



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**SINIF ÖĞRETMENİ VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN İLKOKULLARDA
YETİŞTİRME PROGRAMINA (İYEP) İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ (KONYA İLİ ÇUMRA İLÇESİ ÖRNEĞİ)**

Kenan GÜRKAN
ORCID: 0000-0002-8411-4763

Danışman
Prof. Dr. Osman AKANDERE
ORCID: 0000-0001-7875-4214

Konya – 2025

TEŞEKKÜR

“*Sınıf Öğretmeni ve Okul Yöneticilerinin İlkokullarda Yetiştirme Programına (İyep) İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Konya İli Çumra İlçesi Örneği)*” başlıklı çalışmanın uygulanması sırasında bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım, araştırmanın her aşamasında görüşleriyle bana destek olan, her zaman samimiyetini hissettiren ve beni doğru yöne yönlendiren değerli danışman hocam Prof. Dr. Osman AKANDERE’ ye sonsuz teşekkür ve şükranlarımı sunuyorum.

Lisansüstü eğitim sürecinde kendilerinden ders almış olduğum, bilgilerinden ve deneyimlerinden yararlandığım hocalarım Prof. Dr. Sabahattin ÇİFTÇİ’ ye, Prof. Dr. İsa KORKMAZ’ a, Prof. Dr. Beyhan Nazlı KOÇBEKİR EİD’ e, Prof. Dr. Füsun Gülderen ALACAPINAR’ a, Doç. Dr. Mehmet AŞIKCAN’ a ve Dr. Öğr. Üyesi Fatih KALECİ’ ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Okulun ve okulda olmanın kıymetini anlamamı sağlayan, eğitim adına attığım her adımda beni destekleyen, hep daha çok öğrenmemi isteyen, öğrenmenin sınırının olmadığını gösteren annem Aysel GÜRKAN’ a ve babam Abdullah GÜRKAN’ a şükranlarımı sunarım.

Lisansüstü eğitim sürecince hep yanımda olan, yapamayacağımı düşündüğümde beni her zaman motive eden, araştırmalarımı yapabilmem için bana fırsatlar oluşturan değerli eşim Sevim GÜRKAN’ a, bu sürecin içinde sevgisiyle beni destekleyen bazen ihmal ettiğim, birlikte oynayacağımız oyunları ve etkinlikleri ertelemek zorunda kaldığım canım oğullarım Abdullah Mete ve Ömer Akif’ e teşekkürü borç bilirim.

Kenan GÜRKAN

Ocak 2025

İÇİNDEKİLER

| | |
|---|----------|
| TEŞEKKÜR | ii |
| İÇİNDEKİLER | iii |
| TABLolar LİSTESİ | v |
| TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU | ix |
| BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ..... | x |
| ÖZET | xi |
| ABSTRACT..... | xii |
| 1. GİRİŞ | 1 |
| 1.1. Problem Durumu | 3 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı | 4 |
| 1.3. Araştırmanın Önemi | 5 |
| 1.4. Varsayımlar | 6 |
| 1.5. Sınırlılıklar | 6 |
| 1.6. Tanımlar | 6 |
| 2. ARAŞTIRMA KONUSU İLE İLGİLİ KURAMSAL ÇERÇEVEYE GİRİŞ | 7 |
| 2.1. Bireysel Öğrenme İhtiyaçları | 7 |
| 2.1.1. Öğrenme Stilinin Kökeni ve Gelişimi..... | 8 |
| 2.1.2. Öğrenme Stilinin Önemi | 8 |
| 2.1.3. Farklı Öğrenme Stilleri Öğrenmede Kullanılması..... | 10 |
| 2.1.3.1. VARK Öğrenme Modeli..... | 11 |
| 2.1.3.2. David Kolb'un Deneyimsel Öğrenmesi | 13 |
| 2.1.3.3. Honey ve Mumford Modeli..... | 14 |
| 2.1.3.4. Gregorc' un Öğrenme Zihin Modeli | 15 |
| 2.2. Esnek Program Önerileri | 16 |
| 2.3. Modüller ve Sarmal Öğretim Materyalleri | 17 |
| 2.3.1. Sarmal Müfredat..... | 18 |
| 2.3.2. Bilgi Yapıları..... | 18 |
| 2.4. Okuma Becerileri | 20 |
| 2.4.1. Okuma Becerisinin Tanımı | 21 |
| 2.4.2. Okuma Bileşenleri..... | 21 |
| 2.5. Matematik Okuryazarlığı | 23 |
| 2.6. Kurs Kavramı | 24 |
| 2.7. Kursların Gerekliliği | 25 |
| 2.8. Dünyadaki Kurslar | 25 |
| 2.9. İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) | 27 |
| 2.9.1. İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)' nın Genel Amaçları..... | 28 |

| | |
|---|------------|
| 2.9.2.İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)'nin Özel Amaçları | 28 |
| 2.9.3.İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)'nin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemi..... | 29 |
| 2.9.4. İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)'nin İlkeleri..... | 29 |
| 2.9.5.İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)'nda Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları..... | 30 |
| 2.10.Alan Yazınla İlgili Araştırmalar..... | 30 |
| 3. YÖNTEM..... | 33 |
| 3.1. Araştırmanın Modeli | 33 |
| 3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi | 34 |
| 3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri | 36 |
| 3.4. Verilerin Toplanması | 36 |
| 3.5. Verilerin Analizi | 37 |
| 4. BULGULAR..... | 39 |
| 4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Ait Bulgular | 39 |
| 4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Ait Bulgular | 48 |
| 4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Ait Bulgular | 53 |
| 4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Ait Bulgular | 60 |
| 4.5. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre İYEP Etkililiğinin İncelenmesi | 69 |
| 4.5.1. Cinsiyet Değişkeni | 70 |
| 4.5.2. Branş Değişkeni | 71 |
| 4.5.3. Eğitim Durumu Değişkeni..... | 72 |
| 4.5.4. Kıdem Durumu Değişkeni..... | 73 |
| 4.6. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Ait Bulgular | 75 |
| 5. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER..... | 78 |
| 5.1. Tartışma | 78 |
| 5.2. Sonuç ve Öneriler..... | 80 |
| KAYNAKLAR | 86 |
| EKLER | 93 |
| ÖZGEÇMİŞ | 100 |

TABLolar LİSTESİ

| | |
|---|----|
| Tablo 1. Demografik Özellikler..... | 34 |
| Tablo 2. Ölçek ve Alt Boyutların Güvenirlik Testi | 38 |
| Tablo 3. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Dinleme Becerisine Yönelik Algılarının İncelenmesi | 39 |
| Tablo 4. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Konuşma Becerisine Yönelik Algılarının İncelenmesi | 40 |
| Tablo 5. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Okuma Becerisine Yönelik Algılarının İncelenmesi | 40 |
| Tablo 6. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Yazma Becerisine Yönelik Algılarının İncelenmesi | 41 |
| Tablo 7. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Okuduğunu Anlama Becerisine Yönelik Algılarının İncelenmesi..... | 42 |
| Tablo 8. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Matematiksel Okuryazarlık Becerisine Yönelik Algılarının İncelenmesi..... | 42 |
| Tablo 9. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Matematiksel Kavramları Anlamaya Yönelik Algılarının İncelenmesi..... | 43 |
| Tablo 10. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Matematiksel Kavramları Günlük Hayatta Kullanmaya Yönelik Algılarının İncelenmesi | 44 |
| Tablo 11. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Problem Çözme Sürecinde Kendi Düşüncelerini İfade Etmeye Yönelik Algılarının İncelenmesi | 45 |
| Tablo 12. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Matematiksel Kavramları Farklı Temsil Biçimleri İle İfade Etmeye Yönelik Algılarının İncelenmesi | 45 |
| Tablo 13. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Matematiğe Karşı Olumlu Tutum Geliştirmeye Yönelik Algılarının İncelenmesi..... | 46 |
| Tablo 14. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Matematiğe Karşı Özgüvenli Bir Yaklaşım Geliştirmeye Yönelik Algılarının İncelenmesi | 47 |
| Tablo 15. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Psikososyal Destek Alarak Eksikliklerin Giderilmeye Yönelik Algılarının İncelenmesi..... | 48 |
| Tablo 16. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin İYEP'e İhtiyaç Duyan Öğrenciler Belirlenen Eksiklikler Doğrultusunda Programa Alınmasına Yönelik Algılarının İncelenmesi | 49 |

| | |
|--|----|
| Tablo 17. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin İYEP'e İhtiyaç Duyan Öğrencilerin Buldukları Okullarda Yetiştirme Programlarından Yararlanmasına Yönelik Algılarının İncelenmesi..... | 49 |
| Tablo 18. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin İYEP'e Alınacak Öğrencilerin Tespiti ve Programın Uygulanma Sürecinde Akranlarından Ayrışma Hissine Kapılmasını Önleyici Tedbirler Alınmasına Yönelik Algılarının İncelenmesi | 50 |
| Tablo 19. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin İYEP Kapsamındaki Öğrencilere Psikososyal Destek Sağlanmasına Yönelik Algılarının İncelenmesi | 51 |
| Tablo 20. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin, Öğrencilerin Program Süresince İYEP'e Devamları Sağlanmasına Yönelik Algılarının İncelenmesi..... | 52 |
| Tablo 21. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin, İYEP'e Devam Eden Öğrencilerin Velilerinden Herhangi Bir Ad Altında Ücret Alınmamasına Yönelik Algılarının İncelenmesi..... | 53 |
| Tablo 22. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin, İYEP' in Halihazırda Uygulanmakta Olan Öğretim Programlarından Asgari Düzeyde Sahip Olunması Gereken Kazanımlar Belirlenerek Hazırlanmasına Yönelik Algılarının İncelenmesi | 54 |
| Tablo 23. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin, İYEP'in Modüler Bir Yapıda Tasarlanmasına Yönelik Algılarının İncelenmesi..... | 54 |
| Tablo 24. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin, İYEP'in Sarmal Bir Yapıda Tasarlanmasına Yönelik Algılarının İncelenmesi..... | 55 |
| Tablo 25. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin, İYEP'e Uygun Yapıda Hazırlanan Öğretim Materyallerin Modüler Olmasına Yönelik Algılarının İncelenmesi..... | 56 |
| Tablo 26. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin, İYEP'e Uygun Yapıda Hazırlanan Öğretim Materyallerin Sarmal Olmasına Yönelik Algılarının İncelenmesi | 56 |
| Tablo 27. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin, İYEP'in Modüler Yapıda Tasarlanması ile Farklı Öğrenme İhtiyaçları Doğrultusunda Öğrenim Görme İmkânı Sunmasına Yönelik Algılarının İncelenmesi | 57 |
| Tablo 28. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin, İYEP'in Bireysel Öğrenme Hızını Dikkate Almasına Yönelik Algılarının İncelenmesi | 58 |
| Tablo 29. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin, İYEP Öğrencisinin Öğrenme İhtiyacına Uygun Parçalı Bir Yapı Sağlamasına Yönelik Algılarının İncelenmesi..... | 58 |

| | |
|--|----|
| Tablo 30. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin, Programda Yer Alan Kazanımların Türkçe Dersi Öğretim Programlarından İlk Dört Sınıf Kazanımları Göz Önüne Alınarak Belirlenmesine Yönelik Algılarının İncelenmesi..... | 59 |
| Tablo 31. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin, Programda Yer Alan Kazanımların Matematik Dersi Öğretim Programlarından İlk Dört Sınıf Kazanımları Göz Önüne Alınarak Belirlenmesine Yönelik Algılarının İncelenmesi..... | 60 |
| Tablo 32. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin İYEP'e Dahil Edilecek Öğrencilerin Öğrenci Belirleme Aracı (ÖBA) ile Belirlenmesine Yönelik Algılarının İncelenmesi | 61 |
| Tablo 33. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin ÖBA'nın Uygulanması ve Değerlendirilmesinde Öğretmen Yönergeleri Formu Kullanılmasına Yönelik Algılarının İncelenmesi..... | 61 |
| Tablo 34. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Öğretmen Yönergeleri Formu Hem Aracın Kullanımına İlişkin Açıklamaları Hemde Maddelerin Değerlendirilmesinde Kullanılacak Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı İçermesine Yönelik Algılarının İncelenmesi..... | 62 |
| Tablo 35. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin ÖBA'da Öğrencinin Kendi Sınıf Öğretmeni Tarafından İş Takviminde Belirtilen Tarihlerde Uygulanmasına Yönelik Algılarının İncelenmesi..... | 63 |
| Tablo 36. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin ÖBA'da Öğrencinin Verdiği Cevaplar, Öğrencinin Kendi Sınıf Öğretmeni Tarafından e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi İYEP İşlemleri Modülüne İşlenmesine Yönelik Algılarının İncelenmesi ... | 64 |
| Tablo 37. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi İYEP İşlemleri Modülünden, Modül Seviyeleriyle Birlikte Programa Dahil Edilen Öğrenci Listesi, Okul Yönetimi Tarafından Alınmasına Yönelik Algılarının İncelenmesi | 65 |
| Tablo 38. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Özel Eğitim Tanısı Olan Öğrencilerin Belirleme Sürecinde Dahil Edilmemesine Yönelik Algılarının İncelenmesi | 65 |
| Tablo 39. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Öğrencilerin Eksikliklerini Belirlemek ve Modülü Başarıyla Tamamlayıp Bir Üst Modüle Geçip Geçmeyeceğine Karar Vermek İçin İYEP Öğrenci Etkinlikleri Kitapları ve Ek Çalışma Sayfalarında Yer Alan Etkinliklerin Kullanılmasına Yönelik Algılarının İncelenmesi ... | 66 |

| | |
|---|----|
| Tablo 40. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Türkçe ve Matematik 3. Modülü Almış Öğrencilere Öğrenci Değerlendirme Aracı (ÖDA) Kullanılmasına Yönelik Algılarının İncelenmesi..... | 67 |
| Tablo 41. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Puanlamada Objektifliğin Sağlanması için ÖDA'nın Uygulanması ve Değerlendirilmesinde Öğretmen Yönergeleri Formu Kullanılmasına Yönelik Algılarının İncelenmesi..... | 68 |
| Tablo 42. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Öğretmen Yönergeleri Formu Hem Aracın Kullanımına İlişkin Açıklamaları Hem de Maddelerin Değerlendirilmesinde Kullanılacak Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarını İçermesine Yönelik Algılarının İncelenmesi..... | 68 |
| Tablo 43. Ölçek ve Alt Boyutların Düzeylerinin İncelenmesi | 69 |
| Tablo 44. Ölçeklerin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması | 70 |
| Tablo 45. Ölçeklerin Mezun Olduğu Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması | 71 |
| Tablo 46. Ölçeklerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması | 72 |
| Tablo 47. Ölçeklerin Kıdem Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması | 73 |
| Tablo 48. Okul Yöneticilerinin ve Sınıf Öğretmenlerinin İYEP Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi | 75 |

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

“*Sınıf Öğretmeni ve Okul Yöneticilerinin İlkokullarda Yetiştirme Programına (İyep) İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Konya İli Çumra İlçesi Örneği)*” başlıklı tez çalışmamın toplam **85** sayfalık kısmına ilişkin, 22/02/2025 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%22** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

22/02/2025

Kenan GÜRKAN

Prof. Dr. Osman AKANDERE

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu yüksek lisans tezinin tamamen kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarda bilimsel etiğe ve akademik kurallara titizlikle uyulduğunu, tezin içindeki tüm bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilip sunulduğunu, tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada, başka kişilerin eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun şekilde atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynak listesine eklendiğini beyan ederim.

22/02/2025

Kenan Gürkan



ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

SINIF ÖĞRETMENİ VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN İLKOKULLARDA YETİŞTİRME PROGRAMINA (İYEP) İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ (KONYA İLİ ÇUMRA İLÇESİ ÖRNEĞİ) Kenan Gürkan

Bu araştırmanın amacı, 2018-2023 yılları arasında Konya ili Çumra ilçesindeki 43 ilkokulda uygulanan İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)' na ilişkin sınıf öğretmeni ve okul yöneticilerinin görüşlerini değerlendirmek ve programın etkililiğini belirlemektir. Araştırmaya, İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)'nda görev alan 66 sınıf öğretmeni ve 41 okul yöneticisi katılmıştır. Katılımcılara, İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) hakkında sınıf öğretmeni ve okul yöneticilerin görüşlerini belirlemek için 40 maddelik bir anket uygulanmıştır. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Veriler, IBM SPSS 27 Statistics Paket Programı ile analiz edilmiştir. İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) değerlendirme ölçeği ve alt boyutlarının cinsiyet, branş, eğitim durumu gibi değişkenlerin karşılaştırılmasında Independent Samples T Testi, kıdem durumu değişkeni açısından karşılaştırılmasında ise One Way ANOVA Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin özel amaçlar, ilkeler, tür ve içerik, ölçme ve değerlendirme algılarında matematiksel kavramları farklı temsil biçimleri ile ifade etme haricindeki ifadeler ortalamanın üstünde çıktığı görülmüştür. İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Değerlendirme genel düzeyi ortalamanın üzerinde tespit edilmiştir. Alt boyutlar arasında en yüksek ölçme ve değerlendirme, alt boyutu en düşük ise özel amaçlar alt boyutu düzeyi olduğu görülmüştür. Bu durumda yöneticilerin ve öğretmenlerin algılarına göre İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) değerlendirme ölçeği ve alt boyutlarının ortalamanın üstünde çıktığı görülmüştür. Yine katılımcıların cinsiyetine, branşına, eğitim durumuna ve mesleki tecrübesine göre incelemede hem yönetici hem de öğretmen algılarında alt boyut ve ölçek genelinde istatistiki yönden fark çıkmamıştır.

Anahtar Kelimeler: İYEP, İlkokulda Yetiştirme Programı, Okul Yöneticileri, Sınıf Öğretmenleri.

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Basic Education
Curriculum and Instruction Program
Master's Thesis

EVALUATION OF THE OPINIONS OF CLASS TEACHERS AND SCHOOL DIRECTORS ON EDUCATIONAL PROGRAM IN PRIMARY SCHOOLS (İYEP) (CAMBRA DISTRICT EXAMPLE OF KONYA PROVINCE)

Kenan Gürkan

The aim of this study is to evaluate the the views of primary school teachers and school principals on İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) and to determine the effectiveness of the programme implemented in 43 primary schools in the Çumra district of Konya between 2018 and 2023. 66 primary school teachers and 41 school administrators participated this study. To determine the opinions of teachers and school administrators,a 40-item survey about İYEP was carried out on the participants. In the study,a mixed method was used,involving the use of qualitative and quantitavite research methods together. The data were analyzed using the system of IBM SPSS 27 Statistics Packet Programme. İYEP evaluation scale was used; the Independent Samples T Test was used to compare factors such as gender,subject,educational status in the sub-dimensions of İYEP,while the One Way ANOVA Test was used to compare the seniority factors. According to the study results, the perceptions of teachers and school administrators about special goals,principles,type and content,as well as assessment and evaluation,except for representing mathematical concepts in different representations,were above average. It was observed that the general level of İYEP was above average,while special aims sub-dimensions were below this level.In this case, according to the perceptions of administrators and teachers, it was observed that the İYEP evaluation scale and its sub-dimensions were above average. In addition to this, according to participants' gender,subject,educational status and occupational experience, no statistical difference was found in the perceptions of both teachers and school administrators regarding the sub-dimensions and the overall scale.

Keywords: İYEP, Primary School Support Program, School Administrators, Primary Teachers.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Değişen ve gelişen modern dünyada eğitim faktörü, bireylerin ve toplumların sosyal, politik ve kültürel kalkınma nitelikleri üzerinde etkileri olan önemli etkinliklerdendir. Ülkelerin kalkınma ve gelişmişlik düzeyi eğitilmiş nitelikli insan gücü kadardır. Bu sebeple eğitim, toplumların kalkınması ve geleceği için taşıdığı önem dikkate alınarak toplumlar tarafından önemsenmektedir. Gelişmekte olan ve gelişmiş ülkeler, eğitim sistemlerini geliştirmek için altyapı sistemlerine çeşitli yatırımlar yapmaktadır (Kavan ve Adıgüzel, 2021). Türkiye'deki eğitim sistemi de sınavlara ve akademik başarıya daha fazla odaklanmaktadır (Kösterelioğlu, 2015). Okul başarısının akademik başarıyla özdeşleştiği ve özellikle ortaöğretim ile yükseköğretime geçiş sınavlarının belirleyici olduğu anlayış ve yaklaşımlar önemli sorunlara yol açmaktadır. Bu sorunlardan biri de çeşitli nedenlerle akademik başarı düzeyi düşük olan öğrencilerdir.

Eğitimde başarısızlığa neden olan faktörler arasında öğrenci, aile, okul ve öğretmen yer almaktadır. Bununla birlikte akademik başarısızlığa karşı yapılacak müdahaleler ve öğrencilere akademik destek sağlamak için yapılabilecek çalışmalar oldukça sınırlıdır. Ders çalışma alışkanlığı, motivasyon, özyeterlik endişesi ve düşük düzeydeki benlik saygısı, öğrenci kaynaklı akademik başarının düşük olmasının nedenleri olarak belirlenmiştir (Sarier, 2016). Temel eğitim kapsamında, öğrencilerin bireysel yetersizlik alanlarının geliştirilmesine yönelik çalışmaların yürütülmesi çok önemlidir.

Temel eğitim basamağı, öğrencileri okuma, yazma, okuduğunu anlama, dinleme, konuşma becerileri ile doğal sayılar ve bu sayılarla ilgili dört işlem öğrenme alanıyla ilgili bilgilerle üst öğrenime hazırlamaktadır. Yeterli bilgi, beceri ve araçlara sahip olmayan öğrencilerin üst öğrenimde ve günlük yaşamda başarı sağlamaları beklenemez. Bu tür öğrencilerin yetiştirilmesinde Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)'nin büyük sorumlulukları vardır. Bu nedenle, MEB tarafından geliştirilen İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP), öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını erken sınıf düzeylerinde belirlemeye yönelik araçların kullanılması veya bu süreçlerin değerlendirilmesi, eğitim kalitesini artırmak için olumlu bir adım olarak değerlendirilebilir.

Ülkemiz, İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) aracılığıyla matematik okuryazarlığı, okuma becerileri, modüler ve sarmal öğretim materyalleri, öğrenci belirleme

süreci ve esnek program önerilerine örnektir (MEB, 2018). İYEP' in amacı, çocukların psikososyal açıdan desteklenmesini, uyum sorunlarını önlemeyi ve problem çözebilen, kendine güvenen, sorumluluk üstlenen bireyler yetiştirmektir (MEB, 2019). 2017-2018 öğretim yılının bahar döneminde ilkokullarda öğrenim gören 3. ve 4. sınıflardaki öğrencilere yönelik olarak belirlenen illerde, Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, UNICEF ile iş birliği yaparak İYEP pilot uygulamalarını başlatmıştır. Bu çalışmalar, UNICEF ile iş birliği yapılarak yürütülmüştür.

Bu iller Ağrı, Ankara (Altındağ, Haymana, Mamak, Sincan), Bingöl, Edirne, Hatay, İstanbul (Bağcılar, Çatalca, Çekmeköy, Esenler, Esenyurt, Kartal, Pendik, Silivri, Sultanbeyli), Konya, Mardin, Ordu, Siirt, Sivas ve Şanlıurfa' dır. İYEP, 2018-2019 eğitim yılında üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerini kapsayan Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün 18.09.2018 tarih ve 16702389 sayılı yönergesi gereğince tüm ülkede uygulanmıştır (MEB, 2020). İYEP, 2019-2020 eğitim-öğretim yılından itibaren ülke çapındaki tüm okullarda sadece ilkokul üçüncü sınıf öğrencileri için uygulanmaya başlanmıştır.

İYEP uygulama süreci, ilgili yönergenin 14. maddesinde belirtildiği gibi Ekim ayının ikinci haftasında Bakanlık tarafından hazırlanan Öğrenci Belirleme Aracı (ÖBA) ile başlatılmaktadır. Öğrencinin sınıf öğretmeni, ÖBA sonuçlarını e-Okul Yönetim Bilgi Sistemindeki İYEP Modülüne 3 (üç) iş günü içinde girmektedir. e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi üzerinden İYEP sınavına katılacak öğrenciler belirlenmektedir. Ekim ayının üçüncü haftasında program başlamaktadır. İYEP, hafta içi ders saatleri dışında kalan zaman dilimlerinde veya hafta sonlarında uygulanmaktadır. Bu program, okulun şartları ve personel durumu dikkate alınarak okul yönetimince planlanan zamanlarda yapılmaktadır.

Programın hafta içi iki ders saatini, hafta sonu altı ders saatini ve toplam on ders saatini aşmaması çok önemlidir. İYEP' te öğrencinin kendi sınıf öğretmeni, okulun diğer sınıf öğretmenleri, ilçede norm fazlası sınıf öğretmenleri, ilçede programda görev almak isteyen sınıf öğretmenleri ve ders ücreti karşılığında görevlendirilen sınıf öğretmenleri görev almaktadır. 1-6 öğrenciden oluşan bir İYEP grubu oluşturmak çok önemlidir. Bir gruptaki altı öğrenci tamamlanmadan ikinci bir grup oluşturulamaz. Bununla birlikte, bu sayı en fazla on öğrenciye kadar artırılabilir. İYEP kursuna alınacak öğrenciler için velilerinden "Veli İzin Belgesi" alınması gerekmektedir. İYEP kurs programında görevli öğretmenler tarafından yapılan değerlendirmeler neticesinde, bazı öğrencilerin bir üst modüle geçmeleri gerektiği

tespit edilebilir. Değerlendirme sonucunda bir üst modüle geçemeyen öğrenciler için programın uygulanmasına devam edilmektedir.

Yukarıda temel çerçevesi verilen İYEP kurs programının sürdürülebilmesi, eksikliklerin giderilmesi ve sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi için programların uygulayıcıları olan öğretmenlerin ve okul idarecilerinin görüşlerinin belirlenmesi çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır.

Giriş bölümünde araştırmanın durumu, amacı, sınırlamaları ve varsayımları tartışılmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, hedeflenen davranış değişikliğini gerçekleştirmek için bireylerin yeterli bilgi ve beceri sahibi olmasını ve bu edinimlerin davranışa dönüştürülmesini gerekli görmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı, genel ve özel amaçlarında açıkça belirtilen hedeflerin gerçekleşmesi için bir dizi eğitim faaliyeti planlamakta ve yürütmektedir. Bu eğitim faaliyetlerinden biri bilgi, beceri ve öğrenme düzeylerine ihtiyacı olan öğrencileri desteklemek ve yetiştirmek için programlar oluşturmaktır. Öğrenmenin kişiden kişiye farklılık gösterdiği eğitim sürecinde öğrenciler, ihtiyaçları doğrultusunda destekleme ve yetiştirme programlarına ihtiyaç duyabilirler (Dilekçi, 2019).

İlkokulda, zorunlu eğitimin ilk kademesi olan ve sonraki kademeler için temel oluşturan öğrenciler, çeşitli nedenlerden dolayı hedefledikleri başarıyı kazanamayabilirler. Bu durumu düzeltmek, öğrencilerin başarı düzeylerini yükseltmek ve eğitim kalitesini artırmak için bir yetiştirme programı uygulanması önemli bir faaliyettir. Bu doğrultuda, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) geliştirilmiş ve 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır.

Uygulanan her programın amacına hizmet edip etmediğini değerlendirmek ve planlanan hedefler ile programın sonunda ortaya çıkan sonuçları karşılaştırarak karar vermek gerekmektedir. Yapılacak değerlendirmeler, okul yöneticileri ve sınıf öğretmenleri tarafından programın daha sağlıklı ve verimli bir şekilde ilerlemesine yardımcı olacaktır. Program değerlendirmesi, programın iyi işleyip işlemediğini, düzeltilmesi gereken yönlerini, mevcut programın etkililiğini, çıktılarının günlük yaşamda başarılı olup olmadığını ve maliyet açısından uygunluğunu belirlemek için yapılır (Kösterelioğlu, 2015). Bu nedenle, ülkemizde

uygulanan İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)' nın da değerlendirilmesi, programın daha işlevsel hale gelmesine yardımcı olacaktır.

Alan yazın incelemesinde, programın her aşamasıyla ilgili kapsamlı bir değerlendirme yapılırken sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinin görüşlerine yer verilmesi önem arz etmektedir. Araştırmanın problem durumu, belirlenen bu gereksinimleri karşılamak için programın kapsamlı bir değerlendirmesinin yapılması ve bu değerlendirme sürecine sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinin de dahil edilmesi ile şekillenecektir. Bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) hakkındaki görüşlerinin araştırmacılara ve ilgili literatüre katkıda bulunmasını sağlamaktır. Araştırmamızda elde edilen bulgular, İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)' nın değerlendirmesini ve düzenlenmesini kolaylaştıracaktır.

Konya iline bağlı Çumra ilçesinde bulunan 43 ilkokulda 2018–2023 yılları arasında İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) kapsamında görev almış istekli sınıf öğretmenleri ve bunlardan sorumlu okul yöneticilerinin görüşleri bu araştırmanın konusunu oluşturmaktadır.

Araştırmanın temel sorusu, "İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)' nın etkililiğine ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşleri nelerdir? Ayrıca öğretmenler ve yöneticiler arasında belirli değişkenler (cinsiyetin, kıdemin, branşın ve eğitim durumu) açısından anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?" şeklinde belirtilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, 2018–2023 eğitim öğretim yılında Konya İli Çumra İlçesindeki 43 ilkokulda, İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) uygulanan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerini toplamaktır. Uygulanan programın bu ilçede ne kadar etkili olduğunu belirlemektir. Araştırmaya katılanların önerileriyle İYEP kurs programına ilçede görevli yetkililer ve karar vericiler için gerekli önlemleri almalarını sağlayarak, programın eksiklikleri ve fazlalıklarını belirleme, programı değerlendirme ve düzenleme fırsatı sunacaktır. Bu nedenle, aşağıdaki sorulara yanıt bulmaya çalışılmıştır.

1. Programın özel amaçlarının gerçekleştirilebilmesine yönelik katılımcıların görüşleri nelerdir? Belirli değişkenlere (cinsiyetin, kıdemin, branşın ve eğitim durumu) göre özel amaçların etkililiğinde anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

2. Programın ilkelerinin ne düzeyde gözetildiğine yönelik katılımcıların görüşleri nelerdir? Belirli değişkenlere (cinsiyetin, kıdemin, branşın ve eğitim durumu) göre programın ilkelerinin etkililiğinde anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

3. Programın türü ve içeriğinin uygunluğuna yönelik katılımcıların görüşleri nelerdir? Belirli değişkenlere (cinsiyetin, kıdemin, branşın ve eğitim durumu) göre programın türü ve içeriğinin etkililiğinde anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

4. Programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına göre uygulanıp uygulanmadığına yönelik katılımcıların görüşleri nelerdir? Belirli değişkenlere (cinsiyetin, kıdemin, branşın ve eğitim durumu) göre ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının etkililiğinde anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

5. Programın geliştirilmesine yönelik katılımcıların görüş ve önerileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Araştırma, İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)' nın güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyması açısından önem arz etmektedir. Uygulanan İYEP kurs programına sınıf öğretmenleri ve okul yöneticileri tarafından sunulan görüşler, programın uygulanmasından sorumlu olanlara ve karar vericilere programın daha etkili bir şekilde yürütülmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu durum, İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)' nın ilkökul eğitimine temel oluşturan bilgi ve becerileri edinemeyen öğrencilerin, bu eksiklerini gidererek bir sonraki eğitim kademesine akademik açıdan yeterli düzeyde geçiş yapmalarını hedeflediğini göstermektedir. Yapılan alan yazın taramasında, İYEP ile ilgili çok az araştırma yapıldığı, özellikle programın faydalarını ve öğrenci performansını yakından izleyen sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinin görüşlerini içeren araştırmaların yeterli sayıda olmaması dikkat çekmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışma İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve okul yöneticileri tarafından yapılan ve ilgili alan yazısına katkıda bulunan bir çalışmadır. Araştırmadan elde edilen sonuçların, sorumlular ve karar vericilere İlkokul Yetiştirme Programları (İYEP)' nı değerlendirme ve düzenleme fırsatı vererek literatüre katkıda bulunması beklenmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen “İYEP Değerlendirme Çevrimiçi Web Anketi” ile toplanan verilerin gerçeği yansıttığı varsayılmaktadır.

Sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinin araştırmacıya içtenlikle ve doğru cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1- Bu araştırma Konya iline bağlı Çumra ilçesinde bulunan 43 ilkokul kademesinde 2018-2023 yılları arasında İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) kurslarında görev almış istekli sınıf öğretmenleri ile sınırlandırılmaktadır.

2- Bu araştırma verileri 2018-2023 yılları arasında İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) kurslarında görev almış istekli okul yöneticileri ile sınırlandırılmaktadır.

1.6. Tanımlar

İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP): İYEP, önceki eğitim-öğretim yıllarında çeşitli nedenlerle Türkçe ve Matematik müfredatına dâhil edilen ve İYEP kapsamında belirlenen kazanımları yeterli düzeyde elde edemeyen öğrencilere yardımcı olmak amacıyla 3. sınıfa devam eden öğrencilere yönelik bir yetiştirme programıdır.

Okul Yöneticisi: Eğitim kurumunun hedeflerine ulaşması için, eğitim kurumunun tüm paydaşları arasındaki gerekli uyum ve koordinasyonu sağlayan kişi veya kişilere denir.

Öğretmen: Belirli bir akademik alanda bilgi düzeyine sahip ve bu bilgiyi hitap edeceği yaş grubuna hangi yöntem ve teknikle ne kadar sürede vereceği konusunda alanında uzman kişiye denir.

Anket: Bir araştırma icra etmek, belirli bir soruyu ya da bir dizi soruyu ayrı ayrı kişilere sorarak bilgi toplama eylemidir.

Kurslar: Belirli bir konuda bilgi, beceri ve davranış kazandırmak için resmi ve özel kuruluşlar tarafından düzenlenen ve belli bir süre boyunca süren eğitim etkinliğidir.

BÖLÜM 2

2. ARAŞTIRMA KONUSU İLE İLGİLİ KURAMSAL ÇERÇEVEYE GİRİŞ

2.1. Bireysel Öğrenme İhtiyaçları

Öğrenme stili, bir öğrencinin öğrenme olarak kabul edilen bir beceri veya bilgiyi edinmek için verileri işlemek üzere hayal gücünü kullanma ve elde etme biçimini ifade etmek için kullanılan bir terimdir. Öğrencilerin içsel farklılıklarına dayandığı için bireysel öğrenme stili olarak da bilinir. Öğrenme stili her zaman güçlü yönleri veya olumlu yönleri ele alır ve öğrencinin seçtiği öğrenme biçimiyle yeni şeyler edinmesini sağlamak için daha zayıf yönleri atar. Larkin ve Budny (2005), öğrenme stilini, aynı öğretim ve öğrenme yöntemlerini bazıları için etkili diğerleri için etkisiz kılan biyolojik ve gelişimsel olarak empoze edilen bir dizi kişisel özellik olarak görmektedir. Öğrenme stili, öğrencilerin bireysel kalibrelerini optimize ederek daha yetenekli, üretken ve etkili bireyler olmalarına yardımcı olmaktadır. Ayrıca öğrenme stili, bireylerin öğrenme ortamını algılama, bu ortamla etkileşim kurma ve ona tepki verme biçimlerini açıklayan; bilişsel, duygusal, sosyal ve fizyolojik davranışların istikrarlı göstergesi olarak tanımlanabilir.

