

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Ana
Bilim Dalı



DESTEKLEME VE YETİŞTİRME KURSLARININ
YÖNETİCİ, ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE
GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Mehtap ERGÜN

Danışman: Doç. Dr. İmam Bakır ARABACI

Elazığ-2017

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı

Mehtap ERGÜN'ün Doç. Dr. İmam Bakır ARABACI danışmanlığında hazırlamış olduğu Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Yönetici, Öğretmen, Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi Başlıklı tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun 09/08/2017 tarih ve 48668769/49 Sayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından...22/08/2017 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğu ile başarılı sayılmıştır.

Jüri Üyeleri: İmza

- 1: Doç.Dr. İmam Bakır ARABACI (Danışman)
- 2: Yrd. Doç. Dr. Tuncay Yavuz ÖZDEMİR
- 3: Yrd. Doç. Dr. Gönül ŞENER



Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih vesayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Prof. Dr. Ayşegül GÖKHAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Doç. Dr. İmam Bakır ARABACI danışmanlığında hazırlamış olduğum “Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Yönetici, Öğretmen, Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" adlı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

Mehtap ERGÜN

Elazığ, 2017

ÖN SÖZ

Bu tez çalışmasında destekleme ve yetiştirme kurslarının yönetici, öğretmen, öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. 2014–2015 eğitim–öğretim yılı başında uygulanmaya başlanan destekleme ve yetiştirme kurslarıyla ilgili olarak Diyarbakır il genelinde görev yapan ve bu kurslarda görev alan yönetici, öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur. Elde edilen bulguların destekleme ve yetiştirme kurslarının daha sistemli ve etkili bir şekilde uygulanması açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öncelikle tez konusunu seçerken isteklerimi göz önünde bulundurup bana yardımcı olan çalışmanın hazırlanma sürecinin her aşamasında bilgilerini, tecrübelerini ve değerli zamanlarını esirgemeyerek bana her fırsatta yardımcı olan değerli hocam tez danışmanım Sayın Doç. Dr. İmam Bakır ARABACI' ya teşekkürlerimi sunarım.

Mehtap ERGÜN

Elazığ, 2017

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Destekleme Ve Yetiştirme Kurslarının Yönetici, Öğretmen, Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Mehtap ERGÜN

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı

Elazığ, 2017, Sayfa: XVI+158

Bu araştırma, ortaokul ve lise düzeyinde devlet okullarında açılan destekleme ve yetiştirme kurslarını; kurslarda görev alan okul yöneticileri (Müdür, müdürbaş yardımcısı, müdür yardımcısı), kurs öğretmenleri ve kursa katılan öğrenci görüşlerine göre belirlemeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın çalışma evrenini 2016–2017 eğitim–öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ve ilçelerindeki ortaokul ve liselerde destekleme ve yetiştirme kurslarında görev yapan 471 yönetici, 4648 öğretmen ve 78829 öğrenci oluşturmaktadır. Diyarbakır ili sınırları içindeki 27 devlet ortaokulu ve 15 lise olmak üzere toplam 42 devlet okulunda görev yapan 50 yönetici, 351 öğretmen ve 1339 öğrenciden elde edilen veriler araştırma problemi doğrultusunda istatistiksel analize tabi tutulmuştur. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Veri çözümlemede non parametric test tekniklerinden Kruskal Wallis-H Testi, Mann Whitney U Testi ve Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi kullanılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak; destekleme ve yetiştirme kurslarına katılan yönetici, öğretmen ve öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin görüşlerinin alınmasına yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekler kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin amaç boyutu ile diğer boyutlar arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Yapı boyutu ile süreç, iklim ve ekonomi boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu gözlenmiştir. Süreç boyutu ile iklim boyutu

arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte, süreç boyutu ile ekonomi boyutu arasında ve iklim boyutu ile ekonomi arasında ters yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin görüşleri ile yaş grubu, eğitim durumu, mesleki tecrübe ve okul türü değişkenlerine ait sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmazken; cinsiyet faktörü ile katılımcı görevlerine ait sıra ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Cinsiyet faktörünün destekleme ve yetiştirme kurslarının yapı, iklim alt boyutlarına ilişkin görüşlerde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığı bulunmazken; amaç, süreç ve ekonomi alt boyutlarına ilişkin görüşlerde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Yine katılımcıların görevlerine ait sıra ortalamaları ile amaç ve iklim alt boyutları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş; yapı, süreç, ekonomi boyutlarına ait sıralamalar ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci görüşlerine göre; amaç boyutu ile diğer boyutlar arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Yapı boyutu ile süreç, iklim boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu gözlenmiştir. Süreç boyutu ile iklim boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu gözlenmiştir. Destekleme ve yetiştirme kursları amaç, yapı ve süreç boyutları hakkındaki ve Destekleme Ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeği hakkındaki öğrenci görüşleri ile öğrencilerin cinsiyetlerine ait sıra ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmazken; iklim boyutu ile öğrencilerin cinsiyetlerine ait sıra ortalamaları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Destekleme ve yetiştirme kursları ölçeğinin yapı ve süreç boyutları hakkındaki öğrenci görüşleri ile öğrencilerin yaş gruplarına ait sıra ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmazken; iklim boyutu ile öğrencilerin yaş gruplarına ait sıra ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Öğrencilerin sınıflarına ve okudukları okul türüne ait sıra ortalamaları ile Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeği geneli ve alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Destekleme ve Yetiştirme Kursları, Yönetici, Öğretmen, Öğrenci Görüşleri

ABSTRACT

Master Thesis

Assessment Of Supporting And Training Courses According To The Opinions Of Administrators, Teachers And Students

Mehtap ERGÜN

Fırat University

Institute of Educational Science

Department of Educational Administration Supervision Planning and Economics

Elazığ, 2017; Page: XVI+158

This research examines support and training courses in public schools at secondary and high school levels; (manager, assistant principal, assistant principal), course teachers, and students participating in the course.

The research's universe consists of 471 administrators, 4648 teachers and 78829 students working in support and training courses in the secondary and high schools in the districts and districts of Diyarbakır province during 2016-2017 academic year. The data obtained from 50 managers, 351 teachers and 1339 students working in 42 public schools, 27 state secondary schools and 15 high schools within the province of Diyarbakır were subjected to statistical analysis in the light of the research problem. Relational screening method was used in the study. Kruskal Wallis-H Test, Mann Whitney U Test and Spearman Rank Difference Correlation Analysis were used in the data analysis.

As a means of data collection in research; scales developed by the researcher were used in order to take the opinions of the administrators, teachers and students participating in the support and training courses on the support and training courses. According to the results of the research, it was found that there is a positive relationship between the purpose dimension of the manager and teacher opinions on the support and training courses and the other dimensions. There was a positive positive relationship between the size of the building and the dimensions of the process, climate and economy. There was a positive positive correlation between process dimension and

climate dimension. However, it has been determined that there is an inverse relation between the process dimension and the economic dimension and between the climate dimension and the economy. While there was no statistically significant difference between the opinions of the managers and the teachers about the support and training courses, and the average of the order of age group, education status, professional experience and school type variables; the difference between the gender factor and the rank order of participant tasks was statistically significant. While there is no statistically significant difference between opinions on the structure and climate sub-dimensions of the support and training courses of the gender factor; statistically significant differences were found in the views on purpose, process and economic sub-dimensions. Again, the difference between the rank order of the duties of the participants and the purpose and climate sub-dimensions was statistically significant; structure, process, economic dimensions of the economy are not statistically significant.

According to student opinions on support and training courses; there was a positive relationship between goal dimension and other dimensions. There was a positive positive correlation between building size and process and climate dimensions. There was a positive positive correlation between process dimension and climate dimension. While there was no statistically significant difference between students' views on support and training courses about purpose, structure and process dimensions and the scale of Supporting and Training Courses Assessment and the rank order of students' genders; the difference between the climatic dimension and the rank order of the sexes of the students was statistically significant. While there was no statistically significant difference between the student views on the structure and process dimensions of the support and training courses scale and the average of the age groups of the students, the difference between the climatic dimension and the average of the age groups of the students was statistically significant. There were statistically significant differences between the average scores of the students and the average score of the school they attended and the Scale of Supporting and Raising Courses Assessment Scale.

Keywords: Supporting and Training Courses, Manager, Teacher, Student Opinions

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	I
BEYANNAME	II
ÖN SÖZ	III
ÖZET	IV
ABSTRACT.....	VI
İÇİNDEKİLER	VIII
TABLolar LİSTESİ	XIII
EKLER LİSTESİ.....	XVI
BİRİNCİ BÖLÜM	1
I. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	4
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sayıtlar.....	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar.....	7
İKİNCİ BÖLÜM.....	8
II. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ	8
2.1. Eğitim.....	8
2.1.1. Türk Eğitim Sistemi.....	10
2.1.1.1. Örgün Eğitim	10
2.1.1.1.1. Okul Öncesi Eğitim	10
2.1.1.1.2. İlköğretim.....	11
2.1.1.1.3. Ortaöğretim.....	11
2.1.1.1.4. Yükseköğretim.....	11
2.1.1.2. Yaygın Eğitim.....	11
2.1.2. Türk Milli Eğitimin Genel Amaçları	12
2.1.3. Türkiye’deki Eğitim Politikaları Ve Eğitim Reformları.....	13
2.1.4. Milli Eğitim Şûralarının Eğitim Politikalarına Etkileri	16
2.1.4.1. Tek Partili Dönemde Şûraların Eğitim Politikalarına Etkileri.....	16

2.1.4.2. Çok Partili Dönemde Şûraların Eğitim Politikalarına Etkileri	16
2.1.4.3. Planlı Dönemde Şûraların Eğitim Politikalarına Etkileri	17
2.2. Dershanecilik: Gölge Eğitim	18
2.2.1. Dünyada Dershanecilik.....	19
2.2.2. Türkiyede Dershaneciliğin Tarihsel Gelişimi.....	21
2.2.3. Üst Öğretime Geçişte Dershaneciliğin Yeri ve Önemi.....	22
2.2.3.1. Türkiyede Ulusal Sınav Sistemleri ve Ösym.....	24
2.2.3.2. Türkiye’de Özel Öğretim Kurumları	25
2.2.3.2.1. Özel Öğretim Kurumları Sınıflandırılması	26
2.2.3.2.1.1. Özel Okullar.....	26
2.2.3.2.1.2. Özel Dershaneler.....	26
2.2.3.2.1.3. Özel Kurslar	27
2.2.3.2.1.4. Öğrenci Etüt Eğitim Merkezleri	27
2.2.3.2.1.5. Motorlu Taşıt Sürücü Kursları	27
2.2.3.2.2. Dershanelerin Dönüşüm Süreci: Özel Öğretim Kursları	27
2.2.3.2.3. Sosyal Etkinlik Merkezleri	30
2.3. Destekleme ve Yetiştirme Kursları.....	30
2.3.1. Okulun İşlevi ve Dershane Eğitiminden Farkları	32
2.3.2. Destekleme ve Yetiştirme Kursları.....	35
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	38
III. YÖNTEM	38
3.1. Araştırmanın Modeli.....	38
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	38
3.2.1. Yönetici ve Öğretmenlere Ait Demografik Özellikler.....	40
3.2.2. Öğrencilere Ait Demorafik Bulgular	42
3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	43
3.3.1. Yönetici ve Öğretmen Ölçeği	45
3.3.1.1. Faktör Analizi	45
3.3.1.2. Faktör Analizi Sonucu oluşan boyutlar	50
3.3.1.2.1. Yönetici Öğretmen Ölçeği Amaç Boyutu.....	50
3.3.1.2.2. Yönetici Öğretmen Ölçeği Yapı Boyutu	51
3.3.1.2.3. Yönetici Öğretmen Ölçeği Süreç Boyutu	51

3.3.1.2.4. Yönetici Öğretmen Ölçeği İklim Boyutu.....	52
3.3.1.2.5. Yönetici Öğretmen Ölçeği Ekonomik Boyutu.....	52
3.3.1.3. Yönetici ve Öğretmen Yanıtları Açısından Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişki.....	53
3.3.2. Öğrenci Ölçeği.....	55
3.3.2.1. Faktör Analizi	56
3.3.2.2. Faktör Analizi Sonucu Öğrenci Ölçeği Boyutları.....	61
3.3.2.2.1. Öğrenci Ölçeği Amaç Boyutu.....	61
3.3.2.2.2. Öğrenci Ölçeği Yapı Boyutu	62
3.3.2.2.3. Öğrenci Ölçeği Süreç Boyutu	62
3.3.2.2.4. Öğrenci Ölçeği İklim Boyutu	63
3.3.2.3. Öğrenci Yanıtları Açısından Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişki.....	63
3.4. Verilerin İstatistiksel Analizi	65
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	68
IV. BULGULAR VE YORUMLAR	68
4.1. Ortaokul ve Liselerde Görev Yapan Yönetici, Öğretmenlerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin Görüşlerine İlişkin Bulgular	68
4.1.1. Ortaokul ve Liselerde Görev Yapan Yönetici, Öğretmen ve Öğrencilerin Yetiştirme ve Destekleme Kurslarına İlişkin Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	69
4.1.1.1. Yönetici ve Öğretmenlerin Destekleme ve Yetiştirme Kursları Ölçeğinin Amaç Boyutuna İlişkin Görüşleri.....	69
4.1.1.2. Yönetici ve Öğretmenlerin Destekleme ve Yetiştirme Kursları Ölçeğinin Yapı Boyutuna Vermiş Oldukları Cevaplar	74
4.1.1.3. Yönetici ve Öğretmenlerin Destekleme ve Yetiştirme Kursları Ölçeğinin Süreç Boyutuna Vermiş Oldukları Cevaplar	78
4.1.1.4. Yönetici ve Öğretmenlerin Destekleme ve Yetiştirme Kursları Ölçeğinin İklim Boyutuna Vermiş Oldukları Cevaplar	81
4.1.1.5. Yönetici ve Öğretmenlerin Destekleme ve Yetiştirme Kursları Ölçeğinin Ekonomi Boyutuna Vermiş Oldukları Cevaplar.....	83
4.1.2. Ortaokul ve Liselerde Görev Yapan Yönetici, Öğretmenlerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin Görüşlerinin; Okul Türü, Cinsiyet, Yaş, Sınıf, Eğitim	

Durumu, Kıdem Değişkenlerine Göre Farklılık Gösterip/Göstermediğine İlişkin Bulgular	86
4.1.2.1. Destekleme ve Yetiştirme Kursları Konusunda Katılımcı Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması	86
4.1.2.2. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin Katılımcıların Görüşlerinin Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması.....	88
4.1.2.3. Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeğinin Katılımcıların Görevlerine Göre Karşılaştırılması	89
4.1.2.4. Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeğinin Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre Karşılaştırılması.....	90
4.1.2.5. Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeğinin Katılımcıların Meslekteki Tecrübelerine Gruplarına Göre Karşılaştırılması.....	92
4.1.2.6. Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeğinin Katılımcıların Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Karşılaştırılması	93
4.2. Öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin Görüşlerine İlişkin Bulgular	95
4.2.1. Ortaokul ve Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin Görüşlerine İlişkin Bulgular	95
4.2.1.1. Öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kursları Ölçeğinin Amaç Boyutuna Vermiş Oldukları Cevaplar	95
4.2.1.2. Öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kursları Ölçeğinin Yapı Boyutuna Vermiş Oldukları Cevaplar	102
4.2.1.3. Öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kursları Ölçeğinin Süreç Boyutuna Vermiş Oldukları Cevaplar	107
4.2.1.4. Öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kursları Ölçeğinin İklim Boyutuna Vermiş Oldukları Cevaplar	111
4.2.2.1. Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeğine Öğrencilerin Vermiş Oldukları Cevapların Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması	114
4.2.2.2. Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeğinin Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması.....	115
4.2.2.3. Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeği ve Alt Boyutlarının Öğrencilerin Sınıflarına Göre Karşılaştırılması	117

4.2.2.4. Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeği ve Alt Boyutlarının Öğrencilerin Okuduğu Okul Türüne Göre Karşılaştırılması	123
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	135
V. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	135
5.1. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Yönetici ve Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi.....	135
5.2. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Öğrenci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi.....	136
5.3. Öneriler	138
5.3.1. Uygulayıcılar için Öneriler	138
5.3.2. Araştırmacılara Öneriler	139
KAYNAKÇA.....	141
EKLER	150
ÖZ GEÇMİŞ	158

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Yönetici, Öğretmen ve Öğrencilere Dağıtılan ve Dönen Anket Sayısı	39
Tablo 2. Öğretmen ve Yöneticilerin Demografik Bulguları	40
Tablo 3. Öğrencilerin Demografik Bulguları	42
Tablo 4. Güvenilirlik Skalası	44
Tablo 5. Yönetici ve Öğretmen Ölçeği Güvenirlik Tablosu	45
Tablo 6. Yönetici ve Öğretmen Ölçeği İstatistikleri	45
Tablo 7. KMO ve Bartlett's Küresellik Testi	46
Tablo 8. Faktörlerin Saçılma Dağılımı.....	46
Tablo 9. Maddelerin Faktör Yük Değerleri.....	47
Tablo 10. Faktör Yük Değerleri	48
Tablo 11. Toplam Varyans Açıklanma Oranı	49
Tablo 12. Korelasyon Katsayısı ve Yönü	53
Tablo 13. Yönetici ve Öğretmen Yanıtları Açısından Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişki	54
Tablo 14. Öğrenci Ölçeği Güvenilirlik İstatistikleri	55
Tablo 15. Öğrenci Ölçeği İstatistikleri.....	56
Tablo 16. KMO ve Bartlett's Küresellik Testi	56
Tablo 17. Faktörlerin Saçılma Dağılımı.....	57
Tablo 18. Maddelerin Faktör Yük Değerleri.....	58
Tablo 19. Faktör Yük Değerleri	59
Tablo 20. Toplam Varyans Açıklanma Oranı	60
Tablo 21. Korelasyon Katsayısı ve Yönü	63
Tablo 22. Öğrenci Yanıtları Açısından Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişki	64
Tablo 23. Yönetici ve Öğretmen Ölçeği Normallik Testi.....	66
Tablo 24. Öğrenci Ölçeği Normallik Testi	67
Tablo 25. Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeği' ne Ait Puan Skalasını	67
Tablo 26. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin Katılımcıların Görüşleri	68
Tablo 27. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Amaç Boyutuna İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri.....	69

Tablo 28. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Yapı Boyutuna İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri.....	75
Tablo 29. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Süreç Boyutuna İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri.....	78
Tablo 30. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının İklim Boyutuna İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri.....	81
Tablo 31. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Ekonomi Boyutuna İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri	84
Tablo 32. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Değerlendirmesi Konusunda Yönetici Ve Öğretmenlerin Cinsiyetleri Açısından MWU Testi Sonuçları...	87
Tablo 33. Destekleme Ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin Katılımcıların Görüşlerinin Yaş Grupları Açısından Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	88
Tablo 34. Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeğinin ve Alt Boyutlarının Katılımcıların Görevlerine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	89
Tablo 35. Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeğinin ve Alt Boyutlarının Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	91
Tablo 36. Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeğinin ve Alt Boyutlarının Katılımcıların Meslekteki Tecrübelerine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	92
Tablo 37. Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeğinin ve Alt Boyutlarının Katılımcıların Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	93
Tablo 38. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına ilişkin Katılımcıların Görüşleri	95
Tablo 39. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Amaç Boyutuna İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	96
Tablo 40. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Yapı Boyutuna İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	103
Tablo 41. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Süreç Boyutuna İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	107

Tablo 42. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının İklim Boyutuna İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	111
Tablo 43. Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeğinin Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	115
Tablo 44. Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeğinin Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	116
Tablo 45. Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeğinin ve Alt Boyutlarının Öğrencilerin Sınıfları Açısından Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	117
Tablo 46. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Amaç Boyutunun Sınıf Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları	118
Tablo 47. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Yapı Boyutunun Sınıf Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları	119
Tablo 48. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Süreç Boyutunun Sınıf Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları	120
Tablo 49. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının İklim Boyutunun Sınıf Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları	121
Tablo 50. Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeğinin Sınıf Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları	122
Tablo 51. Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeğinin ve Alt Boyutlarının Öğrencilerin Okudukları Okul Türüne Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	123
Tablo 52. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Amaç Boyutunun Okul Türü Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları	125
Tablo 53. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Yapı Boyutunun Okul Türü Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları	127
Tablo 54. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Süreç Boyutunun Okul Türü Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları	129
Tablo 55. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının İklim Boyutunun Okul Türü Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları	131
Tablo 56. Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeğinin Okul Türü Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları	133

EKLER LİSTESİ

EK 1: Etik Kurul Onay.....	150
EK 2: Valilik Onayı	151
EK 3: Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Yönetici, Öğretmen, Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi Ölçeği – Yönetici - Öğretmen Anketi	152
EK 4: Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Yönetici, Öğretmen, Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi Ölçeği – Öğrenci Anketi	154
EK 5: Orijinallik Raporu.....	156



BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Toplumun gelişmesi amacıyla gerekli olan ihtiyaçlar doğrultusunda şekillenip sistemli bir şekilde devam eden eğitim; hayat boyu devam eden bir süreçtir. Okullar ise öğrencileri yaşama hazırlayan ve akademik anlamda düşünüldüğünde öğrencilere okuma, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi süreçleri eğitim ve öğretim etkinlikleriyle kazandırması beklenen kurumlardır (Berberoğlu, 2005).

Eğitimin amacı girdisi olan bireylerin başarılı, üretken, topluma duyarlı, kendine yetebilen, iletişimi güçlü, mutlu bireyler yetiştirmektir. Toplumların vazgeçilmez kaynağı insandır. İnsana yapılan yatırım en öncelikli ve önemli olanıdır. Ülkelerin gelişiminde öncü unsur olan öge insandır. Toplumlar bu önemli ögeyi eğitim süreci ile dönüştürmek ileriye atılımı gerçekleştirecek uygulamaları keşfetmek zorundadır. Eğitim kurumları örgün eğitimle bireyi doğrudan şekillendirirken toplumu da dolaylı olarak değiştirmektedir. 1739 Sayılı Milli eğitim Temel Kanunu'nun amaçlarında belirtilen bireylerin ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek belirlenen toplumsal hedeflere ulaşmak istenmektedir (Dilekçi&Nartgün,2016).

Sosyal bir sistem olan okulların istenilen çıktıyı elde etmesi yani geleceğe yönelik bireyler yetiştirmesi için girdi üzerinde belli eğitimsel süreçler ve etkinlikler dizisi planlamalıdır. Burada öğrencilerin öğrenme gereksinimleri ve toplumun eğitim istekleri karşılanır (Baştepe,2009). Etkili okul, öğrenciyi bir bütün olarak ele alan ilgi ve yeteneklerini keşfedip uygun biçimde destekleyerek; öğrenciler için en üst düzeyde öğrenme çevresinin yaratıldığı okul olarak tanımlanabilir. Öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gereksinimlerine cevap veren etkili okullar, öğrenci başarısı için fiziksel ortamı, öğretim materyallerini ve öğrencinin yararına olan tüm kaynakları etkili bir şekilde kullanmalıdır (Özdemir ve Sezgin,2002). Her okul türünün eğitimin genel amaçları dışında kendine özgü amaçları da mevcuttur. Okullar kendi tür ve düzeyine uygun amaçlarına ulaşırsa, istediği şekilde geleceğe yönelik olarak bireyler

yetiştirebilirse etkili olacaktır. Aslına bakılırsa dünyadaki tüm okulların amacı görevleri gereği etkililiklerini artırmaktır (Arslan, Satıcı ve Kuru,2006).

Ünsal ve Korkmaz'ın 2016'da yayınlanan çalışmalarında eğitim öğretim sürecinde, öğrencilerden beklenen önceden planlanan hedef kazanımları göstermeleri, eğitim kurumlarından beklenen ise; planlanan hedeflerin öğrenciye kazandırılması adına gerekli etkinlik ve çalışmaları yapması gerektiği düşünülmektedir. Örgün ve yaygın eğitim kurumlarının programları kapsamında belirlenen hedefleri her zaman istenilen düzeyde öğrenciye kazandırmaları mümkün olmayabilir. Belirlenen hedeflerin öğrenciye kazandırılmamasının nedenleri arasında; sınıfların kalabalık olması, gerekli öğretim materyallerinin olmaması, zamanın yetersizliği, öğrencilerin öğrenme sürecindeki bireysel farkları, programların ihtiyaç ve beklentilerini karşılamada yetersiz olması, öğretmenlerin niteliklerinin ve performanslarının yeterli düzeyde olmaması gibi sebepler sayılabilir. Bu hedeflerin istenilen düzeyde karşılanmamasına ek olarak öğrencilerin bir üst kuruma merkezi sınavlarla alınmasından dolayı sınav ve test odaklı eğitim anlayışının oluşması sonucu toplumda ve velilerde farklı çözüm arayışları gündeme gelmiştir.

Ülkemizde saygın ve yüksek gelir düzeyine sahip bir mesleğe ulaşmanın yolu kaliteli bir eğitiminden geçmektedir. Nitekim ortaöğretim kurumlarına geçiş için Temel Eğitiminden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG) ile üniversiteye girişte büyük önem arz eden Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS), öncesinde iyi hazırlık gerektiren sınavlardır. Merkezî sınavlar olarak ifade edilen bu sınavların varlığı, üst öğrenime hazırlanan öğrenci sayılarının girmek istedikleri eğitim kurumlarının kontenjanından fazla olmasından kaynaklandığını söyleyebiliriz. Merkezî sınavlara ders başarı puanlarının da ciddi etkisi olduğunu göz önünde bulunduracak olursak; öğrencilerin hem okul sınavlarından başarı elde edebilmek hem de merkezi sınavlara daha iyi hazırlanabilmek için özel derslere, özel eğitim merkezlerine, dershanelere ve okullardaki hafta sonu kurslarına yönelmekte olduğunu ve bu bağlamda özellikle ekonomik gelir düzeyi açısından dar gelirli ailelerin çocukları için okullarda düzenlenen Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) destekli hafta sonu kurslarının önemli bir fırsat olduğunu söylemek hatalı olmaz (Uğurlu ve Aylar,2017).

Ülkemizde yeni bir uygulama olmayan hafta sonu kursları daha önceleri de çeşitli şekillerde uygulamaya konulmuştur. Örneğin; önceki yıllarda öğrencilerin merkezi sınavlarda yüksek başarı elde edebilmeleri için özellikle kırsal kesim okullarında hafta sonları uygulanmıştır (MEB,2014). Ders veren öğretmenlerin ücretlerinin devlet tarafından karşılandığı bu kurslarda, bazı zamanlarda valilikler tarafından öğrencilere ücretsiz kitap dağıtımı da yapılmıştır (İdin ve Tozlu, 2012). MEB'in Okullar Hayat Olsun Projesi de 2011 yılında uygulamaya konmuştur. Uğurlu ve Aylar (2017) yaptıkları çalışmada; bu projenin amacı olarak, okulların eğitim ve öğretim saatleri dışında da eğitsel, sosyal ve kültürel faaliyetler yürütülmesi olarak görmüşlerdir.

Sınavların eğitim sistemlerinde oluşturduğu rekabet, kurslara daha fazla önem verilmesine neden olmuştur. Önemi artan kursların aynı zamanda öğrencilerin akademik başarılarına da olumlu yansımaları olmuştur. Öğrencilerin, ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini karşılamak üzere kimi zaman özel sektör kimi zaman ise MEB'in bir takım girişimleri olmuştur. MEB'in destek eğitim kursları ve yetiştirme kursları açarak; "özel sektörün" ise öğrenci ve ailelerin beklentilerini dersane ve etüt merkezleri açarak karşılamaya çalıştığı bilinen bir durumdur.

Özel dershaneler dendiğinde dünyada toplumsal adalet ve eşitlik üzerine tartışmalar yapılmaktadır. Varlık nedenlerini toplumsal, ekonomik ya da siyasal tartışan araştırmalar mevcuttur (Garipağaoğlu,2016). Türkiye'de de Cumhuriyetin ilk yıllarında dershanelerin potansiyel müşterisi olarak daha çok yetişkinler görülmüştür. Sanat, ev ekonomisi vb. kısa süreli kurslarla faaliyetlerini sürdürmüşlerdir. 1930 – 1960 yılları arasında yaygınlaşmışlardır (Ünsal ve Korkmaz,2016).

Garipağaoğlu'na (2016) göre Türkiye'de dershanecilik üzerine yapılan tartışma dershanelerin varlıklarından ve işlevlerinden çok eğitim sistemimizin boşluklarından ortaya çıkan kurumlar mı yoksa tamamlayıcı eğitim kurumları mı ikilemidir. 2014 yılından itibaren dönüşüm sürecine giren dersane sektörü sonrası merkezi sınavların öğretim programlarıyla bütünlük taşıması önem kazanmıştır ve öğretim programlarıyla ilişkinin yüksek tutulması sağlanmaktadır. Öğrencilerin dershanelerin dönüşüm ve kapatılma süreci sonrası ihtiyaç duyduğu ek eğitim ihtiyacını karşılamak için okullarda açılan destekleme kursları önem kazanmıştır. Destekleme ve yetiştirme kursları, çok yeni bir uygulama olmasından dolayı çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Türkiye’de öğrencilerin bir üst öğrenim kurumuna geçişinde sınavlar belirleyici bir nitelik taşımaktadır. Eğitim sisteminde, geçiş sistemi ile ilgili her ne kadar farklı düzenlemeler yapılsa da bir gölge eğitim sistemi olarak görülen dershaneler varlığını korumuş ve çoğu zaman eleştirilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı, dershanelere alternatif olarak yetiştirme kursları yönergesi 23/09/2014 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Bu yönergede kursun amaç, kapsam ve dayanakları, kurs açma, kapatma, kurs süreleri ve öğrenci/kursiyer sayıları kurs merkezi ve kurs açma yetkisi, kurslarda öğretim, yönetim, denetimin nasıl yapılacağı ve sorumlularının kimler olacağı yer almaktadır.

Türk eğitim sisteminde önemli bir yere sahip olan dershaneler için; 14.03.2014 tarihli ve 28941 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan ayrıca 01.03.2014 tarihli ve 6528 sayılı Mili Eğitim Temel Kanunu ile bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanunun 9. Maddesinde yapılan değişiklik ile yeni bir dönem başlamıştır. Bu çerçevede dershanelerin bir kısmı dönüşüm yaşarken bir kısmı ise kapanmış veya temel lise olarak faaliyetini sürdürmüştür. 2014-2015 eğitim-öğretim yılından itibaren dershanelerle birlikte destekleme ve yetiştirme kursları okullarda ve halk eğitim merkezlerinde açılmaya başlanmıştır. 2015-2016 eğitim ve öğretim yılından itibaren dershanelerdeki dönüşüm sonucu destekleme ve yetiştirme kursları daha yaygın bir şekilde faaliyete geçmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2015-2016 eğitim öğretim yılında yaklaşık 175 bin öğretmen destekleme ve yetiştirme kursundan görev almıştır; kursa müracaat eden öğrenci sayısı ise 3 milyon 645 olup; 22 bin 268 eğitim kurumunda kurs açılmıştır (Ünsal ve Korkmaz,2016).

Destekleme ve yetiştirme kursları, örgün veya yaygın eğitim kurumlarında eğitim gören öğrencilere veya kursiyerlere yöneliktir. DYK’lar örgün eğitim müfredatı ile sınırlı olarak açılır ve MEB’in belirlediği usul ve esaslara göre yürütülür. Bu kurslara MEB’de görev alan yönetici ve öğretmen ve öğrenim gören öğrenciler başvurabilmektedir. Mezun olan öğrenciler için ise halk eğitim merkezleri kurslar düzenlemektedir.

2014-2015 eğitim-öğretim yılı itibariyle uygulanmaya başlanan hafta sonu kurslarına MEB oldukça önem vermektedir. Yapılan teşviklerle hem öğretmen hem de idareci açısından cazip hale getirilen hafta sonu kurslarının ücretsiz olması da öğrenciler

açısından ayrı bir öneme sahiptir. Destekleme ve yetiştirme kurslarının yeni olması sebebiyle uygulama aşamasında sorunlar yaşanabilmektedir. Bu sorunların ortaya çıkarılması, ilgili kursların daha verimli olması için destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik yapılacak çalışmalar önemli ipuçları sağlayacaktır. Bu nedenle yapılacak bu araştırma önem kazanmaktadır. Destekleyici eğitim kurslarında aktif rol alan yönetici ve öğretmenlerden ve kurslara katılan öğrencilerden görüş alınmasının, bu kursların etkililiği ve yaşanmakta olan sorunların ortaya çıkarılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, MEB tarafından açılan destekleme ve yetiştirme kurslarının, kurslarda görev alan okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi, katılımcı görüşlerinin demografik değişkenler açısından değişip, değişmediğinin belirlenmesi ve kursların etkili ve verimli olması amacı ile öneriler geliştirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Yönetici, öğretmen ve öğrencilerin yetiştirme ve destekleme kurslarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Yönetici, öğretmen ve öğrencilerin yetiştirme ve destekleme kurslarına ilişkin görüşleri; okul türü, cinsiyet, yaş, sınıf, eğitim durumu, kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Yönetici, öğretmen ve öğrencilerin yetiştirme ve destekleme kurslarına ilişkin önerileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Dershaneler, eğitimde fırsat ve imkân eşitliği açısından değerlendirildiğinde ücretli olmaları açısından büyük sorun oluşturmaktadır. Bu sorunu ortadan kaldırmak ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla eğitim politikasının bir sonucu olarak 2014-2015 eğitim-öğretim yılı itibarıyla tüm ortaokul ve liselerde destekleyici eğitim kapsamında kurslar verilmeye başlanmıştır (MEB,2014).

2014-2015 eğitim-öğretim yılı itibariyle uygulanmaya başlanan hafta sonu kurslarına MEB oldukça önem vermektedir. Yapılan teşviklerle hem öğretmen hem de idareci açısından cazip hale getirilen hafta sonu kurslarının öğrenciler açısından ücretsiz olması da ayrı bir öneme sahiptir. Ancak yeni olması sebebiyle uygulamada sorunlar yaşanabilmektedir. Bu araştırma sorunların ortaya çıkarılması, ilgili kursların daha verimli olmasına katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda yapılacak bu araştırmanın sonuçları önem taşımaktadır. Destekleyici eğitim kurslarında aktif rol alan yönetici, öğretmen ve öğrencilerden görüş alınmasının, bu kursların etkililiği ve yaşanmakta olan sorunların ortaya çıkarılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Böylece yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşleri alınarak destekleme ve yetiştirme kurslarında yaşanan aksaklıklar giderilebilecek ve destekleme ve yetiştirme kursları için hazırlanacak programlar da yol gösterici olabilecektir.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmada;

1. Katılımcılar görüşlerini tarafsız ve samimi bir şekilde dile getirmişlerdir.
2. Geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilen “Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Okul Yöneticileri, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” ölçeği araştırmanın amacını gerçekleştirilebilecek mahiyettedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

2016 – 2017 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ili ve ilçelerindeki ortaokul ve liselerdeki destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alan yönetici, öğretmen ve bu kurslara katılan öğrencilerin görüşleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okul: Her türlü eğitim ve öğretimin toplu olarak yapıldığı yer. Okul sözcüğü çocuk ve gençlerin devam ettiği örgün eğitim kurumlarının yanı sıra tek bir alanda eğitim veren kurumlar ve bazı yüksek eğitim kurumları için kullanılır.

Dershane: Öğrencilere okul dışında ücret karşılığı ders veren özel öğretim örgütü (2014 yılındaki yönetmelik değişikliği ile dershaneler "özel öğretim kursu" olarak tanımlanmaktadır).

Destekleme Ve Yetiştirme Kursu: Örgün eğitim kurumlarında açılan kurslarda bir (1) dersten dönemlik açılan kurs süresi 36, yıllık açılan kursun süresi ise 72 ders saatinden az olmamak şartıyla Örgün veya yaygın ortaokul/imam hatip orta okulu ve ortaöğretim kurumlarında kayıtlı olan öğrencilere, örgün veya yaygın ortaöğretim kurumlarından mezun olan kursiyerlere, kurslara, o kurs merkezinin bulunduğu okulun öğrencilerinin yanı sıra bünyesinde kurs açılmamış olan diğer okullardan da öğrencilere verilen destek eğitimleridir.

İKİNCİ BÖLÜM

II. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ

2.1. Eğitim

İngilizce ‘*education*’ Latince ‘*Educere*’ kelimelerinden türeyen eğitim; Latince hem bitki ve hayvan, hem de çocukların bakım ve yetiştirilmesi anlamlarında İngilizcede ise bu kelime genel manada, çocukların ve hayvanların yetiştirilmesi anlamında kullanılmaktadır. Türkçe’de ise ‘eğitim’ 1940’larda maarif, tedrisat, talim ve terbiye gibi sözcüklere karşılık gelecek şekilde ortaya çıkar. Türkçe ‘eğmek’ kökünden türeyen bu kök; bükmek, uygulamak, öğretmek, yetiştirmek, geliştirmek, alıştırmak, egemenlik altına almak, yenilgiye uğratmak, kırmak ve yönlendirmek gibi anlamlara gelir (Doğuhan, 2014). Kişinin zihnî, bedenî duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının en uygun şekilde ya da istenilen bir doğrultuda geliştirilmesi, ona bir takım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümü olup, hayat boyu sürer; plânlı ya da tesadüfî olabilir. Okul, okuma-yazma, ders araç gereçleri ile ve bunların dışında aile veya bir çevre içinde, kişisel yetiştirme vs. yollarıyla yapılan öğretme, öğrenme, bilgi aktarma, beceri kazandırma çalışmalarının tümünü kapsayan bu çabalara yaygın eğitim de denmektedir ve kısaca *eğitim*, öğretimi de içine alan çok geniş bir terimdir diyebiliriz (Akyüz,2012).

Eğitim sürecinin kökeninde, bilgi, bilgilenme ve öğrenme vardır. Eğitimi, "bilgi edinme" eyleminden soyutlamak mümkün olmadığı gibi eğitim olayını salt bilgiyle özdeşleştirmek de büyük bir hata olur. Eğitim; temel besinini bilgidir alır, ama onu aşan bir yapılandırıcı, biçimlendirici, davranış değiştirici bir etkinliktir. Bilgiler, eğitim vasıtasıyla yeniden düzenlenerek insanlara ulaştırılır. Amaç, yeni bilgilere ulaşılmasını sağlamak için zemin hazırlamaktır (Eğri,2003).

Bursalıoğlu’na (1987) göre eğitim öncelikle sosyo-politik, sonrasında uzmanlaşmış etkinlikler toplamıdır. Sosyalliğinin kaynağını toplum olmasından politikliğin ise devletler arasında farklılık göstermesinden ötürüdür. Uzmanlaşmış

etkinliklerdir, nedeni ise eğitimin yürütücüleri uzman olmalı ve eğitim bilim uzmanları tarafından başarıya götürülmelidir. TUBİTAK'a (2005) göre eğitim bir amaç değil, ekonomik, sosyal ve kültürel gelişmeyi sağlayan, bireyleri mutlu ve toplumu huzurlu kılan bir araç olup; üretkenliğin ve kalitenin artırılmasında, değişim ile sürekliliğin dengelenmesinde önemli bir hizmet alanıdır.

Eğitim, informal ve formal olmak üzere iki türdür. İnformal (doğal) eğitim, yaşam içinde kendiliğinden oluşan, amaçlı (istendik) ve planlı (kasıtlı) olmayan, örgütlenmemiş eğitim iken; belirli bir amaç doğrultusunda ve belirli plan ve program dahilinde gerçekleştirilen eğitime ise formal eğitim denir. Türkiye'de formal eğitim Milli Eğitim Bakanlığı tarafından örgütlenmiştir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre, eğitim sistemi, "örgün" ve "yaygın" eğitim olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Örgün eğitim, okul öncesi eğitim, ilköğretim (ilkokul, ortaokul), ortaöğretim (genel, mesleki teknik) ve yükseköğretim düzeylerinden oluşmaktadır. Yaygın eğitim, örgün eğitimin yanında veya dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsar. Özel öğretim ve özel eğitim ise hem örgün hem de yaygın eğitim kapsamında düzenlenebilir (Sağlam,2013).

Eğitime yüklenen işlev, toplumdan topluma felsefi yaklaşım, hakim dünya görüşü, üyelerinden beklentileri ile şekillenir. O yüzden her toplum için farklı eğitim tanımlaması yapmak gerekir. Kimi toplumlarda formal yönler ağırlıklı iken kimi toplumlarda informal yönler ağırlıklıdır.

Şişman'a (2012) göre, yaşam boyu devam eden bir süreç olarak tanımlayabileceğimiz eğitim, doğumdan ölüme kadar hayatın her alanını ve her anını kapsar. Sosyal öğrenme süreci olarak tanımladığımız sosyal hayatta insanların evde, işyerinde, sokakta birbirinden öğrenerek gerçekleştirdiği ve herkesin başkaları için birer öğrenme kaynağı olduğu öğretme ve öğrenme sürecinin; amaçlı, planlı, düzenli ve sistemli olarak gerçekleştirilme ihtiyacı sonucu eğitim kurumsallaşıp, okul sistemleri meydana gelmiştir. Bunun sonucu olarak ülkeler, temelde sosyal bütünleşme, süreklilik ve çeşitli eğitim kurumlarını oluşturmuştur.

2.1.1. Türk Eğitim Sistemi

Başaran (2008), eğitim sistemini devlet tarafından kurulan ve yürütülen, ulusun tüm üyeleri için bu gereksinimleri karşılayacak ve bireylerin eğitim haklarını sağlayacak ve kendi yararı doğrultusunda yürütülen bir sistem olarak dile getirmiştir. Ayrıca eğitim sistemi kurulurken bütüncül bir araştırma yapılması gerektiğini ifade eden Başaran, eğitim sisteminin kaynağı olarak siyasal, yönetsel, temel ve üst sistemler, uluslararası antlaşmalar ve yurt içinden ve yurt dışından elde edilen bilimsel bilgilerin etkili olması gerektiğini belirtir.

Eğitim sistemimizin bugünkü yapısına ilişkin ilk izlerini Osmanlı'ya bağlayabiliriz. Osmanlı'daki ilk girişimler 1861 yılında yapılmaya başlanmış ve geçici olarak bir eğitim meclisi açılmıştır. Osmanlı'daki bu yenileşme çabasının göze çarpan tarafı eğitimi basamaklandırmasıydı. Avrupanın etkisi ile başlayan bu girişim 1869 yılında kalıcı hale gelmiştir. 1861 öncesine kadar yenileşme çabası olsa da basamaklandırılmaya gidilmemiştir. 1869 yılındaki eğitim tüzüğünden önce de uygulanamamıştır (Başaran, 2008).

24. 06. 1973 tarih ve 14574 Sayılı resmi Gazetede yayımlanan 1739 Sayılı "*Milli Eğitim Temel Kanunu*"na göre Türk milli eğitim sistemi iki ana bölümden kurulur. Bunlar; örgün eğitim ve yaygın eğitimidir.

2.1.1.1. Örgün Eğitim

Örgün eğitim; belirli yaş grubundaki ve aynı seviyedeki bireylere, amaca göre hazırlanmış programlarla, okul çatısı altında düzenli olarak yapılan eğitimidir. Örgün eğitim; okul öncesi, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsar (MEB,2016).

2.1.1.1.1. Okul Öncesi Eğitim

3 ila 5 yaş arasındaki çocukların eğitimini kapsayan okul öncesi eğitim isteğe bağlı olarak yürütülür. Okul öncesi eğitim kurumları bağımsız ana okulları olarak kurulabildikleri gibi, gerekli görülen yerlerde ilköğretim okullarına bağlı ana sınıfları

halinde veya ilgili diğer öğretim kurumlarına bağlı uygulama sınıfları olarak da açılabilir (MEB,2016).

2.1.1.1.2. İlköğretim

Başvurulan yıl içerisinde eylül ayı sonu itibariyle 66 ayını dolduran ile 13 yaşını bitiren çocukları kapsar. Temel amaç ulusu için iyi bir yurttaş olmanın yanı sıra temel bilgi, beceri ve davranışları kazanmış, milli değerlere sahip ve ahlaki yönden uygun davranışlar sergileyen bireyler yetiştirmek dışında ilköğretim, bir üst öğrenim kurumları için de hazırlık aşamasıdır. 4 yıllık ilkokul ve 4 yıllık orta okul/imam hatip orta okullarından oluşur (MEB,2016).

2.1.1.1.3. Ortaöğretim

Ortaöğretim kurumları adı altında genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarını barındırır. En az dört yıllık eğitim veren ortaöğretim kurumları örgün ve yaygın eğitim imkanı sunmaktadır (MEB,2016).

Öğrencilere kendilerine yetecek ve ulusun yararları doğrultusunda kullanacak düzeyde bir genel kültür, toplumun sorunları, iktisadi yapısını ve kültürel kalkınmasını güçlendirecek bir bilinç kazandırma amacı güdülmektedir (MEB,2016).

2.1.1.1.4. Yükseköğretim

Yükseköğretim; ortaöğretime dayalı, en az iki yıllık yüksek öğrenim veren eğitim kurumlarının tümünü kapsar. Yükseköğretimde çeşitli kademelere ayrılmış olarak bilimsel çalışmalar yapılmaktadır. Öğrencilerin ilgi, yetenek ve becerilerine yönelik olup tercihlerine bağlı olarak üst eğitim alması amaçlanmaktadır (MEB,2016).

2.1.1.2. Yaygın Eğitim

Yaygın eğitim, örgün eğitim sistemine bir şekilde girmemiş ya da örgün eğitimden çeşitli nedenlerle ayrılmış bireyler için örgün eğitim yanında veya dışında

düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsar. Yaygın eğitimde millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak planlama yapılır. Toplumun her kesiminden bireylere ulaşarak kültürel düzeylerini artırıcı ve hayatını idame ettirici eğitimler verilmektedir (MEB,2016).

2.1.2. Türk Milli Eğitimin Genel Amaçları

Eğitim zamana ve mekâna bağlı olarak sonsuz bir biçimde değişmektedir. Geçmişte toplumlar bireyi yalnızca toplum için ve toplumsal bir varlık olarak görürken, modern ve demokratik toplumlar göreceli olarak bağımsız bir birey yetiştirmeye çalışmaktadır.

Eğitimin asıl gayesi değişimi yakalamak ve değişime yön vererek yeni değişimleri sağlamaktır. Eğitimin tarihsel sürecine bakıldığında da eğitim sayesinde değişimi ve gelişimi sağlayan toplumlar, varolduklara çağa yön vermiş ve yeni değişimlerin yolunu açmıştır. Günümüzde de eğitimin amaçlarının somut, gerçekleştirilebilir ve topluma uygun olarak belirlendiğinde başarı oranı da o derece yüksek olmaktadır. Ülkemizde ilköğretimde toplumsal amaçlar, ortaöğretimde ise genel kültür ve ilköğretime oranla bireysel amaçlar biraz daha ön plana çıkmaktadır. Yükseköğretimde ise bir denge söz konusudur (Boyacı,2008).

