

TC
ADYAMAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKOKULLARDA YETİŞTİRME PROGRAMI (İYEP) HAKKINDA
ÖĞRETMEN VE VELİ GÖRÜŞLERİ

Kasım ERDİNÇ

Danışman

Doç. Dr. Sevilay ÇIRAK KURT

Adıyaman-2022

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Hakkında Öğretmen ve Veli Görüşleri Kasım ERDİNÇ

Adıyaman Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim

Ocak 2022, 76 sayfa

Bu araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) hakkında İYEP’te görev almış sınıf öğretmenleri ve 2019-2020 eğitim öğretim yılında İYEP’e katılmış öğrencilerin velilerinin görüşlerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Adıyaman il merkezinde bulunan ilkokullarda çalışan 2019-2020 eğitim öğretim yılında İYEP’te görev almış 96 sınıf öğretmeni ile Adıyaman il merkezindeki bir devlet okulunda 3. sınıfta okuyan İYEP’e katılmış 10 öğrencinin velisinden oluşmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında; öğretmen görüşü için araştırmacı tarafından Stufflebeam’in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Modeline (CIPP) uygun olarak geliştirilen ve 30 maddeden oluşan “İlkokullarda Yetiştirme Programı Değerlendirme Anketi”, veliler için ise yarı yapılandırılmış “Veli Görüşme Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda tarama modeli, nitel boyutunda ise durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen görüşlerinin toplandığı anket verileri SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı aracılığıyla betimsel istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. İYEP’ e katılan öğrenci velileri ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. İlgili analizler neticesinde öğretmenlerin İYEP’in bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarının her birisine ilişkin değerlendirmelerinde programın amacına hizmet ettiği görüşüne katıldıkları belirlenmiştir. Veliler ise İYEP’in öğrencilere bilişsel ve psikososyal yönden olumlu katkı sağladığını, planlama, ders çeşitliliği ve doküman konularında ise zayıf kaldığını ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçları, ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İYEP, CIPP Modeli, Kurs, Öğretmen, Veli

ABSTRACT

Master's Thesis

Teacher and Parents' opinions on the Education Program in primary schools (IYEP)

Kasım ERDİNÇ

Adıyaman University

Institute of Graduate Studies

Department of Educational Sciences

Curriculum and Instruction

January 2022, 76 pages

This study was conducted in order to examine the opinions of the primary school teachers and the parents of the students' who took part in the Education Program in Primary Schools (İYEP) in the 2019-2020 academic year. Quantitative and qualitative research methods were used in the research. The study group of the research consists of 96 class teachers working in primary schools in Adıyaman city center in the 2019-2020 academic year, and the parents of 10 students who attended İYEP at a state primary school. The survey model was used in the quantitative process of the research, and the case study method was used in the qualitative dimension. In the study, the data were collected by using the 30-item Educational Program Evaluation Questionnaire in Primary Schools, which consists of expressions suitable for the CIPP curriculum evaluation model, for the opinions of teachers, and the semi-structured Parent Interview Form for the opinions of the parents. The survey model was used in the quantitative dimension of the study, and the case study method was used in the parent dimension. The data of the Education Program Evaluation Questionnaire in Primary Schools were analyzed using the SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) package program. Parent Interview Form data was analyzed using content analysis method. As a result of the related analysis, teachers agreed that the İYEP's assessment of the context, input, process and product dimensions served the purpose of the program. Parents said that the İYEP contributes positively to the students in a cognitive and psychosocial way, while it is poor in planning, class diversity and documentation. The research results have been discussed and recommendations have been made in the context of the relevant field.

Keywords: İYEP, CIPP Model, Course, Teacher, Parent

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Hakkında Öğretmen ve Veli Görüşleri” adlı çalışmanın, tarafımdan, akademik kurallara ve etik değerlere uygun olarak yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

24/02/2022

Kasım ERDİNÇ

İmza

ÖNSÖZ

“İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Hakkında Öğretmen ve Veli Görüşleri” adlı bu çalışma İYEP’te görev almış öğretmenlerin ve öğrencisi İYEP’e katılmış velilerin program hakkındaki görüşlerini almak amacıyla yapılmıştır.

Bu çalışmamda bana karşı her zaman sabırlı ve anlayışlı olan, çalışmanın tamamlanması adına bilgi ve tecrübelerini esirgemeyen danışman hocam Sayın Doç. Dr. Sevilay ÇIRAK KURT’a; lisansüstü eğitimin boyunca benden bilgi, tecrübe ve desteklerini esirgemeyen Doç. Dr. Ali ÜNİŞEN, Doç. Dr. Hakkı KONTAŞ ve Dr. Öğr. Üyesi Suat ÇAPUK’a, tez yazım sürecindeki desteklerinden ötürü İlyas İNAN’a, ayrıca hayatımda aldığım her kararda desteğini esirgemeyen sevgili eşime, bu çalışma sürecinde ihmal ettiğim biricik oğlum Erdem’e ve bana destek olan sevgili aileme sonsuz teşekkürlerimi sunar, bu çalışmamı 2020 yılında kaybettiğim sevgili babam Cuma ERDİNÇ’e armağan ediyorum.

Adıyaman 2022

Kasım ERDİNÇ

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ VE LİTERATÜRE KATKISI

Bu çalışma 2018 senesinde uygulanmaya başlayan İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)'nin öğretmenler tarafından bağlam-girdi-süreç-ürün boyutlarına göre, velilerin ise programı güçlü ve zayıf yönler ile öneriler boyutlarına göre değerlendirmesi amacıyla yapılmıştır.

İlgili alanda yürütölen çalışmalar incelendiğinde konu ile ilgili az sayıda çalışma yapıldığı görölmüştür. İYEP hakkında öğretmen görüşlerinin alındığı ama programın bütün aşamalarıyla ilgili bütöncöl bir değerlendirme yapılmadığı ve İYEP hakkında velilerin görüşlerinin alındığı sadece bir araştırmanın olduğu görölmüştür. Alan yazında görölen bu eksiklikleri gidermek amacıyla çalışmamız ilkokullarda yetiştirme programının öğretmen ve veli görüşünü içeren ilk çalışmalardan olması yönüyle ilgili alan yazına katkı sunması açısından önemlidir. Elde edilecek bulgular ilkokul yetiştirme programlarını değerlendirme ve düzenleme fırsatı sağlayacaktır.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
YEMİN METNİ	v
ÖNSÖZ.....	vi
ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ ve LİTERATÜRE KATKISI	vii
KISALTMALAR	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xii
EKLER LİSTESİ.....	xiii
GİRİŞ	1
Problem Durumu	4
Araştırmanın Konusu	5
Araştırmanın Amacı	6
Araştırmanın Önemi.....	6
BİRİNCİ BÖLÜM.....	7
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
1.1. EĞİTİM PROGRAMI.....	7
1.2. ÖĞRETİM PROGRAMI	9
1.3. TÜRKİYEDEKİ OKUL KADEMELERİNİN YAPISI	10
1.3.1. Türk Eğitim Sistemin Amaçları	10
1.3.2. İlkokul Kademesinin Yapısı.....	11
1.4. EĞİTİM DEĞERLENDİRME RAPORLARININ TÜRKİYE'DEKİ İLKOKULLAR İLE İLGİLİ DEĞERLENDİRMELERİ	12
1.5. KURS KAVRAMI.....	13
1.5.1. Kursların Gerekliliği	13
1.6. İLKOKULLARDA YETİŞTİRME PROGRAMI.....	15
1.6.1. İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın Genel Amaçları.....	17
1.6.2. İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın Özel Amaçları.....	17
1.6.3. İYEP'te Ölçme ve Değerlendirme Yöntemi	18
1.7. DEZAVANTAJLI ÖĞRENCİLER	19