Öğrenme stili terimi, öğrencilerin verilen yönergeler doğrultusunda bilgiyi çeşitli şekillerde işleme süreçlerine atıfta bulunmaktadır. Öğrenciler yetenekleri, becerileri, zihinsel seviyeleri, akademik ve sosyal geçmişleri bakımından farklılık göstermektedir. Bu nedenle, öğrenme tercihleri ve bireysel ihtiyaçlarına uygun öğretim yöntemleri benimsediğinde daha etkili ve verimli bir öğrenme süreci geçirmeleri doğal bir durumdur. Bu unsurlar, öğrencilerin çeşitli gruplara ayrılması kavramının doğmasına zemin hazırlamıştır (Kavan ve Adıgüzel, 2021). 1960' lardan beri öğretim ve öğrenme, öğrenme sürecinin ve öğrenenlerin etkilerini en üst düzeye çıkarmak amacıyla öğrenme stili olarak adlandırılan öğrenciler yetenekleri veya tercihiyle ilişkilendirilmektedir.

Öğrenme sürecini bireylerin tercih edilen öğrenme stiline uygun hale getirmek için öğrenme stiline yönelik önemli ölçüde zaman, kaynak ve finansman ayrılmıştır. Pashler ve diğerleri (2009), öğrenme stili fikrini Gardner tarafından çoklu zekalar olarak öngörülen son gelişmeyle ilişkilendirmiştir. Allcock ve Hulme (2010), öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stilini seçmede çoklu zekaların rolünü vurgulamışlardır. Hatta öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarını karşılamak ve öğrenme sürecini daha etkili hale getirmek için ders planı hazırlanma sürecinde çeşitli zekâ türlerinin rolüne bile işaret etmişlerdir. Bu uygulama, dikkatlerini daha verimli bir

şekilde öğrenmeye yönlendirmek için etkili, çekici ve ikna edici bir fenomene sahiptir (Dilekçi, 2019). Tüm bunları göz önünde bulundurarak, öğrenme stili kavramı daha geniş bir kabul görmektedir.

2.1.1. Öğrenme Stilinin Kökeni ve Gelişimi

Son yıllarda öğrenme stili kavramı, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama konusundaki etkileri nedeniyle öne çıkmış ve başarı kazanmıştır. Öğrenme stili, öğrenciler ve öğretim süreci üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Başlangıçta, öğrenme stiliyle ilgili araştırmalar, Alfred Binet' in 1904' te bireysel farklılıkların rolünü vurgulayan ilk "zekâ testini" geliştirmesiyle başlamış olup bu dönemde odak noktası hafıza ile sözlü ve görsel yöntemler arasındaki ilişki olmuştur. 1907' de Dr. Maria Montessori, öğrenme sonuçlarını geliştirmede materyallerin rolünü vurgulayan Montessori Yöntemi' ni tasarladığında bir adım daha ileri gitmiştir. Montessori, öğrencilerin birden fazla sayfaya soru cevaplamaktan ziyade eylemleriyle iyi performans gösterdiğine inanmıştır. Daha sonra öğrenme stili gelişimiyle ilgili olarak yarım yüzyıldan fazla bir süre boyunca düşünüş yaşanmıştır. Bu düşünüş, akademik başarı için öğrenmede IQ' nun artan rolünden kaynaklanmaktadır (Hussain, 2024).

1956' da Benjamin Bloom, öğrenme stillerindeki farklılıkları vurgulayan Bloom Taksonomisi' ni geliştirmiştir. 1962' de Myers-Briggs ve Katherine Briggs, "Myers-Briggs Tip Göstergesi (MBTI)" ile öğrenme stilini iletmiştir. Günümüze kadar, öğrenme stilinin rolünü belirten birçok öğrenme stili modeli tasarlanmıştır. Modern öğrenme stili kavramının tarihi, 20. yüzyılın ünlü psikologları olan Jean Piaget (1968) ve Carl Jung'un (1976) çalışmalarından izlenebilmektedir. 1984' te David Kolb, öğrenme stillerini bilişsel becerilerle ilişkilendirdiği bir öğrenme stili modeli önermiştir. Bu tür öğrenme stilleri, öğrencilerin akademik başarılarının artmasında etkili bir kişiliğe sahiptir. Öğrenme stilinin gelişimi söz konusu olduğunda, Neil D. Fleming tarafından 1992' de tasarlanan VARK modeli, görsel, işitsel, okuma yazma ve kinestetik gibi birden fazla öğrenci tipinin ihtiyaçlarını ele aldığı için önemli bir rol oynamıştır.

2.1.2. Öğrenme Stilinin Önemi

Tüm sınıfa benzer bir şekilde veya yöntemle ders vermek geleneksel bir uygulamadır. Bir sınıftaki öğrenciler aynı sınıf ve yaş grubuna ait olsalar da aralarında bireysel farklılıklar vardır, bu nedenle aynı öğretim yöntemiyle optimum sonuçlar elde etmek mümkün değildir. Bu önemli durum, öğrencilerin gereksinimlerine uygun olarak seçilen öğrenme stili

kavramının gelişmesine yol açmıştır. Bu bağlamda, öğrenme stilleri, farklı doğa ve yeteneklere sahip öğrencileri bireysel, sosyal, kişisel ve akademik ihtiyaçlarını karşılamak için etkili bir yoldur (Babayiğit, 2016). Ayrıca öğrenme stili, öğrenmeyi optimize etmek ve tüm öğrencileri daha ilgili veya rahat oldukları yöntemlerle meşgul etmek için sınıftaki tüm öğretim sürecini kontrol etmeye yardımcı olmaktadır.

Araştırmacılar, tüm öğrencilerin benzer öğretim yöntemiyle eğitilemeyeceği fikrini ortaya koymuşlardır. Zira bazı öğrenciler görsel olarak en iyi şekilde öğrenirken, bazıları işitsel öğrenmenin tadını çıkarır, bazıları ise pratikte bir şeyler yaparak öğrenirken diğerleri sadece okuma, yazma ve dinleme yoluyla daha etkili öğrenmektedir. Etkileşim ve grup aktiviteleri yoluyla öğrenen öğrencilerin yanı sıra, keskin hafızaları ve aktif mantıksal ile analitik becerilere sahip olan öğrenciler de vardır. Bu nedenle, her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için, öğretmenlerin öğretim sürecinde farklı öğrenme stillerini kullanmaları konusunda cesaretlendirilmesi gerekmektedir. Bu kavramı göz önünde bulunduran Kürüm (2008), öğrenme veya öğretim stiliyle ilgili olarak öğretmenin rolünü, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamalarını sağlamak olarak özetlemiştir. Ayrıca öğrencinin kendisini zeki, yaratıcı, bağımsız, özerk bir varlık olarak yetiştirmesi gerektiğini önemsemiştir.

Her öğrencinin sahip olduğu güçlü yönleri odaklanarak, öğretim veya öğrenme sürecini öğrencinin beğenisine, ihtiyaçlarına ve akademik ihtiyaçlarını karşılamaya göre şekillendirildiğinde en iyi şekilde öğrenme sağlanacağı vurgulanmalıdır. Bu, her öğrencinin farklı potansiyeli olduğu ve her öğrencinin diğerlerinden farklı olduğu göz önünde tutularak uygun bir şekilde gerçekleştirilebilir. Heffler (2001), öğrenme stillerinin ve öğrenmenin rolünü şu şekilde vurgulamıştır: Öğrenme aynı zamanda bir süreç ve üretimdir; bir süreçtir çünkü adaptasyonla ilgilidir, geleceğe odaklanır, öğrencilerin sosyal ve bilişsel becerilerini etkiler ve bir üretimdir çünkü öğrenme sürecinde öğrencinin davranışını etkilemektedir. Ayrıca öğrenme düşünmekle eş anlamlıdır, bu nedenle öğrenme stilleri, bireysel farklılıkları ve ilgili öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaya amacıyla kullanılmaktadır (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).

Öğrenme süreci öğrenme stiliyle vazgeçilmez bir ilişkiye sahiptir; ayrıca öğrenciler genellikle kendilerini rahat hissettikleri ve en faydalı şekilde öğrenebildikleri öğrenme yöntemlerini tercih etmektedirler. Öğrenme stilleri, öğrencilerin etkinliği, öğrenme çıktıları ve bir öğretim sürecinin genel öğrenme çıktılarına ulaşma ile derin bir bağlantıya sahiptir

(Güven, 2004). Öğrenme stili, öğrencilerin bilişsel ve kişisel gelişimine ek olarak öğrenme hedeflerine uygun bir şekilde ulaşmak için bireysel kendi tercihi olarak da adlandırılır. Senemoğlu (2012), öğrenme stillerinin önemine dikkat çekmiş ve öğrencilerin birbirinden farklı olduğunu dolayısıyla öğrenme stillerinin de farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Bazı öğrenciler daha fazla yardıma ihtiyaç duyarken, diğerleri ortalama öğrencilere kıyasla öğrenmeye yönelik daha fazla motivasyona sahiptir. Bu öğrenciler, ekstra yardıma ihtiyaç duyan öğrencilere göre daha fazla kavramsal netliğe sahip olabilirler. Bu nedenle, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için farklı öğrenme stillerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğrenme stillerinin önemi ve gerekliliği, araştırmacılar tarafından vurgulanmıştır, zira bazı öğrenciler teoriler ve soyutlamalarla daha rahat öğrenirken, bazıları gerçekler ve gözlemlenebilir olgularla daha uyumlu bir şekilde öğrenmektedir. Benzer şekilde, bazı bireyler aktif öğrenme yöntemlerini tercih ederken, diğerleri daha çok içsel gözlem odaklı öğrenmeye yönelmektedir. Ayrıca, bilginin görsel sunumu bazı öğrenciler için daha etkiliyken, diğerleri sözlü açıklamalardan daha fazla fayda sağlamaktadır. Bu bağlamda, bir öğrenme stili diğerinden üstün ya da daha düşük değildir; her biri farklı özelliklere sahip olup, kendine özgü güçlü ve zayıf yönler taşımaktadır.

Heffler (2001), öğrencilerin öğrenme biçimlerinin, kendi öğrenme tercihlerine uygun öğrenme stiline göre belirlendiğini ve öğrencilerin seçtikleri öğrenme stili veya öğretim yöntemiyle öğretildiklerinde en iyi şekilde öğrendiklerini ifade etmiştir. Öğrenme stili, öğrencilerin en iyi öğrenme sonuçlarına ulaşmalarına yardımcı olan önemli bir faktördür. Yukarıda belirtilen kaynaklar göz önünde bulundurulduğunda, öğrenme stillerinin öğrenme sonuçlarının yanı sıra daha iyi, etkili ve gerekli öğrenme, bilişsel ve kişisel hedeflere ulaşmak için zorunlu bir araç olduğu sonucuna varılmıştır.

2.1.3. Farklı Öğrenme Stillerinin Öğrenmede Kullanılması

Tüm öğrencilerin bilgiyi işleme, algılara sahip olma ve öğrenme yöntemi açısından kendilerine özgü yolları vardır. Tüm öğrencilerin farklı geçmişleri, bağlamları, sosyal sınıfları ve akademik geçmişleri olduğu için, farklı tipteki öğrenciler için farklı öğrenme stillerinin tasarlanması gereklidir. Bu amaçla, farklı teorisyenler, akademisyenler ve araştırmacılar tarafından önerilen ve öğrencilerin tercih ettikleri veya seçtikleri öğrenmeyle ilgili ihtiyaçlarını ele almayı veya karşılamayı amaçlayan farklı öğrenme stilleri veya öğrenme modelleri vardır (Kösterelioğlu, 2015).

2.1.3.1. VARK Öğrenme Modeli

Görsel (Visual), işitsel (Aural), okuma/yazma (Read/Write) ve kinestetik (Kinesthetic) tipteki öğrenenlerin ihtiyaçlarını ele alan en seçkin öğrenme modellerinden biridir ve 1992' de Neil D. Fleming tarafından önerilmiştir. Bu öneri bir yandan çeşitli öğrenme stillerine sahip öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlarken diğer yandan etkinliğini ve basitliğini gösteren önemli bir girişim olarak kabul edilmektedir. Bu modelin ayırt edici özelliklerinden biri de akademik ihtiyaçlarını karşılamak için hemen hemen her tipteki öğreneni içine almasıdır. Fleming (2011), öğrenme stili ve kendi modelinden bahsederek bunun bir bireyin özellikleri ile bilgi toplama, düzenleme ve düşünme süreçlerinde tercih ettiği yöntemler açısından önemini vurgulamıştır.

VARK, algısal modlarla ilgilendiği için öğretim tercihi kategorisinde yer almaktadır. Miller (2001), VARK modelini öğrenenleri duyuşal benzerlikleri açısından kategorilendiren bir yapı olarak değerlendirmiştir. Erden ve Altun (2006), VARK modelinin farklı öğrenme tekniklerini sınıf içi eğitim ve aktivitelere dahil etmeye yardımcı olmak için kullanılabileceğini varsayarak bu öğrenme modeli hakkında görüş bildirmiştir.

VARK öğrenme modeli, üretken ve dinamik öğrenmeyi destekleyen bir zemine dayanmaktadır. Bu öğrenme modeli veya stili, öğrencilerin çoğunluğunu elinde tutan farklı öğrenci tiplerinin ihtiyaçları, ilgi alanları ve tercihleriyle uyumludur. Modelin bu dinamiği Fleming (2011) tarafından vurgulanarak belirtilmiştir. VARK, algısal modlarla ilgilendiği için öğretim tercihi kategorisindedir.

VARK modeli, akademik ihtiyaçlarında başarılı olmak için dört tür öğrencinin ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlamaktadır:

- ❖ Görsel öğrenciler,
- ❖ İşitsel öğrenciler,
- ❖ Okuma yazma öğrencileri ve
- ❖ Kinestetik öğrenciler.

Bu dört tür öğrenci, dört öğrenme stilini gösteren VARK öğrenme modeli şemsiyesi altında öğrenme olarak adlandırılan bilgileri alır ve işler. Görsel öğrenenler, bilgiyi gördüklerinde izleme veya görme eylemi yoluyla keşfettiklerinde kolayca öğrenen öğrencilerdir. Genellikle gözlemlemeye isteklidirler ve öğrenmelerini geliştirmek için film, fotoğraf, resim ve çizim izlemeyi tercih ederler. Görme duyuları öğrenme sürecinde daha

baskın ve aktiftir. Öğrenilecek şeylerin piktografik çizimlerine daha yatkındırlar (Özbay, 2011). Ayrıca, görsel öğrenenlerin bir şeye tanık olduklarında ve beyinleri bilgiyi çıkarıp olay dizilerini depoladığında en iyi şekilde öğrendikleri görüşü benimsenmektedir. Yine, görsel öğrenenleri hayal gücü kuvvetli, yaratıcı ve yenilikçi olarak kabul görmektedir. İşitsel öğrenenler ise bir şey duyduklarında ve duymaya maruz kaldıklarında en iyi şekilde öğrenirler. Sesli dersler yoluyla öğrenirler. Genellikle keskin bir hafızaya sahiptirler ve bilgiyi melodi, şarkı veya şiir biçiminde tutabilirler. Bununla birlikte, bu tür öğrenenler, çevresel sesler veya gürültü gibi dış uyaranlardan kolaylıkla etkilenebilen ve bu nedenle dikkatleri dağılan bireylerdir.

Kinestetik öğrenenler, fiziksel veya bedensel davranışları içeren dokunma, yapma veya hareket etme yoluyla öğrenen kişilerdir. Bu tür öğrenenler, aktif ve çevik olmalarına yardımcı olan olağanüstü denge ve göz-vücut koordinasyonuna sahiptir. Bu tür öğrenenler boş veya tembel olamaz; bunun yerine fiziksel aktivitelere katılırlar. Hatta duygularını ve hislerini dans ve akrobatik numaralar gibi bedensel hareketlerle ifade ederler. Bedensel kinestetikler, dünyadaki sorunları vücut veya vücudun parçaları aracılığıyla anlama ve çözme yeteneğine sahiptir. Mimik yapma, beste yapma, taslak hazırlama, oyunculuk, dans etme ve performans sergileme gibi aktiviteler, bu tür öğrenenlerin öğrenmelerine karşı daha motive ve ikna olmalarına yardımcı olur. Kinestetik öğrenenler hızlı, keskin zekaya sahip ve fiziksel enerjiye sahip bireylerdir. Bu özellikleri, onların akademik ve spor, oyun gibi ders dışı aktivitelerde başarılı olmalarını sağlayarak bedenlerini ile zihinlerini öğrenmeye hazır tutmalarına katkı sağlamaktadır (Hussain, 2024).

Okuma-yazma ile öğrenenler, öğrenme stillerini yazılı kelimelerin tekrarına odaklayan kişilerdir. Bu tür öğrenenler, etraflarında yazılı materyal biçiminde notlar olduğunda öğrenir ve bilgiyi işlerler. Metinler, işaretler ve yazılı kelimeler, öğrenme stillerinde önemli bir rol oynamaktadır. Okuma ve yazmada iyi olan öğrenciler, bu öğrenme stilini tercih ederler. Not alma, çalışma materyallerini düzenleme ve sınıf derslerini taklit etme konusunda hızlı ve en iyisidirler. Bu tür öğrenenler, yazılı değerlendirme yöntemlerinde de yüksek performans sergileme eğilimindedirler. Bu nedenle bu tür öğrenenlere not tutanlar denir. VARK öğrenme modelinin yukarıda belirtilen özelliklerini göz önünde bulundurarak, dört tür öğrenenin akademik ihtiyaçlarını karşılamada büyük ölçüde yardımcı olduğu düşünülebilir. Görsel öğrenenler, işitsel öğrenenler, kinestetik öğrenenler ve okuma-yazma öğrenenler ve ihtiyaçlarını tasarlama açısından bu öğrenme modelinin yararlanıcılarıdır (Hussain, 2017).

2.1.3.2. David Kolb'un Deneyimsel Öğrenmesi

David Kolb, öğrenme modelinde öğrencilerin süreç içerisindeki öğrendiklerini ve bu süreçte belirli güçlü yönler geliştirdiklerini ileri sürmüştür. Sürekli öğrenme süreci sırasında edinilen bu güçlü yönler daha sonra öğrencilerin öğrenme stilleri açısından öncelik kazanarak öğrenme tercihlerine yön vermektedir. David Kolb bu güçlü yönleri dört öğrenme stili olarak tanımlamıştır. Bunlardan biri gerçek deneyim veya uygulamalı pratik deneyime maruz kalma yoluyla en iyi şekilde öğrenen ve öğrenme sürecine aktif olarak uyum sağlayan uyumlu öğrencilerden oluşan “uyum sağlayan” öğrenme şeklidir. Yakınsayanlar ise soyut fikirler ve sorunlarla başa çıkarken iyi olan, ancak aynı zamanda somut şeyler veya fikirlerle bitirmeyi seven kişilerdir. Bu tür öğrenciler teorilere eğilimlidir, ancak gerçek uygulama yoluyla tanıklık etmek isterler. Ayırıştırıcı öğrenciler ise gerçek hayatta daha geniş bir uygulanabilirlik yelpazesine sahip olabilecek teoriler formüle etmek için pratik ve kişisel deneyimden yararlanan kişilerdir (Ekici, 2013). Asimilatörler de soyut fikirlerle başa çıkmada rahat olan ve zamanla yeni teoriler geliştirerek kavramsal anlayışlarını formüle etmekle ilgilenen öğrencilerdir. Sonuç olarak, David Kolb' un deneyimsel öğrenmesinin deneyim yoluyla yapılan öğrenmeye odaklanan bir çerçeve olduğu söylenebilir. Ancak, tüm deneyimlerin öğrenciler için anlamlı ve alakalı olamayacağını göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle yalnızca anlamlı ve bağlamsal deneyimlerin, öğrenme deneyimlerinin geliştirilmesi için öğrenen kategorisi açısından öğrencilerin zihin setiyle bağlantılı olduğunu belirtmek önemlidir (Kılıç, 2002). Özellikle Deneyimsel Öğrenme Teorisi (ELT)' nde deneyimsel öğrenmenin çeşitli kavramlarını açıklayan David Kolb (2012), bu kelimelerle bilginin oluşturulmasında deneyimin rolünü ileri sürerek bilginin deneyimin dönüştürülmesi yoluyla yaratıldığı bir süreç olduğunu belirtmiştir.

Kolb (2012)' a göre bilgi, dersleri özümseyerek edinilebilirken, duygular deneyim yoluyla uyarılır. Başka bir deyişle, deneyim yoluyla bilgi edinme süreci veya döngüsü, eylem/yansıtma ve deneyim/soyutlama olarak ifade edilebilir. Daha geniş anlamda, David Kolb' un modeli somut deneyim, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsal çerçeve ve aktif deney olmak üzere dört öğrenme aşamasını tasarlamıştır. İlk aşamada, öğrenciler öğrenmek için bir deneyime dahil olurlar. İkinci aşamada öğrenciler kendi deneyimlerini gözden geçirerek, bu deneyimlere ait düşünceler geliştirirler. Üçüncü aşamada öğrenciler edindikleri bilgileri deneyimleri hakkında tanıklık etmek ve haklı çıkarmak için kullanırlar ve dördüncü aşama ise öğrencilerin edindikleri deneyimi gelecekteki çıkarımları belirlemek ve yeni öğrenme süreçlerine için nasıl kullandıklarıyla ilgilidir.

Üstelik David Kolb, güçlü yönlerinizi ortaya koymak için ne tür bir öğrenci olduğunuzu veya ne tür bir öğrenciyle uğraştığınızı değerlendirmenin zorunlu olduğu görüşündedir. Bu nedenle, öğretmen ve öğrenciler, pratik deneyim yoluyla öğrenmeye inanan, kavramları soyutlayan veya yeni teoriler geliştiren çeşitli öğrenci türlerinin ihtiyaçlarını karşıladığı için bu öğrenme modelinden faydalanabilirler. Bu bağlamda David Kolb modeli, bir öğrencinin doğrudan deneyimlerden bilgi, beceri ve değer inşa ettiği bir süreç olarak tanımlanabilir. Deneyimsel öğrenmenin pratik uygulaması söz konusu olduğunda, öğrencilerden sorunlarını çözmeleri istenen sınıf sınırlama yaklaşımına dayanır ve bu nedenle bir problem çözme yaklaşımı veya öğrenme stili olarak adlandırılabilir. İlk üç aşama sınıf ortamında daha etkili bir şekilde uygulanabilirken, dördüncü aşama ödevler ve görev temelli etkinlikler yoluyla desteklenebilir.

2.1.3.3. Honey ve Mumford Modeli

Peter Honey ve Alan Mumford, öğrenmenin özellikle iş yerinde pratik biçimde nasıl kullanılabileceğini vurgulamayı amaçlayan başka bir öğrenme modeli türü geliştirdiler. Öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için dört öğrenme stili formüle ettiler. Öğrenme stillerine aktivist, pragmatist, yansıtıcı ve teorisyen adını verdiler. Teori veya modelleri, öğrencilerin tercih ettiği veya seçtiği öğrenme stilini tespit etmek için bir araç olarak kullanıldığı için uygulamada yaygın olarak kullanılmaktadır. Öğrenme sürecinin dışında insanların genel eğilimlerine odaklanarak yönetim uygulamalarını araştırmak da aynı derecede önemli ve değerlidir (Oral, 2003).

Honey ve Mumford Modeline göre, aktivist öğrenenler her zaman yeni deneyimler arayan öğrenenlerdir. Kararlarını içsel olarak deneyimlerine dayanarak alma eğilimindedir ve yapılandırılmış prosedürlerin belirlenmiş örüntüsünü takip etmekten hoşlanmazlar. Teorisyenler, mantığa, fikre veya teoriye inanan ve enerjilerini keşif ve aktiviteye yönlendirmekle pek ilgilenmeyen kişilerdir. Duygular ve içsel katılım fikrini bir kenara atarlar. Pragmatist öğrenenler gerçek bağlamda gerçek, gerçekçi ve pratik yönlere eğilimli olan kişilerdir. Yaklaşımları dünyaya yakındır ve gerçek bağlamdadır. Öğrenme süreçlerinde yansımadan ve her türlü derin kavrayış ve anlayıştan kaçınırlar. Yansıtıcı öğrenenler, dikkatle gözlemleyen ve gözlemlerini tanımlamakla ilgilenen dikkatli gözlemcilerdir. Üstelik, bireyler sonuçları tahmin etmeye ve öngörmeye çalışmakla kalmaz ayrıca can alıcı noktaları kavrayarak daha bilinçli ve stratejik kararlar alabilirler (Tepehan, 2004).

Sonuç olarak, Honey ve Mumford 1986' da geliştirdikleri modelde dört öğrenme stilini veya öğrencilerin öğrenme sürecine katılırken tercih ettikleri veya seçtikleri ayırt edici modları tanımlamışlardır. Araştırmacılar, öğrencilerin çoğunluğunun bu öğrenme stillerinden yalnızca bir veya ikisine eğilimli olduğunu ve öğrenme faaliyetlerinin bu stillere göre şekillendirdiklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğrencilerden bazılarını yaparak öğrenen ve bir şeyi ilk kez denemeye inanan aktivistler olarak kategorize etmişlerdir. Aktivist öğrenciler eylemlerinde o kadar aktiftirler ki önce eylemde bulunurlar ve daha sonra sonuçlar üzerine düşünme eğilimi gösterirler. Yansıtıcılar, bir eylemin tüm dinamiklerini ve olası etkilerini göz önünde bulundurarak gözlemlene ve yansıtma yoluyla öğrenmişlerdir. Teorisyenler, aktivistlerin aksine her eylemin arkasında bir teori olduğuna inanırlar. Analiz etmek, sentezlemek ve öznel yargıları bir kenara bırakmak için modele, olgulara ve kavramlara ihtiyaç duyarlar. Pragmatistler yeni şeyler denemeye isteklidirler, sabırsız, açık fikirli ve gerçekçi öğrencilerdir (Bayırlı vd., 2019).

2.1.3.4. Gregorc'un Öğrenme Zihin Modeli

Profesör Anthony F. Gregorc, insan bilinci ve öz farkındalık üzerine yaptığı araştırmalarla tanınmakla birlikte öğrenme stilleri üzerine yaptığı çalışmalarla da anılmaktadır. Bu doğrultuda 1984 yılında “Öğrenme Zihin Modeli” olarak bilinen bir öğrenme modeli geliştirmiştir. Bu modelde, zihnin öğrenmek için nasıl çalıştığını göstermek için uygulanabilir bir plan açıklamıştır. Bu modelin bir sonucu olarak, öğrencilerin veya bir bireyin nasıl düşündüğünü, zihni işlediğini ve öğrendiğini açıklamak için dört tür öğrenme stilini vurgulamıştır (Ekici, 2013). Bunu düşünme ve öğrenme süreçlerini ölçmek için kullanılan bir öz bildirim aracı olarak ifade etmiştir. Bireylerin bilgiyi etkili bir şekilde aldıkları ve işledikleri kanalları anlamalarına ve tanımalarına yardımcı olmak için tasarlamıştır.

Bu model ayrıca öğrencileri bilgiyi nasıl algıladıkları ve işledikleri açısından kategorilere ayırmıştır. Gregorc, bilgiyi algılama sürecini soyut ve somut olmak üzere iki alt kümeye ayırmıştır. Somut modda algılamak, öğrencilerin duyuşsal yeteneklerini kullanarak bilgiyi deneyimlemeleri ve zihinlerinde kaydetmeleri anlamına gelir. Bu nedenle bu tür öğrenciler, kinestetik hareketleri içeren duyumsama, hissetme, yapma veya deneyimleme yoluyla bilgi ararlar. Soyut modda algılamaya yatkın olan öğrenciler ise bilgiyi işlemek için hayal gücü, kavramsal düşünme ve görselleştirme gibi bilişsel süreçleri kullanırlar. Genellikle somut deneyimdeki gibi belirgin veya fiziksel olmayan unsurları içerir. Bu tür öğrenciler, mutlaka önlerinde olmayan şeylere inanma eğiliminde olduklarından tümdengelimli akıl

yürütme, soyut kavramsallaştırma gibi öğrenme yaklaşımlarını tercih ederler. Bilgileri fiziksel olarak göremedikleri için gözleme, analiz etme ve varsayımlara dayalı sonuçlar çıkarma eğilimindedirler. Gregorc' a göre insan beyni bilgiyi soyut veya somut deneyim olarak her iki şekilde de algılayabilir. Ancak bilgiyi işlemek ve anlamlandırmak için sıralama adı verilen belirli zihinsel yeteneklere sahip olma zorunluluğu vardır. Bilgilerin sıralanması veya işlenmesi de ardışık ve rastgele olmak üzere iki alt kümeye ayrılmıştır (Hussain, 2024).

Sonuç olarak öğrenme stili, bireylerin bilgi edinme sürecinde hayal gücünü kullanarak bilgiyi edinme, koruma ve uygulama şekillerini ifade etmektedir. Bu durum her bireyin öğrenme sürecine yaklaşımının farklılık gösterdiğini vurgulamaktadır. Farklı öğrenme stilleri eğitimde esas ve zorunlu bir unsurdur çünkü her öğrenci aynı şekil veya yöntemle öğrenme sürecini deneyimleyemez. Her bireyin öğrenme tercihleri, bilişsel yapısı ve motivasyonel ihtiyaçları değişiklik göstereceğinden farklı öğrenme stillerine ihtiyaç vardır. Bu nedenle, farklı öğrenme stillerinin öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarını karşılamak için esas olduğu gerçeğini iddia etmek için farklı modeller araştırılmıştır. VARK modeli görsel, işitsel, okuma yazma ve kinestetik öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Deneyimsel öğrenme modeli, uyum sağlayan, yakınsayan, farklılaşan ve özümseyen öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Honey ve Mumford LSQ (Öğrenme Stili Anketi), aktivistlerin, yansıtıcıların, teorisyenlerin ve pragmatistlerin öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Zihin Modeli, soyut ve somut algılayıcıların ihtiyaçlarını karşılamaktadır.

2.2. Esnek Program Önerileri

Toplumun dijitalleşmesi göz önüne alındığında, yaşam boyu öğrenme anlamında kişinin yetkinliklerini sürekli olarak geliştirme ihtiyacı artmaktadır (OECD, 2019). Bu doğrultuda öğrenme süreçlerinin, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına ve yaşamlarının belirli evrelerine uyum sağlayacak şekilde tasarlanması, toplumun daha geniş kesimlerine erişilebilir olması gerekmektedir. Esnek öğrenme yaklaşımı, bu gereksinimleri karşılamayı hedefleyerek öğrencilere, ne zaman, nerede ve nasıl öğrendiklerine dair öğrenme süreçlerini şekillendirme konusunda daha fazla esneklik ve özerklik sunmayı amaçlamaktadır.

Pedagojik bir bakış açısından, esnek öğrenmenin farklı boyutları ayırt edilebilir. Araştırmacılar, önceki yayınları analiz etmiş ve esnek öğrenmenin şu boyutlarını belirlemiştir. Bunlar; zaman, içerik, giriş gereksinimi, sunum, öğretim yaklaşımı, performans değerlendirmesi, kaynaklar, destek ve yönelim veya hedeftir (Chen, 2003).

Yukarıdaki belirtilen boyutlar öğrenenlerin ihtiyaçlarına göre tasarlanmalı ve öğrenciler öğrenmeyi gerçekten esnek bir deneyim olarak algılamalıdır. Teknik açıdan değerlendirildiğinde, esnek öğrenme uygulamaları genellikle çevrimiçi teknolojiler kullanılarak hayata geçirilmiştir. Ayrıca, öğrenme ortamları, çevrimiçi içerik dağıtım oranına göre geleneksel olarak üç kategoriye ayrılabilir. Bunlar, çevrimiçi dağıtım içeriği olmayan, web tabanlı (çevrimiçi dağıtım oranı %1 ile %29 arasında), karma öğrenme (çevrimiçi dağıtım oranı %30 ile %79 arasında) veya çevrimiçi dağıtım içeriğinin %80' inden fazla olduğu çevrimiçi öğrenme olarak sınıflandırılabilir. Buna göre, esnek öğrenme sıklıkla karma veya çevrimiçi öğrenmeyle ilişkilendirilir ve bağlantılı olarak kullanılır (Anthony vd., 2022).

Uzaktan eğitime küresel geçişle birlikte COVID-19 salgını, yüksek öğrenimde esnek öğrenme seçeneklerine olan talebi hızlandırmıştır. Güncel öğrenci değerlendirmeleri, 'acil uzaktan öğrenme' sırasında yaşanan öğrenme esnekliğinin takdir edildiğini ve öğrencilerin pandemi sonrasında da daha esnek öğrenme seçenekleri talep ettiğini göstermiştir. Buna karşılık, okullar daha fazla çevrimiçi ve karma öğrenme biçimi sunmayı planlamaktadır (Peters vd., 2020).

Karma öğrenmenin görünürdeki popülaritesine rağmen, öğretmenler genellikle bu yöntemin öğrenci öğrenimi üzerindeki etkililiği konusunda endişeler duymaktadırlar. Eğitim kurumları yalnızca öğrencilerin geleneksel bir sınıf ortamında gösterdikleri performansı sergileyebileceklerinden emin olduklarında, karma öğrenme biçimlerini sunma ve genişletme konusunda adım atabilmektedirler. Meta analizler, karma öğrenmenin geleneksel sınıf öğreniminden sistematik olarak daha fazla veya daha az etkili olmadığını belirtmektedir (Huang vd., 2021).

2.3. Modüler ve Sarmal Öğretim Materyalleri

Müfredat tasarımıyla ilgili araştırmalarda, eğitimciler bir müfredat modelinin farklı derslerin özgün bilgi yapılarını hesaba katması gerektiğini savunmaktadır. Matematik ve Fen gibi dersler genellikle öğrenme hedeflerinde doğrusallık ile iyi tanımlanmış ve öngörülebilir öğrenme çıktılarıyla karakterize edilen yapılandırılmış bilgi alanları olarak tanımlanır. Ancak sanat ve beşerî bilimler gibi daha az yapılandırılmış dersler, öğrenmeye farklı bir yaklaşımı kapsayan modellerden faydalanabilir. Müfredat tasarımıyla ilgili iki rekabetçi bakış açısı ortaya çıkmıştır. Bruner (1960) tarafından geliştirilen spiral (sarmal) model ve farklı bilgi alanlarındaki öğrenme süreçlerine dayanan doğrusal olmayan modellerdir. Müfredat tasarımıyla ilgili araştırmalar, Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (STEM)

derslerinin ihtiyaçlarına odaklanma eğiliminde olmuştur. Spirale alternatif birçok model, özellikle görsel sanatlar olmak üzere sanat temelli disiplinlerden gelmektedir (Dilekçi, 2019).