Eğitimin amaçlarından biri bireyin topluma uyumunu kolaylaştırmak ve sağlamaktır. Eğitimin temel amaçlarından biri değişen dünyada bireyin bu değişime uyum sağlaması ve yön gösterici çalışmalar yapmasıdır. Toplumun tüm kurum ve kuruluşlarının uyum içinde olması için eğitime önemli bir pay düşmektedir.

Eğitimin bir amacı da ekonomidir. Devlet eğitim ile bireyden istediklerini belirlerken; bireyde devletten beklentilerini oluşturmaktadır. Birey, eğitim sayesinde elde ettiği bilgi ve beceriyi niteliklerine uygun şekilde kullanmak isteyecektir

Adem'e (1997) göre ise eğitimin diğer amacı siyasaldır. Ülkenin eğitim politikasının ülkenin siyasal yapısını yansıttığını belirtir. Adem ayrıca Türk devriminde öncelikli problem olarak eğitim sorunu ile ilgilenildiğini yeni bir yaklaşım kazandırdığını belirtmiştir. Eğitimi toplumun dinamiği olarak gören Adem, siyasal yapının eğitim sistemi ile birbiriyle sıkı sıkıya bağlı olduğunu ifade etmiştir.

1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun birinci kısmında Türk Milli Eğitim Sistemini Düzenleyen Genel Esaslar başlığı altında Türk Milli Eğitiminin Amaçları tanımlanırken genel amaçlar şu şekilde ifade edilmiştir:

Türk Milli Eğitiminin genel amacı ;Türk Milletinin bütün fertlerini, anayasada tanımlanmış olan Atatürk milliyetçiliği ile Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı; demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen; Türk Milleti'nin milli ve manevi değerlerini koruyup geliştiren ve bu değerleri benimseyen; vatanını,milletini,ailesini ve bulunduğu toplumu sevip daima yüceltmeye çalışan; Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne ulaşmış olup geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; İlgi, istidat ve yeteneklerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve iş birliği alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve bireyleri mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak suretiyle; bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milleti'ni çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır (MEB,2014).

2.1.3. Türkiye'deki Eğitim Politikaları Ve Eğitim Reformları

Türk Eğitim Sistemi'nin belirleyicileri arasında anayasa, yasa, kanun hükmünde kararname, uluslararası antlaşmalar, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge, MEB şuraları, kalkınma planları ve avrupa birliği uyum ve hükümet programları vardır.

Cumhuriyet ile eğitimde yeni yönelimlere ve atılımlara ihtiyaç duyulmaktaydı ve bu yönde adımlar atılmıştır. 1930'lu yıllarda hükümet politikasında eğitimin öne çıkması eğitim sisteminde yeniliklere gidildi. Cumhuriyetin onuncu yılında eğitimdeki yönelimleri planlayacak ve eğitime yön verecek bir kuruma ihtiyaç duyulduğu farkedilmiştir (Deniz,2001).

22 Mart 1926'da çıkarılan ve 3 Nisan 1926'da yürürlüğe giren *Maarif Teşkilatına Dair Kanun*'la Talim ve Terbiye dairesi kurulmuştur. Daha sonra Talim

Terbiye kurulu adını alan bu kurul; MEB'in karar alma, niteliksel gelişimini takip etme ve yürütmeye ilgili görevini yerine getirmektedir. Türk eğitim sistemimizin gelişimine yön veren yönetmelik ve yönergelerle düzenlemeler yapma; müfredat ve ders kitaplarının hazırlanması da bu kurul tarafından yapılmaktadır. TTK, bu yönüyle MEB'in yasama organı rolündedir. Genel müdürlükler ilgili oldukları birimlerle ilgili çalışmaları yürütürken; teftiş kurulu da bu çalışmaların denetimini sağlayarak yargı işlevini yerine getirmektedir(TTK,2016).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın örgütsel şeması içinde eğitimi en fazla etkileyebilecek güce ve konuma sahip olan Talim ve Terbiye Kurulu'nun faaliyetlerine bakacak olursak; bakanlığın genel politikalarını belirleme, eğitim sisteminin vizyonunu oluşturma, uluslar arası çalışmaları takip ederek iyi örnekleri ülkemize taşıma ve yapımıza uygun olanları sisteme yansıtmak gibi fonksiyonları yerine getirir. Talim ve Terbiye Kurulu'nun ayrıca; eğitim öğretim kurumlarımızın standartlarını geliştirici önlemler almak, eğitim yönetiminin yapı ve işleyişiyle ilgili ilke ve esasları oluşturmak, eğitimde uygulamanın temellerini oluşturacak felsefi ve sosyolojik etütler yaptırmak ve bunlara ilişkin projeler geliştirmek gibi görevleri de vardır (Erdoğan,2015).

Tezgel (2009), Türkiye'deki Eğitim Reformları adı altında cumhuriyetten günümüze kadar yenilikler yapıldığını belirtmektedir. Bunlar tevhide tedrisat, halk eğitim reformları, ilköğretim reformları, yükseköğretim reformları olduğunu ifade etmektedir. Tezgel, 2003 yılında uygulamaya konulan daha çok müfredat temelli olan, amacı genç insanları hayata hazırlamak olan ve Türkçe, Matematik, Fen bilimleri ve Sosyal Bilgiler derslerini odağına koyan bu reformun ulusal müfredatı değiştirmek için üç aşamada planlandığı dile getirmiştir.

2004–2005 eğitim öğretim yılında pilot okullarda uygulanan bu reform, 2005 eylül ayında yapılan düzenlemelerle ülke genelinde uygulanmaya başlanmıştır. Yapısalcı yaklaşımı temel alan bu reformun ilk aşaması 1.–5. Sınıflar, ikinci aşaması 6.– 8. Sınıflar, üçüncü aşaması ise dört yıllık lise eğitimi yapılanmasıydı.

Reformların temelinde bu reformda da olduğu gibi çocukları hayata hazırlama ve rekabet gücünü artırmak yatmaktadır. Bilişsel ve yapısalcı yaklaşım ile bu gerçekleştirilmek istenmektedir. Kazanım odaklı ve etkinlik temelli kullanılan yöntemler geliştirilmiştir. Bu reformlarla öğrencilerin öğrenme süreci içerisinde daha aktif ve takım ruhunu benimsemiş olmaları, soran, sorgulayan, gerektiğinde tartışan,

eleştiren, düşünen, üreten ve paylaşan bir tavır sergilemeleri, öğrenmeyi öğrenen ve karşılaştıkları problemleri kendi çabalarıyla çözebilen özelliklere sahip olmalarını beklemektedir. Buna bağlı olarak, ders içerikleri değiştirilmiş ve ders kitapları öğrenci öğrenmesini destekleyecek hale getirmeye çalışmaktadır (TTK 2016).

Pratiğe dökülmesinde eksiklikler yaşanan bu yenileştirme ve iyileştirme çabalarının, asıl amaç olan; daha olumlu öğrenci çıktısı elde etmek amacına hizmet etmediği anlaşılmaktadır. Yeni programın amacına ulaşamamasının nedenleri arasında; kalabalık sınıflar, ailelerin yeni program hakkında yeterli bilgi sahibi olmamaları, değerlendirme aşamasında öğretmenlerin çok fazla kağıt işi ile uğraşmak zorunda kalması gibi nedenler sayılabilir (Korkmaz,2006). Bu yeni programın daha önce yapılanlara göre “reform” niteliğinde olduğunu belirten öğretmenler; ilköğretim programlarının gelecekte daha iyi hale getirilmesi için araç-gereç eksikliğinin giderilmesi, merkezi sınavların da, kaldırılması veya yeni programla uyumlu hale getirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir (Toprak ve Savaş,2013).

MEB’de değişime ve gelişime yönelik birçok proje yapılmaktadır. Politika geliştiriciler tarafından çok fazla önemsenmese de bu projelere verilen destekler en azından farkındalık yaratmada önemlidir. Bu değişimlerin ve gelişimlerin hangilerinin sistemle uyum içinde olup sistem içinde önemli değişikliklere neden olacak reformlar olduğu muğlaklık içermektedir. Reformların başarılı olmasında okulların bu reformları kabullenmesi ve bu isteklere göre hareket etmesi önemli bir yerdedir. Bu konuda okulların çok da başarılı olduğu söylenemez (Ünsal,2013).

Günek’in (2009) yaptığı çalışmada ülkemizde eğitim sistemimizde ve okullarda bir değişimi yaşamamız gerekiyorsa bunu ithal olan yollarla değilde daha çok toplumumuzun sorunları çözebilecek bir dönüşümün sağlanmasının daha tercih edilebilir olması gerektiğini belirtmektedir. Bu çabaların sonunda eğitim sistemlerini ithal eden bir ülke konumundan eğitim modelleri ihraç eden bir ülke konumuna gelmemiz gerektiği üzerinde durmuştur. Örnek olarak Amerikanın Memphis eyaletinde uygulanan eğitim reform üzerinde durmuş ve Türkiye’nin de şimdiye kadar uyguladığı başarılı başarısız tüm reformlardan hareketle planlama yapması gerektiğini dile getirmektedir.

2.1.4. Milli Eğitim Şûralarının Eğitim Politikalarına Etkileri

Türk eğitim tarihinde eğitim şûraları önemli bir yere sahiptir. Eğitim şûraları, Türk eğitim sistemi için en yüksek danışma organıdır. Yol gösterici ve yön verici etkiye sahiptir. Şûraların Millî Eğitim Sistemi'ne etkileri detaylı bir şekilde aşağıda açıklanmıştır:

2.1.4.1. Tek Partili Dönemde Şûraların Eğitim Politikalarına Etkileri

Bu dönemin eğitimdeki temel hedefi ülkenin her yerine eğitim atılımını yapmak ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaktır. Yeni kurulan bir devletin temel taşlarını oturtmak, her bireyin okur yazar olmasını sağlamak ve bu oranı sürekli yüksekte tutmak ve en önemlisi de cumhuriyetin ideolojisini her bireye benimsetmektir. MEB bu dönemde kalkınmanın ana kaynağı olan nitelikli insan gücüne odaklanmış, donanımlı bireyler yetiştirmek için çabalamıştır. Bu dönemde köylere okullar ve eğitimde eşitliği sağlamak için yatılı okullar ve burs gibi imkanlar sağlanmıştır (Deniz,2001).

Bu dönemin en önemli projesi Köy Enstitüleri'dir. Türkiye'ye özgü olan bu atılım, yaparak yaşayarak öğrenmeyi temele alan gerçek hayatla iç içe olan öğrendiği şeyleri somutlaştırmayı amaç edinen bireyler yetiştirmeyi hedeflemiştir.

2.1.4.2. Çok Partili Dönemde Şûraların Eğitim Politikalarına Etkileri

Çok Partili Dönemde, tek partili dönem politikaları terk edilmeye başlanmıştır. Bu dönemde tek partili dönem uygulamaları terk edildiği gibi açılan bazı okullar kapatılmış bazıları ise dönüştürülmüştür. Bu dönemde şûralarda eğitimcilerden çok siyasilerin etkisi baskın olmuştur.

Tek parti döneminde yurdun her parçasını öğretmene kavuşturmak için geliştirilen köy enstitülerinin yapısı ve işlevi değiştirilmiştir. 1954 yılında da tamamen kapatılmıştır. Bu dönemde lise eğitimleri üzerinde değişiklikler yapılmıştır. 1939 yılında kaldırılan din dersleri 1949 yılında seçmeli olarak tekrar okutulmaya başlanmıştır. 1951 yılından itibaren ilkokullarda zorunlu ders kapsamına alınmıştır (Deniz,2001).

Bu dönemin en önemli eğitim politika değişikliğinden biri de öğretmenlerin sorumlulukları arasında olan cumhuriyetin ilke ve ideolojilerini ülkeye yayma ve benimsetme görevi öğretmenlerin birincil görevi olmayacaktı. Ayrıca tek partili dönemdeki köy enstitülerinin etkisi ile uygulamalı ders olarak verilen el işi dersleri, bu dönemde gereksiz olarak görülmüştür. Müfredatlarda kendine çok da yer bulamamıştır. Bu dönemde iki şura toplanmış ve alınan kararların hükümetler tarafından eğitime yansıtılmadığı görülmüştür (Deniz,2001).

2.1.4.3. Planlı Dönemde Şûraların Eğitim Politikalarına Etkileri

1960 sonrasında ülkenin potansiyelleri üzerinde önemle durarak planlandığı dönemdir. Bütün sektörlerin gelişiminde bir plan dahilinde hareket edilmiştir. Eğitim, sağlık, sanayi, madencilik ve tarım konularında planlamalar yapılmıştır. Eğitimde de 5 yıllık planlarla hedefler belirlenerek bir yol haritası çizilmeye çalışılmıştır. Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (BYKP) 1963–1967 yılları arasında uygulanmaya başlanmış ve toplumsal hedef olarak 15 yıl içerisinde ilköğretim çağında olan her bireye okul imkanı sağlamak olarak konmuştur (Deniz,2001).

İkinci Beş Yıllık Plan dahilinde 1970 yılında ortaöğretim kurumlarında Rehberlik Servisi kuruluş ve görevleri ile ilgili esaslar alınmıştır. Pilot uygulama olarak 24 ortaöğretim kurumunda uygulanmaya başlanmış ve sonrasında ülke geneline uygulanmaya başlanmıştır. Üçüncü BYKP ile birlikte sekiz yıllık temel eğitim uygulamasının temelleri atılmıştır. 1973 Tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu ile temel eğitimin sekiz yıl olması kararlaştırılmıştır. 1973 –1974 yılları arasında da uygulanmaya başlanmıştır (Deniz,2001).

Bu dönemle birlikte eğitim politikalarına etki eden bir teşkilat kurulmuş ve kurumun aldığı kararlar ve hazırladığı planlar eğitim sisteminde etkili olmuştur. Bundan sonraki süreçte kalkınma planları bu kurum tarafından hazırlanacaktır. BYKP’larda eğitim politikaları oluşturulurken, şûra kararları dikkate alındığı şûra kararlarının uygulamaya aktarılamadığı durumlarda yaşanmakla birlikte Türk eğitim sisteminin sorunlarının çözümünde bazı noktalarda kadük durumlarında ortaya çıktığı durumlar yaşanmıştır (Deniz,2001).

Milli Eğitim Şûraları, hükümetler için etkili bir rehber rol üstlenmiştir. Önerileri ile eğitim politikalarına çözüm yolları aramışlardır. Ama; Yedinci, Sekizinci, Dokuzuncu Milli Eğitim Şûralarında alınan kararların büyük bir çoğunluğu uygulamaya konulamamıştır.

2.2. Dershanecilik: Gölge Eğitim

Bilimsel literatürde dershaneler "gölge eğitim sistemi" olarak anılmaktadır. Kurulmalarının ilk zamanlarında öğrencilerin derslerine bir takviye olarak görülen bu kurumlar, ilerleyen yıllarda sınava hazırlığın amaçlandığı kurumlar halini almıştır.

Çağdaş toplumlarda olduğu gibi ülkemizde de bireyin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirilmeleri olarak tanımlanan eğitim, sosyal ve kültürel bir varlık olan insanı hayata hazırlamanın ötesinde, onu bilinmeyen bir geleceğe de hazırlama işlevini taşımaktadır. Ekonomik, toplumsal ve teknolojik gelişmelerle gittikçe zorlaşan bir yaşama uyum sağlayabilmeleri için, devletin fertlerine çeşitli tür ve düzeylerde, farklı eğitim fırsat ve olanakları sunması gereklidir. Her ne kadar ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimin en büyük donatıcı, destekçi ve sağlayıcısı devlet olsa da, her üç öğrenim düzeyinde de bu hizmeti sağlayan özel kurumlar bulunmaktadır.

Atabay (2014), okul sisteminin varlığına karşın, insanların daha çok öğrenme isteği duymasından kaynaklı ihtiyaçların ortaya çıktığını ilk başlardaki bireysel karşılanan bu ihtiyacın zamanla kurumsallaştığını ve dershane kavramının ortaya çıktığını belirtmiştir. Bu kurumsallaşma sonucunda özel eğitim kurumları ortaya çıkmıştır. Günümüzde neredeyse her sınav için bu özel eğitim ihtiyacı kurumlar tarafından karşılanmaya çalışılmaktadır.

Dershanelerin kuruluş amacında öğrencileri başarılı olmak istedikleri derslerde takviye eğitimler vererek başarı düzeylerini yükseltmek, bir üst eğitim kurumları için var olan sınavlara hazırlamak ve belli bir alanda ilerlemek adına araştırma ve inceleme yapmak, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda uzmanlaştırmak vardır (MEB,2010).

2.2.1. Dünyada Dershanecilik

Özel dershaneler birçok eğitim sisteminde bulunmaktadır. Dershanelerin var olma sebebi sınırlı olan olanaklara fazla talebin olmasıdır. Lise ve üniversite kontenjanlarına yerleşebilmek için muazzam aday arasından adayların istenilen sıralamaya girerek istedikleri lise ve üniversitedeki bölümleri kazanmaları için bir yarış içinde bulunmaları gerekmektedir. Bu rekabet ve yarışma durumu öğrencileri özel eğitim kurumlarına yöneltmektedir. Özel dershane denildiğinde dünyada ilk akları gelen ülkeler uzak doğu ülkeleridir (Bacanlı ve Dombaycı,2013).

Tansel'in (2013) yaptığı çalışmada dünyada özel dershaneler üzerine birçok kavramın araştırmacılar tarafından orataya atıldığını; özel dershanelere gizli pazar, gölge eğitim, gizli piyasa gibi adlar verildiğini belirtmiştir. Birleşmiş milletler adına çalışma yapan Heyneman'a da atıfta bulunarak dershanelerin iyi ve kötü yanlarının dışında BM insan hakları bildirgesine aykırı olabileceğini dile getirmiştir. Bu çerçeveden bakıldığında varlıklı ailelerin dershanelerden daha çok yararlanarak fırsat eşitliğini ortadan kaldıracaklarını belirtmiştir.

Atabay (2014), her ülkenin sosyo-politik, sosyo-ekonomik durumu ve tarihsel gelişimi birbirlerinden farklı olacağından özel dershanelerin de var olma sebeplerinin farklılaşacağını belirtmektedir. Her ülkenin yükseköğretime giriş sınavları farklı olduğundan, dershenciliğin bulunan ülkenin sistemine uyum sağlamak zorunda olduğundan dershane kavramının tanımı ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir. Atabay, gelişmiş toplumlarda da dershanelerin var oluşunu belirterek uzak doğu ülkeleri ile tam olarak örtüşmediğini çünkü bu ülkelerdeki eğitim basamaklarındaki etkin işleyişin ve yönlendirmenin başarısından dolayı dershaneciliğin burada farklı bir rol aldığını belirtmektedir.

Türkiye'de özel dershaneler adıyla bilinen kurumlar üst öğrenime geçişte öğrencilerin yararlandıkları bu kurumlar dünyada farklı adlarla anılmaktadır. Uzak Doğu, ABD, AB ülkelerinde yaygın şekilde varlıklarını sürdürmektedirler. Bu kurumlara talebin olması ve artması üst eğitime geçişte sıkı bir rekabetin mevcut olmasıdır. Eğitimin her kademesinde okullardaki eğitim kalitesinin farklılık göstermesi ailelerin çocuklarını kaliteli olanla buluşturmak istemesi bu sebeple birbirleriyle yarışmaları öğrencileri de bu rekabetin ve yarışın içine sokmaktadır (Öz-De-Bir,2012).

1980'li yıllarda, Japonya gibi yüksek eğitim kazanımının ekonomik başarı ile birleştiği ülkelerde uygulanan öğretim yöntemlerine özellikle ilgi duyuldu. Daha yakın zamanlarda bu ülkelerdeki özel derslerin kapsamı ve başarısı dikkat çekti. Doğu ve Güneydoğu Asya'daki birçok ülkede, normal okul gününün bitiminde çocukların okulda özel ders aldıkları öğrenildiğinde öğrenim sürelerini etkiledi (Ireson,2004).

Baştürk ve Doğan'ın 2010'da yaptığı çalışmada Asya ülkelerinde daha geniş kitlelere ulaşan dershanelerin gelişmiş ülkelerde de kendilerine yer bulduklarını; eğitime destek olarak ortaya çıksalarda aslında hükümetler tarafından çok da kolay onaylanmadıklarını belirtmektedir. Tayvan'da 1972 yılına kadar dershaneler meşru çalışma ortamı bulamamışlardır. Bu durum Türkiye'de biraz farklı olsa da 1980'li yıllarda dershanelerin kapatılma aşamasına geldiğini belirtmektedirler. Çarpıcı bir örnek olarak Bacanlı ve Dombaycı (2013) Yunanistan'da 3.000'i aşkın dershane bulunduğunu ve üst eğitim kurumları için öğrencilerin % 90 gibi bir oranla dershaneye gittiklerini ifade etmişlerdir.

Bacanlı ve Dombaycı (2013) ülkelerin gelişmişlik düzeyi ile dershane ve benzeri kurumların var olma arasında ilişkinin olmadığını ifade ederek; gelişmiş ülke olarak kabul edilen ülkeler olan Güney Kore, Hong Kong ve Japonya'yı örnek vermektedirler. ABD de Kaplan adlı destek kurumlarının da mevcut olduğunu belirtmektedirler ve bunların sayısının 2000 civarında olduğu tespitini yapmışlardır. AB ülkeleri içinde de yaygın olan bu sektör uluslararası sınavlarda yüksek başarı gösteren İskandinav ülkelerinde bu yapıya rastlanmadığını belirtmektedirler. Bray'a (2011) göre AB'de dershaneler kendilerine yer bulup eğitim kurumları ile paralel ilerlese de yeterli ilgiyi görememiştir.

Saracaloğlu (2014), ENESCO (European Network of Educational Support&Concern - Avrupa Dershaneciler Birliği) kurucularından Giorgos Hagitegası referans göstererek bu kurumların istisnasız her ülkede kendine yer bulduğunu aktarmaktadır. Bunun küresel bir eğitim olayı olarak nitelendirildiğini belirtmektedir. Özel eğitimin tarihsel olarak Sümerlere kadar gittiğini ifade ederek özel eğitimin varlığının eğitimle eşdeğer olduğunu belirtmektedir.

2.2.2. Türkiye'de Dershaneciliğin Tarihsel Gelişimi

Dershane kavramının tarihsel gelişimi Türkiye’de Cumhuriyet dönemi öncesi 1915 yılına dayanmaktadır denilebilir. Mekatib-ı Hususiye talimatnamesi ile yasal bir zemine kavuşan dershanecilik, Cumhuriyet sonrası 1970 yılında neredeyse Türkiye’nin her ilinde faaliyet gösterir hale gelmiştir. 1980 darbesi ile kapatılmak istenen bu kurumlar 1983 yılında mecliste kapatılmaması yönünde karar alınarak faaliyetlerine devam etmişlerdir. 1984 yılından itibaren sayıları hızla artmış ve Türkiye’nin neredeyse her il ve ilçelerinde faaliyet göstermeye başlamışlardır (Subaşı, 2005).

Cumhuriyet öncesi ve Cumhuriyet kurulduktan sonra da var olan özel dershaneler farklı işlevlerle faaliyet göstermekteydi. Cumhuriyet öncesinde daha çok kursiyerlere el becerisi, yabancı dil eğitimi, kadınlara yönelik ev ekonomisi, ticaret ve sanat gibi konularda kurslar vererek faaliyetlerini sürdürmekte iken; Cumhuriyet sonrasında bu durum değişerek 1965 yılından sonra ek eğitim gibi algılanıp takviye niteliğine büründüğünü söylenebilir (Saracaloğlu, 2014).

Özel dershaneler planlı bir uzmanlaşma ve kurumsallaşma sürecine girerek, birlik-kuruluşlar ile bir kolektif kurum haline gelmeye başlamışlardır. Bir noktada sonra karar alma sürecinde ve uygulama konusunda ortak hareket etme aşamasına gelmişlerdir. Ayrıca bunun dışında zincir dershaneler süreci de yaşanmıştır. Merkezleri belli bir ilde bulunan bu kurumlar şube ve yayın yoluyla ağlarını genişletmişlerdir (Özoğlu, 2011).

Özel eğitim üç biçimde kendini göstermektedir. Birinci olarak bire bir eğitim dediğimiz bir öğretmenin bire bir olarak öğrenciyle ilgilenmesi, özel ders vermesidir. İkinci olarak devlet okullarında çalışan öğretmenlerin okul içerisinde ders saatleri dışında belirlenmiş bir ücret karşılığında ders vermesidir. Üçüncü ise öğrencilerin veya kursiyerlerin özel eğitim kurumunda bir ücret karşılığı eğitim almasıdır.

Kapatılma sürecinden önce dershaneler MEB’e bağlı olarak ve MEB’den izin alınarak işleyişlerini sürdürürlerdi. MEB gözetiminde yasal olarak kurulmuş vergi ödeyen kurumlardı. Dershane denildiğinde ilköğretim kademesinden yüksek öğretime kadar bütün kademelerde etkisi olan kurumlar akla gelmektedir. Merkezi sınavlar dershanelerin potansiyel bulmasında en etkili unsurlardı. Ortaokulda TEOG, lisede

YGS-LYS ve üniversite sonrası KPSS vb gibi sınavlar dershaneler için öğrenci bulmada etkili olan sınavlardır.

1975-1976 öğretim yılında ülke çapında yalnızca 157 Özel Dershane bulunmaktaydı. 1983 yılındaki kapatılma tehdidinden sonra yüksek öğretime olan talebinde artması ile her geçen yıla oranla sayıları artmıştır. Bu sayı 2011-2012 öğretim yılında yaklaşık dört bine çıktı. Dershane sayısının artmasına paralel olarak bu kurumlara yazılan öğrenci sayısında da artış yaşanmıştır. Özel dershanelerdeki öğretmen sayısı 2011-2012 öğretim yılında 52 bine ulaşmıştır. MEB 2014 yılı verilerine göre 2013-2014 yılı itibarıyla yurt genelindeki 3579 özel dershaneye ise 1 Milyon 220 bin 435 öğrenci kayıt yapmış. Bu dershanelerde 47550 öğretmen görev yapmıştır. 824 özel etüt merkezinde de 27531 öğrenci eğitim almış. Bu etüt merkezlerinde 1775 eğitimci görev yapmıştır (memurlar.net,2014)

2.2.3. Üst Öğretime Geçişte Dershaneciliğin Yeri ve Önemi

Ülkemizde özel dershane denildiğinde, etkisi ilköğretimden ortaöğretime ve hatta üniversite sonrası döneme kadar uzanan kurumlar akla gelmektedir. Ortaokulda Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG), ortaöğretim sonunda Üniversiteye Giriş Sınavı (YGS – LYS), devlet memuru olmak isteyen memur adayları için Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) özel dershanelerin adayları hazırlamak için kurs düzenledikleri en önemli sınavlar arasında yer almaktadır.

Ülkemizde yüksek öğretim almak isteyen aday sayısı hızla artmakta, buna karşın üniversite sayısındaki artış bu ihtiyacı karşılayamamaktadır. Her ne kadar son yıllarda üniversite kontenjanları artırılarak lise mezunu olan her öğrenciye yükseköğretime yerleşebilme fırsatı verme çabaları gözlense de bu durum iyi bölümlere girebilmek için her zaman var olan ve var olmaya devam edecek olan yarışı ortadan kaldırmamaktadır. Bu durum sadece bizim ülkemize özgü bir durum olmayıp, yüksek öğretimde okullaşma oranı çok yüksek olan ABD ve Japonya gibi ülkelerde bile üniversiteye girebilmek için öğrenciler birbirleriyle kıyasıya yarışmaktadırlar (Dağlı, 2006).

Sınavlar, rekabet ve yüksek öğretimdeki arz-talep dengesizliği, okullardaki öğretmen yetersizliği ya da yokluğu ve sınıfların kalabalık olması, okulun fiziki durumu gibi nedenlerle müfredatın hiç işlenmemesi ya da eksik işlenmesi gibi durumların ortaya

çıkması gençleri ve aileleri dershanelere yönlendirmektedir. Eğitim sistemimizde yer alan liselerin alanlara göre ayrılmış olması ve okullar arası başarı oranının farklılık göstermesi eğitimde fırsat eşitliğinin en önde gelen engellerindendir. Çünkü öğrenciler liselere sınav başarısına göre yerleşmektedirler. Hem ilköğretimde hem de orta öğretimde var olan elemeye dönük geçiş sistemi nedeniyle öğrencilerin dershane veya özel kurslara yönelmesi kaçınılmaz olmuştur. Nüfus artışına paralel olarak okullaşma oranının artması sonucu yüksek öğretime talep artmış, artan yüksek öğretim talebi karşısında kontenjanlar sınırlı kalmıştır. Hem elemeye dönük geçiş sistemi hem de okullar arasındaki kalite sorunu dershanelerin varlığını gerekli kılmaktadır.

Eğitimin sadece sınav kazanmaya, meslek edinmeye yönelik bir faaliyet olarak algılanması, üst öğretime geçişin sınavlara bağlanması ve varolan eğitim eksikliklerini tamamlama görevini dershanelerin üstlenmesi, aileleri bir nevi bu sektöre zorunlu kılmıştır. Dershaneler özellikle üniversiteye giriş sınavına yönelik bir ihtiyaçtan doğmuş; bu kurumların, öğrencilerin sınavdaki başarılarını artırmak amacına yönelik olarak düzenlenmeleri sonucunda eğitimden çok, sınava hazırlığın odağa alındığı bir öğretim etkinliği oluşturmuştur. Sınava endekslenmiş bir eğitim sisteminde en önemli başarı kriteri sınavlarda alınan puanlar olacaktır. Bu sınavlara en iyi şekilde hazırlanmak, en iyi eğitimi almak anlamına gelmektedir (Demirer,2012).

Öğrencilerin özel dershanelere talebi ilk zamanlar yüksek üst öğretim kurumlarına hazırlık iken sonraki dönemlerde öğrenciler dershanelere okula destek olma, başarıyı yükseltme ve eksik bilgileri giderme gibi nedenlerden dolayı da dershanelere yönelmişlerdir. Ailelerin okullardaki eğitimin yetersiz olduğu düşüncesi ile dershanelere talebi artmıştır. Ayrıca çalışan anne ve babanın çocuklarıyla ilgilenecek yeterli zamanları olmadığı içinde dershaneler bir seçenektir ya da kültürel düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarının eğitim açıklarını kapatmaları için de dershaneler önemli bir tercihtir olmuştur.

Okullarda öğrenciler arasındaki akademik rekabet de zamanla öğrencilerin dershanelere yönelmelerinde önemli bir etken olmaya başlamıştır. Böyle bir yarış içine giren öğrenci ailelerinin sosyo-ekonomik durumu ve kültürel düzeyi dershanelere olan talepte yine yadsınamaz bir gerçektir. Dershanelerin yapılanmasında şehirleşme düzeyi de talep konusunda etkilidir (Baştürk ve Doğan,2010).

Ülkemizde dershanelerde eğitim alarak üst eğitim kurumları giriş sınavlarına hazırlanan öğrencilerin dershanelere gitmeyen öğrencilere kıyasla daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır. Bunda dershanelerin eğitim sisteminin süreç odaklı olmaktan çok sonuç odaklı bir yol izlemeleri etkilidir. Ezbere dayalı ve sentez yeteneğini çok da kazanamayan öğrencilerin tek amacı bir üst eğitim kurumuna yerleşmektir.

Ülkemizde maalesef dershaneler tek iş kapısı olarak görülen üniversiteler için anahtar rol üstlendiği düşüncesi ve yüksek öğretime gösterilen ilgi dershanelere talebi artırmaktaydı. Yüksek öğretim sınavları aileler ve öğrenciler üzerinde bu yüzden bir baskı yaratmaktadır. Dolayısıyla bu kadar yaygın etkiye sahip bir sınavın liselerde yapılan eğitim ve öğretim sürecini etkilememesi düşünülemez. Yapılan bazı araştırmaların lise öğretmenlerinin ders planlarında ve lise ders kitaplarında bu etkiyi ortaya koyduğu görülmektedir (Baştürk ve Doğan,2010).

Ülkemizde özel dershanelerin tercih edilmesinde yukarıdaki nedenlerle birlikte temel sebebin aslında seçme sınavlarının okullardaki müfredat ve programlarla tam bir uyum sağlayamaması ve bu açığı kapatmak için bu kurumlar tercih nedeniydi. Okullarda ki klasik sınavlar ile seçme sınavlarındaki çoktan seçmeli sınav mantığının farklı olması ve soru tiplerinin farklılaşması ve seçme sınavlarında süre sınırlaması olması nedeniyle pratik çözüm yollarının gösterilmesi kurumlara olan ilgiyi artırmaktaydı.

2.2.3.1. Türkiyede Ulusal Sınav Sistemleri ve Ösym

1981 yılında 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile yürürlüğe giren halen yürürlükte olan bu kanunla Türkiye’de lise üstü eğitim-öğretim veren beş tür “yükseköğretim kurumu” vardır. Üniversiteler, akademiler, bakanlıklara bağlı 2 yıllık meslek yüksekokulları ve konservatuvarlar, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı 3 yıllık (1979’ da, bazıları 4 yıla çıkarıldı) eğitim enstitüleri, YAYKUR (1974,Mektupla öğretim) (YÖK,2007).

2015 yılı itibari ile ülkemizdeki üniversitelerin sayısı 193’e yükselmiştir. Bunların 109’u Devlet Üniversitesi, 76’sı Vakıf Üniversitesi, 8’i Vakıf Meslek Yüksek okuludur. Okuyan öğrenci sayısı ise Yükseköğretim Kurulu (YÖK) 2014-2015

istatistiklerine göre geçen yıl lisans, önlisans, açıköğretim, yüksek lisans ve doktora dahil yükseköğretim kurumlarında okuyan öğrenci sayısı 5 milyon 472 bin 521 iken bu yıl sayı 6 milyon 62 bin 886 olmuştur. Öğrencilerin 3 milyon 276 bin 658'ini erkek, 2 milyon 786 bin 228'ini ise kızlar oluşturmuştur(Çelik,2015).

Türkiye’de 1925 yılında başlayan yükseköğretime öğrenci seçme işlemi bugünkü Ankara Üniversitesine bağlı olan Hukuk Fakültesine yapılmıştır. Yükseköğretime bu yıllardaki başvuran sayısının azlığı üniversitelere kendi öğrencisini seçme özgürlüğü vermiş ve kendi sınavlarını kendileri yaparak öğrenci alımını yapmışlardır. Bu süreç 1940’lı yıllara kadar sürmüştür. Sonraki süreçte artan talep sonra yapılan bu sınav sistemini uygulanamaz hale getirmiş ve ilk defa 1961 yılında merkezi sınav sistemi uygulanmaya başlanmıştır. Bu sınavlarda yazılı ve sözlü sınavlar terk edilerek çoktan seçmeli testler uygulanmaya başlanmıştır. Bir sonraki aşama ise bu merkezi sınavları kim ya da hangi kurum değerlendirecek sorunu (Karakaya ve Tavşancıl,2008).

Yükseköğretim programlarına tek merkezden öğrenci seçmek amacıyla, 1974 yılında 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu’nun 52. Maddesine göre ‘Üniversiteler arası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÜSYM)’ kurulmuştur. Bu merkez 1981 yılında kurulan YÖK’e bağlanarak ÖSYM adını almıştır (YÖK,2007).

3 Mart 2011 tarihli ve 27863 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan 17/2/2011 tarihli ve 6114 sayılı Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile bu kurum idari ve mali özerkliğe sahip, özel bütçeli bir kamu kurumuna dönüştürülmüş, kendine özgü bütçesi olan, uzmanlığa dayalı bir personel rejimi ve idari yapısını oluşturacak yasal zemin hazırlanarak “Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı” adını almıştır (MEB,2014).

2.2.3.2. Türkiye’de Özel Öğretim Kurumları

Özel öğretim kurumları; “yerli ve yabancı gerçek ve tüzel kişiler tarafından kurulmuş olan ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın denetim ve gözetimi altında bir ücret karşılığında hizmet veren öğretim kurumlarının hepsine birden özel öğretim kurumu denilmektedir ”şeklinde tanımlanmaktadır (Özkaya,1993).

Oldukça dinamik bir sosyal yapıya sahip olan ülkemizde, hızlı nüfus artışı, kırsal kesimden büyük kentlere göç, okula gitme eğiliminin yükselmesi, sanayileşme ve sanayileşmeye bağlı olarak ekonomik gelirin artması gibi gelişmeler eğitim hizmetlerine olan talebi hem nicelik hem de nitelik olarak artırmaktadır. Ülkemizin eğitim sistemi içinde devletçe sağlanan eğitim hizmetinin yanında, son yıllarda sayıları hızla artan özel öğretim kurumları, eğitim ve öğretimin kalitesini artırıyor gibi gözükse de ekonomik gelir düzeyi düşük ailelerin bu hizmetten yararlanamaması gibi nedenlerden dolayı eğitimde fırsat eşitliğini göz ardı ettiği için bu eğitim kurumlarına genel olarak olumlu bakış açısı geliştirilememiştir.

2.2.3.2.1. Özel Öğretim Kurumları Sınıflandırılması

625 sayılı kanunun hükümleri çerçevesinde ülkemizde faaliyette bulunan özel öğretim kurumlarını aşağıdaki şekilde sınıflamak mümkündür.

2.2.3.2.1.1. Özel Okullar

1965 yılında çıkarılan kanunla hukuki dayanak altına alınan özel okullar, MEB'in denetim ve gözetimi altındadır. Özel okul kavramı ortaya çıktığından itibaren türleri günden güne artmıştır. 1985 yılından sonra daha çok talep gören bu okullar anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise türlerinde açılmıştır. Lise düzeyinde ki çeşitlilik ise fen, anadolu liseleri ve mesleki ve teknik anadolu liseleridir. Bu kurumlar şu şekilde sınıflandırılabilir: Özel Türk okulları, Özel yabancı okullar, Özel azınlık okulları ve Özel Milletlerarası Özel Öğretim Kurumları (Özkaya,1993).

2.2.3.2.1.2. Özel Dershaneler

Özel dershaneler öğrencileri; eksik ve anlamakta güçlük çektikleri derslerden yetiştirerek bilgi seviyelerini yükseltmek, onları bir üst eğitim kademesine geçmek için girecekleri sınavlara hazırlamak ve alanında daha iyi olmak için kendini geliştirmek isteyen öğrencilere gerekli imkan ve ortamı sağlamak gibi amaçlarla açılan özel eğitim kurumlarıdır (Özkaya,1993).

2.2.3.2.1.3. Özel Kurslar

Sadece öğrencilere değil aynı zamanda yetişkinlere de hitap eden, hayat boyu eğitim ilkesiyle belli alanlarda beceri ve meslek kazandırmayı amaç edinen ve yaygın eğitim müessesesi olarak faaliyet gösteren özel öğretim kurumlarıdır. Bu kurslar kendi içinde çok çeşitlilik göstermekte olup, kurs türlerinin tespitinde herhangi bir sınırlılık bulunmamaktadır. Beceri kazandırıp, her hangi bir iş veya meslek öğreten her türlü programda kurs açılabilmektedir (Özkaya,1993).

2.2.3.2.1.4. Öğrenci Etüt Eğitim Merkezleri

1985'den itibaren eğitim sistemimiz içerisinde yer alan, 625 sayılı kanunun bazı maddelerini değiştirip 3035 sayılı kanunla milli eğitim sistemimize mal edilen öğrenci etüt eğitim merkezleri 1985'den itibaren eğitim sistemimiz içerisinde yer alan bir kurumdur. Etüt merkezlerinden öğrenciler; öğretmen eşliğinde ders ve ödevlerini tamamlayıp, artan vakitlerini de ilgi duydukları çalışmaları yaparak yararlanmaktadırlar (Özkaya,1993).

2.2.3.2.1.5. Motorlu Taşıt Sürücü Kursları

Motorlu taşıt sürücüsü yetiştirmek amacıyla, 2918 sayılı Karayolları Kanunu'nun 123. maddesi ile 625 sayılı kanuna dayanılarak hazırlanan yönetmeliklerin maddeleri doğrultusunda açılan özel öğretim kurumlarıdır (Özkaya,1993).

2.2.3.2.2. Dershanelerin Dönüşüm Süreci: Özel Öğretim Kursları

Okullar kurulmadan çok önce, özel öğretmenler zengin ailelerde çocuklara öğretmek için istihdam edildi. Bugün bile evrensel eğitim sağlandığında, ebeveynler çocuklarının okulda aldığı öğretimi tamamlamak için özel öğretmenler kullanmaktadır. Dünyanın her yerindeki çoğu öğrenci için, ders sonunda okul zili çaldığında öğrenme günü sona ermez. Ödev yapılmalı, sınıf öğrenimini sağlamlaştırılmalı ve bir sonraki adımlara hazırlanmalıdır. Bu ödev, öğrenciler tarafından bireysel olarak veya gruplar halinde ve belki de aile üyelerinin yardımıyla başarılabılır (Bray,2013).

Özel derslerin ana avantajları, öğretmen istihdam edilirken veya sınıflar gerektiğinde kısa veya uzun süreli kurslar oluşturulurken oldukça esnek olmasıdır. Öğretmenin öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin iyi bir bilgi geliştirmesine olanak tanıdığı için özel olarak bireysel dersler öğrencinin ihtiyaçlarına göre uyarlanabilir. Her tür ders, öğrencilerin okula devam etmelerine veya kapsam altındaki çalışmaları konsolide etmelerine yardımcı olabilir. Öğrencilerin okulda sunulmayan konuları öğrenmelerini ve çalışma becerilerini geliştirmelerini sağlar (Ireson,2004).

Kültürel faktörlerin arasında, eğitim başarısında çaba olarak algılanan rolü vardır. Birçok Asya kültürü, özellikle de Konfüçyüs geleneklerinden etkilenenler, çaba göstermeye önem verir. Buna karşılık Avrupa ve Kuzey Amerika kültürlerinin, yeteneği vurgulama eğilimi daha yüksektir (Bray,2003). Kültürel farklılıklar eğitimdeki politik duruşu da etkilemekte verilen eğitimi ve kursların işleyiş biçimini de etkilemektedir (Russell,2002). Eğitim sistemlerinin doğası da önemlidir. Özel dersler, sınavlarda başarının, özel derslere yapılan yatırımlarla kolaylıkla teşvik edilebildiği sistemlerde daha belirgindir. Özel öğretmenlik, çocuk merkezli olmaktan ziyade öğretmen merkezli veya yavaş öğrenenlere karşı toleransa sahip olmayan sistemlerde daha da zorunlu hale gelmektedir (Bray,2003).

Türkiye’de yıllardır tartışılan dershanecilik sektörünün eğitim sistemindeki boşluktan ortaya çıkan kurumlar mı yoksa tamamlayıcı eğitim kurumları mı olduğu tartışması günümüzde yeni bir boyut daha kazanmış ve kapatılan dershanelerin özel okullara dönüşebilmesi için devletin önerdiği teşvik sistemi ile bu dönüşümün tüm maliyetleri ve sonuçları göz önünde bulundurulduğunda kapatılmalarının ne kadar doğru veya gerçekçi olduğu anlaşılmaktadır (Garipağaoğlu,2016).

Dönemin Başbakanı Recep Tayyip ERDOĞAN’ın beyanatlarıyla başlayan dershaneler ile ilgili düzenleme çalışmaları, 2015 ve 2016 eğitim öğretim yılında hızlanmış ve dershaneler özel öğretim kursları olarak tanımlanıp, yayınlanan yönetmelikle de genel çerçevesi çizilmiştir.

Bu yönetmelikte özel öğretim kursu tanımı yapılmıştır. Bakanlıkça belirlenmiş bilim gruplarına uygun eğitim ortamlarında, öğrenim seviyelerine, ilgi ve isteklerine uygun öğretim programları doğrultusunda, bilgi, beceri, yetenek ve deneyimlerini geliştirdiği, serbest zamanlarını değerlendirdiği çeşitli kurslar olarak ifade edilmişlerdir.

5 Ağustos 2016 tarihinde Resmi Gazete’de yayınlanan Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği’nin 1. Maddesine istinaden özel öğretim kurslarında bilim dersi sayısı 5’ten 1’e indirgenmiş, 9. sınıftan 12. sınıfa kadar tüm kademelerde sadece tek dersten YGS-LYS Hazırlık Kursu verilebileceği belirtilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığınca yapılan düzenlemeye göre, yeni açılacak özel öğretim kursları sadece bir bilim grubunda hizmet verebilecek. Özel öğretim kursu olarak faaliyet gösteren mevcut kurslar ise 1 Temmuz 2018'e kadar kurumlarını bir bilim grubunda faaliyet göstermeye uygun hale getirecektir (TRT Haber ,2011).

Kurum açma izni bir bilim grubuna uygun olarak yeniden düzenlenmemiş kurumlar hakkında sürekli kapatma işlemi uygulanacağı belirtilen yönetmelikte dile getirilmiştir. Buna göre, daha önceki düzenlemelerde Türk dili ve edebiyatı, matematik, fizik, kimya, biyoloji, tarih, coğrafya, felsefe grubu olarak belirlenen bilim gruplarından en fazla 5 bilim grubunda eğitim verebileceği hükmü, "bir bilim grubu" olarak değiştirilmiştir.

Yönetmeliğin yürürlüğe girdiği tarih itibarıyla özel öğretim kursları, bağımsız girişi bulunan binalarda sadece bir bilim grubunda eğitim vermek üzere açılabilir. Mevcut açılmış olan özel öğretim kursları Bakanlıkça onaylanmış bilim gruplarıyla 1 Temmuz 2018 tarihine kadar faaliyet gösterebilecektir. Ancak 1 Temmuz 2018 tarihi itibarıyla bir bilim grubuna dönüşmeyen özel öğretim kursları kapatılacaktır(Hürriyet Gazetesi,2016).

Yeni açılacak özel öğrenci etüt eğitim merkezlerinin bağımsız girişi bulunan binalarda açılmasına yönelik düzenleme yapıldı. Özel öğrenci etüt eğitim merkezi açmak üzere milli eğitim müdürlüklerine başvurusu bulunan kurumların mağduriyet yaşamaması için söz konusu kurumlarda bağımsız bina girişi şartı aranmayacağı dile getirilmiştir. Öte yandan, bahçesi bulunan ve müstakil binalarda; ortaokul ve en fazla iki ortaöğretim okulunun birlikte açılabilmesine imkan tanınmıştır. 9. sınıftan 12. sınıfa kadar tüm kademelerde sadece tek dersten YGS-LYS Hazırlık Kursu verilebileceği belirtilmiştir. Bilim dersi ve bina ruhsatını almış olan işletmeler 5 dersten kurs vermeye devam edecek ancak 01.07.2018 tarihine kadar bilim dersi sayısını 1 derse düşürmeleri gerekecektir. Özel etüt eğitim merkezlerinde sadece 8. sınıfa kadar öğrencilere ders yapılması mümkündür. Lise öğrencilerinin özel etüt eğitim merkezlerinde ders alması mümkün olmayacaktır. Yeni yönetmelik kapsamında özel etüt eğitim merkezlerine

bağımsız giriş koşulu getirilmiş, ruhsatını almış olan etüt merkezleri bu zorunluluktan muaf tutulmuştur. Temel liselerde verilen lise ve dengi okul mezunlarına yönelik hazırlık kurslarında bir değişiklik yapılmamıştır. Temel lise statüsündeki eğitim kurumları 01.07.2018 tarihine kadar lise ve dengi okul mezun öğrencilerine 5 dersten hazırlık kursu vermeye devam edeceklerdir. Yeni yapılacak okul binalarında ilk-orta-lise kademelerinin bir arada olması için bağımsız bloklar koşulu getirilmiştir. Önceden aynı binanın ikinci katı ilkokul, üçüncü katı ortaokul veya lise olabiliyorken, bu yönetmeliğe göre kademeler dikey bloklarla ayrılmıştır (Hürriyet,2016).