1.8. BAŞARI FAKTÖRLERİ	20
1.8.1. Sosyoekonomik Göstergeler	21
1.8.2. Fırsat Eşitliği	21
1.8.3. Öğrenmeye Ayrılan Zaman	22
1.8.4. Öğrenci Devamsızlığı	22
1.8.5. Öğrenmeyi Engelleyen Öğretmen Davranışları.....	22
1.8.6. Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı	23
1.9. PROGRAM DEĞERLENDİRME	23
1.9.1. Program Değerlendirme Modelleri.....	24
1.9.1.1. Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli	25
1.9.1.2. Metfessel ve Michael Değerlendirme Modeli.....	26
1.9.1.3. Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli.....	26
1.9.1.4. Uygunluk-Olasılık Modeli	26
1.9.1.5. Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (CIPP) Modeli.....	26
1.9.1.6. Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Modeli	27
1.9.1.7. Saylor, Alexander ve Lewis Modeli	27
1.9.2. CIPP Programı Değerlendirme Modeli	27
1.10 İLGİLİ ALANDA ARAŞTIRMALAR.....	31
İKİNCİ BÖLÜM	34
ARAŞTIRMANIN ÇERÇEVESİ	34
2.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ.....	34
2.1.1 Alt Problemler	34
2.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	34
2.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	34
2.4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI.....	35
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	36
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	36
3.1.ARAŞTIRMANIN DESENİ.....	36
3.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU	37

3.5. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	39
3.6. VERİLERİN TOPLANMASI	41
3.7. VERİLERİN ANALİZİ	41
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	43
BULGULAR ve YORUM.....	43
4.1. NİCEL BULGULAR ve YORUMLAR.....	43
4.1.1. Bağlam Boyutuna İlişkin Bulgular.....	43
4.1.2. Girdi Boyutuna İlişkin Bulgular	45
4.1.3. Süreç Boyutuna İlişkin Bulgular	47
4.1.4. Ürün Boyutuna İlişkin Bulgular.....	49
4.2. NİTEL BULGULAR ve YORUMLAR.....	51
4.2.1. İYEP' in Güçlü Yönleri Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular	522
4.2.2. İYEP' in Zayıf Yönleri Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular	53
4.2.3. İYEP' in Daha Etkili Hale Gelmesi İçin Önerileriniz Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular	535
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	58
KAYNAKÇA	64

KISALTMALAR

ABD	:Amerika Birleşik Devletleri
Akt:	:Aktaran
Ark	:Arkadaşları
AYT	:Alan Yeterlilik Sınavı
CIPP	:Context- Input-Process-Product (Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün)
Dk	:Dakika
İYEP	:İlkokullarda Yetiştirme Programı
MEB	:Millî Eğitim Bakanlığı
TMETK	:Türk Millî Eğitim Temel Kanunu
OECD	:Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
ÖBA	:Öğrenci Belirleme Aracı
s.	:Sayfa
TALIS	:Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi
TEDMEM	:Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu
TDK	:Türk Dil Kurumu
LGS	:Liselere Giriş Sınavı
TYT	:Temel Yeterlilik Sınavı
PISSA	:Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
Vb.	:ve benzeri
Vd.	:ve diğerler

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Öğretmenlere Ait Demografik Özellikler.....	38
Tablo 2: Velilere Ait Demografik Özellikler.....	39
Tablo 3: İYEP Değerlendirme Anketi “Bağlam Boyutuna” İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	43
Tablo 4: İYEP Değerlendirme Anketi “Girdi Boyutuna” İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	45
Tablo 5: İYEP Değerlendirme Anketi “Süreç Boyutuna” İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	47
Tablo 6: İYEP Değerlendirme Anketi “Ürün Boyutuna” İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	49
Tablo 7: İYEP’in Güçlü Yönleri Nelerdir? Sorusuna Verilen Cevaplara İlişkin Kodlar ve Temalar.....	52
Tablo 8: İYEP’ in Zayıf Yönleri Nelerdir? Sorusuna Verilen Cevaplara İlişkin Kodlar ve Temalar.....	54
Tablo 9: İYEP’ in daha etkili hale gelmesi için önerileriniz nelerdir? Sorusuna Verilen Cevaplara İlişkin Kodlar ve Temalar.....	55

EKLER LİSTESİ

Ek-1: İlkokullarda Yetiştirme Programı(İYEP) Değerlendirme Anketi.....	71
Ek-2: Veli Görüşme Formu.....	72
Ek-3: Etik Kurul İzin Belgesi.....	73
Ek-4: Meb İzin Belgesi.....	74
Ek-5: Özgeçmiş.....	76



GİRİŞ

Milli Eğitimin amacı; her bireyin ilgi, kabiliyet ve yeteneklerinin geliştirilerek, beceri, bilgi, davranış ve iş görme alışkanlığı kazandırıp hayata hazırlayarak hem bireylerin hem de toplumun mutluluğuna katkı sağlayacak bir mesleğe sahip olmalarını sağlamaktır(1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu).

Milli Eğitimin, Milli Eğitim Temel Kanununda ifade edilen amaçlar doğrultusunda tüm bireylerin nitelikli ve ihtiyaca uygun eğitim almalarını sağlamayı, eğitimin kalitesini yükseltmeyi hedeflediği anlaşılmaktadır. Kalitenin yükseltilmesi ve fırsat eşitliliğinin sağlanması amacıyla eğitime erişimde ve okullaşma oranlarında görülen ilerlemeler ile birlikte amaca hizmet eden çalışmalara ihtiyaç duyulmakta ve risk oluşturan durumlar için önlem alma gereksinimi ortaya çıkmaktadır (Avlukyari, 2019: 3).

Eğitim ve sağlık hizmetlerine erişmekte dezavantajlı olan bireylerin toplumdaki diğer bireyler gibi sunulan hizmetlerden faydalanabilmeleri için desteklenmeye ihtiyaçları vardır. Dezavantajlı gruplar hizmetlere erişimde, buldukları toplumda bazı engellerle karşı karşıya kalabilmektedirler. Dezavantajlı grupların karşılaştıkları bu durumların sosyal boyutları ihmal edilmemelidir. Bu bireylerin hizmetlere ulaşmasında yaşanan sorunların çözümünde maddi imkân ya da devlet yardımlarının artırılmasına ek olarak sosyal çalışmaların yürütülmesi de gerekmektedir (Kazu, 2019: 38).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından, öğrencilerin ortaöğretime geçiş ve üniversiteye giriş gibi merkezi sınavlara hazırlanmalarını desteklemek, okulda verilen derslerde sahip oldukları başarı seviyelerini yükseltmek, öğrencilerin bilgi eksiklerini gidermek amacıyla 1987, 1995 ve 2004 yıllarında çıkarılan yönergelerle destekleme ve yetiştirme kursları açılmıştır (İdin ve Tozlu, 2012: 85). Destekleme çalışmaları var olan öğrenmelerin pekiştirilmesi ve geliştirilmesi olarak tanımlanır. Yetiştirme çalışmaları ise belirli işlevleri yerine getirebilmek amacıyla bireylere özellikle teknik yönü baskın olan becerileri kazandırma olarak tanımlanır (Şimşek, 2014). MEB Şubat 2015 tarihinde

yayımlanan 2689 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yer alan "MEB Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi" ile bu kurslar uygulanmaya başlamıştır (MEB, 2014).

Kovan'a göre "*Kursların amacı, eğitim seviyesini yükseltilmesi ve sürekli eğitim bilincinin geliştirilmesidir. Bu amaç ile ortaya çıkan destekleme yetiştirme kursları, öğrencilerin sınavlara hazırlanması alt amacını da kapsar. Çalışma alanı ve amacıyla, Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliliğine katkısı bakımından kurslar önemlidir.*"(Kovan, 2017: 31).