2.3.1. Sarmal Müfredat

Bruner, 1960 yılında fizik bilimlerinde kavramların ve bilginin yapılandırılma biçiminden yararlanarak spiral (sarmal) müfredat modelini geliştirmiştir. Bu modelin sanat ve beşerî bilimler için de eşit derecede geçerli olduğunu düşünmektedir. Öğrenme, temel kavramlardan ileri kavramlara doğru yukarı yönlü bir spiral olarak görselleştirilir ve spiral döngüler halinde ilerledikçe konular giderek artan karmaşıklık seviyelerinde tekrar ele alınır. Öğrenmedeki pekiştirme süreci, spiral müfredatın temel bir özelliğidir. Her tekrar ziyaretinin ek hedefleri vardır ve yeni öğrenme fırsatları sunmaktadır. Spiral müfredatta hem konuların kapsamına hem de sırasına dikkat edilir. Bruner, öğrencilerin o konunun temel ilkelerini sağlam bir şekilde kavrayarak konu hakkında en "temel anlayışı" elde etmelerinin önemli olduğunu düşünmektedir (Ireland ve Mouthaan, 2020). Özellikle, öğrencilere daha geniş bilgi alanındaki temel ilkelerle bir bağlantı olmaksızın belirli konular veya beceriler tanıtılırsa, şunları yapacaklarını ileri sürmüştür:

- a) Öğrenilenlerden genelleme yapamayacak ve bunu diğer senaryolarda uygulayamayacaklar.
- b) Entelektüel heyecan açısından çok az 'ödül' bulurlar.
- c) Bu bilgi ilkeler ve fikirler açısından yapısal olarak organize edilmemişse öğrendiklerini unutma olasılıkları daha yüksektir.

2.3.2. Bilgi Yapıları

Spiral (sarmal) müfredat teorisinin merkezinde Bruner' ın "herhangi bir konu, gelişimin herhangi bir aşamasındaki herhangi bir çocuğa entelektüel olarak dürüst bir biçimde etkili bir şekilde öğretilir" şeklindeki iddiası yer almaktadır. Bu, spiral müfredatın tüm konulara uygulanabileceğine dair kesin inancını göstermektedir. Yine de, bu varsayım alternatif modellerin savunucularının Bruner' ın modeline karşı getirdikleri temel iddiayı da oluşturmuştur.

Fenden diğer konulara genelleme yapmanın mümkün veya arzu edilir olduğu varsayımı, özellikle sanatla ilgilenenler tarafından spiral modele yönelik eleştirilere yol açmıştır (Dilekçi, 2019). Bilişsel araştırmalardaki bulgulara dayanarak, bu eleştiriler belirli

bilgi alanlarının Bruner' ın spiral modelini temellendirdiği STEM konularından farklı şekilde yapılandırıldığını vurgulamıştır. Bazı alanların nispeten zayıf yapılandırılmış olması nedeniyle bu alanlardaki öğrenme süreçlerinin spiral müfredat modeliyle tarafından yeterince uyumlu olmadığı ileri sürülmüştür. Bu anlamda, spiral müfredatının daha az yapılandırılmış bilgi alanlarına uygulanmasında dezavantajlara sahip olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin birçok farklı kavramı ve kavramsal örüntüyü vaka bazında sentezlemesini gerektiren alanları tanımlamak için "kötü yapılandırılmış" terimi araştırmacılar tarafından kullanılmıştır. Bu tür bilgi, hukuk, edebiyat eleştirisi, tarih ve felsefe dahil olmak üzere birçok alanda bulunur ve "çok sayıda duruma uygulanan kuralların veya genellemelerin olmadığı" konular olarak tanımlanabilir (Dilekçi, 2019). Eğitimi düzenlemeye yönelik temel bir fikir geliştirme çabası, genellikle kapsayıcı ilkelerin incelenmesinden çok, belirli vakaların derinlemesine analizine dayalı olan disiplinlerde daha az belirgin bir yaklaşımdır. Sorunların tek bir doğru çözümü olduğu yasaları, aksiyomları veya teoremleri anlayarak öğrenme, iyi yapılandırılmış konularda daha yaygındır. Bu tutarlılık bazı sosyal bilimlerde, beşerî bilimlerde ve sanatlarda daha az yaygındır. Bir konunun temel yapısının, o konu içindeki öğrenme sürecine yönelik temel çıkarımlara sahip olduğu ileri sürülmektedir (Dilekçi, 2019).

Benzer şekilde, dikey ve yatay söylem teorisi, farklı bilgi biçimlerini hiyerarşik (örn. bilim) veya yatay (örn. beşerî bilimler) olarak tanımlamıştır. Hiyerarşik bilgi yapıları, giderek daha soyut düzeylerde işleyerek daha bütünleştirici önermeye doğru motive olmuş bir yapı olarak görünmektedir. Yatay bilgi yapıları metinlerin inşası ve dolaşımı için özel sorgulama modları ve ölçütleri olan bir dizi özel dilden oluşmaktadır. Bu iki tür bilgi yapısına tek bir müfredat modeli uygulamaya çalışmak bariz sorunlar sunmaktadır. Spiral model, bilimlerin hiyerarşik bilgi yapısı ve soyut fikirlere doğru hareketle daha doğal bir şekilde uyum sağlıyor gibi görünmektedir (Ireland ve Mouthaan, 2020).

Bilişsel araştırmacılar, fikirlerin karmaşıklığını öğrenmenin erken aşamalarına göre uyarılma sürecinin spiral modelde 'basitleştirme stratejileri' veya 'indirgeyici bir önyargı' oluşturduğunu belirtmişlerdir. Spiral müfredatta meydana gelen karmaşıklığın azaltılmasının, en belirgin yönlerinden birinin kavramların birden fazla temsili yerine tek bir temsiline tercih edilmesi olduğu ileri sürülmüştür. Bunun yerine, öğrencilerin fikirleri ve kavramları tüm karmaşıklıklarıyla incelemeye teşvik edilmesi gerektiğini savundular (Dilekçi, 2019).

Azaltılmış karmaşıklık, tek temsilleri (örneğin, belirli bir şema, örgütsel mantık, argüman dizisi veya benzetme) destekleyerek öğrenme sürecini daha yapılandırılmış hale getirmeyi amaçlamaktadır. Öğretimde basitleştirmenin kullanımı, özellikle öğrenmenin erken aşamalarında, öğrencinin mevcut bilgi birikimini kullanarak yeni bir kavramı anlamlandırmasını sağlayan yararlı bir araçtır. Ancak, tekil temsillerin karmaşık bir kavramın birçok yönünü kaçırma riski taşıdığını ve öğrencilerin de çeşitlendirilmiş düşünme yolları geliştirmede başarısız olabileceklerini ileri sürmüştür. Tıptaki öğrenme örneğini kullanarak, çalışmalar tekil temsillerin öğrenmede basitleştirme stratejileri oluşturabileceğini ve bu durumun daha sonraki aşamalarda derinlemesine, ileri öğrenme stratejileri geliştirmenin önünde engel teşkil edebileceğini ileri sürülmüştür (Ireland ve Mouthaan, 2020).

2.4. Okuma Becerileri

Okuma, ilkokuldan üniversiteye kadar öğrencilerin ihtiyaç duyduğu temel becerilerden biridir. Öğrenciler okuyarak, okuduklarına dayanarak çok fazla bilgi edinebilirler. Bu nedenle, okuma becerisi zayıf olan öğrenciler, eğitim koşullarındaki, ekonomik dinamikleri veya gerekli bilgi birikimindeki değişikliklerden kaynaklanan unsurları tam anlamıyla kavrayamayabilirler.

John S. Hedgcock' a göre okuma, bilişsel süreçlerin ve stratejilerin (okuyucu tarafından kullanılan) ve çeşitli bilgi türlerinin (metinde yer alan) karmaşık bir etkileşimdir. Okuma eyleminde zihinsel süreçler ile okuduğumuz materyaller arasında etkileşim süreci vardır. Okuma ayrıca okuma süreci sırasında uygulanacak bir düşünceyi de geliştirebilir. Bu durumda, okumanın düşünceler ve metinde yer alan bilgi türleri arasındaki bir etkileşim süreci olduğu sonucuna varılabilir (Sari, 2020). Ayrıca, Caroline T. Linse, okumanın, basılı kelimedenden anlam çıkarmayı ve anlam çıkarmayı içeren bir beceri seti olduğunu belirtir. Okuma süreci basılı kelimeleri çözümleyebilme (seslendirebilme) ve ayrıca okuduğunu anlayabilme eylemidir. Yani okuma, birkaç kelimeyi bilme ve kelimelerin anlamını cümlelere ve okuma yapılarına entegre etme sürecidir. Bu nedenle okumadan sonra bağlamın anlamı çıkarılabilir.

Donna M. Scanlon, okumanın çeşitli bilgi kaynaklarının analizini, koordinasyonunu ve yorumlanmasını gerektiren karmaşık bir süreç olduğunu belirtir. Analiz ve koordinasyon kullanmadan okuma, okuyucunun metinde okuduğunu anlamamasına neden olabilir. Okuma sürecinde bir metni analiz etmek çok önemlidir; bu da okumanın metni inceleme ve analiz etme süreci olduğu anlamına gelir.

Okuma, tanıma ve anlama becerilerinin bir sonucu olarak sürekli olarak gelişen aktif bir süreçtir. Günlük hayatta okuma, kişinin bilgilerini güncel tutmasına yardımcı olan önemli bir eylemdir. Akademik başarı için okuma becerisi çok önemlidir. Okuma, metinde yer alan bir okumayı tanıma ve anlama süreci olduğu sonucuna varılabilir. Okuma farklı amaçlar için de faydalıdır. Özellikle İngilizceye maruz kalmak dil öğrencileri için yararlı deneyimdir. En azından, dilin bir kısmı dil edinme sürecinin bir parçası olarak zihinlerinde kalırsa başarılı olma olasılığı artar. Öğrenciler okudukları metinlerde anladıkları bazı kelimelere sahip olduklarında okudukları bölümlerin anlamlarını kavrayabilmektedirler. Ayrıca okuma eylemi, zihnimizi anlama süreci için de faydalıdır (Sari, 2020).

Yukarıdaki tanımdan, okumanın bir kelimededen anlam çıkarmak için beceri süreci olduğu sonucuna varılabilir. Okuma ayrıca yüksek bir katkı sağlar ve böylece okurken okunan kelimenin veya cümlenin amacı bulunabilir.

2.4.1. Okuma Becerisinin Tanımı

Okuma becerisi, bireyin yazılı sembolleri algılayarak anlamlandırması sürecidir. Bu süreç görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, çözümlenme ve yorumlama gibi farklı bileşenlerden oluşan zihinsel bir etkinliktir (Gözler, 2018). Okuma becerisi, okuyucu tarafından metin bilgilerini tahmin etmek, temel bilgileri seçmek, bilgileri düzenlemek ve zihinsel olarak özetlemek, anlayışı izlemek, anlayış bozulmalarını onarmak ve anlayış çıktısını okuyucunun hedefleriyle eşleştirmek için kullanılır.

İngilizce öğretimi ve öğreniminde dört beceriyi geliştirmesi gerekmektedir; yazma, dinleme, okuma ve konuşma becerileri. Okuma hakkında bilgi edindikten sonra okuma becerisi hakkında da bilgi edinilmesi gerekmektedir. Okuma becerisi "bir kişinin metinlerle etkileşim kurarken kullanabildiği bilişsel bir yetenek" olarak tanımlanabilir. Okuma becerisi, öğrencilerin metni ne kadar okuyup anladığıyla ilgilidir. Yukarıdaki tanıma dayanarak, okuma becerisinin bir metinde veya okumada temel fikirleri bulmanın bir yolu olduğu sonucuna varılabilir.

2.4.2. Okuma Bileşenleri

Okuma, dilin birçok bileşenini içeren çok yönlü bir beceridir: Fonoloji (dil ses sistemi), Semantik (anlam), Sözdizimi (dil bilgisi) ve Söylemdir (bağlantılı cümleler). Metinden anlam çıkarabilmek için, bir çocuğun (a) basılı metindeki tek tek kelimeleri doğru bir şekilde tanımlama, (b) metni akıcı bir şekilde okuma ve (c) okuduğunu hızla anlama

becerisine sahip olması gerekir. Akıcılık önemlidir çünkü kelime tanıma ve anlama arasındaki köprüyü oluşturur.

Okuma becerisi, yazılı dille etkileşim ve katılım yoluyla aynı anda anlam çıkarma ve oluşturma sürecidir. Anlama dört unsuru içerir:

a. Okuyucu

Anlamak için, bir okuyucunun çok çeşitli kapasitelere ve yeteneklere sahip olması gerekir. Bunlara bilişsel kapasiteler (örneğin dikkat, hafıza, eleştirel analitik yetenek, çıkarım, görselleştirme yeteneği), motivasyon (okuma amacı, okunan içeriğe ilgi, bir okuyucu olarak öz yeterlilik) ve çeşitli bilgi türleri (kelime bilgisi, alan ve konu bilgisi, dil ve söylem bilgisi, belirli anlama stratejileri bilgisi) dahildir. Elbette, bir bireyin okuma eylemi sırasında devreye giren bilişsel, motivasyonel ve dil kapasiteleri ile bu süreçte erişilen bilgi tabanı, okunan metnin özelliklerine ve kişinin dahil olduğu etkinliklere bağlıdır.

b. Metin

Metnin özellikleri, anlama üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Anlama, metinden basitçe anlam çıkararak gerçekleşmez. Okuma sırasında okuyucu, anlama için önemli olan metnin farklı temsillerini oluşturur. Bu temsiller arasında örneğin yüzey kodu (metnin tam ifadesi), metin tabanı (anlamı temsil eden fikir birimleri) ve metne yerleştirilmiş zihinsel modellerin bir temsili bulunur. Bilgisayarların ve elektronik metnin yaygınlaşması, geleneksel baskıya ek olarak elektronik metin ve multimedya belgelerini de kapsayacak şekilde metin tanımlarını genişletilmiştir. Elektronik metin, hiper metnin doğrusal olmayan doğasıyla başa çıkmak gibi, kavramaya yönelik belirli zorluklar sunabilir, ancak aynı zamanda karmaşık metinlerin anlaşılmasını destekleme potansiyeli de sunar, örneğin, zor kelimelerin tanımlarına veya çevirileri hiper bağlantılardır.

c. Etkinlik

Okuma sırasında okuyucu metni amaca göre işler. Metni işlemek, kod çözmenin ötesinde, daha üst düzey dilbilimsel ile anlamsal işleme ve izlemeyi içerir. Her süreç, göz gezdirme (metnin yalnızca özünü anlama) ve çalışma (metni bir süre bilgiyi hatırlama amacıyla okuma) dahil olmak üzere farklı okuma türlerinde az veya çok önemlidir.

d. Bağlam

Önemli bir okuma etkinlikleri kümesi, öğretim bağlamında gerçekleşir. Okuyucunun okuma ve işlem amacının öğretim tarafından nasıl şekillendirildiğini, kısa ve uzun vadeli sonuçların öğretim tarafından nasıl etkilendiğini anlamak, önerdiğimiz araştırma gündeminde önemli bir konu oluşturmaktadır (Snow, 2002).

2.5. Matematik Okuryazarlığı

Modern toplumda sayılar, iş yaşamında, eğitimde ve insan faaliyetlerinin neredeyse tüm alanlarında giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Nicel düşüncenin kullanımının hızla yaygınlaştığı bu bağlamda, birçok eğitilmiş bireyin, çağımızın gerektirdiği nicel becerilerden yoksun olduğu ve bu eksikliğin çeşitli şekillerde kendini gösterdiği gözlemlenmektedir.

Hataları keşfetmek ve sorgulamak için belli bir düzeyde matematik bilgi ve güveni gerekmektedir. Matematik okuryazarlığı, kişisel ve sosyal yaşamın matematiksel taleplerini karşılamak ve toplumda bilgili, düşünceli ve katkıda bulunan vatandaşlar olarak yer almak için gereken bilgi ve yeterlilik gövdesini tanımlamak için kullanılan bir kavramdır (Geiger vd., 2015). Kavramın ilk ortaya çıkışlarından biri, 1944 yılında ABD' de Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (NCTM) Komisyonu tarafından okulların matematik okuryazarlığını herkes için erişilebilir kılmasını talep edilen bir çağrı ile yapılmıştır. Ancak, PISA 1999 için ilk OECD çerçevesine kadar açık bir tanım formüle etme girişimi yapılmamıştır. Bu tanım, sonraki PISA çalışmaları için revize edilmiştir.

OECD-PISA çalışmasındaki tanımın uluslararası kökenine rağmen, matematik okuryazarlığının evrensel olarak kabul görmüş bir anlamı yoktur. İngilizce dışındaki eşdeğerleri olmadığı için tercüme edilmesi zor bir kavramdır. Bazı dillerde, okuryazarlık kelimesi o kadar dar bir anlama sahiptir ki, PISA' nın amaçladığı geniş anlamı aktarmak imkansız olabilir. Örneğin, İspanyolca, Fransızca ve İskandinav dillerinde okuryazarlık çok temel okuma ve yazma yeterlilikleriyle ilişkilendirilir (Jablonka, 2015).

Eğitim tartışmalarında okuryazarlık teriminin dar çağrışımlarından kaçınmak için matematiksel yeterlilik ve matematiksel kültür gibi kavramlar kullanılmaktadır. Ayrıca, matematik eğitimi literatürü matematiksel okuryazarlıkla ilgili çeşitli kavramlar içermektedir. Bazı yazarlar matematiksel okuryazarlık, sayısal okuryazarlık ve nicel okuryazarlık gibi kavramları eşanlamli olarak kullanırken, diğerleri bunlar arasında ayırım yapmaktadır. Diğer

ilgili kavramlar ise kritik matematiksel sayısal okuryazarlık, matematik okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı ve istatistiksel okuryazarlıktır (Watson, 2011). Ayrıca, matematiksel okuryazarlığı diğer tüm kavramları kapsayan genel kavram olarak kavramsallaştırır.

Matematik okuryazarlığı terimi Amerikan kökenli gibi görünse de sayısal okuryazarlık terimi esas olarak Birleşik Krallık' tan etkilenen ülkelerde kullanılmıştır. 1959 tarihli Crowther Raporu' nda okuryazarlığın ayna görüntüsü olarak ortaya atılmış ve geniş anlamda bilimsel okuryazarlık anlamına gelmiştir. Anlamın daraltıldığı 1982 tarihli Cockcroft Raporu' nda sayısal okuryazarlık sayılarla "birlikte olma" olarak tanımlanmıştır. Ancak, sayısal okuryazarlık teriminin anlamında, temel aritmetik gerçeklerin ve prosedürlerin edinilmesinden, otantik bağlamlarda ve daha yüksek düzey düşünme içinde problem çözmeyi içeren daha zengin yorumlara kadar uzanan farklılıklar vardır (Geiger, vd., 2015). Üstelik bu kavramların farklı yorumlarının ortak noktası, matematiği farklı alanlarda kullanmanın yararlılığı ve yeterliliği konusunda farkındalığı vurgulamalarıdır.

Öğrencilerin performansını karşılaştıran PISA raporları, çeşitli OECD ülkelerinde eğitim politikalarının şekillendirilmesinde etkili olmuştur ve müfredat geliştiricileri/inceleycileri, PISA yeterliliklerini ulusal müfredatlarına yansıtmaya çalışmışlardır. Okullarda matematik okuryazarlığı öğrenimini teşvik etme çabalarında uluslararası alanda pek çok yaklaşım kullanılmıştır. En önemli yaklaşım, matematik konularına alternatif olarak matematik okuryazarlığı dersleri sunmaktır. Bu yaklaşım Güney Afrika' da benimsenmiştir. 2000' den 2005' e kadar, 12. sınıf sınavına giren Güney Afrikalı öğrencilerin yüzde 40' ı matematiği bir ders olarak almamıştır (Pillay ve Bansilal, 2019).

Sonuç olarak, öğrencilerin gerçek dünyada matematiği anlama ve onunla etkileşim kurma yeterliliğini geliştirmelerine yardımcı olmak için 2006 yılında matematiksel okuryazarlık adı verilen yeni bir konu uygulamaya konulmuştur.

2.6. Kurs Kavramı

Türk Dil Kurumu, kursu "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 tanımlamaktadır. Eğitim programlarında, ders dışı uygulamalar, etüt etkinlikleri, yetiştirme eğitimi ve takviye çalışmaları yerine kurs kavramı kullanılmaktadır. Örgün ve yaygın eğitim kurumlarına devam eden öğrencileri ve kursiyerleri desteklemek ve

yetiştirmek amacıyla dzenlenen kurslar, MEB Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesinde tanımlanmıştır (MEB, 2014).

2.7. Kursların Gerekliliği

Türkiye' de ilkokul çağından üniversite sonuna kadar devam eden eğitim sürecinde, öğrencilerin kendi geleceklerini belirlemelerine yardımcı olacak önemli aşamalar yer almaktadır. İlkokuldan ortaokul kademesine ve ortaokuldan yükseköğretime geçiş sınavları bu basamakların en önemlilerinden biridir. Bu sınavlarda hayallerindeki mesleği, kariyeri ve başarıyı gerçekleştirmek isteyen öğrencilerin iyi hazırlanması ve yeterli donanıma sahip olması gerektiği için öğrenciler arasında yoğun bir rekabet ortamı vardır. Bu rekabet ortamı sonucunda veliler, çocuklarının sadece okulda verilen eğitimi almakla kalmayıp, aynı zamanda daha yetenekli ve başarılı bireyler olarak yetişmesini de arzu etmektedirler (Köse, 2007). Bu durum öğrenciler için ek eğitim ve uygulamaların gerekli olduğunu göstermektedir. Özel ve devlet eğitim kurumları zaman içinde kurslar, program tamamlama faaliyetleri, ders dışı faaliyetler, yetiştirme eğitimi ve takviye çalışmaları gibi uygulamaları çeşitli alanlarda hayata geçirmiştir (Uğurlu, 2021). 1987, 1995 ve 2004 yıllarında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ortaöğretime geçiş ve üniversiteye giriş sınavlarına hazırlanan öğrencilerin merkezi sınavlara daha iyi hazırlanmalarına yardımcı olmak için yetiştirme kursları dzenlenmiştir. Bu kurslar, okuldaki derslerde başarı düzeylerini artırmak, öğrencilerin yeteneklerini geliştirmek ve bilgi eksikliklerini gidermek için tasarlanmıştır. Bu kurslar, özellikle kırsal bölgelerde yaşayan öğrenciler için sınavlara hazırlanma açısından önemli bir fayda sağlamaktadır. Halk eğitim müdürlükleri, öğretmen ve idarecilerin ücretlerini karşılamaktadır (İdin ve Tozlu, 2015). 2014 yılında dershanelerin özel okullara dönüştürülmesi süreci ile birlikte Millî Eğitim Bakanlığı, okullarda yetiştirme kurslarına daha fazla önem vermiştir. MEB, tüm öğrencilerin sınav başarılarını ve okul derslerine katkıda bulunmasını sağlamak için destekleme ve yetiştirme kursları uygulamaya koymuştur (MEB, 2014).

2.8. Dünyadaki Kurslar

Kursların dünyadaki uygulamalarına bakıldığında, okul sonrası kurslarla ilgili çok çeşitli uygulamaların olduğunu görölmektedir. Bununla ilgili olarak bazı ölkelerde uygulanan kursların örnekleri aşağıda verilmiştir.

Amerika Birleşik Devletleri' nde 1997-2007 yılları arasında okul sonrası programlar, devlet tarafından sağlanan maddi destek nedeniyle istikrarlı olarak büyümüştür. Bu

programlar, dezavantajlı çocukların sosyalleşmesini ve suça karışma eğilimini azaltmıştır. Yine de, Amerika Birleşik Devletleri' nde uygulanan bu programlar, farklı etnik kökenden gelen öğrencilerin akademik başarılarını en aza indirmeye yönelik bir çaba göstermiştir. Ülke çapındaki bu programlar, öğrencilerin hem akademik başarılarına hem de sosyal gelişimlerine yardımcı olmak için tasarlanmıştır. Bu nedenle, müzik ve sporla ilgili çeşitli programlar da bu etkinliklerde yer almaktadır (Nelson, 2016).

2015 yılında, Afrikalı öğrenciler ve Amerika Birleşik Devletleri' nin Güneydoğu bölgesinde uygulanan okul sonrası eğitimin akademik başarılarına önemli ölçüde katkıda bulunduğu ortaya çıkmıştır (Allen, 2016). Kanada' daki dersler, Amerika' dakilere benzer bir şekilde öğrencilerin hem akademik hem de sosyal olarak gelişmelerini amaçlamaktadır. Kursa katılan öğrencilerin akademik başarıları ve özgüvenleri, kursa katılmayan öğrencilere oranla artmakta ve ödev yapmayan öğrencileri de azalmaktadır (Mishna ve Daciuk, 2013).

İsrail, okul sonrası eğitim programı uygulayan bir diğer ülkedir ve bu kursların amacı dezavantajlı ve düşük ekonomik profilli öğrencilerin akademik potansiyellerini en üst düzeye getirmektir. İsrail' de kurslar, bakanlık tarafından desteklenen çeşitli eğitim kademelerinde verilmektedir. Bu programların üç ana amacı vardır: öğrenci başarılarını iyileştirmek, dezavantajlı öğrencilere dinlenme ve destek sağlamak, güvenli bir ortam yaratmak ve riskli davranışları önlemektir (Ben-rabi vd., 2010).

Finlandiya' da okul sonrası eğitim, akademik başarıyı artırmak yerine hobi kulüpleri, resim ve müzik gibi kültürel ve sanatsal faaliyetlere yöneliktir. Bunlar, birleşik okul günü programı olarak bilinen okul günlerini yeniden düzenlemek için yapılmaktadır. Öğrenciler, ailelerinin gelir düzeylerine bakılmaksızın bu aktivitelere eşit olarak katılmaktadırlar (Metsäpelto ve Pulkinen, 2014).

İngiltere' de okul dışı etkinlikler genellikle öğleden sonra yapılmakta ve katılım gönüllü olarak yapılmaktadır. İngiltere' deki okullar çeşitli etkinliklere katılmaktadır. Okullar, hükümetin desteğiyle ders dışı etkinliklere katılmaktadır (Fischer vd., 2014).

Dünyada eğitimde kursların uygulanma biçimleri incelendiğinde öğrenme eksikliklerini kapatmaya yönelik olarak akademik destek, dezavantajlı gruplara destek, yetkinlik geliştirme odaklı sürdürülebilir destek programlarının uygulandığı tespit edilmiştir. Ülkemizde de dünya kurs uygulamalarına benzer şekilde bireysel farklılıklara önemseyen,

eşitlikçi ve hedef odaklı İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) uygulanarak Türkiye' deki eğitim sistemine katkı sağlaması hedeflenmektedir.

2.9. İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)

Ülkemizde fırsat eşitliğini sağlamak için Millî Eğitim Bakanlığı dershaneleri 1 Eylül 2015' te kapatmış ve uygun koşullara sahip olanları özel okullara dönüştürmüştür. Kapatılan dershanelerin yerine, öğrencilerin eksikliklerini gidermek, akademik olarak kendilerini geliştirmeleri ve sınavlara hazırlanmalarına olanak tanımak amacıyla ücretsiz destekleme ve yetiştirme kursları hayata geçirilmiştir. Türkiye' de tüm bireylerin eşit koşullarda ve nitelikli bir eğitime erişimini sağlamak için eğitim kalitesini artırmak ve eşitsizlikleri gidermek için ciddi çabaların yapılması gerekmektedir. Ayrıca, potansiyel risk teşkil edebilecek durumlara karşı önleyici tedbirlerin alınması önem arz etmektedir.

İYEP, yeni bir sistem oluşturmak, okuma, yazma, okuduğunu anlama ve doğal sayılarla ilgili dört işlem öğrenme alanıyla ilgili öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını erken sınıflarda belirlemek ve öğrencileri desteklemek için tasarlanmıştır. Bu uygulama eğitimin kalitesini artırmayı hedeflemektedir. Bu amaca hizmet etmek için İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) taslak programı oluşturulmuştur. İYEP, öğrenci belirleme süreci, esnek program önerileri, modüler ve sarmal öğretim materyalleri, okuma becerileri ve matematik okuryazarlığı alanlarında ülkemizde örnek bir çalışmadır (MEB, 2018).

İYEP, Türkiye' de 2018-2019 eğitim öğretim yılında ilk kez uygulanmaya başlanmıştır. Programın ilk uygulama yılında, öğrenciler o dönemin üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim görmektedirler. 2019-2020 eğitim öğretim yılında programa yalnızca üçüncü sınıf öğrencileri dahil edilmiştir. Bu öğrenciler, İYEP kapsamında belirlenen Türkçe ve Matematik ders kazanımlarını (okuma-yazma, okuduğunu anlama, doğal sayılar ve dört işlem öğrenme alanları) edinememiş ve özel eğitim tanısı almayan öğrencilerdir. Program, sınıf öğretmenin yönlendirmesi ve öğrenci velilerinin onayı ile Öğrenci Belirleme Aracı (ÖBA) kullanılarak öğrenci seçimi sürecine başlanmaktadır. Ardından sınıf öğretmeni e-Okul portalına ÖBA verilerini yüklemekte ve merkezi bir değerlendirme gerçekleştirilmektedir. ÖBA' dan yeterli puan alamayan öğrenciler, okulun İYEP okul komisyonu tarafından değerlendirilir. İYEP okul komisyonu, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda modüllere göre gruplar oluşturarak yerleştirme aşamasına geçmektedir (İYEP Uygulama Kılavuzu, 2020).

İYEP' te Türkçe ve Matematik dersleri verilmektedir. Türkçe dersi 16 kazanım sağlarken, matematik dersi 29 kazanım sağlamaktadır. MEB' e (2019) göre bu dersler için kazanım süreleri 160 saattir. Türkçe dersi 90 saat ve Matematik dersi 70 saattir. Program, hafta içi okul derslerinin bitmesinden sonra günlük 2 ders saati ve hafta sonu günde en fazla 6 ders saati olmak üzere toplam haftalık 10 ders saati uygulanır (MEB, 2020).

İYEP' in uygulanmasında sırasıyla öğrencinin eğitim gördüğü sınıf öğretmeni, öğrencinin eğitim görmediği okulun diğer sınıf öğretmenleri, ilçenin norm fazlası sınıf öğretmenleri, ilçede programda görev almak isteyen sınıf öğretmenleri ve ders ücreti karşılığında görevlendirilen sınıf öğretmenleri görevlendirilmektedir. Programın izleme ve biçimlendirme bölümünde, sınıf öğretmeni öğrencinin bir modülü tamamlayıp tamamlamadığını değerlendirir ve e-Okul modülünde bir üst modüle geçişini sağlar. Programın sonuç odaklı değerlendirme bölümünde ise öğrenci sınıf düzeyinde tanımlanmış en son modülü tamamladıktan sonra sınıf öğretmeni Öğrenci Değerlendirme Aracını (ÖDA) kullanarak öğrencinin değerlendirmesini gerçekleştirir. İYEP Uygulama Kılavuzu' na (2020) göre, e-Okul Yönetim Bilgi Sistemindeki İYEP modülü, uygulanan ÖDA sonuçlarını alır ve bu veriler üzerinden ilerleme sağlanır.

2.9.1. İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)' nın Genel Amaçları

İYEP' in genel amaçları, 2020 yılında MEB tarafından yayınlanan İYEP uygulama kılavuzunda şu şekilde açıklanmıştır (İYEP Uygulama Kılavuzu, 2020);

- ❖ Öğrencilerin Türkçe ve Matematik derslerinde İYEP kapsamında belirlenmiş kazanımları elde etmelerini sağlayacak faaliyetler ve öğrenme yaşantıları planlamak,
- ❖ Öğrencilerin psikososyal açıdan desteklenmesini sağlamak, öğrencilerin daha sonraki eğitim kademelerinde ortaya çıkabilecek uyum sorunlarını önlemek,
- ❖ Öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini destekleyerek okula devam etmelerini sağlamak ve programa alınan öğrencilerin beklenen öğrenme düzeyine ulaşmasına yardımcı olmaktır.

2.9.2. İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)' nın Özel Amaçları

2020 yılında MEB tarafından yayınlanan İYEP uygulama kılavuzunda;

- ❖ Öğrencilerin temel dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmesi,

- ❖ İlk okuma yazmadaki eksikliklerini gidermesi,
- ❖ Okuduğunu anlama becerilerini geliştirmesi,
- ❖ Matematiksel okuryazarlık becerilerini geliştirmesi,
- ❖ Matematiksel kavramları anlamasını ve günlük yaşamda kullanmasını,
- ❖ Problem çözüme sürecinde kendi fikirlerini ifade etmesi ve matematiğe olan ilgisini geliştirmesidir.

2.9.3. İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)' nın Ölçme ve Değerlendirme

Yöntemi

İYEP kurs programına öğrenci seçimi yapılırken Öğrenci Belirleme Aracı (ÖBA) kullanılmaktadır. Sınıf öğretmeni, hangi öğrencilere ÖBA uygulanacağını belirler ve öğrencilere bu aracın uygulanabilmesi için veli onayını alır. ÖBA' da açık uçlu ve kısa cevaplı sorular kullanılmaktadır. Çoktan seçmeli sorular, öğrencilere yetersiz bilgi vermesi ve ilkokul düzeyinde kullanılmaması nedeniyle uygulanmamaktadır. ÖBA ve daha sonra uygulanacak ÖDA, (1-0) puanıyla iki kategorik ve (0-1-2,0-1-2-3) puanıyla çok kategorik olacak maddelerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin bu konuları bağımsız bir şekilde okumaları için dereceli puanlama anahtarından yararlanmaktadırlar. Analitik ve bütünsel puanlama yöntemlerinin her ikisi de kullanılabilir. Ek olarak, gözlem yoluyla değerlendirme yapmak için gözlem formları ve kontrol listeleri de program sürecinde kullanılmaktadır.

2.9.4. İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)' nın İlkeleri

- ❖ İYEP katılımcıları, gereksinim duydukları alanlarda programa dahil edilebilir.
- ❖ Bir kurumda İYEP kapsamına dahil olan öğrencilerin olması durumunda programın uygulanması zorunludur.
- ❖ İYEP kapsamında öğrenci seçimi sürecinde ayrımcılığı önlemek amacıyla gerekli tedbirler titizlikle uygulanmaktadır.
- ❖ İYEP katılımcıları programa düzenli olarak devam etmekte olup, velilerden programa katılım için herhangi bir ücret talep edilmemektedir.
- ❖ İYEP katılımcıları aynı zamanda psikososyal destek hizmetlerinden faydalanmaktadır.