2.2.3.2.3. Sosyal Etkinlik Merkezleri

9 Şubat 2017 tarihinde yayınlanan Resmi Gazete ile Sosyal Etkinlik Merkezi MEB' in literatürüne girmiştir. Sosya Etkinlik Merkezi, Kanun Hükmünde Kararname “İl millî eğitim müdürlükleri ile belediyeler arasında yapılan ve Bakanlıkça onaylanan ortak işbirliği protokolleri çerçevesinde, Bakanlığın verdiği işyeri açma ve çalışma ruhsatı ile belediyelerce açılan ve işletilen, ilköğretim ve/veya ortaöğretim öğrencilerinin ödev ve projelerine ilişkin araştırmalar yaptığı, öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif faaliyetlerin yürütüldüğü özel öğretim kurumlarını”(Resmi Gazete, 2017) olarak tanımlanmaktadır.

Yayınlanan Kanun Hükmünde Kararnamede (2017), dönüşüm programına alınan öğrenci etüt eğitim merkezleri hariç olmak üzere, halen faaliyette olan öğrenci etüt eğitim merkezleri, faaliyetlerine 1/7/2017 tarihine kadar devam edebileceği ifade edilirken; en geç 29/7/2017 tarihine kadar özel öğretim kurumlarından birinin gerektirdiği şartlara uygun hale getirilmeyen ve kurum açma izni buna göre düzenlenmeyen öğrenci etüt eğitim merkezleri hakkında sürekli kapatma işlemi uygulanacağı belirtilmiştir.

2.3. Destekleme ve Yetiştirme Kursları

Dershaneler; 14.03.2014 tarihli ve 28941 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan ayrıca 01.03.2014 tarihli ve 6528 sayılı Mili Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanunun 9.

Maddesindeki değişiklik ile bu sektör için yeni bir dönem başlamıştır. Bu kanun çerçevesinde dershanelerin kapatılma süreci başlamıştır. Bazı dershaneler kanunun verdiği izinle özel okula dönüşmüş, bazı dershaneler kapanmış, bazıları da kanunun verdiği süre boyunca dershanecilik faaliyetine devam etmiştir (Resmi Gazete, 2014).

Bu değişiklik sonrası sınav sistemlerinde de değişikliklere gidilmiştir. Özellikle ortaokullarda merkezi sınavlar, öğretim programları ve kazanımlar ile daha sıkı ilişkilendirilmiştir. 2014 yılında fırsat eşitliği çerçevesinde kapatılan dershaneler yerine 2014–2015 eğitim öğretim yılı içerisinde DYK’lar açılmıştır. Bu gelişmeler doğrultusunda dershanelerin ücret karşılığı verdiği ek eğitim hizmetini okullar ücretsiz olarak vermeye başlamıştır. Yaşanılan bu süreç sonrasında DYK’lar bir plan dahilinde uygulanmaya başlanmıştır.

2014-2015 eğitim öğretim yılından itibaren dershanelerle birlikte destekleme ve yetiştirme kursları okullarda ve halk eğitim merkezlerinde açılmaya başlanmış, 2015-2016 eğitim ve öğretim yılından itibaren dershanelerdeki dönüşüm sonucu destekleme ve yetiştirme kursları daha yaygın bir şekilde faaliyete geçmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2015-2016 eğitim öğretim yılında yaklaşık 175 bin öğretmenin destekleme ve yetiştirme kursundan görev aldığını; kursa müracaat eden öğrenci sayısının ise 3 milyon 645 bin olduğunu; kursların 22 bin 268 eğitim kurumunda açıldığını ifade etmiştir. Destekleme ve yetiştirme kursuna kimlerin katılacağı, kursların ne zaman açılıp ne zaman sona ereceği, hangi derslerden oluşacağına dair bilgileri içeren MEB Öğrencileri Yetiştirme Kursları Yönergesi (2004) ve MEB Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi’nde (2015) belirtilmiştir (Ünsal ve Korkmaz).

DYK iki dönem eğitim – öğretim yılı içerisinde bir dönemde yaz tatilinde olmak üzere üç dönem faaliyet göstermektedir. Başvurular da ders ve öğretmen seçimi EBA üzerinden yapılmaktadır. Kurslarda görev almak isteyen personelde EBA üzerinden başvurusunu yapmak zorundadır. Kurs merkezi öğrenci ve öğretmen başvurusu yoğunluğu göze alınarak merkezler ve gruplar belirlenmektedir. Kurslar hafta içi ders sonrası belirlenen saatlerde ya da haftasonu belirlenen saatlerde yapılmaktadır. Kursların açılıp kapanması, devamsızlık ders süreleri DYK yönergesinde ayrıntılı şekilde ifade edilmiştir (MEB, 2014).

2.3.1. Okulun İşlevi ve Dershane Eğitiminden Farkları

Atabay'a (2014) göre insan sosyo-kültürel bir varlık olup eğitim de insanı bu temelde hayata hazırlama görevini yerine getirmelidir. Bireyin, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirilip; toplumsal, ekonomik ve teknolojik gelişmelerle zorlaşan ve bir rekabet ortamına dönüşen yaşama uyum sağlayabilmeleri için devletlerin yurttaşlarına eğitim olanakları ve fırsatları sunması gerektiği belirtilmektedir. Her ne kadar eğitim temel destekçisi ve sağlayıcısı tüm kademelerde devlet olsa da özel sektöründe eğitim ile ilgili atılımları azımsanmayacak derecede olduğunu dile getirmektedir.

Eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesinde, öğrencilere hangi davranışın nasıl kazandırılacağı noktasında eğitim programları önemli bir yere sahiptir. Bu sebeple eğitimin niteliği eğitim programının etkililiğine bağlıdır. Etkili bir program uygulanacak faaliyetlerdeki kazanımların büyük ölçüde öğretilmesinde de başarı sağlayacaktır (Akın,2012).

Eğitimin niteliğini belirleyen eğitim programları toplum ve bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanmaktadır. Ülkemizde ve dünyadaki gelişmeler ile birlikte toplum ve bireylerin ihtiyaçlarının değişmesi eğitim programlarının işlevini yitirmesine neden olmaktadır. Uygulanan eğitim programlarının değerlendirilmesi sonucu işlevini kaybeden, hedeflediği amaçları gerçekleştiremeyen eğitim programları geliştirilir veya yenilenir.

Dershanelerin ve okulların belli amaçları vardır. 07.03.1988'de 2255 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanan Özel Dershane Tıp Yönetmeliği'ne göre dershanelerin amacını, öğrencileri zayıf oldukları derslerden yetiştirmek ve bilgi seviyesini artırmak, bir üst okulun giriş sınavı ile okul dışından bitirme sınavlarına hazırlamak, belli alanlarda ilerlemek maksadıyla araştırma ve inceleme yapmak, ilgi ve istidatları doğrultusunda ihtisaslaşmak isteyen öğrencileri gerekli imkân ve ortamı sağlamak, bu gibi öğrencileri tespit ve teşvik etmek için gerekli çalışmalar yapmaktır(Ayvacı ve Nas,2009).

Okul reformları, okulun amaçlarını belirlemede ve bu amaçları uygulamada etkililiği ve başarıyı amaçlamaktadır. Reformların temelinde evrensel değerler, bireysel gelişim ve topluma adaptasyon vardır. Okulların genel amaçları ise; öğrenciye eleştirel

düşünme kazandırma ve dili etkili şekilde kullanma, kültürel değerlere sahip çıkma ve yaşatma, bireyin geleceğe yönelik ilgi ve yeteneklerine yönelik gelişim ve meslek kazandırma vb. olarak sayılabilir. Bu amaçlar okulların dolayısıyla reformaların yani toplumun vizyonunu ortaya çıkarmaktadır (Boyacı,2008).

Garipağaoğlu'nun (2016) "*Özel Dershanelerden Özel Okullara Dönüşüm Projesi*" adlı makalesinde 'dershane-okul-ev üçgeni dışına çıkamayan öğrenciler' bulgusundan yola çıkarak, öğrencilerin hem okula hem de dershanelere giderek genç yaşta yoğun bir çalışma temposu içerisine girmekte olduğunu ve bu yüzden hem öğrencilerin hem de velilerinin sosyal hayatını olumsuz yönde etkilenmekte olduğunu ileri sürmektedir. Ayrıca, çalışmasında ortaya çıkan ve özel dershanelerin bilgileri öğrenciye kalıp halinde vermekte olduğu, şifre çözer gibi öğrencilere test tekniklerini öğretmek suretiyle öğretim yaparak, öğrencilerin yaratıcılıklarını öldürdüğü yönündeki iddiayı savunmaktadır. Yine 'dershanelerin öğrencilere yeni bilgi kazandırmadığı, daha çok tekrara, bol soru çözmeye ve ezbere dayalı yöntemlerle okulda kazanılmış bilgiyi pekiştirdiği, buna bağlı olarak dershanelerin öğrencileri ezbere teşvik ettiği, analiz ve sentez yeteneklerini körelttiğini ileri sürmektedir. Yine Garipağaoğlu'nun çalışmasında, dünyada özel dershaneler üzerine yapılan araştırmalar genel olarak toplumsal adalet teması üzerine yoğunlaşan, dershanelerin varlık nedenlerini ve onlara olan talebi toplumsal, ekonomik ya da siyasi boyutlarıyla tartışan araştırmalar olduğunu aktarmaktadır.

1970 yılı ve sonrasında uygulanan merkezi sınavlar öğrenmeyi belli kalıplar içine sıkıştırarak bireyin kendini yetiştirme ve geliştirmesinden çok merkezi sınavlarda işine yarar olan bilgileri ezberleme yoluna gittiğini söyleyebiliriz. Eğitim bu noktada araç konumundadır. Öğrenciler için örgün veya yaygın eğitimi tamamlayıp merkezi sınavlarla hedeflediği amaca ulaşmak temel gaye dumundadır. Merkezi sınavların topluma kazandırdığı bireyler ise yorum yapamayan ezberci bir yapıya sahip olan araştırmayan sorgulamayan bir yapıya sahiptirler (Akın,2012).

MEB 2007 – 2008 yılında OKS'yi kaldırıp yerine SBS sınavını getirmiştir. Değişen öğretim programları nedeniyle 2007-2008 yılında son kez uygulanan OKS yerine SBS uygulamaya konulmuştur. 2013–2014 eğitim öğretim yılında ise Seviye Belirleme Sınavı yerine Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (Teog) Sınavı yürürlüğe girmiştir. TEOG ortak sınavlarının birinci oturumu 28.11.2013'te uygulanmıştır.

Ortaokul son sınıf öğrencileri Türkçe, Matematik, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Fen ve Teknoloji, İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ile yabancı dil derslerinden sınavlara girmek zorundadırlar. Sınavlarda yer alan sorular programdaki kazanımlar esas alınarak öğrencinin; yorumlama, analiz etme, eleştirel düşünme, sonuçları tahmin etme, problem çözme vb. yeterliliklerini ölçecek nitelikte hazırlanmaktadır. Bu sınavlar, öğretim programlarındaki kazanımlara göre öğrenci seviyelerini belirlemek amacıyla yapılır. Sınav soruları, sınıflara göre farklı sayıda olabilir. Sorular, haftalık ders çizelgesinde yer alan ve yönetmelikte belirtilen derslerden, o yılın öğretim programı esas alınarak hazırlanmaktadır (MEB,2010).

Öğrenci başarısı eğitim-öğretim sürecinde önemli bir yere sahiptir. Eğitim alanındaki araştırmalar, MEB'in yaptığı çalışmalar; öğrenci başarısını artırmak, başarısızlık sebeplerini bularak bunları yok etmeye yardımcı olmak, eğitim kalitesini ve verimini artırmak için yapılmaktadır. Başarı, amaca göre iki açıdan ele alınabilir. Birincisi öğrencinin okulda gördüğü derslerden belli bir puan alarak dersi veya sınıfı geçmesi, ikincisi de öğrencinin girmiş olduğu sınav sonucunda istediği üst kurum, liseyi kazanmasıdır. Ortaöğretime geçiş sınavları veya bunun dışındaki seçme ve yerleştirme sınavlarına giren öğrencilerin sınav başarısı, bu öğrencilerin hedefledikleri üst kurum veya bölüme yerleşebilmesi, hedeflediği puana ulaşabilmesi olarak düşünülebilir. Her öğrencinin ulaşmak istediği hedef, yerleşmek istediği üst kurum veya bölüm aynı olmayacağı gibi öğrencilerin sınav başarısı da kişiden kişiye değişecek aynı olmayacaktır.

Üniversite kazanmanın ön koşulu merkezi bir sınavdan alınacak puana bağlıdır. Bu da dershanelerin varoluşundaki en büyük paya sahiptir. Özel dershane yöneticileri, dershanelerde verilen eğitimi tamamlayıcı ve pekiştirici olarak nitelemektedirler. Bu yönüyle okulu destekleyici bir yapıya sahip sınavlara hazırlayan kurumlardır diyebiliriz. Dershanelerin amaçları arasında öğrencilerin sınavlarda başarı sağlamak olduğu gibi sınavlara yönelik teknik ve taktik, zamanı kullanma gibi amaçları da mevcuttur. Bu da genel anlamda başarının sırrı dershanelerde algısı oluşturarak öğrencileri okuldan soğutarak ders başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir (Turan ve Alaz,2007).

Ayvacı ve Nas'a (2009) göre; öğrenciler dershanelere çeşitli amaçlar için gitmektedirler. Bu amaçların en başında yükseköğretim sınavında başarılı olmak gelmektedir. Bunun yanı sıra okul derslerine takviye yapmak da gelmektedir. Dershane

sektörünün asıl amacı ise varolan sınavlarda başarı sağlayarak bir sonraki yıl için mevcut potansiyelini korumaktır. Bunun dışında öğrencilere ek öğrenme faaliyetleri ile eksik bilgilerini tamamlamak ve etkili zaman yönetimini kazandırmak da amaçları arasındadır.

Gelecek kaygısı ile hareket eden veli ve öğrenciler dershaneleri vazgeçilmez bir unsura haline getirmiştir. Dershane eğitimi olmadan yükseköğretim kazanmanın imkansız olduğu algısıyla hareket edilmiştir. Liselere ve yükseköğretime giriş sınavlarına hazırlık amacıyla dershanelere yönelen bazı öğrencilerin özellikle yükseköğretime yerleştirilmeleri için birkaç kez sınava girmeleri, dershane eğitimi muazzam bir pazar haline dönüştürmüştür. Bu sebeple bu sektörün varoluş sebebi ve yaygınlık kazanması varolan geçiş sınavları ile yakından bağlantılıdır. Öğrenciler dershaneleri takviye edici, destekleyici bir eğitim kurumu gibi görürken aynı zamanda da belirli bir hedefe ulaşmada vazgeçilmez bir öğe olarak görmektedirler (Acarlı, Alkan ve Altundal, 2015).

2.3.2. Destekleme ve Yetiştirme Kursları

Öğrenciler hedeflerin kazandırılması sürecinde öğretim programlarına destekleyici olması ve öğrenmenin tamamlanması açısından ek eğitimlere ihtiyaç duyulmaktadır. Türkiye’de ortaöğretim kurumlarına yerleşmede ve özellikle yükseköğretim kurumlarına yerleşmede öğrenciler ciddi rekabet etmektedirler. Türkiye’de yapılan bazı araştırmalar dershane eğitimi alarak sınavlara giren öğrencilerin, almayan öğrencilere nazaran daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan dershaneler, eğitimde fırsat ve imkân eşitliği açısından değerlendirildiğinde ücretli olmaları açısından büyük sorun oluşturmaktadır. Bu sorunu ortadan kaldırmak ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla eğitim politikasının bir sonucu olarak; 2014-2015 eğitim-öğretim yılı itibarıyla tüm ortaokul ve liselerde destekleyici eğitim kapsamında kurslar verilmeye başlanmıştır. 2015-2016 eğitim-öğretim yılı itibarıyla da dershaneler kapatılmış ve özel eğitim kursları olarak belirli bir çerçevede faaliyet alanları belirlenmiştir (MEB, 2016).

Destekleme ve yetiştirme kurslarıyla ilgili kurs merkezi ve kurs açma yetkisi ise şu şekilde ifade edilmiştir. Resmi ortaokul, imam hatip ortaokulu, ortaöğretim kurumları

ve halk eğitim merkezlerinde açılmaktadır. Kursların açılması kurs merkezinin fiziki yeterliliği ve öğrenci/kursiyer potansiyelleri dikkate alınarak açılmaktadır. Mezun olanlara yönelik kurslar halk eğitim merkezlerinde açılması gerekmektedir. Halk eğitim merkezinin bulunmadığı yerlerde okullardan yararlanılabilmektedir. DYK'larda görevlendirilecek personel her dönem yeniden başvuru yapmak zorundadır. Bu başvurular birinci dönemde eylül ayında, ikinci dönemde şubat ayında, yaz döneminde ise haziran ayında yapılmaktadır. DYK'lara yönelik yıllık planlar MEB tarafından yayınlanmaktadır. Kurslar milli eğitim müdürlüklerince belirlenen okul veya kurum müdürünün teklifi ve milli eğitim müdürünün onayı ile açılır (MEB, 2016).

Kursa katılacaklar ile ilgili örgün veya yaygın eğitim kurumlarında öğrenimini sürdüren öğrenciler ve örgün veya yaygın eğitim kurumlarından mezun olan kursiyerler kurslara katılabilirler. Kurs merkezlerinde başvuru önceliği kurs merkezinde öğrenim gören öğrenci veya kursiyerler olmak üzere kurs merkezinin bulunduğu ilçe içerisinde diğer okullardan öğrenci veya kursiyer kabul edebilir. Yaz döneminde ise öğrenci veya kursiyer istediği il veya ilçede kurs başvurusu yapabilmektedir (MEB, 2016).

Kursların açılması için genel bir çerçeve çizilmiş olup, kursların öğrenci ve kursiyerler için uygun şartları sağlaması için gerekli tedbirler alınmıştır. Haftaiçi ders saatleri dışında 22:00'ye kadar yapılabileceğini; haftasonu ise kurs merkezlerine saatleri belirlemede esneklik bırakılmıştır. Yaz döneminde açılan kurslar hariç olmak üzere, örgün eğitim kurumlarında açılacak kurslarda aynı dersten dönemlik açılan kursun süresi 16, aynı derste yıllık açılan kursun süresi ise 32 ders saatinden az olamaz. Bir kurs saatinin süresi 40 dakikadır. Kurs dönemlerine göre programlanan kurs saatleri, kurs merkezinin imkânları ölçüsünde her bir kurs günü 2 saatten az, 8 saatten çok olmamak üzere haftanın değişik günlerine dağıtılabilir. Ancak, bir güne aynı dersten 2 saatten fazla ders konulamaz. Halk eğitim merkezlerinde kurs gün ve saatleri merkez müdürlüğünce belirlenir. Kursların hangi gün ve saatlerde yapılacağını gösterir program ile program değişiklikleri kurs merkezi müdürlüklerince ilan edilir (MEB, 2016).

Kursların kapatılmasında MEB gerekli sayısal verileri şu şekilde sınırlamıştır. Kursiyer sayısı en az 10 öğrencinin olması ve 20 öğrenciden sonra ikinci bir grup oluşturulması gerekmektedir. Ancak tek gruplu kurs programlarında sınıf mevcudu 25'e kadar çıkabilir. Kurslarda yeni bir grubun oluşturulabilmesi için azami sayının dolması gerekmektedir. Kursların açılması konusunda istisnai durum ise yerleşim yerinde sadece

bir kurs merkezi varsa veya taşınma imkanının olmaması durumunda milli eğitim müdürülüğünün onayı ile 5 öğrenciden az olmamak kaydıyla grup oluşturulabilir. Genel ilköğretim programı uygulanan özel eğitim ortaokulu ve ortaöğretim programı uygulanan özel eğitim okullarına; mesleki ve teknik ortaöğretim programı uygulanan özel eğitim okullarına kayıtlı öğrenciler ile mesleki ve teknik ortaöğretim programı uygulanan özel eğitim okullarından mezun kursiyerler için açılacak kurslara katılacak öğrenci/kursiyer sayısı, özel eğitim okul/kurumlarındaki azamî sınıf mevcudu sayısının yarısından az, azami sınıf mevcudu sayısından fazla olamaz. Açılan her bir kursa devam eden öğrenci sayısının 10'un altına düşmesi durumunda, kursun birleştirilmesine veya kapatılmasına millî eğitim müdürlüğünce karar verilir. Kursların denetim ve sorumluluğu içinde genel çerçeveler çizilmiştir. Kurslar velilerin isteği üzerine örgün eğitim ya da yaygın eğitim görmekte olan öğrenci veya kursiyerlerin ihtiyaçları doğrultusunda bakanlığın belirlediği derslerle sınırlı olarak açılır (MEB,2016).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini tanımlanmış, veri toplama aracı, verilerin toplanması, analizi ve kullanılan istatistiksel işlemler üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma karma yöntem ile tasarlanmıştır. Karma yöntem, bir çalışma veya birbirini izleyen çalışmalar içerisinde nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramları birleştirmesi olarak tanımlanabilir. Karma yöntemle araştırma yapmak çeşitli yöntemler kullanarak olayları bir çerçeve içerisinde sunma, analiz etme ve bir araya getirmektir (Baki ve Gökçek,2012).

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemini

Araştırmanın çalışma evreni 2016–2017 eğitim-öğretim yılı içerisinde Diyarbakır ili merkez ve diğer ilçelerindeki ortaokul ve liselerde destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alan okul yöneticileri ve öğretmenler ile bu kurslarda eğitim gören ortaokul ve lise öğrencileridir. Diyarbakır ili ve ilçelerinde ortaokul, lise ve halk eğitim ve mesleki eğitim merkezi olmak üzere toplam 471 destekleme ve yetiştirme kurs merkezinin onay işlemi gerçekleştirilmiştir. Destekleme ve yetiştirme kurslarına 471 yönetici, 4648 öğretmen ve 78829 öğrenci/kursiyer başvuru yapmıştır (Oğuz,2016).

Araştırmanın uygulama kısmı için hazırlanan anket formu Diyarbakır il sınırları içinde 27 ortaokul ve 15 lise olmak üzere toplam 42 devlet okulunda görev yapan 100 yönetici, 500 öğretmen ve 1500 öğrenciye uygulanmıştır. Bu anketlerden 50 yönetici, 351 öğretmen ve 1339 öğrenci anketinden dönüt alınmıştır.

Tablo 1. Yönetici, Öğretmen ve Öğrencilere Dağıtılan ve Dönen Anket Sayısı

S. No	İlçe	Okul	Yönetici		Öğretmen		Öğrenci	
			D.Ö.*	G.D.Ö.**	D.Ö.*	G.D.Ö.**	D.Ö.*	G.D.Ö.**
1	Bağlar	Atatürk Ortaokulu	2	2	15	10	29	25
2	Bağlar	Bağcılar İmam Hatip Ortaokulu	3	2	14	10	45	39
3	Bağlar	Fatih Ortaokulu	2	1	15	11	28	26
4	Bağlar	Koşuyolu Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	3	2	11	11	91	91
5	Bağlar	Şehit Birkan Gündüz Ortaokulu	4	2	14	11	30	30
6	Çermik	Atatürk Ortaokulu	2	1	12	7	24	20
7	Çermik	Ziya Gökalp Ortaokulu	2	2	10	7	25	19
8	Çınar	Yıllarca Halkbank Şehit Haşim Türkoğlu Ortaokulu	2	1	8	5	22	21
9	Çüngüş	Çüngüş Çok Programlı Anadolu Lisesi	3	2	4	3		
10	Çüngüş	Siteler Ortaokulu	2	-	12	8	22	18
11	Dicle	Dicle Anadolu İmam Hatip Lisesi	2	1	12	7	26	22
12	Dicle	Dicle Ortaokulu	2	1	7	5	21	17
13	Eğil	Merkez Ortaokulu	2	1	7	5	15	15
14	Eğil	Sarmaşık Ortaokulu	2	-	7	5	18	13
15	Ergani	Ahmetli Köyü Yavuz Akgöz Ortaokulu	3	2	12	9	21	25
16	Ergani	Atatürk Ortaokulu	2	1	14	10	35	29
17	Ergani	Bekir Aral Anadolu İmam Hatip Lisesi	3	2	10	10	42	38
18	Ergani	Cumhuriyet Ortaokulu	2	1	14	10	32	28
19	Ergani	Ergani Anadolu İmam Hatip Lisesi	3	2	15	9	38	34
20	Ergani	Ergani Fen Lisesi	3	2	12	5	63	59
21	Ergani	Ergani Ortaokulu	3	1	16	12	25	23
22	Ergani	Ergani Şehit Jandarma Pilot Yüzbaşı Lütfü Gün Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	4	1	12	8	60	58
23	Ergani	Hendekköy Ortaokulu	2	-	6	6	20	14
24	Ergani	Hılar Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	3	2	12	9	70	60
25	Ergani	Makam Dağı Anadolu Lisesi	3	1	11	8	49	45
26	Ergani	Namık Kemal İmam Hatip Ortaokulu	3	1	9	5	30	26
27	Ergani	Sermet Yalçın Anadolu Lisesi	3	1	10	6	50	42
28	Ergani	Sezai Karakoç İmam Hatip Ortaokulu	2	1	8	5	38	35
29	Kayapınar	Ali Emiri Anadolu Lisesi	3	1	17	14	53	50
30	Kayapınar	Ertuğrul Gazi İmam Hatip Ortaokulu	4	1	10	7	47	45
31	Kayapınar	İMKB Hattat Hamid Aytaç Ortaokulu	3	1	16	13	31	27
32	Kayapınar	Pirinçlik Ortaokulu	2	1	18	14	28	24
33	Kayapınar	Rıdvan Süer Ortaokulu	3	1	17	12	32	26
34	Kocaköy	Kocaköy Anadolu Lisesi	1	1	9	6	40	38
35	Sur	Alpaslan İmam Hatip Ortaokulu	2		11	6	45	38
36	Sur	Çarıklı Fabrika Ortaokulu	2	-	13	7	25	20
37	Sur	Şehit Üsteğmen Fehmi Taşkın Ortaokulu	1	1	14	10	25	24
38	Sur	Ziya Gökalp Ortaokulu	1	1	14	11	30	25
39	Yenişehir	Diyarbakır Sosyal Bilimler Lisesi	1	1	6	4		
40	Yenişehir	İstiklal Ortaokulu	1	1	12	8	30	25
41	Yenişehir	Orhan Asena Anadolu Lisesi	1	1	18	12	58	55
42	Yenişehir	Yenişehir Dicle Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	3	3	16	11	80	70
TOPLAM			100	50	500	351	1500	1339

* D.Ö. – Dağıtılan Ölçek Sayısı

* G.D.Ö. – Geri Dönen Ölçek Sayısı

Diyarbakır ili ve merkez ilçe ve çevre ilçelerden okullar seçilirken bulunan bölgenin öğrenci yoğunluğunu dikkate alınarak okul sayıları belirlenmiştir.

3.2.1. Yönetici ve Öğretmenlere Ait Demografik Özellikler

Çalışmaya toplamda 401 katılımcı dahil edilmiştir. Katılımcıların demografik değişkenlerine ait bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen ve Yöneticilerin Demografik Bulguları

Değişkenler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	191	47,60
	Bayan	210	52,40
	Toplam	401	100,00
Yaş	20 - 25 yaş	51	12,90
	26 - 35 yaş	228	57,60
	36 - 45 yaş	95	24,00
	46 - 55 yaş	19	4,80
	55 yaş üzeri	3	0,80
	Toplam	396	100,00
Branş	İlköğretim Matematik	91	22,80
	Türkçe	52	13,00
	Fen Bilimleri	32	8,00
	Sosyal Bilgiler	18	4,50
	Yabancı Dil	53	13,30
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	27	6,80
	Matematik	23	5,80
	Türk Dili ve Edebiyatı	17	4,30
	Tarih	6	1,50
	Coğrafya	12	3,00
	Fizik	8	2,00
	Kimya	16	4,00
	Biyoloji	7	1,80
	Felsefe Grubu	15	3,80
	Mesleki Dersler	14	3,50
	Diğer	9	2,30
	Toplam	400	100,00

Tablo 2'nin devamı

Değişkenler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Okul Türü	Ortaokul	218	54,40
	İmam Hatip Ortaokulu	38	9,50
	Anadolu Lisesi	51	12,70
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	31	7,70
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	47	11,70
	Fen Lisesi	7	1,70
	Sosyal Bil. Lis. + Diğer	9	3,20
	Toplam	401	100,00
Eğitim Durumu	Lisans	340	84,80
	Yüksek Lisans	60	15,00
	Toplam	400	100,00
Görev	Yönetici	50	12,50
	Öğretmen	351	87,50
	Toplam	401	100,00
Meslekte kaçınıcı yılınız?	0 - 5 yıl	169	42,10
	6 -10 yıl	97	24,20
	11 - 15 yıl	70	17,50
	16 - 20 yıl	35	8,70
	21 yıl ve üzeri	30	7,50
	Toplam	401	100,00

Tablo 2’de görüldüğü üzere, çalışmaya dahil edilen öğretmen ve yöneticilerin %47,60’ının erkek, %52,40’ının bayan olduğu görülmüştür. Çalışmaya dahil edilen öğretmen ve yöneticilerin %12,90’ının 20 ile 25 yaş aralığında, %57,60’ının 26 ile 35 yaş aralığında, %24’ünün 36 ile 45 yaş aralığında, %4,80’inin 46 ile 55 yaş aralığında, %0,80’inin ise 55 yaş üzerinde olduğu görülmüştür. Öğretmen ve yöneticilerin branşları incelendiğinde, %22,80’inin ilköğretim matematik, %13’ünün Türkçe, %8’inin fen bilimleri, %4,50’sinin sosyal bilgiler, %13,30’unun yabancı dil, %6,80’inin din kültürü ve ahlak bilgisi, %5,80’inin matematik, %4,30’unun türk dili ve edebiyatı, %1,50’sinin tarih, %3’ünün coğrafya, %2’sinin fizik, %4’ünün kimya, %1,80’inin biyoloji, %3,80’inin felsefe, %3,50’sinin mesleki dersler, %2,30’unun ise diğer yanıtını verdikleri görülmüştür. Öğretmen ve yöneticilerin %54,40’ı ortaokulda, %9,50’si imam hatip ortaokulunda, %12,70’i anadolu lisesinde, %7,70’i anadolu imam hatip lisesinde, %11,70’i mesleki ve teknik anadolu lisesinde, %1,70’i fen lisesinde, %0,70’i sosyal bilimler lisesinde, %1,50’si ise diğer okul türlerinde öğretmenlik ya da yöneticilik

yapmakta olduklarını belirtmiştir. Öğretmen ve yöneticilerin %84,80'i lisans mezunu iken, %15,20'si yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır. Çalışmaya dahil edilen katılımcıların %12,50'si öğretmenlik, %87,50'si ise yöneticilik yapmaktadır. Çalışmaya dahil edilen katılımcıların %42,10'u 0 ile 5 yıllık, %24,20'si 6 ile 10 yıllık, %17,50'si 11 ile 15 yıllık, %8,70'i 16 ile 20 yıllık, %7,50'si ise 21 yıl ve üstünde mesleki deneyime sahiptirler. Bulgulara göre çalışmaya katılımın çoğunlukla öğretmenler tarafından gerçekleştirildiği, yönetici sayısının oldukça düşük olduğu görülmektedir.

3.2.2. Öğrencilere Ait Demorafik Bulgular

Çalışmaya toplamda 1339 öğrenci dahil edilmiştir. Bu öğrencilerin demografik değişkenlerine ait bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Demografik Bulguları

Değişkenler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	639	48,10
	Kız	690	51,90
	Toplam	1329	100,00
Yaş	12 - 15 yaş	873	66,00
	16 - 19 yaş	450	34,00
	Toplam	1323	100,00
Sınıf	5. sınıf	23	1,70
	6. sınıf	197	14,80
	7. sınıf	189	14,20
	8. sınıf	261	19,60
	9. sınıf	161	12,10
	10. sınıf	164	12,30
	11. sınıf	148	11,10
	12. sınıf	190	14,30
	Toplam	1333	100,00
Okul Türü	Ortaokul	494	36,90
	İmam Hatip Ortaokulu	178	13,30
	Anadolu Lisesi	235	17,60
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	94	7,00
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	279	20,80
	Fen Lisesi	59	4,40
	Toplam	1339	100,00

Tablo 3'te görüldüğü üzere, çalışmaya dahil edilen öğrencilerin %48,10'unun erkek, %51,90'nın ise kız olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %66'sı 12 ile 15 yaş aralığında, %34'ü ise 16 ile 19 yaş aralığındadır. Öğrencilerin kaçınıcı sınıfta eğitim-öğretim gördüğü incelendiğinde %1,70'inin 5. Sınıfta, %14,80'inin 6. Sınıfta, %14,20'sinin 7. Sınıfta, %19,60'nın 8. Sınıfta, %12,10'unun 9. Sınıfta, %12,30'unun 10. Sınıfta, %11,10'unun 11. Sınıfta, %14,30'unun ise 12. Sınıfta olduğu görülmektedir. Öğrencilerin eğitim-öğretim gördüğü okul türü incelendiğinde ise, %36,90'nın ortaokulda, %13,30'unun İmam Hatip Ortaokulu'nda, %17,60'nın Anadolu Lisesi'nde, %7'sinin Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde, %20,80'inin Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde, %4,40'nın Fen Lisesi'nde okuduğu görülmüştür. Bulgulara göre, cinsiyetlerine göre çalışmaya dahil edilen öğrencilere baktığımızda erkek ve kız öğrencilerin oranlarının birbirine çok yakın olduğu görülmüştür, yine de kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmada yönetici ve öğretmenlere uygulanan ölçek ile öğrencilere uygulanan ölçek arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Bu nedenle iki ölçek için geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Veriler “ Destekleme Ve Yetiştirme Kurslarının Okul Yöneticileri, Öğretmen, Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi Ölçeği” aracılığı ile elde edilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesinde öncelikle ilgili literatür incelenmiş, kurslarda görev yapan yönetici, öğretmenlerle görüşülmüş, öğrencilerden sorunlarla ilgili bilgiler alınmıştır. Hazırlanan taslak ölçek görünüş ve kapsam geçerliliği açısından eğitim bilimleri bölümü eğitim yönetimi anabilim dalında 3 doçent düzeyinde öğretim üyesinin incelemesine sunulmuştur. Gelen öneriler doğrultusunda düzeltmeler yapılmış, bazı maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Taslak ölçeğin geçerliliği konusunda (anlaşılır olma) yönetici, öğretmen ve öğrencilerin okumaları ve ne anladıkları sorulmuştur. Bu aşamada da gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında pilot bir gruba (382 kişi) uygulama yapılmış, elde edilen veriler SPSS 21 programında yapı geçerliliğine tabi tutulmuştur.

Geliştirilen anket soruları uzmanların görüşlerine sunulmuş, gerekli düzenlemeler yapılarak, son şekli verilmiştir. Likert tipi sorulardan oluşan ölçme aracı, (5) tamamen katılıyorum, (4) katılıyorum, (3) fikrim yok, (2) katılmıyorum, (1) hiç katılmıyorum şeklinde seçeneklerden oluşmaktadır. İki ayrı ölçek hazırlanmıştır. Anketlerden biri yönetici ve öğretmenlere yönelik sorular içerirken, diğer anket öğrencilere yönelik olarak hazırlanmıştır.

Öğretmen ve yönetici çalışması ölçeği katılımcıların demografik özellikleri ile ilgili 7, destekleme ve yetiştirme kursları değerlendirme ölçeği ile ilgili 27 soru olmak üzere toplamda 34 sorudan oluşmaktadır. Öğrenci ölçeği çalışması ise öğrencilerin demografik özellikleri ile ilgili 4, destekleme ve yetiştirme kursları değerlendirme ölçeği ile ilgili 30 soru olmak üzere toplamda 34 sorudan oluşmaktadır.

Araştırmada kullanılan anketlerin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları amacı ile açımlayıcı faktör analizleri yapılmış ve Cronbach Alfa katsayıları çıkarılmıştır. Anket maddelerinin yorumlanmasını kolaylaştırmak ve madde yük değerleri düşük olan maddelerin çıkarılmasını sağlamak amacıyla, temel bileşenler analizi tabii tutulmuştur. Yapılan faktör analizi sonucu öğretmen anketinden 13 madde, öğrenci anketinden 5 madde çıkarılmıştır.

Güvenilirlik Skalası

Tablo 4. Güvenilirlik Skalası

Cronbach's Alpha	Güvenilirlik
0 ile 0,40 arası	Güvenilir Değil
0,40 ile 0,60 arası	Düşük Güvenilirlik
0,60 ile 0,80 arası	Oldukça Güvenilir
0,80 ile 1,00 arası	Yüksek Derecede Güvenilir

Cronbach alfa katsayısı 0 ile 1 arasında bir dağılım gösterir. Negatif değer çıkması ölçeğin benzer özellikleri ölçmediğinin bir göstergesidir. Alfa değerinin düşük çıkması testin homojen olmadığını (birkaç özelliği bir arada ölçtüğünü) gösterir.

Değerlendirme 0 ile 0,40 arasında ise ölçek güvenilir değil, 0,40 ile 0,60 arasında ise düşük güvenilirlikte, 0,60 ile 0,80 arasında ise oldukça güvenilir, 0,80 ile 1 arasında ise ölçek yüksek derecede güvenilir yorumu yapılır.

3.3.1. Yönetici ve Öğretmen Ölçeği

Tablo 5. Yönetici ve Öğretmen Ölçeği Güvenirlik Tablosu

Cronbach's Alfa	N
0,850	24

24 değişkenin Cronbach's alfa değeri 0,850 olarak hesaplanmıştır. Buna göre Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme ölçeğinin oldukça güvenilir olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 6. Yönetici ve Öğretmen Ölçeği İstatistikleri

Ortalama	Varyans	Std.Sapma	N
84.93	161,04	12,69	24

Ölçek istatistiklerine göre 24 ögenin ortalaması 84,93, standart sapması 12,69 ve varyansı ise 161,04 olarak hesaplanmıştır.

3.3.1.1. Faktör Analizi

Örneklem büyüklüğü açısından faktör analizi için veri yapısının uygunluğunu test etmek için kullanılan bir yöntem ise Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi sonuçlarıdır. KMO değeri 0 ile 1 arasında değişir. İyi bir faktörleşme elde edebilmek için KMO'nun 0,80'in üzerinde olması istenir. Öz değerler, faktörlerce açıklanan varyansı hesaplamada ve faktör sayısına karar vermede kullanılır. Öz değeri 1'in üzerinde olan faktörler "önemli faktörler" olarak dikkate alınırken, öz değeri 1'in altında olan faktörler "önemsiz faktörler" olarak nitelendirilir. Faktör yük değerleri ise maddelerin faktörlerle olan ilişkisini açıklayan bir katsayıdır. Bir maddenin 0,30 düzeyinden faktör yükü, faktör tarafından açıklanan varyansın %9 olduğunu ($0,302^2=0,09$) gösterir. Genel olarak

0,60 ve üstündeki yük değeri yüksek, 0,3-0,59 arası yük değeri orta düzeyde büyüklük olarak tanımlanır.

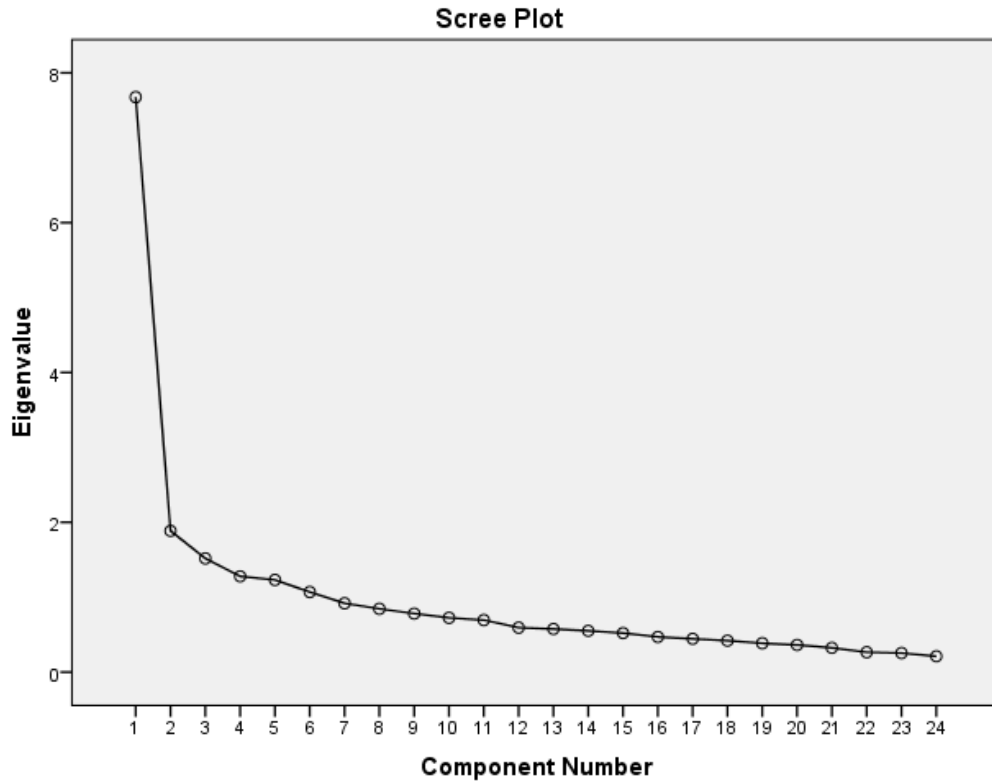
Öğretmen ve yöneticilerin verdikleri yanıtlar açısından Destekleme ve Yetiştirme Kursları Ölçeğine ait faktör analizi bulguları şu şekildedir.

Tablo 7. KMO ve Bartlett's Küresellik Testi

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,901	
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1966,26
	Df	276
	Sig.	<,001

Öncelikle uygulana KMO testi sonucunda veri yapımızın faktör analizi için uygun olduğu tespit edilmiştir (KMO = ,901s). Bartlett Küresellik Testi Sonucunda ise değişkenlerimiz arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğu, faktör analizinin yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 8. Faktörlerin Saçılma Dağılımı



Faktör analizi sonucunda, scree plot bize gerçekleştirilen analizde kaç faktör olduğunu verir. Ayrıca faktör yapısı belirlerken iki nokta arası bir faktörü ifade eder. Eğrinin düzleşerek devam ettiği nokta bize çalışmamızda kaç anlamlı faktör olduğunu göstermektedir ve buna göre eğrinin düzleştiği nokta (plato noktası) 5 olarak işaretlenir, 5 anlamlı faktör olduğu ifade edilir.

Tablo 9. Maddelerin Faktör Yük Değerleri

Faktör Yükleri		
Faktörler	Sayı	Açıklama
1	1	0,475
2	1	0,628
3	1	0,731
4	1	0,526
5	1	0,674
6	1	0,618
7	1	0,634
8	1	0,478
9	1	0,629
10	1	0,467
11	1	0,508
12	1	0,480
13	1	0,635
14	1	0,495
15	1	0,369
16	1	0,686
17	1	0,586
18	1	0,554
19	1	0,739
20	1	0,674
21	1	0,551
22	1	0,488
23	1	0,652
24	1	0,640

Tablo 10. Faktör Yük Değerleri

Faktörler	Yük Değerleri				
	F1	F2	F3	F4	F5
3	0,840				
5	0,811				
19	0,803				
2	0,740				
6	0,723				
18	0,718				
4	0,627				
17	0,608				
8		0,608			
20		0,561			
14		0,624			
15		0,356			
13			0,772		
16			0,745		
12			0,496		
11			0,476		
23				0,699	
21				0,663	
24				0,582	
22				0,427	
9					0,744
10					0,673
1					0,637
7					0,569

Faktör analizi sonucunda ölçek 5 boyuttan ve 24 maddeden oluşmaktadır.

Tablo 11. Açımlayıcı faktörlerin açıkladığı varyans oranlarını göstermektedir.

Tablo 11. Toplam Varyans Açıklanma Oranı

Faktörler	Başlangıç Özdeğerleri			Dönüştürülmüş Sonuçlar		
	Toplam	Açıklanan Varyans (%)	Toplam Açıklanan Varyans (%)	Toplam	Açıklanan Varyans (%)	Toplam Açıklanan Varyans (%)
1	7,676	31,983	31,983	6,167	25,696	25,696
2	1,885	7,855	39,839	2,230	9,293	34,989
3	1,518	6,325	46,164	1,996	8,317	43,306
4	1,279	5,328	51,491	1,610	6,709	50,015
5	1,231	5,129	56,620	1,585	6,605	56,620
6	1,069	4,454	61,074			
7	0,919	3,829	64,903			
8	0,845	3,520	68,424			
9	0,781	3,256	71,680			
10	0,725	3,020	74,699			
11	0,694	2,892	77,592			
12	0,594	2,474	80,066			
13	0,576	2,400	82,465			
14	0,550	2,292	84,758			
15	0,521	2,172	86,929			
16	0,470	1,957	88,887			
17	0,445	1,853	90,739			
18	0,419	1,747	92,487			
19	0,385	1,605	94,092			
20	0,363	1,513	95,605			
21	0,324	1,348	96,953			
22	0,266	1,106	98,059			
23	0,254	1,058	99,117			
24	0,212	0,883	100,000			

Tablo 11’de görüldüğü üzere, özdeğeri 1’den büyük 5 faktör bulunmaktadır. Başka bir deyişle yapımızda 5 tane önemli faktör bulunmaktadır ve uygulanan faktör analizi sonucunda ölçek 5 boyutta açıklanabilmektedir.

Birinci boyut tarafından varyansın %25,696’sı, ikinci boyut tarafından varyansın %9,293’ü, üçüncü boyut tarafından varyansın %8,317’si, dördüncü boyut tarafından varyansın %6,709’u, beşinci boyut tarafından ise varyansın %6,605’i açıklanabilmektedir. 5 boyut tarafından toplamda varyansın %56,620’si açıklanmaktadır.