Dershanelerin aşamalı olarak kapatılması ile beraber destekleme ve yetiştirme kurslarının öneminin arttığı süreçte temel matematik kazanımları ve matematiksel işlem yapma becerisi elde edememiş, okuma-yazma, okuduğunu anlama becerileri konusunda eksiklikleri olan ilkökul öğrencilerine yönelik destekleme ve yetiştirme kursu uygulaması yapılmamıştır.

Eğitim sisteminde destekleme ve yetiştirme kursu alma gereksinimi olan öğrenciler farklı nedenlerden dolayı dezavantajlı durumda olan öğrencilerdir. Dezavantajlı öğrencilerin genel özelliği uygun öğretim yöntem ve teknikleriyle desteklenememiş ve bu sebeple kazanmış olması gereken bilgi ve becerileri kazanamamış öğrencilerden oluşmasıdır. İYEP'ten yararlanan öğrenciler de çeşitli nedenlerden dolayı dezavantajlı öğrenci grupları arasında yer alan öğrencilerdir. Okula erken yaşta kayıt olmalarından dolayı gelişimsel olarak bulunduğu sınıf seviyesinin ders kazanımlarını alamamış ya da herhangi bir sebepten okula uyum sağlamakta problem yaşamış öğrencileri de kapsadığı için dezavantajlı öğrenciler tanımını geniş anlamıyla ve çeşitliliği ile değerlendirmek gerekmektedir. Öğrencilerin sosyo-ekonomik yönden avantajlı veya dezavantajlı olmaları durumu Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)'nda Ekonomik Sosyal Kültürel Statü indeksi temel alınarak belirlenmektedir. PISA'da performansı düşük olan öğrencilerin büyük çoğunluğunu dezavantajlı yani sosyo-ekonomik olarak alt kesimden gelen öğrenciler oluşmaktadır. İlkokullarda uygulanan bu programın temel amacı ise sosyo-ekonomik bakımdan alt sınırlarda yer alan öğrencilerin başarı düzeyini artırmaktır(Kazu, 2019: 39).

İYEP'in hedef kitlesi, eğitimin temeli sayılan ve zorunlu eğitimin ilk basamağı olan ilkökul döneminde İYEP kapsamında belirlenen Türkçe ve Matematik dersi

kazanımları edinememiş, özel eğitim tanısı almamış öğrencilerdir. Mevsimlik tarım işçisi, konargöçer, geçici koruma altında olan öğrenciler İYEP'in hedef kitlesinin içinde bulunmaktadır(İYEP, 2018: 7). Bu öğrencilerin erken dönemde tespit edilip belirlenen ihtiyaçlarına yönelik bir tedbir programların uygulanması eğitim kalitesinin artırması ve bireyin akademik başarısına katkı sağlaması yönüyle önemlidir.

MEB tarafından eğitimin temeli sayılan ve zorunlu eğitimin ilk basamağı olan ilkokul kademesindeki öğrencilerin kazanamadıkları İYEP kapsamında belirlenen Türkçe ve Matematik dersi kazanımlarının erken tespit edilip, telafi edilmesi amacıyla 2018-2019 eğitim öğretim yılında üçüncü ve dördüncü sınıflara, 2019-2020 eğitim öğretim yılında ise sadece üçüncü sınıflara yönelik İYEP planlanmıştır. Program önce pilot illerde daha sonra ise ülke genelinde uygulanmıştır. İYEP, öğrenci belirleme aşamasıyla, esnek programıyla, sarmal ve modüler öğretim materyalleriyle, matematik okuryazarlık, okuma becerileri alanlarına yönelik olmasıyla milli bir model ortaya koymaktadır. Aynı zamanda bu program ile öğrencilerin erken tespitinin yapılması, belirlenen edinilmemiş temel becerilerin kazandırılması ve akademik başarının artırılması amaçlanmaktadır (MEB, 2018: 6).

Türkiye'de zorunlu eğitimin ilk basamağı ve devlet okullarında her birey için ücretsiz olan, 66 ay -10 yaş aralığındaki bireylerin eğitim gördüğü ilkokul kademesinde 4 yıllık eğitim verilir. İlkokul kademesinde eğitim gören öğrencilerin 1. ve 2. sınıflarında Türkçe dersi kazanımlarında okuma-yazma, okuduğunu anlama becerileri ve Matematik dersi kazanımlarından ise doğal sayılar, doğal sayılarda dört işlem kazanımlarını kazanmış olmaları beklenir. Bir üst sınıfa geçmiş ve çeşitli nedenlerden dolayı İYEP kapsamında belirlenen kazanımları edinememiş öğrencilerin tespiti amacıyla veli izni alınmış öğrencilere sınıf öğretmeni tarafından İYEP uygulama takviminde belirtilen tarihlerde uygulanan Öğrenci Belirleme Aracı (ÖBA) uygulanır. Merkezi bir değerlendirme ile ÖBA sonuçları değerlendirilip programa dahil edilecek öğrenciler belirlenir. Eğitim öğretimin kademeli bir şekilde ilerlediği düşünüldüğünde öğrenim hayatlarının temeli sayılacak bu kazanımları edinmeleri gereken ilkokul döneminde kazanamayan öğrencilerin ilerleyen yıllarda diğer kazanımları edinmeleri oldukça güç olacaktır. Bu kritik öğrenme döneminin verimli geçirilebilmesi için 2018-2019 eğitim öğretim yılında MEB, İYEP'i ilkokullarda uygulamaya başlamıştır (Avlukyarı, 2019: 27).

Uygulanan herhangi bir programın niteliğinin belirlenmesi program değerlendirme çalışmaları ile mümkündür. Ertürk'e göre değerlendirme, program geliştirme sürecinin son ve tamamlayıcı bölümüdür. Değerlendirme bir programın geliştirilmesine katkı sağlar (1998:111). Bir programın belirlenen amaçlara ulaşım ulaşmadığının tespiti, ancak yapılacak olan değerlendirmeler ile mümkündür. Aynı zamanda bu değerlendirme süreçleri söz konusu programın daha işlevsel olmasına katkı sunar. Uygulanan programların yeterlikleri ile ilgili bir karara varabilmek için düzenli bir değerlendirmenin gerekliliği yadsınamaz bir gerçektir. Ülkemizde uygulanan programların da aynı amaç ile değerlendirmesinin yapılıp daha işlevsel hale gelmesi için programın paydaşlarınca değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu amaçlar doğrultusunda İYEP de değerlendirilmesi gereken programlardan biridir.

Program geliştirme uzmanları tarafından programın niteliğini belirlemek için çeşitli program değerlendirme modelleri geliştirilmiştir. Stufflebeam'in geliştirmiş olduğu CIPP(Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün) modeli de bu program değerlendirme modellerinden biridir. Stufflebeam tarafından 1971 yılında geliştirilen bu program değerlendirme modeli; programları bağlam, girdi, süreç ve ürün bölümlerinin tamamı açısından değerlendirme sağlar. CIPP bu yönüyle kapsayıcı ve bütüncül bir değerlendirme imkânı sunmaktadır. Bu araştırmada da Türkiye'de uygulanan İYEP'in paydaşlarından olan programın uygulayıcısı durumundaki öğretmenlerin program hakkındaki değerlendirmelerini almak için sunduğu avantajlardan dolayı CIPP program değerlendirme modelinden faydalanılmıştır. Ayrıca öğrenci gelişiminin yakın gözlemcileri olan velilerin de program hakkındaki değerlendirmeleri alınarak programın bütüncül bir değerlendirmesi yapılmıştır. Yapılan değerlendirmeler ile program geliştirme uzmanlarına, karar vericilere ve yöneticilere programın iyi işleyen ve aksayan yönleri belirlenip programın düzenlenip daha işlevsel hale getirilmesine katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Problem Durumu

Eğitimde hedeflenen sonuçlar için bireylerin bilgi, beceri konusunda yeterli düzeyde olması ve edinimlerin davranışa dönüştürülmesi önemlidir. Milli Eğitimin genel ve özel amaçlarında açıkça ifade edilen hedeflerin gerçekleşebilmesi için Milli

Eđitim Bakanlıđı tarafından çeřitli eđitim faaliyetleri planlanıp uygulanmaktadır. Bu eđitim faaliyetlerinden biri de bilgi, beceri ve ođrenme dűzeyi konusunda ihtiyaçı olan ođrencilerin desteklenmesi ve yetiřtirilmesine yűnelik programların planlanmasıdır. Ođrenmenin kiřiden kiřiye farklılık gűsterdiđi eđitim sűrecinde ođrenciler ihtiyaçıları dođrultusunda hazırlanmıř destekleme ve yetiřtirme programlarına ihtiyaçı duyabilmektedirler (Dilekçi, 2019: 434).