2.9.5. İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)' nda Ölçme ve Değerlendirme

Yaklaşımları

Öğrenciler İYEP için seçilirken ÖBA olarak bilinen öğrenci belirleme aracı kullanılmaktadır. Sınıf öğretmeni, öğrencilerin cevaplarını sisteme girer. Sistemden alınan verilere dayanarak, programa kabul edilen öğrencilerle programın uygulanmasına başlanmaktadır. İYEP okul komisyonu, ölçme aracı nedeniyle programa alınamayan öğrencilerin durumuyla ilgili karar verir ve öğrencilerin programa dahil edilmesine veya çıkarılmasını uygun görür. Uygulamaya başlayan öğrenciler, bağlı oldukları modülü bitirdikten sonra İYEP testi ve öğretmenlerinin gözlemlerine göre değerlendirilir. Öğrenci, buna göre modülden geçmekte veya kalmaktadır. Öğrenci Değerlendirme Aracı (ÖDA), İYEP sınıfına dayalı olarak öğrencinin ulaşabileceği en yüksek modülü seçmesine olanak tanır.

ÖBA: Öğrencilerin kendi sınıf öğretmeni, Öğrenci Belirleme Aracı (ÖBA)' nı kullanır ve e-Okul Yönetim Bilgi Sistemindeki İYEP Modülüne öğrencilerin cevaplarını gönderir. Daha sonra sınıf öğretmeni okutacağı modüle ve öğrenci seviyelerine uygun bir kurs planı oluşturur ve onu okul müdürüne onaylatır. ÖBA Türkçe modülünde üçüncü ve dördüncü sınıflar için on beş soru vardır. Matematik dersinin üçüncü sınıf bölümünde 24 soru, dördüncü sınıf bölümünde ise 31 soru vardır.

ÖDA: Sonuç odaklı, ÖBA ile aynı zaman diliminde uygulanan, tüm modülleri bitiren öğrencilere dereceli puanlama anahtarı ile puanlanmış bir değerlendirme aracıdır.

2.10. Alan Yazınla İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümde araştırma amacına yönelik olarak kuramsal çerçeveyi de destekleyecek biçimde alan yazında yer alan ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Çelik ve Hökelikli (2021) tarafından yapılan bir araştırmada, İstanbul ilinde ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerine uygulanan İYEP' in öğrencilerin gelişimine olan katkısı incelenmiştir. Programın dezavantajları da tartışılmış ve eğitimin yetersizliği hakkında öngörüler ve çözümler sunulmuştur. Araştırmanın verileri, ilkokul öğretmenleri, rehber öğretmenleri ve İYEP sınıf öğretmenleri tarafından yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. İçerik analizleri, İYEP uygulamasının öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik başarısını, derslere yönelik tutumunu ve özgüvenini artırdığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin bilişsel ve psikososyal gelişimlerine de olumlu bir etkisi olduğu keşfedilmiştir.

Ekinci ve ark. (2021) tarafından yürütülen bir çalışmada, sınıf öğretmenlerinin İYEP ile ilgili görüşleri araştırılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenler programın öğrencilere çok yardımcı olduğunu keşfetmişler ve modüllerde çok az öğrenci olduğu için öğrencilerle birebir ilgilenme fırsatı bulmuşlar bu da öğrencilere daha fazla özgüven ve motivasyon kazandırmıştır.

Avlukyari (2019) tarafından yürütülen bir araştırmaya göre, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Mersin ili Tarsus ilçesinde İYEP uygulayan öğretmenler ve İYEP' ten sorumlu yöneticiler tarafından yapılan görüşler incelenmiştir. Programın amaçlarını, ilkelerini, türünü ve içeriğini kapsayan program ölçme ve değerlendirme yöntemleri anketi, araştırmanın verilerini toplanmak amacıyla kullanılmıştır. Yapılan analizler, İYEP programında kadın katılımcıların erkeklere kıyasla daha etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, İYEP etkinliği açısından öğretmenlerin ve yöneticilerin mezun oldukları bölüm ve kıdem değişkenine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Öğretmenler ve yöneticiler, İYEP programının ilkelerinin, türü ve içeriğinin, ölçme ve değerlendirme tekniklerinin ve amaçlarının genel olarak oldukça etkili olduğunu keşfetmişler. Programın özel amaçlarının ise kısmen etkili olduğu görülmüştür.

Sarıdoğan (2019) tarafından yapılan bir araştırmada, İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)' nda Türkçe dersinin öğrenci başarısına, motivasyonuna, tutumuna ve benlik algısı profiline olan etkisini incelemiştir. Araştırma, karma yöntem araştırma yöntemlerinden biri olan paralel deseni kullanarak yürütülmüştür. İzmir' de İYEP kursuna katılan 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşan 49 öğrenci bu araştırmaya katılmıştır. Türkçe Beceri Alanları Başarı Testi, Temel Eğitimde Motivasyon Ölçeği, Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve Çocuklar için Benlik Algısı Profili ölçekleri, araştırmanın verilerini oluşturmak için kullanılmıştır. Analizler, İYEP Türkçe dersinin orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin motivasyonunu artırdığı ve alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin motivasyonunu azalttığı sonucuna varmıştır. İYEP Türkçe kursuna katılan tüm öğrencilerin başarıları ve benlik algıları olumlu yönde etkilenmiştir. Ek olarak, tüm öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumları aynı olmadığı görülmüştür.

Toptaş ve Karaca (2019) tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanan bir çalışmada, 86 sınıf öğretmenin İYEP uygulamalarında matematik kazanımları ve etkinlik kitabını kapsamlı ve yeterli olarak değerlendirmelerine rağmen, matematik derslerine ayrılan

sürenin yetersiz olduğunu düşündükleri bulunmuştur. Bu görüşlere rağmen araştırma, öğretmenlerin İYEP' i etkili bulduklarını ve benimsediklerini göstermiştir.

İlgili alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde konuyla alakalı çok az araştırma yapıldığı görülmüştür. Okul idarecileri ve sınıf öğretmenleri dahil olmak üzere programın tüm aşamalarıyla ilgili kapsamlı bir inceleme yapılmamıştır. Eldeki çalışmanın alan yazın taramasında ortaya çıkan eksikliklerin giderilmesine katkıda bulunması amaçlanmaktadır.



BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Araştırmamızın bu bölümünde araştırma modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları ve toplanan verilerin analizine dair bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) ile ilgili MEB tarafından yürütülen Konya ili Çumra ilçesindeki ilkokullarda İYEP' te görev alan sınıf öğretmenlerinin ve okul idarecilerinin görüşlerini değerlendirmek amacıyla nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntemde eşzamanlı iç içe geçmiş yöntem tercih edilmiştir (Creswell, 2003). Eşzamanlı üçgenlemeye benzer şekilde, nitel ve nicel veriler aynı anda toplanır ve incelenir. Bununla birlikte, nicel veya nitel veriler genellikle daha önemlidir. Bu tasarımlarda içte kalan veri türü önemli değildir çünkü bir tür veri diğerinin içinde yer alır (Baki ve Gökçek, 2012). Bu çalışmada nicel veriler ağırlıktadır. Nicel araştırma, değişkenler arasındaki ilişkileri bulmak için değerleri sayısallaştırır ve sonuçları genelleştirir (Büyüköztürk vd., 2012). Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerini kullanarak algıların ve durumların gerçekçi ve kapsamlı bir şekilde doğal ortamda sunulması için nitel bir süreç kullanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmanın nicel boyutu, tarama modelinin kullanılmasıyla ilgilidir. Tarama modelleri olarak bilinen araştırma yaklaşımı, mevcut durumu mevcut haliyle betimlemeyi amaçlar. Araştırmanın konusu olan olay, birey veya nesne, kendi ortamına göre tanımlanır. Araştırmacı onları değiştirmek veya etkilemek için hiçbir çaba göstermez (Karasar, 2005).

Araştırmanın nitel boyutu durum çalışmasıdır. Merriam'a (1998) göre durum çalışması, verilerin sistemli bir şekilde toplandığı ve bir ortamın, tek bir ögenin, bir dokümanlar topluluğunun veya özel bir olayın incelendiği bir araştırma yaklaşımıdır. Bu araştırma İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) uygulayıcıları olan sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinin deneyimlerini, görüşlerini ve gözlemlerini analiz ederek programın gelişimine katkı sağlayabilecek çözüm önerilerini belirlemek amacıyla tasarlanmıştır. Bu çalışmada veriler, sınıf öğretmenleri ve okul yöneticileri ile gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla elde edilmiştir.

Konya ilinin Çumra ilçesindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı 43 ilkokulda 2018-2023 yılları arasında İYEP’ te görev alan öğretmenlerin ve okul idarecilerinin görüşleri anketler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “İYEP Değerlendirme Çevrimiçi Web Anketi” ölçeği kullanılarak konunun betimlemesine yardımcı olmuştur. Elde edilen veriler betimsel istatistiksel analizden geçirildikten sonra değerlendirme yapılmıştır.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Evren araştırma için gereksinim duyulan verilerin elde edildiği ve yapılan analizlerin yorumlanacağı en büyük gruptur (Büyüköztürk vd., 2017). Araştırmanın evreni araştırma sonuçlarına sahip olduğumuz veriler ile genelleme yaptığımız topluluktur.

Bir araştırma yaparken evrenin tamamına ulaşmak oldukça çaba, masraf ve zaman gerektiren bir durumdur. Bu sebeple örneklem, evren içerisinden seçilir. Evren içerisinden seçilen örneklem nicelik ve nitelik bakımında evreni temsil etme gücüne sahip olmalıdır. Örneklem belirlenirken araştırma problemine bağlı olarak farklı yöntemlerin ve tekniklerin kullanımı gerekmektedir.

Araştırmada MEB’e bağlı Konya ili Çumra ilçesindeki ilkokullarda İYEP’ te görev alan öğretmenlerin ve okul idarecilerinin görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın evrenini Konya ilinin Çumra ilçesindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda görev yapan sınıf öğretmenleri ve okul idarecileri oluşturmaktadır. Örneklemi ise Konya ilinin Çumra ilçesinde 2018-2023 yılları arasında farklı demografik özelliklere sahip 66 sınıf öğretmeni ve 41 okul yöneticisi, basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Araştırma kapsamında 107 kişiden veri toplanmıştır.

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

Tablo 1. Demografik Özellikler

| Değişken | Kategori | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|----------|----------|-------------|-----------|
| Cinsiyet | Kadın | 35 | 32,70 |
| | Erkek | 72 | 67,30 |
| | 1-3 yıl | 1 | 0,90 |
| | 3-7 yıl | 4 | 3,70 |

| | | | |
|------------------|-----------------|------------|------------|
| Kıdem | 7-10 yıl | 24 | 22,40 |
| | 10-15 yıl | 28 | 26,20 |
| | 15 yıl ve üzeri | 50 | 46,70 |
| Branş | Sınıf Öğretmeni | 90 | 84,10 |
| | Diğer | 17 | 15,90 |
| Eğitim Durumu | Lisans | 84 | 78,50 |
| | Yüksek Lisans | 23 | 21,50 |
| İYEP Kurs Görevi | Yönetici | 41 | 38,30 |
| | Öğretmen | 66 | 61,70 |
| İYEP' te Görev | 2018-2019 | 33 | 30,80 |
| | 2019-2020 | 20 | 18,70 |
| Alınan Dönemler | 2020-2021 | 12 | 17,80 |
| | 2021-2022 | 42 | 39,30 |
| Toplam | | 107 | 100 |

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerden %32,7'sini kadın, %67,3'ünü ise erkek yönetici ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bakıldığında ise %0,9'u meslekteki yılı 1-3 yıl arasındadır. 3-7 yıl arasındaki mesleki tecrübeye sahip olan öğretmenlerin yüzdesi %3,7'si, 7-10 yıl arasında mesleki tecrübeye sahip öğretmenler %22,4'ü, 10-15 yıl arasında mesleki tecrübeye sahip öğretmenler %26,2'si ve 15 yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahip öğretmenler ise %46,7'dir. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin branşlarına bakıldığında ise %84,1'ini sınıf öğretmenleri %15,9'unu ise diğer branşlara sahip öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin İYEP kursundaki görevlerine ilişkin oranlara bakıldığında %38,3'i yönetici, %61,7'si öğretmendir. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin %78,5'i lisans mezunu iken %21,5'i Yüksek Lisans mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin İYEP' te görev aldıkları dönemler ise 2018-2019 eğitim öğretim döneminde %30,8'i, 2019-2020 eğitim öğretim döneminde %18,7'si, 2020-2021 eğitim öğretim döneminde %17,8'i ve 2021-2022 eğitim öğretim döneminde ise %39,3'tür.

3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri

Bu araştırmada, İYEP kursu 2018-2019 eğitim ğretim yılında ilkokulların nc ve dördüncü sınıflarında ilk defa uygulaması başlatılmış ve çeşitli nedenlerle Türkçe dersi ğretim programında temel beceriler ve Matematik dersi ğretim programında belirlenen yer alan ve bu doğrultuda önceki eğitim ğretim yılları içinde belirlenen kazanımları yeterli düzeyde edinemeyen öğrencilerin eksik öğrenmelerini gidermek ve psikososyal olarak da desteklenmesini amaçlayan İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) hakkında öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerini belirlemek için Avlukyarı (2019) tarafından geliştirilen 40 maddelik bir anket kullanılmıştır.

Araştırmada sınıf ğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) konusundaki görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla 40 maddeden oluşan, araştırmacı tarafından geliştirilmiş “İYEP Değerlendirme evrimii Web Anketi” uygulaması kullanılmıştır. Online yapılan bu anket, geniş bir kitleye çok az bir maliyet ile çok hızlı bir Şekilde dönüt alınmasına olanak sağlayan veri girişlerinde görülebilecek hataları en aza indirmede çok büyük rahatlık ve kolaylık sağlayan bir programdır (Fraenken vd., 2012). Belirtilen form öğretmenlere ve okul yöneticilerine uygulanmadan önce güvenirlik ve geçerliliğin hesaplamadan elde edilen bulgulardan sağlıklı çıkarımlarda bulunulması mümkün olmayacaktır (Sönmez ve Alacapınar, 2019).

Araştırmacı tarafından geliştirilen “İYEP Değerlendirme evrimii Web Anketi” Konya ilinin umra ilçesindeki 43 ilkokulunda görev yapan sınıf öğretmenleri ve okul yöneticisine anketin nasıl doldurulacağı hakkında gerekli bilgilendirmeleri yapılmış ve web ortamında ilgiliye ulaştırılmıştır. Bu anketin uygulanmasında gönüllülüğün katılımcılar tarafından kabul edilerek belirli bir zaman dilimi içerinde evrimii web anketinin açık tutulması sağlanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada toplanan veriler, katılımcı grubunda yer alan MEB’ e bağlı 43 ilkokulunda İYEP kursunda görev alan sınıf öğretmenleri ve okul yöneticisine uygulanan “İYEP Değerlendirme evrimii Web Anketi” ile edinilmiştir. Araştırmacı ankete katılan sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerine uygulanan anketteki kişisel bilgilerin gizli tutulacağı belirtilmiştir. Anketin uygulanmasından önce, okul yöneticilerine araştırmanın amacı hakkında bilgilendirici bir açıklama metni dağıtılmıştır. Bu, toplanan bilgilerin nc taraflar

tarafından kullanılmayacağı konusunda güvence sağlamıştır. Araştırmaya katılım, gerçek adları kullanılmadan Katılımcı1 (K1), Katılımcı2 (K2),....., Katılımcı (K43) şeklinde kodlanmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerine online olarak link gönderilerek istenilen bilgileri doldurmaları sağlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Bu çalışma, MEB tarafından yürütülen Konya ili Çumra ilçesindeki ilkokullarda, İYEP değerlendirme anketi alan sınıf öğretmenlerinin ve okul idarecilerinin görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Öğretmenlerden ve okul idarecilerinden toplanan verileri değerlendirmek için Statistical Package for Social Sciences (SPSS) programı kullanılmıştır. İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) değerlendirme ölçeği ve alt boyutlarının cinsiyet, branş, eğitim durumu gibi değişkenlerin karşılaştırılmasında Independent Samples T Testi, kıdem durumu değişkeni açısından karşılaştırılmasında ise One Way ANOVA Testi kullanılmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin çözümlenmelerde frekans (f) ve yüzde (%) gibi betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesinde frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Veriler, çalışmanın amacına göre değerlendirilmiştir. Sınıf öğretmenleri ve okul yöneticileri ile yapılan konuşmalardan toplanan verilerin analizi için içerik analizi kullanılmıştır. Nitel veri analizi, sözcük, cümle ve paragraflardan oluşan görüşme verilerini birleştirerek kodlar oluşturulmaktadır. Alt temalar veya temalar, oluşturulan ortak kodlarla uyumlu olanlardan oluşur (Şen ve Yıldırım, 2019).

Araştırmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması amacıyla uzman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda, araştırma deseni, analizler ve sonuçlara ilişkin dokümanların ham halleri, alanında uzman danışman akademisyen tarafından incelenmiş ve geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, uygulanması ve veri analiz süreçleri de dâhil olmak üzere araştırmanın tüm aşamalarında uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmanın geçerliliğine katkıda bulunmak amacıyla, veri toplama ve analiz süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

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 2' de verilmiştir.

Tablo 2. Ölçek ve Alt Boyutların Güvenirlik Testi

| Ölçek ve alt Boyutları | Madde sayısı | Cronbach's Alpha Değeri |
|--|--------------|-------------------------|
| Özel amaçlar alt boyutu | 13 | .94 |
| İlkeler alt boyutu | 6 | .64 |
| Tür ve içerik alt boyutu | 10 | .92 |
| Ölçme ve değerlendirme alt boyutu | 11 | .90 |
| İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Değerlendirme Ölçeği | 40 | .94 |

İYEP değerlendirme çevrimiçi web ölçeği ve alt boyutları için madde sayısı ve güvenirlik katsayısı incelenmiştir. 13 maddeden oluşan programın amaçlarına yönelik maddelerin güvenirlik katsayısı .94, 6 maddeden oluşan programın ülkelerine yönelik maddelerin güvenirlik katsayısı .64, 10 maddeden oluşan programın türü ve içeriğine yönelik maddelerin güvenirlik katsayısı .92 ve 11 maddeden oluşan programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımına yönelik maddelerin güvenirlik katsayısı ise .90 olarak ölçülmüştür. Burada sadece ilkeler alt boyutunun .64 seviyesinde olduğu görülürken toplamda 40 madde için güvenirliğinin .94 olduğu ve bu durumda İYEP değerlendirme çevrimiçi web ölçeği ve alt boyutlarının güvenilir olduğu söylenebilir.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin ve yöneticilerin İYEP hakkındaki algılarını ifade etme aşamasında bulgular sunulmuştur.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın ilk problemi olan “1.Programın özel amaçlarının gerçekleştirilebilmesine yönelik katılımcıların görüşleri nelerdir? Belirli değişkenlere (cinsiyetin, kıdemin, branşın ve eğitim durumu) göre özel amaçların etkililiğinde anlamlı bir farklılaşma var mıdır?” sorusunun cevabı için yapılan betimsel analiz sonucu aşağıdaki tablolarda verilmektedir. Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin dinleme becerisine yönelik ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Veri toplama aracının 1.sorusunda yer alan dinleme becerisine ait ortalama ve standart değerlerinin yanı sıra her bir seçeneğe göre frekans ve yüzde değerleri birlikte aşağıdaki Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Dinleme Becerisine Yönelik Algılarının İncelenmesi

| Okul Yöneticisi | | | Öğretmen | | |
|-----------------|-------|-------|--------------|-------|-------|
| Grup | n | % | Grup | n | % |
| Hiç | | | Hiç | 1 | 1,5 |
| Çok Az | 2 | 4,9 | Çok Az | 4 | 6,1 |
| Kısmen | 14 | 34,1 | Kısmen | 27 | 40,9 |
| Büyük Ölçüde | 20 | 48,8 | Büyük Ölçüde | 29 | 43,9 |
| Tamamen | 5 | 12,2 | Tamamen | 5 | 7,6 |
| Toplam | 41 | 100,0 | Toplam | 66 | 100,0 |
| Ortalama±S.S. | 3,683 | ,7563 | Ortalama±S.S | 3,500 | ,7894 |

p<.05

Yukarıdaki tabloda İYEP’ in dinleme becerine ait görüşlerinde; yöneticilerin (3,68±0,76) görüşleri öğretmenlerin (3,50±0,795) görüşlerinden daha yüksek çıkmıştır. Buna göre yöneticiler İYEP kurslarında dinleme becerilerinin daha iyi verildiğini algılamaktadır. Diğer yandan hem yönetici hem de öğretmenlerin İYEP kurslarındaki dinleme becerileri algısının ortalamanın üstünde olduğu çıkmıştır. Bu durumda İYEP kurslarında dinleme becerileri eğitiminin iyi derecede verildiği söylenebilir. Yine dinleme becerileri konusunda program kazanımlarının ve öğrenci performansının sınıf öğretmenleri ve bunlardan sorumlu okul yöneticileri yönüyle yerine getirildiği söylenebilir.

Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin konuşma becerisine yönelik ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Veri toplama aracının 2.sorusunda yer alan konuşma becerisine ait ortalama ve standart değerlerinin yanı sıra her bir seçeneğe göre frekans ve yüzde değerleri birlikte aşağıdaki Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Konuşma Becerisine Yönelik Algılarının İncelenmesi

| Okul Yöneticisi | | | Öğretmen | | |
|-----------------|-------|-------|--------------|-------|-------|
| Grup | n | % | Grup | n | % |
| Hiç | | | Hiç | 1 | 1,5 |
| Çok Az | 2 | 4,9 | Çok Az | 1 | 1,5 |
| Kısmen | 13 | 31,7 | Kısmen | 30 | 45,5 |
| Büyük Ölçüde | 23 | 56,1 | Büyük Ölçüde | 28 | 42,4 |
| Tamamen | 3 | 7,3 | Tamamen | 6 | 9,1 |
| Toplam | 41 | 100,0 | Toplam | 66 | 100,0 |
| Ortalama±S.S. | 3,659 | ,6932 | Ortalama±S.S | 3,561 | ,7469 |

p<.05

Yukarıdaki tabloda İYEP’ in konuşma becerine ait görüşlerinde; yöneticilerin (3,66±0,69) görüşleri öğretmenlerin (3,56±0,75) görüşlerinden daha yüksek çıkmıştır. Buna göre yöneticiler İYEP kurslarında konuşma becerilerinin daha iyi verildiğini algılamaktadır. Diğer yandan hem yönetici hem de öğretmenlerin İYEP kurslarındaki konuşma becerileri algısının ortalamasının üstünde olduğu çıkmıştır. Bu durumda İYEP kurslarında konuşma becerileri eğitiminin iyi derecede verildiği söylenebilir. Yine konuşma becerileri konusunda program kazanımlarının ve öğrenci performansının sınıf öğretmenleri ve bunlardan sorumlu okul yöneticileri yönüyle yerine getirildiği söylenebilir.

Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin okuma becerisine yönelik ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Veri toplama aracının 3.sorusunda yer alan okuma becerisine ait ortalama ve standart değerlerinin yanı sıra her bir seçeneğe göre frekans ve yüzde değerleri birlikte aşağıdaki Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Okuma Becerisine Yönelik Algılarının İncelenmesi

| Okul Yöneticisi | | | Öğretmen | | |
|-----------------|----|-------|--------------|----|-------|
| Grup | n | % | Grup | n | % |
| Hiç | | | Hiç | 3 | 4,5 |
| Çok Az | 3 | 7,3 | Çok Az | 6 | 9,1 |
| Kısmen | 11 | 26,8 | Kısmen | 24 | 36,4 |
| Büyük Ölçüde | 22 | 53,7 | Büyük Ölçüde | 28 | 42,4 |
| Tamamen | 5 | 12,2 | Tamamen | 5 | 7,6 |
| Toplam | 41 | 100,0 | Toplam | 66 | 100,0 |

| | | | | | |
|---------------|-------|-------|--------------|-------|-------|
| Ortalama±S.S. | 3,707 | ,7824 | Ortalama±S.S | 3,394 | ,9262 |
|---------------|-------|-------|--------------|-------|-------|

p<.05

Yukarıdaki tabloda İYEP' in okuma becerine ait görüşlerinde; yöneticilerin (3,71±0,78) görüşleri öğretmenlerin (3,40±0,92) görüşlerinden daha yüksek çıkmıştır. Buna göre yöneticiler İYEP kurslarında okuma becerilerinin daha iyi verildiğini algılamaktadır. Diğer yandan hem yönetici hem de öğretmenlerin İYEP kurslarındaki okuma becerileri algısının ortalamasının üstünde olduğu çıkmıştır. Bu durumda İYEP kurslarında okuma becerileri eğitiminin iyi derecede verildiği söylenebilir. Yine okuma becerileri konusunda program kazanımlarının ve öğrenci performansının sınıf öğretmenleri ve bunlardan sorumlu okul yöneticileri yönüyle yerine getirildiği söylenebilir.

Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin yazma becerisine yönelik ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Veri toplama aracının 4.sorusunda yer alan yazma becerisine ait ortalama ve standart değerlerinin yanı sıra her bir seçeneğe göre frekans ve yüzde değerleri birlikte aşağıdaki Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Yazma Becerisine Yönelik Algılarının İncelenmesi

| Okul Yöneticisi | | | Öğretmen | | |
|-----------------|-------|-------|--------------|-------|-------|
| Grup | n | % | Grup | n | % |
| Hiç | | | Hiç | 3 | 4,5 |
| Çok Az | 2 | 4,9 | Çok Az | 4 | 6,1 |
| Kısmen | 16 | 39,0 | Kısmen | 31 | 47,0 |
| Büyük Ölçüde | 22 | 53,7 | Büyük Ölçüde | 26 | 39,4 |
| Tamamen | 1 | 2,4 | Tamamen | 2 | 3,0 |
| Toplam | 41 | 100,0 | Toplam | 66 | 100,0 |
| Ortalama±S.S. | 3,537 | ,6363 | Ortalama±S.S | 3,303 | ,8222 |

p<.05

Yukarıdaki tabloda İYEP' in yazma becerine ait görüşlerinde; yöneticilerin (3,54±0,63) görüşleri öğretmenlerin (3,30±0,82) görüşlerinden daha yüksek çıkmıştır. Buna göre yöneticiler İYEP kurslarında yazma becerilerinin daha iyi verildiğini algılamaktadır. Diğer yandan hem yönetici hem de öğretmenlerin İYEP kurslarındaki yazma becerileri algısının ortalamasının üstünde olduğu çıkmıştır. Bu durumda İYEP kurslarında yazma becerileri eğitiminin iyi derecede verildiği söylenebilir. Yine yazma becerileri konusunda program kazanımlarının ve öğrenci performansının sınıf öğretmenleri ve bunlardan sorumlu okul yöneticileri yönüyle yerine getirildiği söylenebilir. Ancak yazma becerisinin; dinleme, okuma ve konuşma becerisine göre düşük düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin okuduğunu anlama becerisine yönelik ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Veri toplama aracının 5.sorusunda yer alan okuduğunu anlama becerisine ait ortalama ve standart değerlerinin yanı sıra her bir seçeneğe göre frekans ve yüzde değerleri birlikte aşağıdaki Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Okuduğunu Anlama Becerisine Yönelik Algılarının İncelenmesi

| Okul Yöneticisi | | | Öğretmen | | |
|-----------------|-------|-------|--------------|-------|-------|
| Grup | n | % | Grup | n | % |
| Hiç | 1 | 2,4 | Hiç | 3 | 4,5 |
| Çok Az | 6 | 14,6 | Çok Az | 8 | 12,1 |
| Kısmen | 16 | 39,0 | Kısmen | 31 | 47,0 |
| Büyük Ölçüde | 15 | 36,6 | Büyük Ölçüde | 20 | 30,3 |
| Tamamen | 3 | 7,3 | Tamamen | 4 | 6,1 |
| Toplam | 41 | 100,0 | Toplam | 66 | 100,0 |
| Ortalama±S.S. | 3,317 | ,9066 | Ortalama±S.S | 3,212 | ,9032 |

p<.05

Yukarıdaki tabloda İYEP’ in okuduğunu anlama becerisi ait görüşlerinde; yöneticilerin (3,32±0,91) görüşleri öğretmenlerin (3,21±0,90) görüşlerinden daha yüksek çıkmıştır. Buna göre yöneticiler İYEP kurslarında okuduğunu anlama becerilerinin daha iyi verildiğini algılamaktadır. Diğer yandan hem yönetici hem de öğretmenlerin İYEP kurslarındaki okuduğunu anlama becerileri algısının ortalamanın üstünde olduğu çıkmıştır. Bu durumda İYEP kurslarında okuduğunu anlama becerileri eğitiminin iyi derecede verildiği söylenebilir. Yine okuduğunu anlama becerileri konusunda program kazanımlarının ve öğrenci performansının sınıf öğretmenleri ve bunlardan sorumlu okul yöneticileri yönüyle yerine getirildiği söylenebilir.

Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin matematiksel okuryazarlık becerisine yönelik ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Veri toplama aracının 6.sorusunda yer alan matematiksel okuryazarlık becerisine ait ortalama ve standart değerlerinin yanı sıra her bir seçeneğe göre frekans ve yüzde değerleri birlikte aşağıdaki Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Matematiksel Okuryazarlık Becerisine Yönelik Algılarının İncelenmesi

| Okul Yöneticisi | | | Öğretmen | | |
|-----------------|----|------|--------------|----|------|
| Grup | n | % | Grup | n | % |
| Hiç | 1 | 2,4 | Hiç | 4 | 6,1 |
| Çok Az | 9 | 22,0 | Çok Az | 13 | 19,7 |
| Kısmen | 16 | 39,0 | Kısmen | 27 | 40,9 |
| Büyük Ölçüde | 13 | 31,7 | Büyük Ölçüde | 19 | 28,8 |

| | | | | | |
|---------------|-------|-------|--------------|-------|-------|
| Tamamen | 2 | 4,9 | Tamamen | 3 | 4,5 |
| Toplam | 41 | 100,0 | Toplam | 66 | 100,0 |
| Ortalama±S.S. | 3,146 | ,9100 | Ortalama±S.S | 3,061 | ,9588 |

p<.05

Yukarıdaki tabloda İYEP' in matematiksel okuryazarlık becerisi ait görüşlerinde; yöneticilerin (3,15±0,91) görüşleri öğretmenlerin (3,06±0,96) görüşlerinden daha yüksek çıkmıştır. Buna göre yöneticiler İYEP kurslarında matematiksel okuryazarlık becerilerinin daha iyi verildiğini algılamaktadır. Diğer yandan hem yönetici hem de öğretmenlerin İYEP kurslarındaki matematiksel okuryazarlık becerileri algısının ortalamının üstünde olduğu çıkmıştır. Bu durumda İYEP kurslarında matematiksel okuryazarlık becerileri eğitiminin iyi derecede verildiği söylenebilir. Yine matematiksel okuryazarlık becerileri konusunda program kazanımlarının ve öğrenci performansının sınıf öğretmenleri ve bunlardan sorumlu okul yöneticileri yönüyle yerine getirildiği söylenebilir.

Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin matematiksel kavramları anlama becerisine yönelik ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Veri toplama aracının 7.sorusunda yer alan matematiksel kavramları anlama becerisine ait ortalama ve standart değerlerinin yanı sıra her bir seçeneğe göre frekans ve yüzde değerleri birlikte aşağıdaki Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Matematiksel Kavramları Anlamaya Yönelik Algılarının İncelenmesi

| Okul Yöneticisi | | | Öğretmen | | |
|-----------------|-------|-------|--------------|-------|-------|
| Grup | n | % | Grup | n | % |
| Hiç | 1 | 2,4 | Hiç | | |
| Çok Az | 10 | 24,4 | Çok Az | 11 | 16,7 |
| Kısmen | 14 | 34,1 | Kısmen | 31 | 47,0 |
| Büyük Ölçüde | 14 | 34,1 | Büyük Ölçüde | 20 | 30,3 |
| Tamamen | 2 | 4,9 | Tamamen | 4 | 6,1 |
| Toplam | 41 | 100,0 | Toplam | 66 | 100,0 |
| Ortalama±S.S. | 3,146 | ,9370 | Ortalama±S.S | 3,258 | ,8098 |

p<.05

Yukarıdaki tabloda İYEP' in matematiksel kavramları anlama becerisi ait görüşlerinde; yöneticilerin (3,15±0,94) görüşleri öğretmenlerin (3,26±0,81) görüşlerinden daha düşük çıkmıştır. Buna göre öğretmenler İYEP kurslarında matematiksel kavramları anlama becerilerinin daha iyi verildiğini algılamaktadır. Diğer yandan hem yönetici hem de öğretmenlerin İYEP kurslarındaki matematiksel kavramları anlama becerileri algısının ortalamının üstünde olduğu çıkmıştır. Bu durumda İYEP kurslarında matematiksel kavramları anlama becerileri eğitiminin iyi derecede verildiği söylenebilir. Yine matematiksel

kavramları anlama becerileri konusunda program kazanımlarının ve öğrenci performansının sınıf öğretmenleri ve bunlardan sorumlu okul yöneticileri yönüyle yerine getirildiği söylenebilir.

Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin matematiksel kavramları günlük hayatta kullanma becerisine yönelik ilişkili görüşleri belirlenmiştir. Veri toplama aracının 8.sorusunda yer alan matematiksel kavramları günlük hayatta kullanma becerisine ait ortalama ve standart değerlerinin yanı sıra her bir seçeneğe göre frekans ve yüzde değerleri birlikte aşağıdaki Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Matematiksel Kavramları Günlük Hayatta Kullanmaya Yönelik Algılarının İncelenmesi

| Okul Yöneticisi | | | Öğretmen | | |
|-----------------|-------|-------|---------------|-------|-------|
| Grup | n | % | Grup | n | % |
| Hiç | | | Hiç | 1 | 1,5 |
| Çok Az | 11 | 26,8 | Çok Az | 15 | 22,7 |
| Kısmen | 13 | 31,7 | Kısmen | 36 | 54,5 |
| Büyük Ölçüde | 16 | 39,0 | Büyük Ölçüde | 11 | 16,7 |
| Tamamen | 1 | 2,4 | Tamamen | 3 | 4,5 |
| Toplam | 41 | 100,0 | Toplam | 66 | 100,0 |
| Ortalama±S.S. | 3,171 | ,8632 | Ortalama±S.S. | 3,000 | ,8038 |

p<.05

Yukarıdaki tabloda İYEP' in matematiksel kavramları günlük hayatta kullanma becerisi ait görüşlerinde; yöneticilerin (3,17±0,86) görüşleri öğretmenlerin (3,00±0,80) görüşlerinden daha yüksek çıkmıştır. Buna göre yöneticiler İYEP kurslarında matematiksel kavramları günlük hayatta kullanma becerilerinin daha iyi verildiğini algılamaktadır. Diğer yandan hem yönetici hem de öğretmenlerin İYEP kurslarındaki matematiksel kavramları günlük hayatta kullanma becerileri algısının ortalama düzeyde olduğu çıkmıştır. Bu durumda İYEP kurslarında matematiksel kavramları günlük hayatta kullanma becerileri eğitiminin orta derecede verildiği söylenebilir. Yine matematiksel kavramları günlük hayatta kullanma becerileri konusunda program kazanımlarının ve öğrenci performansının sınıf öğretmenleri ve bunlardan sorumlu okul yöneticileri yönüyle yerine getirildiği söylenebilir.

Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin problem çözme sürecinde düşüncelerini ifade etme becerilerine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Veri toplama aracının 9.sorusunda yer alan problem çözme sürecinde kendi düşüncelerini ifade etme becerisine ait ortalama ve standart değerlerinin yanı sıra her bir seçeneğe göre frekans ve yüzde değerleri birlikte aşağıdaki Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Problem Çözme Sürecinde Kendi Düşüncelerini İfade Etmeye Yönelik Algılarının İncelenmesi

| Okul Yöneticisi | | | Öğretmen | | |
|-----------------|-------|-------|---------------|-------|-------|
| Grup | n | % | Grup | n | % |
| Hiç | 2 | 4,9 | Hiç | 2 | 3,0 |
| Çok Az | 8 | 19,5 | Çok Az | 17 | 25,8 |
| Kısmen | 14 | 34,1 | Kısmen | 28 | 42,4 |
| Büyük Ölçüde | 16 | 39,0 | Büyük Ölçüde | 16 | 24,2 |
| Tamamen | 1 | 2,4 | Tamamen | 3 | 4,5 |
| Toplam | 41 | 100,0 | Toplam | 66 | 100,0 |
| Ortalama±S.S. | 3,146 | ,9370 | Ortalama±S.S. | 3,015 | ,9029 |

p<.05

Yukarıdaki tabloda İYEP' in problem çözme sürecinde kendi düşüncelerini ifade etme becerisi ait görüşlerinde; yöneticilerin (3,15±0,94) görüşleri öğretmenlerin (3,02±0,90) görüşlerinden daha yüksek çıkmıştır. Buna göre yöneticiler İYEP kurslarında problem çözme sürecinde kendi düşüncelerini ifade etme becerilerinin daha iyi verildiğini algılamaktadır. Diğer yandan hem yönetici hem de öğretmenlerin İYEP kurslarındaki problem çözme sürecinde kendi düşüncelerini ifade etme becerileri algısının ortalama düzeyde olduğu çıkmıştır. Bu durumda İYEP kurslarında problem çözme sürecinde kendi düşüncelerini ifade etme becerileri eğitiminin orta derecede verildiği söylenebilir. Yine problem çözme sürecinde kendi düşüncelerini ifade etme becerileri konusunda program kazanımlarının ve öğrenci performansının sınıf öğretmenleri ve bunlardan sorumlu okul yöneticileri yönüyle yerine getirildiği söylenebilir.

Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin matematiksel kavramları farklı temsil biçimleri ile ifade etme becerisine yönelik ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Veri toplama aracının 10.sorusunda yer alan matematiksel kavramları farklı temsil biçimleri ile ifade etme becerisine ait ortalama ve standart değerlerinin yanı sıra her bir seçeneğe göre frekans ve yüzde değerleri birlikte aşağıdaki Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Matematiksel Kavramları Farklı Temsil Biçimleri İle İfade Etmeye Yönelik Algılarının İncelenmesi

| Okul Yöneticisi | | | Öğretmen | | |
|-----------------|----|-------|--------------|----|-------|
| Grup | n | % | Grup | n | % |
| Hiç | 1 | 2,4 | Hiç | 4 | 6,1 |
| Çok Az | 15 | 36,6 | Çok Az | 15 | 22,7 |
| Kısmen | 11 | 26,8 | Kısmen | 32 | 48,5 |
| Büyük Ölçüde | 13 | 31,7 | Büyük Ölçüde | 12 | 18,2 |
| Tamamen | 1 | 2,4 | Tamamen | 3 | 4,5 |
| Toplam | 41 | 100,0 | Toplam | 66 | 100,0 |

| | | | | | |
|---------------|-------|-------|--------------|-------|-------|
| Ortalama±S.S. | 2,951 | ,9474 | Ortalama±S.S | 2,924 | ,9167 |
|---------------|-------|-------|--------------|-------|-------|

p<.05

Yukarıdaki tabloda İYEP' in matematiksel kavramları farklı temsil biçimleri ile ifade etme becerisi ait görüşlerinde; yöneticilerin (2,95±0,95) görüşleri öğretmenlerin (2,92±0,92) görüşlerinden daha yüksek çıkmıştır. Buna göre yöneticiler İYEP kurslarında matematiksel kavramları farklı temsil biçimleri ile ifade etme becerilerinin daha iyi verildiğini algılamaktadır. Diğer yandan hem yönetici hem de öğretmenlerin İYEP kurslarındaki matematiksel kavramları farklı temsil biçimleri ile ifade etme becerileri algısının ortalamasının altında bir düzeyde olduğu çıkmıştır. Bu durumda İYEP kurslarında matematiksel kavramları farklı temsil biçimleri ile ifade etme becerileri eğitiminin ortalamasının altında bir derecede verildiği söylenebilir. Yine matematiksel kavramları farklı temsil biçimleri ile ifade etme becerileri konusunda program kazanımlarının ve öğrenci performansının sınıf öğretmenleri ve bunlardan sorumlu okul yöneticileri yönüyle yerine getirilmede sorun yaşandığı söylenebilir.

Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin matematiğe karşı olumlu tutum geliştirme becerisine yönelik ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Veri toplama aracının 11.sorusunda yer alan matematiğe karşı olumlu tutum geliştirme becerisine ait ortalama ve standart değerlerinin yanı sıra her bir seçeneğe göre frekans ve yüzde değerleri birlikte aşağıdaki Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Matematiğe Karşı Olumlu Tutum Geliştirmeye Yönelik Algılarının İncelenmesi

| Okul Yöneticisi | | | Öğretmen | | |
|-----------------|-------|-------|--------------|-------|-------|
| Grup | n | % | Grup | n | % |
| Hiç | 1 | 2,4 | Hiç | 2 | 3,0 |
| Çok Az | 8 | 19,5 | Çok Az | 11 | 16,7 |
| Kısmen | 19 | 46,3 | Kısmen | 24 | 36,4 |
| Büyük Ölçüde | 11 | 26,8 | Büyük Ölçüde | 26 | 39,4 |
| Tamamen | 2 | 4,9 | Tamamen | 3 | 4,5 |
| Toplam | 41 | 100,0 | Toplam | 66 | 100,0 |
| Ortalama±S.S. | 3,122 | ,8716 | Ortalama±S.S | 3,258 | ,8998 |

p<.05

Yukarıdaki tabloda İYEP' in matematiğe karşı olumlu tutum geliştirme becerisi ait görüşlerinde; yöneticilerin (3,12±0,87) görüşleri öğretmenlerin (3,26±0,90) görüşlerinden daha düşük çıkmıştır. Buna göre öğretmenler İYEP kurslarında matematiğe karşı olumlu tutum geliştirme becerilerinin daha iyi verildiğini algılamaktadır. Diğer yandan hem yönetici hem de öğretmenlerin İYEP kurslarındaki matematiğe karşı olumlu tutum geliştirme becerileri

algısının ortalamasının üstünde bir düzeyde olduğu çıkmıştır. Bu durumda İYEP kurslarında matematiğe karşı olumlu tutum geliştirme becerileri eğitiminin ortalamasının biraz üstünde bir derecede verildiği söylenebilir. Yine matematiğe karşı olumlu tutum geliştirme becerileri konusunda program kazanımlarının ve öğrenci performansının sınıf öğretmenleri ve bunlardan sorumlu okul yöneticileri yönüyle yerine getirildiği söylenebilir.

Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin matematiğe karşı özgüvenli bir yaklaşım geliştirme becerisine yönelik ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Veri toplama aracının 12.sorusunda yer alan matematiğe karşı özgüvenli bir yaklaşım geliştirme becerisine ait ortalama ve standart değerlerinin yanı sıra her bir seçeneğe göre frekans ve yüzde değerleri birlikte aşağıdaki Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Matematiğe Karşı Özgüvenli Bir Yaklaşım Geliştirmeye Yönelik Algılarının İncelenmesi

| Okul Yöneticisi | | | Öğretmen | | |
|-----------------|-------|-------|--------------|-------|-------|
| Grup | n | % | Grup | n | % |
| Hiç | 1 | 2,4 | Hiç | 1 | 1,5 |
| Çok Az | 8 | 19,5 | Çok Az | 14 | 21,2 |
| Kısmen | 15 | 36,6 | Kısmen | 27 | 40,9 |
| Büyük Ölçüde | 13 | 31,7 | Büyük Ölçüde | 20 | 30,3 |
| Tamamen | 4 | 9,8 | Tamamen | 4 | 6,1 |
| Toplam | 41 | 100,0 | Toplam | 66 | 100,0 |
| Ortalama±S.S. | 3,268 | ,9753 | Ortalama±S.S | 3,182 | ,8929 |

p<.05

Yukarıdaki tabloda İYEP’ in matematiğe karşı özgüvenli bir yaklaşım geliştirme becerisi ait görüşlerinde; yöneticilerin (3,27±0,98) görüşleri öğretmenlerin (3,18±0,89) görüşlerinden daha yüksek çıkmıştır. Buna göre yöneticiler İYEP kurslarında matematiğe karşı özgüvenli bir yaklaşım geliştirme becerilerinin daha iyi verildiğini algılamaktadır. Diğer yandan hem yönetici hem de öğretmenlerin İYEP kurslarındaki matematiğe karşı özgüvenli bir yaklaşım geliştirme becerileri algısının ortalamasının üstünde bir düzeyde olduğu çıkmıştır. Bu durumda İYEP kurslarında matematiğe karşı olumlu tutum geliştirme becerileri eğitiminin ortalamasının biraz üstünde bir derecede verildiği söylenebilir. Yine matematiğe karşı özgüvenli bir yaklaşım geliştirme becerileri konusunda program kazanımlarının ve öğrenci performansının sınıf öğretmenleri ve bunlardan sorumlu okul yöneticileri yönüyle yerine getirildiği söylenebilir.

Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin psikososyal destek olarak eksikliklerin giderilme becerisine yönelik ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Veri toplama aracının

13.sorusunda yer alan psikosozal destek olarak eksikliklerin giderilme becerisine ait ortalama ve standart değerlerinin yanı sıra her bir seçeneğe göre frekans ve yüzde değerleri birlikte aşağıdaki Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15. Yöneticilerin ve ğretmenlerin Psikosozal Destek Alarak Eksikliklerin Giderilmeye Yönelik Algılarının İncelenmesi

| Okul Yöneticisi | | | ğretmen | | |
|-----------------|-------|-------|--------------|-------|-------|
| Grup | n | % | Grup | n | % |
| Hiç | 3 | 7,3 | Hiç | 6 | 9,1 |
| ok Az | 6 | 14,6 | ok Az | 8 | 12,1 |
| Kısmen | 15 | 36,6 | Kısmen | 31 | 47,0 |
| Büyük lde | 15 | 36,6 | Büyük lde | 18 | 27,3 |
| Tamamen | 2 | 4,9 | Tamamen | 3 | 4,5 |
| Toplam | 41 | 100,0 | Toplam | 66 | 100,0 |
| Ortalama±S.S. | 3,171 | ,9976 | Ortalama±S.S | 3,061 | ,9747 |

p<.05

Yukarıdaki tabloda İYEP’ in psikosozal destek olarak eksikliklerin giderilme becerisine ait görüşlerinde; yöneticilerin (3,17±0,99) görüşleri öğretmenlerin (3,06±0,97) görüşlerinden daha yüksek çıkmıştır. Buna göre yöneticiler İYEP kurslarında psikosozal destek olarak eksikliklerin giderilme becerilerinin daha iyi verildiğini algılamaktadır. Diğer yandan hem yönetici hem de ğretmenlerin İYEP kurslarındaki psikosozal destek olarak eksikliklerin giderilme becerileri algısının ortalamanın üstünde bir düzeyde olduğu çıkmıştır. Bu durumda İYEP kurslarında psikosozal destek olarak eksikliklerin giderilme becerileri eğitiminin ortalamanın biraz üstünde bir derecede verildiği söylenebilir. Yine psikosozal destek olarak eksikliklerin giderilme becerileri konusunda program kazanımlarının ve ğrenci performansının sınıf öğretmenleri ve bunlardan sorumlu okul yöneticileri yönüyle yerine getirildiği söylenebilir.

4.2. Araştırmanın İkinici Alt Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci problemi olan “2. Programın ilkelerinin ne düzeyde gözetildiğine yönelik katılımcıların görüşleri nelerdir? Belirli değişkenlere (cinsiyetin, kıdem, branşın ve eğitim durumu) göre programın ilkelerinin etkililiğinde anlamlı bir farklılaşma var mıdır?” sorusunun cevabı için yapılan betimsel analiz sonucu aşağıdaki tablolarda verilmektedir. Hem yöneticilerin hem de ğretmenlerin İYEP’ e ihtiyaç duyan öğrencilerin belirlenen eksiklikler doğrultusunda programa alınmasına yönelik görüşleri belirlenmiştir. Veri toplama aracının 14.sorusunda yer alan İYEP’ e ihtiyaç duyan öğrencilerin belirlenen eksiklikler doğrultusunda

programa alınmasına ait ortalama ve standart değerlerinin yanı sıra her bir seçeneğe göre frekans ve yüzde değerleri birlikte aşağıdaki Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Yöneticilerin ve ğretmenlerin İYEP’ e İhtiyaç Duyan ğrenciler Belirlenen Eksiklikler Doğrultusunda Programa Alınmasına Yönelik Algılarının İncelenmesi

| Okul Yöneticisi | | | ğretmen | | |
|-----------------|-------|-------|--------------|-------|-------|
| Grup | n | % | Grup | n | % |
| Hiç | | | Hiç | 1 | 1,5 |
| ok Az | | | ok Az | 3 | 4,5 |
| Kısmen | 9 | 22,0 | Kısmen | 16 | 24,2 |
| Büyük lde | 18 | 43,9 | Büyük lde | 35 | 53,0 |
| Tamamen | 14 | 34,1 | Tamamen | 11 | 16,7 |
| Toplam | 41 | 100,0 | Toplam | 66 | 100,0 |
| Ortalama±S.S. | 4,122 | ,7482 | Ortalama±S.S | 3,788 | ,8323 |

p<.05

Yukarıdaki tabloda İYEP’ e ihtiyaç duyan öğrencilerin belirlenen eksiklikler doğrultusunda programa alınmasına ait görüşlerinde; yöneticilerin (4,12±0,75) görüşleri öğretmenlerin (3,79±0,83) görüşlerinden daha yüksek çıkmıştır. Buna göre yöneticiler İYEP kurslarında İYEP’ e ihtiyaç duyan öğrencilerin belirlenen eksiklikler doğrultusunda programa alınmasının daha fazla gerçekleştirildiğini algılamaktadır. Diğer yandan hem yönetici hem de ğretmenlerin İYEP kurslarındaki İYEP’ e ihtiyaç duyan öğrencilerin belirlenen eksiklikler doğrultusunda programa alınması algısının ortalamanın üstünde bir düzeyde olduğu çıkmıştır. Bu durumda İYEP kurslarında İYEP’ e ihtiyaç duyan öğrencilerin belirlenen eksiklikler doğrultusunda programa alınmasının ortalamanın üstünde bir derecede verildiği söylenebilir. Yine İYEP’ e ihtiyaç duyan öğrencilerin belirlenen eksiklikler doğrultusunda programa alınmasının kazanımlarının ve ğrenci performansının sınıf öğretmenleri ve bunlardan sorumlu okul yöneticileri yönüyle yerine getirildiği söylenebilir.

Hem yöneticilerin hem de ğretmenlerin İYEP’ e ihtiyaç duyan öğrencilerin buldukları okullarda yetiştirme programlarından yararlanmasına ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Veri toplama aracının 15.sorusunda yer alan İYEP’ e ihtiyaç duyan öğrencilerin buldukları okullarda yetiştirme programlarından yararlanmasına ait ortalama ve standart değerlerinin yanı sıra her bir seçeneğe göre frekans ve yüzde değerleri birlikte aşağıdaki Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Yöneticilerin ve ğretmenlerin İYEP’ e İhtiyaç Duyan ğrencilerin Buldukları Okullarda Yetiştirme Programlarından Yararlanmasına Yönelik Algılarının İncelenmesi

| Okul Yöneticisi | ğretmen |
|-----------------|----------|
|-----------------|----------|

| Grup | n | % | Grup | n | % |
|---------------|-------|-------|--------------|-------|-------|
| Hiç | | | Hiç | 1 | 1,5 |
| Çok Az | 3 | 7,3 | Çok Az | 2 | 3,0 |
| Kısmen | 5 | 12,2 | Kısmen | 14 | 21,2 |
| Büyük Ölçüde | 21 | 51,2 | Büyük Ölçüde | 38 | 57,6 |
| Tamamen | 12 | 29,3 | Tamamen | 11 | 16,7 |
| Toplam | 41 | 100,0 | Toplam | 66 | 100,0 |
| Ortalama±S.S. | 4,024 | ,8511 | Ortalama±S.S | 3,848 | ,7892 |

p<.05

Yukarıdaki tabloda İYEP' e ihtiyaç duyan öğrencilerin buldukları okullarda yetiştirme programlarından yararlanmasına ait görüşlerinde; yöneticilerin (4,02±0,85) görüşleri öğretmenlerin (3,85±0,79) görüşlerinden daha yüksek çıkmıştır. Buna göre yöneticiler İYEP' e ihtiyaç duyan öğrenciler buldukları okullarda yetiştirme programlarından yararlanmasını daha fazla gerçekleştirildiğini algılamaktadır. Diğer yandan hem yönetici hem de öğretmenlerin İYEP kurslarındaki İYEP' e ihtiyaç duyan öğrencilerin buldukları okullarda yetiştirme programlarından yararlanma algısının ortalamasının üstünde bir düzeyde olduğu çıkmıştır. İYEP' e ihtiyaç duyan öğrencilerin buldukları okullarda yetiştirme programlarından yararlanmasına yine İYEP' e ihtiyaç duyan öğrencilerin buldukları okullarda yetiştirme programlarından yararlanması; kazanımlarının ve öğrenci performansının sınıf öğretmenleri ve bunlardan sorumlu okul yöneticileri yönüyle yerine getirildiği söylenebilir.

Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin İYEP' e alınacak öğrencilerin tespiti ve programın uygulanma sürecinde akranlarından ayrışma hissine kapılmasını önleyici tedbirler alınmasına ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Veri toplama aracının 16.sorusunda yer alan İYEP' e alınacak öğrencilerin tespiti ve programın uygulanma sürecinde akranlarından ayrışma hissine kapılmasını önleyici tedbirler alınmasına ait ortalama ve standart değerlerinin yanı sıra her bir seçeneğe göre frekans ve yüzde değerleri birlikte aşağıdaki Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin İYEP' e Alınacak Öğrencilerin Tespiti ve Programın Uygulanma Sürecinde Akranlarından Ayrışma Hissine Kapılmasını Önleyici Tedbirler Alınmasına Yönelik Algılarının İncelenmesi

| Okul Yöneticisi | | | Öğretmen | | |
|-----------------|----|-------|--------------|----|-------|
| Grup | n | % | Grup | n | % |
| Hiç | | | Hiç | | |
| Çok Az | 2 | 4,9 | Çok Az | 5 | 7,6 |
| Kısmen | 8 | 19,5 | Kısmen | 19 | 28,8 |
| Büyük Ölçüde | 13 | 31,7 | Büyük Ölçüde | 33 | 50,0 |
| Tamamen | 18 | 43,9 | Tamamen | 9 | 13,6 |
| Toplam | 41 | 100,0 | Toplam | 66 | 100,0 |

| | | | | | |
|---------------|-------|-------|---------------|-------|-------|
| Ortalama±S.S. | 4,146 | ,9100 | Ortalama±S.S. | 3,697 | ,8033 |
|---------------|-------|-------|---------------|-------|-------|

p<.05

Yukarıdaki tabloda İYEP' e alınacak öğrencilerin tespiti ve programın uygulanma sürecinde akranlarından ayrışma hissine kapılmasını önleyici tedbirler alınmasına ait görüşlerinde; yöneticilerin (4,15±0,91) görüşleri öğretmenlerin (3,70±0,80) görüşlerinden daha yüksek çıkmıştır. Buna göre yöneticiler İYEP' e alınacak öğrencilerin tespiti ve programın uygulanma sürecinde akranlarından ayrışma hissine kapılmasını önleyici tedbirler alınmasını daha fazla gerçekleştirildiğini algılamaktadır. Diğer yandan hem yönetici hem de öğretmenlerin İYEP kurslarındaki İYEP' e alınacak öğrencilerin tespiti ve programın uygulanma sürecinde akranlarından ayrışma hissine kapılmasını önleyici tedbirler alınması algısının ortalamasının üstünde bir düzeyde olduğu çıkmıştır. Yine İYEP' e alınacak öğrencilerin tespiti ve programın uygulanma sürecinde akranlarından ayrışma hissine kapılmasını önleyici tedbirler alınmasında; kazanımlarının ve öğrenci performansının sınıf öğretmenleri ve bunlardan sorumlu okul yöneticileri yönüyle yerine getirildiği söylenebilir.

Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin İYEP kapsamındaki öğrencilere psikososyal destek sağlanmasına ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Veri toplama aracının 17.sorusunda yer alan İYEP kapsamındaki öğrencilere psikososyal destek sağlanmasına ait ortalama ve standart değerlerinin yanı sıra her bir seçeneğe göre frekans ve yüzde değerleri birlikte aşağıdaki Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin İYEP Kapsamındaki Öğrencilere Psikososyal Destek Sağlanmasına Yönelik Algılarının İncelenmesi

| Okul Yöneticisi | | | Öğretmen | | |
|-----------------|-------|--------|---------------|-------|--------|
| Grup | n | % | Grup | n | % |
| Hiç | 4 | 9,8 | Hiç | 3 | 4,5 |
| Çok Az | 4 | 9,8 | Çok Az | 8 | 12,1 |
| Kısmen | 10 | 24,4 | Kısmen | 25 | 37,9 |
| Büyük Ölçüde | 17 | 41,5 | Büyük Ölçüde | 22 | 33,3 |
| Tamamen | 6 | 14,6 | Tamamen | 8 | 12,1 |
| Toplam | 41 | 100,0 | Toplam | 66 | 100,0 |
| Ortalama±S.S. | 3,415 | 1,1614 | Ortalama±S.S. | 3,364 | 1,0021 |

p<.05

Yukarıdaki tabloda İYEP kapsamındaki öğrencilere psikososyal destek sağlanmasına ait görüşlerinde; yöneticilerin (3,41±1,16) görüşleri öğretmenlerin (3,36±1,00) görüşlerinden daha yüksek çıkmıştır. Buna göre yöneticiler İYEP kapsamındaki öğrencilere psikososyal destek sağlanmasının daha fazla gerçekleştirildiğini algılamaktadır. Diğer yandan hem

yönetici hem de öğretmenlerin İYEP kurslarındaki İYEP kapsamındaki öğrencilere psikososyal destek sağlanması algısının ortalamasının üstünde bir düzeyde olduğu çıkmıştır. Yine İYEP kapsamındaki öğrencilere psikososyal destek sağlanmasında; kazanımların ve öğrenci performansının sınıf öğretmenleri ve bunlardan sorumlu okul yöneticileri yönüyle yerine getirildiği söylenebilir.

Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin; öğrencilerin program süresince İYEP' e devamları sağlanmasına ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Veri toplama aracının 18.sorusunda yer alan öğrencilerin program süresince İYEP' e devamları sağlanmasına ait ortalama ve standart değerlerinin yanı sıra her bir seçeneğe göre frekans ve yüzde değerleri birlikte aşağıdaki Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin, Öğrencilerin Program Süresince İYEP' e Devamları Sağlanmasına Yönelik Algılarının İncelenmesi

| Okul Yöneticisi | | | Öğretmen | | |
|-----------------|-------|-------|--------------|-------|-------|
| Grup | n | % | Grup | n | % |
| Hiç | | | Hiç | | |
| Çok Az | | | Çok Az | 1 | 1,5 |
| Kısmen | 5 | 12,2 | Kısmen | 12 | 18,2 |
| Büyük Ölçüde | 20 | 48,8 | Büyük Ölçüde | 37 | 56,1 |
| Tamamen | 16 | 39,0 | Tamamen | 16 | 24,2 |
| Toplam | 41 | 100,0 | Toplam | 66 | 100,0 |
| Ortalama±S.S. | 4,268 | ,6717 | Ortalama±S.S | 4,030 | ,7010 |

p<.05

Yukarıdaki tabloda öğrencilerin program süresince İYEP' e devamları sağlanmasına ait görüşlerinde; yöneticilerin (4,27±0,67) görüşleri öğretmenlerin (4,03±0,70) görüşlerinden daha yüksek çıkmıştır. Buna göre yöneticiler öğrencilerin program süresince İYEP' e devamları sağlanmasının daha fazla gerçekleştirildiğini algılamaktadır. Diğer yandan hem yönetici hem de öğretmenlerin İYEP kurslarındaki öğrencilerin program süresince İYEP' e devamları sağlanması algısının ortalamasının üstünde bir düzeyde olduğu çıkmıştır. Yine öğrencilerin program süresince İYEP' e devamları sağlanmasında; kazanımların ve öğrenci performansının sınıf öğretmenleri ve bunlardan sorumlu okul yöneticileri yönüyle yerine getirildiği söylenebilir.

Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin; İYEP' e devam eden öğrencilerin velilerinden herhangi bir ad altında ücret alınmamasına ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Veri toplama aracının 19.sorusunda yer alan İYEP' e devam eden öğrencilerin velilerinden

herhangi bir ad altında ücret alınmamasına ait ortalama ve standart değerlerinin yanı sıra her bir seçeneğe göre frekans ve yüzde değerleri birlikte aşağıdaki Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin, İYEP’ e Devam Eden Öğrencilerin Velilerinden Herhangi Bir Ad Altında Ücret Alınmamasına Yönelik Algılarının İncelenmesi

| Okul Yöneticisi | | | Öğretmen | | |
|-----------------|-------|--------|---------------|-------|--------|
| Grup | n | % | Grup | n | % |
| Hiç | 12 | 29,3 | Hiç | 31 | 47,0 |
| Çok Az | | | Çok Az | | |
| Kısmen | 1 | 2,4 | Kısmen | 1 | 1,5 |
| Büyük Ölçüde | 1 | 2,4 | Büyük Ölçüde | 2 | 3,0 |
| Tamamen | 27 | 65,9 | Tamamen | 32 | 48,5 |
| Toplam | 41 | 100,0 | Toplam | 66 | 100,0 |
| Ortalama±S.S. | 3,756 | 1,8273 | Ortalama±S.S. | 3,061 | 1,9758 |

p<.05

Yukarıdaki tabloda İYEP’ e devam eden öğrencilerin velilerinden herhangi bir ad altında ücret alınmamasına ait görüşlerinde; yöneticilerin (3,76±1,83) görüşleri öğretmenlerin (3,06±1,98) görüşlerinden daha yüksek çıkmıştır. Buna göre yöneticiler İYEP’ e devam eden öğrencilerin velilerinden herhangi bir ad altında ücret alınmamasının daha fazla gerçekleştirildiğini algılamaktadır. Diğer yandan hem yönetici hem de öğretmenlerin İYEP kurslarındaki İYEP’ e devam eden öğrencilerin velilerinden herhangi bir ad altında ücret alınmaması algısının ortalamanın üstünde bir düzeyde olduğu çıkmıştır.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü problemi olan “3. Programın türü ve içeriğinin uygunluğuna yönelik katılımcıların görüşleri nelerdir? Belirli değişkenlere (cinsiyetin, kıdem, branşın ve eğitim durumu) göre programın türü ve içeriğinin etkililiğinde anlamlı bir farklılaşma var mıdır?” sorusunun cevabı için yapılan betimsel analiz sonucu aşağıdaki tablolarda verilmektedir. Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin İYEP’ in halihazırda uygulanmakta olan öğretim programlarından asgari düzeyde sahip olunması gereken kazanımlar belirlenerek hazırlanmasına yönelik görüşleri belirlenmiştir. Veri toplama aracının 20.sorusunda yer alan İYEP’ in halihazırda uygulanmakta olan öğretim programlarından asgari düzeyde sahip olunması gereken kazanımlar belirlenerek hazırlanmasına ait ortalama ve standart değerlerinin yanı sıra her bir seçeneğe göre frekans ve yüzde değerleri birlikte aşağıdaki Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin İYEP' in Halihazırda Uygulanmakta Olan Öğretim Programlarından Asgari Düzeyde Sahip Olunması Gereken Kazanımlar Belirlenerek Hazırlanmasına Yönelik Algılarının İncelenmesi

| Okul Yöneticisi | | | Öğretmen | | |
|-----------------|-------|-------|---------------|-------|-------|
| Grup | n | % | Grup | n | % |
| Hiç | | | Hiç | | |
| Çok Az | 2 | 4,9 | Çok Az | 1 | 1,5 |
| Kısmen | 6 | 14,6 | Kısmen | 18 | 27,3 |
| Büyük Ölçüde | 19 | 46,3 | Büyük Ölçüde | 29 | 43,9 |
| Tamamen | 14 | 34,1 | Tamamen | 18 | 27,3 |
| Toplam | 41 | 100,0 | Toplam | 66 | 100,0 |
| Ortalama±S.S. | 4,098 | ,8308 | Ortalama±S.S. | 3,970 | ,7839 |

p<.05

Yukarıdaki tabloda İYEP' in halihazırda uygulanmakta olan öğretim programlarından asgari düzeyde sahip olunması gereken kazanımlar belirlenerek hazırlanmasına ait görüşlerinde; yöneticilerin (4,09±0,83) görüşleri öğretmenlerin (3,97±0,78) görüşlerinden daha yüksek çıkmıştır. Buna göre yöneticiler İYEP' in halihazırda uygulanmakta olan öğretim programlarından asgari düzeyde sahip olunması gereken kazanımlar belirlenerek hazırlanmasını daha fazla gerçekleştirdiğini algılamaktadır. Diğer yandan hem yönetici hem de öğretmenlerin İYEP' in kurslarındaki İYEP' in halihazırda uygulanmakta olan öğretim programlarından asgari düzeyde sahip olunması gereken kazanımlar belirlenerek hazırlanması algısının ortalamanın üstünde bir düzeyde olduğu çıkmıştır. Yine İYEP' in halihazırda uygulanmakta olan öğretim programlarından asgari düzeyde sahip olunması gereken kazanımlar belirlenerek hazırlanmasında; kazanımların ve öğrenci performansının sınıf öğretmenleri ve bunlardan sorumlu okul yöneticileri yönüyle yerine getirildiği söylenebilir.

Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin; İYEP' in modüler bir yapıda tasarlanmasına ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Veri toplama aracının 21.sorusunda yer alan İYEP modüler bir yapıda tasarlanmasına ait ortalama ve standart değerlerinin yanı sıra her bir seçeneğe göre frekans ve yüzde değerleri birlikte aşağıdaki Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin, İYEP' in Modüler Bir Yapıda Tasarlanmasına Yönelik Algılarının İncelenmesi

| Okul Yöneticisi | | | Öğretmen | | |
|-----------------|----|------|--------------|----|------|
| Grup | n | % | Grup | n | % |
| Hiç | | | Hiç | | |
| Çok Az | | | Çok Az | 3 | 4,5 |
| Kısmen | 7 | 17,1 | Kısmen | 12 | 18,2 |
| Büyük Ölçüde | 13 | 31,7 | Büyük Ölçüde | 30 | 45,5 |
| Tamamen | 21 | 51,2 | Tamamen | 21 | 31,8 |

| | | | | | |
|---------------|-------|-------|--------------|-------|-------|
| Toplam | 41 | 100,0 | Toplam | 66 | 100,0 |
| Ortalama±S.S. | 4,341 | ,7619 | Ortalama±S.S | 4,045 | ,8308 |

p<.05

Yukarıdaki tabloda İYEP' in modüler bir yapıda tasarlanmasına ait görüşlerinde; yöneticilerin (4,34±0,76) görüşleri öğretmenlerin (4,05±0,83) görüşlerinden daha yüksek çıkmıştır. Buna göre yöneticiler İYEP' in modüler bir yapıda tasarlanmasını daha fazla gerçekleştirildiğini algılamaktadır. Diğer yandan hem yönetici hem de öğretmenlerin İYEP kurslarındaki İYEP' in modüler bir yapıda tasarlanması algısının ortalamanın üstünde bir düzeyde olduğu çıkmıştır. Yine İYEP' in modüler bir yapıda tasarlanmasında; kazanımların ve öğrenci performansının sınıf öğretmenleri ve bunlardan sorumlu okul yöneticileri yönüyle yerine getirildiği söylenebilir.

Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin; İYEP' in sarmal yapıda kurgulanmasına ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Veri toplama aracının 22.sorusunda yer alan İYEP' in sarmal yapıda kurgulanmasına ait ortalama ve standart değerlerinin yanı sıra her bir seçeneğe göre frekans ve yüzde değerleri birlikte aşağıdaki Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin, İYEP' in Sarmal Bir Yapıda Tasarlanmasına Yönelik Algılarının İncelenmesi

| Okul Yöneticisi | | | Öğretmen | | |
|-----------------|-------|-------|--------------|-------|-------|
| Grup | n | % | Grup | n | % |
| Hiç | | | Hiç | 2 | 3,0 |
| Çok Az | 3 | 7,3 | Çok Az | 2 | 3,0 |
| Kısmen | 12 | 29,3 | Kısmen | 16 | 24,2 |
| Büyük Ölçüde | 15 | 36,6 | Büyük Ölçüde | 35 | 53,0 |
| Tamamen | 11 | 26,8 | Tamamen | 11 | 16,7 |
| Toplam | 41 | 100,0 | Toplam | 66 | 100,0 |
| Ortalama±S.S. | 3,829 | ,9193 | Ortalama±S.S | 3,773 | ,8735 |

p<.05

Yukarıdaki tabloda İYEP' in sarmal yapıda kurgulanmasına ait görüşlerinde; yöneticilerin (3,83±0,92) görüşleri öğretmenlerin (3,77±0,87) görüşlerinden daha yüksek çıkmıştır. Buna göre yöneticiler İYEP sarmal yapıda kurgulanmasını daha fazla gerçekleştirildiğini algılamaktadır. Diğer yandan hem yönetici hem de öğretmenlerin İYEP kurslarındaki İYEP' in sarmal yapıda kurgulanması algısının ortalamanın üstünde bir düzeyde olduğu çıkmıştır.

Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin; İYEP' e uygun yapıda hazırlanan öğretim materyalleri modüler olmasına ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Veri toplama aracının

23.sorusunda yer alan İYEP' e uygun yapıda hazırlanan öğretim materyalleri modüler olmasına ait ortalama ve standart değerlerinin yanı sıra her bir seçeneğe göre frekans ve yüzde değerleri birlikte aşağıdaki Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin, İYEP' e Uygun Yapıda Hazırlanan Öğretim Materyallerin Modüler Olmasına Yönelik Algılarının İncelenmesi

| Okul Yöneticisi | | | Öğretmen | | |
|-----------------|-------|-------|--------------|-------|-------|
| Grup | n | % | Grup | n | % |
| Hiç | 1 | 2,4 | Hiç | | |
| Çok Az | 1 | 2,4 | Çok Az | 2 | 3,0 |
| Kısmen | 11 | 26,8 | Kısmen | 17 | 25,8 |
| Büyük Ölçüde | 20 | 48,8 | Büyük Ölçüde | 34 | 51,5 |
| Tamamen | 8 | 19,5 | Tamamen | 13 | 19,7 |
| Toplam | 41 | 100,0 | Toplam | 66 | 100,0 |
| Ortalama±S.S. | 3,805 | ,8723 | Ortalama±S.S | 3,879 | ,7548 |

p<.05

Yukarıdaki tabloda İYEP' e uygun yapıda hazırlanan öğretim materyalleri modüler olmasına ait görüşlerinde; yöneticilerin (3,81±0,87) görüşleri öğretmenlerin (3,88±0,75) görüşlerinden daha düşük çıkmıştır. Buna göre öğretmenler İYEP' e uygun yapıda hazırlanan öğretim materyalleri modüler olmasını daha fazla olduğunu algılamaktadır. Diğer yandan hem yönetici hem de öğretmenlerin İYEP kurslarındaki İYEP' e uygun yapıda hazırlanan öğretim materyalleri modüler olmasına algısının ortalamasının üstünde bir düzeyde olduğu çıkmıştır.

Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin; İYEP' e uygun yapıda hazırlanan öğretim materyalleri sarmal olmasına ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Veri toplama aracının 24.sorusunda yer alan İYEP' e uygun yapıda hazırlanan öğretim materyalleri sarmal olmasına ait ortalama ve standart değerlerinin yanı sıra her bir seçeneğe göre frekans ve yüzde değerleri birlikte aşağıdaki Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin, İYEP' e Uygun Yapıda Hazırlanan Öğretim Materyalleri Sarmal Olmasına Yönelik Algılarının İncelenmesi

| Okul Yöneticisi | | | Öğretmen | | |
|-----------------|-------|-------|--------------|-------|-------|
| Grup | n | % | Grup | n | % |
| Hiç | 1 | 2,4 | Hiç | 1 | 1,5 |
| Çok Az | 3 | 7,3 | Çok Az | 5 | 7,6 |
| Kısmen | 15 | 36,6 | Kısmen | 19 | 28,8 |
| Büyük Ölçüde | 15 | 36,6 | Büyük Ölçüde | 34 | 51,5 |
| Tamamen | 7 | 17,1 | Tamamen | 7 | 10,6 |
| Toplam | 41 | 100,0 | Toplam | 66 | 100,0 |
| Ortalama±S.S. | 3,585 | ,9480 | Ortalama±S.S | 3,621 | ,8369 |

p<.05

Yukarıdaki tabloda İYEP' e uygun yapıda hazırlanan öğretim materyalleri sarmal olmasına ait görüşlerinde; yöneticilerin (3,59±0,95) görüşleri öğretmenlerin (3,62±0,84) görüşlerinden daha düşük çıkmıştır. Buna göre öğretmenler İYEP' e uygun yapıda hazırlanan öğretim materyalleri sarmal olmasını daha fazla algılamaktadır. Diğer yandan hem yönetici hem de öğretmenlerin İYEP kurslarındaki İYEP' e uygun yapıda hazırlanan öğretim materyalleri sarmal olmasına algısının ortalamanın üstünde bir düzeyde olduğu çıkmıştır.

Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin; İYEP' in modüler yapıda tasarlanması ile farklı öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda öğrenim görme imkânı sunmasına ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Veri toplama aracınının 25.sorusunda yer alan İYEP' in modüler yapıda tasarlanması ile farklı öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda öğrenim görme imkânı sunmasına ait ortalama ve standart değerlerinin yanı sıra her bir seçeneğe göre frekans ve yüzde değerleri birlikte aşağıdaki Tablo 27'de sunulmuştur.

Tablo 27. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin, İYEP' in Modüler Yapıda Tasarlanması ile Farklı Öğrenme İhtiyaçları Doğrultusunda Öğrenim Görme İmkânı Sunmasına Yönelik Algılarının İncelenmesi

| Okul Yöneticisi | | | Öğretmen | | |
|-----------------|-------|-------|---------------|-------|-------|
| Grup | n | % | Grup | n | % |
| Hiç | | | Hiç | | |
| Çok Az | 1 | 2,4 | Çok Az | 4 | 6,1 |
| Kısmen | 12 | 29,3 | Kısmen | 17 | 25,8 |
| Büyük Ölçüde | 20 | 48,8 | Büyük Ölçüde | 34 | 51,5 |
| Tamamen | 8 | 19,5 | Tamamen | 11 | 16,7 |
| Toplam | 41 | 100,0 | Toplam | 66 | 100,0 |
| Ortalama±S.S. | 3,854 | ,7603 | Ortalama±S.S. | 3,788 | ,7945 |

p<.05

Yukarıdaki tabloda İYEP' in modüler yapıda tasarlanması ile farklı öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda öğrenim görme imkânı sunmasına ait görüşlerinde; yöneticilerin (3,85±0,76) görüşleri öğretmenlerin (3,79±0,79) görüşlerinden daha yüksek çıkmıştır. Buna göre yöneticiler İYEP' in modüler yapıda tasarlanması ile farklı öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda öğrenim görme imkânı sunmasını daha fazla algılamaktadır. Diğer yandan hem yönetici hem de öğretmenlerin İYEP kurslarındaki İYEP' in modüler yapıda tasarlanması ile farklı öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda öğrenim görme imkânı sunması algısının ortalamanın üstünde bir düzeyde olduğu çıkmıştır.

Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin; İYEP' in bireysel öğrenme hızını dikkate almasına ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Veri toplama aracınının 26.sorusunda yer alan İYEP

bireysel öğrenme hızını dikkate almasına ait ortalama ve standart değerlerinin yanı sıra her bir seçeneğe göre frekans ve yüzde değerleri birlikte aşağıdaki Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin, İYEP’ in Bireysel Öğrenme Hızını Dikkate Almasına Yönelik Algılarının İncelenmesi

| Okul Yöneticisi | | | Öğretmen | | |
|-----------------|-------|-------|--------------|-------|-------|
| Grup | n | % | Grup | n | % |
| Hiç | 1 | 2,4 | Hiç | 2 | 3,0 |
| Çok Az | 4 | 9,8 | Çok Az | 3 | 4,5 |
| Kısmen | 10 | 24,4 | Kısmen | 17 | 25,8 |
| Büyük Ölçüde | 21 | 51,2 | Büyük Ölçüde | 33 | 50,0 |
| Tamamen | 5 | 12,2 | Tamamen | 11 | 16,7 |
| Toplam | 41 | 100,0 | Toplam | 66 | 100,0 |
| Ortalama±S.S. | 3,610 | ,9186 | Ortalama±S.S | 3,727 | ,9038 |

p<.05

Yukarıdaki tabloda İYEP’ in bireysel öğrenme hızını dikkate almasına ait görüşlerinde; yöneticilerin (3,61±0,92) görüşleri öğretmenlerin (3,73±0,90) görüşlerinden daha düşük çıkmıştır. Buna göre öğretmenler İYEP’ in bireysel öğrenme hızını dikkate almasına daha fazla algılamaktadır. Diğer yandan hem yönetici hem de öğretmenlerin İYEP kurslarındaki İYEP bireysel öğrenme hızını dikkate alması algısının ortalamasının üstünde bir düzeyde olduğu çıkmıştır.

Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin; İYEP öğrencisinin öğrenme ihtiyacına uygun parçalı bir yapı sağlamasına ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Veri toplama aracının 27.sorusunda yer alan İYEP öğrencinin öğrenme ihtiyacına uygun parçalı bir yapı sağlamasına ait ortalama ve standart değerlerinin yanı sıra her bir seçeneğe göre frekans ve yüzde değerleri birlikte aşağıdaki Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin, İYEP Öğrencisinin Öğrenme İhtiyacına Uygun Parçalı Bir Yapı Sağlamasına Yönelik Algılarının İncelenmesi

| Okul Yöneticisi | | | Öğretmen | | |
|-----------------|-------|-------|--------------|-------|-------|
| Grup | n | % | Grup | n | % |
| Hiç | 1 | 2,4 | Hiç | 1 | 1,5 |
| Çok Az | 3 | 7,3 | Çok Az | 3 | 4,5 |
| Kısmen | 8 | 19,5 | Kısmen | 20 | 30,3 |
| Büyük Ölçüde | 24 | 58,5 | Büyük Ölçüde | 30 | 45,5 |
| Tamamen | 5 | 12,2 | Tamamen | 12 | 18,2 |
| Toplam | 41 | 100,0 | Toplam | 66 | 100,0 |
| Ortalama±S.S. | 3,707 | ,8730 | Ortalama±S.S | 3,742 | ,8649 |

p<.05

Yukarıdaki tabloda İYEP öğrencisinin öğrenme ihtiyacına uygun parçalı bir yapı sağlamasına ait görüşlerinde; yöneticilerin (3,71±0,87) görüşleri öğretmenlerin (3,74±0,87) görüşlerinden daha düşük çıkmıştır. Buna göre öğretmenler İYEP öğrencisinin öğrenme ihtiyacına uygun parçalı bir yapı sağlamasını daha fazla algılamaktadır. Diğer yandan hem yönetici hem de öğretmenlerin İYEP kurslarındaki öğrencinin öğrenme ihtiyacına uygun parçalı bir yapı sağlama algısının ortalamanın üstünde bir düzeyde olduğu çıkmıştır.

Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin; programda yer alan kazanımlar Türkçe dersi öğretim programlarından ilk dört sınıf kazanımları göz önüne alınarak belirlenmesine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Veri toplama aracının 28.sorusunda yer alan programda yer alan kazanımların Türkçe dersi öğretim programlarından ilk dört sınıf kazanımları göz önüne alınarak belirlenmesine ait ortalama ve standart değerlerinin yanı sıra her bir seçeneğe göre frekans ve yüzde değerleri birlikte aşağıdaki Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin, Programda Yer Alan Kazanımların Türkçe Dersi Öğretim Programlarından İlk Dört Sınıf Kazanımları Göz Önüne Alınarak Belirlenmesine Yönelik Algılarının İncelenmesi

| Okul Yöneticisi | | | Öğretmen | | |
|-----------------|-------|-------|---------------|-------|-------|
| Grup | n | % | Grup | n | % |
| Hiç | 1 | 2,4 | Hiç | 1 | 1,5 |
| Çok Az | 2 | 4,9 | Çok Az | 5 | 7,6 |
| Kısmen | 7 | 17,1 | Kısmen | 16 | 24,2 |
| Büyük Ölçüde | 26 | 63,4 | Büyük Ölçüde | 33 | 50,0 |
| Tamamen | 5 | 12,2 | Tamamen | 11 | 16,7 |
| Toplam | 41 | 100,0 | Toplam | 66 | 100,0 |
| Ortalama±S.S. | 3,780 | ,8220 | Ortalama±S.S. | 3,727 | ,8866 |

p<.05

Yukarıdaki tabloda programda yer alan kazanımların Türkçe dersi öğretim programlarından ilk dört sınıf kazanımları göz önüne alınarak belirlenmesine ait görüşlerinde; yöneticilerin (3,78±0,82) görüşleri öğretmenlerin (3,73±0,89) görüşlerinden daha yüksek çıkmıştır. Buna göre yöneticiler, programda yer alan kazanımların Türkçe dersi öğretim programlarından ilk dört sınıf kazanımları göz önüne alınarak belirlenmesini daha fazla algılamaktadır. Diğer yandan hem yönetici hem de öğretmenlerin İYEP kurslarındaki programda yer alan kazanımların Türkçe dersi öğretim programlarından ilk dört sınıf kazanımları göz önüne alınarak belirlenmesi algısının ortalamanın üstünde bir düzeyde olduğu çıkmıştır.

Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin; programda yer alan kazanımların Matematik dersi öğretim programlarından ilk dört sınıf kazanımları göz önüne alınarak belirlenmesine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Veri toplama aracınının 29.sorusunda yer alan programda yer alan kazanımların Matematik dersi öğretim programlarından ilk dört sınıf kazanımları göz önüne alınarak belirlenmesine ait ortalama ve standart değerlerinin yanı sıra her bir seçeneğe göre frekans ve yüzde değerleri birlikte aşağıdaki Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin, Programda Yer Alan Kazanımların Matematik Dersi Öğretim Programlarından İlk Dört Sınıf Kazanımları Göz Önüne Alınarak Belirlenmesine Yönelik Algılarının İncelenmesi

| Okul Yöneticisi | | | Öğretmen | | |
|-----------------|-------|-------|--------------|-------|-------|
| Grup | n | % | Grup | n | % |
| Hiç | 1 | 2,4 | Hiç | 1 | 1,5 |
| Çok Az | 3 | 7,3 | Çok Az | 3 | 4,5 |
| Kısmen | 7 | 17,1 | Kısmen | 19 | 28,8 |
| Büyük Ölçüde | 25 | 61,0 | Büyük Ölçüde | 32 | 48,5 |
| Tamamen | 5 | 12,2 | Tamamen | 11 | 16,7 |
| Toplam | 41 | 100,0 | Toplam | 66 | 100,0 |
| Ortalama±S.S. | 3,732 | ,8667 | Ortalama±S.S | 3,742 | ,8469 |

p<.05

Yukarıdaki tabloda programda yer alan kazanımların Matematik dersi öğretim programlarından ilk dört sınıf kazanımları göz önüne alınarak belirlenmesine ait görüşlerinde; yöneticilerin (3,73±0,87) görüşleri öğretmenlerin (3,74±0,85) görüşlerinden daha düşük çıkmıştır. Buna göre öğretmenler, programda yer alan kazanımların Matematik dersi öğretim programlarından ilk dört sınıf kazanımları göz önüne alınarak belirlenmesini daha fazla algılamaktadır. Diğer yandan hem yönetici hem de öğretmenlerin İYEP kurslarındaki programda yer alan kazanımların Matematik dersi öğretim programlarından ilk dört sınıf kazanımları göz önüne alınarak belirlenmesi algısının ortalamanın üstünde bir düzeyde olduğu çıkmıştır.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın dördüncü problemi olan “4. Programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına göre uygulanıp uygulanmadığına yönelik katılımcıların görüşleri nelerdir? Belirli değişkenlere (cinsiyetin, kıdemin, branşın ve eğitim durumu) göre ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının etkililiğinde anlamlı bir farklılaşma var mıdır?” sorusunun cevabı için yapılan betimsel analiz sonucu aşağıdaki tablolarda verilmektedir. Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin İYEP’ e dahil edilecek öğrenciler öğrenci belirleme aracı

(ÖBA) ile belirlenmesine yönelik görüşleri belirlenmiştir. Veri toplama aracının 30.sorusunda yer alan İYEP' e dahil edilecek öğrenciler Öğrenci Belirleme Aracı (ÖBA) ile belirlenmesine ait ortalama ve standart değerlerinin yanı sıra her bir seçeneğe göre frekans ve yüzde değerleri birlikte aşağıdaki Tablo 32'de sunulmuştur.

Tablo 32. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin İYEP' e Dahil Edilecek Öğrencilerin Öğrenci Belirleme Aracı (ÖBA) ile Belirlenmesine Yönelik Algılarının İncelenmesi

| Okul Yöneticisi | | | Öğretmen | | |
|-----------------|-------|-------|--------------|-------|-------|
| Grup | n | % | Grup | n | % |
| Hiç | 0 | 0 | Hiç | 1 | 1,5 |
| Çok Az | 1 | 2,4 | Çok Az | 2 | 3,0 |
| Kısmen | 6 | 14,6 | Kısmen | 11 | 16,7 |
| Büyük Ölçüde | 9 | 22,0 | Büyük Ölçüde | 30 | 45,5 |
| Tamamen | 25 | 61,0 | Tamamen | 22 | 33,3 |
| Toplam | 41 | 100,0 | Toplam | 66 | 100,0 |
| Ortalama±S.S. | 4,415 | ,8359 | Ortalama±S.S | 4,061 | ,8749 |

p<.05

Yukarıdaki tabloda İYEP' e dahil edilecek öğrencilerin öğrenci belirleme aracı (ÖBA) ile belirlenmesine ait görüşlerinde; yöneticilerin (4,42±0,84) görüşleri öğretmenlerin (4,06±0,87) görüşlerinden daha yüksek çıkmıştır. Buna göre yöneticiler, İYEP' e dahil edilecek öğrencilerin öğrenci belirleme aracı (ÖBA) ile belirlenmesini daha fazla algılamaktadır. Diğer yandan hem yönetici hem de öğretmenlerin İYEP kurslarındaki İYEP' e dahil edilecek öğrencilerin öğrenci belirleme aracı (ÖBA) ile belirlenmesi algısının ortalamasının üstünde bir düzeyde olduğu çıkmıştır.

Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin ÖBA' nın uygulanması ve değerlendirilmesinde öğretmen yönergeleri formu kullanılmasına yönelik görüşleri belirlenmiştir. Veri toplama aracının 31.sorusunda yer alan ÖBA' nın uygulanması ve değerlendirilmesinde öğretmen yönergeleri formu kullanılmasına ait ortalama ve standart değerlerinin yanı sıra her bir seçeneğe göre frekans ve yüzde değerleri birlikte aşağıdaki Tablo 33'te sunulmuştur.

Tablo 33. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin ÖBA' nın Uygulanması ve Değerlendirilmesinde Öğretmen Yönergeleri Formu Kullanılmasına Yönelik Algılarının İncelenmesi

| Okul Yöneticisi | | | Öğretmen | | |
|-----------------|---|------|--------------|----|------|
| Grup | n | % | Grup | n | % |
| Hiç | | | Hiç | 2 | 3,0 |
| Çok Az | 4 | 9,8 | Çok Az | 3 | 4,5 |
| Kısmen | 3 | 7,3 | Kısmen | 7 | 10,6 |
| Büyük Ölçüde | 8 | 19,5 | Büyük Ölçüde | 31 | 47,0 |

| | | | | | |
|---------------|-------|-------|--------------|-------|-------|
| Tamamen | 26 | 63,4 | Tamamen | 23 | 34,8 |
| Toplam | 41 | 100,0 | Toplam | 66 | 100,0 |
| Ortalama±S.S. | 4,366 | ,9939 | Ortalama±S.S | 4,061 | ,9588 |

p<.05

Yukarıdaki tabloda ÖBA' nın uygulanması ve değerlendirilmesinde öğretmen yönergeleri formu kullanılmasına ait görüşlerinde; yöneticilerin (4,37±0,99) görüşleri öğretmenlerin (4,06±0,96) görüşlerinden daha yüksek çıkmıştır. Buna göre yöneticiler, ÖBA' nın uygulanması ve değerlendirilmesinde öğretmen yönergeleri formu kullanılmasını daha fazla algılamaktadır. Diğer yandan hem yönetici hem de öğretmenlerin İYEP kurslarındaki ÖBA' nın uygulanması ve değerlendirilmesinde öğretmen yönergeleri formu kullanılması algısının ortalamasının üstünde bir düzeyde olduğu çıkmıştır.

Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin; öğretmen yönergeleri formu hem aracın kullanımına ilişkin açıklamaları hem de maddelerin değerlendirilmesinde kullanılacak derecelendirilmiş puanlama anahtarı içermesine yönelik görüşleri belirlenmiştir. Veri toplama aracının 32.sorusunda yer alan öğretmen yönergeleri formu hem aracın kullanımına ilişkin açıklamaları hem de maddelerin değerlendirilmesinde kullanılacak derecelendirilmiş puanlama anahtarı içermesine ait ortalama ve standart değerlerinin yanı sıra her bir seçeneğe göre frekans ve yüzde değerleri birlikte aşağıdaki Tablo 34'te sunulmuştur.

Tablo 34. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Öğretmen Yönergeleri Formu Hem Aracın Kullanımına İlişkin Açıklamaları Hem de Maddelerin Değerlendirilmesinde Kullanılacak Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı İçermesine Yönelik Algılarının İncelenmesi

| Okul Yöneticisi | | | Öğretmen | | |
|-----------------|-------|--------|--------------|-------|-------|
| Grup | n | % | Grup | n | % |
| Hiç | | | Hiç | 1 | 1,5 |
| Çok Az | 5 | 12,2 | Çok Az | 2 | 3,0 |
| Kısmen | 2 | 4,9 | Kısmen | 6 | 9,1 |
| Büyük Ölçüde | 10 | 24,4 | Büyük Ölçüde | 28 | 42,4 |
| Tamamen | 24 | 58,5 | Tamamen | 29 | 43,9 |
| Toplam | 41 | 100,0 | Toplam | 66 | 100,0 |
| Ortalama±S.S. | 4,293 | 1,0306 | Ortalama±S.S | 4,242 | ,8604 |

p<.05

Yukarıdaki tabloda öğretmen yönergeleri formu hem aracın kullanımına ilişkin açıklamaları hem de maddelerin değerlendirilmesinde kullanılacak derecelendirilmiş puanlama anahtarı içermesine ait görüşlerinde; yöneticilerin (4,29±1,03) görüşleri öğretmenlerin (4,24±0,86) görüşlerinden daha yüksek çıkmıştır. Buna göre yöneticiler, öğretmen yönergeleri formu hem aracın kullanımına ilişkin açıklamaları hem de maddelerin

değerlendirilmesinde kullanılacak derecelendirilmiş puanlama anahtarı içermesini daha fazla algılamaktadır. Diğer yandan hem yönetici hem de öğretmenlerin İYEP kurslarındaki öğretmen yönergeleri formu hem aracın kullanımına ilişkin açıklamaları hem de maddelerin değerlendirilmesinde kullanılacak derecelendirilmiş puanlama anahtarı içermesi algısının ortalamasının üstünde bir düzeyde olduğu çıkmıştır.

Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin; ÖBA öğrencinin kendi sınıf öğretmeni tarafından iş takviminde belirtilen tarihlerde uygulanmasına yönelik görüşleri belirlenmiştir. Veri toplama aracının 33.sorusunda yer alan ÖBA öğrencinin kendi sınıf öğretmeni tarafından iş takviminde belirtilen tarihlerde uygulanmasına ait ortalama ve standart değerlerinin yanı sıra her bir seçeneğe göre frekans ve yüzde değerleri birlikte aşağıdaki Tablo 35’te sunulmuştur.

Tablo 35. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin ÖBA’ da Öğrencinin Kendi Sınıf Öğretmeni Tarafından İş Takviminde Belirtilen Tarihlerde Uygulanmasına Yönelik Algılarının İncelenmesi

| Okul Yöneticisi | | | Öğretmen | | |
|-----------------|-------|-------|--------------|-------|--------|
| Grup | n | % | Grup | n | % |
| Hiç | | | Hiç | 4 | 6,1 |
| Çok Az | 2 | 4,9 | Çok Az | 2 | 3,0 |
| Kısmen | 7 | 17,1 | Kısmen | 7 | 10,6 |
| Büyük Ölçüde | 7 | 17,1 | Büyük Ölçüde | 25 | 37,9 |
| Tamamen | 25 | 61,0 | Tamamen | 28 | 42,4 |
| Toplam | 41 | 100,0 | Toplam | 66 | 100,0 |
| Ortalama±S.S. | 4,341 | ,9383 | Ortalama±S.S | 4,076 | 1,0998 |

p<.05

Yukarıdaki tabloda ÖBA’ da öğrencinin kendi sınıf öğretmeni tarafından iş takviminde belirtilen tarihlerde uygulanmasına ait görüşlerinde; yöneticilerin (4,34±0,94) görüşleri öğretmenlerin (4,08±1,09) görüşlerinden daha yüksek çıkmıştır. Buna göre yöneticiler, ÖBA’ da öğrencinin kendi sınıf öğretmeni tarafından iş takviminde belirtilen tarihlerde uygulanmasını daha fazla algılamaktadır. Diğer yandan hem yönetici hem de öğretmenlerin İYEP kurslarındaki ÖBA’ da öğrencinin kendi sınıf öğretmeni tarafından iş takviminde belirtilen tarihlerde uygulanması algısının ortalamasının üstünde bir düzeyde olduğu çıkmıştır.

Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin; ÖBA’ da öğrencinin verdiği cevaplar, öğrencinin kendi sınıf öğretmeni tarafından e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi İYEP İşlemleri Modülüne işlenmesine yönelik görüşleri belirlenmiştir. Veri toplama aracının 34.sorusunda

yer alan ÖBA' da öğrencinin verdiği cevaplar, öğrencinin kendi sınıf öğretmeni tarafından e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi İYEP İşlemleri Modülüne işlenmesine ait ortalama ve standart değerlerinin yanı sıra her bir seçeneğe göre frekans ve yüzde değerleri birlikte aşağıdaki Tablo 36'da sunulmuştur.

Tablo 36. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin ÖBA' da Öğrencinin Verdiği Cevaplar, Öğrencinin Kendi Sınıf Öğretmeni Tarafından e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi İYEP İşlemleri Modülüne İşlenmesine Yönelik Algılarının İncelenmesi

| Okul Yöneticisi | | | Öğretmen | | |
|-----------------|-------|-------|---------------|-------|-------|
| Grup | n | % | Grup | n | % |
| Hiç | | | Hiç | 1 | 1,5 |
| Çok Az | 1 | 2,4 | Çok Az | 2 | 3,0 |
| Kısmen | 2 | 4,9 | Kısmen | 8 | 12,1 |
| Büyük Ölçüde | 6 | 14,6 | Büyük Ölçüde | 21 | 31,8 |
| Tamamen | 32 | 78,0 | Tamamen | 34 | 51,5 |
| Toplam | 41 | 100,0 | Toplam | 66 | 100,0 |
| Ortalama±S.S. | 4,683 | ,6870 | Ortalama±S.S. | 4,288 | ,9075 |

p<.05

Yukarıdaki tabloda ÖBA' da öğrencinin verdiği cevaplar, öğrencinin kendi sınıf öğretmeni tarafından e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi İYEP İşlemleri Modülüne işlenmesine ait görüşlerinde; yöneticilerin (4,68±0,69) görüşleri öğretmenlerin (4,29±0,91) görüşlerinden daha yüksek çıkmıştır. Buna göre yöneticiler, ÖBA' da öğrencinin verdiği cevaplar, öğrencinin kendi sınıf öğretmeni tarafından e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi İYEP İşlemleri Modülüne işlenmesini daha fazla algılamaktadır. Diğer yandan hem yönetici hem de öğretmenlerin İYEP kurslarındaki ÖBA' da öğrencinin verdiği cevaplar, öğrencinin kendi sınıf öğretmeni tarafından e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi İYEP İşlemleri Modülüne işlenmesi algısının ortalamasının üstünde bir düzeyde olduğu çıkmıştır.

Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin; e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi İYEP İşlemleri Modülünden, modül seviyeleriyle birlikte programa dahil edilen öğrenci listesi, okul yönetimi tarafından alınmasına yönelik görüşleri belirlenmiştir. Veri toplama aracının 35.sorusunda yer alan e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi İYEP İşlemleri Modülünden, modül seviyeleriyle birlikte programa dahil edilen öğrenci listesi, okul yönetimi tarafından alınmasına ait ortalama ve standart değerlerinin yanı sıra her bir seçeneğe göre frekans ve yüzde değerleri birlikte aşağıdaki Tablo 37'de sunulmuştur.

Tablo 37. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi İYEP İşlemleri Modülünden, Modül Seviyeleriyle Birlikte Programa Dahil Edilen Öğrenci Listesi, Okul Yönetimi Tarafından Alınmasına Yönelik Algılarının İncelenmesi

| Okul Yöneticisi | | | Öğretmen | | |
|-----------------|-------|-------|---------------|-------|-------|
| Grup | n | % | Grup | n | % |
| Hiç | | | Hiç | | |
| Çok Az | 1 | 2,4 | Çok Az | 2 | 3,0 |
| Kısmen | 4 | 9,8 | Kısmen | 4 | 6,1 |
| Büyük Ölçüde | 6 | 14,6 | Büyük Ölçüde | 26 | 39,4 |
| Tamamen | 30 | 73,2 | Tamamen | 34 | 51,5 |
| Toplam | 41 | 100,0 | Toplam | 66 | 100,0 |
| Ortalama±S.S. | 4,585 | ,7738 | Ortalama±S.S. | 4,394 | ,7417 |

p<.05

Yukarıdaki tabloda e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi İYEP İşlemleri Modülünden, modül seviyeleriyle birlikte programa dahil edilen öğrenci listesi, okul yönetimi tarafından alınmasına ait görüşlerinde; yöneticilerin (4,59±0,77) görüşleri öğretmenlerin (4,39±0,74) görüşlerinden daha yüksek çıkmıştır. Buna göre yöneticiler, e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi İYEP İşlemleri Modülünden, modül seviyeleriyle birlikte programa dahil edilen öğrenci listesi, okul yönetimi tarafından alınmasını daha fazla algılamaktadır. Diğer yandan hem yönetici hem de öğretmenlerin İYEP kurslarındaki e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi İYEP İşlemleri Modülünden, modül seviyeleriyle birlikte programa dahil edilen öğrenci listesi, okul yönetimi tarafından alınması algısının ortalamanın üstünde bir düzeyde olduğu çıkmıştır.

Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin; özel eğitim tanısı olan öğrenciler belirleme sürecinde dahil edilmemesine yönelik görüşleri belirlenmiştir. Veri toplama aracının 36.sorusunda yer alan özel eğitim tanısı olan öğrenciler belirleme sürecinde dahil edilmemesine ait ortalama ve standart değerlerinin yanı sıra her bir seçeneğe göre frekans ve yüzde değerleri birlikte aşağıdaki Tablo 38’de sunulmuştur.

Tablo 38. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Özel Eğitim Tanısı Olan Öğrencilerin Belirleme Sürecinde Dahil Edilmemesine Yönelik Algılarının İncelenmesi

| Okul Yöneticisi | | | Öğretmen | | |
|-----------------|-------|--------|---------------|-------|--------|
| Grup | n | % | Grup | n | % |
| Hiç | 8 | 19,5 | Hiç | 19 | 28,8 |
| Çok Az | 1 | 2,4 | Çok Az | 3 | 4,5 |
| Kısmen | 1 | 2,4 | Kısmen | 8 | 12,1 |
| Büyük Ölçüde | 9 | 22,0 | Büyük Ölçüde | 15 | 22,7 |
| Tamamen | 22 | 53,7 | Tamamen | 21 | 31,8 |
| Toplam | 41 | 100,0 | Toplam | 66 | 100,0 |
| Ortalama±S.S. | 3,878 | 1,5684 | Ortalama±S.S. | 3,242 | 1,6367 |

p<.05

Yukarıdaki tabloda özel eğitim tanısı olan öğrencilerin belirleme sürecinde dahil edilmemesine ait görüşlerinde; yöneticilerin (3,88±1,57) görüşleri öğretmenlerin (3,24±1,64) görüşlerinden daha yüksek çıkmıştır. Buna göre yöneticiler, özel eğitim tanısı olan öğrencilerin belirleme sürecinde dahil edilmemesini daha fazla algılamaktadır. Diğer yandan hem yönetici hem de öğretmenlerin İYEP kurslarındaki özel eğitim tanısı olan öğrencilerin belirleme sürecinde dahil edilmemesi algısının ortalamanın üstünde bir düzeyde olduğu çıkmıştır.

Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin; öğrencilerin eksikliklerini belirlemek ve modülü başarıyla tamamlayıp bir üst modüle geçip geçmeyeceğine karar vermek için İYEP öğrenci etkinlikleri kitapları ve ek çalışma sayfalarında yer alan etkinlikler kullanılmasına yönelik görüşleri belirlenmiştir. Veri toplama aracının 37.sorusunda yer alan öğrencilerin eksikliklerini belirlemek ve modülü başarıyla tamamlayıp bir üst modüle geçip geçmeyeceğine karar vermek için İYEP öğrenci etkinlikleri kitapları ve ek çalışma sayfalarında yer alan etkinlikler kullanılmasına ait ortalama ve standart değerlerinin yanı sıra her bir seçeneğe göre frekans ve yüzde değerleri birlikte aşağıdaki Tablo 39’da sunulmuştur.

Tablo 39. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Öğrencilerin Eksikliklerini Belirlemek ve Modülü Başarıyla Tamamlayıp Bir Üst Modüle Geçip Geçmeyeceğine Karar Vermek İçin İYEP Öğrenci Etkinlikleri Kitapları ve Ek Çalışma Sayfalarında Yer Alan Etkinliklerin Kullanılmasına Yönelik Algılarının İncelenmesi

| Okul Yöneticisi | | | Öğretmen | | |
|-----------------|-------|-------|--------------|-------|-------|
| Grup | n | % | Grup | n | % |
| Hiç | | | Hiç | | |
| Çok Az | | | Çok Az | 2 | 3,0 |
| Kısmen | 5 | 12,2 | Kısmen | 11 | 16,7 |
| Büyük Ölçüde | 14 | 34,1 | Büyük Ölçüde | 25 | 37,9 |
| Tamamen | 22 | 53,7 | Tamamen | 28 | 42,4 |
| Toplam | 41 | 100,0 | Toplam | 66 | 100,0 |
| Ortalama±S.S. | 4,415 | ,7062 | Ortalama±S.S | 4,197 | ,8269 |

p<.05

Yukarıdaki tabloda öğrencilerin eksikliklerini belirlemek ve modülü başarıyla tamamlayıp bir üst modüle geçip geçmeyeceğine karar vermek için İYEP öğrenci etkinlikleri kitapları ve ek çalışma sayfalarında yer alan etkinlikler kullanılmasına ait görüşlerinde; yöneticilerin (4,42±0,71) görüşleri öğretmenlerin (4,20±0,83) görüşlerinden daha yüksek çıkmıştır. Buna göre yöneticiler, öğrencilerin eksikliklerini belirlemek ve modülü başarıyla tamamlayıp bir üst modüle geçip geçmeyeceğine karar vermek için İYEP öğrenci etkinlikleri kitapları ve ek çalışma sayfalarında yer alan etkinlikler kullanılmasını daha fazla

algılamaktadır. Diğer yandan hem yönetici hem de öğretmenlerin İYEP kurslarındaki öğrencilerin eksikliklerini belirlemek ve modülü başarıyla tamamlayıp bir üst modüle geçip geçmeyeceğine karar vermek için İYEP öğrenci etkinlikleri kitapları ve ek çalışma sayfalarında yer alan etkinlikler kullanılması algısının ortalamanın üstünde bir düzeyde olduğu çıkmıştır.

Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin; Türkçe ve Matematik 3. Modülü almış öğrencilere Öğrenci Değerlendirme Aracı (ÖDA) kullanılmasına yönelik görüşleri belirlenmiştir. Veri toplama aracının 38.sorusunda yer alan Türkçe ve Matematik 3. Modülü almış öğrencilere Öğrenci Değerlendirme Aracı (ÖDA) kullanılmasına ait ortalama ve standart değerlerinin yanı sıra her bir seçeneğe göre frekans ve yüzde değerleri birlikte aşağıdaki Tablo 40' da sunulmuştur.