3.3.1.2. Faktör Analizi Sonucu oluşan boyutlar

3.3.1.2.1. Yönetici Öğretmen Ölçeği Amaç Boyutu

Faktörler	
2	Destekleme ve yetiştirme kursları, öğrenme eksikliğini gidererek eğitimde fırsat eşitliği sağlanmaktadır.
3	Destekleme ve yetiştirme kursları derslerdeki eksikliklerin tamamlanmasında etkili olmaktadır.
4	Destekleme ve yetiştirme kursları, ticari kaygı taşımadığı için öğrencilerin yetiştirilmesini amaçlamaktadır.
5	Destekleme ve yetiştirme kurslarının sınavlara (TEOG/ YGS vb) hazırlık için faydalı olduğunu düşünmekteyim.
6	Destekleme ve yetiştirme kursları dershanelerin boşalttığı yeri doldurmaktadır.
17	Destekleme ve yetiştirme kurslarında öğrenciler planlı, ciddi ve düzenli çalışması sağlanmaktadır.
18	Öğrencilerin Destekleme ve yetiştirme kurslarında aldıkları eğitim programları okullardaki programla bütünlük taşımaktadır.
19	Destekleme ve yetiştirme kursları ile öğrenci başarısı artmaktadır.

Yukarıda da görüldüğü üzere, öğretmen ve yönetici yanıtları açısından destekleme ve yetiştirme kursları değerlendirme ölçeğinin birinci boyutu (amaç boyutu), 2, 3, 4, 5, 6, 17, 18 ve 19. ifadelerden oluşmaktadır. Yani ölçeğin birinci boyutu 8 maddeden meydana gelmektedir.

3.3.1.2.2. Yönetici Öğretmen Ölçeği Yapı Boyutu

Faktörler	
11	Destekleme ve yetiştirme kurslarının denetimleri etkili bir şekilde yapılmaktadır.
12	Kurslarda görev alacak öğretmenlerin seçimi veli ve öğrencilerin istekleri doğrultusunda gerçekleştirilmektedir.
13	Destekleme ve yetiştirme kurslarının temizlik ve hijyeni sağlanmaktadır.
16	Destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli hizmetli sayısının yetersiz olduğunu düşünmekteyim.

Yukarıda da görüldüğü üzere, öğretmen ve yönetici yanıtları açısından destekleme ve yetiştirme kursları değerlendirme ölçeğinin ikinci boyutu (yapı boyutu), 11, 12, 13 ve 16. ifadelerden oluşmaktadır. Yani ölçeğin ikinci boyutu 4 maddeden meydana gelmektedir.

3.3.1.2.3. Yönetici Öğretmen Ölçeği Süreç Boyutu

Faktörler	
8	Destekleme ve yetiştirme kurslarında alanında en yetkin olan öğretmenler arasından seçilenler görevlendirilmektedir.
14	Destekleme ve yetiştirme kurslarında öğrenci aktif yöntemlerin uygulanması gerektiğini düşünmekteyim.
15	Destekleme ve yetiştirme kursları öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda açılmaktadır.
20	Destekleme ve yetiştirme kurslarında öğrenci devamı sağlanmaktadır.

Yukarıda da görüldüğü üzere, öğretmen ve yönetici yanıtları açısından destekleme ve yetiştirme kursları değerlendirme ölçeğinin üçüncü boyutu (süreç boyutu), 8, 14, 15 ve 20. ifadelerden oluşmaktadır. Yani ölçeğin üçüncü boyutu 4 maddeden meydana gelmektedir.

3.3.1.2.4. Yönetici Öğretmen Ölçeği İklim Boyutu

Faktörler	
21	Destekleme ve yetiştirme kurslarında görev aldığım için mutluyum.
22	Destekleme ve yetiştirme kurslarında tüm öğretmenler iş birliği içinde çalışmaktadırlar.
23	Destekleme ve yetiştirme kursları öğretmen öğrenci arasındaki iletişimi artırmaktadır.
24	Destekleme ve yetiştirme kursları veli ve öğrencilerin okula karşı olan bağlılığını artırmaktadır.

Yukarıda da görüldüğü üzere, öğretmen ve yönetici yanıtları açısından destekleme ve yetiştirme kursları değerlendirme ölçeğinin dördüncü boyutu (iklim boyutu), 21, 22, 23 ve 24. ifadelerden oluşmaktadır. Yani ölçeğin dördüncü boyutu 4 maddeden meydana gelmektedir.

3.3.1.2.5. Yönetici Öğretmen Ölçeği Ekonomik Boyutu

Faktörler	
1	Öğretmenler destekleme ve yetiştirme kurslarına ek gelir ihtiyacı nedeniyle katılmaktadırlar.
7	Destekleme ve yetiştirme kurslarının ücretsiz olması, kursun değerini azaltmaktadır.
9	Destekleme ve yetiştirme kurslarında yöneticilere ödenen ücret yeterlidir.
10	Destekleme ve yetiştirme kurslarında öğretmenlere ödenen ücret yeterlidir.

Yukarıda da görüldüğü üzere, öğretmen ve yönetici yanıtları açısından destekleme ve yetiştirme kursları değerlendirme ölçeğinin beşinci boyutu (ekonomik), 1, 7, 9 ve 10. ifadelerden oluşmaktadır. Yani ölçeğin beşinci boyutu 4 maddeden meydana gelmektedir.

3.3.1.3. Yönetici ve Öğretmen Yanıtları Açısından Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişki

Korelasyon katsayısı ve yönüne ait bilgiler Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Korelasyon Katsayısı ve Yönü

Kuvvetli (-)	Orta (-)	Zayıf (-)	Zayıf (+)	Orta (+)	Kuvvetli (+)
$-1 \leq r < -0,9$	$-0,9 \leq r < -0,5$	$-0,5 \leq r < 0$	$0 \leq r < 0,5$	$0,5 \leq r < 0,9$	$0,9 \leq r < 1$

Korelasyon katsayısı, değişkenlerin yönü, etkileşimlerin nasıl olduğu hakkında bilgi verir. Değişkenlerin birbiri arasında etkileşim var mı, varsa etkileşimin çok fazla mı yani kuvvetli mi olduğu ve gözlem gruplarından birinin gözlem değerleri artarken diğeri azalıyor mu yoksa aynı yönde mi değerleri değişiyor olduğu gözlemlenebilir.

Korelasyon katsayısı -1 ile +1 arasında değişen değerler alır. Katsayı, etkileşimin olmadığı durumda 0, tam ve kuvvetli bir etkileşim varsa 1, ters yönlü ve tam bir etkileşim varsa -1 değerini alır. Korelasyon katsayısı genellikle r harfiyle gösterilir. Buna göre; korelasyon katsayısını $-1 \leq r \leq +1$ eşitsizliğiyle gösterebiliriz.

Yönetici ve öğretmen yanıtları açısından destekleme ve yetiştirme kursları değerlendirme ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacı ile Spearman Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Korelasyon analizine ait bulgular Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Yönetici ve Öğretmen Yanıtları Açısından Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişki

Boyutlar	Amaç Boyutu	Yapı Boyutu	Süreç Boyutu	İklim Boyutu	Ekonomi Boyutu
Amaç Boyutu	r 1 p n	0,276 <,001 401	0,341 <,001 401	0,498 <,001 401	0,021 <,001 401
Yapı Boyutu	r p n	1 401	0,311 <,001 401	0,382 <,001 401	0,087 <,001 401
Süreç Boyutu	r p n		1 401	0,447 <,001 401	-0,168 <,001 401
İklim Boyutu	r p n			1 401	-0,162 <,001 401
Ekonomi Boyutu	r p n				1

Tablo 13’te görüldüğü üzere, gerçekleştirilen Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi ile yönetici ve öğretmen yanıtları açısından destekleme ve yetiştirme kursları değerlendirme ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Destekleme ve yetiştirme kurslarının amaç boyutu ile yapı boyutu arasında pozitif yönlü-zayıf ($r=,276$; $p<,001$); amaç boyutu ile süreç boyutu arasında pozitif yönlü-zayıf ($r=,341$; $p<,001$); amaç boyutu ile iklim boyutu arasında ise pozitif yönlü-zayıf ($r=,498$; $p<,001$); amaç boyutu ile ekonomi boyutu arasında ise pozitif yönlü-zayıf ($r=,021$; $p<,001$) ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Destekleme ve yetiştirme kurslarının yapı boyutu ile süreç boyutu arasında pozitif yönlü-zayıf ($r=,311$; $p<,001$); yapı boyutu ile iklim boyutu arasında ise pozitif yönlü-zayıf ($r=,382$; $p<,001$); yapı boyutu ile ekonomi boyutu arasında ise pozitif yönlü-zayıf ($r=,087$; $p<,001$) ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Destekleme ve yetiştirme kurslarının süreç boyutu ile iklim boyutu arasında pozitif yönlü-zayıf ($r=,447$; $p<,001$); süreç boyutu ile ekonomi boyutu arasında ise negatif yönlü-zayıf ($r=-,168$; $p<,001$) ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Destekleme ve yetiştirme kurslarının iklim boyutu ile ekonomi boyutu arasında negatif yönlü-zayıf ($r=-,162$; $p<,001$) ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Gerçekleştirilen korelasyon analizleri sonucunda amaç boyutu ile yapı, süreç, iklim ve ekonomi boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu gözlenmiştir. Destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin katılımcı görüşlerinin amaç boyutu ile diğer boyutlar arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Yapı boyutu ile süreç, iklim ve ekonomi boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu gözlenmiştir, yani katılımcıların yapı boyutunda bulunan ifadelerle verdikleri yanıtlar ile ölçeğin iklim ve ekonomi boyutları arasında aynı yönde bir ilişki bulunmaktadır. Süreç boyutu ile iklim boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu gözlenmiştir. Bu nedenle, amaç boyutunu oluşturan ifadelerde katılımcıların görüşleri açısından meydana gelen bir değişiklik aynı şekilde diğer tüm boyutları; yapı boyutunda meydana gelen bir değişiklik aynı şekilde süreç, iklim ve ekonomi boyutlarını; süreç boyutunda meydana gelen bir değişiklik aynı şekilde iklim boyutunu da etkileyecektir. Bununla birlikte, süreç boyutu ile ekonomi boyutu arasında ve iklim boyutu ile ekonomi arasında ters yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu da süreç ve iklim boyutlarında bir artış gözlenirken, ekonomi boyutunda azalma; süreç ve iklim boyutlarında bir azalma gözlenirken, ekonomi boyutunda artma meydana getireceği söylenebilir.

3.3.2. Öğrenci Ölçeği

Tablo 14. Öğrenci Ölçeği Güvenilirlik İstatistikleri

Cronbach's Alfa	N
0,846	27

27 değişkenin Cronbach's alfa değeri 0,846 olarak hesaplanmıştır. Buna göre destekleme ve yetiştirme kursları değerlendirme ölçeğinin yüksek derecede güvenilir olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 15. Öğrenci Ölçeği İstatistikleri

Ortalama	Varyans	Std.Sapma	N
102,70	222,88	14,93	27

Ölçek istatistiklerine göre 27 ögenin ortalaması 102,69 , standart sapması 14,93 ve varyansı ise 222,88 olarak hesaplanmıştır.

3.3.2.1. Faktör Analizi

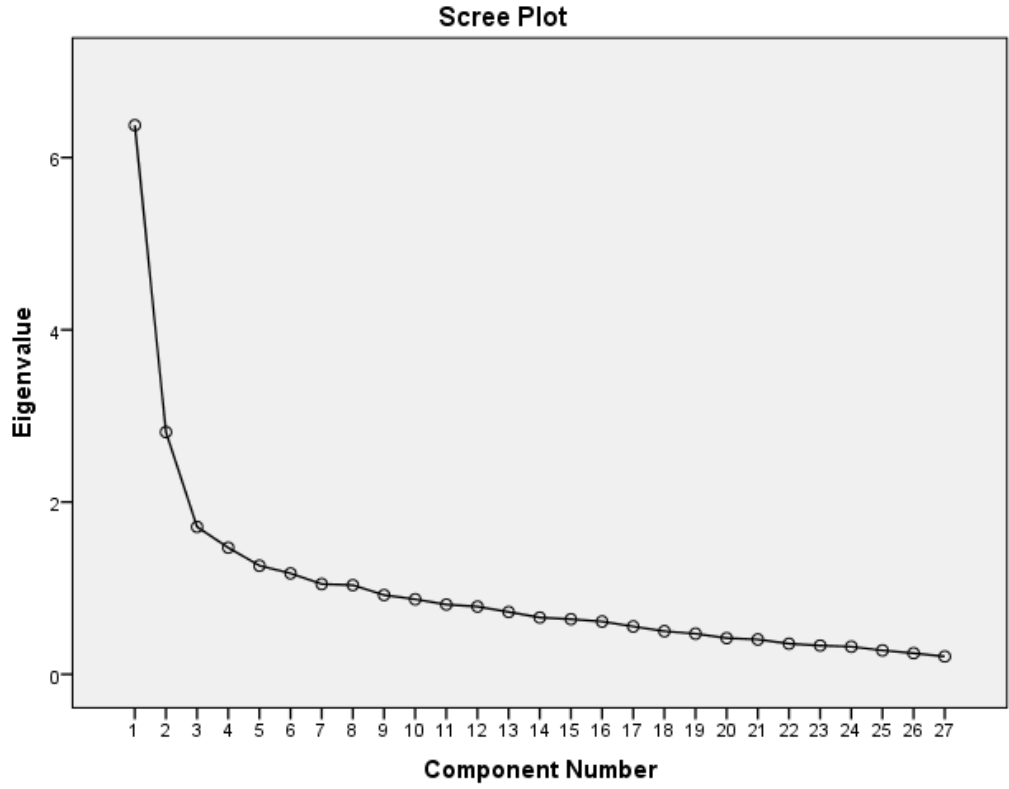
Öğrencilerin verdikleri yanıtlar açısından destekleme ve yetiştirme kursları ölçeğine ait faktör analizi bulguları şu şekildedir.

Tablo 16. KMO ve Bartlett's Küresellik Testi

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,796	
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1487,684
	Df	351
	Sig.	<,001

Öncelikle uygulana KMO testi sonucunda veri yapımızın faktör analizi için uygun olduğu tespit edilmiştir (KMO = ,796). Bartlett Küresellik Testi Sonucunda ise değişkenlerimiz arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğu, faktör analizi sonucunda anlamlı faktörleşmeler elde edilebileceği görülmüştür.

Tablo 17. Faktörlerin Saçılma Dağılımı



Faktör analizi sonucunda, scree plot bize gerçekleştirilen analizde kaç faktör olduğunu verir. Ayrıca faktör yapısı belirlerken iki nokta arası bir faktörü ifade eder. Eğrinin düzleşerek devam ettiği nokta bize çalışmamızda kaç anlamlı faktör olduğunu göstermektedir ve buna göre eğrinin düzleştiği nokta (plato noktası) 4 olarak işaretlenir, 4 anlamlı faktör olduğu ifade edilir.

Tablo 18. Maddelerin Faktör Yük Değerleri

Faktörler	Sayı	Açıklama
1	1	0,598
2	1	0,351
3	1	0,361
4	1	0,420
5	1	0,512
6	1	0,337
7	1	0,501
8	1	0,533
9	1	0,542
10	1	0,350
11	1	0,574
12	1	0,488
13	1	0,452
14	1	0,442
15	1	0,622
16	1	0,303
17	1	0,394
18	1	0,463
19	1	0,340
20	1	0,337
21	1	0,601
22	1	0,599
23	1	0,561
24	1	0,282
25	1	0,507
26	1	0,397
27	1	0,502

Tablo 19. Faktör Yük Değerleri

Faktörler	Yük Değerleri			
	F1	F2	F3	F4
1	0,729	0,243	-0,090	-0,007
2	0,706	-0,054	0,006	0,103
3	0,643	-0,046	0,058	0,039
4	0,582	0,207	-0,064	-0,091
5	0,563	0,172	0,061	-0,031
6	0,554	0,388	0,128	0,169
7	0,547	0,018	0,023	0,193
8	0,542	0,291	-0,039	0,130
9	0,502	0,488	0,111	0,075
10	0,461	0,379	0,023	0,070
11	0,430	0,382	-0,092	0,012
12	0,422	0,355	-0,040	-0,176
13	0,415	0,176	-0,168	0,266
14	0,058	0,723	0,121	0,033
15	0,113	0,698	0,119	0,135
16	0,331	0,678	-0,029	-0,060
17	0,133	0,570	-0,147	-0,280
18	0,398	0,469	0,259	0,237
19	0,081	-0,042	0,762	0,101
20	0,085	0,108	0,762	-0,044
21	0,046	0,053	0,730	-0,150
22	0,229	-0,334	-0,500	0,219
23	0,289	0,157	-0,382	0,169
24	0,034	0,054	0,272	-0,738
25	0,075	0,188	0,093	0,662
26	-0,117	0,235	0,178	-0,593
27	0,272	0,362	0,023	0,380

Faktör analizi sonucunda ölçek 4 boyuttan ve 27 maddeden oluşmaktadır.

Tablo 20. Toplam Varyans Açıklanma Oranı

Faktörler	Başlangıç Özdeğerleri			Dönüştürülmüş Sonuçlar		
	Toplam	Açıklanan Varyans (%)	Toplam Açıklanan Varyans (%)	Toplam	Açıklanan Varyans (%)	Toplam Açıklanan Varyans (%)
1	6,375	23,611	23,611	6,375	23,611	23,611
2	2,813	10,417	34,029	2,813	10,417	34,029
3	1,711	6,338	40,367	1,711	6,338	40,367
4	1,471	5,446	45,813	1,471	5,446	45,813
5	1,261	4,671	50,485			
6	1,172	4,340	54,825			
7	1,048	3,882	58,707			
8	1,036	3,835	62,542			
9	0,921	3,409	65,951			
10	0,871	3,226	69,178			
11	0,810	2,999	72,176			
12	0,786	2,913	75,089			
13	0,724	2,681	77,769			
14	0,659	2,440	80,209			
15	0,640	2,369	82,578			
16	0,613	2,269	84,848			
17	0,555	2,057	86,905			
18	0,500	1,852	88,757			
19	0,472	1,747	90,505			
20	0,42	1,557	92,061			
21	0,404	1,497	93,559			
22	0,355	1,316	94,874			
23	0,334	1,236	96,111			
24	0,321	1,188	97,298			
25	0,278	1,029	98,328			
26	0,245	0,907	99,235			
27	0,207	0,765	100,000			

Tablo 20’de görüldüğü üzere, özdeğeri 1’den büyük 4 faktör bulunmaktadır. Başka bir deyişle yapımızda 4 tane önemli faktör bulunmaktadır ve uygulanan faktör analizi sonucunda ölçek 4 boyutta açıklanabilmektedir.

Birinci boyut tarafından varyansın %23,611’i, ikinci boyut tarafından varyansın %10,417’si, üçüncü boyut tarafından varyansın %6,338’i, dördüncü boyut tarafından ise

varyansın %5,446'sı açıklanabilmektedir. 4 boyut tarafından toplamda varyansın %45,813'ü açıklanmaktadır.

3.3.2.2. Faktör Analizi Sonucu Öğrenci Ölçeği Boyutları

3.3.2.2.1. Öğrenci Ölçeği Amaç Boyutu

Faktörler	
1	Destekleme ve yetiştirme kursları, okulda eksik kaldığım konuları tamamlamama yardımcı olmaktadır.
2	Destekleme ve yetiştirme kurslarında problem çözme becerimin gelişeceğini düşünüyorum.
3	Destekleme ve yetiştirme kurslarındaki ders seçiminin ailem ve benim isteklerim doğrultusunda yapılması kursa katılımımı artırmaktadır.
4	Destekleme ve yetiştirme kursları dershane ihtiyacımı karşılamaktadır.
5	Destekleme ve yetiştirme kurslarının sınavlara (TEOG/ üniversite/yazılı vb) hazırlık için faydalı olduğunu düşünüyorum.
6	Destekleme ve yetiştirme kurslarının ücretsiz olması kurslara devam etmemi sağlamaktadır.
10	Destekleme ve yetiştirme kurslarında almak istediğim dersleri ailemle birlikte belirleyebiliyoruz.
17	Destekleme ve yetiştirme kurslarında aldığımız eğitim okuldaki derslerimizle bütünlük taşımaktadır.
25	Destekleme ve yetiştirme kurslarına devam ettiğim için mutluyum.
26	Destekleme ve yetiştirme kursları arkadaşlarımla iş birliği içinde çalışmalar yapmamı sağlamaktadır.
27	Destekleme ve yetiştirme kursları öğretmenlerle iletişimimi artırmaktadır.

Yukarıda da görüldüğü üzere, öğrenci yanıtları açısından destekleme ve yetiştirme kursları değerlendirme ölçeğinin birinci boyutu (amaç boyutu), 1, 2, 3, 4, 5, 6, 10, 17, 25, 26 ve 27. ifadelerden oluşmaktadır. Yani ölçeğin birinci boyutu 11 maddeden meydana gelmektedir.

3.3.2.2.2. Öğrenci Ölçeği Yapı Boyutu

Faktörler	
12	Destekleme ve yetiştirme kurslarında etüt saatlerinin olmasına ihtiyaç duymaktayım.
13	Destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli hizmetli sayısının yetersiz olduğunu düşünmekteyim.
15	Destekleme ve yetiştirme kurslarında aydınlatma sorunları yaşamaktayız.
16	Destekleme ve yetiştirme kurslarında verilen dokümanlar (test, çalışma yaprağı, denemeler vb) ihtiyacımı karşılamaktadır.
20	Destekleme ve yetiştirme kurslarındaki sınıf mevcutları kalabalık değildir.

Yukarıda da görüldüğü üzere, öğrenci yanıtları açısından destekleme ve yetiştirme kursları değerlendirme ölçeğinin ikinci boyutu (yapı boyutu) 12, 13, 15, 16 ve 20. ifadeden oluşmaktadır. Ölçeğin ikinci boyutu 5 maddeden meydana gelmektedir.

3.3.2.2.3. Öğrenci Ölçeği Süreç Boyutu

Faktörler	
7	Destekleme ve yetiştirme kursları okul dışındaki zamanlarımı verimli geçirmemi sağlamaktadır.
8	Destekleme ve yetiştirme kurslarında ilgi ve yeteneğime göre istediğim tüm dersleri seçebilmekteyim.
9	Destekleme ve yetiştirme kurslarında istediğim öğretmenleri seçebilmekteyim.
11	Destekleme ve yetiştirme kurslarında kendi istediğim dersleri seçebiliyorum.
14	Destekleme ve yetiştirme kursları temizliği sağlanmış ortamlarda yapılmaktadır.
19	Destekleme ve yetiştirme kurslarında yoklama alınması kursa devamımı sağlamaktadır.

Yukarıda da görüldüğü üzere, öğrenci yanıtları açısından destekleme ve yetiştirme kursları değerlendirme ölçeğinin üçüncü boyutu (süreç boyutu), 7, 8, 9, 11, 14 ve 19. ifadelerden oluşmaktadır. Ölçeğin üçüncü boyutu 6 maddeden meydana gelmektedir.

3.3.2.2.4. Öğrenci Ölçeği İklim Boyutu

Faktörler	
18	Destekleme ve yetiştirme kurslarının ücretsiz olması bende ciddiyetsizlik meydana getirmektedir.
21	Hafta içi ve hafta sonu okulda olmam bende derslere karşı bıkkınlık yaratmaktadır.
22	Destekleme ve yetiştirme kurslarının derslerin çok uzun sürmesi sebebiyle sıkılıyorum.
23	Destekleme ve yetiştirme kurslarında yeteneğim ve ilgi duyduğum alanlar haricinde farklı alanlarda çalışmalar yapmamız beni sıkıkmaktadır.
24	Destekleme ve yetiştirme kurslarında sosyal aktivitelere daha fazla yer verilebilir.

Yukarıda da görüldüğü üzere, öğrenci yanıtları açısından destekleme ve yetiştirme kursları değerlendirme ölçeğinin dördüncü boyutu (iklim boyutu) 18, 21, 22, 23 ve 24. ifadelerden oluşmaktadır. Ölçeğin dördüncü boyutu 5 maddeden meydana gelmektedir.

3.3.2.3. Öğrenci Yanıtları Açısından Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişki

Korelasyon katsayısı ve yönüne ait bilgiler Tablo20’de verilmiştir.

Tablo 21. Korelasyon Katsayısı ve Yönü

Kuvvetli (-)	Orta (-)	Zayıf (-)	Zayıf (+)	Orta (+)	Kuvvetli (+)
$-1 \leq r < -0,9$	$-0,9 \leq r < -0,5$	$-0,5 \leq r < 0$	$0 \leq r < 0,5$	$0,5 \leq r < 0,9$	$0,9 \leq r < 1$

Korelasyon katsayısı, değişkenlerin yönü, etkileşimlerin nasıl olduğu hakkında bilgi verir. Değişkenlerin birbiri arasında etkileşim var mı, varsa etkileşimin çok fazla mı yani kuvvetli mi olduğu ve gözlem gruplarından birinin gözlem değerleri artarken diğeri azalıyor mu yoksa aynı yönde mi değerleri değişiyor olduğu gözlenebilir.

Korelasyon katsayısı -1 ile +1 arasında değişen değerler alır. Katsayı, etkileşimin olmadığı durumda 0, tam ve kuvvetli bir etkileşim varsa 1, ters yönlü ve tam bir etkileşim varsa -1 değerini alır. Korelasyon katsayısı genellikle r harfiyle gösterilir. Buna göre; korelasyon katsayısını $-1 \leq r \leq +1$ eşitsizliğiyle gösterebiliriz.

Öğrenci yanıtları açısından destekleme ve yetiştirme kursları değerlendirme ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacı ile Spearman Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Korelasyon analizine ait bulgular Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Öğrenci Yanıtları Açısından Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişki

Boyutlar		Amaç Boyutu	Yapı Boyutu	Süreç Boyutu	İklim Boyutu
Amaç Boyutu	r	1	,381	,265	,511
	p		<,001	<,001	<,001
	n		1339	1339	1339
Yapı Boyutu	r		1	,405	,324
	p			<,001	<,001
	n			1339	1339
Süreç Boyutu	r			1	,250
	p				<,001
	n				1339
İklim Boyutu	r				1
	p				
	n				

Tablo 22’de görüldüğü üzere, gerçekleştirilen Spearman Korelasyon Analizi ile öğrenci yanıtları açısından destekleme ve yetiştirme kursları değerlendirme ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Tüm alt boyutlar arasında pozitif yönlü doğrusal bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Destekleme ve yetiştirme kurslarının amaç boyutu ile yapı boyutu arasında pozitif yönlü-zayıf ($r=,381$; $p<,001$); amaç boyutu ile süreç boyutu arasında pozitif

yönlü-zayıf ($r=,265$; $p<,001$); amaç boyutu ile iklim boyutu arasında ise pozitif yönlü-orta kuvvette ($r=,511$; $p<,001$) ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Destekleme ve yetiştirme kurslarının yapı boyutu ile süreç boyutu arasında pozitif yönlü-zayıf ($r=,405$; $p<,001$); yapı boyutu ile iklim boyutu arasında ise pozitif yönlü-zayıf ($r=,324$; $p<,001$) ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Destekleme ve yetiştirme kurslarının süreç boyutu ile iklim boyutu arasında pozitif yönlü-zayıf ($r=,250$; $p<,001$) ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Gerçekleştirilen korelasyon analizleri sonucunda amaç boyutu ile yapı, süreç, iklim boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu gözlenmiştir, destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin katılımcı görüşlerinin amaç boyutu ile diğer boyutlar arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Yapı boyutu ile süreç, iklim boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu gözlenmiştir. Süreç boyutu ile iklim boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu gözlenmiştir, yani katılımcıların süreç boyutundaki ifadelerine verdikleri yanıtlar ile ölçeğin iklim arasında aynı yönde bir ilişki bulunmaktadır. Bu nedenle, amaç boyutunu oluşturan ifadelerde katılımcıların görüşleri açısından meydana gelen bir değişiklik aynı şekilde diğer tüm boyutları; yapı boyutunda meydana gelen bir değişiklik aynı şekilde süreç, iklim boyutlarını; süreç boyutunda meydana gelen bir değişiklik aynı şekilde iklim boyutunu da etkileyecektir. Yani amaç boyutunda bir artış gözlenirken, yapı, süreç ve iklim boyutlarında da artma; amaç boyutunda bir azalma gözlenirken, yapı, süreç ve iklim boyutlarında da azalma meydana getirecektir. Yapı boyutunda bir artış gözlenirken, süreç ve iklim boyutlarında artma; yapı boyutunda bir azalma gözlenirken, süreç ve iklim boyutlarında azalma meydana getirecektir. Süreç boyutunda bir artış gözlenirken, iklim boyutlarında artma; yapı boyutunda bir azalma gözlenirken, iklim boyutlarında da azalma meydana getireceği söylenebilir.

3.4. Verilerin İstatistiksel Analizi

Toplanan veriler, SPSS 21.0 programından yararlanılarak, veri girişi ve bunu takiben ortalama, standart sapma hesaplamaları ile güvenilirlik analizi, faktör analizi, varyans analizi, t- testi uygulanmıştır.

Tüm değişkenlerin frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmıştır. Ölçek puanlarının normallik varsayımlarının test edilebilmesi için Kolmogrov Smirnov Testi uygulanmıştır. Ölçek puanlarının normallik varsayımını sağlamadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle ikiden fazla grup gözlenen karşılaştırmalarda Kruskal Wallis-H Testi ve iki gruptan oluşan karşılaştırmalarda ise Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Anlamlı fark gözlenen gruplarda farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi için yine ikili karşılaştırma yöntemi olan Mann Whitney U Testi'nden yararlanılmıştır. Ölçeğe güvenilirlik analizi ve faktör analizi uygulanmıştır. Destekleme ve yetiştirme kursları değerlendirme ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiler için ise parametrik olmayan ilişki analizi yöntemi olan Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi uygulanmıştır.

Yönetici ve Öğretmen yanıtları açısından destekleme ve yetiştirme kursları değerlendirme ölçeği ve alt boyut puanlarına ait Kolmogrov Smirnov Normallik Testi bulguları Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 23. Yönetici ve Öğretmen Ölçeği Normallik Testi

Ölçekler	İstatistik	Sd	P
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Amaç Boyutu	0,114	396	0,000
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Yapı Boyutu	0,055	396	0,000
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Süreç Boyutu	0,079	396	0,000
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının İklim Boyutu	0,159	396	0,000
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Ekonomi Boyutu	0,085 ^[U1]	396	0,000
Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeği	0,077 ^[Sch2]	396	0,000

Tablo 23'te görüldüğü üzere, gerçekleştirilen Kolmogrov Smirnov Testi sonucuna göre öğretmen ve yönetici yanıtları açısından destekleme ve yetiştirme kursları değerlendirme ölçeği ve alt boyut puanlarının normal dağılım özelliği gösterdiği belirlenmiştir.

Öğrencilerden elde edilen veriler açısından destekleme ve yetiştirme kursları değerlendirme ölçeği ve alt boyut puanlarına ait Kolmogrov Smirnov Normallik Testi bulguları Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24. Öğrenci Ölçeği Normallik Testi

Ölçekler	İstatistik	Sd	P Değeri
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Amaç Boyutu	,132	1334	0,000
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Yapı Boyutu	,060	1334	0,000
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Süreç Boyutu	,063	1334	0,000
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının İklim Boyutu	,189	1334	0,000
Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeği	,049	1334	0,000

Tablo 24'te görüldüğü üzere, Kolmogrov Smirnov Testi sonucuna göre destekleme ve yetiştirme kursları değerlendirme ölçeği ve alt boyut puanlarının normal dağılım özelliği göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerine bakıldı. Skewness ve Kurtosis değerleri olarak 4,6,16,25,31,33 ve 36 nolu maddelerin $\pm 1,5$ değerlerinden büyük olduğu görüldü. Bu nedenle non parametrik testler ile analizler gerçekleştirildi. İstatistik bulguların anlamlılık düzeyi 0.95 olarak belirlendi.

Tablo 25. Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeği' ne Ait Puan Skalası

Puan Skalası	
Hiç Katılmıyorum	1,00 - 1,80
Katılmıyorum	1,81 - 2,60
Fikrim Yok	2,61 - 3,40
Katılıyorum	3,41 - 4,20
Tamamen Katılıyorum	4,21 - 5,00

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırma soruları esas alınarak ve gerçekleştirilen istatistiksel analizlere ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir:

4.1. Ortaokul ve Liselerde Görev Yapan Yönetici, Öğretmenlerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Yönetici ve Öğretmenlerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin Görüşlerine İlişkin Bulgular aşağıda sıralanmıştır.

Destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin katılımcıların görüşlerine ait standart sapma ve ortalama bulguları Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin Katılımcıların Görüşleri

Boyutlar	X	SS
Amaç	3,89	1,02
Yapı	3,18	1,22
Süreç	3,14	1,07
İklim	3,75	1,06
Ekonomi	3,37	1,25
Ölçek geneli	3,47	1,12

Tablo 26’da görüldüğü üzere, amaç boyutuna ait ortalama $\pm$ standart sapma değeri 3,89 $\pm$ 1,02; yapı boyutuna ait ortalama $\pm$ standart sapma değeri 3,18 $\pm$ 1,22; süreç boyutuna ait ortalama $\pm$ standart sapma değeri 3,14 $\pm$ 1,07; iklim boyutuna ait ortalama $\pm$ standart sapma değeri 3,75 $\pm$ 1,06; ekonomi boyutuna ait ortalama $\pm$ standart sapma değeri 3,37 $\pm$ 1,25 olarak hesaplanırken ölçek geneline ait ortalama $\pm$ standart sapma değeri 3,47 $\pm$

1,12 olarak hesaplanmıştır. Ölçek genel ortalama değerlerine göre yönetici ve öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına karşı algılarının olumlu olduğu savunulabilir. Yönetici ve öğretmenlerin DYK'ların yapısal ve işlevsel olarak görevini yerine getirdiği konusunda olumlu bir bakış açısına sahiptir denilebilir.

4.1.1. Ortaokul ve Liselerde Görev Yapan Yönetici, Öğretmen ve Öğrencilerin Yetiştirme ve Destekleme Kurslarına İlişkin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Yönetici ve öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin görüşlerine ilişkin bulgular boyutlara göre incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 27, Tablo 28, Tablo 29, Tablo 30 ve Tablo 31 'de verilmiştir.

4.1.1.1. Yönetici ve Öğretmenlerin Destekleme ve Yetiştirme Kursları Ölçeğinin Amaç Boyutuna İlişkin Görüşleri

Yönetici ve öğretmenlerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Amaç Boyutuna ilişkin görüşleri Tablo 27'de gösterilmiştir.

Tablo 27. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Amaç Boyutuna İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Değişkenler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Destekleme ve yetiştirme kursları, öğrenme eksikliğini gidererek eğitimde fırsat eşitliği sağlanmaktadır.	Hiç Katılmıyorum	10	2,50
	Katılmıyorum	53	13,20
	Fikrim Yok	12	3,00
	Katılıyorum	220	54,70
	Tamamen Katılıyorum	106	26,60
	Toplam	401	100,00
Destekleme ve yetiştirme kursları derslerdeki eksikliklerin tamamlanmasında etkili olmaktadır.	Hiç Katılmıyorum	10	2,50
	Katılmıyorum	21	5,20
	Fikrim Yok	14	3,50
	Katılıyorum	210	52,20
	Tamamen Katılıyorum	146	36,60
	Toplam	401	100,00

Tablo 27'in devamı

Değişkenler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Ticari Destekleme ve yetiştirme kursları, kaygı taşımadığı için öğrencilerin yetiştirilmesini amaçlamaktadır.	Hiç Katılmıyorum	18	4,50
	Katılmıyorum	71	17,80
	Fikrim Yok	29	7,20
	Katılıyorum	178	44,50
	Tamamen Katılıyorum	104	26,00
	Toplam	400	100,00
Destekleme ve yetiştirme kurslarının sınavlara (TEOG/YGS vb) hazırlık için faydalı olduğunu düşünmekteyim.	Hiç Katılmıyorum	8	2,00
	Katılmıyorum	21	5,20
	Fikrim Yok	9	2,20
	Katılıyorum	174	43,40
	Tamamen Katılıyorum	189	47,10
	Toplam	401	100,00
Destekleme ve yetiştirme kursları dershanelerin boşalttığı yeri doldurmaktadır.	Hiç Katılmıyorum	31	7,80
	Katılmıyorum	95	24,00
	Fikrim Yok	36	9,10
	Katılıyorum	148	37,40
	Tamamen Katılıyorum	86	21,70
	Toplam	396	100,00
Destekleme ve yetiştirme kurslarında öğrenciler planlı, ciddi ve düzenli çalışması sağlanmaktadır.	Hiç Katılmıyorum	29	7,20
	Katılmıyorum	95	23,60
	Fikrim Yok	22	5,70
	Katılıyorum	205	51,00
	Tamamen Katılıyorum	50	12,40
	Toplam	401	100,00
Öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kurslarında aldıkları eğitim programları okullardaki programla bütünlük taşımaktadır.	Hiç Katılmıyorum	9	2,20
	Katılmıyorum	14	3,50
	Fikrim Yok	11	2,70
	Katılıyorum	243	60,70
	Tamamen Katılıyorum	124	30,80
	Toplam	401	100,00
Destekleme ve yetiştirme kursları ile öğrenci başarısı artmaktadır.	Hiç Katılmıyorum	9	2,20
	Katılmıyorum	27	6,70
	Fikrim Yok	20	5,00
	Katılıyorum	226	56,40
	Tamamen Katılıyorum	119	29,70
	Toplam	401	100,00

Tablo 27’de görüldüğü üzere destekleme ve yetiştirme kurslarının amaç boyutu incelenmiştir. Buna göre,

“Destekleme ve yetiştirme kursları, öğrenme eksikliğini gidererek eğitimde fırsat eşitliği sağlanmaktadır.” ifadesine katılımcıların %2,50’sinin hiç katılmıyorum, %13,20’sinin katılmıyorum, %3’ünün fikrim yok, %54,70’inin katılıyorum, %26,60’ının ise tamamen katılıyorum yanıtını verdikleri görülmüştür.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 8. maddesinde, “Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri” arasında sayılan ilkelerden biri de “fırsat ve imkân eşitliği” ilkesidir. Her ne kadar 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, ilköğretimde “fırsat ve imkân eşitliğini sağlamaya yönelik olarak ilkeler ve tedbirler alınsa da uygulama konusunda hâlâ meseleler çıkmaya devam etmektedir. Bu araştırmada yönetici ve öğretmenlerin, destekleme ve yetiştirme kurslarının eğitimde fırsat eşitliğini sağladığı ifadesine katılmaktadırlar. Bunun nedenleri olarak dersane ve özel kurslara ya da etüt merkezine maddi yetersizliklerden dolayı gidemeyen öğrencilerin DYK’lar ile sınavlara yönelik eğitim alabildiği fikrinden olabilir. Ayrıca maddi imkansızlıkların dışında ulaşım sıkıntısı nedeniyle ek eğitim ihtiyaçlarından eksik kalan köy okullarında okuyan ya da merkeze uzak olup ulaşım sıkıntısı yaşayan öğrencilerin kendi öğretmenini ve kendi okulunda DYK almaları eğitimde fırsat eşitliğini sağladığı düşünülebilir.

“Destekleme ve yetiştirme kursları derslerdeki eksikliklerin tamamlanmasında etkili olmaktadır.” ifadesine katılımcıların %2,50’sinin hiç katılmıyorum, %5,20’sinin katılmıyorum, %3,50’sinin fikrim yok, %52,20’sinin katılıyorum, %26,60’ının ise tamamen katılıyorum yanıtını verdikleri görülmüştür.

Göksu ve Gülcü’nün (2016) “Ortaokul ve Liselerde Uygulanan Destekleme Kursları ile İlgili Öğretmen Görüşleri” adlı araştırmasının bulgularına göre öğretmenlerin kurslarda eksik konulara yoğunlaştığını dile getirmektedir. Bu araştırmadaki bulguların Göksu ve Gülcü’nün (2016) araştırmasındaki bulgularıyla benzer sonuçlar ortaya koyduğu söylenebilir.

“Destekleme ve yetiştirme kursları, ticari kaygı taşımadığı için öğrencilerin yetiştirilmesini amaçlamaktadır.” ifadesine katılımcıların %4,50’sinin hiç katılmıyorum, %17,80’inin katılmıyorum, %7,20’sinin fikrim yok, %44,50’sinin katılıyorum, %26’sının ise tamamen katılıyorum yanıtını verdikleri görülmüştür. Verilen cevaplardan yola çıkılarak yönetici ve öğretmenlerde genel kanının devlet okullarında

verilen eğitim ve öğretimin öğrenciyi topluma ve geleceğe hazırlamaya yönelik süreç odaklı eğitim verdikleri savı düşünülebilir. DYK’larda öğrencilerden herhangi bir ücret talep edilmemesi DYK’ların ticari kaygı taşımadıklarının göstergesi olarak düşünülebilir.

“Destekleme ve yetiştirme kurslarının sınavlara (TEOG/YGS vb) hazırlık için faydalı olduğunu düşünmekteyim.” ifadesine katılımcıların %2’sinin hiç katılmıyorum, %5,20’sinin katılmıyorum, %2,20’sinin fikrim yok, %43,40’ının katılıyorum, %47,10’unun ise tamamen katılıyorum yanıtını verdikleri görülmüştür.

Destekleme ve Yetiştirme kurslarına katılan yönetici ve öğretmen görüşlerine göre DYK’lar TEOG, YGS ve okuldaki yazılı sınavlar gibi sınavlara öğrencileri hazırlayıp öğrenci başarısını artırdığı söylenebilir. Bu nedenle DYK’nın öğrencileri sınavlara hazırlamada büyük bir öneme sahip olduğunu söylemek mümkündür. Bu araştırmada da yönetici ve öğretmenler tarafından öğrencilerin kendi okulunda tercih ettiği öğretmenden eğitim alması sınavlara hazırlık açısından faydalı olduğu görüşü belirtilmiştir.

“Destekleme ve yetiştirme kursları dershanelerin boşalttığı yeri doldurmaktadır.” ifadesine katılımcıların %7,80’inin hiç katılmıyorum, %24’ünün katılmıyorum, %9,10’unun fikrim yok, %37,40’ının katılıyorum, %21,70’inin ise tamamen katılıyorum yanıtını verdikleri görülmüştür.

Yönetici ve öğretmenlere göre DYK’ların dershanelerin yerini doldurduğu konusunda fikir ayrılığı mevcuttur diyebiliriz. DYK’ların dershanelerin yerini doldurduğunu düşünen yönetici ve öğretmenlerin görüşleri Ünsal ve Korkmaz’ın (2016) ‘Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının İşlevlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi’ çalışmasına benzeştiği görülmektedir. Ünsal ve Korkmaz’ın (2016) araştırmasının bulgularına göre öğretmenler destekleme ve yetiştirme kurslarının dershane ve özel kurslara yönelik talebi azalttığını belirtmişlerdir. Bu araştırmada da yönetici ve öğretmenler destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrencilerin dershaneye olan talebini azalttığı ifadesine katılmaktadırlar. Bu durumda destekleme ve yetiştirme kurslarının ciddi bir şekilde gerçekleştirildiğinde dershanelerin kapanmasından kaynaklanacak boşluğu dolduracağı görüşü savunulabilir. Olumsuz cevap veren öğretmenler, DYK’larda görev alan öğretmenlerin öğrencileri sınavlara yönelik yetiştirme konusunda dershanelerde görev yapan eğitimler kadar sistematik

çalıştırmadıkları, dershanelerde sık sık deneme sınavları yapılarak öğrencinin seviyesini görebilme şansını yakaladığı için DYK'ların dershanelerin yerini doldurmadığını düşündükleri savunulabilir. İdin ve Tozlu (2012) yaptıkları çalışmada kurslara katılan öğrencilerin katılmayan öğrencilere göre daha başarılı olduğu, ancak genel anlamda kursların dershaneler kadar başarılı olamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle DYK'ların daha işlevsel ve yararlı olabilmesi için gerekli çalışmaların yapılarak kursların yeniden yapılandırılması gerektiği söylenebilir.

“Destekleme ve yetiştirme kurslarında öğrenciler planlı, ciddi ve düzenli çalışması sağlanmaktadır.” ifadesine öğretmen ve yöneticilerin %7,20'sinin hiç katılmıyorum, %23,60'ının katılmıyorum, %5,70'inin fikrim yok, %51'inin katılıyorum, %12,40'ının ise tamamen katılıyorum yanıtını verdikleri görülmüştür.

DYK'lar öğrencilerin derslere karşı tavırlarını önemli ölçüde etkilediği öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Hafta içi müfredat dahilinde konu ağırlıklı ders işleyen öğretmenlerin hafta sonu kurslarında soru çözme ağırlıklı ders işlemesi öğrencilerin dersi ve konuyu algılamasını kolaylaştırdığını düşünebiliriz. Bu açıdan bakıldığında derse istekli öğrencilerin planlı, ciddi ve düzenli çalışmasında etkili olduğu söylenebilir.

“Öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kurslarında aldıkları eğitim programları okullardaki programla bütünlük taşımaktadır.” ifadesine öğretmen ve yöneticilerin %2,20'sinin hiç katılmıyorum, %3,50'sinin katılmıyorum, %2,70'inin fikrim yok, %60,70'inin katılıyorum, %30,80'inin ise tamamen katılıyorum yanıtını verdikleri görülmüştür. MEB, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün Destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik hazırlanan yıllık plan ve programların, müfredata uygun olarak hazırlanması ile örgün eğitim ile DYK'ların uyumlu bir şekilde yürütülmesinde etkili olduğu söylenebilir.

“Destekleme ve yetiştirme kursları ile öğrenci başarısı artmaktadır.” ifadesine öğretmen ve yöneticilerin %2,20'sinin hiç katılmıyorum, %6,70'inin katılmıyorum, %5'inin fikrim yok, %56,40'ının katılıyorum, %29,70'inin ise tamamen katılıyorum yanıtını verdikleri görülmüştür. Ünsal ve Korkmaz'ın (2016) araştırmasında destekleme ve yetiştirme kursunun öğrenciye katkısı bağlamında öğretmenler; öğrencilerin daha çok ders ve sınav başarılarını artırdığını, soru çözme becerilerini geliştirdiği şeklinde

görüş belirtmişlerdir. Bu araştırmada da DYK'ların amacını yerine getirdiği söylenebilir.

Yönetici ve öğretmenlerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Amaç Boyutuna ilişkin nitel bulgular şu şekildedir;

“Öğrencilerle bire bir ilgilenme imkanı sağlamaktadır.” EÖ7

“Öğrenci ve velilerin isteğine bağlı hareket edilmesi verimliliği azaltmaktadır.”

KÖ11

“Kurslarda kullanılacak belirli bir materyalin olmaması, aynı derslerin farklı kaynaklardan farklı şekilde işlenmesine sebep olmaktadır.” EÖ12

Kurslardaki sınıf mevcutlarının, okul sınıf mevcutlarına oranla nispeten daha az olduğu göz önünde bulundurulursa öğretmenlerin kurslar aracılığıyla öğrencilerle daha yakından ilgilenme imkanı bulduklarını söyleyebiliriz. Böylece kursların öğrencilerle bire bir ilgilenme imkanı sağladığı söylenebilir.

Kurslarda ders ve öğretmen seçiminin öğrenci ve velinin istekleri doğrultusunda hazırlanması ders programlarının hazırlanmasında güçlükler çıkartmış olabilir ve bu durumda kursların işlerliği konusunda sıkıntılar yarattığı savunulabilir.