Zorunlu eğitimin ilk kademesi olan ve sonraki eğitim kademeleri için de temel oluşturan ilkokulda da oğrenciler çeşitli sebeplerden dolayı hedeflenen kazanımları edinemeyebiliyorlar. Bu durumun telafi edilmesi ve oğrenci başarı dűzeylerinin artırılıp eğitim kalitesinin yükseltilmesi amacı ilkokul oğrencileri bir yetiştirme programının uygulanmasını ihtiyaçı haline getirmiştir. Oluřan bu ihtiyaçı için Milli Eđitim Bakanlığı tarafından İlkokullarda Yetiřtirme Programı(İYEP) ilk olarak 2018-2019 eğitim oğretim yılında uygulanmıştır.

Uygulanan her programın amaca hizmet edip etmediđi, planlanan ile program sonunda ortaya çıkan őrűnlerin karřılařtırılmasının yapılıp program ile ilgili kararların alınması için deđerlendirilmeye ihtiyaçı vardır. Yapılacak deđerlendirme programın geliřtirilmesine katkı sađlayacaktır. Uygulanan eđitim programın iyi iřleyip iřlemediđini belirlenmek, programın dűzeltme gereken yűnlerinin belirlenmek, mevcut programın etkililiđini, programın çıktılarının gűnlük yařamda bařarılı olup olmadıđını, programların maliyet yűnűnden uygunluđunun belirlenmesi amacıyla program deđerlendirmesi yapılır (Oliva 2009, s. 421; Akt. Kandemir, 2016: 26). Bu amaçlardan dolayı őrűkemizde uygulanan İYEP'in deđerlendirilmesi programın geliřtirilmesine katkı sađlayacaktır. Yapılan alanyazı incelenmesinde programın her ařaması ile ilgili bűtűncűl bir deđerlendirmenin ve veli gűrűřlerine yer verilen çalıřmaların olmaması durumu bir ihtiyaçı olarak gűrűlműřtir. Gűrűlen bu ihtiyaçıları giderme dűřűncesi ile programın bűtűncűl bir deđerlendirmesinin yapılması ve program deđerlendirmede veli gűrűřlerinin de alınması amacı arařtırmanın problem durumunu oluřturmaktadır.

Araştırmanın Konusu

Bu arařtırmanın konusu İYEP hakkındaki ođretmen ve veli gűrűřleridir. Ođretmenler, programın her ařaması ile ilgili bűtűncűl bir deđerlendirme için programın

bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına göre değerlendirmişlerdir. Velilerin ise programı güçlü yönleri, zayıf yönleri ve programın daha etkili hale gelmesi için öneriler konularındaki değerlendirmeleri sunmuşlardır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, İYEP kapsamında belirlenen kazanımları yeterli düzeyde edinemeyen öğrencilere uygulanan İYEP programının, programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin görüşlerinin bağlam-girdi-süreç-ürün modeline, velilerin de programı güçlü yönler, zayıf yönler ve öneriler boyutlarına göre değerlendirmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Önemi

Uygulanan İYEP'in iyi işleyen ve eksik olan yönleri belirlenecek, araştırmaya katılan öğretmen ve velilerin önerileriyle elde edilecek sonuçlar programın uygulanmasından sorumlu olan yetkililere ve karar vericilere programın daha işlevsel olması için yapılması gerekenler bağlamında ışık tutacaktır. Bu sayede ilkökul eğitiminin temeli sayılabilecek kazanımları elde edememiş öğrencilerin ilgili kazanımları elde ederek bir sonraki eğitim kademesine uygun hazır bulunuşluk düzeyleri ile geçmelerini sağlayacak olan İYEP daha işlevsel hale getirilebilir. Yapılan alanyazın taramasında İYEP ile ilgili az sayıda araştırma yapıldığı özellikle program kazanımlarının ve öğrenci performansının yakın gözlemcileri olan velilerin görüşüne başvurulmuş bir araştırmanın yer aldığı görülmüştür. Bu nedenle bu çalışma ilkökullarda yetiştirme programının öğretmen ve veli görüşü alınarak yapılan ilk çalışmalardan olması ve ilgili alanyazına katkı sunması açısından ayrıca önemlidir. Elde edilecek bulgular ilkökul yetiştirme programlarını değerlendirme ve düzenleme fırsatı sağlayacaktır

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde eğitim programı, öğretim programı, Türkiye'deki eğitim kademeleri, Türkiye'deki ilkokulları değerlendiren raporlar, kurs kavramı, ilkokullarda yetiştirme programı, dezavantajlı öğrenciler, başarı faktörleri, program değerlendirme, ilgili alanda yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

1.1. EĞİTİM PROGRAMI

Eğitim, okul veya okul dışındaki hayata yönelik kasıtlı değişimi, planlanmış davranışların etkinlikler aracılığıyla öğrencilere aktarılmasını amaçlayan dizgedir. Bu dizge, hayat boyu öğrenme tarafında olan bireye yöneliktir. Okulda yapılan etkinlikler, öğretmenlerin ders öğretimini, okul dışı etkinlikler ise okul çevresi ile okul çevresinde gerçekleşen örtük program faaliyetlerini barındırır. Eğitim bireyde kalıcı izli (etkisi devam eden) değişiklik süreci olduğu için verilecek eğitimin süreç olarak planlanmış, sistematik ve programlı olması gerekmektedir. Bireylerde amaçlanan kalıcı öğrenme yaşantılarını oluşturmak eğitim programları vesilesi ile olur. Sunulacak öğrenme yaşantıları bu yönüyle eğitim programlarının önemli bir ögesi durumundadır. Eğitim programları rastgele, gelişigüzel öğrenmeleri amaçlamadığı için sunulacak hizmetin belirli ve amaçlı bir yöntem ile sunulması gerekir. Eğitim programları ifadesindeki programdan kastedilen yöntem, programın belirli bir düzenek dâhilinde bulunmasının gerekliliğidir. Buna göre eğitim programı bireylere planlanmış faaliyetlerle sunulan öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 2019: 11).

Eğitim, bireylerin yaşam ile uyumlu, dengeli ve dâhil oldukları toplumların beklentilerini karşılayan, yapıcı ve üretken birey yetiştirme görevini yerine getirecek araçtır. Bu amaçları gerçekleştirebilecek, uygulanabilir, sistemli ve planlı olan eğitim programlarıyla eğitimin işlevselliği artırılır (Özbey, 2011: 15). Eğitim programları uygulanabilir, planlanmış sistematik yapılar biçiminde meydana getirilir. Bu yapıyı oluşturan öğeler ise belirlenen amaçlar, hedeflere ulaşmayı sağlayan içerikler, bu içeriklerin aktarılabilmesini sağlayan ortamlar, öğretme ve öğrenme süreci, amaçların gerçekleştirme düzeylerini belirlemek için yapılan ölçme ve değerlendirmelerdir.