Tablo 40. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Türkçe ve Matematik 3. Modülü Almış Öğrencilere Öğrenci Değerlendirme Aracı (ÖDA) Kullanılmasına Yönelik Algılarının İncelenmesi

| Okul Yöneticisi | | | Öğretmen | | |
|-----------------|-------|--------|--------------|-------|-------|
| Grup | n | % | Grup | n | % |
| Hiç | 2 | 4,9 | Hiç | 1 | 1,5 |
| Çok Az | 1 | 2,4 | Çok Az | 3 | 4,5 |
| Kısmen | 3 | 7,3 | Kısmen | 10 | 15,2 |
| Büyük Ölçüde | 11 | 26,8 | Büyük Ölçüde | 26 | 39,4 |
| Tamamen | 24 | 58,5 | Tamamen | 26 | 39,4 |
| Toplam | 41 | 100,0 | Toplam | 66 | 100,0 |
| Ortalama±S.S. | 4,317 | 1,0592 | Ortalama±S.S | 4,106 | ,9303 |

p<.05

Yukarıdaki tabloda Türkçe ve Matematik 3. Modülü almış öğrencilere öğrenci değerlendirme aracı (ÖDA) kullanılmasına ait görüşlerinde; yöneticilerin (4,32±1,06) görüşleri öğretmenlerin (4,11±0,93) görüşlerinden daha yüksek çıkmıştır. Buna göre yöneticiler, Türkçe ve Matematik 3. Modülü almış öğrencilere öğrenci değerlendirme aracı (ÖDA) kullanılmasını daha fazla algılamaktadır. Diğer yandan hem yönetici hem de öğretmenlerin İYEP kurslarındaki Türkçe ve Matematik 3. Modülü almış öğrencilere öğrenci değerlendirme aracı (ÖDA) kullanılması algısının ortalamanın üstünde bir düzeyde olduğu çıkmıştır.

Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin; puanlamada objektifliğin sağlanması için ÖDA' nın uygulanması ve değerlendirilmesinde öğretmen yönergeleri formu kullanılmasına yönelik görüşleri belirlenmiştir. Veri toplama aracının 39.sorusunda yer alan puanlamada

objektifliğin sağlanması için ÖDA' nın uygulanması ve değerlendirilmesinde öğretmen yönergeleri formu kullanılmasına ait ortalama ve standart değerlerinin yanı sıra her bir seçeneğe göre frekans ve yüzde değerleri birlikte aşağıdaki Tablo 41 'de sunulmuştur.

Tablo 41. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Puanlamada Objektifliğin Sağlanması için ÖDA' nın Uygulanması ve Değerlendirilmesinde Öğretmen Yönergeleri Formu Kullanılmasına Yönelik Algılarının İncelenmesi

| Okul Yöneticisi | | | Öğretmen | | |
|-----------------|-------|--------|--------------|-------|-------|
| Grup | n | % | Grup | n | % |
| Hiç | 2 | 4,9 | Hiç | | |
| Çok Az | 1 | 2,4 | Çok Az | 3 | 4,5 |
| Kısmen | 5 | 12,2 | Kısmen | 11 | 16,7 |
| Büyük Ölçüde | 8 | 19,5 | Büyük Ölçüde | 30 | 45,5 |
| Tamamen | 25 | 61,0 | Tamamen | 22 | 33,3 |
| Toplam | 41 | 100,0 | Toplam | 66 | 100,0 |
| Ortalama±S.S. | 4,293 | 1,1010 | Ortalama±S.S | 4,076 | ,8285 |

p<.05

Yukarıdaki tabloda puanlamada objektifliğin sağlanması için ÖDA' nın uygulanması ve değerlendirilmesinde öğretmen yönergeleri formu kullanılmasına ait görüşlerinde; yöneticilerin (4,29±1,10) görüşleri öğretmenlerin (4,08±0,83) görüşlerinden daha yüksek çıkmıştır. Buna göre yöneticiler, puanlamada objektifliğin sağlanması için ÖDA' nın uygulanması ve değerlendirilmesinde öğretmen yönergeleri formu kullanılmasını daha fazla algılamaktadır. Diğer yandan hem yönetici hem de öğretmenlerin İYEP kurslarındaki puanlamada objektifliğin sağlanması için ÖDA' nın uygulanması ve değerlendirilmesinde öğretmen yönergeleri formu kullanılması algısının ortalamanın üstünde bir düzeyde olduğu çıkmıştır.

Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin; öğretmen yönergeleri formu hem aracın kullanımına ilişkin açıklamaları hem de maddelerin değerlendirilmesinde kullanılacak derecelendirilmiş puanlama anahtarını içermesine yönelik görüşleri belirlenmiştir. Veri toplama aracının 40.sorusunda yer alan öğretmen yönergeleri formu hem aracın kullanımına ilişkin açıklamaları hem de maddelerin değerlendirilmesinde kullanılacak derecelendirilmiş puanlama anahtarını içermesine ait ortalama ve standart değerlerinin yanı sıra her bir seçeneğe göre frekans ve yüzde değerleri birlikte aşağıdaki Tablo 42' de sunulmuştur.

Tablo 42. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Öğretmen Yönergeleri Formu Hem Aracın Kullanımına İlişkin Açıklamaları Hem de Maddelerin Değerlendirilmesinde Kullanılacak Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarını İçermesine Yönelik Algılarının İncelenmesi

| Okul Yöneticisi | Öğretmen |
|-----------------|----------|
|-----------------|----------|

| Grup | n | % | Grup | n | % |
|---------------|-------|-------|--------------|-------|-------|
| Hiç | | | Hiç | | |
| Çok Az | 1 | 2,4 | Çok Az | 2 | 3,0 |
| Kısmen | 5 | 12,2 | Kısmen | 15 | 22,7 |
| Büyük Ölçüde | 15 | 36,6 | Büyük Ölçüde | 30 | 45,5 |
| Tamamen | 20 | 48,8 | Tamamen | 19 | 28,8 |
| Toplam | 41 | 100,0 | Toplam | 66 | 100,0 |
| Ortalama±S.S. | 4,317 | ,7886 | Ortalama±S.S | 4,000 | ,8038 |

p<.05

Yukarıdaki tabloda öğretmen yönergeleri formu hem aracın kullanımına ilişkin açıklamaları hem de maddelerin değerlendirilmesinde kullanılacak derecelendirilmiş puanlama anahtarını içermesine ait görüşlerinde; yöneticilerin (4,32±0,79) görüşleri öğretmenlerin (4,00±0,80) görüşlerinden daha yüksek çıkmıştır. Buna göre yöneticiler, öğretmen yönergeleri formu hem aracın kullanımına ilişkin açıklamaları hem de maddelerin değerlendirilmesinde kullanılacak derecelendirilmiş puanlama anahtarını içermesini daha fazla algılamaktadır. Diğer yandan hem yönetici hem de öğretmenlerin İYEP kurslarındaki öğretmen yönergeleri formu hem aracın kullanımına ilişkin açıklamaları hem de maddelerin değerlendirilmesinde kullanılacak derecelendirilmiş puanlama anahtarını içermesi algısının ortalamamın üstünde bir düzeyde olduğu çıkmıştır.

4.5. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre İYEP Etkililiğinin İncelenmesi

Aşağıda tabloda İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Değerlendirme Ölçeği ve alt boyutları ilişkin betimsel değerler bulunmaktadır.

Tablo 43. Ölçek ve Alt Boyutların Düzeylerinin İncelenmesi

| Ölçek ve Alt Boyutlar | N | Minimum | Maximum | Ort | Std. Sapma |
|--|-----|---------|---------|-------|------------|
| Özel amaçlar alt boyutu | 107 | 1.69 | 5.00 | 3.248 | .700 |
| İlkeler alt boyutu | 107 | 2.67 | 5.00 | 3.755 | .882 |
| Tür ve içerik alt boyutu | 107 | 1.80 | 5.00 | 3.814 | .619 |
| Ölçme ve değerlendirme alt boyutu | 107 | 2.00 | 5.00 | 4.177 | .682 |
| İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Değerlendirme Ölçeği | 107 | 2.40 | 5.00 | 3.721 | .335 |

Yukarıdaki tabloya göre katılımcıların İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Değerlendirme Ölçeği ve alt boyutları ilişkin veriler bulunmaktadır. İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Değerlendirme genel ortalaması 3,72±0,33 olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlar arasında en yüksek ölçme ve değerlendirme alt boyutu (4,18±0,68) en düşük ise özel

amaçlar alt boyutu (3,25±0,70) düzeyi olduğu çıkmıştır. Bu durumda yöneticilerin ve öğretmenlerin algılarına göre İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Değerlendirme Ölçeği ve alt boyutlarının ortalamasının üstünde çıktığı söylenebilir. Diğer bir ifade ile İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)'nin çalışmalarını onayladıkları söylenebilir.

4.5.1. Cinsiyet Değişkeni

İYEP değerlendirmesinin hem ölçeği hem de alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık olup olmadığını belirlemek için parametrik bir test olan t-testiyle yapılmıştır. Betimsel istatistikler tablosu aşağıdaki ilk tablodur. Her grubun ortalamasını ve standart sapmasını gösteren tablodur.

Tablo 44. Ölçeklerin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

| Grup | Ölçek ve Alt Boyutları | Cinsiyet | N | Ortalama | S.S. | t | df | p |
|----------|--|-----------|----|----------|------|--------|----|------|
| Yönetici | Özel amaçlar boyutu | alt Erkek | 34 | 3.271 | .684 | -8.23 | 39 | .416 |
| | | Kadın | 7 | 3.494 | .441 | | | |
| | İlkeler alt boyutu | Erkek | 34 | 3.946 | .687 | -1.89 | 39 | .851 |
| | | Kadın | 7 | 4.000 | .693 | | | |
| | Tür ve içerik boyutu | alt Erkek | 34 | 3.770 | .678 | -1.340 | 39 | .188 |
| | | Kadın | 7 | 4.142 | .618 | | | |
| | Ölçme ve değerlendirme boyutu | alt Erkek | 34 | 4.320 | .693 | -7.25 | 39 | .473 |
| | | Kadın | 7 | 4.519 | .435 | | | |
| | İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Değerlendirme Ölçeği | Erkek | 34 | 3.786 | .491 | -1.154 | 39 | .256 |
| | | Kadın | 7 | 4.014 | .385 | | | |
| Öğretmen | Özel amaçlar boyutu | alt Erkek | 38 | 3.176 | .640 | -4.58 | 64 | .649 |
| | | Kadın | 28 | 3.255 | .765 | | | |
| | İlkeler alt boyutu | Erkek | 38 | 3.587 | .611 | -6.56 | 64 | .514 |
| | | Kadın | 28 | 3.690 | .652 | | | |
| | Tür ve içerik boyutu | alt Erkek | 38 | 3.731 | .653 | -1.064 | 64 | .291 |
| | | Kadın | 28 | 3.896 | .576 | | | |
| | Ölçme ve değerlendirme boyutu | alt Erkek | 38 | 4.004 | .652 | -8.53 | 64 | .397 |
| | | Kadın | 28 | 4.152 | .751 | | | |
| | İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Değerlendirme Ölçeği | Erkek | 38 | 3.604 | .477 | -9.70 | 64 | .335 |
| | | Kadın | 28 | 3.727 | .549 | | | |

Bağımsız örneklem t testi, katılımcıların İYEP değerlendirme çevrimiçi web ölçeği ve alt boyutlarının cinsiyete göre tutum farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda hem yönetici hem de öğretmen algılarında alt boyut ve ölçek genelinde kadın ve erkeğe göre fark çıkmamıştır.

4.5.2. Branş Değişkeni

İYEP değerlendirmesinin hem ölçeği hem de alt boyutlarının branş değişkenine göre farklılık olup olmadığını belirlemek için parametrik bir test olan t-testiyle yapılmıştır. Betimsel istatistikler tablosu aşağıdaki ilk tablodur. Her grubun ortalamasını ve standart sapmasını gösteren tablodur.

Tablo 45. Ölçeklerin Mezun Olduğu Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

| | | Cinsiyet | N | Ortalama | S.S. | t | df | p | |
|--------------------------|--|-------------------------|--------------------|----------|-------|--------|-------|-------|------|
| Yönetici | Özel amaçlar alt boyutu | Sınıf Öğretmenliği | 30 | 3.379 | .640 | 1.141 | 39 | .261 | |
| | | Diğer | 11 | 3.118 | .670 | | | | |
| | İlkeler alt boyutu | Sınıf Öğretmenliği | 30 | 3.894 | .677 | -.945 | 39 | .351 | |
| | | Diğer | 11 | 4.121 | .691 | | | | |
| | Tür ve içerik alt boyutu | Sınıf Öğretmenliği | 30 | 3.796 | .743 | -.582 | 39 | .564 | |
| | | Diğer | 11 | 3.936 | .454 | | | | |
| | Ölçme ve değerlendirme alt boyutu | Sınıf Öğretmenliği | 30 | 4.290 | .664 | -1.029 | 39 | .310 | |
| | | Diğer | 11 | 4.528 | .629 | | | | |
| | İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Değerlendirme Ölçeği | Sınıf Öğretmenliği | 30 | 3.811 | .491 | -.291 | 39 | .772 | |
| | | Diğer | 11 | 3.861 | .461 | | | | |
| | Öğretmen | Özel amaçlar alt boyutu | Sınıf Öğretmenliği | 60 | 3.216 | .602 | .132 | 5.190 | .900 |
| | | | Diğer | 6 | 3.141 | 1.388 | | | |
| İlkeler alt boyutu | | Sınıf Öğretmenliği | 60 | 3.633 | .605 | .082 | 64 | .935 | |
| | | Diğer | 6 | 3.611 | .873 | | | | |
| Tür ve içerik alt boyutu | | Sınıf Öğretmenliği | 60 | 3.806 | .560 | .119 | 5.238 | .910 | |
| | | Diğer | 6 | 3.750 | 1.153 | | | | |
| | Sınıf Öğretmenliği | 60 | 4.062 | .672 | -.197 | 64 | .844 | | |

| | | | | | | | | |
|--|-----|--------------------------|----|-------|--------|------|-------|------|
| Ölçme ve Değerlendirme boyutu | alt | Diğer | 6 | 4.121 | .963 | | | |
| İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Değerlendirme Ölçeği | | Sınıf Öğretmenliği Diğer | 60 | 3.659 | .468 | | | |
| | | | 6 | 3.633 | .88355 | .071 | 5.284 | .946 |

Bağımsız örneklem t testi, katılımcıların İYEP değerlendirme çevrimiçi web ölçeği ve alt boyutlarının branşa göre tutum farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda hem yönetici hem de öğretmen algılarında alt boyut ve ölçek genelinde sınıf öğretmenliği ve geriye kalan diğer branşlara göre fark çıkmamıştır.

4.5.3. Eğitim Durumu Değişkeni

İYEP değerlendirmesinin hem ölçeği hem de alt boyutlarının eğitim durumu değişkenine göre farklılık olup olmadığını belirlemek için parametrik bir test olan t-testiyle yapılmıştır. Betimsel istatistikler tablosu aşağıdaki ilk tablodur. Her grubun ortalamasını ve standart sapmasını gösteren tablodur.

Tablo 46. Ölçeklerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

| | | Cinsiyet | N | Ortalama | S.S. | t | df | p | |
|----------|--|-------------------------|---------------|----------|-------|--------|------|------|------|
| Yönetici | Özel amaçlar alt boyutu | Lisans | 29 | 3.214 | .6859 | -1.470 | 39 | .150 | |
| | | Yüksek Lisans | 12 | 3.538 | .5102 | | | | |
| | İlkeler alt boyutu | Lisans | 29 | 3.988 | .7126 | .482 | 39 | .633 | |
| | | Yüksek Lisans | 12 | 3.875 | .6159 | | | | |
| | Tür ve içerik alt boyutu | Lisans | 29 | 3.800 | .6524 | -.498 | 39 | .621 | |
| | | Yüksek Lisans | 12 | 3.916 | .7529 | | | | |
| | Ölçme ve değerlendirme boyutu | Lisans | 29 | 4.338 | .6107 | -.243 | 39 | .809 | |
| | | Yüksek Lisans | 12 | 4.393 | .7842 | | | | |
| | İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Değerlendirme Ölçeği | Lisans | 29 | 3.786 | .5188 | -.803 | 39 | .427 | |
| | | Yüksek Lisans | 12 | 3.918 | .3658 | | | | |
| | Öğretmen | Özel amaçlar alt boyutu | Lisans | 55 | 3.216 | .7216 | .182 | 64 | .856 |
| | | | Yüksek Lisans | 11 | 3.174 | .5440 | | | |

| | | | | | | | |
|--|---------------|----|-------|-------|-------|----|------|
| İlkeler alt boyutu | Lisans | 55 | 3.618 | .6539 | -.379 | 64 | .706 |
| | Yüksek Lisans | 11 | 3.697 | .4820 | | | |
| Tür ve içerik alt boyutu | Lisans | 55 | 3.810 | .6618 | .272 | 64 | .786 |
| | Yüksek Lisans | 11 | 3.754 | .3882 | | | |
| Ölçme ve değerlendirme alt boyutu | Lisans | 55 | 4.067 | .7115 | .007 | 64 | .994 |
| | Yüksek Lisans | 11 | 4.066 | .6325 | | | |
| İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Değerlendirme Ölçeği | Lisans | 55 | 3.659 | .5271 | .097 | 64 | .923 |
| | Yüksek Lisans | 11 | 3.643 | .4279 | | | |

Bağımsız örneklem t testi, katılımcıların İYEP değerlendirme çevrimiçi web ölçeği ve alt boyutlarının eğitim durumuna göre tutum farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda hem yönetici hem de öğretmen algılarında alt boyut ve ölçek genelinde lisans ve yüksek lisans mezuniyetine göre fark çıkmamıştır.

4.5.4. Kıdem Durumu Değişkeni

İYEP değerlendirmesinin hem ölçeği hem de alt boyutlarının kıdem durumu değişkenine göre farklılık olup olmadığını belirlemek için parametrik bir test olan ANOVA testiyle yapılmıştır. Betimsel istatistikler tablosu aşağıdaki ilk tablodur. Her grubun ortalamasını ve standart sapmasını gösteren tablodur.

Tablo 47. Ölçeklerin Kıdem Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

| Puan | Grup | <i>f, x ss Değerleri</i> | | | ANOVA Sonuçları | | | | | | |
|-----------------------------|-----------------|--------------------------|-------|---------------|-----------------|-----------------|---------------|------|------|----------|----------|
| | | N | X | S.S. | Var.K. | KT | Sd | KO | F | <i>p</i> | |
| Özel amaçlar alt boyutu | 1-10 yıl | 103.430 | .513 | Gruplar arası | 2.201 | 21.1012.840.071 | 38 | .388 | 40 | | |
| | 10-15 yıl | 83.701 | .618 | | | | | | | | Grup içi |
| | 15 yıl ve üzeri | 233.120 | .663 | | | | | | | | Toplam |
| | Total | 413.309 | .650 | | | | | | | | |
| Yönetici İlkeler alt boyutu | 1-10 yıl | 104.233 | .466 | Gruplar arası | 1.078 | 2 | .5391.176.320 | 38 | .459 | 40 | |
| | 10-15 yıl | 83.937 | .766 | | | | | | | | Grup içi |
| | 15 yıl ve üzeri | 233.840 | .718 | | | | | | | | Toplam |
| | Total | 413.955 | .680 | | | | | | | | |
| Tür ve içerik alt boyutu | 1-10 yıl | 104.140 | .383 | Gruplar arası | 1.301 | 2 | .6511.457.246 | 38 | .447 | 40 | |
| | 10-15 yıl | 83.812 | 1.041 | | | | | | | | Grup içi |
| | 15 yıl ve üzeri | 233.708 | .605 | | | | | | | | Toplam |

| | | | | | | | | | | |
|--|--|-------------------------|-----------|---------------|---------------|---------------|--------|----------|-----------|-----------|
| | Total | 413.834 | .675 | | | | | | | |
| Öğretmen | Ölçme ve değerlendirme alt boyutu | 1-10 yıl | 104.372 | .452 | Gruplar arası | .012 | 2 | .006 | .013.987 | |
| | | 10-15 yıl | 84.375 | .703 | Grup içi | 17.225 | 38 | .453 | | |
| | | 15 yıl ve üzeri | 234.339 | .736 | Toplam | 17.236 | 40 | | | |
| | | Total | 414.354 | .656 | | | | | | |
| | İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Değerlendirme Ölçeği | 1-10 yıl | 103.987 | .274 | Gruplar arası | .689 | 2 | .344 | 1.545.226 | |
| | | 10-15 yıl | 83.950 | .627 | Grup içi | 8.470 | 38 | .223 | | |
| | | 15 yıl ve üzeri | 233.710 | .478 | Toplam | 9.159 | 40 | | | |
| | | Total | 413.825 | .478 | | | | | | |
| | Öğretmen | Özel amaçlar alt boyutu | 1-10 yıl | 193.186 | .694 | Gruplar arası | 1.057 | 2 | .528 | 1.108.337 |
| | | | 10-15 yıl | 203.392 | .515 | Grup içi | 30.038 | 63 | .477 | |
| 15 yıl ve üzeri | | | 273.091 | .791 | Toplam | 31.095 | 65 | | | |
| Total | | | 663.209 | .691 | | | | | | |
| İlkeler alt boyutu | | 1-10 yıl | 193.526 | .662 | Gruplar arası | .849 | 2 | .424 | 1.086.344 | |
| | | 10-15 yıl | 203.800 | .629 | Grup içi | 24.624 | 63 | .391 | | |
| | | 15 yıl ve üzeri | 273.580 | .594 | Toplam | 25.473 | 65 | | | |
| | | Total | 663.631 | .626 | | | | | | |
| Tür ve içerik alt boyutu | | 1-10 yıl | 193.731 | .683 | Gruplar arası | .383 | 2 | .192 | .487.617 | |
| | | 10-15 yıl | 203.915 | .415 | Grup içi | 24.807 | 63 | .394 | | |
| | 15 yıl ve üzeri | 273.766 | .710 | Toplam | 25.190 | 65 | | | | |
| | Total | 663.801 | .622 | | | | | | | |
| Ölçme ve değerlendirme alt boyutu | 1-10 yıl | 194.129 | .590 | Gruplar arası | .371 | 2 | .186 | .378.687 | | |
| | 10-15 yıl | 203.954 | .719 | Grup içi | 30.973 | 63 | .492 | | | |
| | 15 yıl ve üzeri | 274.107 | .756 | Toplam | 31.344 | 65 | | | | |
| | Total | 664.067 | .694 | | | | | | | |
| İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Değerlendirme Ölçeği | 1-10 yıl | 193.632 | .503 | Gruplar arası | .197 | 2 | .099 | .373.690 | | |
| | 10-15 yıl | 203.738 | .431 | Grup içi | 16.640 | 63 | .264 | | | |
| | 15 yıl ve üzeri | 273.613 | .573 | Toplam | 16.837 | 65 | | | | |
| | Total | 663.656 | .508 | | | | | | | |

Yukarıdaki ANOVA testi tablosuna göre katılımcıların İYEP değerlendirme çevrimiçi web ölçeği ve alt boyutlarının genel puanları incelendiğinde; alt boyut ve ölçek geneli kıdem durumu gruplarına göre farklılık göstermemektedir.

ANOVA testi, katılımcıların İYEP değerlendirme çevrimiçi web ölçeği ve alt boyutlarının kıdem durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiştir.

Analiz sonucunda hem yönetici hem de öğretmen algılarında alt boyut ve ölçek genelinde kıdem gruplarına göre fark çıkmamıştır.

4.6. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Ait Bulgular

Veri analiz sonucunda, okul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri beş boyutta belirlenmiştir. Buna göre okul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerine İYEP konusunda “5. Programın geliştirilmesine yönelik katılımcıların görüş ve önerileri nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. İçerik analiz sonucunda okul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin söz konusu İYEP uygulamasına ait görüşlerini ifade eden bulgular alt kategori ve tema şeklinde oluşturulmuş ve aşağıdaki Tablo 48’de sunulmuştur.

Tablo 48. Okul Yöneticilerinin ve Sınıf Öğretmenlerinin İYEP Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi

| Tema | Alt Kategori | Frekans |
|------|------------------------|---------|
| İYEP | Ücret | 8 |
| | Uygulama | 7 |
| | Yabancı öğrenci sorunu | 3 |
| | Materyal | 3 |
| | Öneri | 6 |

Okul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin İYEP algılarına ilişkin olarak, en fazla ücret (N=8) konusunda bir görüşe sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Ücret konusunda okul yöneticileri ve sınıf öğretmenleri şu ifadeler kullanmıştır.

K1: DYK kurslarında verilen ek ders ücretinin İYEP kurslarında görev alan öğretmenlere de iki katı veya daha fazla şeklinde uygulanması, okulların bu kurslara yönelik fiziksel imkanlarının geliştirilmesi, kurs kitaplarının içerik olarak zenginleştirilmesi, kurs başlangıçlarının 1.sınıf ikinci döneminde itibaren başlayabilir.

K2: Öğretmenlere ek derslerin çift kat ödenmesi.

K3: Öğretmenleri İYEP programında görev almaya teşvik etmek için ücretlerinde iyileştirme yapılmalıdır.

K5: İYEP’ te görev alan öğretmenlerin aldıkları ücretlendirme de adaletsizlik söz konusu ortaokul ve liselerde uygulanan DYK’ lar da olduğu gibi bire iki ek ders uygulanabilirse İYEP’ in daha uygulanacağı kanaatindeyim. Teşekkürler.

K8: İYEP kurslarında öğretmenlere ödenen ücret adaletsizliği giderilmeli, DYK kurslarıyla eşdeğer kabul edilerek daha erken sınıflarda kurs açılmalıdır.

K15: İYEP kursunda görev alan öğretmenlere artırılmış ek ders ve ek puan verilmelidir.

K28: Ek ders ücretleri artırılmalıdır.

K32: Ek ders ücretlerimiz artırılmadığı sürece görev almayı istemiyorum.

Okul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin İYEP algılarına ilişkin olarak, uygulama (N=7) konusunda bir görüşe sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Uygulama konusunda okul yöneticileri ve sınıf öğretmenleri şu ifadeler kullanmıştır.

K2: 1.sınıf hariç diğer sınıflarda da İYEP yetiştirme programı uygulanmalıdır. İYEP modülünün birinci sınıftan itibaren yapılması, İYEP' e kalan öğrencilerin veli iznine tabi olmadan kursa katılması gerekmektedir.

K3: Türkçe dersi kazanımlarını okuma anlamaya daha çok yer verilmelidir.

K4: Materyal İYEP için okula gönderilen kitapları faydalı bulmuyorum.

K9: Bu kurslar ilkokul 1.sınıfın 2.döneminden itibaren başlamalıdır.

K18: Bu kurslardan tüm ilkokul öğrencileri faydalanmalıdır.

K19: İYEP kurslarının süresi uzatılmalı ve diğer öğrencilerde bu kurslardan faydalanmalıdır.

K41: İYEP programı öğrencilerimiz açısından oldukça verimli oldu. Programın devam etmesi faydalı olacaktır.

Okul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin İYEP algılarına ilişkin olarak, yabancı öğrenci sorunu (N=3) konusunda bir görüşe sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Yabancı öğrenci sorunu konusunda okul yöneticileri ve sınıf öğretmenleri şu ifadeler kullanmıştır.

K11: Bu kurslara yabancı uyruklu öğrencilerin de dahil edilmesiyle okuma yazma öğretiminde sorunlar oluşuyor ve zaman kaybediyoruz.

K12: Yabancı uyruklu öğrencilerle iletişim sorunu yaşıyoruz. Veliyle anlaşmak kurs süresince çok zor oluyor.

K30: Yabancı uyruklu öğrencilerin de bu kurslardan yararlandığı için İYEP programının ayrıca düzenlenmesi güncellenmesi gerektiğini düşünüyorum.

Okul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin İYEP algılarına ilişkin olarak, materyal (N=3) konusunda bir görüşe sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Materyal konusunda okul yöneticileri ve sınıf öğretmenleri şu ifadeler kullanmıştır.

K13: İYEP kurs kitaplarının içerikleri mutlaka geliştirilmeli.

K23: Bu kurslarda materyal kullanımı zayıf kalmaktadır. Ek materyaller gönderilebilir.

K29: İYEP kurs kitapları yetersiz, ayrıca fotokopi çektiriyorum. Kaynak çeşitleri arttırılmalıdır.

Okul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin İYEP algılarına ilişkin olarak, öneri (N=6) konusunda bir görüşe sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Öneri konusunda okul yöneticileri ve sınıf öğretmenleri şu ifadeler kullanmıştır.

K16: İYEP kurslarının daha da etkin ve kullanışlı hale gelmesi için öğretmenlerin görüşleri mutlaka dikkate alınmalı.

K20: Okul sonrası yapılan bu kurslarda öğrenciler çok yorgun oluyor. Hafta sonu da bu kurs açılabilir.

K26: Oldukça faydalı bir kurs. Diğer öğrencilerde bu kurslardan faydalanmalıdır.

K35: Okul sonunda yapılan bu kursta öğrenciler aç ve yorgun oldukları için derse adapte olamıyorlar.

K36: Okuma anlama ve problem çözme üzerine çeşitlendirilmiş etkinlikler yapılabilir.

K37: İYEP kursuna katılan öğrenciler akran zorbalığına maruz kalabiliyor.

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Elde edilen bulgulara dayanarak, İYEP Türkçe dersi kapsamında ele alınan kazanımlara ilişkin programın okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik kazanımlarının ortalamanın üstünde ve genel olarak uygun ve yeterli olduğu, söz konusu kazanımların sayısının ise yeterli olduğu noktasında öğretmen ve yönetici görüşlerinin birleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde, İYEP uygulaması kapsamında ele alınan kazanım sayısının yeterli ve uygun olduğunu destekleyen çalışmaların (Keskin, 2021; Gençoğlu, 2019) olduğu görülmektedir.

Bulgulara dayanarak, genel olarak İYEP uygulamasının, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle dersler kapsamında öğrencilerin akademik başarılarının arttığı, bu noktada öğrencilere bireysel destek sağlandığı, öğrencilerin duygusal özgüven ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği görüşleri ortalamanın üstünde çıkmıştır. Ortaokul ve lise düzeyinde uygulanan İYEP ve Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK) ile ilgili literatürdeki çalışmaların (Göksu ve Gülcü, 2016; Avlukyari, 2019; Keskin, 2021; Balantekin, 2020; Öz Doğru, 2022) sonuçlarının bu çalışmanın sonuçlarına benzer olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında elde edilen verilere dayanarak, özellikle materyal eksikliği, öğretmenlere ödenen ücretler ve uygulamanın sadece belirli sınıf düzeyinde olması konusunda olumsuz düşüncelerin baskın olduğu görülmektedir. Literatürde bu noktada yapılan çalışmaların sonuçları (Bozbayındır ve Kara, 2017; Balantekin, 2020; Kırnık, Susan ve Özbek, 2019; Canpolat ve Göçer, 2017; Öz Doğru, 2022; Nartgün ve Dilekçi, 2016) bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen verilere dayanarak cinsiyete göre incelemede hem yönetici hem de öğretmen algılarında alt boyut ve ölçek genelinde kadın ve erkeğe göre fark çıkmamıştır. Ancak Avlukyari' nin (2019) araştırmasında İYEP' in etkililiğinde programın özel amaçlarına ulaşmada kadınların erkeklere göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine kadın katılımcıların programın türü ve içeriğinin etkililiğine ilişkin görüşler üzerinde erkek katılımcılara kıyasla daha güçlü bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu

yönüyle araştırmamızın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. Diğer yandan İYEP' in etkili olmasında program ilkeleri ile cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. İYEP' in etkili olmasında program ölçme ve değerlendirilmesi ile cinsiyet, değişkenleri arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen verilere dayanarak branşa göre incelemede hem yönetici hem de öğretmen algılarında alt boyut ve ölçek genelinde sınıf öğretmenliği ve diğer branşlara göre fark çıkmamıştır. Avlukyari' nin (2019) araştırmasında İYEP' in etkililiğinde programın özel amaçlarına ulaşmada branşlara göre farklılık çıkmamıştır. Bu yönüyle araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca İYEP' in etkili olmasında program ilkeleri ile branş değişkenleri arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. Programın türü ve içeriğinin etkililiğine ilişkin görüşlerde; öğretmenlerin ve yöneticilerin branşları arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir. İYEP' in etkili olmasında program ölçme ve değerlendirilmesi ile branş değişkenleri arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen verilere dayanarak eğitim durumuna göre incelemede hem yönetici hem de öğretmen algılarında alt boyut ve ölçek genelinde lisans ve yüksek lisans mezuniyetine göre fark çıkmamıştır. Avlukyari' nin (2019) araştırmasında İYEP' in etkililiğinde programın özel amaçlarına ulaşmada eğitim düzeylerine göre farklılık çıkmamıştır. Bu yönüyle araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca İYEP' in etkili olmasında program ilkeleri ile eğitim düzeyleri değişkenleri arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. Programın türü ve içeriğinin etkililiğine ilişkin görüşlerde; öğretmenlerin ve yöneticilerin eğitim düzeyleri arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir. İYEP' in etkili olmasında program ölçme ve değerlendirilmesi ile eğitim düzeyleri değişkenleri arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen verilere dayanarak kıdem durumuna göre incelemede hem yönetici hem de öğretmen algılarında alt boyut ve ölçek genelinde kıdem gruplarına göre fark çıkmamıştır. Avlukyari' nin (2019) araştırmasında İYEP' in etkililiğinde programın özel amaçlarına ulaşmada mesleki tecrübelerine göre farklılık çıkmamıştır. Bu yönüyle araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca İYEP' in etkili olmasında program ilkeleri ile mesleki tecrübe değişkenleri arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. Programın türü ve içeriğinin etkililiğine ilişkin görüşlerde; öğretmenlerin ve yöneticilerin mesleki tecrübeleri arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir. İYEP' in etkili olmasında

program ölçme ve değerlendirilmesi ile mesleki tecrübeleri değişkenleri arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır.