Kurslarda öğretmen seçimi öğrencinin isteğine bırakıldığı için, aynı kademede olan öğrenciler aynı ders için farklı öğretmenleri seçebilmektedir. Kurslarda belirli bir materyal olmadığı için aynı ders için kursta görev alan öğretmenler tarafından farklı şekillerde işlenebilmektedir. Bu durumun da öğrenciler arasında bilgi farklılığı meydana getirdiği düşünülebilir.

4.1.1.2. Yönetici ve Öğretmenlerin Destekleme ve Yetiştirme Kursları Ölçeğinin Yapı Boyutuna Vermiş Oldukları Cevaplar

Yönetici ve öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarının yapı boyutuna ilişkin görüşleri Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 28. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Yapı Boyutuna İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Değişkenler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Destekleme ve yetiştirme kurslarının denetimleri etkili bir şekilde yapılmaktadır.	Hiç Katılmıyorum	58	14,60
	Katılmıyorum	115	28,90
	Fikrim Yok	63	15,80
	Katılıyorum	130	32,70
	Tamamen Katılıyorum	32	8,00
	Toplam	398	100,00
Kurslarda görev alacak öğretmenlerin seçimi veli ve öğrencilerin istekleri doğrultusunda gerçekleştirilmektedir.	Hiç Katılmıyorum	46	11,50
	Katılmıyorum	116	29,00
	Fikrim Yok	49	12,30
	Katılıyorum	156	39,00
	Tamamen Katılıyorum	33	8,30
	Toplam	400	100,00
Destekleme ve yetiştirme kurslarının temizlik ve hijyeni sağlanmaktadır.	Hiç Katılmıyorum	39	9,80
	Katılmıyorum	77	19,40
	Fikrim Yok	34	8,60
	Katılıyorum	202	51,00
	Tamamen Katılıyorum	44	11,10
	Toplam	396	100,00
Destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli hizmetli sayısının yetersiz olduğunu düşünmekteyim.	Hiç Katılmıyorum	20	5,00
	Katılmıyorum	98	24,30
	Fikrim Yok	60	14,90
	Katılıyorum	133	33,00
	Tamamen Katılıyorum	89	22,10
	Toplam	400	99,30

Tablo 28’de görüldüğü üzere destekleme ve yetiştirme kurslarının yapı boyutu incelenmiştir. Buna göre, “Destekleme ve yetiştirme kurslarının denetimleri etkili bir şekilde yapılmaktadır.” ifadesine öğretmen ve yöneticilerin %14,60’ının hiç katılmıyorum, %28,90’ının katılmıyorum, %15,80’inin fikrim yok, %32,70’inin katılıyorum, %8’inin ise tamamen katılıyorum yanıtını verdikleri görülmüştür.

DYK’ların denetimi konusunda katılımcıların görüşleri farklılık göstermektedir. Denetimler konusunda merkez ve merkeze uzak olan okullardaki denetimlerin aynı seviyede olmadığı dile getirilebilir. Denetimler konusunda ise öğretmenlerin daha fazla

olumsuz görüş belirttiği ve denetimlerin etkili şekilde yapılmadığını belirttikleri söylenebilir.

“Kurslarda görev alacak öğretmenlerin seçimi veli ve öğrencilerin istekleri doğrultusunda gerçekleştirilmektedir.” ifadesine öğretmen ve yöneticilerin %11,50’sinin hiç katılmıyorum, %29’unun katılmıyorum, %12,30’unun fikrim yok, %39’unun katılıyorum, %8,30’unun ise tamamen katılıyorum yanıtını verdikleri görülmüştür.

Velilerin eğitim konusunda en büyük amacı çocuklarının iyi bir eğitim alıp; bir meslek sahibi olması isteği söylenebilir. Bu sebeple daha önceleri dersane ve etüt merkezlerine kayıt yapmadan önce başvurdukları kurumun öğretmen kadrosuna bakarak hareket ettiği söylenebilir. DYK’ların veli ve öğrencilere bu seçimi vermesi yönetici ve öğretmenler tarafından tam olarak kabullenilmese de genel olarak olumlu bir bakış açısı mevcuttur diyebiliriz. Olumsuz bakış açısının sebepleri olarak; öğretmen sayısının az olduğu okullarda seçim şansının olmaması veya internet erişimi olmayan öğrencilerin ders ve öğretmen seçiminin okul yönetimi tarafından yapılması gösterilebilir.

“Destekleme ve yetiştirme kurslarının temizlik ve hijyeni sağlanmaktadır.” ifadesine öğretmen ve yöneticilerin %9,80’inin hiç katılmıyorum, %19,40’ının katılmıyorum, %8,60’ının fikrim yok, %51’inin katılıyorum, %11,10’unun ise tamamen katılıyorum yanıtını verdikleri görülmüştür.

DYK’larda yönetici ve öğretmenler kursların temizliği ve hijyeni konusunda genellikle olumlu cevaplar vermişlerdir. Bunun sebebi okullardaki hizmetli sayısının yeterli olmasıdır diyebiliriz. Benzer şekilde olumsuz cevap veren öğretmen-yöneticilerin ise okulların hijyenini yeterli bulmamasının sebebi olarak da hizmetli sayısının yetersiz olduğu düşünülebilir.

“Destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli hizmetli sayısının yetersiz olduğunu düşünmekteyim.” ifadesine öğretmen ve yöneticilerin %5’inin hiç katılmıyorum, %24,30’unun katılmıyorum, %14,90’ının fikrim yok, %33’ünün katılıyorum, %22,10’unun ise tamamen katılıyorum yanıtını verdikleri görülmüştür.

Bu maddeye verilen cevaplara baktığımızda öğretmen-yönetici görüşlerinde farklılık olduğunu görmekteyiz. Bunun sebebi tüm okullardaki görevli hizmetli sayısının sabit olmaması olabilir. Bazı okullarda görevli sayısı hiç yok veya çok az olabiliyorken bazı okullarda ise özellikle merkezi okullardaki hizmetli sayısı yeterli

gelebilmektedir. Bu nedenle bazı öğretmen ve yöneticiler hizmetli sayısını yeterli bulmuşken bazıları ise yetersiz bulmuştur diyebiliriz.

Yönetici ve öğretmenlerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Yapı Boyutuna ilişkin nitel bulgular şu şekildedir.

“Lise düzeyinde taşınmalı eğitim alan öğrencilerin kurslara katılamaması. Bunun sebebi taşınmalı eğitim desteğinin sadece hafta içi verilmesinden kaynaklı, taşınmalı gelen lise öğrencileri kurslara katılamamaktadır.” EÖ13

“Kurslarda kantin ihtiyaçlarımızı karşılayamıyoruz.” EÖ17

“DYK’ lar öğrenci ve velilere iyi tanıtılamamakta ve bu durumda öğrenci ve velilerde kurslara karşı ciddiyetsizlik meydana getirmektedir.” KÖ21

“Bilişim ağıında aksaklıklar yaşamaktayız . Örneğin okulda her an interneti kullanamıyoruz.” EÖ24

Yapı boyutuna ilişkin nitel bulgulara baktığımızda;

Destekleme kurslarında özellikle lise kademesinde taşıma problemi olduğunu, taşınmalı şekilde eğitim alan öğrencilerin kurslardan yeterince faydalanamadığı görülmektedir. Bu durum DYK kurslarının belli başlı sınırlılıkları arasında gösterilebilir. Kurslarda rehberlik faaliyetlerinin eksik olduğunu, öğrenci ve velilerin kurslar hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığını ve bu durumun yarattığı ciddiyetsizliğin kursların verimini düşürdüğünü söyleyebiliriz. Benzer şekilde öğretmenlerin temel ihtiyaçlarından biri olan kantin ihtiyaçlarının karşılanamaması ve bilişim ağıındaki aksaklıkların da kursların verimliliğini düşürdüğü söylenebilir.

Yönetici ve öğretmenler DYK’lara yönelik önerilerini şu şekilde belirtmişlerdir;

“Öğretmenler için kullanılabilir kaynaklar MEB tarafından belirlenmeli.” EÖ2

“Spor, müzik, beden eğitimi gibi alanlarda da kurs açılabilirdir.” EÖ14

“Hızlı ve yavaş öğrenen öğrencilere daha faydalı olması açısından seviye sınıfları oluşturulmalıdır. Böylece hızlı öğrenen öğrenci için zaman kaybı oluşmaz , yavaş öğrenen öğrencinin ise seviyesine inilerek daha verimli bir eğitim oluşturulabilir.” EÖ15

“Kurslarda öğrencileri sadece sınavlara değil hayata da hazırlayacak faaliyetlere yer verilebilmelidir.” EÖ28

4.1.1.3. Yönetici ve Öğretmenlerin Destekleme ve Yetiştirme Kursları Ölçeğinin Süreç Boyutuna Vermiş Oldukları Cevaplar

Yönetici ve öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarının süreç boyutuna ilişkin görüşleri Tablo 29’da gösterilmiştir.

Tablo 29. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Süreç Boyutuna İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Değişkenler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Destekleme ve yetiştirme kurslarında alanında en yetkin olan öğretmenler arasından seçilenler görevlendirilmektedir.	Hiç Katılmıyorum	81	20,30
	Katılmıyorum	178	44,50
	Fikrim Yok	47	11,80
	Katılıyorum	77	19,30
	Tamamen Katılıyorum	17	4,30
	Toplam	400	100,00
Destekleme ve yetiştirme kurslarında öğrenci aktif yöntemlerin uygulanması gerektiğini düşünmekteyim.	Hiç Katılmıyorum	1	0,30
	Katılmıyorum	20	5,00
	Fikrim Yok	20	5,00
	Katılıyorum	248	62,00
	Tamamen Katılıyorum	111	27,80
	Toplam	400	100,00
Destekleme ve yetiştirme kursları öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda açılmaktadır.	Hiç Katılmıyorum	48	11,90
	Katılmıyorum	165	41,30
	Fikrim Yok	42	10,40
	Katılıyorum	120	29,90
	Tamamen Katılıyorum	26	6,50
	Toplam	401	100,00
Destekleme ve yetiştirme kurslarında öğrenci devamı sağlanmaktadır.	Hiç Katılmıyorum	35	8,70
	Katılmıyorum	116	28,90
	Fikrim Yok	26	6,50
	Katılıyorum	181	45,30
	Tamamen Katılıyorum	43	10,70
	Toplam	401	100,00

Tablo 29’da görüldüğü üzere destekleme ve yetiştirme kurslarının süreç boyutu incelenmiştir. Buna göre,

“Destekleme ve yetiştirme kurslarında alanında en yetkin olan öğretmenler arasından seçilenler görevlendirilmektedir.” ifadesine öğretmen ve yöneticilerin

%20,30'unun hiç katılmıyorum, %44,50'sinin katılmıyorum, %11,80'inin fikrim yok, %19,30'unun katılıyorum, %4,30'unun ise tamamen katılıyorum yanıtını verdikleri görülmüştür.

Yönetici ve öğretmenler, DYK' ya katılan öğretmenlerde MEB'in böyle bir ayırım yapmadığını cevaplarıyla dile getirmişlerdir. MEB'in görevlendirme konusunda herhangi bir yetkinlik ve başarı istemediği bilinmektedir. Öğretmenlerin görev alabilmesi için tek şartın 40 saat ders saati limiti olduğu bilinmektedir. Bu açıdan yönetici ve öğretmenlerin genelinin kurslara bakış açısının olumsuz olduğu söylenebilir.

“Destekleme ve yetiştirme kursları öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda açılmaktadır.” ifadesine öğretmen ve yöneticilerin %11,90'ının hiç katılmıyorum, %41,30'unun katılmıyorum, %10,40'ının fikrim yok, %29,90'ının katılıyorum, %6,50'sinin ise tamamen katılıyorum yanıtını verdikleri görülmüştür.

Bu soruda da yönetici ve öğretmenler, kursların öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda açılmadığı görüşünü savunmaktadırlar. DYK'larda öğrencilerin yeteneklerinden çok kurslara başvuran öğretmenlerin branşına göre bir düzenleme yapıldığı bilinmektedir. MEB'in öğrencilerin potansiyellerini ve yeteneklerini belirlemesi konusunda aktif ve işe koşulacak çalışmalar yapması gerektiği söylenebilir. Bunu da şu an kurslarda yasal olarak görev alamayan rehber öğretmenlere görev vererek verimli bir çalışma yürütmesi gerektiği söylenebilir.

“Destekleme ve yetiştirme kurslarında öğrenci aktif yöntemlerin uygulanması gerektiğini düşünmekteyim.” ifadesine öğretmen ve yöneticilerin %0,30'unun hiç katılmıyorum, %5'inin katılmıyorum, %5'inin fikrim yok, %62'sinin katılıyorum, %27,80'inin ise tamamen katılıyorum yanıtını verdikleri görülmüştür.

Yönetici ve öğretmenler, DYK'larda öğretim planlamasında öğrenci aktif yöntemlerin kullanılması gerektiği ifadesine katılmaktadır. Öğrenme bireysel bir çaba ile gerçekleşir. Öğrencilerin aktif katılımı ders esnasında verimi yükselttiği gibi sınıf iklimini de olumlu yönde etkilediği bilinmektedir. Bu nedenle öğrenmenin başlangıcından sonuna kadar öğrenenin kendi öğrenmesinde sorumluluk taşıması ve öğrenme sürecine aktif olarak katılımı DYK'dan beklenen verimi sağlayabileceği söylenebilir.

“Destekleme ve yetiştirme kurslarında öğrenci devamı sağlanmaktadır.” ifadesine öğretmen ve yöneticilerin %8,70'inin hiç katılmıyorum, %28,90'ının

katılmıyorum, %6,50'sinin fikrim yok, %45,30'unun katılıyorum, %10,70'inin ise tamamen katılıyorum yanıtını verdikleri görülmüştür.

MEB, 2016-2017 eğitim öğretim yılı için yayınladığı Destekleme ve Yetiştirme Kılavuzunda DYK'lara kayıt yaptıran öğrencilerin devamları zorunludur, ibaresi yer almaktadır. Her kurs döneminde okutulması gereken toplam ders saatinin özürsüz olarak 1/10' u kadar devam etmeyen öğrencilerin kurs kaydı silinir ifadesine yer vermiştir. Katılımcıların görüşlerine göre kurslarda devamsızlık takibinin etkili bir şekilde yapılmadığı söylenebilir. Buna sebep olarak Yöneticilerin kurslara katılımının az olması, yöneticilerin kursları devamsızlık konusunda ciddiye almaması ya da öğretmenlerin devamsızlık konusunda yöneticilere sağlıklı bilgi aktarmadıkları düşünülebilir.

Yönetici ve öğretmenlerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Süreç Boyutuna ilişkin nitel bulgular şu şekildedir.

“Hafta içi okul saatinden sonra olması öğretim açısından verimsiz geçmesine neden olmaktadır.” KÖ18

Şeklinde görüş belirtmiştir. Hafta içi okul derslerine ek olarak kurs saatlerinin eklenmesi hem öğrenci hem de öğretmenlerin neredeyse tüm günü okulda geçirmelerine sebep olmakta ve bu durumda öğrenci ve öğretmenlerde bıkkınlık yaratıp derslerin verimsiz geçirilmesine ortam hazırladığını söyleyebiliriz.

Yönetici ve öğretmenler DYK'lara yönelik önerilerini şu şekilde belirtmişlerdir;

“MEB'in DYK için belli bir plan dahilinde belirli kaynak ve materyal çalışmasının yapılması gerektiğini düşünüyorum. Kaynak olarak her hafta fasikül dağıtımı ya da test kitapçıkları dağıtımı kursa katılan Öğrencilerde motivasyonu sağlayabilir.” EÖ1

“Öğrenci katılımının artması ve devamı için öğrencilere rehberlik yapılabilir.” KÖ3

“Öğrenciler için ortak kullanabilecekleri dokümanlar temin edilmeli.” KÖ4

“Öğrenci devamının sağlanması için öğrencilerden temsili olarak ücret alınıp , elde edilen maddi kaynak ile DYK'ların doküman eksikliği giderilebilir.” KÖ5

“MEB tarafından deneme sınavları yapıp öğrenci başarısındaki değişimler takip edilmelidir.” KÖ6

“Öğrenci ve veliler DYK’lar hakkında bilinçlendirilmelidir.” KÖ19

4.1.1.4. Yönetici ve Öğretmenlerin Destekleme ve Yetiştirme Kursları Ölçeğinin İklim Boyutuna Vermiş Oldukları Cevaplar

Yönetici ve öğretmenlerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının İklim Boyutuna ilişkin görüşleri Tablo 30’da gösterilmiştir.

Tablo 30. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının İklim Boyutuna İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Değişkenler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Destekleme ve yetiştirme kurslarında görev aldığım için mutluyum.	Hiç Katılmıyorum	16	4,00
	Katılmıyorum	39	9,80
	Fikrim Yok	45	11,30
	Katılıyorum	190	47,50
	Tamamen Katılıyorum	110	27,50
	Toplam	400	100,00
Destekleme ve yetiştirme kurslarında tüm öğretmenler iş birliği içinde çalışmaktadırlar.	Hiç Katılmıyorum	26	6,50
	Katılmıyorum	74	18,50
	Fikrim Yok	40	10,00
	Katılıyorum	188	47,00
	Tamamen Katılıyorum	72	18,00
	Toplam	400	100,00
Destekleme ve yetiştirme kursları öğretmen öğrenci arasındaki iletişimi artırmaktadır.	Hiç Katılmıyorum	9	2,20
	Katılmıyorum	24	6,00
	Fikrim Yok	18	4,50
	Katılıyorum	240	59,90
	Tamamen Katılıyorum	110	27,40
	Toplam	401	100,00
Destekleme ve yetiştirme kursları veli ve öğrencilerin okula karşı olan bağlılığını artırmaktadır.	Hiç Katılmıyorum	23	5,70
	Katılmıyorum	61	15,20
	Fikrim Yok	55	13,70
	Katılıyorum	188	47,00
	Tamamen Katılıyorum	74	18,40
	Toplam	401	100,00

Tablo 30’da görüldüğü üzere destekleme ve yetiştirme kurslarının iklim boyutu incelenmiştir. Buna göre,

“Destekleme ve yetiştirme kurslarında görev aldığım için mutluyum.” ifadesine öğretmen ve yöneticilerin %4’ünün hiç katılmıyorum, %9,80’inin katılmıyorum, %11,30’unun fikrim yok, %47,50’sinin katılıyorum, %27,50’sinin ise tamamen katılıyorum yanıtını verdikleri görülmüştür.

Yönetici ve öğretmenlerin verdikleri cevaplar neticesinde DYK’ larla daha yararlı oldukları hissini yaşadıkları söylenebilir. Sınıf ikliminin olumlu yönü yönetici ve öğretmenlerin kursta görev almasında etkili olup, kurslara katıldıkları için mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Yönetici ve öğretmen görüşlerinin bu şekilde olmasının sebepleri arasında kursa katılan öğrencilerin derslere karşı istekli oluşları, derslere karşı motivasyonları yüksek olan öğrencilerin kurslara katıldıkları, konu eksikliklerini tamamladıkları savunulabilir.

“Destekleme ve yetiştirme kurslarında tüm öğretmenler işbirliği içinde çalışmaktadırlar.” ifadesine öğretmen ve yöneticilerin %6,50’sinin hiç katılmıyorum, %18,50’sinin katılmıyorum, %10’unun fikrim yok, %47’sinin katılıyorum, %18’inin ise tamamen katılıyorum yanıtını verdikleri görülmüştür.

Yönetici ve öğretmenler yüksek oranda öğretmenlerin işbirliği içinde çalıştıkları ifadesine katılmaktadırlar. DYK’ larda soru çözme, derse katılım artışı, konu tekrarı, başarı artışı, ön hazırlık, pekiştirme, derslere destek, sınava hazırlık, eksik giderme gibi olumlu rekabet ortamı öğretmenlerde zümre içi ve zümreler arası işbirliğini güçlendirdiği savunulabilir. Böyle bir ortamın oluşması hem örgün eğitimde hem de destekleme ve yetiştirme kurslarında örgüt paydaşlarının iş birliğini sağlamlaştırmaktadır.

“Destekleme ve yetiştirme kursları öğretmen öğrenci arasındaki iletişimi artırmaktadır.” ifadesine öğretmen ve yöneticilerin %2,20’sinin hiç katılmıyorum, %6’sının katılmıyorum, %4,50’sinin fikrim yok, %59,90’ının katılıyorum, %27,40’ının ise tamamen katılıyorum yanıtını verdikleri görülmüştür.

Yönetici ve öğretmenler, DYK’ların öğretmen ile öğrenci arasında iletişimi artırdığı görüşündedirler. Oskay’a (2016) göre iletişim, ortak bir amaç için bir araya gelen, aynı değerlere ve dünya görüşüne sahip insanların birbirleriyle yaptığı duygu ve düşünce alışverişidir. İletişimsiz bir ortamda yaşaması mümkün olmayan insanoğlu sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılayabilmek, eğlenmek, dinlenmek, bilgilenmek gibi sebeplerle yaşamının her anında çevresiyle etkileşime girer. Okul örgütünün üyeleri

olan yönetici, öğretmen ve öğrenci arasında iletişimin artması okul iklimindeki “dört duvar” kavramını yıkarak okul ikliminin hayatı çevreleyen bir yaşam tarzı olması sağlanabilir. Okulu sadece eğitim verilen bir mekan olarak değil yaşamın öğrenildiği bir mekan olarak gören öğrenci, kendini okula daha çok ait hissedeceği ve okul paydaşlarıyla iletişim kanallarını açık tutacağı savunulabilir.

“Destekleme ve yetiştirme kursları veli ve öğrencilerin okula karşı olan bağlılığını artırmaktadır.” ifadesine öğretmen ve yöneticilerin %5,70’inin hiç katılmıyorum, %15,20’sinin katılmıyorum, %13,70’inin fikrim yok, %47’sinin katılıyorum, %18,40’ının ise tamamen katılıyorum yanıtını verdikleri görülmüştür.

Ebeveynlerin üzerinde durduğu en önemli konulardan biri, çocuklarının iyi bir eğitim alıp alamayacağıdır. Yönetici ve öğretmenlere göre destekleme ve yetiştirme kursları ile velilerin okula karşı algılarının olumlu yönde olduğu görüşü ön plana çıkmıştır. Burns ve diğerleri’ne (Çelenk,2003) göre; anne-baba ve öğretmenler arasında kurulacak düzenli iletişimin önemi büyüktür. Velilerle okuldaki etkinlikler konusunda mektuplaşma, okul kuralları, düzeni ve velinin gereksinim duyduğu yardımcı bilgiler konusunda hazırlanmış bulunan broşürler, kurulacak bu iletişimin geleneksel araçlarıdır. Öğrencilerle ilgili kişisel raporlar, öğretmen-aile telefonlaşmaları, veli-öğretmen toplantıları, çocukla ilgili özel tartışma ve görüşmelerin yapılacağı, ayrıca çocuğun aile çevresi konusunda öğretmenlerin bilgileneceği ev ziyaretleri, çocuklarının sınıf içi etkinliklerini görme fırsatı elde edecekleri anne-babaya açık sınıf içi etkinlikleri izleme günleri, okul-aile ilişkilerinde uzun yıllardır uygulanan iletişim yollarıdır. Destekleme ve yetiştirme kurslarıyla veli ile iletişimi güçlendirirken yukarıda belirtilen çalışmalarla veli ve öğrencilerin okula karşı bağlılığı artabilir.

4.1.1.5. Yönetici ve Öğretmenlerin Destekleme ve Yetiştirme Kursları Ölçeğinin Ekonomi Boyutuna Vermiş Oldukları Cevaplar

Yönetici ve öğretmenlerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Ekonomi Boyutuna ilişkin görüşleri Tablo 31’de gösterilmiştir.

Tablo 31. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Ekonomi Boyutuna İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Değişkenler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Öğretmenler destekleme ve yetiştirme kurslarına ek gelir ihtiyacı nedeniyle katılmaktadırlar.	Hiç Katılmıyorum	14	3,50
	Katılmıyorum	65	16,30
	Fikrim Yok	17	4,30
	Katılıyorum	182	45,50
	Tamamen Katılıyorum	122	30,50
	Toplam	400	100,00
Destekleme ve yetiştirme kurslarının ücretsiz olması, kursun değerini azaltmaktadır.	Hiç Katılmıyorum	27	6,70
	Katılmıyorum	94	23,40
	Fikrim Yok	18	4,50
	Katılıyorum	146	36,40
	Tamamen Katılıyorum	116	28,90
	Toplam	401	100,00
Destekleme ve yetiştirme kurslarında yöneticilere ödenen ücret yeterlidir.	Hiç Katılmıyorum	50	12,50
	Katılmıyorum	79	19,80
	Fikrim Yok	112	28,10
	Katılıyorum	103	25,80
	Tamamen Katılıyorum	55	13,80
	Toplam	399	100,00
Destekleme ve yetiştirme kurslarında öğretmenlere ödenen ücret yeterlidir.	Hiç Katılmıyorum	61	15,30
	Katılmıyorum	114	28,50
	Fikrim Yok	23	5,80
	Katılıyorum	165	41,30
	Tamamen Katılıyorum	37	9,30
	Toplam	400	100,00

Tablo 31’de görüldüğü üzere destekleme ve yetiştirme kurslarının ekonomi boyutu incelenmiştir. Buna göre,

“Öğretmenler destekleme ve yetiştirme kurslarına ek gelir ihtiyacı nedeniyle katılmaktadırlar.” ifadesine katılımcıların %3,50’sinin hiç katılmıyorum, %16,30’unun katılmıyorum, %4,30’unun fikrim yok, %45,50’sinin katılıyorum, %30,50’sinin ise tamamen katılıyorum yanıtını verdikleri görülmüştür.

Göksu ve Gülcü’nün (2016) “Ortaokul ve Liselerde Uygulanan Destekleme Kursları ile İlgili Öğretmen Görüşleri” adlı araştırmasının bulgularına göre öğretmenlerin kurslarda görev almalarının en önemli sebebinin ek ders ücreti olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ünsal ve Korkmaz’ın (2016) “Destekleme ve Yetiştirme

Kurslarının İşlevlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi” adlı araştırmasının bulgularına göre de öğretmenler ders ücretinin kurslarda görev almakta etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada da yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinde ek ders ücretinin kurslarda görev almalarında etkili olduğu sonuçları Göksu ve Gülcü’nün (2016) ve Ünsal ve Korkmaz’ın (2016) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir.

“Destekleme ve yetiştirme kurslarının ücretsiz olması, kursun değerini azaltmaktadır.” ifadesine katılımcıların %6,70’inin hiç katılmıyorum, %23,40’inin katılmıyorum, %4,50’sinin fikrim yok, %36,40’inin katılıyorum, %28,90’inin ise tamamen katılıyorum yanıtını verdikleri görülmüştür.

Yönetici ve öğretmenler açısından, kursların ücretsiz olması velilerde maddi açıdan bir kayıp yaşatmadığı için öğrencilerin veli baskısını üzerinde hissetmedikleri düşüncesini oluşturabilir. Yönetici ve öğretmenlerin bu şekilde düşünmesinde şu sebepler düşünülebilir: Kursların ücretsiz olması öğrencilerde hemen ulaşılabilirlik algısı oluşturduğu ve öğrencilerin katılımı açısından kolay olması, kurslara değer atfetme konusunda sorun yarattığı savunulabilir.

“Destekleme ve yetiştirme kurslarında yöneticilere ödenen ücret yeterlidir.” ifadesine öğretmen ve yöneticilerin %12,50’sinin hiç katılmıyorum, %19,80’inin katılmıyorum, %28,10’unun fikrim yok, %25,80’inin katılıyorum, %13,80’inin ise tamamen katılıyorum yanıtını verdikleri görülmüştür.

Destekleme ve yetiştirme kurslarına katılan yönetici ve öğretmenler, yöneticilere ödenen ek ders ücretinin yeterli olduğu ifadesine katılmaktadırlar. Olumsuz görüş belirten yönetici ve öğretmenler için DYK’da görev almaları karşılığında yöneticilere ödenen hafta sonu her gün için iki (2) saat ek ders ödenmesinin yetersiz olduğu savunulabilir. Yöneticilerin öğretmenlerle aynı zaman diliminde okulda bulunup öğretmenlere göre daha az ek ders ücreti alması yöneticilerin DYK’lara ilgisizliğinde etkili olduğu savunulabilir.

“Destekleme ve yetiştirme kurslarında öğretmenlere ödenen ücret yeterlidir.” ifadesine öğretmen ve yöneticilerin %15,30’unun hiç katılmıyorum, %28,50’sinin katılmıyorum, %5,80’inin fikrim yok, %41,30’unun katılıyorum, %9,30’unun ise tamamen katılıyorum yanıtını verdikleri görülmüştür.

Destekleme ve yetiştirme kurslarına katılan yönetici ve öğretmenler, öğretmenlere ödenen ek ders ücretinin yeterli olduğu ifadesine katılmaktadırlar.

Öğretmenlerin hafta içi ve hafta sonu yoğun bir şekilde çalışmasının karşılığı olarak maddi açıdan tatmin olması kurslara katılım konusunda etkili olduğu söylenebilir. Zamanını ve emeğini vererek birçok konuda kendisini kısıtlayan öğretmenlerin bunun karşılığında kayda değer bir ücret alınmasının bir hak olduğu görüşü savunulabilir.

Yönetici ve öğretmenlerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Ekonomik Boyutuyla ilişkin nitel bulgular şu şekildedir.

“Kurslara ekonomik kaygı sebebi ile katılan öğretmenler verimi düşürmektedir.” KÖ16

Ünsal ve Korkmaz'ın (2016) “ Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının İşlevlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi “ adlı araştırmasının bulgularına göre kursların öğretmenlere mali anlamda desteğinin büyük olduğu ancak kurslara mali katkısı için katılan öğretmenlerin kursun verimliliğini düşürdüğü belirtilmiştir. Bu çalışmada da elde verilerin Ünsal ve Korkmaz'ın (2016) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Kurslara sadece ekonomik kaygı amacıyla katılan öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme eksikliklerini gidermek veya onları sınavlara hazırlamak gibi amaçlar gütmendiğinden verimliliği düşürdüğü söylenebilir.

4.1.2. Ortaokul ve Liselerde Görev Yapan Yönetici, Öğretmenlerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin Görüşlerinin; Okul Türü, Cinsiyet, Yaş, Sınıf, Eğitim Durumu, Kıdem Değişkenlerine Göre Farklılık Gösterip/Göstermediğine İlişkin Bulgular

4.1.2.1. Destekleme ve Yetiştirme Kursları Konusunda Katılımcı Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Yönetici ve öğretmen yanıtları açısından destekleme ve yetiştirme kursları değerlendirme ölçeği ve alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına ait bulgular Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Değerlendirmesi Konusunda Yönetici Ve Öğretmenlerin Cinsiyetleri Açısından MWU Testi Sonuçları

Boyut	Değişken	Gruplar	N	Sıra	MWU	P
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Amaç Boyutu	Cinsiyet	Erkek	191	210,08	18321	0,134
		Bayan	210	192,74		
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Yapı Boyutu	Cinsiyet	Erkek	191	215,54	17277,5	0,016
		Bayan	210	187,77		
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Süreç Boyutu	Cinsiyet	Erkek	191	206,48	19007,5	0,364
		Bayan	210	196,01		
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının İklim Boyutu	Cinsiyet	Erkek	191	214,82	17414,5	0,021
		Bayan	210	188,43		
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Ekonomi Boyutu	Cinsiyet	Erkek	191	196,94	19280	0,501
		Bayan	210	204,69		
Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeği	Cinsiyet	Erkek	191	217,52	16899	0,006
		Bayan	210	185,97		

Tablo 32’de görüldüğü üzere, destekleme ve yetiştirme kursları yapı, iklim alt boyutları hakkındaki ve destekleme ve yetiştirme kursları değerlendirme ölçeği hakkındaki katılımcı görüşleri ile katılımcıların cinsiyetlerine ilişkin görüşleri arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (*sırasıyla p: ,016; ,021; ,006 <0,05*). Ancak destekleme ve yetiştirme kursları amaç, süreç ve ekonomi boyutları ile katılımcıların cinsiyetlerine ait sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (*p: ,134; ,501; ,364 >,05*). Erkek katılımcıların yapı ve iklim boyutları hakkındaki ve destekleme ve yetiştirme kursları değerlendirme ölçeği hakkındaki görüşlerinin bayan katılımcılara oranla daha olumlu olduğu görülmektedir. Yani erkek katılımcılar bayan katılımcılara göre kurslarda yönetici ve öğretmenlere ödenen ücretlerin yeterliliği, kursların hijyeni, ders sayılarının yeterliliği, ısınma koşulları konularında daha memnundurlar. Ayrıca erkek katılımcıların bayanlara göre daha fazla kursların öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda olması gerektiğini, kurslarda program ile alakalı güçlükler bulunduğunu, hizmetli sayısının yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Yine destekleme ve yetiştirme kurslarına genel olarak bakıldığında erkek katılımcıların bayanlara oranla daha fazla olumlu görüş belirtmiş olduklarını söylemek mümkündür.

4.1.2.2. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin Katılımcıların Görüşlerinin Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması

Destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin katılımcıların görüşlerinin yaş gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçlarına ait bulgular Tablo 33’te verilmiştir

Tablo 33. Destekleme Ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin Katılımcıların Görüşlerinin Yaş Grupları Açısından Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Değişken	Gruplar	N	□sıra	x ²	Sd	P
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Amaç Boyutu	Yaş	20 - 25 yaş	51	191,27	2,578	4	0,631
		26 - 35 yaş	228	203,13			
		36 - 45 yaş	95	198,09			
		46 - 55 yaş	19	176,05			
		55 yaş üzeri	3	124,50			
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Yapı Boyutu	Yaş	20 - 25 yaş	51	202,06	1,381	4	0,847
		26 - 35 yaş	228	195,66			
		36 - 45 yaş	95	206,55			
		46 - 55 yaş	19	178,74			
		55 yaş üzeri	3	224,17			
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Süreç Boyutu	Yaş	20 - 25 yaş	51	193,01	7,232	4	0,124
		26 - 35 yaş	228	203,04			
		36 - 45 yaş	95	203,28			
		46 - 55 yaş	19	155,24			
		55 yaş üzeri	3	69,33			
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının İklim Boyutu	Yaş	20 - 25 yaş	51	193,26	2,201	4	0,699
		26 - 35 yaş	228	204,72			
		36 - 45 yaş	95	192,23			
		46 - 55 yaş	19	174,95			
		55 yaş üzeri	3	162,83			
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Ekonomi Boyutu	Yaş	20 - 25 yaş	51	194,63	0,911	4	0,923
		26 - 35 yaş	228	199,00			
		36 - 45 yaş	95	203,50			
		46 - 55 yaş	19	184,18			
		55 yaş üzeri	3	159,00			
Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeği	Yaş	20 - 25 yaş	51	198,78	2,963	4	0,564
		26 - 35 yaş	228	199,90			
		36 - 45 yaş	95	203,43			
		46 - 55 yaş	19	169,03			
		55 yaş üzeri	3	117,83			

Tablo 33’te görüldüğü üzere, Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, destekleme ve yetiştirme kursları değerlendirme ölçeği puanları ve alt boyut puanları ile katılımcıların yaşlarına ait sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıkların hiçbirisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (sırasıyla: $\chi^2=2,578$; 1,381; 7,232; 2,201; 0,911; 2,963; sırasıyla p : ,631; ,847; ,124; ,699; 0,923; ,564 >,05). Yani katılımcıların bulundukları yaş grubu destekleme ve yetiştirme kursları hakkındaki görüşleri arasında herhangi bir farklılık yaratmamıştır, buna göre yaş grupları açısından inceleme yapıldığında tüm yaş gruplarındaki katılımcıların benzer görüşler sundukları tespit edilmiştir.

4.1.2.3. Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeğinin Katılımcıların Görevlerine Göre Karşılaştırılması

Yönetici ve öğretmen yanıtları açısından destekleme ve yetiştirme kursları değerlendirme ölçeği ve alt boyut puanlarının görev değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına ait bulgular Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34. Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeğinin ve Alt Boyutlarının Katılımcıların Görevlerine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Boyut	Değişken	Gruplar	N	sıra	Mann Whitney-U	P
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Amaç Boyutu	Görev	Yönetici Öğretmen	50 351	169,68 205,46	7209	0,041
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Yapı Boyutu	Görev	Yönetici Öğretmen	50 351	220,12 198,28	7819	0,212
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Süreç Boyutu	Görev	Yönetici Öğretmen	50 351	181,95 203,71	7822,5	0,212
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının İklim Boyutu	Görev	Yönetici Öğretmen	50 351	167,19 205,82	7084,5	0,026
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Ekonomi Boyutu	Görev	Yönetici Öğretmen	50 351	198,36 201,38	8643	0,862
Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeği	Görev	Yönetici Öğretmen	50 351	190,27 202,53	8238,5	0,484

Tablo 34’te görüldüğü üzere, destekleme ve yetiştirme kursları amaç ve iklim alt boyutları hakkındaki katılımcı görüşleri ile katılımcı görevlerine ait sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (*sırasıyla* $p: ,041; ,026 < 0,05$). Ancak destekleme ve yetiştirme kursları yapı, süreç, ekonomi boyutları ve Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeği ile katılımcıların görevlerine ait sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p: ,212; ,212; ,862; ,484 > ,05$). Öğretmenlerin amaç ve iklim boyutları hakkındaki görüşlerinin yöneticilere oranla daha olumlu olduğu görülmektedir. Öğretmenler yöneticilere oranla daha fazla, kursa katılma sebeplerinin maddi gelir elde etmek olduğunu, kursların fırsat eşitliği sağladığını, ders seçimlerinin öğrenci ve velilere bırakılmasının motivasyon artırıcı etkisinin olduğunu, kursların derslerdeki eksiklikleri tamamlamada etkili olduğunu, sınavlarda öğrencilere destek sağladığını, kursların dershanelerin yerini tuttuğunu, kursların veli ve öğrencilerin okula olan olumlu tutumlarını artırdığını, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimi güçlendirdiğini, öğretmenlerin çoğunlukla iş birliği içinde çalıştığını ifade etmişlerdir. Bu görüşler açısından yöneticilerin öğretmenlere göre biraz daha olumsuz düşündüğünü söylemek mümkündür.

4.1.2.4. Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeğinin Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Yönetici ve öğretmen yanıtları açısından destekleme ve yetiştirme kursları değerlendirme ölçeği ve alt boyut puanlarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına ait bulgular Tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 35. Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeğinin ve Alt Boyutlarının Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Boyut	Değişken	Gruplar	N	sıra	Mann Whitney-U	P
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Amaç Boyutu	Eğitim Durumu	Lisans	340	202,11	9653	0,506
		Yüksek Lisans	60	191,38		
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Yapı Boyutu	Eğitim Durumu	Lisans	340	199,25	9773,5	0,605
		Yüksek Lisans	60	207,61		
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Süreç Boyutu	Eğitim Durumu	Lisans	340	197,81	9287	0,267
		Yüksek Lisans	60	215,72		
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının İklim Boyutu	Eğitim Durumu	Lisans	340	203,84	9065,5	0,165
		Yüksek Lisans	60	181,59		
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Ekonomi Boyutu	Eğitim Durumu	Lisans	340	199,73	9939	0,750
		Yüksek Lisans	60	204,85		
Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeği	Eğitim Durumu	Lisans	340	200,61	10163	0,964
		Yüksek Lisans	60	199,88		

Tablo 35’te görüldüğü üzere, destekleme ve yetiştirme kursları amaç, yapı, süreç, iklim alt boyutları hakkındaki ve destekleme ve yetiştirme kursları değerlendirme ölçeği hakkındaki katılımcı görüşleri ile katılımcıların eğitim durumlarına ait sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıkların hiçbirisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (*sırasıyla* p : ,506; ,605; ,267; ,165; ,750; ,964 $>0,05$). Yani katılımcıların eğitim durumları destekleme ve yetiştirme kursları hakkındaki görüşleri açısından herhangi bir farklılık yaratmamaktadır. Katılımcıların eğitim durumları açısından yapılan karşılaştırma sonucunda, görüşlerinin birbiri ile benzerlik taşıdığı tespit edilmiştir.

4.1.2.5. Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeğinin Katılımcıların Meslekteki Tecrübelerine Gruplarına Göre Karşılaştırılması

Yönetici ve öğretmen yanıtları açısından destekleme ve yetiştirme kursları değerlendirme ölçeği ve alt boyut puanlarının meslekteki tecrübe değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçlarına ait bulgular Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36. Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeğinin ve Alt Boyutlarının Katılımcıların Meslekteki Tecrübelerine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Değişken	Gruplar	N	sıra	x ²	Sd	P
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Amaç Boyutu	Meslekteki Tecrübe	0 - 5 yıl	169	196,95	1,627	4	0,804
		6 -10 yıl	97	211,11			
		11 - 15 yıl	70	205,56			
		16 - 20 yıl	35	186,71			
		21 yıl ve üzeri	30	197,15			
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Yapı Boyutu	Meslekteki Tecrübe	0 - 5 yıl	169	199,40	2,414	4	0,660
		6 -10 yıl	97	192,84			
		11 - 15 yıl	70	218,61			
		16 - 20 yıl	35	191,81			
		21 yıl ve üzeri	30	206,02			
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Süreç Boyutu	Meslekteki Tecrübe	0 - 5 yıl	169	191,73	7,592	4	0,108
		6 -10 yıl	97	213,64			
		11 - 15 yıl	70	223,90			
		16 - 20 yıl	35	193,06			
		21 yıl ve üzeri	30	168,20			
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının İklim Boyutu	Meslekteki Tecrübe	0 - 5 yıl	169	208,73	3,983	4	0,408
		6 -10 yıl	97	192,71			
		11 - 15 yıl	70	210,45			
		16 - 20 yıl	35	172,43			
		21 yıl ve üzeri	30	195,55			
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Ekonomi Boyutu	Meslekteki Tecrübe	0 - 5 yıl	169	187,38	5,808	4	0,214
		6 -10 yıl	97	218,28			
		11 - 15 yıl	70	214,15			
		16 - 20 yıl	35	202,97			
		21 yıl ve üzeri	30	188,83			
Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeği	Meslekteki Tecrübe	0 - 5 yıl	169	197,20	2,964	4	0,564
		6 -10 yıl	97	201,06			
		11 - 15 yıl	70	221,03			
		16 - 20 yıl	35	187,44			
		21 yıl ve üzeri	30	191,28			

Tablo 36’da görüldüğü üzere, Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, destekleme ve yetiştirme kursları değerlendirme ölçeği puanları ve alt boyut puanları ile katılımcıların meslekteki tecrübelerine ait sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıkların hiçbiri istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (*sırasıyla*: $\chi^2=1,627$; 2,414; 7,592; 3,983; 2,964; *sırasıyla p*: ,804; ,660; ,108; ,408; ,214; ,564 >,05). Yani katılımcıların meslekteki tecrübeleri destekleme ve yetiştirme kursları hakkındaki görüşleri arasında herhangi bir farklılık yaratmamıştır, buna göre meslekteki tecrübeleri açısından inceleme yapıldığında katılımcıların benzer görüşler sundukları tespit edilmiştir.

4.1.2.6. Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeğinin Katılımcıların Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

Yönetici ve öğretmen yanıtları açısından destekleme ve yetiştirme kursları değerlendirme ölçeği ve alt boyut puanlarının okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçlarına ait bulgular Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37. Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeğinin ve Alt Boyutlarının Katılımcıların Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Değişken	Gruplar	N	sıra	χ^2	sd	P
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Amaç Boyutu	Okul Türü	Ortaokul	218	213,65	12,300	7	0,091
		İmam Hatip Ortaokulu	38	174,61			
		Anadolu Lisesi	51	171,96			
		Anadolu İmam Hatip Lisesi	31	219,06			
		Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	47	176,90			
		Fen Lisesi	7	241,36			
		Sosyal Bilimler Lisesi	3	252,50			
		Diğer	6	178,08			
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Yapı Boyutu	Okul Türü	Ortaokul	218	196,89	6,853	7	0,444
		İmam Hatip Ortaokulu	38	178,63			
		Anadolu Lisesi	51	209,61			
		Anadolu İmam Hatip Lisesi	31	231,37			
		Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	47	214,66			
		Fen Lisesi	7	221,00			
		Sosyal Bilimler Lisesi	3	118,50			
		Diğer	6	173,00			

Tablo 37 Devam

Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Süreç Boyutu	Okul Türü	Ortaokul	218	203,26	7,763	7	0,354
		İmam Hatip Ortaokulu	38	182,68			
		Anadolu Lisesi	51	175,62			
		Anadolu İmam Hatip Lisesi	31	225,84			
		Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	47	201,72			
		Fen Lisesi	7	268,29			
		Sosyal Bilimler Lisesi	3	235,33			
		Diğer	6	221,00			
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının İklim Boyutu	Okul Türü	Ortaokul	218	209,47	12,203	7	0,094
		İmam Hatip Ortaokulu	38	179,36			
		Anadolu Lisesi	51	160,05			
		Anadolu İmam Hatip Lisesi	31	236,03			
		Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	47	199,48			
		Fen Lisesi	7	218,07			
		Sosyal Bilimler Lisesi	3	177,67			
		Diğer	6	201,00			
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Ekonomi Boyutu	Okul Türü	Ortaokul	218	205,00	6,023	7	0,537
		İmam Hatip Ortaokulu	38	209,21			
		Anadolu Lisesi	51	208,42			
		Anadolu İmam Hatip Lisesi	31	197,40			
		Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	47	180,99			
		Fen Lisesi	7	162,43			
		Sosyal Bilimler Lisesi	3	262,17			
		Diğer	6	130,17			
Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeği	Okul Türü	Ortaokul	218	205,54	12,583	7	0,083
		İmam Hatip Ortaokulu	38	161,50			
		Anadolu Lisesi	51	182,30			
		Anadolu İmam Hatip Lisesi	31	243,24			
		Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	47	202,21			
		Fen Lisesi	7	257,29			
		Sosyal Bilimler Lisesi	3	170,67			
		Diğer	6	166,92			

Tablo 37’de görüldüğü üzere, Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, destekleme ve yetiştirme kursları değerlendirme ölçeği puanları ve alt boyut puanları ile katılımcıların görev yaptıkları okul türüne ait sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıkların hiçbirisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (*sırasıyla*: $\chi^2 = 12,300; 6,853; 7,763; 12,203; 12,583$; *sırasıyla* $p: ,091; ,444; ,354; ,094; ,537; ,083 > ,05$). Yani katılımcıların görev yaptıkları okul türü destekleme ve yetiştirme kursları hakkındaki görüşleri arasında herhangi bir farklılık yaratmamıştır, buna göre okul türü açısından inceleme yapıldığında katılımcıların benzer görüşler sundukları tespit edilmiştir.