Öğrenenlerin öğrenmelerini yönetmek, bilgi ve beceri kazanmalarını sağlayarak öğrenenin bir bütün olarak gelişimini sağlamak amacıyla eğitim programları oluşturulur ve uygulanır. Eğitimin belirlenen amaçları kapsamındaki bireylerin öğrenme deneyimlerinin tamamı olan eğitim programının doğru biçimde yürütülebilmesi için program geliştirme sürecinin olması gerekir (Yakar, 2016: 2). Eğitim programları öğrenme yaşantılarının bir düzen içerisinde ve sistematik olması için oluşturulur. Eğitim programları yalnızca öğrenme yaşantıları sağlamak için değil aynı zamanda ülke politikalarının ve eğitim için belirlenen amaçların gerçekleştirebilmesi amacıyla da hazırlanmaktadır.

Eğitim programlarının uygulama alanı sadece okullar değildir. Nitelikleri artırılmış bir eğitim programı her alanda kullanılabilir. Farklı alanlarda da verilecek eğitimlerin sistematik ve amaca uygun olması durumu eğitim programlarının önemini artırıcı niteliktedir. Eğitim programları öğrencilere okullarda verilecek konuların kaynağı olarak ifade edilebilir. Bilimsel temeller doğrultusunda hazırlanıp uygulayıcılara rehber niteliğinde olan eğitim programları ülke ihtiyaçlarına uygun bireyler yetiştirmek için kullanılır (Konuk, 2018: 429).

Eğitim programları süreç içerisinde düzeltme imkânı sunan, esnek yapıya sahip bir araç olacak şekilde yapılandırılmalıdır. Bunun sebebi eğitim programının kendi içerisinde oluşturuldukları dönem şartlarına göre tutarlı ve sistematik özelliklerinin değişebilir nitelikte olmasıdır. Eğitim programı, fiziksel bütünlük ve güvenliğin tehlikede olduğu; pilot eğitimi, itfaiyeci eğitimi, cerrah eğitimi gibi kırılğan mesleki eğitimlerde değişime kapalı ve kurallıdır. Bunun aksine kullanıcılarına belli düzeyde kullanım ve girişim özgürlüğü sunan bazı eğitim programları dikkate alındığında eğitim programı göreceli olarak değişime açık ve esnek olabilmektedir. Eğitim alacak bireylere kendileri için uygun olan programı seçme imkânı sunan modüler tasarımlar da birer seçenek olarak belirlenebilmektedir (Demeuse ve Christine, 2016: 5).

Program kavramı öğelerle bütün olarak düşünüldüğünde; hedef ögesi bir işin niçin yapılması gerektiğini, içerik ögesi sunulacak bilginin sırasını, öğrenme-öğretme süreci bu bilgilerin nerede, nasıl, ne zaman ve kiminle yapılması gerektiğini sunan sistemler şeklinde tanımlanabilir. Program hazırlanıp uygulandıktan sonra ulaşılmak istenen hedeflerin hangilerinin ne ölçüde gerçekleştirildiği sorusu ölçme ve değerlendirme ögesi ile tespit edilmeye çalışılır (Uşun, 2016: 87). Programlar hedef, içerik, öğrenme-

öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme öğelerinden oluşur ve ihtiyaçlara göre tasarlanır. Bu yönüyle programlar, tüm öğeleriyle bir bütündür, tek başına ele alınamazlar.

1.2. ÖĞRETİM PROGRAMI

Eğitim programları içerisindeki öğretim programları daha düzenli, daha kesin zamanlı ve daha sınırlı etkinlikler olarak kabul edilir. Öğretim programları çoğunlukla, belirli bölümlerden oluşmaktadır. Bilgi, beceri ve tutumların, eğitim programının amaçlarına uygun olarak kazandırılmasını amaçlamakta ve gerçekleştirmektedir (Dirik, 2014: 24).

Öğretim programı, eğitim programının derslere ayrılmış bölümlerinden meydana gelen bir sistemdir. Öğretim programı, genel olan eğitim programına göre daha özeldir. Eğitim programı sadece okuldaki faaliyetleri düzenleyen bir plan değil okul dışında çeşitli konularda da oluşturulabilen bir plandır. Öğretim programı ise okul içinde yapılacak olan faaliyetlerin planı şeklinde oluşturulmasıdır.

Eğitim sürecini ders içerikleri kapsamında düzenleyen öğretim programları; bir ders içeriğinde nelerin olması gerektiğini, niçin olduğunu, nasıl olması gerektiğini ve son olarak neyle işlenmesi gerektiğinin bilgisini sunar. Öğretim programları tüm bu süreçlerin planlı ve sistemli bir şekilde gerçekleşmesini sağlar. Bu amaçla öğretim programlarının değerlendirilmesi yapılırken dikkat edilmesi gereken konular mevcuttur (Ayrancı ve Mutlu, 2017: 120)

Bireylere yaşamın zorlukları ile baş edebilme niteliklerini kazandırabilmek için öğretim programlarının, geleneksel biçimde oluşturulmuş içeriklerden ziyade maruz kaldığı ya da kalması muhtemel durumlar ile baş etme fırsatı sunan hedeflere yönelik olarak uygulanması gerekir. Öğrenim hedeflerinin belirlenmesi ve gerçekleştirilmesi, gelecekteki yaşam şeklinde gerekli olan özellikler ile ilgili sorunların başında gelmektedir. Öğretim programları alanında yapılan araştırmalarda henüz bu soruna çözüm üretilmemiştir. (Yıldız ve diğerleri, 2013: 6).

1.3. TÜRKİYEDEKİ OKUL KADEMELERİNİN YAPISI

Her devletin kendine özgü eğitim sistemi ve milletinin uzun yıllar içerisinde oluşturduğu bir kültürü bulunmaktadır. Eğitimde amaç bu sistem ve kültür doğrultusunda devletin yetiştirmeyi hedeflediği insan tipini yetiştirmektir. Devletlerarası kültür ve hedefler farklılık göstereceğinden her devletin eğitim sisteminin birbirinden farklı olması muhtemeldir. Türk Devleti kendi yapı ve kültürünü önemseyerek, kurduğu eğitim kurumlarının yetiştirmek istediği insan profilini belirtmiştir. Bunu yaparken, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, ilgili kanunlar ve yönetmelikler, milli eğitim şuraları, kalkınma planları, hükümet programları dikkate alınmıştır. Böylece bütün eğitim kademeleri şekillendirilmiş ve Türk insanı diğer uluslarla yarışabilecek düzeye gelmiştir (Töremen, 2009: 2).

Türk eğitim sisteminde 2012-2013 eğitim-öğretim yılından başlayarak 4+4+4 sistemi uygulamaya konulmuş ve zorunlu eğitim 12 yıla çıkartılmıştır. Bu zorunlu eğitim 3 kademeye ayrılmıştır. 1, 2, 3 ve 4. sınıflardan oluşan 1. kademe ilköğretim kademesidir. 5, 6, 7 ve 8. sınıflardan oluşan ortaokul kademesi ikinci kademedir. Üçüncü kademe ise lisedir. Lise kademesi 9, 10, 11 ve 12. sınıflardan oluşur ve diğer kademeler gibi 4 yıllık eğitim olacak şekilde düzenlenmiştir. Birinci ve ikinci kademe ilköğretimi oluştururken üçüncü kademe ortaöğretimi oluşturmaktadır. Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin okul öncesi eğitim alması zorunlu iken diğer öğrencilerin okul öncesi eğitimi almaları zorunlu değildir.