5.2 . Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde, elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlara yer verilmiş ve çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Bu araştırmada 2018–2023 eğitim öğretim yılında Konya İli Çumra İlçesindeki 43 ilkokulda uygulanan İlkokulda Yetiştirme Programı (İYEP) hakkında öğretmenler ve okul yöneticilerinin görüşlerine dayanarak programın bu ilçede ne kadar etkili olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın ilk problemi olan “Programın özel amaçlarının gerçekleştirilebilmesine yönelik katılımcıların görüşleri nelerdir? Belirli değişkenlere (cinsiyetin, kıdem, branşın ve eğitim durumu) göre özel amaçların etkililiğinde anlamlı bir farklılaşma var mıdır?” sorusunun cevabı için yapılan betimsel analiz sonucunda;

- ❖ İYEP’ in dinleme, konuşma, okuma beceri, yazma becerisi, okuduğunu anlama becerisi, matematiksel okuryazarlık becerisi, matematiksel kavramları anlama becerisi, matematiksel kavramları günlük hayatta kullanma becerisi, problem çözme sürecinde kendi düşüncelerini ifade etme becerisi, matematiksel kavramları farklı temsil biçimleri ile ifade etme becerisi, matematiğe karşı olumlu tutum geliştirme becerisi, matematiğe karşı özgüvenli bir yaklaşım geliştirme becerisi ve psikososyal destek olarak eksikliklerin giderilme becerisine ait görüşlerinde; yöneticilerin görüşleri öğretmenlerin görüşlerinden daha yüksek çıkmıştır. Buna göre yöneticiler İYEP kurslarında dinleme, konuşma, okuma beceri, yazma becerisi, okuduğunu anlama becerisi, matematiksel okuryazarlık becerisi, matematiksel kavramları anlama becerisi, matematiksel kavramları günlük hayatta kullanma becerisi, problem çözme sürecinde kendi düşüncelerini ifade etme becerisi, matematiksel kavramları farklı temsil biçimleri ile ifade etme becerisi, matematiğe karşı olumlu tutum geliştirme becerisi, matematiğe karşı özgüvenli bir yaklaşım geliştirme becerisi ve psikososyal destek olarak eksikliklerin giderilme becerilerinin daha iyi verildiğini algılamaktadır.

Araştırmanın ikinci problemi olan “Programın ilkelerinin ne düzeyde gözetildiğine yönelik katılımcıların görüşleri nelerdir? Belirli değişkenlere (cinsiyetin, kıdem, branşın ve eğitim durumu) göre programın ilkelerinin etkililiğinde anlamlı bir farklılaşma var mıdır?” sorusunun cevabı için yapılan betimsel analiz sonucunda;

- ❖ İYEP’ e ihtiyaç duyan öğrencilerin belirlenen eksiklikler doğrultusunda programa alınması, buldukları okullarda yetiştirme programlarından yararlanması, programa alınacak öğrencilerin tespiti ve programın uygulanma sürecinde akranlarından ayrışma hissine kapılmasını önleyici tedbirler alınması, öğrencilere psikososyal destek sağlanması, öğrencilerin program süresince İYEP’ e devamlarının sağlanması ve öğrenci velilerinden herhangi bir ad altında ücret alınmamasına ait görüşlerinde; yöneticilerin görüşleri öğretmenlerin görüşlerinden daha yüksek çıkmıştır. Buna göre yöneticiler İYEP kurslarında İYEP’ e ihtiyaç duyan öğrenciler belirlenen eksiklikler doğrultusunda programa alınmasının, buldukları okullarda yetiştirme programlarından yararlanması, programa alınacak öğrencilerin tespiti ve programın uygulanma sürecinde akranlarından ayrışma hissine kapılmasını önleyici tedbirler alınması, öğrencilere psikososyal destek sağlanması, öğrencilerin program süresince İYEP’ e devamlarının sağlanması ve öğrenci velilerinden herhangi bir ad altında ücret alınmamasına daha fazla gerçekleştirildiğini algılamaktadır.

Araştırmanın üçüncü problemi olan “Programın türü ve içeriğinin uygunluğuna yönelik katılımcıların görüşleri nelerdir? Belirli değişkenlere (cinsiyetin, kıdem, branşın ve eğitim durumu) göre programın türü ve içeriğinin etkililiğinde anlamlı bir farklılaşma var mıdır?” sorusunun cevabı için yapılan betimsel analiz sonucunda;

- ❖ İYEP’ in halihazırda uygulanmakta olan öğretim programlarından asgari düzeyde sahip olunması gereken kazanımlar belirlenerek hazırlanmasında, İYEP’ in modüler ve sarmal yapıda kurgulanmasında, İYEP’ e uygun yapıda hazırlanan öğretim materyalleri modüler ve sarmal yapıda kurgulanmasında, İYEP’ in modüler yapıda tasarlanması ile farklı öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda öğrenim görme imkânı sunmasında ve programda yer alan kazanımların Türkçe dersi öğretim programlarından ilk dört sınıf kazanımları göz önüne alınarak belirlenmesine ait görüşlerinde; yöneticilerin görüşleri öğretmenlerin görüşlerinden daha yüksek çıkmıştır. Buna göre yöneticiler İYEP’ in halihazırda uygulanmakta olan öğretim programlarından asgari düzeyde sahip olunması gereken kazanımlar belirlenerek

hazırlanmasında, İYEP' in modüler ve sarmal yapıda kurgulanmasında, İYEP' e uygun yapıda hazırlanan öğretim materyalleri modüler ve sarmal yapıda kurgulanmasında, İYEP' in modüler yapıda tasarlanması ile farklı öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda öğrenim görme imkânı sunmasında ve programda yer alan kazanımların Türkçe dersi öğretim programlarından ilk dört sınıf kazanımları göz önüne alınarak belirlenmesinin daha fazla gerçekleştirildiğini algılamaktadır.

- ❖ İYEP' e uygun yapıda hazırlanan öğretim materyalleri modüler ve sarmal olmasında, İYEP' in bireysel öğrenme hızını dikkate almasında, İYEP' in öğrencinin öğrenme ihtiyacına uygun parçalı bir yapı sağlamasında ve programda yer alan kazanımların Matematik dersi öğretim programlarından ilk dört sınıf kazanımları göz önüne alınarak belirlenmesine ait görüşlerinde; yöneticilerin görüşleri öğretmenlerin görüşlerinden daha düşük çıkmıştır. Buna göre öğretmenler İYEP' e uygun yapıda hazırlanan öğretim materyalleri modüler ve sarmal olmasında, İYEP' in bireysel öğrenme hızını dikkate almasında, İYEP' in öğrencinin öğrenme ihtiyacına uygun parçalı bir yapı sağlamasında ve programda yer alan kazanımların Matematik dersi öğretim programlarından ilk dört sınıf kazanımları göz önüne alınarak belirlenmesinin daha fazla olduğunu algılamaktadır.

Araştırmanın dördüncü problemi olan “Programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına göre uygulanıp uygulanmadığına yönelik katılımcıların görüşleri nelerdir? Belirli değişkenlere (cinsiyetin, kıdemin, branşın ve eğitim durumu) göre ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının etkililiğinde anlamlı bir farklılaşma var mıdır?” sorusunun cevabı için yapılan betimsel analiz sonucunda;

- ❖ İYEP' e dahil edilecek öğrenciler Öğrenci Belirleme Aracı (ÖBA) ile belirlenmesinde, ÖBA' nın uygulanması ve değerlendirilmesinde öğretmen yönergeleri formu kullanılmasında, öğretmen yönergeleri formu hem aracın kullanımına ilişkin açıklamaları hem de maddelerin değerlendirilmesinde kullanılacak derecelendirilmiş puanlama anahtarı içermesinde, ÖBA' nın öğrencinin kendi sınıf öğretmeni tarafından iş takviminde belirtilen tarihlerde uygulanmasında, ÖBA' da öğrencinin verdiği cevaplar, öğrencinin kendi sınıf öğretmeni tarafından e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi İYEP İşlemleri Modülüne işlenmesinde, e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi İYEP İşlemleri Modülünden, modül seviyeleriyle birlikte programa dahil edilen öğrenci listesi, okul yönetimi tarafından alınmasında, özel eğitim tanısı olan öğrenciler belirleme sürecinde

dahil edilmemesine, öğrencilerin eksikliklerini belirlemek ve modülü başarıyla tamamlayıp bir üst modüle geçip geçmeyeceğine karar vermek için İYEP öğrenci etkinlikleri kitapları ve ek çalışma sayfalarında yer alan etkinlikler kullanılmasına, Türkçe ve Matematik 3. Modülü almış öğrencilere Öğrenci Değerlendirme Aracı (ÖDA) kullanılmasına, puanlamada objektifliğin sağlanması için ÖDA' nın uygulanması ve değerlendirilmesinde öğretmen yönergeleri formu kullanılmasına ve öğretmen yönergeleri formunun hem aracın kullanımına ilişkin açıklamaları hem de maddelerin değerlendirilmesinde kullanılacak derecelendirilmiş puanlama anahtarını içermesine ait görüşlerinde; yöneticilerin görüşleri öğretmenlerin görüşlerinden daha yüksek çıkmıştır. Buna göre yöneticiler, İYEP' e dahil edilecek öğrenciler Öğrenci Belirleme Aracı (ÖBA) ile belirlenmesinde, ÖBA' nın uygulanması ve değerlendirilmesinde öğretmen yönergeleri formu kullanılmasında, öğretmen yönergeleri formu hem aracın kullanımına ilişkin açıklamaları hem de maddelerin değerlendirilmesinde kullanılacak derecelendirilmiş puanlama anahtarı içermesinde, ÖBA' nın öğrencinin kendi sınıf öğretmeni tarafından iş takviminde belirtilen tarihlerde uygulanmasında, ÖBA' da öğrencinin verdiği cevaplar, öğrencinin kendi sınıf öğretmeni tarafından e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi İYEP İşlemleri Modülüne işlenmesinde, e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi İYEP İşlemleri Modülünden, modül seviyeleriyle birlikte programa dahil edilen öğrenci listesi, okul yönetimi tarafından alınmasında, özel eğitim tanısı olan öğrenciler belirleme sürecinde dahil edilmemesine, öğrencilerin eksikliklerini belirlemek ve modülü başarıyla tamamlayıp bir üst modüle geçip geçmeyeceğine karar vermek için İYEP öğrenci etkinlikleri kitapları ve ek çalışma sayfalarında yer alan etkinlikler kullanılmasına, Türkçe ve Matematik 3. Modülü almış öğrencilere Öğrenci Değerlendirme Aracı (ÖDA) kullanılmasına, puanlamada objektifliğin sağlanması için ÖDA' nın uygulanması ve değerlendirilmesinde öğretmen yönergeleri formu kullanılmasına ve öğretmen yönergeleri formunun hem aracın kullanımına ilişkin açıklamaları hem de maddelerin değerlendirilmesinde kullanılacak derecelendirilmiş puanlama anahtarını içermesine daha fazla algılamaktadır.

Araştırmanın beşinci problemi olan “Programın geliştirilmesine yönelik katılımcıların görüş ve önerileri nelerdir?” sorusunun cevabı için yapılan betimsel analiz sonucunda;

- ❖ Öğretmen ve yöneticilerden elde edilen anket verileri doğrultusunda, programın etkili olduğu ancak bazı yönlerinin değiştirilmesi gerektiğini algılamaktadırlar.

İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Değerlendirme Ölçeği ve alt boyutları ilişkin veriler bulunmaktadır. İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Değerlendirme genel ortalaması $3,72 \pm 0,33$ olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlar arasında en yüksek ölçme ve değerlendirme alt boyutu ($4,18 \pm 0,68$) en düşük ise özel amaçlar alt boyutu ($3,25 \pm 0,70$) düzeyi olduğu çıkmıştır. Bu durumda yöneticilerin ve öğretmenlerin algılarına göre İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Değerlendirme Ölçeği ve alt boyutlarının ortalamasının üstünde çıktığı söylenebilir. Diğer bir ifade ile İlkokullarda Yetiştirme Programının çalışmalarını onayladıkları söylenebilir.

Yöneticilerin ve öğretmenlerin ilkökul yetiştirme programının özel amaçların gerçekleştirilebilmesine yönelik olarak matematiksel kavramları farklı temsil biçimleri ile ifade etmesi haricinde dinleme, konuşma ve okuma becerileri, problem çözme sürecinde kendi düşüncelerini ifade etme becerisi ve matematiksel kavramları farklı temsil biçimleri ile ifade etme becerisi daha büyük katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Matematiksel kavramları farklı temsil biçimleri ile ifade etmesi becerisinde ise ortalamaya yakın değerler ifade edilmiştir.

Katılımcıların cinsiyetine, branşına, eğitim durumuna ve mesleki tecrübesine göre incelemede hem yönetici hem de öğretmen algılarında alt boyut ve ölçek genelinde istatistiki yönden fark çıkmamıştır.

Okul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin İYEP algılarına ilişkin olarak önerilerinde en fazla ücret konusu ifade edilirken bunu uygulamayla ilgili öneriler izlemiştir. Yine yabancı sorunu ve materyallerdeki öneriler takip etmiştir.

Araştırma bulguları ışığında şu önerilerde bulunulabilir:

- ❖ Prosedürdeki eksikliklerin giderilmesi, yönetici ve öğretmenlerin endişelerinin ortadan kaldırılması yönünde çalışmalar yapılabilir.
- ❖ Velilerin sürece dahil olmaları ve destek alabilmeleri için çeşitli platformlarda programlar yürütülebilir.
- ❖ İYEP öğrencilerine altyapı açısından ayrı bir destek sunulabilir.
- ❖ Ders etkinlik kitabı daha kapsamlı, işlevsel ve içerik olarak zenginleştirilebilir.
- ❖ Öğrencilerin dikkat ve ilgisini artıracak bilmeceler, bulmacalar, oyunlar vb. ders kitabına etkinlikler eklenerek iyileştirilebilir.

- ❖ Program ilkokul tüm sınıf seviyelerini kapsamalıdır. En azından 2. sınıftan başlanabilir.
- ❖ Program hazırlanırken uygulayıcı öğretmenlerin görüşleri alınabilir.



KAYNAKLAR

- Allcock, S. J., ve Hulme, J. A. (2010) Learning Styles İn The Classroom: Educational Benefit Or Planning Exercise? *Psychology Teaching Review*. 16(2), 67–79.
- Allen, B. (2016). After-School Tutoring Increases Academic Performance. *Journal of Teaching, Learning, and Scholarship*, 2(3), 1–46. <https://doi.org/10.1086/671346>
- Anthony, B., Kamaludin, A., Romli, A., Rafei, A. F., Phon, D. N., Abdullah, A., ve Ming, G. L. (2022). Blended Learning Adoption and İmplementation in Higher Education: A Theoretical and Systematic Review. *Technology, Knowledge and Learning*. <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09477-z>
- Avlukyari, N. T. (2019). İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)' in Öğretmen ve Yöneticiler Tarafından Değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi* , Sakarya Üniversitesi. Sakarya.
- Babayiğit, Ö. (2016). Öğrenme Stilleri ve Eğitimdeki Önemi. *TÜBAD*. 1-8
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 1-21
- Balantekin, Y. (2020). İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Türkçe Dersinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 153-184
- Bayırlı, A., Orkun, M.A. ve Bayırlı, S. (2019). Öğrenme Stilleri Modellerinin İncelenmesi. *MM-IJES*. 3(1). 71-83
- Ben-rabi, D., Amiel, S., ve Ben-rabi, D. (2010). After-School Educational Programs : Goals , Work Practices and Best-Practice Indicators After-School Educational Programs : Goals , *Work Practices and Best-Practice Indicators*.
- Bozbayındır, F. ve Kara, M. (2017). Destekleme Ve Yetiştirme Kurslarında (DYK) Karşılaşılan Sorunlar Ve Öğretmen Görüşleri Temelinde Çözüm Önerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 336-349.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012). Bilimsel

Araştırma Yöntemleri. Ankara. *Pegem A Yayıncılık*.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9789944919289>

Canpolat, U., ve Köçer, M. (2017). Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının TEOG Bağlamında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(1), 123-154.

Chen, D.-T. (2003). Uncovering The Provisos Behind Flexible Learning. *Educational Technology ve Society*, 6(2), 25–30.

Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage

Dilekçi, Ü. (2019). Teachers' Opinions On Remedial Education Program In Primary Schools (Repps). *Millî Eğitim*, 48(1), 433–454.

Ekici, G. (2013). Gregorc ve Kolb Öğrenme Stili Modellerine Göre Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilllerinin Cinsiyet Ve Genel Akademik Başarı Açısından İncelenmesi. *Education ve Science/Eğitim ve Bilim*, 38(167)

Ekinci, A., Açıl, H., DüNDAR, M., ve Bilgiç, R. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin İlkokullarda Yetiştirme Programına (İyep) İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(20), 0–3.

Erden, M. ve Altun, S. (2006). Öğrenme Stilleri. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları

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.

Fleming, N. (2011). Teaching and Learning Styles: VARK Strategies. Christchurch: N.D. Fleming . p. 128

Fraenken, J. R., ve Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). How To Design And Evaluate

Research In Education, (8th ed.). *Mc graw Hill, New York.*

Geiger, V., Goos, M., ve Forgasz, H. (2015). A Rich İnterpretation Of Numeracy For The 21st Century: A Survey Of The State Of The Field. *ZDM*, 47(4), 531– 548. doi:10.1007/s11858-015-0708-1

Gençoğlu, C. (2019). Millî Bir Destekleme ve Yetiştirme Sistemi Modeli: İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP), *Millî Eğitim Dergisi*, 48, 853-881.

Göksu, İ., ve Gülcü, A. (2016). Ortaokul ve Liselerde Uygulanan Destekleme Kurslarıyla İlgili Öğretmen Görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 153-171.

Gözler, A. (2018). İlkokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Okul Türlerine Göre İncelenmesi. *The Journal of International Educational Sciences*, 5, 72–84. <https://doi.org/10.16991/Inesjournal.1528>

Güven, M. (2004). Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir

Heffler, B. (2001). Individual Learning Style And The Learning Style İVENTORY. *Educational Studies*, 27(3), 307-316.

Hökelekli, H., ve Çelik, A. (2021). İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın Yeterliliğine Dair Öğretmen Görüşleri:İstanbul-Avcılar Örneği. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 7(42), 399–410.

Huang, J., Matthews, K. E., ve Lodge, J. M. (2021). ‘The University Doesn’t Care About The Impact İt İs Having On Us’: Aca Demic Experiences Of The İnstitutionalisation Of Blended Learning. *Higher Education Research ve Development*, 41(5), 1557–1571. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1915965>

Hussain, I. (2017). Pedagogical İmplications Of VARK Model Of Learning. *Journal Of Literature, Languages And Linguistics*, 38(2422-8435), 5.

Hussain, I. (2024). Exploring the Impact of Learning Styles on Tailoring Individual Learners’ Needs: A Systematic Review. Logical Creations Education Research Institute.16-28

- Ireland, J. ve Mouthaan, M. (2020). Perspectives on Curriculum Design: Comparing The Spiral and The Network Models. UCLES. 7-13
- İdin, Ş., ve Tozlu, İ. (2015). Üniversite Öğrencilerinde Çevre Eğitimi Gereksiniminin İncelenmesi. *1*(December 2014), 63–79.
- İYEP Uygulama Kılavuzu. (2020).
- Jablonka, E. (2015). The Evolvment Of Numeracy And Mathematical Literacy Curricula And The Construction Of Hierarchies Of Numerate Or Mathematically Literate Subjects. *ZDM*, 47(4), 599–609. doi:10.1007/s11858-015-0691-6
- Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara. *Nobel Akademik Yayıncılık*.
- Kavan, N., ve Adıgüzel, A. (2021). Türkçe Öğretmenlerinin Salgın Süreci Eğitim Faaliyetleri İlişkin Görüşlerini İncelenmesi. *Examination of Turkish Teachers ' Views on Educational*, 10(19), 0–3.
- Keskin, Ö. (2021). İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)'Nın Dezavantajlı Öğrenciler Açısından Değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya*.
- Kılıç, E. (2002). Web Temelli Örenmede Baskın Örenme Stilinin Örenme Etkinlikleri Tercih ve Akademik Başarıya Etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, A. Ü., Eitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Kırnık, D., Susam, E., ve Özbek, R. (2019). İYEP İlkokullarda Yetiştirme Programı Uygulamalarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(1), 387-415.
- Kolb, A. Y., ve Kolb, D. A. (2012). Experiential Learning Theory. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopaedia Of The Sciences Of Learning*. Boston: Springer. P. 1215–1219
- 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.
- Kösterelioğlu, İ. (2015). Private Courses İn Education or Education İn Private Courses.

- Kürüm, D. (2008). Öğrenme Stilleri. Öğretim İlke ve Yöntemleri (Ed. Kıymet Selvi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Larkin, T. ve Budny, D. (2005). Learning Styles İn The Classroom: Approaches To Enhance Student Motivation And Learning. Paper presented at ITHET6th Annual International Conference.
- MEB. (2014). Millî Eğitim Bakanlığı İlkokullarda Yetiştirme Programı Yönergesi. http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/25181019_YYEP_YYNERGESY.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2018). Millî Eğitim Bakanlığı İlkokullarda Yetiştirme Programı Yönergesi. http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/25181019_YYEP_YYNERGESY.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2019). İlkokullarda Yetiştirme Programı Psikososyal Destek Rehberi. http://bayramic.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_10/03164911_YYEP_Psikososyal_Destek_Rehberi.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2020). İlkokullarda Yetiştirme Programı Uygulama Kılavuzu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/05171730_YYEP_Yonerge.pdf adresinden erişilmiştir.
- Merriam, S. B. (1998). Qualitative Research and Case Study Applications in Education. *San Francisco: Jossey-Bass Publishers.*
- 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.
- Mishna, F., ve Daciuk, J. (2013). *The RBC Foundation After-School Programs Evaluation*. 1–50.
- Nartgün, Ş. S., ve Dilekçi, Ü. (2016). Eğitimi Destekleme Ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin Öğrenci Ve Öğretmen Görüşleri. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(4); 537-564

- Nelson, I. (2016). Why afterschool matters. Rutgers University: Press. *Erişim adresi: https://books.google.com.tr/books?hl=tr&velr=veid=KlvADQAAQBAJveoi=fndvepg=PT7veots=34DuM9WZP9vesig=dJs2GSjvtMvqr8QbrU0E_zSfpBQveredir_esc=y#v=onepageveqvef=false*.
- Oral, B. (2003). Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 35, 418-435
- Özbay, M. (2011). Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II. Ankara: Öncü Basımevi.
- Özdoğan, M. (2022). İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın (İYEP) değerlendirilmesi [Evaluation of the Education Program in Primary Schools (IYEP)]. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi) [Science, Education, Art and Technology Journal (SEAT Journal)]*, 6(1), 53-63.
- Pashler, H., McDaniel, M. ve Rohrer, D. (2009) Learning Styles: Concepts And Evidence. *Psychological Science İn The Public Interest*. 9, 105–119
- Peters, M. A., Rizvi, F., McCulloch, G., Gibbs, P., Gorur, R., Hong, M., Hwang, Y., Zipin, L., Brennan, M., Robertson, S., Quay, J., Malbon, J., Taglietti, D., Barnett, R., Chengbing, W., McLaren, P., Apple, R., Papastephanou, M., Burbules, N., ve Misiaszek, L. (2020). Reimagining the new pedagogical possibilities for universities post-Covid-19. *Educational Philosophy and Theory*, 1-44. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1777655>.
- Pillay, E., ve Bansilal, S. (2019). Negotiating The Demands Of Teaching Mathematical Literacy. *Africa Education Review*, 16(3), 84–100. doi:10.1080/18146627.2017.1340807
- Sarıdoğan, E. (2019). İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Başarılarına Etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi , Aydın*.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye'de Öğrencilerin Akademik Başarısını Etkileyen Faktörler: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Hacettepe Eğitim Dergisi*, 31(3), 609–627. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2016015868>

- Sari, M.T.Y. (2020). Improving Reading Skill By Using Guide O Rama Strategy Of The Eighth Graders At Smp Muhammadiyah 4 Metro. State Institute For Islamic Studies Of Metro
- Senemoğlu, N. (2012). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya. (21. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Snow, C. (2002). Chair, Reading for Understanding Toward an RveD Program in Reading skill(Santa Monica: RAND, 2002), p. 11
- Sönmez, V., ve Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri (gözden geçirilmiş 7. baskı)*. Anı Yayıncılık.
- Şen, S., ve Yıldırım, İ. (2019). Nitel Veri Analizi-Eğitimde Araştırma Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayıncılık., 439–463.
- Tepehan, T. (2004). Deniz Harp Okulu 1. Sınıf Öğrencilerinin Mezun Oldukları Lise ve Lisans Ders Grupları İle Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.
- Toptaş, V., ve Karaca, E. T. (2019). Primary School Teachers' Opinions About Mathematics Courses Within Remedial Program In Primary Schools (Iyep). *Millî Eğitim*, 48(1), 417–431.
- Uğurlu, F. (2021). Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında Görevli Öğretmenlerin Kurslara Yönelik Öz Algı Düzeylerinin İncelenmesi : Ordu İli Örneği. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi (GEBD)*, 7, 92–114.
- Veznedaroğlu, R. L. ve Özgür, A. O. (2005). Öğrenme Stilleri: Tanımlamalar, Modeller ve İşlevleri. *İlköğretim-Online*, 4(2), 1-16.
- Watson, J. M. (2011). Foundations For Improving Statistical Literacy. *Statistical Journal Of The IAOS*, 27(3-4), 197–204. doi:10.3233/SJI-2011-0728
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara. *Seçkin Yayıncılık*, 113–118.

EKLER

Ek-1a. İlkokullarda Yetiştirme Programı Anket Örneği

Öğretmenlerin/Yöneticilerin Demografik Özellikleri

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
2. Meslekteki Kıdeminiz:
3. Mezun Olduğunuz Bölüm: () Sınıf Öğretmeni () Diğer
4. İYEP'te Okuttuğunuz 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. | | | | | |

Ek-1b: İlkokullarda Yetiştirme Programı Anket Örneği

| | 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 eorlls ve önerileriniz:

Ek-2: Anket Uygulanacak Okul İsim Listesi

Anket Uygulanacak Okul İsim Listesi

Konva İli Cumra İlçesi İlkokul İsim Listesi

1. 60.Yıl Mehmet Yayımcı İlkokulu
2. Abditolu İlkokulu
3. Abdullah Tenekeci İlkokulu
4. Adakale İlkokulu
5. Alemdar İlkokulu -
6. Alibeyhüyüğü Atatürk İlkokulu
7. Alibeyhüyüğü Cumhuriyet İlkokul-
8. Apa İlkokulu -
9. Apasaraycık Ş.P.O.Hasan Şahin İlkokulu
10. Arıkören İlkokulu-
11. Balçıkhisar İlkokulu
12. Büyükaşlama İlkokulu -
13. Cicek Ş.M.Çelik İlkokulu – Ortaokulu
14. Çumra Özkan Atik İlkokulu
15. Dedemoğlu İlkokulu
16. Dinek Azmi-Abidin Erçal İlkokulu
17. Dineksaray İlkokulu
18. Doğanlı İlkokulu
19. Fethiye İlkokulu
20. Gökhüyük İlkokulu -
21. Güvercinlik İlkokulu
22. Hürriyet İlkokulu
23. İçeriçumra Gökkaya İlkokulu
24. İçeriçumra Mithatpaşa İlkokulu
25. İçeriçumra Ziya Gökalp İlkokulu
26. Karkın Atatürk İlkokulu
27. Karkın Cumhuriyet İlkokulu
28. Küçükköy Çatalhüyük İlkokul-
29. Nuri Tömtüm İlkokulu
30. Okçu Şehit Mehmet Kefeli İlkokulu
31. Saliha Onbaşı İlkokulu -
32. Sıhhiye Abdullah Akbaş İlkokulu
33. Sürgüç Dede Mehmet Barut İlkokulu
34. Şehit Koçak İlkokulu
35. Tahtalı İlkokulu
36. Taşağı İlkokulu -
37. Türkmençamili İlkokulu -
38. Türkmenkarahüyük İlkokulu
39. Üzünkuyu İlkokulu -
40. Üçhüyük İlkokulu
41. Ürünli İlkokulu
42. Yenimescit İlkokulu
43. Yenişu İlkokulu -

Ek-3: Gönüllü Katılımcı Onam Formu



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
GÖNÜLLÜ KATILIMCI ONAY FORMU
(Katılımcı Bilgisi Olmadan Doldurulmalıdır)

Sizi Prof. Dr. Osman AKANDERE ve Kenan GÜRKAN tarafından yürütülen “Sınıf Öğretmeni Ve Okul Yöneticilerinin İlkokullarda Yetiştirme Programına (Iyep) İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Konya İli Çumra İlçesi Örneği)” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni ve okul yöneticilerinin İlkokullarda Yetiştirme Programına (IYEP) ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmada sizden tahminen 20 dakika ayırmanız istenmektedir.

Bu çalışmaya katılmak tamamen GÖNÜLLÜLÜK esasına dayanmaktadır.

Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün sorulara, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle vermenizdir. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz.

Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup KİŞİSEL BİLGİLERİNİZ GİZLİ TUTULACAKTIR; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir.

Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında, şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız, araştırmacıya şimdi sorabilir veya aşağıdaki iletişim bilgilerinden ulaşabilirsiniz.

| Yardımcı Araştırmacı/Sorumlu Araştırmacı Tarafından Doldurulacak | |
|--|--|
| Katılımcının kişisel bilgilerinin gizli tutulacağını, katılımcının çalışma kapsamında sağlayacağı tüm verilerin etik kurallara göre işleneceğini ve bu etik kuralların ihlali durumunda, ortaya çıkacak tüm sorumluluğu kabul ettiğimi beyan ederim. | |
| Unvanı, Adı-Soyadı: | Prof. Dr. Osman AKANDERE / Uzm. Öğrt. Kenan GÜRKAN |
| Tarih: | 07.07.2023 |
| İmza: | |
| Yetişkin Katılımcının Kendisi tarafından doldurulacak | |
| <input type="checkbox"/> Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. | |
| <input type="checkbox"/> Çalışma hakkında yazılı/sözlü açıklama araştırmacı tarafından yapıldı ve kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi. | |
| <input type="checkbox"/> Bu koşullarda, araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum. | |
| 18 Yaş Altı Kısıtlı Katılımcının Velisi/Vasisi tarafından doldurulacak | |
| <input type="checkbox"/> Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve bu çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü katılımcılara düşen sorumlulukları anladım. | |
| <input type="checkbox"/> Çalışma hakkında yazılı/sözlü açıklama araştırmacı tarafından yapıldı ve katılımcının kişisel bilgilerinin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi. | |
| <input type="checkbox"/> Bu koşullarda, Velisi/Vasisi bulunduğum'nın araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmasını kabul ediyorum. | |
| Araştırma tamamlandığında genel/özel sonuçların benimle paylaşılmasını | <input type="checkbox"/> İstiyorum <input type="checkbox"/> İstemiyorum |
| Adı-Soyadı: veya Katılımcı Kodu: | |
| Tarih: | |
| İmza: | |
| İletişim Bilgileri (İsteğe bağlı): | |

Bu form, katılımcının kendisi/velisi/vasisi tarafından imzalandıktan sonra araştırmacıya teslim edilecektir. Ayrıca talep edildiği takdirde, bu formun bir nüshası katılımcıya verilecektir.

Ek-4: Anket Formu Kullanım İzni

İLKOKULLARDA YETİŞTİRME PROGRAMI (İYEP) YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ ANKET FORMU UYGULAMA İZİNİ

FORM: İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) 'ın Etkiciliğine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri Anket Formu

UYGULAYACAK: Kenan GÜRKAN

TARİH: 06.07.2023

KONU: Anket izni

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans öğrencisi Kenan GÜRKAN (21830203104)' nın "İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)'in öğretmenler ve yöneticiler tarafından nasıl değerlendirildiği" ni belirlemeye yönelik Yönetici ve Öğretmen Anket Formunu geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını benim yaptığımı belirterek tez çalışmasında kullanmasına izin veriyorum.

06.07.2023

Niğar Tuğba AVLUKYARI

Adres :

Tel :

Ek-5: Etik Kurul Kararı



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
BAŞKANLIĞI
ETİK KURUL KARARI

| | |
|---|--|
| Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No | Tarih :14/07/2023 Toplantı Sayısı:08 Karar No :2023/306 |
| Araştırmanın Başlığı | Sınıf Öğretmeni ve Okul Yöneticilerinin İlkokullarda Yetiştirme Programına (lyep) İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Konya İli Çumra İlçesi Örneği) |
| Sorumlu Araştırmacı | Prof. Dr. Osman AKDANDERE |
| Yardımcı Araştırmacılar | Lisansüstü Öğrenci Kenan GÜRKAN |
| Etik Kurul Kararı | 15043 sayılı başvuru Etik Kurul tarafından değerlendirilmiş olup, başvurunun bilimsel araştırma etiği açısından “Uygun” olduğuna karar verilmiştir. |

ASLI GİBİDİR
14/07/2023

Doç.Dr. Ahmet KURNAZ
Başkan

Ek-6: Araştırma İzni Yazısı



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Saya : E-83688308-605.99-81473900
Konu : Araştırma İzni (Kenan GÜRKAN)

15.08.2023

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığının (Yerilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 02/08/2023 tarihli ve E.48178250-300-376219 sayılı yazınız.
c) 14/08/2023 tarihli Araştırma İzni Değerlendirme Komisyonu Tutanağı.

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Kenan GÜRKAN'ın "Sınıf Öğretmeni ve Okul Yöneticilerinin İlkokullarda Yetiştirme Programına (İYEP) İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Konya İli Çumra İlçesi Örneği)" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın, Çumra ilçesinde bulunan ekli listede adı yazılı okullarda görevli yönetici ve öğretmenlere eğitim öğretimi aksatmamak ve ilgi (a) Genelgede belirtilen açıklamalara uyulması kaydıyla gerçekleştirilmesi ilgi (c) komisyon tutanağı ile uygun görülmektedir. Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmaların 2023-2024 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlanması zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2023-2024 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçlarının kullanılması, elde edilecek kişisel verilerin gizliliği hususuna dikkat edilmesi ve araştırma sonucunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde elektronik ortamda Müdürlüğümüz istatistik42@meb.gov.tr e-posta adresine gönderilmesi gerekmektedir.

Arz/Rica ederim.

Murat YİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Genelge (3 Sayfa)
- 2-Katılımcı Onam Formu (1 Sayfa)
- 3-Anket Formu (3 Sayfa)
- 4-Okul Listesi (1 Sayfa)

Dağıtım:

Gereği:

Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğüne

Bilgi:

Çumra İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne

Bu belge güvenli elektronik imsa ile imzalanmıştır.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Kenan GÜRKAN
Doğum Yeri ve Tarihi :
Medeni Durumu :
e-posta Adresi :
Mesleği : Millî Eğitim Bakanlığı – Okul Müdürü

EĞİTİM BİLGİLERİ

Temel Eğitim : Kırıkkale – Merkez – Dede Korkut İlköğretim Okulu
Orta Öğretim : Kırıkkale – Merkez – Mehmet Akif Ersoy Lisesi
Lisans : Kocaeli Üniversitesi – Sınıf Öğretmenliği
Lisans : Anadolu Üniversitesi - Tarih
Yüksek Lisans : Necmettin Erbakan Üniversitesi - Eğitim Yönetimi
Yüksek Lisans : Necmettin Erbakan Üniversitesi - Sınıf Eğitimi

YAYINLAR

- Millet Mektepleri ve Halkevlerinin Halkın Eğitimine Yönelik Politikaları (Bildiri)
- Sınıf Öğretmenlerinin Mobil Öğrenmeye İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi (Makale)