4.2. Öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin katılımcıların görüşlerine ait standart sapma ve ortalama bulguları Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına ilişkin Katılımcıların Görüşleri

Boyutlar	X	SS
Amaç	4,16	1,06
Yapı	3,63	1,27
Süreç	3,87	1,27
İklim	3,09	1,45
Ölçek geneli	3,68	1.26

Tablo 38’de görüldüğü üzere, amaç boyutuna ait ortalama $\pm$ standart sapma değeri $4,16 \pm 1,06$; yapı boyutuna ait ortalama $\pm$ standart sapma değeri $3,63 \pm 1,27$; süreç boyutuna ait ortalama $\pm$ standart sapma değeri $3,87 \pm 1,27$; iklim boyutuna ait ortalama $\pm$ standart sapma değeri $3,09 \pm 1,45$; olarak hesaplanırken ölçek geneline ait ortalama $\pm$ standart sapma değeri $3,68 \pm 1,26$ olarak hesaplanmıştır. Ölçek genel ortalama değerlerine göre öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kurslarına karşı algılarının olumlu olduğu savunulabilir. DYK’ların yapılma amaçlarından birisi dershanelerin kapatılma sürecinde öğrencilerin ve kursiyerlerin mağdur olmaması için takviye derslerin gerçekleştirilmesiydi. Öğrencilerin DYK’ların bu amacı yerine getirdiği konusunda olumlu bir bakış açısına sahiptir denilebilir.

4.2.1. Ortaokul ve Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin görüşlerine ilişkin bulgular boyutlara göre incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 39, Tablo 40, Tablo 41 ve Tablo 42’de verilmiştir.

4.2.1.1. Öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kursları Ölçeğinin Amaç Boyutuna Vermiş Oldukları Cevaplar

Öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Amaç Boyutuna ilişkin görüşleri Tablo 39’da gösterilmiştir.

Tablo 39. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Amaç Boyutuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

Değişkenler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Destekleme ve yetiştirme kursları, okulda eksik kaldığım konuları tamamlamama yardımcı olmaktadır.	Hiç Katılmıyorum	29	2,20
	Katılmıyorum	43	3,20
	Fikrim Yok	97	7,30
	Katılıyorum	364	27,30
	Tamamen Katılıyorum	800	60,00
	Toplam	1333	100,00
Destekleme ve yetiştirme kurslarında problem çözme becerimin gelişeceğini düşünüyorum.	Hiç Katılmıyorum	18	1,40
	Katılmıyorum	48	3,60
	Fikrim Yok	141	10,60
	Katılıyorum	475	35,60
	Tamamen Katılıyorum	651	48,80
	Toplam	1333	100,00
Destekleme ve yetiştirme kurslarındaki ders seçiminin ailem ve benim isteklerim doğrultusunda yapılması kursa katılımımı artırmaktadır.	Hiç Katılmıyorum	49	3,70
	Katılmıyorum	62	4,70
	Fikrim Yok	173	13,00
	Katılıyorum	407	30,70
	Tamamen Katılıyorum	635	47,90
	Toplam	1326	100,00
Destekleme ve yetiştirme kursları dersane ihtiyacımı karşılamaktadır.	Hiç Katılmıyorum	73	5,50
	Katılmıyorum	102	7,70
	Fikrim Yok	199	15,10
	Katılıyorum	359	27,20
	Tamamen Katılıyorum	585	44,40
	Toplam	1318	100,00
Destekleme ve yetiştirme kurslarının sınavlara (TEOG/ üniversite/yazılı vb) hazırlık için faydalı olduğunu düşünüyorum.	Hiç Katılmıyorum	32	2,40
	Katılmıyorum	43	3,20
	Fikrim Yok	120	9,00
	Katılıyorum	347	26,10
	Tamamen Katılıyorum	785	59,20
	Toplam	1327	100,00
Destekleme ve yetiştirme kurslarının ücretsiz olması kurslara devam etmemi sağlamaktadır.	Hiç Katılmıyorum	40	3,00
	Katılmıyorum	64	4,80
	Fikrim Yok	123	9,30
	Katılıyorum	362	27,30
	Tamamen Katılıyorum	738	55,60
	Toplam	1327	100,00

Tablo 39 Devam

Destekleme ve yetiştirme kurslarında almak istediğim dersleri ailemle birlikte belirleyebiliyoruz.	Hiç Katılmıyorum	176	13,20
	Katılmıyorum	234	17,60
	Fikrim Yok	211	15,80
	Katılıyorum	331	24,80
	Tamamen Katılıyorum	380	28,50
	Toplam	1332	100,00
Destekleme ve yetiştirme kurslarında aldığımız eğitim okuldaki derslerimizle bütünlük taşımaktadır.	Hiç Katılmıyorum	48	3,70
	Katılmıyorum	54	4,10
	Fikrim Yok	155	11,90
	Katılıyorum	371	28,50
	Tamamen Katılıyorum	676	51,80
	Toplam	1304	100,00
Destekleme ve yetiştirme kurslarına devam ettiğim için mutluyum.	Hiç Katılmıyorum	56	4,20
	Katılmıyorum	36	2,70
	Fikrim Yok	147	11,10
	Katılıyorum	288	21,70
	Tamamen Katılıyorum	798	60,20
	Toplam	1325	100,00
Destekleme ve yetiştirme kursları arkadaşlarımla iş birliği içinde çalışmalar yapmamı sağlamaktadır.	Hiç Katılmıyorum	100	7,60
	Katılmıyorum	97	7,30
	Fikrim Yok	192	14,50
	Katılıyorum	370	27,90
	Tamamen Katılıyorum	565	42,70
	Toplam	1324	100,00
Destekleme ve yetiştirme kursları öğretmenlerle iletişimimi artırmaktadır.	Hiç Katılmıyorum	52	3,90
	Katılmıyorum	47	3,50
	Fikrim Yok	125	9,40
	Katılıyorum	297	22,40
	Tamamen Katılıyorum	804	60,70
	Toplam	1325	100,00

Tablo 39’da görüldüğü üzere destekleme ve yetiştirme kurslarının amaç boyutu incelenmiştir. Buna göre,

“Destekleme ve yetiştirme kursları, okulda eksik kaldığım konuları tamamlamama yardımcı olmaktadır.” ifadesine öğrencilerin %2,20’sinin hiç katılmıyorum, %3,20’sinin katılmıyorum, %7,30’unun fikrim yok, %27,30’unun katılıyorum, %60’ının ise tamamen katılıyorum yanıtını verdikleri görülmüştür.

DYK ‘da işlenen konular müfredat kapsamında olduğu için kurslar işlenen konuların, okullarda işlenen konuların tekrarı niteliğinde olduğu söylenebilir. Bu sebeple de öğrenci okulda eksik kaldığı veya yetiştiremediği konuları DYK sayesinde tamamlamaktadır hatta sadece öğrenci değil öğretmen katılımcılar da Göksü ve Gülcü (2016) okulda eksik veya tam olarak işleyemedikleri konuları DYK’da tamamladıklarını dile getirmişlerdir. Kurslarda işlenen konuların okul müfredatına paralel olduğunu, okulda öğrendiği konuyu kurslarda pekiştiren öğrencinin eksik yönlerini tamamladığını söylemek mümkündür. Ayrıca okulda müfredatı yetiştirme endişesi olan öğretmenlerin kurslarda daha esnek bir eğitim anlayışıyla hareket ettiğini göz önüne alırsak, öğrenciyle kurslarda daha yakından ilgilenme fırsatı bulabildiğini ve böylece öğrencilerin de eksik kaldığı konuları daha yakından tamamlama fırsatı bulduğunu söyleyebiliriz.

“Destekleme ve yetiştirme kurslarında problem çözme becerimin gelişeceğini düşünüyorum.” ifadesine öğrencilerin %1,40’ının hiç katılmıyorum, %3,60’ının katılmıyorum, %10,60’ının fikrim yok, %35,60’ının katılıyorum, %48,80’inin ise tamamen katılıyorum yanıtını verdikleri görülmüştür.

Öğrencilerin kurslar aracılığıyla eksikliklerini tamamladıklarını belirtmelerinden de anlaşılacağı üzere kursta konuya hakimiyeti artan öğrencinin hiç şüphesiz yorumlama gücü artacak ve bu durumda da problem çözme becerisinin gelişeceği söylenebilir. Göksü ve Gülcü (2016)’nın yaptığı çalışmada öğretmenler kurslarda soru cevap ve test çözme tekniğini kullandıklarını belirtmişlerdir; kurslarda uygulanan bu yöntemlerin de öğrencilerin problem çözme yeteneklerini geliştirdiği söylenebilir. Bu araştırmada da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Canpolat ve Köçer’in (2017) yapmış oldukları araştırmanın bulgularına göre öğretmenler kurslarda daha çok soru cevap, test çözme tekniklerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Kurslarda eksikliklerini tamamlayan öğrenci görüşlerinden yola çıkarak; Bilişsel alan basamaklarının bilgi, kavrama, analiz kısmını okulda tamamlayan öğrencinin sentez ve değerlendirme basamağını kursta tamamladığı söylenebilir. Böylece sentez ve değerlendirme yapan öğrencinin problem çözme becerisinin gelişeceğini savunulabilir.

“Destekleme ve yetiştirme kurslarındaki ders seçiminin ailem ve benim isteklerim doğrultusunda yapılması kursa katılımımı artırmaktadır.” ifadesine

öğrencilerin %3,70'inin hiç katılmıyorum, %4,70'inin katılmıyorum, %13'ünün fikrim yok, %30,70'inin katılıyorum, %47,90'ının ise tamamen katılıyorum yanıtını verdikleri görülmüştür.

Motivasyon, her davranışın olduğu gibi, öğrenmenin de ön koşullarından biridir. Öğrenme motivasyonu, öğrenen bireyin, öğrenme etkinliklerini anlamlı ve değerli bulması ve bunlardan yarar sağlaması olarak tanımlanabilir. Motivasyon eksikliği ise, çoğu kez öğrenme ile ilgili faaliyetlerden uzaklaşmayı ve başka etkinliklere yönelmeyi beraberinde getirdiği söylenebilir. Ders seçiminin öğrenciye bırakılması öğrenciyi motive etmekte ve bu da öğrencileri kurslara katılmada ilgili ve istekli hale getirmektedir. Dolayısıyla kursa kendi isteği ve ailesinin desteğiyle katılması öğrencinin motive olmasını sağlayacak ve böylece öğrencilerin kurslara katılımın artacağı söylenebilir.

“Destekleme ve yetiştirme kursları dersane ihtiyacını karşılamaktadır.” ifadesine öğrencilerin %5,50'sinin hiç katılmıyorum, %7,70'inin katılmıyorum, %15,10'unun fikrim yok, %27,20'sinin katılıyorum, %44,40'ının ise tamamen katılıyorum yanıtını verdikleri görülmüştür.

Öğrenciler, DYK'lar aracılığıyla öğrenme ihtiyacını giderdiğini kursların dersane ihtiyacını karşıladığı ifadesine katılmaktadırlar. Ayrıca kırsal kesimlerde dersanelerin olmadığını fakat DYK'ların köylerde de faaliyet gösterdiği göz önünde bulundurulduğunda Destekleme kurslarının öğrencilerin dersane ihtiyaçlarını fazlasıyla karşıladıklarını söylenebilir. Özellikle dersane imkanının olmadığı kırsal yerlerde öğrencilerin destekleme kurslarına yönelmesi kursların öğrencilerin dersane ihtiyaçlarını karşıladığı düşünülebilir. Ayrıca sadece kırsal yerlerde değil dersanelerin olduğu birçok yerde de öğrencilerin kurs başvurusunda bulunmaları kursların dersane ihtiyacını karşıladığı savunulabilir.

“Destekleme ve yetiştirme kurslarının sınavlara (TEOG/ üniversite/yazılı vb) hazırlık için faydalı olduğunu düşünüyorum.” ifadesine öğrencilerin %2,40'ının hiç katılmıyorum, %3,20'sinin katılmıyorum, %9'unun fikrim yok, %26,10'unun katılıyorum, %59,20'sinin ise tamamen katılıyorum yanıtını verdikleri görülmüştür.

Canpolat ve Köçer'in (2017) yaptığı araştırmanın bulgularına göre kurslar soru çözmeye ve sınavlara hazırlamaya yönelik olarak yürütülmektedir. Böylelikle öğrencileri gerek okuldaki yazılı sınavlara gerekse YGS, LYS, TEOG sınavlarına

hazırlamada kursların faydalı olduğunu söylenebilir. Bu araştırmada da Canpolat ve Köçer'in (2017) çalışmasına benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır.

“Destekleme ve yetiştirme kurslarının ücretsiz olması kurslara devam etmemi sağlamaktadır.” ifadesine öğrencilerin %3'ünün hiç katılmıyorum, %4,80'inin katılmıyorum, %9,30'unun fikrim yok, %27,30'unun katılıyorum, %55,60'ının ise tamamen katılıyorum yanıtını verdikleri görülmüştür.

Dershanelere giden öğrenci sayıları ile kurslara başvuru yapan öğrenci sayılarını karşılaştırdığımız zaman destekleme kurslarına başvuran öğrenci sayılarının daha fazla olduğu görülmektedir. 2016-2017 eğitim öğretim yılı MEB Örgün Eğitim birinci dönem istatistiklerine göre dersane ve özel etüt merkezlerinin sayısı 2935 iken bu merkezlere kayıtlı öğrenci sayısı ise 197.603 iken 2016-2017 eğitim öğretim yılında toplam 8 milyon 635 bin 939 öğrenci eğitim almıştır (Öğretmenlerhaber,2017). Buradan hareketle destekleme kurslarının ücretsiz olmasının öğrencilerin kurslara taleplerinin yüksek olmasına ve devam etmelerinde etkili olduğunu söyleyebiliriz.

“Destekleme ve yetiştirme kurslarında almak istediğim dersleri ailemle birlikte belirleyebiliyoruz.” ifadesine öğrencilerin %13,20'sinin hiç katılmıyorum, %17,60'ının katılmıyorum, %15,80'inin fikrim yok, %24,80'inin katılıyorum, %28,50'sinin ise tamamen katılıyorum yanıtını verdikleri görülmüştür.

DYK'da ders ve öğretmen seçimlerinin EBA üzerinden yapılması öğrencilere istedikleri dersleri aileleri ile birlikte seçme fırsatı sunmaktadır. Öğrenciler, ebeveynleri ile karar verme sürecinde sürekli iletişim halinde olmaları aynı zamanda ilgisiz velileri de işe katma konusunda etkili bir süreç olduğu düşünülebilir. Ders seçme konusunda internet erişimi olmayan öğrencilerin böyle bir fırsattan istifade edememesi DYK'ların sınırlılığı olarak görülebilir.

“Destekleme ve yetiştirme kurslarında aldığımız eğitim okuldaki derslerimizle bütünlük taşımaktadır.” ifadesine öğrencilerin %3,70'inin hiç katılmıyorum, %4,10'unun katılmıyorum, %11,90'ının fikrim yok, %28,50'sinin katılıyorum, %51,80'inin ise tamamen katılıyorum yanıtını verdikleri görülmüştür.

Öğrenci görüşlerini incelediğimizde; öğrenciler kurslarda seçilen derslerde işlenen konuların hafta içi işlenen konularla bir bütünlük sağladığı ifadesine katılmaktadırlar. Bu durumun öğrencilerin dersleri pekiştirmesinde ve tekrar etmesinde

önemli bir etken olduğu söylenebilir. Öğrenmeyi kolaylaştıran bu etkenler öğrencilerin yazılı sınavlar ya da merkezi sınavlarda başarısının artacağı tahmin edilebilir.

“Destekleme ve yetiştirme kurslarına devam ettiğim için mutluyum.” ifadesine öğrencilerin %4,20’sinin hiç katılmıyorum, %2,70’inin katılmıyorum, %11,10’unun fikrim yok, %21,70’inin katılıyorum, %60,20’sinin ise tamamen katılıyorum yanıtını verdikleri görülmüştür.

Nartgün ve Dilekçi’nin (2016) yaptıkları araştırmanın bulgularına göre Öğrencilerin destekleme kursları aracılığıyla eğitim-öğretim faaliyetlerine katılırken ders içerisinde sergiledikleri yüksek performansın, onları bir yandan akademik anlamda başarılı olmaya sevk ederken bir yandan da sınıf ortamında, akranları içerisinde, özgüveni yüksek, derse karşı olumlu tutum geliştiren bireyler konumuna getirmekte olduğunu ve akademik başarıyı arttıran, özgüven sağlayan yüksek ders performansının öğrenciyi mutlu ve tatmin ettiğini sonucunu elde etmişlerdir. Bu çalışmada da öğrenci görüşlerine baktığımızda; öğrenciler kurslara kendi istekleri ile katılmalarının kurslara devam etmelerinde etkili olduğu düşünülebilir. Öğrencilerin mutlu olduklarını belirtmelerinde istedikleri öğretmenden ders almaları, aynı sınıf ve aynı okuldan arkadaşlarıyla kursa katılmaları, kurslara karşı yabancılik hissetmemesinin bu sebeplerden kurslara olan algılarının olumlu olduğu söylenebilir.

“Destekleme ve yetiştirme kursları arkadaşlarımla iş birliği içinde çalışmalar yapmamı sağlamaktadır.” ifadesine öğrencilerin %7,60’ının hiç katılmıyorum, %7,30’unun katılmıyorum, %14,50’sinin fikrim yok, %27,90’ının katılıyorum, %42,70’inin ise tamamen katılıyorum yanıtını verdikleri görülmüştür.

DYK’larda herhangi bir yazılı veya sözlü sınavların olmaması ve seviye sınıfları gibi öğrencilerin yarışacakları bir rekabet ortamının olmaması öğrencilere birbirleriyle işbirliği içinde çalışmalar yapmasına ve bilgi alışverişi yapmalarını sağlayacak ortamlar hazırladığı söylenebilir. Bu ortamın öğrencilerin birbirlerini desteklemelerinde, konu eksikliklerini tamamlama konusunda ve birbirlerine yardımcı olmalarında etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin bulundukları okula karşı pozitif yaklaşımı öğretmen ve öğrenciler arasındaki işbirliğini de destekleyebileceği öngörülebilir.

“Destekleme ve yetiştirme kursları öğretmenlerle iletişimi artırmaktadır” ifadesine öğrencilerin %3,90’ının hiç katılmıyorum, %3,50’sinin katılmıyorum,

%9,40'ının fikrim yok, %22,40'ının katılıyorum, %60,70'inin ise tamamen katılıyorum yanıtını verdikleri görülmüştür.

Hafta içi okulda ve okuldan sonra veya hafta sonları da DYK aracılığıyla sürekli öğretmenlerle vakit geçiren öğrencilerin öğretmenlerle iletişimlerinin arttığını söyleyebiliriz. Bu sonuç aslında bir sosyalleşme sürecini doğurmaktadır. Öğrenciler de kurslarla ilgili görüşlerinde iletişimi artırdığı ifadesine katılmaktadırlar. Bireyin sosyal yapının bir parçası haline gelmesi iletişimini güçlendirmekte aynı zamanda sosyalleşmesini de sağlamaktadır. Bu doğrultuda, kurslar bünyesinde öğrencilerin istekleri doğrultusunda farklı öğretmenlerden ders alması doğal olarak onları farklı öğrenciler ve yaşantılar ile karşılaştıracaktır. Bu durum öğrencilere farklı bir sosyal ortama girme şansı tanıdığı gibi öğrencilerin iletişimini artıracak bir ortamın da oluşmasına katkı sunacağı savunulabilir.

Öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Amaç Boyutuna ilişkin nitel bulgular şu şekildedir;

“Okuldaki ile kurstaki öğretmenin farklı olması öğrenmelerimizi zorlaştırmaktadır.” EÖ8

Bazı okullarda ,okul derslerine giren öğretmenlerin kurs talebinde bulunmaması sonucu kurslardaki derslere farklı öğretmenler girebilmektedir. Benzer şekilde öğrenciler de ulaşım veya kendi okullarında istediği derslerden kursların açılmaması gibi nedenlerle başka okullarda kurs almayı tercih edebilmektedirler ve bu durumda okul dersleri ile kurs derslerinde öğretmen farklılığını doğurmaktadır . Her öğretmenin kendine özgü anlatım, yöntem ve tekniklerinin olduğunu göz önünde bulundurursak; farklı yöntemlerle karşılaşan öğrencilerin zengin öğrenme yaşantılarının oluşup başarılarını artırabilceği gibi öğrencilerin özellikle anlama güçlüğü çektiği konularda kafa karışıklığı meydana getirip öğrenmelerini zorlaştırdığı savunulabilir.

4.2.1.2. Öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kursları Ölçeğinin Yapı Boyutuna Vermiş Oldukları Cevaplar

Öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kurslarının yapı boyutuna ilişkin görüşleri tablo 40'ta gösterilmiştir.

Tablo 40. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Yapı Boyutuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

Değişkenler		F	%
Destekleme ve yetiştirme kurslarında etüt saatlerinin olmasına ihtiyaç duymaktayım.	Hiç Katılmıyorum	86	6,50
	Katılmıyorum	120	9,10
	Fikrim Yok	249	18,90
	Katılıyorum	332	25,20
	Tamamen Katılıyorum	533	40,40
	Toplam	1320	100,00
Destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli hizmetli sayısının yetersiz olduğunu düşünmekteyim.	Hiç Katılmıyorum	193	14,60
	Katılmıyorum	246	18,60
	Fikrim Yok	342	25,90
	Katılıyorum	227	17,20
	Tamamen Katılıyorum	313	23,70
	Toplam	1321	100,00
Destekleme ve yetiştirme kurslarında aydınlatma sorunları yaşamaktayız.	Hiç Katılmıyorum	354	26,50
	Katılmıyorum	291	21,80
	Fikrim Yok	229	17,20
	Katılıyorum	189	14,20
	Tamamen Katılıyorum	272	20,40
	Toplam	1335	100,00
Destekleme ve yetiştirme kurslarında verilen dokümanlar (test, çalışma yaprağı, denemeler vb.) ihtiyacımı karşılamaktadır.	Hiç Katılmıyorum	70	5,30
	Katılmıyorum	82	6,20
	Fikrim Yok	107	8,10
	Katılıyorum	273	20,70
	Tamamen Katılıyorum	790	59,80
	Toplam	1322	100,00
Destekleme ve yetiştirme kurslarındaki sınıf mevcutları kalabalık değildir.	Hiç Katılmıyorum	67	5,10
	Katılmıyorum	73	5,60
	Fikrim Yok	176	13,40
	Katılıyorum	362	27,60
	Tamamen Katılıyorum	634	48,30
	Toplam	1312	100,00

Tablo 40'ta görüldüğü üzere destekleme ve yetiştirme kurslarının yapı boyutu incelenmiştir. Buna göre,

“Destekleme ve yetiştirme kurslarında etüt saatlerinin olmasına ihtiyaç duymaktayım.” ifadesine öğrencilerin %6,50'sinin hiç katılmıyorum, %9,10'unun katılmıyorum, %18,90'ının fikrim yok, %25,20'sinin katılıyorum, %40,40'ının ise tamamen katılıyorum yanıtını verdikleri görülmüştür. Bu durumda öğrenciler kurslarda her ne kadar kendi ilgi ve istekleri doğrultusunda seçimler yapsalar dahi bu ifadeye verilen cevaplardan yola çıkarak öğrencilerin kurslarda etüt gibi serbest etkinlik yapmak isteyebilecekleri saatlere ihtiyaç duymakta olduğu söylenebilir. Çünkü; kurslar her ne kadar esnek bir eğitimin yapıldığı ortam olsa da dersler belirli bir program ve plan dahilinde işlenmektedir. Bir öğrenci her hafta aynı saatte aynı derse girmek istemeyebilir veya daha farklı bir açıdan bakacak olursak bireysel çalışmayı seven içsel zeka türüne sahip ve evde ders çalışma ortamı olmayan öğrenciler için kurslarda etüt saatleri uygulaması yapılabilir.

“Destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli hizmetli sayısının yetersiz olduğunu düşünmekteyim.” ifadesine öğrencilerin %14,60'ının hiç katılmıyorum, %18,60'ının katılmıyorum, %25,90'ının fikrim yok, %17,20'sinin katılıyorum, %23,70'inin ise tamamen katılıyorum yanıtını verdikleri görülmüştür

Bu soruyu irdelerken öğrencilerin cevaplarından çok okulların imkanları ile değerlendirmek daha doğru tespitler yapmamızı sağlayacaktır. Merkezde olan ortaokul ve liselerde hizmetli sayısını öğrenciler yeterli görmekte iken; merkeze uzak okul ve mahalle/köy okullarında ise hizmetli sayısının yetersiz olduğunu ifade ettikleri savunulabilir. Genelde hizmetli sayısının yetersiz olduğu merkez okullarında İŞ-KUR tarafından görevlendirilen elemanlar hizmetli olarak çalışırken merkeze uzak okullarda bu görevlendirmelerde sıkıntılar ve aksamalar yaşanmaktadır. Bu da araştırmamızda belirgin şekilde ortaya çıkmıştır denilebilir.

“Destekleme ve yetiştirme kurslarında aydınlatma sorunları yaşamaktayız.” ifadesine öğrencilerin %26,50'sinin hiç katılmıyorum, %21,80'inin katılmıyorum, %17,20'sinin fikrim yok, %14,20'sinin katılıyorum, %20,40'ının ise tamamen katılıyorum yanıtını verdikleri görülmüştür.

Bu ifadeye öğrencilerin yaklaşık %47'sinin olumlu cevap verirken; %34 ünün ise olumsuz yanıt verdiklerini görmekteyiz. Bunun sebebi olarak; araştırma

örnekleminde var olan kırsal kesimlerdeki okullarda elektrik kesintilerinden kaynaklandığını söylenebilir. Her ne kadar kurslar gündüz saatlerinde yapılsa da eğitim-öğretimin güz yarı döneminde uygulanan kurslarda aydınlatma sorununun önüne geçebilmek için binanın yapısı, konumu ele alınarak kurs yapılacak sınıflar bu kriterlere göre belirlenebilir.

“Destekleme ve yetiştirme kurslarında verilen dokümanlar (test, çalışma yaprağı, denemeler vb) ihtiyacımı karşılamaktadır.” ifadesine öğrencilerin %5,30’unun hiç katılmıyorum, %6,20’sinin katılmıyorum, %8,10’unun fikrim yok, %20,70’inin katılıyorum, %59,80’inin ise tamamen katılıyorum yanıtını verdikleri görülmüştür.

Öğrencilerin çoğunluğunun bu ifadeye olumlu yanıt verdikleri görülmektedir. Kurslar öğrencilerin kaynak ihtiyaçlarını karşılamaktadırlar. Ancak Göksu ve Gülcü’nün (2016) yapmış oldukları araştırmanın bulgularına göre kurslardaki en önemli eksikliğin materyal olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada ise öğrenci yanıtlarına baktığımızda kursların öğrencilerin beklentilerini karşıladıklarını söylenebilir. Bu durum okulların sahip olduğu olanaklardan kaynaklanıyor olabileceği gibi EBA gibi öğretmen ve öğrenciye kaynak sunan bir bilişim ağının olmasından, gerekse FATİH projesiyle okulların materyal ihtiyacının büyük oranda karşılanmasından olabilir. Bu araştırmayla Göksu ve Gülcü’nün (2016) araştırmasına zıt bir sonuç elde edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle; DYK’ların gittikçe daha iyi şartlarda yapılmaya başlandığı ve EBA, FATİH gibi projelerin belirlenen hedeflere hizmet ettiğini ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabildikleri savunulabilir.

“Destekleme ve yetiştirme kurslarındaki sınıf mevcutları kalabalık değildir.” ifadesine öğrencilerin %5,10’unun hiç katılmıyorum, %5,60’nın katılmıyorum, %13,40’nın fikrim yok, %27,60’nın katılıyorum, %48,30’unun ise tamamen katılıyorum yanıtını verdikleri görülmüştür.

Sınıf mevcutlarının uygunluğu öğretmenin ve öğrencinin ders saatini ekonomik kullanmaları için uygun şartlar sağlamaktadır. Yapılan bazı araştırmalar sınıftaki öğrenci sayısının akademik başarıyı etkilediğini göstermektedir. Nartgün ve Dilekçi’nin (2017) araştırma bulgularına göre eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarındaki sınıf mevcudu sınırlaması zamanı ekonomik kullanmak ve dolayısıyla kaliteli bir eğitim almak için önemlidir. Verilen yanıtlara bakacak olursak; araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunun sınıf mevcutlarının kalabalık olmadığı görüşünde olduklarını

görmekteyiz. Bunun sebebi olarak da kurslarda devam zorunluluğunun olmamasını gösterebiliriz. Çünkü istemeyen öğrenci kursa gelmemekte ve böylece sınıf mevcutları öğrencilerin normal öğrenim gördükleri sınıflara oranla daha az olmaktadır.

Öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kurslarının yapı boyutuna ilişkin nitel bulgular şu şekildedir.

Hafta sonu kaloriferler yanmamaktadır.” EÖ10

“Kurs satlerinde kantin açık olmamaktadır.” KÖ12

“Taşımali öğrenci olduğum için kurslardan yararlanamamaktayım. Çünkü servisimiz kurs çıkışlarını beklemeden okul derslerinin bitiminden hemen sonra gitmektedir.” KÖ13

“Taşımali öğrenciyim , okula kendi imkanlarım ile gelemiyorum ve hafta sonu kursları için bize servis temin edilmemektedir.” EÖ18

“Teneffüslerin kısa olması.” KÖ28

Öğrenciler kaloriferlerin yanmadığını ve kantin ihtiyaçlarını karşılayamadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun Kurslarda görevli hizmetli sayısının yetersiz olması veya bazı okullarda hiç olmamasından dolayı kaynaklandığı söylenebilir.

Taşımali öğrenciler servis sıkıntısı çektikleri için kurslardan yeterince yararlanamadıklarını dile getirmişlerdir. Bu durumun da MEB’in kurslar için öğrencilere araç tahsis etmemesinden kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Öğrencilerin hem hafta sonu hemde hafta içi tüm vakitlerini okulda geçirmesi veya okul derslerinden hemen sonra kursa katılan öğrencilerin, kendileri için dinlenme zaman aralığı olan teneffüsleri kısa bulduklarını söyleyebiliriz.

Öğrencilerin DYK’lara yönelik önerileri şu şekilde belirtmişlerdir;

“Kurslarda etüt saatleri olmalı . böylece serbest çalışma saatlerimiz olmalı.”

KÖ3

“Kurs programları daha esnek olduğu için öğrenme alanı sadece sınıf ile sınırlandırılmamalı.” EÖ4

“Sadece temel derslere yönelik olmamalı , gitar,müzik,resim gibi kurslar da verilmeli.” EÖ15

“Köyden gelen öğrenciler için servis imkanları sunulmalı.” KÖ16

4.2.1.3. Öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kursları Ölçeğinin Süreç Boyutuna Vermiş Oldukları Cevaplar

Öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kurslarının süreç boyutuna ilişkin görüşleri tablo 41’de gösterilmiştir.

Tablo 41. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Süreç Boyutuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

Değişkenler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Destekleme ve yetiştirme kursları okul dışındaki zamanlarımı verimli geçirmemi sağlamaktadır.	Hiç Katılmıyorum	50	3,80
	Katılmıyorum	62	4,70
	Fikrim Yok	119	9,00
	Katılıyorum	401	30,50
	Tamamen Katılıyorum	684	52,00
	Toplam	1316	100,00
Destekleme ve yetiştirme kurslarında ilgi ve yeteneğime göre istediğim tüm dersleri seçebilmekteyim.	Hiç Katılmıyorum	99	7,50
	Katılmıyorum	161	12,20
	Fikrim Yok	187	14,10
	Katılıyorum	364	27,50
	Tamamen Katılıyorum	512	38,70
	Toplam	1323	100,00
Destekleme ve yetiştirme kurslarında istediğim öğretmenleri seçebilmekteyim.	Hiç Katılmıyorum	144	10,90
	Katılmıyorum	205	15,50
	Fikrim Yok	179	13,50
	Katılıyorum	312	23,50
	Tamamen Katılıyorum	486	36,70
	Toplam	1326	100,00
Destekleme ve yetiştirme kurslarında kendi istediğim dersleri seçebiliyorum.	Hiç Katılmıyorum	124	9,30
	Katılmıyorum	152	11,50
	Fikrim Yok	141	10,60
	Katılıyorum	339	25,50
	Tamamen Katılıyorum	571	43,00
	Toplam	1327	100,00
Destekleme ve yetiştirme kursları temizliği sağlanmış ortamlarda yapılmaktadır.	Hiç Katılmıyorum	97	7,30
	Katılmıyorum	130	9,80
	Fikrim Yok	184	13,80
	Katılıyorum	385	28,90
	Tamamen Katılıyorum	536	40,20
	Toplam	1332	100,00
Destekleme ve yetiştirme kurslarında yoklama alınması kursa devamımı sağlamaktadır.	Hiç Katılmıyorum	121	9,20
	Katılmıyorum	132	10,10
	Fikrim Yok	129	9,80
	Katılıyorum	301	23,00
	Tamamen Katılıyorum	627	47,90
	Toplam	1310	100,00

Tablo 41’de görüldüğü üzere destekleme ve yetiştirme kurslarının süreç boyutu incelenmiştir. Buna göre,

“Destekleme ve yetiştirme kursları okul dışındaki zamanımı verimli geçirmemi sağlamaktadır.” ifadesine öğrencilerin %3,80’inin hiç katılmıyorum, %4,70’inin katılmıyorum, %9’unun fikrim yok, %30,50’sinin katılıyorum, %52’sinin ise tamamen katılıyorum yanıtını verdikleri görülmüştür.

Öğrencilerin okuldaki eksikliklerini kurslarda tamamladıkları ve kurslarında okulların devamı niteliğinde olan bir sosyalleşme süreci olduğunu göz önünde bulundurursak; kurslar için okul dışındaki vakitleri verimli geçirmeyi sağladıklarını söyleyebiliriz. Ayrıca Uğurlu ve Aylar’ın (2017) yapmış oldukları araştırmanın bulgularına göre kurslar, bazen sosyal sorumluluk görevini yerine getirerek öğrencileri olumsuz alışkanlıklardan korumaktadır. Kurslarda temel amaç öğrencilerin kontrol altında ödevlerini yapmalarını; böylece okul derslerine yardımcı olmalarını sağlamaktır. Çalışmada kursların öğrencilere zamanlarını yapılandırmayı öğrettiği, öğrencilerin ders çalışma becerilerini geliştirdiği ve ders başarılarının arttığı söylenebilir.

“Destekleme ve yetiştirme kurslarında ilgi ve yeteneğime göre istediğim tüm dersleri seçebilmekteyim.” ifadesine öğrencilerin %2,50’sinin hiç katılmıyorum, %12,20’sinin katılmıyorum, %14,10’unun fikrim yok, %27,50’sinin katılıyorum, %38,70’inin ise tamamen katılıyorum yanıtını verdikleri görülmüştür.

DYK’larda ders seçiminde belirgin unsurun öğrenci olduğu verilen cevaplardan anlaşılmaktadır. Ders seçiminin öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre seçilmesine izin verilmesi onların kursları içselleştirmesine ve kurslara devamını sağlamakta da etkilidir diyebiliriz. İlgi ve yeteneklerine göre seçim yapılması öğrencilerde var olan potansiyellerinden hareketle gizil güçlerini de keşfetmelerine yardımcı olabileceği varsayılabilir.

“Destekleme ve yetiştirme kurslarında istediğim öğretmenleri seçebilmekteyim.” ifadesine öğrencilerin %10,90’ının hiç katılmıyorum, %15,50’sinin katılmıyorum, %13,50’sinin fikrim yok, %23,50’sinin katılıyorum, %36,70’inin ise tamamen katılıyorum yanıtını verdikleri görülmüştür.

DYK da öğrenciler istedikleri dersleri ve öğretmenleri kendi ilgi ve isteği doğrultusunda EBA üzerinden seçerek kurslara katılmaktadırlar. Hatta öğrenciler yalnızca kendi okullarında ki öğretmenleri değil başka okullardaki öğretmenleri de

seçebilmektedir. Bu da öğrenciler farklı öğretmenlerden ders alma imkanı vermektedir diyebiliriz. Ancak; internet erişimi olmayan öğrenciler bu seçimleri yapamamakta olup onların yerine okul idaresi bu seçimleri yapmaktadır. İnternet erişimi olmayan öğrencilerin DYK' ların bazı imkanlarından mahrum kalması DYK' ların sınırlılığı olduğunu söyleyebiliriz

“Destekleme ve yetiştirme kurslarında kendi istediğim dersleri seçebiliyorum.” ifadesine öğrencilerin %9,30'unun hiç katılmıyorum, %11,50'sinin katılmıyorum, %10,60'ının fikrim yok, %25,50'sinin katılıyorum, %43'ünün ise tamamen katılıyorum yanıtını verdikleri görülmüştür.

Öğrenciler kurslara katılırken EBA üzerinden ders seçimi yapmaktadırlar fakat; EBA da tanımlanan dersler sınırlı sayıda olup, okul idaresi tarafından belirlenen derslerdir. Yani öğrenci istediği dersi seçmekte evet ama her istediği dersi seçebilmektedir diyemeyiz. Kurslar için tanımlanan dersler ise genel anlamda akademik derslerdir ve öğrencilerin ilgi duyabileceği resim, müzik, beden eğitimi gibi dersleri seçme imkanları bulunmamaktadır.

“Destekleme ve yetiştirme kursları temizliği sağlanmış ortamlarda yapılmaktadır.” ifadesine öğrencilerin %7,30'unun hiç katılmıyorum, %9,80'inin katılmıyorum, %13,80'inin fikrim yok, %28,90'ının katılıyorum, %40,20'sinin ise tamamen katılıyorum yanıtını verdikleri görülmüştür.

Verilen öğrenci görüşlerinden yola çıkarak öğrencilerin genel olarak kursların hijyeninden memnun kaldıklarını söyleyebiliriz. Olumsuz görüş bildiren öğrencilerin sebepleri olarak okulda kurslar için görevli bulunmaması veya görevli olduğu halde denetim yapılmamasından dolayı görevlilerin okulu ihmal etmelerinden kaynaklı olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca hafta içi açılan kurslarda temizlik kurs çıkışında yapıldığı için öğrencilerin kursları bu nedenle hijyenik bulmadığını söyleyebiliriz

“Destekleme ve yetiştirme kurslarında yoklama alınması kursa devamımı sağlamaktadır.” ifadesine öğrencilerin %9,20'sinin hiç katılmıyorum, %10,10'unun katılmıyorum, %9,80'inin fikrim yok, %23'ünün katılıyorum, %47,90'ının ise tamamen katılıyorum yanıtını verdikleri görülmüştür.

DYK'larda kursun devamı öğrenci sayısına bağlı olup kursa devam eden öğrenci sayısı 10'un altına düşen sınıflar kapatılmaktadır. Gerek bu sebeple gerekse de

öğrencilerin kursa devamını sağlamak için yoklama alınmaktadır. Öğrencilerin çoğunluğu da alınan yoklamaların kurslara devamı sağladığı ifadesine katılmaktadır.

DYK’larda kursların devamının öğrenci sayısına bağlı olması kursların sınırlılığı olarak görülebilir. Sınıf mevcudu 10’un altına düşen sınıfların kapatılması kursa devam etmek isteyen öğrencileri de engellemektedir.

Öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kurslarının süreç boyutuna ilişkin nitel bulgular şu şekildedir;

İstediğimiz okulları seçebilmemiz böylece istediğimiz eğitimi istediğimiz yerde alma imkanımız oluyor.” EÖ1

“Derslerin okuldaki derslere oranla daha esnek olması daha aktif olmamı sağlamaktadır.” EÖ5

“Kurslarla birlikte okul başarılarımız artmıştır.” EÖ7

“Sınıf mevcudunun belli bir sayını altına düşünce kursun kapatılması kursa devam etmek isteyenleri mağdur etmektedir.” KÖ19

“Seviye sınıflarının olmaması, yavaş öğrenen öğrencilerin hızlı öğrenen öğrencileri yavaşlatmasına veya hızlı öğrenen öğrencilerin yavaş öğrenen öğrencilerin konulara yetişememesi.” EÖ21

“Her zaman her ders için öğretmen seçme şansının olmaması”KÖ20

Öğrenciler; DYK’larda okul seçimini yapabilmelerinin kurs eğitimini istedikleri yerlerde almalarına imkan tanıdığını ifade etmişlerdir. Bu durumun eğitimde fırsat ve imkan eşitliğini sağladığını ve öğrencileri kurslara katılamada istekli hale getirdiğini söyleyebiliriz.

Kurslarda belli bir müfredat yetiştirme endişesi taşımayan öğretmen, dersleri daha esnek işleyebilmekte ve öğrenci merkezli teknikleri daha çok kullanabilme fırsatı bulabilmektedir. Bu durum öğrencileri derslerde daha aktif hale getirip; öğrencilerin okul başarılarını da artırdığını söyleyebiliriz.

Kurslarda seviye sınıflarının olmasını talep eden öğrencilerin kurslara sınavlara hazırlık ve dersleri pekiştirmek amacıyla geldikleri için, öğretmenlerin kurslarda kendi seviyelerine göre ders işlemelerini talep ettikleri savunulabilir.

DYK’larda öğrenciler istediği dersleri ve öğretmenleri kendi seçebilmektedir. ancak okullarda öğretmen eksikliğinin olması, öğretmenlerin kurs talebinde bulunmaması veya öğrencilerin internet erişimlerinin olmadığı köy okulları gibi

okullarda ders ve öğretmen seçiminin okul idaresi tarafından yapılması gibi nedenlerle öğrencilerin her zaman öğretmen seçme olanaklarının olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin DYK'lara yönelik görüşleri şu şekilde belirtmişlerdir;

“Gezi Gözlem programlarına yer verilebilir.” KÖ11

“Kütüphane, bilişim sınıfları gibi araştırma yapabildiğimiz sınıflarda serbest çalışma zamanları verilmeli.” KÖ14

“Kurslara isteyen her öğrenciye kayıt olma imkanı verilmemeli. Öğrenmek isteyen öğrencilere imkan sağlanmalıdır. Çünkü derslerin akışını bozan öğrenciler olmaktadır.” KÖ17

“Alanında iyi olmayan öğretmenlere ders verilmemelidir.” EÖ22

4.2.1.4. Öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kursları Ölçeğinin İklim Boyutuna Vermiş Oldukları Cevaplar

Öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kurslarının süreç boyutuna ilişkin görüşleri tablo 42’de gösterilmiştir.

Tablo 42. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının İklim Boyutuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

Değişkenler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Destekleme ve yetiştirme kurslarının ücretsiz olması bende ciddiyetsizlik meydana getirmektedir.	Hiç Katılmıyorum	412	31,30
	Katılmıyorum	289	22,00
	Fikrim Yok	225	17,10
	Katılıyorum	165	12,50
	Tamamen Katılıyorum	224	17,10
	Toplam	1315	100,00
hafta içi ve hafta sonu okulda olmam bende derslere karşı bıkkınlık yaratmaktadır.	Hiç Katılmıyorum	306	23,30
	Katılmıyorum	246	18,70
	Fikrim Yok	218	16,60
	Katılıyorum	220	16,70
	Tamamen Katılıyorum	325	24,70
	Toplam	1315	100,00
Destekleme ve yetiştirme kurslarının derslerin çok uzun sürmesi sebebiyle sıkılıyorum.	Hiç Katılmıyorum	274	20,80
	Katılmıyorum	292	22,20
	Fikrim Yok	183	13,90
	Katılıyorum	242	18,40
	Tamamen Katılıyorum	325	24,70
	Toplam	1316	100,00

Tablo 42 Devam

Destekleme ve yetiştirme kurslarında yeteneğim ve ilgi duyduğum alanlar haricinde farklı alanlarda çalışmalar yapmamız beni sıkılmaktadır.	Hiç Katılmıyorum	275	21,10
	Katılmıyorum	261	20,00
	Fikrim Yok	252	19,30
	Katılıyorum	230	17,60
	Tamamen Katılıyorum	286	21,90
	Toplam	1304	100,00
Destekleme ve yetiştirme kurslarında sosyal aktivitelere daha fazla yer verilebilir.	Hiç Katılmıyorum	120	9,10
	Katılmıyorum	113	8,60
	Fikrim Yok	250	19,00
	Katılıyorum	285	21,60
	Tamamen Katılıyorum	549	41,70
	Toplam	1317	100,00

Tablo 42’de görüldüğü üzere destekleme ve yetiştirme kurslarının iklim boyutu incelenmiştir. Buna göre,

“Destekleme ve yetiştirme kurslarının ücretsiz olması bende ciddiyetsizlik meydana getirmektedir.” ifadesine öğrencilerin %31,30’unun hiç katılmıyorum, %22’sinin katılmıyorum, %17,10’unun fikrim yok, %12,50’sinin katılıyorum, %17,10’unun ise tamamen katılıyorum yanıtını verdikleri görülmüştür.

Kursların ücretsiz olması ile görüş bildiren öğrencilerin yaklaşık %50’si kursu ciddiye aldıklarını dile getirmişlerdir. Bunun sebebi dershanelerin ve etüt merkezlerinin belirsizliği ve gelecek kaygısı ile kurslara karşı bir ciddiyet gösterdikleri söylenebilir. Genel anlamda öğrencilerin kursları aslında merkezi sınavlarda başarı sağlamada önemli bir yere koyduğu da söyleyebiliriz.

“Hafta içi ve hafta sonu okulda olmam bende derslere karşı bıkkınlık yaratmaktadır.” ifadesine öğrencilerin %23,30’unun hiç katılmıyorum, %18,70’inin katılmıyorum, %16,60’ının fikrim yok, %16,70’inin katılıyorum, %24,70’inin ise tamamen katılıyorum yanıtını verdikleri görülmüştür.

Öğrencilerin bu maddeye verdikleri cevaplara bakacak olursak görüş ayrılıkları olduğunu söyleyebiliriz. Akademik sınavlarda başarı elde etmek isteyen, ciddi ve planlı bir şekilde çalışan öğrencilerin bıkkınlık yaşamadığını; bıkkınlık yaşayan öğrencilerin ise ailelerinin baskısıyla kurslara devam eden öğrenciler olduğunu söyleyebiliriz. Bu tür sorunları ortadan kaldırabilmek için okullarda belli periyotlarla düzenlenecek sosyal faaliyetler okul-ev-ders üçgeninde kalan öğrencilerin rahatlamasını sağlayabilir.

“Destekleme ve yetiştirme kurslarının derslerin çok uzun sürmesi sebebiyle sıkılıyor.” ifadesine öğrencilerin %20,80’inin hiç katılmıyorum, %22,20’sinin katılmıyorum, %13,90’ının fikrim yok, %18,40’ının katılıyorum, %24,70’inin ise tamamen katılıyorum yanıtını verdikleri görülmüştür.

DYK uygulamalarına baktığımızda liselerde genel olarak derslerin blok şeklinde işlendiğini görmekteyiz. Blok derslerden kaynaklı uzun süren ders saatlerinden dolayı öğrencilerin sıkıldıkları düşünülebilir. Ortaokullarda ders süresinin kırk dakika olması öğrencilerin derslere ilgilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

“Destekleme ve yetiştirme kurslarında yeteneğim ve ilgi duyduğum alanlar haricinde farklı alanlarda çalışmalar yapmamız beni sıkılmaktadır.” ifadesine öğrencilerin %21,10’unun hiç katılmıyorum, %20’sinin katılmıyorum, %19,30’unun fikrim yok, %17,60’ının katılıyorum, %21,90’ının ise tamamen katılıyorum yanıtını verdikleri görülmüştür.