1.3.1. Türk Eğitim Sisteminin Amaçları

Türk eğitim sisteminin amaçları ülke politikasına uygun olarak sistem bütünlüğünü koruyacak, kendi içinde tutarlı ve temel ihtiyaçlara cevap verecek biçimde oluşturulmuştur. Amaçlar genel amaçlar ve özel amaçlar şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Milli Eğitim Temel Kanunu(METK)'nin 2. Maddesindeki Türk Milli Eğitimin genel amaçları şu şekildedir(Türk Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973);

- Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine

bağlı ahlaki, insani, manevi değerlere sahip bireyler yetiştirmek,

- Beden, zihin, ruh, ahlak ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, özgür ve bilimsel düşünebilen, insan haklarına saygılı, bireyler olarak yetiştirmek,
- İlgi, yetenek ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, iş görme alışkanlığı kazandırılmasıyla hayata hazırlamak ve meslek sahibi olmalarını sağlamak.

1.3.2. İlkokul Kademesinin Yapısı

İlkokul kademesi; okul öncesi eğitimden sonra ve 4+4+4'lük eğitim sisteminde her vatandaşın almak zorunda olduğu, eğitimin kademelerinin ikinci dörtlüğüne denk gelen ortaokul eğitiminden önceki 4 yıllık zorunlu eğitim kademesidir. Bu kademe, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılındaki verilere göre resmî 24.576 okul, 306.937 öğretmen ve 5.328.391 öğrenciyi kapsar (https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=424,10.10.2021). Türk Eğitim Sisteminin bu kademesine 66 ay-10 yaş aralığındaki öğrenciler devam edebilirler. 4+4+4'lük eğitim sürecinin ilk 4 yıllık süresini oluşturan ilkökuller eğitiminde sınıflara göre ders saatleri şu şekildedir:

- **1. Sınıf ders saatleri:** 10 saat Türkçe, 5 saat Matematik, 5 saat Oyun ve Fiziki Etkinlikler 4 saat Hayat Bilgisi, 4 saat Serbest Etkinlikler. 1 saat Görsel Sanatlar, 1 saat Müzik,
- **2. Sınıf ders saatleri:** 10 saat Türkçe, 5 saat Matematik, 5 saat Oyun ve Fiziki Etkinlikler 4 saat Hayat Bilgisi, 2 saat Serbest Etkinlikler, 2 saat Yabancı Dil, 1 saat Görsel Sanatlar, 1 saat Müzik,
- **3. Sınıf ders saatleri:** 8 saat Türkçe, 5 saat Matematik, 5 saat Oyun ve Fiziki Etkinlikler, 3 saat Hayat Bilgisi, 3 saat Fen Bilimleri, 2 saat Serbest Etkinlikler, 2 saat Yabancı Dil, 1 saat Görsel Sanatlar, 1 saat Müzik,
- **4. Sınıf ders saatleri:** 8 saat Türkçe, 5 saat Matematik, 3 saat Fen bilimleri, 3 saat Sosyal Bilgiler, 2 saat Yabancı Dil, 2 saat Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, 2 saat Oyun ve Fiziki Etkinlikler, 2 saat İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi 1 saat Görsel Sanatlar, 1 saat Müzik, , 1 saat Trafik Güvenliği dersleri verilir (İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 2012).

1.4. EĞİTİM DEĞERLENDİRME RAPORLARININ TÜRKİYE'DEKİ İLKOKULLAR İLE İLGİLİ DEĞERLENDİRMELERİ

2019 yılında yayınlanan ve Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından 48 ülkede uygulanan Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi (TALIS) 2018'de Türkiye'deki öğretmen ve yöneticilerin cevaplarının ortalamaları ile katılım gösteren diğer ülkelerin ortalamaları karşılaştırılmasında dikkat çeken bir sonuç ortaya konulmuştur. Bu sonuçlara göre sosyoekonomik yönden dezavantajlı öğrencilerin çoğunlukta olduğu okullarda sınıf içinde öğretime harcanan sürelerin oranını diğer öğrencilerin çoğunlukta oldukları okullardan daha azdır. OECD ülkelerinde, öğretmenler sınıf içi zamanlarının %78.1'ini fiili öğretime, %13.4'ünü sınıf düzenini oluşturmaya, %8'ini ise idari görevlere harcadıklarını belirtmiştir. Türkiye'de ise öğretmenler sınıf içi zamanlarının %72.5'ini fiili öğretime ayırdıklarını belirtmiştir. Yine aynı raporda Türkiye'deki öğretmenler sınıf içerisinde geçirdikleri zamanın %18'ini sınıf disiplinini sağlamaya ayırmaktadırlar. TALIS'e katılım gösteren ülkeler içinde son 10 yılda bir ders saatinde sınıf düzenini oluşturmaya harcanan zamanın oransal olarak en fazla arttığı ülke Türkiye olmuştur (Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu (TEDMEM), 2019).

Dikkat çeken bulgulardan biri de bilişsel etkinleştirme amaçlı uygulamalar bakımından Türkiye ortalaması ile OECD ortalaması arasında açık bir farklılığın olmasıdır. Türkiye'de öğrencilere kritik düşünmesini gerektiren görevler verme, bir soruna ortak çözüm bulmak amacıyla küçük gruplar oluşturma, kesin bir çözümü olmayan problemler sunma biçimindeki uygulamaları sürekli kullanan öğretmenlerin oranı OECD ortalamasının altındadır.

TEDMEM' de yayınlanan 2019 Eğitim Değerlendirme Raporu'nda OECD ülkeleri genelinde, ilkokul öğrencileri zorunlu öğretim süresinin %25'inde okuma, yazma ve edebiyat; %17'sinde matematik derslerini görmektedir. Türkiye'de ise okuma, yazma ve edebiyat dersi zorunlu öğretim süresinin %30'unu; matematik dersi ise %17'sini oluşturmaktadır. Bir Bakışta Eğitim 2018 raporuna göre ilkokullarda zorunlu öğretim süresi Türkiye'de yılda 720 saat iken OECD ülkelerinde bu süre ilkokullar için

ortalama 799 saat olarak hesaplanmıştır (OECD, 2018).

1.5. KURS KAVRAMI

Türkiye’de kurslar örgün ve yaygın eğitim kurumlarında çeşitli konu ve alanlarda verilmektedir. Kapsamları ve amaçları farklı olan kurslar tanım olarak Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından “Resmî ve özel kuruluşlar tarafından ilgililere belirli bir konuda bilgi, beceri ve davranış kazandırmak için planlanan derslere dayanan ve belli bir süresi olan eğitim etkinliği” biçiminde tanımlamıştır. MEB kurs yönergesinde ise kurs kavramıyla, resmî örgün ve yaygın eğitim kurumlarında öğrenim gören istekli öğrenci ve kursiyerleri destekleme ve yetiştirmek için açılan kurslar ifade edilmektedir (MEB, 2014).

1.5.1. Kursların Gerekliliği

Avlukyarı, (2019) çalışmasında dünyadaki çeşitli ülkelerde de okul eğitiminin dışında destekleme ve yetiştirme kurslarına ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir. Çalışmada Amerika Birleşik Devletleri(ABD)’nde 1997-2007 yılları arasında uygulanan okul sonrası programının dezavantajlı çocukların sosyalleşmesine, suça eğilimlerinin azalmasına katkı sağladığını ifade etmiştir. Aynı çalışmada benzer şekilde İngiltere, Finlandiya, Kanada gibi ülkelerde de kursların olduğu ifade edilmiştir. Çalışmada Kanada’daki kurslarda öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinin amaçlandığı, yapılan kursların öğrencilerin akademik başarılarını ve okul kurallarına uyma oranlarını artırdığı, kötü alışkanlıklarda azalma görüldüğü ifade edilmektedir. Finlandiya’daki ders dışı faaliyetlerde de öğrencilere hobi kazandırmak ve kişisel gelişimi sağlamak amaçlandığını ifade etmiştir (Avlukyar, 2019: 8). Türkiye’de de ihtiyacı olan ve istekli olan öğrenciler için eğitimde destek kurslara her zaman ihtiyaç duyulmuştur.

Ulusal ve uluslararası kuruluşların Türkiye’de verilen eğitim ile ilgili raporlarında ülkemizdeki bir yıllık zorunlu öğretim süresinin OECD ülkelerinin bir yıllık öğretim süresinden az olduğu ve öğretmenlerin fiili öğretime ayırdıkları ders sürelerinin yine OECD ülkelerinin öğretmenlerinin fiili öğretime ayırdıkları ders sürelerinden az olduğu ortaya konulmaktadır. Bu farklılıkların azaltılması için Türkiye eğitim sisteminde öğrenim gören öğrenciler için destekleme ve yetiştirme kurslarının önemli yadsınamaz.

Çeşitli kademelerdeki öğrenciler hem bir üst öğrenim kurumuna geçmek hem de meslek hayatlarında gerekli olan bilgi ve becerileri tamamlamak için çeşitli kurslara katılım gösterirler. Özellikle de kesintisiz ve zorunlu eğitim süresi olan 4+4+4 eğitim sisteminde ilkokuldan başlayarak üniversiteye yerleşmeye kadar devam eden süreçte öğrencilerin gelecekleri ve kariyerlerini ilgilendiren çeşitli sınavlara girmeleri gerekmektedir. Öğrenciler bir üst kuruma yerleşmek için ortaokul kademesinden liseye, lise kademesinden de üniversiteye geçişlerde çeşitli sınavlara girmeleri gerekmektedir. Bugün ülkemizde ortaokuldan liselere geçiş için nitelikli okullara yerleşmek isteyen öğrencilerin girmesi gereken sınav Liselere Giriş Sınavı(LGS)'dir. Liselerde mezun durumunda olup da üniversitelerdeki bölümlere yerleşmek isteyen öğrencilerin gireceği sınavlar ise Alan Yeterlilik Sınavı(AYT) ve Temel Yeterlilik Sınavı(TYT)'dir. Hayalindeki mesleği, kariyer ve başarı yakalamak isteyen öğrencilerin bu sınavlara iyi hazırlanması gerekmektedir. Rekabetin ve iyi hazırlanmanın gerektiği bu sınavlarda başarılı olabilmek için öğrenciler okul derslerinin dışında program tamamlama faaliyetleri, ders dışı faaliyetler, yetiştirme eğitimi ve takviye çalışmaları gibi uygulamalar ve kurslara ihtiyaç duymaktadırlar.

MEB, ortaöğretime geçiş ve üniversiteye giriş sınavlarına hazırlanan öğrencilerin merkezi sınavlara daha iyi hazırlanmaları, okul derslerindeki başarı düzeylerini artırılması, bilgi eksiklerini giderilmesi amacıyla 1987, 1995 ve 2004 senelerinde çıkardığı yönergelerle yetiştirme kursları açmıştır (İdin ve Tozlu, 2012: 83).

2014 yılında dershanelerin özel okullara dönüşmesi ile birlikte MEB, okullardaki yetiştirme kurslarına daha çok önem vererek, bütün öğrencilerin bu kurslardan ücretsiz bir şekilde yararlanıp sınav başarıları ve okul derslerine katkıda bulunması amacıyla destekleme ve yetiştirme kurslarını uygulamaya başlamıştır (MEB, 2014).

2015 yılında 35'i OECD üyesi toplamda 72 ülkenin katılımı ile yapılan PISA 2015'in nihai raporu incelendiğinde katılım gösteren ülkelerden okul sonrası öğrenmeye ayrılan sürenin en az olduğu ülkelerin Almanya, Finlandiya, Japonya, İsviçre gibi PISA da üst sıralarda başarı gösteren ülkeler olduğu görülmektedir. Bu ülkelerde okul sonrası öğrenmeye ayrılan süre haftalık 10-15 saat arasındadır. Türkiye'de ise bu süre haftalık ortalama 24.5 saattir. Okulda öğrenmeye harcanan süre açısından ise OECD ortalaması 26.9 saattir. Bu süre Türkiye'de 25.9 saattir. Okulda ve okul sonrasında öğrenmeye

ayrılan süre ile PISA’da alınan puanlar arasındaki ilişki, eğitim sistemlerinin etkililiği hakkında bizlere net bilgiler sunmasa da öğrenme için ayrılan sürenin eğitim sistemlerine göre farklılık gösterdiği ve okulların kalitesi hakkında bir gösterge olduğu konusunda bilgi vermektedir (PISA, 2015).

1.6. İLKOKULLARDA YETİŞTİRME PROGRAMI

MEB tarafından 2019 yılında yayımlanan İYEP uygulama yönergesinde, İYEP’in amacından bahsetmektedir. Bu yönergede değişen ve günümüzde hâkim olan eğitim anlayışında birey için bilgiyi anlamlı kılarak yaşantısal hale getirme amaçlandığı ifade edilmektedir. İYEP’te öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına rehberlik etme süreci olarak görüldüğü öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu yaklaşımda öğrenme sürecinde öğrenci etkin bir konumdadır.

Öğrencinin sahip olduğu bilgi beceriyi, yeni deneyim ve durumlara anlam yüklemeye kullanabilmesi beklenmektedir. Sözü geçen durumlar ve amaçların gerçekleştirilebilmesi için Türkiye’de 2018-2019 eğitim öğretim yılında ülke genelinde ilk kez İYEP uygulanmaya başlanmıştır. İlk uygulama yılında programa o dönemin 3. ve 4. sınıflarında, 2019-2020 eğitim öğretim yılında ise yalnızca üçüncü sınıflarda okuyan, çeşitli sebeplerden dolayı İYEP kapsamında belirlenen Türkçe ve Matematik ders kazanımlarını (Okuma-yazma, okuduğunu anlama, doğal sayılar, doğal sayılarda dört işlem öğrenme alanlarındaki kazanımlar) edinmemiş, özel eğitim tanısı olmayan öğrenciler dâhil edilmiştir. Programa öğrenci seçimi sınıf öğretmenin yönlendirmesi ve veli onayı ile birlikte Öğrenci Belirleme Aracı(ÖBA)’nın uygulanması ile başlar. Sonraki aşamada ÖBA verileri sınıf öğretmeni tarafından e-Okul portalına yüklenir ve merkezi bir değerlendirme yapılır. ÖBA’dan geçer not alamayan öğrenciler İYEP e dâhil olmanın bir sonraki aşaması olan Okul İYEP Komisyonu tarafından değerlendirilir. Okul İYEP Komisyonu daha sonra öğrencinin ihtiyacına uygun belirlenen modüllere göre gruplar oluşturularak yerleştirilmelerin yapıldığı aşamaya geçilir (İYEP Uygulama Kılavuzu, 2020).

Programa alınan fakat başka okula nakil giden öğrenciler aynı modülden programa devam etmektedir. Ayrıca İYEP’te öğrencilere psikososyal destek de verilir. Psikososyal alanında verilen destek ile öğrencinin programdan tam performans ile faydalanması amaçlanmaktadır. Program her öğrencinin ihtiyacına uygun ve bireysel öğrenmeyi hedeflemektedir. İYEP kapsamında oluşturulacak sınıflar 1-6 arasında öğrenciden oluşmaktadır. Fakat bu sayı ihtiyaç durumlarında en fazla 10 öğrenciye kadar çıkarılabilmektedir. Sınıf mevcutları ile ilgili sınırlandırma yapılarak kalabalık sınıflarda ihmal edilen ya da uyum sağlayamayan öğrenciler için de uygun sınıf iklimi oluşturulması amaçlanmıştır.