DYK’ lar sadece akademik derslere yönelik olarak değil de sanatsal ve sportif faaliyetler içeren dersleri de kapsayacak şekilde açılabilir. Çünkü her öğrencinin ilgi duyduğu ve yetenekli olduğu alanlar farklılık gösterir. Dolayısıyla öğrenciler sadece akademik anlamda değil sosyal ve kültürel alanlarda da yetiştirilmelidir.

“Destekleme ve yetiştirme kurslarında sosyal aktivitelere daha fazla yer verilebilir.” ifadesine öğrencilerin %9,10’unun hiç katılmıyorum, %8,60’ının katılmıyorum, %19’unun fikrim yok, %21,60’ının katılıyorum, %41,70’inin ise tamamen katılıyorum yanıtını verdikleri görülmüştür.

Uluslararası literatüre bakıldığında okullarda yürütülen müfredat dışı çalışmaların öğrencilerin sadece akademik başarılarını artırmayı değil aynı zamanda sanatsal, sportif ve kültürel yönlerini de geliştirmeyi amaçladığı görülmektedir. Örneğin Uğurlu ve Aylar’ın (2017) yaptığı araştırma bulgularına göre müfredat dışı programların her sınıf düzeyinde spor, müzik, resim, drama, okul gazetesi ve okul kulüpleri şeklinde yapılabileceğini ifade etmişlerdir. Söz konusu faaliyetler davranış, iyi notlar, okulu bitirme, başarılı yetişkinler olma açısından ve toplumsal açıdan öğrencilerde olumlu etkiler bırakmaktadır. Çalışmada sorumluluk alan öğrencinin bir görevi tamamladığında duyduğu mutlulukla beraber kendine güveninin geliştiği; kendine güvenen öğrencinin okulu sevdiği, bunun da ders notlarına olumlu yansıdığı belirtilmiştir. Ayrıca müfredat dışı programlara katılan öğrencilerin katılmayanlara

kıyasla daha az oranda okulu bıraktıkları, programlarda yerine getirdikleri görevler sonucunda kendilerini yetişkin gibi hissettikleri ve yeni insanlarla tanışarak sosyalleştikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmaya katılan öğrencilerde benzer isteklerde bulunmuşlardır diyebiliriz.

Öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kurslarının iklim boyutuna ilişkin nitel bulgular şu şekildedir;

“Derslerin blok olması çok sıkıcı olmaktadır.” EÖ2

“Kursların hafta içi okul derslerinden sonra olması bende aşırı yorgunluk meydana getirmektedir.” KÖ9

Bazı kurs merkezlerinde dersler blok saat uygulaması ile işlenmektedir. Bu durum aslında öğretmen ve öğrenciler için kursun erken bitmesini sağlıyor gibi gözükse de öğrencilerin kurslara karşı olumsuz bir yargı oluşturma ihtimali mevcuttur. Özellikle hafta içi okuldan sonra kurslara katılan öğrenciler için blok dersin verimsiz geçtiği savunulabilir.

Okulda yoğun bir programdan sonra kursa katılan öğrencide hem aşırı yorgunluk hemde derslere karşı bıkkınlık meydana geldiği ve bu durumun öğrencilerde motivasyon kaybına neden olduğu savunulabilir.

4.2.2. Ortaokul ve Liselerde Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Katılan Öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin Görüşlerinin; Okul Türü, Cinsiyet, Yaş, Sınıf, Eğitim Durumu, Kıdem Değişkenlerine Göre Farklılık Gösterip/Göstermediğine İlişkin Bulgular

4.2.2.1. Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeğine Öğrencilerin Vermiş Oldukları Cevapların Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

Destekleme ve yetiştirme kursları değerlendirme ölçeği ve alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçlarına ait bulgular Tablo 43’te verilmiştir.

Tablo 43. Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeğinin Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Boyut	Değişken	Gruplar	N	Sıra	Mann Whitney-U	P
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Amaç Boyutu	Cinsiyet	Erkek	639	644,70	207480,5	,062
		Kız	690	683,80		
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Yapı Boyutu	Cinsiyet	Erkek	639	657,24	215498,5	,478
		Kız	690	672,18		
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Süreç Boyutu	Cinsiyet	Erkek	639	685,63	207274	,059
		Kız	690	645,90		
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının İklim Boyutu	Cinsiyet	Erkek	639	637,04	202591,5	,009
		Kız	690	690,89		
Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeği	Cinsiyet	Erkek	639	654,10	213492	,319
		Kız	690	675,09		

Tablo 43'te görüldüğü üzere, destekleme ve yetiştirme kursları amaç, yapı ve süreç boyutları hakkındaki ve destekleme ve yetiştirme kursları değerlendirme ölçeği hakkındaki öğrenci görüşleri ile öğrencilerin cinsiyetlerine ait sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (*sırasıyla* p : ,062; ,478; ,059; ,319>0,05). Ancak destekleme ve yetiştirme kursları iklim boyutu ile öğrencilerin cinsiyetlerine ait sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p : ,009<,05). Kız öğrencilerin iklim boyutu hakkındaki görüşlerinin erkek öğrencilere oranla daha olumlu olduğu görülmektedir. Yani kız öğrenciler kurslara katılımları nedeni ile erkek öğrencilere göre daha mutludur, diğer arkadaşları ile daha fazla iş birliği içindedir ve kursların öğretmenleri ile iletişimlerini artırmada daha etkili olduğunu düşünmüşlerdir, yorumlarını yapabiliriz.

4.2.2.2. Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeğinin Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması

Destekleme ve yetiştirme kursları değerlendirme ölçeği ve alt boyut puanlarının yaş gruplarına değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçlarına ait bulgular Tablo 44'te verilmiştir.

Tablo 44. Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeğinin Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Boyut	Değişken	Gruplar	N	Sıra	Mann Whitney-U	P
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Amaç Boyutu	Yaş	12 - 15 yaş 16 - 19 yaş	873 450	691,80 604,20	170413,5	<,001
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Yapı Boyutu	Yaş	12 - 15 yaş 16 - 19 yaş	873 450	661,69 662,61	196152,5	,967
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Süreç Boyutu	Yaş	12 - 15 yaş 16 - 19 yaş	873 450	675,82 635,19	184362	,067
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının İklim Boyutu	Yaş	12 - 15 yaş 16 - 19 yaş	873 450	685,28 616,84	176101	,002
Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeği	Yaş	12 - 15 yaş 16 - 19 yaş	873 450	683,44 620,42	177712	,004

Tablo 44'te görüldüğü üzere, destekleme ve yetiştirme kursları yapı ve süreç boyutları hakkındaki öğrenci görüşleri ile öğrencilerin yaş gruplarına ait sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (*sırasıyla p*: ,967; ,067 > ,05). Ancak destekleme ve yetiştirme kursları amaç boyutu, iklim boyutu destekleme ve yetiştirme kursları değerlendirme ölçeği ile öğrencilerin yaş gruplarına ait sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (*sırasıyla p*: <,001; ,002; ,004 < ,05). Destekleme ve yetiştirme kurslarının amaç boyutuna bakıldığında, kursların 12 ile 15 yaş aralığındaki öğrencilerin 16 ile 19 yaş aralığındaki öğrencilere göre geleceğe yönelik amaçlarına daha uygun olduğunu; yine iklim boyutuna bakıldığında da 12 ile 15 yaş aralığındaki öğrencilerin görüşlerinin 16 ile 19 yaş aralığındaki öğrencilere göre daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca genel olarak destekleme ve yetiştirme kursları değerlendirme ölçeğindeki ifadelerle 12 ile 15 yaş aralığındaki öğrencilerin daha olumlu yanıtlar verdiklerini söylemek mümkündür. Buna göre, kursların 12 ile 15 yaş aralığındaki öğrenciler açısından daha verimli olduğunu ve yaş grubu arttıkça kursların beklentileri karşılamada yetersiz kaldığı söylenebilir. Yapı ve süreç boyutları açısından ise öğrencilerin yaş gruplarına göre herhangi anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

4.2.2.3. Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeği ve Alt Boyutlarının Öğrencilerin Sınıflarına Göre Karşılaştırılması

Destekleme ve yetiştirme kursları değerlendirme ölçeği ve alt boyut puanlarının sınıf değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına ait bulgular Tablo 45'te verilmiştir.

Tablo 45. Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeğinin ve Alt Boyutlarının Öğrencilerin Sınıfları Açısından Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Değişken	Gruplar	N	Sıra	χ^2	Sd	P
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Amaç Boyutu	Sınıf	5. ve 6. sınıf	386	773,49	42,894	3	<,001
		7. ve 8. sınıf	422	624,17			
		9. ve 10. sınıf	312	609,56			
		11. ve 12. sınıf	213	643,02			
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Yapı Boyutu	Sınıf	5. ve 6. sınıf	386	740,50	36,835	3	<,001
		7. ve 8. sınıf	422	588,19			
		9. ve 10. sınıf	312	646,28			
		11. ve 12. sınıf	213	720,28			
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Süreç Boyutu	Sınıf	5. ve 6. sınıf	386	763,72	35,505	3	<,001
		7. ve 8. sınıf	422	613,43			
		9. ve 10. sınıf	312	634,67			
		11. ve 12. sınıf	213	645,22			
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının İklim Boyutu	Sınıf	5. ve 6. sınıf	386	761,80	38,838	3	<,001
		7. ve 8. sınıf	422	621,99			
		9. ve 10. sınıf	312	605,46			
		11. ve 12. sınıf	213	674,51			
Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeği	Sınıf	5. ve 6. sınıf	386	794,33	66,369	3	<,001
		7. ve 8. sınıf	422	586,33			
		9. ve 10. sınıf	312	615,67			
		11. ve 12. sınıf	213	671,26			

Kruskall Wallis-H Testi sonucunda, destekleme ve yetiştirme kursları değerlendirme ölçeği puanları ve alt boyut puanları ile öğrencilerin sınıflarına ait sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıkların tamamı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (*sırasıyla*: $\chi^2=42,894$; 36,835; 35,505; 38,838; 66,369; *sırasıyla* p : <,001; <,001; <,001; <,001; <,001; <,05). Yani öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kursları hakkındaki görüşleri incelendiğinde eğitim-öğretim gördükleri sınıflara göre hem alt boyutlar hakkındaki görüşleri açısından, hem de genel olarak ölçeğe verdikleri yanıtlar açısından görüşleri farklılık göstermektedir.

Kruskal Wallis-H Testi sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U Testi uygulanmıştır. Öğrencilerin görüşlerinin hangi sınıf düzeyinde okuyan öğrencilerden kaynaklandığının tespiti için gerçekleştirilen Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 46, Tablo 47, Tablo 48, Tablo 49 ve Tablo 50’de verilmiştir.

Tablo 46. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Amaç Boyutunun Sınıf Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Boyut	Değişken	Gruplar	N	Sıra	Mann Whitney-U	P
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Amaç Boyutu	Sınıf	5. ve 6. sınıf	386	452,51	62914,5	<,001
		7. ve 8. sınıf	422	360,59		
		5. ve 6. sınıf	386	387,61	45504,5	<,001
		9. ve 10. sınıf	312	302,35		
		5. ve 6. sınıf	386	320,36	33248,5	<,001
		11. ve 12. sınıf	213	263,10		
		7. ve 8. sınıf	422	371,29	64231,5	,572
		9. ve 10. sınıf	312	362,37		
		7. ve 8. sınıf	422	315,29	43799,5	,599
		11. ve 12. Sınıf	213	323,37		
		9. ve 10. sınıf	312	257,84	31618	,344
		11. ve 12. sınıf	213	270,56		

Tablo 46’da görüldüğü üzere, destekleme ve yetiştirme kurslarının amaç boyutu açısından, Mann Whitney U Testi sonucunda söz konusu farklılığın 5. ve 6. sınıfta eğitim gören öğrenciler ile 7. ve 8. sınıfta eğitim gören öğrenciler arasında; 5. ve 6. sınıfta eğitim gören öğrenciler ile 9. ve 10. sınıfta eğitim gören öğrenciler arasında ve 5. ve 6. sınıfta eğitim gören öğrenciler ile 11. ve 12. sınıfta eğitim gören öğrenciler arasında olduğu (sırasıyla $p: <,001$; $<,001$; $<,001 <0,05$) tespit edilmiştir. Bulgulara göre, destekleme ve yetiştirme kurslarının amaç boyutu hakkındaki öğrenci görüşlerindeki genel farklılığın sebebinin 5. ve 6. sınıfta eğitim gören öğrencilerden oluştuğu ortaya çıkmıştır. 5. ve 6. sınıfta eğitim gören öğrenciler destekleme ve yetiştirme kurslarının kendi amaçları doğrultusunda olduğuna daha çok inanmaktadır ve çok daha olumlu görüşler ortaya koymuşlardır. Bu kurslarda 5. ve 6. sınıfta eğitim gören öğrencilerin daha fazla verim aldığını, kursa devam etmekte daha istekli olduğunu, problem çözme becerilerinin daha fazla geliştiğini ve okul dışındaki zamanlarını daha verimli değerlendirdikleri söylenebilir.

Tablo 47. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Yapı Boyutunun Sınıf Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Boyut	Değişken	Gruplar	N	Sıra	Mann Whitney-U	P
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Yapı Boyutu	Sınıf	5. ve 6. sınıf	386	450,86	63552	<,001
		7. ve 8. sınıf	422	362,10		
		5. ve 6. sınıf	386	372,32	51409	,001
		9. ve 10. sınıf	312	321,27		
		5. ve 6. sınıf	386	304,33	39437,5	,409
		11. ve 12. sınıf	213	292,15		
		7. ve 8. sınıf	422	352,77	59614,5	,028
		9. ve 10. sınıf	312	387,43		
		7. ve 8. sınıf	422	296,33	35797	<,001
		11. ve 12. sınıf	213	360,94		
		9. ve 10. sınıf	312	250,58	29354	,023
		11. ve 12. sınıf	213	281,19		

Tablo 47’de görüldüğü üzere, destekleme ve yetiştirme kurslarının yapı boyutu açısından, Mann Whitney U Testi sonucunda söz konusu farklılığın 5. ve 6. sınıfta eğitim gören öğrenciler ile 7. ve 8. sınıfta eğitim gören öğrenciler arasında; 5. ve 6. sınıfta eğitim gören öğrenciler ile 9. ve 10. sınıfta eğitim gören öğrenciler arasında; 7.

ve 8. sınıfta eğitim gören öğrenciler ile 9. ve 10. sınıfta eğitim gören öğrenciler arasında; 7. ve 8. sınıfta eğitim gören öğrenciler ile 11. ve 12. sınıfta eğitim gören öğrenciler arasında ve 9. ve 10. sınıfta eğitim gören öğrenciler ile 11. ve 12. sınıfta eğitim gören öğrenciler arasında olduğu (sırasıyla p : $<,001$; $,001$; $,028$; $<,001$; $,023$ $<0,05$) tespit edilmiştir. Bulgulara göre, destekleme ve yetiştirme kurslarının yapı boyutu hakkındaki öğrenci görüşlerindeki genel farklılığın sebebinin 7. ve 8. sınıfta eğitim gören öğrenciler ve 9. ve 10. sınıfta eğitim gören öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir. 7. ve 8. sınıfta eğitim gören öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kurslarının yapısı hakkında diğerlerine göre daha olumsuz görüşlere sahiptirler. Yine 9. ve 10. sınıfta eğitim gören öğrencilerin kursların yapısı ile ilgili görüşlerinin 11. ve 12. sınıfta ve 5. ve 6. Sınıfta eğitim gören öğrencilere göre daha olumsuz; ancak 7. ve 8. sınıfta eğitim gören öğrencilere göre ise daha olumlu olduğu görülmüştür. Burdan hareketle orta okullardaki öğrencilerin liselerde öğrenim gören öğrencilere nazaran daha fazla aydınlatma sorunu yaşadıklarını, okullarındaki görevli hizmetli sayılarını yetersiz bulduklarını ve kurslarda materyal ihtiyaçlarının karşılanmadığını düşündüklerini söyleyebiliriz.

Tablo 48. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Süreç Boyutunun Sınıf Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Boyut	Değişken	Gruplar	N	Sıra	Mann Whitney-U	P
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Süreç Boyutu	Sınıf	5. ve 6. sınıf	386	450,67	63624	$<,001$
		7. ve 8. sınıf	422	362,27		
		5. ve 6. sınıf	386	380,72	48165	$<,001$
		9. ve 10. sınıf	312	310,88		
		5. ve 6. sınıf	386	319,32	33650	$<,001$
		11. ve 12. sınıf	213	264,98		
		7. ve 8. sınıf	422	361,62	63352	,382
		9. ve 10. sınıf	312	375,45		
		7. ve 8. sınıf	422	312,54	42639,5	,291
		11. ve 12. sınıf	213	328,81		
		9. ve 10. sınıf	312	261,35	32712	,762
		11. ve 12. sınıf	213	265,42		

Tablo 48’de görüldüğü üzere, destekleme ve yetiştirme kurslarının süreç boyutu açısından, Mann Whitney U Testi sonucunda söz konusu farklılığın 5. ve 6. sınıfta

eğitim gören öğrenciler ile 7. ve 8. sınıfta eğitim gören öğrenciler arasında; 5. ve 6. sınıfta eğitim gören öğrenciler ile 9. ve 10. sınıfta eğitim gören öğrenciler arasında ve 5. ve 6. sınıfta eğitim gören öğrenciler ile 11. ve 12. sınıfta eğitim gören öğrenciler arasında olduğu (sırasıyla $p: <,001; <,001; <,001 <0,05$) tespit edilmiştir. Bulgulara göre, destekleme ve yetiştirme kurslarının süreç boyutu hakkındaki öğrenci görüşlerindeki genel farklılığın sebebinin 5. ve 6. sınıfta eğitim gören öğrencilerden oluştuğu ortaya çıkmıştır. Buna göre, 5. ve 6. sınıfta eğitim gören öğrencilerin kurslarda sosyal aktivitelere yer verilmesi, kurslardaki dokümanların ihtiyaçlarını karşılaması, kursun ücretsiz olması, mevcudun daha az olması gibi konularda diğerlerine oranla daha memnun olduklarını söylemek mümkündür. 7. ve 8. sınıfta, 9. ve 10. sınıfta ve 11. ve 12. sınıfta eğitim gören öğrencilerin ise kursa karşı bıkkınlık ya da ciddiyetsizlik hissetme gibi görüşlerinin diğerlerine oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Bu farklılığın sebebi 7. ve 8. Sınıfta Teog sınavı bilincinin oluşması ve sıkı bir çalışma temposu yaşamaları bu öğrencilerde bıkkınlığa neden olabilir. 9. ve 10. Sınıfta Teog sınavının yaşattığı baskıdan kurtulan öğrencilerde kurslara karşı bıkkınlığın yerini ciddiyetsizliğe bıraktığı savunulabilir. 11. ve 12. sınıftaki öğrencilerde üst eğitim kurumları için yeniden planlama yapılması ve buna uyma güçlüğü öğrencilerde yeniden bir bıkkınlık yarattığı düşünülebilir.

Tablo 49. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının İklim Boyutunun Sınıf Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Boyut	Değişken	Gruplar	N	Sıra	Mann Whitney-U	P
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının İklim Boyutu	Sınıf	5. ve 6. sınıf	386	448,50	64463	<,001
		7. ve 8. sınıf	422	364,26		
		5. ve 6. sınıf	386	386,20	46050,5	<,001
		9. ve 10. sınıf	312	304,10		
		5. ve 6. sınıf	386	314,11	35663,5	,006
		11. ve 12. sınıf	213	274,43		
		7. ve 8. sınıf	422	371,31	64224,5	,565
		9. ve 10. sınıf	312	362,35		
		7. ve 8. sınıf	422	309,43	41325	,091
		11. ve 12. sınıf	213	334,99		
		9. ve 10. sınıf	312	252,01	29800	,041
		11. ve 12. sınıf	213	279,09		

Tablo 49’da görüldüğü üzere, destekleme ve yetiştirme kurslarının iklim boyutu açısından, Mann Whitney U Testi sonucunda söz konusu farklılığın 5. ve 6. sınıfta

eğitim gören öğrenciler ile 7. ve 8. sınıfta eğitim gören öğrenciler arasında; 5. ve 6. sınıfta eğitim gören öğrenciler ile 9. ve 10. sınıfta eğitim gören öğrenciler arasında; 5. ve 6. sınıfta eğitim gören öğrenciler ile 11. ve 12. sınıfta eğitim gören öğrenciler arasında ve 9. ve 10. sınıfta eğitim gören öğrenciler ile 11. ve 12. sınıfta eğitim gören öğrenciler arasında olduğu (sırasıyla p : $<,001$; $<,001$; $,006$; $,041$ $<0,05$) tespit edilmiştir. Bulgulara göre, destekleme ve yetiştirme kurslarının iklim boyutu hakkındaki öğrenci görüşlerindeki genel farklılığın sebebinin 5. ve 6. sınıfta eğitim gören öğrencilerden oluştuğu ortaya çıkmıştır. 5. ve 6. sınıfta eğitim gören öğrencilerin kursa devam etmekten daha mutlu olduğu, arkadaşları ile iş birliği içinde olmaktan oldukça memnun oldukları ve kurstaki öğretmenleri ile iletişimlerini artırma fırsatı bulduklarından daha mutlu oldukları görülmektedir. Ek olarak, 11. ve 12. sınıfta eğitim gören öğrencilerin de 9. ve 10. sınıfta eğitim gören öğrencilere göre iklim boyutundan daha memnun oldukları görülmektedir. Bu verilerden hareketle 5. ve 6. Sınıflarda ve 11. ve 12. Sınıflardaki olumlu bakış açısı farklı nedenlerden kaynaklı olduğu düşünülebilir. 5. ve 6. Sınıf öğrencilerindeki okula karşı olumlu tutum, genelde öğretmenlerin Teog sınavından dolayı dikkatlerini daha çok 7. ve 8. Sınıflara, özellikle 8. Sınıflara yönleltmelerinden kaynaklı olabilir. 11. ve 12. Sınıfta ise üst eğitim kurumları için hazırlanan öğrencilere öğretmenlerin biraz toleranslı davranarak; öğrencilerin sınavlara yönelik çalışmalarını sağlamaları okul iklimini bu sınıflar için olumlu bir ortama çevirmektedir diyebiliriz.

Tablo 50. Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeğinin Sınıf Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Boyut	Değişken	Gruplar	N	Sıra	Mann Whitney-U	P
Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeği	Sınıf	5. ve 6. sınıf	386	469,38	56404	$<,001$
		7. ve 8. sınıf	422	345,16		
		5. ve 6. sınıf	386	391,67	43937,5	$<,001$
		9. ve 10. sınıf	312	297,33		
		5. ve 6. sınıf	386	320,28	33280	$<,001$
		11. ve 12. sınıf	213	263,24		
		7. ve 8. sınıf	422	360,14	62724,5	,274
		9. ve 10. sınıf	312	377,46		
		7. ve 8. sınıf	422	304,04	39050,5	$,007$
		11. ve 12. sınıf	213	345,66		
		9. ve 10. sınıf	312	253,89	30385	,096
		11. ve 12. sınıf	213	276,35		

Tablo 50’de görüldüğü üzere, destekleme ve yetiştirme kursları değerlendirme ölçeği açısından, Mann Whitney U Testi sonucunda söz konusu farklılığın 5. ve 6. sınıfta eğitim gören öğrenciler ile 7. ve 8. sınıfta eğitim gören öğrenciler arasında; 5. ve 6. sınıfta eğitim gören öğrenciler ile 9. ve 10. sınıfta eğitim gören öğrenciler arasında; 5. ve 6. sınıfta eğitim gören öğrenciler ile 11. ve 12. sınıfta eğitim gören öğrenciler arasında ve 7. ve 8. sınıfta eğitim gören öğrenciler ile 11. ve 12. sınıfta eğitim gören öğrenciler arasında olduğu (sırasıyla p : $<,001$; $<,001$; $<,001$; $,007 <0,05$) tespit edilmiştir. Bulgulara göre, destekleme ve yetiştirme kurslar değerlendirme ölçeği ile dershanelerin kapatılması süreci sonrası MEB’e bağlı lise ve orta okul düzeyi devlet okullarında açılan destekleme ve yetiştirme kurslarına 5. ve 6. sınıfta eğitim gören öğrencilerin bakış açılarının, diğerlerine göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 11. ve 12. sınıfta eğitim gören öğrencilerin bakış açılarının ise 7. ve 8. sınıfta eğitim gören öğrencilere oranla daha olumlu olduğu da gözlenmektedir.

4.2.2.4. Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeği ve Alt Boyutlarının Öğrencilerin Okuduğu Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

Destekleme ve yetiştirme kursları değerlendirme ölçeği ve alt boyut puanlarının okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına ait bulgular Tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 51. Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeğinin ve Alt Boyutlarının Öğrencilerin Okudukları Okul Türüne Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Değişken	Gruplar	N	Sıra	X ²	Sd	P
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Amaç Boyutu	Okul Türü	Ortaokul	494	751,62	79,083	5	<,001
		İmam H.O.	178	660,85			
		Anadolu L.	235	574,15			
		Anadolu İmam H.L.	94	847,43			
		Mesleki ve Teknik A.L.	279	564,53			
		Fen L.	59	612,08			
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Yapı Boyutu	Okul Türü	Ortaokul	494	703,68	22,257	5	<,001
		İmam H.O.	178	644,63			
		Anadolu L.	235	622,44			
		Anadolu İmam H.L.	94	752,49			
		Mesleki ve Teknik A.L.	279	672,23			
		Fen L.	59	512,03			

Tablo 51 Devam

Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Süreç Boyutu	Okul Türü	Ortaokul	494	711,16	31,056	5	<,001
		İmam H.O.	178	717,55			
		Anadolu L.	235	618,65			
		Anadolu İmam H.L.	94	498,37			
		Mesleki ve Teknik A.L.	279	669,61			
		Fen L.	59	661,72			
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının İklim Boyutu	Okul Türü	Ortaokul	494	751,48	67,529	5	<,001
		İmam H.O.	178	632,54			
		Anadolu L.	235	556,46			
		Anadolu İmam H.L.	94	806,35			
		Mesleki ve Teknik A.L.	279	623,55			
		Fen L.	59	555,45			
Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeği	Okul Türü	Ortaokul	494	740,85	39,339	5	<,001
		İmam H.O.	178	681,10			
		Anadolu L.	235	570,96			
		Anadolu İmam H.L.	94	702,48			
		Mesleki ve Teknik A.L.	279	629,87			
		Fen L.	59	575,79			

Kruskall Wallis-H Testi sonucunda, destekleme ve yetiştirme kursları değerlendirme ölçeği puanları ve alt boyut puanları ile öğrencilerin okudukları okul türüne ait sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıkların tamamı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (*sırasıyla*: $\chi^2=79,083$; 22,257; 31,056; 67,529; 39,339; *sırasıyla* p : <,001; <,001; <,001; <,001; <,001<,05). Yani öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kursları hakkındaki görüşleri incelendiğinde eğitim-öğretim gördükleri okulun türüne göre hem alt boyutlar hakkındaki görüşleri açısından, hem de genel olarak ölçeğe verdikleri yanıtlar açısından görüşleri farklılık göstermektedir.

Kruskal Wallis-H Testi sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U Testi uygulanmıştır. Öğrencilerin görüşlerinin hangi okul türünde okuyan öğrencilerden kaynaklandığının tespiti için gerçekleştirilen Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 52, Tablo 53, Tablo 54, Tablo 55 ve Tablo 56’da verilmiştir.

Tablo 52. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Amaç Boyutunun Okul Türü Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Boyut	Değişken	Gruplar	N	Sıra	Mann Whitney-U	P
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Amaç Boyutu	Okul Türü	Ortaokul	494	347,70	38434	,012
		İmam H.O.	178	305,42		
		Ortaokul	494	396,15	42657	<,001
		A.L.	235	299,52		
		Ortaokul	494	287,34	19681	,018
		Anadolu İmam H.L.	94	332,13		
		Ortaokul	494	427,19	49058,5	<,001
		Mesleki ve Teknik A.L.	279	315,84		
		Ortaokul	494	283,24	11492,5	,008
		Fen L.	59	224,79		
		İmam H.O.	178	220,73	18471,5	,041
		Anadolu L.	235	196,60		
		İmam H.O.	178	124,42	6216,5	<,001
		Anadolu İmam H.L.	94	159,37		
		İmam H.O.	178	247,28	21577	,018
		Mesleki ve Teknik A.L.	279	217,34		
		İmam H.O.	178	121,00	4895,5	,434
		Fen L.	59	112,97		
		Anadolu L.	235	146,28	6646,5	<,001
		Anadolu İmam H.L.	94	211,79		
		Anadolu L.	235	258,06	32650,5	,937
		Mesleki ve Teknik A.L.	279	257,03		
		Anadolu L.	235	145,69	6506,5	,464
		Fen L.	59	154,72		
		Anadolu İmam H.L.	94	246,77	7494,5	<,001
		Mesleki ve Teknik A.L.	279	166,86		
		Anadolu İmam H.L.	94	87,37	1798,5	<,001
		Fen L.	59	60,48		
		Mesleki ve Teknik A.L.	279	167,47	7663	,404
		Fen L.	59	179,12		

Tablo 52’de görüldüğü üzere, destekleme ve yetiştirme kurslarının amaç boyutu açısından, Mann Whitney U Testi sonucunda söz konusu farklılığın ortaokul ve imam hatip ortaokulunda okuyan öğrenciler arasında ve ortaokulda okuyan öğrenciler lehine; ortaokul ile anadolu lisesinde okuyan öğrenciler arasında ve ortaokulda okuyan öğrenciler lehine; ortaokul ile anadolu imam hatip lisesinde okuyan öğrenciler arasında ve anadolu imam hatip lisesinde okuyan öğrenciler lehine; ortaokul ile mesleki ve teknik anadolu lisesinde okuyan öğrenciler arasında ve mesleki ve teknik anadolu lisesinde okuyan öğrenciler lehine; ortaokul ile fen lisesinde okuyan öğrenciler arasında ve ortaokulda okuyan öğrenciler lehine; imam hatip ortaokulu ile anadolu lisesinde okuyan öğrenciler arasında ve imam hatip ortaokulunda okuyan öğrenciler lehine; imam hatip ortaokulu ile anadolu lisesinde okuyan öğrenciler arasında ve anadolu imam hatip lisesinde okuyan öğrenciler lehine; imam hatip ortaokulu ile anadolu imam hatip lisesinde okuyan öğrenciler arasında ve imam hatip ortaokulunda okuyan öğrenciler lehine; imam hatip ortaokulu ile mesleki ve teknik anadolu lisesinde okuyan öğrenciler arasında ve imam hatip ortaokulunda okuyan öğrenciler lehine; anadolu lisesi ile anadolu imam hatip lisesinde okuyan öğrenciler arasında ve anadolu imam hatip lisesinde okuyan öğrenciler lehine; anadolu imam hatip lisesi ile mesleki ve teknik anadolu lisesinde okuyan öğrenciler arasında ve anadolu imam hatip lisesinde okuyan öğrenciler lehine ve anadolu imam hatip lisesi ile fen lisesinde okuyan öğrenciler arasında ve anadolu imam hatip lisesinde okuyan öğrenciler lehine olduğu (*sırasıyla p: ,012; <,001; ,018; <,001; ,008; ,041; <,001; ,018; <,001; <,001; <,001 <0,05*) tespit edilmiştir.

Bulgulara göre, destekleme ve yetiştirme kurslarının amaç boyutu hakkındaki öğrenci görüşlerindeki genel farklılığın sebebinin anadolu imam hatip lisesinde ve ortaokulda eğitim gören öğrencilerden oluştuğu ortaya çıkmıştır. Bunun sebebi; fen lisesinde okuyan öğrencilerin akademik olarak daha donanımlı olup kurslardan beklentilerinin fazla olması ve kursların öğrencilerin bu beklentilerini karşılayamaması olabilir.

Tablo 53. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Yapı Boyutunun Okul Türü Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Boyut	Değişken	Gruplar	N	Sıra	Mann Whitney-U	P
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Yapı Boyutu	Okul Türü	Ortaokul	494	344,13	40199	,090
		İmam H.O.	178	315,34		
		Ortaokul	494	378,57	51343,5	,012
		Anadolu L.	235	336,48		
		Ortaokul	494	292,13	22047,5	,438
		Anadolu İmam H.L.	94	306,95		
		Ortaokul	494	394,12	65397	,238
		Mesleki ve Teknik A.L.	279	374,40		
		Ortaokul	494	284,74	10570,5	,001
		Fen L.	59	212,21		
		İmam H.O.	178	210,48	20295	,605
		Anadolu L.	235	204,36		
		İmam H.O.	178	129,42	7105	,041
		Anadolu İmam H.L.	94	149,91		
		İmam H.O.	178	222,77	23722	,420
		Mesleki ve Teknik A.L.	279	232,97		
		İmam H.O.	178	124,62	4250	,028
		Fen L.	59	102,03		
		Anadolu L.	235	154,89	8669	,002
		Anadolu İmam H.L.	94	190,28		
		Anadolu L.	235	245,91	30058	,104
		Mesleki ve Teknik A.L.	279	267,27		
		Anadolu L.	235	152,80	5688	,033
		Fen L.	59	126,41		
		Anadolu İmam H.L.	94	207,09	11224,5	,036
		Mesleki ve Teknik A.L.	279	180,23		
		Anadolu İmam H.L.	94	88,26	1714,5	<,001
		Fen L.	59	59,06		
		Mesleki ve Teknik A.L.	279	177,36	6037	,001
		Fen L.	59	132,32		

Tablo 53'te görüldüğü üzere, destekleme ve yetiştirme kurslarının yapı boyutu açısından, Mann Whitney U Testi sonucunda söz konusu farklılığın ortaokul ile anadolu lisesinde okuyan öğrenciler arasında ve ortaokulda okuyan öğrenciler lehine; ortaokul ile fen lisesinde okuyan öğrenciler arasında ve ortaokulda okuyan öğrenciler lehine; imam hatip ortaokulu ile anadolu imam hatip lisesinde okuyan öğrenciler arasında ve anadolu imam hatip lisesinde okuyan öğrenciler lehine; imam hatip ortaokulu ile fen lisesinde okuyan öğrenciler arasında ve imam hatip ortaokulunda okuyan öğrenciler lehine; anadolu lisesi ile anadolu imam hatip lisesinde okuyan öğrenciler arasında ve anadolu imam hatip lisesinde okuyan öğrenciler lehine; anadolu lisesi ile fen lisesinde okuyan öğrenciler arasında ve anadolu lisesinde okuyan öğrenciler lehine; anadolu imam hatip lisesi ile mesleki ve teknik anadolu lisesinde okuyan öğrenciler arasında ve anadolu imam hatip lisesinde okuyan öğrenciler lehine; anadolu imam hatip lisesi ile fen lisesinde okuyan öğrenciler arasında ve anadolu imam hatip lisesinde okuyan öğrenciler lehine ve mesleki ve teknik anadolu lisesi ile fen lisesinde okuyan öğrenciler arasında ve mesleki ve teknik anadolu lisesinde okuyan öğrenciler lehine olduğu (sırasıyla p : ,012; ,001; ,041; ,028; ,002; ,033; ,036; <,001; ,001 <0,05) tespit edilmiştir. Bulgulara göre, destekleme ve yetiştirme kurslarının yapı boyutu hakkındaki öğrenci görüşlerindeki genel farklılığın sebebinin fen lisesi ve anadolu imam hatip lisesinde eğitim gören öğrencilerden oluştuğu ortaya çıkmıştır. Buna göre; Fen liseleri ile anadolu imam hatip liselerinin yapısal özelliklerinin ve bu okulların olanaklarının orta okul ve diğer liselere nazaran daha iyi olduklarını söyleyebiliriz. Okul Türü değişkenine göre Mann Whitney-U Testi sonuçları Tablo 54'de gösterilmiştir.

Tablo 54. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Süreç Boyutunun Okul Türü Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Boyut	Değişken	Gruplar	N	Sıra	Mann Whitney-U	P
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Süreç Boyutu	Okul Türü	Ortaokul	494	336,30	43869,5	,965
		İmam H.O.	178	337,04		
		Ortaokul	494	380,87	50205,5	,003
		Anadolu L.	235	331,64		
		Ortaokul	494	308,50	16301	<,001
		Anadolu İmam H.L.	94	220,91		
		Ortaokul	494	396,08	64429,5	,132
		Mesleki ve Teknik A.L.	279	370,93		
		Ortaokul	494	279,41	13381,5	,304
		Fen L.	59	256,81		
		İmam H.O.	178	225,15	17684,5	,007
		Anadolu L.	235	193,25		
		İmam H.O.	178	152,52	5515	<,001
		Anadolu İmam H.L.	94	106,17		
		İmam H.O.	178	239,15	23025	,189
		Mesleki ve Teknik A.L.	279	222,53		
		İmam H.O.	178	121,69	4771,5	,293
		Fen L.	59	110,87		
		Anadolu L.	235	174,19	8886	,006
		Anadolu İmam H.L.	94	142,03		
		Anadolu L.	235	246,26	30141	,115
		Mesleki ve Teknik A.L.	279	266,97		
		Anadolu L.	235	145,31	6417	,377
		Fen L.	59	156,24		
		Anadolu İmam H.L.	94	150,50	9682	<,001
		Mesleki ve Teknik A.L.	279	199,30		
		Anadolu İmam H.L.	94	68,75	1997,5	,004
		Fen L.	59	90,14		
		Mesleki ve Teknik A.L.	279	169,89	8122	,873
		Fen L.	59	167,66		

Tablo 54’te görüldüğü üzere, destekleme ve yetiştirme kurslarının süreç boyutu açısından, Mann Whitney U Testi sonucunda söz konusu farklılığın ortaokul ile anadolu lisesinde okuyan öğrenciler arasında ve ortaokulda okuyan öğrenciler lehine; ortaokul ile anadolu imam hatip lisesinde okuyan öğrenciler arasında ve ortaokulda okuyan öğrenciler lehine; imam hatip ortaokulu ile anadolu lisesinde okuyan öğrenciler arasında ve imam hatip ortaokulunda okuyan öğrenciler lehine; imam hatip ortaokulu ile anadolu imam hatip lisesinde okuyan öğrenciler arasında ve imam hatip ortaokulunda okuyan öğrenciler lehine; anadolu lisesi ile anadolu imam hatip lisesinde okuyan öğrenciler arasında ve anadolu lisesinde okuyan öğrenciler lehine; anadolu imam hatip lisesi ile mesleki ve teknik anadolu lisesinde okuyan öğrenciler arasında ve mesleki ve teknik anadolu lisesinde okuyan öğrenciler lehine ve anadolu imam hatip lisesi ile fen lisesinde okuyan öğrenciler arasında ve fen lisesinde okuyan öğrenciler lehine olduğu (*sırasıyla* $p: ,012; ,001; ,041; ,028; ,002; ,033; ,036; <,001; ,001 <0,05$) tespit edilmiştir.

Bulgulara göre, destekleme ve yetiştirme kurslarının süreç boyutu hakkındaki öğrenci görüşlerindeki genel farklılığın sebebinin anadolu imam hatip lisesinde eğitim gören öğrencilerden oluştuğu ortaya çıkmıştır. Anadolu imam hatip liselerinde okuyan öğrenciler için kursların daha verimli geçtiği, zamanlarını daha etkin kullandıkları ve kurslarda aldıkları derslerin kendi yetenekleri doğrultusunda olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 55. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının İklim Boyutunun Okul Türü Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Boyut	Değişken	Gruplar	N	Sıra	Mann Whitney-U	P
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının İklim Boyutu	Okul Türü	Ortaokul	494	353,48	35579,5	<,001
		İmam H.O.	178	289,38		
		Ortaokul	494	398,68	41407,5	<,001
		Anadolu L.	235	294,20		
		Ortaokul	494	290,34	21162,5	,156
		Anadolu İmam H.L.	94	316,37		
		Ortaokul	494	413,45	55844,5	<,001
		Mesleki ve Teknik A.L.	279	340,16		
		Ortaokul	494	285,53	10360,5	<,001
		Fen L.	59	205,60		
		İmam H.O.	178	222,32	18188,5	,022
		Anadolu L.	235	195,40		
		İmam H.O.	178	123,72	6091,5	<,001
		Anadolu İmam H.L.	94	160,70		
		İmam H.O.	178	232,16	24268,5	,679
		Mesleki ve Teknik A.L.	279	226,98		
		İmam H.O.	178	122,96	4547	,118
		Fen L.	59	107,07		
		Anadolu L.	235	147,91	7029,5	<,001
		Anadolu İmam H.L.	94	207,72		
		Anadolu L.	235	243,38	29463,5	,045
		Mesleki ve Teknik A.L.	279	269,40		
		Anadolu L.	235	147,57	6915	,976
		Fen L.	59	147,20		
		Anadolu İmam H.L.	94	224,07	9628	<,001
		Mesleki ve Teknik A.L.	279	174,51		
		Anadolu İmam H.L.	94	87,49	1786,5	<,001
		Fen L.	59	60,28		
		Mesleki ve Teknik A.L.	279	172,50	7392,5	,212
		Fen L.	59	155,30		

Tablo 55'te görüldüğü üzere, destekleme ve yetiştirme kurslarının iklim boyutu açısından, Mann Whitney U Testi sonucunda söz konusu farklılığın ortaokul ile imam

hatip ortaokulunda okuyan öğrenciler arasında ve ortaokulda okuyan öğrenciler lehine; ortaokul ile anadolu lisesinde okuyan öğrenciler arasında ve ortaokulda okuyan öğrenciler lehine; ortaokul ile mesleki ve teknik anadolu lisesinde okuyan öğrenciler arasında ve ortaokulda okuyan öğrenciler lehine; ortaokul ile fen lisesinde okuyan öğrenciler arasında ve ortaokulda okuyan öğrenciler lehine; imam hatip ortaokulu ile anadolu lisesinde okuyan öğrenciler arasında ve imam hatip ortaokulunda okuyan öğrenciler lehine; imam hatip ortaokulu ile anadolu imam hatip lisesinde okuyan öğrenciler arasında ve anadolu imam hatip lisesinde okuyan öğrenciler lehine; anadolu lisesi ile anadolu imam hatip lisesinde okuyan öğrenciler arasında ve anadolu imam hatip lisesinde okuyan öğrenciler lehine; anadolu lisesi ile mesleki ve teknik anadolu lisesinde okuyan öğrenciler arasında ve mesleki ve teknik anadolu lisesinde okuyan öğrenciler lehine; anadolu imam hatip lisesi ile mesleki ve teknik anadolu lisesinde okuyan öğrenciler arasında ve anadolu imam hatip lisesinde okuyan öğrenciler lehine ve mesleki ve teknik anadolu lisesi ile fen lisesinde okuyan öğrenciler arasında ve anadolu imam hatip lisesinde okuyan öğrenciler lehine olduğu (sırasıyla p : $<,001$; $<,001$; $<,001$; $<,001$; $,022$; $<,001$; $<,001$; $,045$; $<,001$; $<,001$ $<0,05$) tespit edilmiştir.

Bulgulara göre, destekleme ve yetiştirme kurslarının iklim boyutu hakkındaki öğrenci görüşlerindeki genel farklılığın sebebinin ortaokulda, imam hatip ortaokulunda ve Anadolu imam hatip lisesinde eğitim gören öğrencilerden oluştuğu ortaya çıkmıştır. Bunun sebebinin orta okul ve imam hatip orta okulu ile anadolu imam hatip liselerinde destekleme ve yetiştirme kurslarının daha esnek bir program çerçevesinde yürütüldüğü ve öğrencilerde daha az bıkkınlık meydana getirdiği, destekleme ve yetiştirme kurslarının fen liselerinde ise daha sıkı ve daha disiplinli bir şekilde yürütüldüğü ve bu durumunda öğrencilerde bıkkınlık oluşturduğu savunulabilir.

Tablo 56. Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeğinin Okul Türü Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Boyut	Değişken	Gruplar	N	Sıra	Mann Whitney-U	P
Destekleme ve Yetiştirme Kursları Değerlendirme Ölçeği	Okul Türü	Ortaokul	494	344,44	40046	,077
		İmam H.O.	178	314,48		
		Ortaokul	494	394,24	43599,5	<,001
		Anadolu L.	235	303,53		
		Ortaokul	494	297,64	21667,5	,304
		Anadolu İmam H.L.	94	278,01		
		Ortaokul	494	410,37	57370	<,001
		Mesleki ve Teknik A.L.	279	345,63		
		Ortaokul	494	284,17	11031	,002
		Fen L.	59	216,97		
		İmam H.O.	178	225,97	17538	,005
		Anadolu L.	235	192,63		
		İmam H.O.	178	135,14	8124,5	,695
		Anadolu İmam H.L.	94	139,07		
		İmam H.O.	178	239,88	22894	,159
		Mesleki ve Teknik A.L.	279	222,06		
		İmam H.O.	178	123,62	4428	,071
		Fen L.	59	105,05		
		Anadolu L.	235	155,43	8795,5	,004
		Anadolu İmam H.L.	94	188,93		
		Anadolu L.	235	244,15	29645,5	,061
		Mesleki ve Teknik A.L.	279	268,74		
		Anadolu L.	235	147,22	6866	,909
		Fen L.	59	148,63		
		Anadolu İmam H.L.	94	203,71	11542	,082
		Mesleki ve Teknik A.L.	279	181,37		
		Anadolu İmam H.L.	94	82,76	2231,5	,042
		Fen L.	59	67,82		
		Mesleki ve Teknik A.L.	279	172,08	7512	,292
		Fen L.	59	157,32		

Tablo 56’da görüldüğü üzere, destekleme ve yetiştirme kursları değerlendirme ölçeği açısından, Mann Whitney U Testi sonucunda söz konusu farklılığın ortaokul ile Anadolu lisesinde okuyan öğrenciler arasında; ortaokul ile mesleki teknik ve Anadolu lisesinde okuyan öğrenciler arasında; ortaokul ile fen lisesinde okuyan öğrenciler arasında; imam hatip ortaokulu ile Anadolu lisesinde okuyan öğrenciler arasında; Anadolu lisesi ile Anadolu imam hatip lisesinde okuyan öğrenciler arasında ve Anadolu imam hatip lisesi ile fen lisesinde okuyan öğrenciler arasında olduğu (*sırasıyla* $p: <,001; <,001; ,002; ,005; ,004; ,042 <0,05$) tespit edilmiştir.

Mann whitney U testi değerlerinden hareketle ortaokul kademesi öğrencilerinin anadolu lisesi, mesleki ve teknik anaolu lisesi, fen lisesi öğrencilerinden kurslara bakış açılarında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna neden olarak; ortaokul öğrencilerinin bir üst öğretim kurumuna hazırlık için DYK’ları önemli bir seçenek olarak görmelerinden kaynaklı olduğunu ve orta okul öğrencilerinin lise kademesindeki öğrencilere göre bilgi birikimin daha az olmasından dolayı akademik olarak beklentilerinin çok yüksek olmaması ve DYK’ların öğrencilerin beklentilerini karşılayabildiğini söyleyebiliriz. Anadolu lisesi öğrencilerinin anadolu imama hatip liseleri arasındaki farklılığın nedenleri arasında ise; anadolu lisesi öğrencilerinin imam hatip lisesi öğrencilerine oranla DYK’ları daha çok ciddiye aldıkları ve bir üst öğretim kurumuna yerleşmek için DYK’ları bir fırsat olarak gördüklerini söyleyebiliriz. Anadolu imam hatip lisesi öğrencileri ile fen lisesi öğrencileri arasındaki farklılığın nedenleri arasında şunlar olabilir: Fen lisesi öğrencilerinin akademik olarak daha çok donanımlı olmalarından kaynaklı olarak DYK’ları verimli bulmadıklarından ya da verilen eğitimin yeterli bulmamalarından dolayı DYK’lara ilgilerinin az olduğu savunulabilir. Anadolu imam hatip lisesi öğrencileri ise DYK’ları sınavlara yönelik derslerin varlığından kaynaklı seçme ve yerleştirme sınavlarına bir hazırlık, eksiği tamamlama yeri olarak gördükleri düşünülebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇ VE ÖNERİLER

Ortaokul ve lise düzeyindeki devlet okullarında açılan destekleme ve yetiştirme kurslarını; kurslarda görev alan okul yöneticileri (Müdür, Başmüdür Yardımcısı, Müdür Yardımcısı), kurs öğretmeni ve kursa katılan öğrenci görüşlerinin ortaya çıkarılmasını amaçlayan bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

5.1. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Yönetici ve Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi

Destekleme ve yetiştirme kurslarının amaç boyutunun yönetici ve öğretmen görüşleri açısından incelenmesi sonucunda, yönetici ve öğretmenlerin amaçlar doğrultusunda genel olarak olumlu görüşler belirttikleri ortaya çıkmaktadır. Kursların öğrenciler açısından bakıldığında öğrenmedeki eksikliklerini tamamlayarak eğitimde fırsat eşitliği sunduğuna ve eksikliklerinin tamamlanmasını sağladığına, buna ek olarak kursların ticari bir kaygı ile planlanmadığına inanılmaktadır. Öğrencilerin planlı, düzenli ve ciddi bir çalışma ortamında eğitim aldıklarını, kurstaki eğitim planların okuldaki planlar ile bütünlük içinde olduğunu, kurslar sayesinde öğrenci başarısının arttığını düşünmektedirler. Katılımcılar, açılan bu destekleme ve yetiştirme kurslarının dershanelerin yerini alarak öğrencileri sınavlara hazırlamakta başarılı olduğu görüşünü ifade etmişlerdir.

Destekleme ve yetiştirme kurslarının yapı boyutunun yönetici ve öğretmen görüşleri açısından incelenmesi sonucunda, katılımcıların hem olumlu hem de olumsuz görüşler belirttikleri ortaya çıkmaktadır. Yönetici ve öğretmenlerin kurslar ile ilgili denetimlerin etkili bir şekilde yapılması görüşünü belirtmişlerdir. Ayrıca yönetici ve öğretmenlerin genel olarak kursların temizliği sağlanmış ortamda yapıldığını, kurslarda ısınma sorunun yaşanmadığını, görevli ve hizmetli sayısının tam olarak yeterli olmadığını belirtmişlerdir.

Destekleme ve yetiştirme kurslarının süreç boyutunun yönetici ve öğretmen görüşleri açısından incelenmesi sonucunda, katılımcıların çoğunlukla olumlu, bazı ifadeler için ise hem olumlu hem de olumsuz görüşler belirttikleri ortaya çıkmaktadır. destekleme ve yetiştirme kurslarında alanındaki en yetenekli ve en uzman eğitimcilerin seçilmesi ve kursların öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda açıldığı görüşüne olumlu bakmadıklarını, destekleme ve yetiştirme kurslarında öğrenci aktif yöntemlerin uygulanması gerektiğini, kurslara beden eğitimi, müzik, görsel sanatlar gibi dersler eklenerek öğrenci katılımlarının artırılabilirliğini, kurs saatlerinde yoklamaların alınması öğrencilerin kurslara devamında etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Destekleme ve yetiştirme kurslarının iklim boyutunun yönetici ve öğretmen görüşleri açısından incelenmesi sonucunda, katılımcıların genellikle olumlu görüşler belirttikleri ortaya çıkmaktadır. Genel olarak katılımcılar destekleme ve yetiştirme kurslarında görev aldıkları için oldukça mutlu olduklarını ve tüm öğretmenlerin iş birliği içinde çalıştığını, öğrencileri ile iletişimlerinin arttığını, veli ve öğrencilerin okula karşı olan bağlılıklarının arttığını ifade etmişlerdir.

Destekleme ve yetiştirme kurslarının ekonomi boyutunun yönetici ve öğretmen görüşleri açısından incelenmesi sonucunda, yönetici ve öğretmenlerin genel olarak olumlu görüşler belirttikleri ortaya çıkmaktadır. Katılımcılara göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğu kurslara ek gelir sebebi ile katıldıklarını, öğretmen ve yöneticilere ödenen ücretlerin yeterli sayılabileceğini gösteren yanıtlar vermişlerdir. Ancak katılımcılar genel olarak kursların ücretsiz olması ile ilgili olarak ise kursların değerinin azaldığına inanmaktadır. Gerçekleştirilen analizler sonucunda katılımcılar öğretmen ve yöneticilere ödenen ücretlerin yeterli sayılabileceğini gösteren yanıtlar vermişlerdir.

5.2. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Öğrenci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi

Öğrenciler destekleme ve yetiştirme kurslarına Katılıyorum ($X=3,68$, $SS=1.26$) düzeyinde oldukça olumlu görüşlere sahiptirler. Destekleme ve yetiştirme kurslarının amaç boyutunun öğrenci görüşleri açısından incelenmesi sonucunda, öğrenciler kurs uygulamasının kendi amaçlarına uygunluğu açısından oldukça memnundurlar. Destekleme ve yetiştirme kurslarının okulda eksik kaldıkları konuları tamamlamada,

dershane ihtiyaçlarını gidermekte, sınavlara hazırlıklarında oldukça faydalı olduğuna inanmaktadırlar. Okuldaki dersler ile kursta alınan eğitimin bütünlük sağladığını düşünmektedirler. Ayrıca ders seçiminde kendilerinin ve ailelerinin isteklerinin gözetilmesinin ve kursların ücretsiz olarak verilmesinin kurslara olan katılımlarını artırdığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin hem sosyal hem de eğitim hayatlarında bu kursların oldukça faydası olmaktadır. Öğrenciler kurslar sayesinde derslerinde ilerleme kaydetmelerinin yanı sıra, ders dışı zamanlarını daha verimli değerlendirmeyi ve problem çözme becerilerini de geliştirmektedirler. Genel olarak öğrenciler destekleme ve yetiştirme kurslarına devam ettikleri için mutlu olduklarını, kursun öğretmenlerle olan iletişimlerini artırdığını ve kurs sayesinde arkadaşlarıyla birlikte çalışma yapmaya fırsat bulduklarını düşünmektedirler.

Destekleme ve yetiştirme kurslarının yapı boyutunun öğrenci görüşleri açısından incelenmesi sonucunda, öğrencilerin hem olumlu hem de olumsuz görüşler belirttikleri ortaya çıkmaktadır. Destekleme ve yetiştirme kurslarında genel olarak öğrencilerin büyük çoğunluğu kurslardaki etüt saatlerine ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler sınıf mevcudunun çok kalabalık olmadığını, verilen dokümanların ihtiyaçlarını karşıladığını ifade etmişlerdir. Ek olarak öğrenciler kurs saatlerinde okulda bulunan görevli ve hizmetli sayısının yeterli olmadığını düşünmektedirler ve okulun aydınlatmasından da memnun değiller. Buna rağmen destekleme ve yetiştirme kursları hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir.

Destekleme ve yetiştirme kurslarının süreç boyutunun öğrenci görüşleri açısından incelenmesi sonucunda, öğrencilerin çoğunlukla olumlu görüş belirttikleri ortaya çıkmaktadır. Destekleme ve yetiştirme kurslarında genel olarak öğrenciler ilgi ve yeteneklerine göre istedikleri dersleri ve öğretmenleri seçebildiklerini belirtmişler, ders seçimlerinde kendilerinin ve ailelerinin aktif rol oynayabildiklerini söylemişlerdir. Destekleme ve yetiştirme kurslarında genel olarak öğrenciler ilgi ve yeteneğime göre istedikleri dersleri, istedikleri öğretmenleri seçebildiklerini belirtmiş, ders seçimlerinde kendilerinin ve ailelerinin aktif rol oynayabildiklerini söylemişlerdir. Ek olarak, bu kursların okul dışındaki zamanlarını daha verimli geçirmelerine neden olduğunu da belirtmişlerdir. Kursta alınan yoklamanın kursa devamlılığı artırdığını, derslerini temiz bir ortamda yaptıklarını belirtmişlerdir.

Destekleme ve yetiştirme kurslarının iklim boyutunun öğrenci görüşleri açısından incelenmesi sonucunda, öğrencilerin genellikle oldukça olumlu görüş belirtmişlerdir. Ek olarak öğrenciler kurslarda sosyal aktivitelere daha fazla yer verilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Ayrıca öğrencilerin neredeyse yarısı kurslarda yetenek ve ilgi alanları dışındaki alanlarda çalışmalar yapılmasından, derslerin çok uzun sürmesinden hem hafta içi hem de hafta sonu okula girmekten sıkıntı ve bıkkınlık duyduklarını ifade etmektedirler.

5.3. Öneriler

2014 – 2015 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya koyulan destekleme ve yetiştirme kurslarının, yeni olması dolayısıyla çeşitli aksaklıkları bulunmaktadır. Bulgular ve katılımcılardan doğrudan elde edilen çözüm önerileri doğrultusunda uygulayıcılar ve araştırmacılar için geliştirilen öneriler aşağıda sıralanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre geliştirilen önerilerin faydalı olacağı düşünülmektedir.

5.3.1. Uygulayıcılar için Öneriler

1. Öğretmenlerin hafta içi ve hafta sonu görev yapmaları, öğretmenlerde yorgunluk ve motivasyon kaybına neden olmaktadır. Bunun engellenmesi için öğretmenlerin çalışma saatlerine yönelik esneklik sağlanabilir. Böylece motivasyon kaybına engel olarak sınıf içi iklimin olumsuz yönde değişimi engellenmiş olur.
2. Materyal eksikliği öğretmen ve öğrenciler açısından sorun teşkil etmektedir. MEB, EBA ve Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü aracılığıyla bilgisayar ortamında ders anlatımı ve kazanım testleri yayınlasa da materyal gereksinimi önemli bir sorun olmaya devam etmektedir. MEB'nin bununla ilgili gerekli çalışmaları genişletmesi gerekmektedir.
3. Öğrenciler için ortak kullanabilecekleri dökümanlar temin edilebilir.
4. Öğrenci katılımının artması ve devamı için ve ayrıca öğrencilerin kursları ciddiye almaları için rehberlik faaliyetlerine yer verilebilir.

5. Destekleme ve yetiştirme kurslarının ücretsiz olmasının öğrencilere meydana getirdiği ciddiyetsizliği ortadan kaldırmak amacıyla; öğrencilerden temsili olarak cüzi miktarda ücret alınıp elde edilen ücretlerle kursların materyal eksikliği giderilebilir.
6. MEB tarafından düzenli aralıklarla deneme sınavları yapıp öğrenci başarısı takip edilmelidir. Bu sınavlar hem öğrenciyi hem de öğretmeni motive etmede büyük yarar sağlayacaktır.
7. Kurs programlarının hazırlanması sürecinde eğitimin tüm paydaşlarının (yönetici- öğretmen – veli - öğrenci) görüşleri alınarak daha etkili bir kurs süreci oluşturulabilir.
8. Öğrenciler için serbest çalışma saatlerinin oluşturulması amacıyla; kurslarda etüt saatleri uygulamasına yer verilebilir. Ayrıca öğrencilerin araştırma yapabilecekleri okul kütüphanesi ve bilişim sınıfları gibi sınıflardan yararlanması sağlamak için bu sınıflar için de çalışma saatleri kurs planlarına eklenebilir.
9. Okulların sadece ders verilen bir mekan olarak değil sosyal bir alan görülmesi için çalışmalar yapılmalıdır. Okulların müsait olduğu zamanlarda sosyal aktivitelere yer verilebilir. Bu aktivitelere veli ve öğrenciler birlikte katılabilir.

5.3.2. Araştırmacılara Öneriler

Bu araştırma destekleme ve yetiştirme kurslarının yönetici, öğretmen ve öğrenciler açısından değerlendirilerek kursların etkililiğini ve kurslarda yaşanan aksaklıkları ortaya çıkarma amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda destekleme ve yetiştirme kursları ile ilgili yapılacak olan çalışmalarda araştırmacılara yol gösterici bir özelliğe sahip olması hedeflenmiştir.

1. Bu araştırma Diyarbakır ili ve ilçelerindeki ortaokul ve liselerinde destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alan yönetici ve öğretmenleriyle; kurslara katılan öğrencileriyle yapılmıştır. Benzer bir araştırma diğer illerde de yapılabilir.

2. Bu araştırma Diyarbakır ili ve ilçelerindeki ortaokul ve liselerinde destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alan yönetici ve öğretmenleriyle; kurslara katılan öğrencileriyle yapılmıştır. Benzer bir araştırma destekleme ve yetiştirme kurslarına katılan öğrencilerin velileriyle de yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Acarlı, S. D., Alkan, F. ve Altundağ, K. C.(2015). Ortaöğretim Öğrencilerinin Dershanedeki Fen Öğretimine Yönelik Tutum Ve Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. Yaz-2015 Cilt:14 Sayı:54, 54-67. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder/article/view/5000082796/5000119857>. Erişim Tarihi: 17 Mart 2017.
- Adem, M. (1997). Ulusal Eğitim Politikamız Nasıl Olmalıdır?. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/42/480/5563.pdf>. Erişim Tarihi: 03 Eylül 2016.
- Akın, F. (2012). *Okul İçi Ve Okul Dışı Öğrenmelerin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Burdur.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö 1000–M.S 2012*. <http://www.tireibnimelekkutuphanesi.net/ekitaplar/9047662615.pdf>. Erişim Tarihi: 12 Eylül 2016.
- Ardıç, K. ve Yıldız, G. (1999). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. <http://www.pydem.com/Images/uploads/Uygulamalar/makaleler/egitimde-toplam-kalite-yonetimi/egitimde-toplam-kalite-yonetimi.pdf>. Erişim Tarihi: 21 Şubat 2017.
- Arslan, H., Satıcı, A. ve Kuru, M. (2006). Devlet ve Özel ilköğretim Okullarının Etkililiğinin Araştırılması. *Eğilim ve Bilim sayı:142*, 15-25. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/838>. Erişim Tarihi: 11 Nisan 2017.
- Atabay, S. (2014). *Dershanelerin Eğitim Sistemindeki Yeri, İşlevi ve Dönüştürülme Süreci*. <http://www.ted.org.tr/TR/Genel/BelgeGoster.aspx?F6E10F8892433CFFA79D6F5E6C1B43FFBB89BF54D3DDD6B9>. Erişim Tarihi:19 Kasım 2016.
- Aylar, F. ve Uğurlu, F. (2017). Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Yönelik Öğretmen Öz Algı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, cilt:3, sayı:1, 28–43.

- <http://gazipublishing.net/index.php/gebd/article/view/128>. Erişim Tarihi: 12 Mayıs 2017
- Ayvacı, Ş. H. ve Nas E. S.(2009). Fen Ve Teknoloji Dersi Konularının Okulda Ve Dershanede İşlenişyle İlgili Durumların Belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 113-124. http://www.zgefdergi.com/Makaleler/420693372_13_09_Ayvaci-Nas.pdf. Erişim Tarihi: 20 Kasım 2016.
- Bacanlı, H. ve Dombaycı, M. A. (2013). *Kapatılma veya Dönüştürülme Ayırımında Dershaneler*. , Ankara. ASEM.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:11 Sayı:42, 001-021. <http://atif.sobiad.com/sobiadfiles/sobiadarsiv2/TBTKK/ESOSDER/5000063589.pdf>. Erişim Tarihi: 28 Kasım 2016.
- Balcı, A. (2014). *Etkili Okul*. egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/5979/2110+&cd=4&hl=tr&ct=clnk&gl=tr. Erişim Tarihi: 14 Mart 2017.
- Başaran, E. İ.(2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Ekinoks Yayınevi, Ankara.
- Baştepe, İsmail. (2009). Etkili Okulun Eğitim-Öğretim Süreci ve Ortamı Boyutlarının Nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, sayı:29, 76-83. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder/article/view/5000068252/5000063315>. Erişim Tarihi: 10.04.2017.
- Baştürk, S. Ve Doğan, S.(2010). Üniversite Öğrencilerinin Perspektifinden Özel Dershanelerdeki Matematik Eğitimi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, sayı:32. İstanbul. 45-63. http://www.turkiyatjournal.com/Makaleler/1257464006_23.pdf. Erişim Tarihi: 30 Ekim 2016.
- Baştürk, S. Ve Doğan, S.(2010). Lise öğretmenlerinin özel dershaneler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, cilt:7 sayı:2. 135-157. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423936492.pdf>. Erişim Tarihi: 21 Ekim 2016.
- Berberoğlu, G. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 21-35. http://kalenderi.bilkent.edu.tr/oss_pisa.pdf. Erişim Tarihi: 09 Aralık 2016.

- Boyacı, A. (2008). *Eğitim Sosyolojisi ve Felsefesi*. Eskişehir. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 973.
- Bray, M. (2003). *Adverse effects of private supplementary tutoring Dimensions, implications and government responses*. International Institute For Educational Planning. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133039e.pdf>. Erişim Tarihi: 10 Kasım 2016.
- Bray, M. (2013). Shadow Education: Comparative Perspectives on the Expansion and Implications of Private Supplementary Tutoring. *Procedia. Social and Behavioral Sciences* 77, 412-420. <https://hub.hku.hk/bitstream/10722/138086/1/Content.pdf>. Erişim Tarihi: 11 Aralık 2016.
- Bray, M. (2011). The Challenge of Shadow Education: Private Tutoring and its Implications for Policy Makers in the European Union. *European Commission's Directorate. General for Education and Culture*. <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/the-challenge-of-shadow-education-1>. Erişim Tarihi: 10 Ocak 2017.
- Bursalıoğlu, Z. (1987). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Büyüköztürk, Ş. Özcan, E., Karadeniz, Ş. A. Kılıç, E. Ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri. 3. Baskı*. Ankara. PegemA Yayıncılık.
- 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*, yıl: 7, sayı:1, 123-154. <http://www.ajesi.dergi.anadolu.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/129-published.pdf>. Erişim Tarihi: 17 Ocak 2017.
- Ceylan, M. (1997). Eğitimde toplam kalite yönetimi ve; Müşteri memnuniyeti. *Eğitim Yönetimi*, yıl: 3, sayı:1, 23-29. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/kuey/article/view/5000050979/5000048208>. Erişim Tarihi: 10 Mart 2017.
- Çelenk. S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. *İlköğretim Online E-Dergi*. <http://www.kaynakindir.com/wp->

- content/uploads/2013/06/Okul-Ba%C5%9Far%C4%B1s%C4%B1n%C4%B1n-%C3%96n-Ko%C5%9Fulu-Okul-Aile-Dayan%C4%B1%C5%9Fmas%C4%B1.pdf. Erişim Tarihi: 10 şubat 2017.
- Çelik, S. (2015, Mayıs, 27). *6 milyon öğrenci üniversite okuyor.* <http://www.memurlar.net/haber/516925/6-milyon-ogrenci-universite-okuyor.html>. Erişim Tarihi: 07 Aralık 2016.
- Çelik, V. (1994). Etkili Bir Okul İçin Stratejik Yönetim. egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/5904/203. Erişim Tarihi: 14 Mart 2017.
- Dağlı, S. (2016). *Özel Dershanelere Öğrenci Gönderen Velilerin Özel Dershaneler Hakkındaki Görüş Ve Beklentileri (Kahramanmaraş Örneği)*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Kahramanmaraş.
- Deniz, Muzaffer. (2001). *Millî Eğitim şûralarının Tarihçesi Ve Eğitim Politikalarına Etkileri*. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. Isparta.
- Demirer, D. K. (2012). Eğitimde Piyasalaşma ve Öğretmen Emeğinde Dönüşüm. *Çalışma ve Toplum, sayı:1, 167-186.* <http://calismatoplum.org/sayi32/demirer.pdf>. Erişim Tarihi: 07 Kasım 2016.
- Doğuhan, M. Y. (2014). *Eğitim Nedir?* <http://www.dmy.info/egitim-nedir/>. Erişim Tarihi: 04 Ocak 2016.
- Eğri, O. (2003). Eğitimin Genel Amaçları Açısından Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi Cilt:XLIV, Ankara, Sayı 1 s. 271-291.* <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/37/726/9192.pdf> . Erişim Tarihi: 10 Ocak 2016.
- Erdoğan, İ. (2015). Eğitimde Değışim Yönetimi. Pegem Akademi Yayınları. Ankara.
- Ergün, M. (2011). *Eğitim ve kalkınma*. 3. Sosyal Bilimler Sempozyumu, Bölgesel Kalkınmada Eğitimin Rol, Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Sosyal Araştırmalar Merkezi.<http://mustafaergun.com.tr/wordpress/wp-content/uploads/2015/11/EgitimveKalkinma.pdf>. Erişim Tarihi: 26 Eylül 2016.
- Günek, A. (2009). Küreselleşme Sürecinde Türkiye’de Yükseköğretim. *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi, Seta Vakfı, 6 – 8 Mart, 544–554.*

- Garipağaoğlu, B.Ç. (2016). Özel Dershanelerden Özel Okullara Dönüşüm Projesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 140-162.
- Hesapçıoğlu, M. (2006). Eğitim Kurumlarında Kalite Olgusu Ve Kalite Güvence Sistemleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, sayı:23, 143–160. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/2041>. Erişim Tarihi: 12 Mart 2017.
- Ireson. J. (2004). *Private Tutoring: how prevalent and effective is it?*. London Review of Education, Vol. 2, No. 2, July. <http://www.ingentaconnect.com/contentone/ioep/clre/2004/00000002/00000002/art00003>. Erişim Tarihi: 16 Kasım 2016.
- İdin, Ş. ve Tozlu, İ. (2012). Milli Eğitim müdürlüğü tarafından ücretsiz olarak düzenlenen seviye belirleme sınavı kurslarının 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji ders başarısına etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 82-91.
- İncirci. A. İlğan A. Sirem Ö. Bozkurt S. (2017). Ortaöğretim Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 50 – 68. Burdur. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/maeuefd/article/viewFile/5000195164/50001819> 87. Erişim Tarihi: 15 Mart 2017.
- Karakaya, İ ve Tavşancıl, E. (2008). Yükseköğretime Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS)’nin Yordama Geçerliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, sayı : 3, 987–1019. <http://www.kuyeb.com/pdf/tr/afd8ff55b9f7cb0a55dd0c06e8bd0f5caFULL.pdf>. Erişim Tarihi: 11 Eylül 2016.
- Keskin, N.E. & Demirci, A.G. (2003). Eğitimde çürüyüş: Özelleştirme değerlendirmeleri. *KİGEM Özelleştirme Değerlendirmeleri No.1*. https://www.academia.edu/3202635/E%C4%9Fitimde_%C3%87%C3%BCr%C3%BCy%C3%BC%C5%9F_Ayt%C3%BCl._G._Demirci_ile_K%C4%B0GEM_2003?auto=download. Erişim Tarihi: 21 Aralık 2016.
- Korkmaz, F. & Ünsal, S.(2016). Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının İşlevlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Kahramanmaraş Sosyal Bilimler Dergisi*, cilt:13 sayı:2. 87–118. Kahramanmaraş

- <http://www.sbd.ksu.edu.tr/article/viewFile/5000203709/5000174366>. Erişim Tarihi: 12 Aralık 2016.
- Korkmaz, M. (2006). Yeni ilköğretim birinci sınıf programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 419-431. Konya.
<https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/viewFile/538/518>. Erişim Tarihi: 12 Kasım 2016.
- MEB. (2010). Milli Eğitim Bakanlığı ortaöğretim kurumlarına geçiş yönergesi. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2602_1.html. Erişim Tarihi: 15 Aralık 2016.
- MEB. (2014). Milli Eğitim Temel Kanunu. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html. Erişim Tarihi: 22 Ekim 2016.
- MEB. (2016). Örgün Ve Yaygın Eğitimi Destekleme Ve Yetiştirme Kursları Tanıtım Kitapçığı. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/21032712_tanitimktapiidyk1.pdf. Erişim Tarihi: 28 Kasım 2016.
- Nartgün, S. Ş. Ve Dilekçi Ü. (2016). Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, sayı:4, 537-564. <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/kuey.2016.021/pdf>. Erişim Tarihi: 17 Mart 2017.
- Oğuz, M. (2016). *Destekleme Kurslarına Kayıtlar Devam Ediyor*. <http://diyarbakir.meb.gov.tr/www/destekleme-kurslarina-kayitlar-devam-ediyor/icerik/1313>. Erişim Tarihi: 11 Nisan 2016.
- Oskay, Ü. (2016). *İletişimin ABC'si*. İstanbul. İnkılap Kitabevi.
- ÖSYM. (2016). *Tarihsel Gelişme*. <http://www.osym.gov.tr/TR,8530/tarihsel-gelisme.html>. Erişim Tarihi: 01 Aralık 2016.
- ÖZ-DE-BİR. (2012). Dünyada ve Ülkemizde Dershanecilik. <http://docplayer.biz.tr/3799076-Dunyada-ve-ulkemizde-ozel-dershanecilik.html>. Erişim Tarihi: 27 Ekim 2016.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara. Pegem A yayıncılık.

- Özdemir, S. (1995). *Eğitimde Verimlilik Ve Toplam Kalite Yönetimi*. Eğitim Yönetimi, yıl:1, sayı: 3, 377–390. <https://pegem.net/dosyalar/dokuman/1049-20120207132410-s.ozdemir.pdf>. Erişim Tarihi: 10 Mart 2017.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği. Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, yıl:3 sayı:16, 266-282. http://journals.manas.edu.kg/mjsr/oldarchives/Vol02_Issue03_2002/245.pdf. Erişim Tarihi:10 Nisan 2017.
- Özkaya, N. (1993). Özel Öğretim Kurumlarının Eğitim Sistemimizdeki Ve Sosyo-Ekonomik Yapı İçindeki Yeri. *İstanbul Ticaret Odası*, sayı:3, 7–23. <http://www.ito.org.tr/itoyayin/0004721.pdf>. Erişim Tarihi: 01 Aralık 2016.
- Özoğlu, M. (2011). *Özel Dershaneler: Gölge Eğitim Sistemiyle Yüzleşmek*. Ankara. SETA Analiz.
- Resmi Gazete. (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler//2014/07/20140726-4.htm/20140726.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler//2014/07/20140726-4.htm>. Erişim Tarihi: 12 Ocak 2017.
- Resmi Gazete. (2017). Olağanüstü hal kapsamında bazı düzenlemeler yapılması Hakkında kanun hükmünde kararname. <Http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/02/20170209-8.htm>. Erişim Tarihi: 22 Mart 2017.
- Russell, J. (2002, Nisan, 8). *The Secret Lessons*. In: *New statesman*. <http://stpk.cs.rtu.lv/sites/all/files/stpk/secret/mi/lessons%20intelligence%20a%20modern%20approach.pdf>. Erişim Tarihi: 09 Aralık 2016.
- Sağlam, Ç. A. (2013). *Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi*. Ankara. Maya Akademi Yayın Dağıtım Eğitim Danışmanlık.
- Saracaloğlu, Seda, A.(2014). Türkiye, Güney Kore Ve Japonya’da Dershanecilik Sisteminin İncelenmesi. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]*.Erzurum. 417–433. <http://e-dergi.atauni.edu.tr/ataunitaed/article/view/5000015847> . Erişim Tarihi: 02 Ekim 2016.

- Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime giriş sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, cilt:11, sayı:3, 107-129. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423907692.pdf>. Erişim Tarihi: 02 Aralık 2016.
- Subaşı, B. (2005). *Dünyada ve Türkiye'de Özel Dershaneler*. Ticaret Odası Yayınları. İstanbul. <http://www.ito.org.tr/itoyayin/0000169.pdf>. Erişim Tarihi: 11 Kasım 2016.
- Şişman, M. (2012). *Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi*. Ankara.Pegem Akademi.
- TTK. (2016). *Öğretim Programları*. <http://ttkb.meb.gov.tr/>. Erişim Tarihi: 29 Ekim 2016.
- Tansel, A.(2013, Ekim). *Türkiye’de Özel Dershaneler: Yeni Gelişmeler Ve Dershanelerin Geleceği*. ERC Working Papers in Economics. Ankara. http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:8IyG5sB1dU4J:www.erc.metu.edu.tr/menu/series13/1310_tr.pdf+&cd=1&hl=tr&ct=clnk&gl=tr. Erişim Tarihi: 22 Kasım 2016.
- Tezgel, R. (2009, Mart, 6-8). *Türkiye’de insan hakları ve vatandaşlık eğitiminin temelleri*. Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi. Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu. Ankara. www.egitimbirsen.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/231-egitimbirsen.org.tr-231.pdf. Erişim Tarihi: 13 Aralık 2016.
- Toprak, M. ve Savaş C. A.(2013). Türkiye’de Okul Geliştirmede Uygun Model Arayışı: Bir Okul Geliştirme Reformu Olarak Memphis Yeniden Yapılandırma Girişiminin Analizi. *EBAD – JESR uluslar arası e-dergi*, cilt:3, sayı:1, 121 – 137. [ebad-jesr.com/english/images/MAKALE_ARSLV/C3_S1makaleler/3.1.07.pdf](http://www.ebad-jesr.com/english/images/MAKALE_ARSLV/C3_S1makaleler/3.1.07.pdf). Erişim Tarihi: 18 Ocak 2017.
- TRT Haber.(05.08.2011). Özel Öğretim Kurslarında önemli değişiklik. <http://www.trthaber.com/haber/egitim/ozel-ogretim-kurslarinda-onemli-degisiklik-264524.html>. Erişim tarihi: 17.07.2017.
- Turan, İ. ve Alaz, A. (2007). Özel Dershanelerde Coğrafya Öğretiminin Öğrenci Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. Cilt:15

- No:1, 279-292. Kastamonu. www.kefdergi.com/pdf/15_1/279.pdf. Erişim Tarihi: 29 Ekim 2016.
- Tübitak. (2005). *Türkiye’de Eğitimin Mevcut Durumu*. https://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/vizyon2023/eik/EK1.pdf. Erişim Tarihi: 10 Eylül 2016.
- Ünsal, H. (2013). *Yeni Öğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri*. Elementary Education Online, sayı: 3, 635 – 658. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000037756>. Erişim Tarihi: 23 Ekim 2016.
- <http://www.hurriyet.com.tr>. (2016, Ağustos, 05). Özel öğretim kurslarına ‘bilim grubu’ sınırlaması. <http://www.hurriyet.com.tr/ozel-ogretim-kurslarina-bilim-grubu-sinirlamasi-40182247>. Erişim Tarihi: 01 Aralık 2016.
- www.memurlar.net. (2014, Mart, 28). *Meb Eğitim İstatistiklerini Açıkladı*. <http://www.memurlar.net/haber/462096/>. Erişim Tarihi: 03 Aralık 2016.
- <http://www.ogretmenlerhaber.com>. (2017, Mayıs, 30). MEB’in destekleme kursları istatistikleri açıklandı. <http://www.ogretmenlerhaber.com/egitim/meb-in-destekleme-kurslari-istatistikleri-aciklandi-h6984.html>. Erişim Tarihi: 09 Haziran 2017.
- YÖK. (2007). *Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi*. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/yok_strateji_kitabi/27077070-cb13-4870-aba1-6742db37696b. Erişim Tarihi: 11 Eylül 2016.

EKLER

EK 1. Etik Kurul Onay

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı

ETİK KURUL KARARI

TOPLANTI TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR NO	ÇALIŞMACININ ADI SOYADI
08.12.2016	19	11	Doç. Dr. İmam Bekir ARABACI

KARAR

"Destekleme ve Yetiştirme Karşılıklı Yönetici, Öğretmen, Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" konulu çalışmaya etik kurulumuzla görüşülmüş olup; çalışmanın etik kurallara uygun olduğuna oybirliğiyle karar verilmiştir.

Prof. Dr. Mustafa KAPLAN (Başkan)			
Prof. Dr. Demet ÇİÇEK (Üye)	İmza	Prof. Dr. Figen DEVECİ (Üye)	İmza
Prof. Dr. Erdal TAŞKIN (Üye)	İmza	Prof. Dr. Nuri GÖMLEKŞİZ (Üye)	İmza
Doç. Dr. Funda GÜLCÜ BUTLUŞ (Üye)	Bulunmadı	Doç. Dr. Süleyman İLHAN (Üye)	İmza
Doç. Dr. İrfan EMRE (Üye)	İmza	Doç. Dr. Sebahattin DEVECİOĞLU (Üye)	İmza
Doç. Dr. Özge HANAY (Üye)	İmza	Yrd. Doç. Dr. Nurihan HALİDEMİR (Üye)	İmza
Yrd. Doç. Dr. İsmet YILDIRIM (Üye)	Bulunmadı	Yrd. Doç. Dr. Mehmet TUZCU (Üye)	Bulunmadı

EK 2: Valilik Onayı



T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 30769799/605.01-E.916963
Konu : Araştırma İzni

23/01/2017

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 Nolu Genelgesi
b) Fırat Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliğinin 04.01.2017 tarih ve 52149 sayılı yazısı.

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Mehtap ERGÜN'ün "Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Yönetici, Öğretmen, Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" konulu araştırma çalışması için ilimize bağlı Ortaokul ve Liselerde çalışma yapmak istediği ilgi (b) yazıda belirtilmektedir.

Söz konusu araştırma çalışmasının Okul Müdürlerinin gözetiminde ve sorumluluğunda gönüllülük esasına bağlı olarak, 2015-2016 eğitim öğretim yılı içerisinde eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde yapılması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Adnan HURATA
İl Millî Eğitim Müdür V.

CLUR
23/01/2017

Sercan GÖKDEMİR
Vali a.
Vali Yardımcısı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü - Eski Eğitim Fakültesi Binası
Şehitlik Yenisıhır/DİYARBAKIR
Elektronik Ağı: diyarbakir.meb.gov.tr
e-posta: istatistik21@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Semra ÇAKIR/Memur
Tel: (0 412) 322 22 35
Faks: (0 412) 322 22 48

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 24f2-70bd-341b-afab-92b6 kodu ile teyit edilebilir.

EK 3: Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Yönetici, Öğretmen, Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi Ölçeği – Yönetici - Öğretmen Anketi

**DESTEKLEME VE YETİŞTİRME KURSLARININ YÖNETİCİ, ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ ÖLÇEĞİ
YÖNETİCİ - ÖĞRETMEN ANKETİ**

Değerli Meslektaşım;

Bu araştırmanın amacı; dershanelerin kapatılması süreci sonrası Milli Eğitim Bakanlığına bağlı lise ve orta okul düzeyi devlet okullarında açılan destekleme ve yetiştirme kurslarına yönetici, öğretmen ve öğrenci bakış açıları irdelenecektir. Araştırma bulgularının güvenilir olması için vereceğiniz cevaplar çok önemlidir. Özelde bu araştırmaya ve genelde bütün bilimsel çalışmalara verdiğiniz destek için teşekkür ederiz.

Doç. Dr. İmam Bakır ARABACI

Mehtap ERGÜN

CİNSİYETİNİZ:

☐ ERKEK

☐ BAYAN

YAŞINIZ:

BRANŞINIZ:

EĞİTİM DURUMUNUZ:

☐ LİSANS

☐ YÜKSEK LİSANS

☐ DİĞER

GÖREVİNİZ:

☐ YÖNETİCİ

☐ ÖĞRETMEN

GÖREV YAPTIĞINIZ OKULUN TÜRÜ:

.....

MESLEKTE KAÇINCI YILINIZ:

☐ 0 - 5

☐ 6 - 10

☐ 11 - 15

☐ 16 - 20

☐ 21 +

SORULAR		TAMAMEN KATILIYORUM	KATILIYORUM	FİKRİM YOK	KATILMIYORUM	HİÇ KATILMIYORUM
SO RU NO	DESTEKLEME VE YETİŞTİRME KURSLARININ AMAÇ BOYUTU					
1	Destekleme ve yetiştirme kursları, öğrenme eksikliğini gidererek eğitimde fırsat eşitliği sağlanmaktadır.					
2	Destekleme ve yetiştirme kursları derslerdeki eksikliklerin tamamlanmasında etkili olmaktadır.					
3	Destekleme ve yetiştirme kursları, ticari kaygı taşımadığı için öğrencilerin yetiştirilmesini amaçlamaktadır.					
4	Destekleme ve yetiştirme kurslarının sınavlara (TEOG/ YGS vb) hazırlık için faydalı olduğunu düşünmekteyim.					
5	Destekleme ve yetiştirme kursları dershanelerin boşalttığı yeri doldurmaktadır.					
6	Destekleme ve yetiştirme kurslarında öğrenciler planlı, ciddi ve düzenli çalışması sağlanmaktadır.					
7	Öğrencilerin Destekleme ve yetiştirme kurslarında aldıkları eğitim programları okullardaki programla bütünlük taşımaktadır.					
8	Destekleme ve yetiştirme kursları ile öğrenci başarıları artmaktadır.					

DESTEKLEME VE YETİŞTİRME KURSLARININ YAPI BOYUTU						
9	Destekleme ve yetiştirme kurslarının denetimleri etkili bir şekilde yapılmaktadır.					
10	Kurslarda görev alacak öğretmenlerin seçimi veli ve öğrencilerin istekleri doğrultusunda gerçekleştirilmektedir.					
11	Destekleme ve yetiştirme kurslarının temizlik ve hijyeni sağlanmaktadır.					
12	Destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli hizmetli sayısının yetersiz olduğunu düşünmekteyim.					
DESTEKLEME VE YETİŞTİRME KURSLARININ SÜREÇ BOYUTU						
13	Destekleme ve yetiştirme kurslarında alanında en yetkin olan öğretmenler arasından seçilenler görevlendirilmektedir					
14	Destekleme ve yetiştirme kurslarında öğrenci aktif yöntemlerin uygulanması gerektiğini düşünmekteyim					
15	Destekleme ve yetiştirme kursları öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda açılmaktadır.					
16	Destekleme ve yetiştirme kurslarında öğrenci devamı sağlanmaktadır.					
DESTEKLEME VE YETİŞTİRME KURSLARININ İKLİM BOYUTU						
17	Destekleme ve yetiştirme kurslarında görev aldığım için mutluyum.					
18	Destekleme ve yetiştirme kurslarında tüm öğretmenler iş birliği içinde çalışmaktadırlar.					
19	Destekleme ve yetiştirme kursları öğretmen öğrenci arasındaki iletişimi artırmaktadır.					
20	Destekleme ve yetiştirme kursları veli ve öğrencilerin okula karşı olan bağlılığını artırmaktadır.					
DESTEKLEME VE YETİŞTİRME KURSLARININ EKONOMİK BOYUTU						
21	Öğretmenler destekleme ve yetiştirme kurslarına ek gelir ihtiyacı nedeniyle katılmaktadırlar.					
22	Destekleme ve yetiştirme kurslarının ücretsiz olması, kursun değerini azaltmaktadır.					
23	Destekleme ve yetiştirme kurslarında yöneticilere ödenen ücret yeterlidir.					
24	Destekleme ve yetiştirme kurslarında öğretmenlere ödenen ücret yeterlidir.					

Destekleme ve yetiştirme kursları ile ilgili olarak sorulan sorular dışında belirtilmesinde yarar gördüğünüz hususları aşağıdaki başlıklar altında yazınız.

Destekleme ve yetiştirme kurslarının en önemli yararları;

- 1.
- 2.
- 3.

DİĞER:

Destekleme ve yetiştirme kurslarının en önemli sorunları

- 1.
- 2.
- 3.

DİĞER:

Destekleme ve yetiştirme kurslarının etkililiğini artırılması için önerileriniz

- 1.
- 2.
- 3.

DİĞER:

EK 4: Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Yönetici, Öğretmen, Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi Ölçeği – Öğrenci Anketi

**DESTEKLEME VE YETİŞTİRME KURSLARININ YÖNETİCİ, ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ ÖLÇEĞİ
ÖĞRENCİ ANKETİ**

Değerli Öğrenciler;

Bu araştırmanın amacı; dershanelerin kapatılması süreci sonrası Milli Eğitim Bakanlığına bağlı lise ve orta okul düzeyi devlet okullarında açılan destekleme ve yetiştirme kurslarına yönetici, öğretmen ve öğrenci bakış açılarını irdelemektir. Araştırma bulgularının güvenilir olması için vereceğiniz cevaplar çok önemlidir. Özelde bu araştırmaya ve genelde bütün bilimsel çalışmalara verdiğiniz destek için teşekkür ederiz.

Doç. Dr. İmam Bakır ARABACI

Mehtap ERGÜN

CİNSİYETİNİZ:

() ERKEK

() KIZ

YAŞINIZ:

OKULUNUZUN TÜRÜ:

SINIFINIZ:

SORULAR		TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	FİKRİM YOK	KATILMIYORUM	HİÇ KATILMIYORUM
SORU NO	DESTEKLEME VE YETİŞTİRME KURSLARININ AMAÇ BOYUTU					
1	Destekleme ve yetiştirme kursları, okulda eksik kaldığım konuları tamamlamama yardımcı olmaktadır.					
2	Destekleme ve yetiştirme kurslarında problem çözme becerimin gelişeceğini düşünüyorum.					
3	Destekleme ve yetiştirme kurslarındaki ders seçiminin ailem ve benim isteklerim doğrultusunda yapılması kursa katılımımı artırmaktadır.					
4	Destekleme ve yetiştirme kursları dersane ihtiyacımı karşılamaktadır.					
5	Destekleme ve yetiştirme kurslarının sınavlara (TEOG/ üniversite/yazılı vb) hazırlık için faydalı olduğunu düşünüyorum.					
6	Destekleme ve yetiştirme kurslarının ücretsiz olması kurslara devam etmemi sağlamaktadır.					
7	Destekleme ve yetiştirme kurslarında almak istediğim dersleri ailemle birlikte belirleyebiliyoruz.					
8	Destekleme ve yetiştirme kurslarında aldığımız eğitim okuldaki derslerimizle bütünlük taşımaktadır.					
9	Destekleme ve yetiştirme kurslarına devam ettiğim için mutluyum.					
10	Destekleme ve yetiştirme kursları arkadaşlarımla iş birliği içinde çalışmalar yapmamı sağlamaktadır.					
11	Destekleme ve yetiştirme kursları öğretmenlerle iletişimimi artırmaktadır.					
DESTEKLEME VE YETİŞTİRME KURSLARININ YAPI BOYUTU						
12	Destekleme ve yetiştirme kurslarında etüt saatlerinin olmasına ihtiyaç					

	duymaktayım.					
13	Destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli hizmetli sayısının yetersiz olduğunu düşünmekteyim.					
14	Destekleme ve yetiştirme kurslarında aydınlatma sorunları yaşamaktayız.					
15	Destekleme ve yetiştirme kurslarında verilen dokümanlar (test, çalışma yaprağı, denemeler vb) ihtiyacımı karşılamaktadır.					
16	Destekleme ve yetiştirme kurslarındaki sınıf mevcutları kalabalık değildir.					
17	Destekleme ve yetiştirme kursları temizliği sağlanmış ortamlarda yapılmaktadır					
18	Destekleme ve yetiştirme kurslarında yoklama alınması kursa devamımı sağlamaktadır					
DESTEKLEME VE YETİŞTİRME KURSLARININ SÜREÇ BOYUTU						
19	Destekleme ve yetiştirme kursları okul dışındaki zamanlarımı verimli geçirmemi sağlamaktadır.					
20	Destekleme ve yetiştirme kurslarında ilgi ve yeteneğime göre istediğim tüm dersleri seçebilmekteyim.					
21	Destekleme ve yetiştirme kurslarında istediğim öğretmenleri seçebilmekteyim.					
22	Destekleme ve yetiştirme kurslarında kendi istediğim dersleri seçebiliyorum					
DESTEKLEME VE YETİŞTİRME KURSLARININ İKLİM BOYUTU						
23	Destekleme ve yetiştirme kurslarının ücretsiz olması bende ciddiyetsizlik meydana getirmektedir.					
24	Hafta içi ve hafta sonu okulda olmam bende derslere karşı bıkkınlık yaratmaktadır					
25	Destekleme ve yetiştirme kurslarının derslerin çok uzun sürmesi sebebiyle sıkılıyorum.					
26	Destekleme ve yetiştirme kurslarında yeteneğim ve ilgi duyduğum alanlar haricinde farklı alanlarda çalışmalar yapmamız beni sıkılmaktadır.					
27	Destekleme ve yetiştirme kurslarında sosyal aktivitelere daha fazla yer verilebilir.					

Destekleme ve yetiştirme kursları ile ilgili olarak sorulan sorular dışında belirtilmesinde yarar gördüğünüz hususları aşağıdaki başlıklar altında yazınız.

Destekleme ve yetiştirme kurslarının en önemli yararları;

- 1.
- 2.
- 3.

DİĞER:

Destekleme ve yetiştirme kurslarının en önemli sorunları

- 1.
- 2.
- 3.

DİĞER:

Destekleme ve yetiştirme kurslarının etkililiğini artırılması için önerileriniz

- 1.
- 2.
- 3.

DİĞER:

DESTEKLEME VE YETİŞTİRME KURSLARININ YÖNETİCİ, ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Yazar Mehtap Ergün

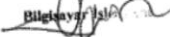
Gönderim Tarihi: 04-Ağu-2017 11:13AM (UTC+0300)

Gönderim Numarası: 835092819

Dosya adı: Mehtap_tez_son.docx (365.72K)

Kelime sayısı: 36193

Karakter sayısı: 259222

Celal YILMAZ


DESTEKLEME VE YETİŞTİRME KURSLARININ YÖNETİCİ, ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

ORIJINALLIK RAPORU

%**22**

BENZERLİK ENDEKSİ

%**18**

İNTERNET
KAYNAKLARI

%**9**

YAYINLAR

%**10**

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1

%**2**

ÜNSAL, Serkan and KORKMAZ, Fahrettin.
"Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının
İşlevlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin
İncelenmesi", Kahramanmaraş Sütçü İmam
Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2016.

Yayın

2

%**2**

Celal YILMAZ

Bilgisayar Uzmanı

ÖZ GEÇMİŞ

1988 yılında Diyarbakır-Ergani’de doğdum. İlk ve ortaöğrenimimi Ergani’de tamamladım. 2006 yılında Fırat Üniversitesi ilköğretim Matematik Öğretmenliği Programını kazanarak, 2007 yılında öğrenimime bir yıl ara verip 2008 yılında tekrar öğrenimime devam ettim. 2011 yılında mezun olup 2012 yılında Ergani’de Matematik Öğretmenliği yapmaya başladım. Bununla birlikte 2014-2015 öğretim yılı güz döneminde Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı’nda başladığım yüksek lisans öğrenimime devam etmekteyim.