İYEP’te verilecek dersler “Türkçe ve Matematik”tir. Türkçe dersi kapsamında 16 kazanım, matematik dersi kapsamında 29 kazanım bulunur. Bu dersler için kazanım süreleri Türkçe dersi için 90 saat, matematik dersi için 70 saat olup toplam 160 saattir (MEB, 2019). Program hafta içi okul ders saatlerinden sonra günlük 2 ders saati, hafta sonu ise günde en fazla 6 ders saati, toplamda ise haftalık 10 ders saati şeklinde uygulanır (MEB, 2020).

İYEP’in uygulanmasında; öncelikli olarak öğrencinin eğitim gördüğü sınıfın öğretmeni, olmazsa eğitim görülen okulun diğer sınıf öğretmenleri, ilçe norm fazlası sınıf öğretmenleri, ilçede programda görev almak isteyen sınıf öğretmenleri, bunların olmaması halinde ise ders ücreti karşılığında görevlendirilen sınıf öğretmenleri görevlendirilir (30 Soruda İlkokullarda Yetiştirme Programı, 2018).

Programın izleme ve biçimlendirmeye yönelik değerlendirme kısmında öğrencinin bir modülü tamamlayıp, üst modüle geçmesinde kararı sınıf öğretmeni vermekte ve öğrenciyi e-Okul modülünde bir üst modüle geçirmektedir. Programın sonuç odaklı değerlendirme bölümünde ise öğrenci kendi sınıf düzeyinde tanımlanmış en son modülü de tamamlayarak sınıf öğretmeni tarafından uygulanan Öğrenci Değerlendirme Aracı(ÖDA) uygulamasında yer alır. Uygulanan ÖDA sonuçları e-Okul Yönetim Bilgi Sistemindeki İYEP modülüne işlenir (İYEP Uygulama Kılavuzu, 2020).

1.6.1. İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın Genel Amaçları

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

- Öğrencilerin Türkçe ve Matematik derslerinde İYEP kapsamında belirlenmiş kazanımlara elde etmelerini sağlayacak faaliyetler ve öğrenme yaşantıları planlamak,
- Öğrencilerin İYEP kapsamında psikososyal açıdan desteklenmesini sağlamak,
- Sonraki eğitim kademelerinde ortaya çıkabilecek uyum sorunlarını önlemek,
- Akademik ve sosyal gelişimini destekleyerek okula devamını artırmak,
- Programa alınan öğrencilerin beklenen öğrenme düzeyine ulaşmasına yardımcı olmak,
- Sorun çözebilen, özgüvenli, iletişime ve öğrenmeye açık, sorumluluk sahibi sağlıklı ve mutlu bireylerin yetişmesine olanak sağlamaktır.

1.6.2. İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın Özel Amaçları

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

- Temel dinleme ve konuşma becerilerini geliştirilmesi,
- İlk okuma yazmadaki eksikliklerini giderilmesi,
- Okuduğunu anlama seviyesinin artırılması,
- Matematiksel okuryazarlık becerilerini geliştirilmesi,
- Matematiksel kavramları anlamasını ve günlük yaşamda kullanılması,
- Problem çözme sürecinde kendi fikirlerini ifade etmesi,
- Matematiğe karşı olumlu tutum ve öz güvenli bir yaklaşım geliştirilmesi,
- Türkçe ve Matematik öğrenme alanlarında öğrenci merkezli bir bakışla psikososyal yönden desteklenerek eksikliklerin tamamlanması amaçlanmaktadır.

1.6.3. İYEP'te Ölçme ve Değerlendirme Yöntemi

Programa öğrenci seçiminde ÖBA kullanılır. Hangi öğrencilere bu ÖBA'nın uygulanacağını sınıf öğretmeni belirler ve veli onayı alınarak öğrencilere uygular. ÖBA'da ağırlıklı açık uçlu ve kısa cevaplı sorular kullanılır. Çoktan seçmeli sorular öğrenci hakkında yetersiz bilgi vermesi ve ilkökul düzeyinde kullanılmasında oluşacak sakıncalar yüzünden kullanılmaz. ÖBA ve daha sonra uygulanacak ÖDA'da yer alan maddeler (1-0) biçimde puanlanan iki kategorik ve (0-1-2,0-1-2-3) biçimde puanlanan çok kategorik olacak biçimdeki maddelerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin bu maddeleri tarafsız bir şekilde okumaları için dereceli puanlama (analitik ve bütünsel) anahtarından faydalanılır. Üstelik gözlem yolu ile değerlendirme yapabilmek için de gözlem formları ve kontrol listeleri kullanılır (İYEP, 2019).

Öğrencinin başlatılacağı modülün ve öğrenci seviyelerine göre kurs planının hazırlanması için ekim ayının 2. haftasında uygulanan ÖBA'da Türkçe dersinden 15 soru, Matematik dersinden ise 24 soru bulunmaktadır. Planlanan programdaki tüm modüllerin verilmesinden sonra İYEP'in uygulandığı tüm okullarda mayıs ayının 2. haftasında eş zamanlı uygulanan ÖDA'da öğrencinin İYEP'te kendisine tanımlanan modüllerdeki kazanımları kazanıp kazanmadığı değerlendirilir ve mevcut sınıf seviyesindeki öğretim programına devamına ilişkin karar verilir. ÖDA'da gözlemlere ait puanların tanımlandığı kategorilerden (ölçütler) uygun düşen boyuta kaydedilmesini sağlayan rubrik kullanılır.

İYEP kapsamında öğrencilere türkçe, matematik ders kazanımlarının yanı sıra psikososyal destek hizmetleri de sunulur. Öğrencilere sunulacak psikososyal destek hizmetlerinin ayarlayıcı, tamamlayıcı, geliştirici ve yönlendirici işlevlerinin gerçekleştirilebilmesi öğrencinin tüm yönleriyle tanınması ile mümkün olacaktır. Program kapsamında sunulacak psikososyal destekler için 2018 yılında "İlkokullarda Yetiştirme Programı Psikososyal Destek Rehberi" yayınlanmış olup bu rehberde eğitimcilerin uzmanlık gerektirmeyen konularda verecekleri psikososyal destekler ile ilgili ayrıntılı bilgilendirmelere yer verilmiştir. Ayrıca yayınlanan rehberde yer alan İYEP Psikososyal Destek Hizmetler Öğrenci Bilgi Formu ile eğitimciler için bir rehber olacak şekilde form maddelerine verilen her hayır cevabı için yapılabilecekler şeklinde ayrıntılı öneriler de yer almaktadır. Öğrencilere uygulanacak olan bilgi formu, ilgili

rehberde ilk test, son test olacak şekilde sunulmuştur.

1.7. DEZAVANTAJLI ÖĞRENCİLER

Karaboğa (2015) dezavantajlılığı, fırsat eşitsizliği yüzünden bireylerin hizmetlere ulaşımına engel olan durumsal bir hal olarak tanımlanmaktadır. European Commission (2014)'e göre dezavantajlı çocuklar eğitimden düşük fayda sağlama riski altında olan ve potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri için ek desteğe ihtiyacı olan gruplardır. İstisnasız tüm Avrupa ülkelerinde bu çocukların eğitim ve gelişim ihtiyaçları için destek mekanizmaları bulunmaktadır (Akt. Kaya, 2019: 520).

ERG (2014)'e göre en yüksek başarıyı yakalayan eğitim sistemleri tüm bireylere nitelikli eğitim imkânı sağlayan sistemlerdir. Dezavantajlı öğrencilere yatırım yapmak eğitimde daha yüksek başarı, yüksek istihdam ve sürdürülebilir büyüme olarak topluma yansımaktadır. Ülkelerin insan kaynağını daha verimli hale getirmek için gerçekleştirilecek çalışmaların başında eşitlikçi bir eğitim sistemini tasarlamak gelmektedir (Akt. Kaya, 2019: 521).

MEB'in ilköğretim ders programları yönergelerine bakıldığında tüm program yönergelerinde ortak kullanılan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde oluşturulan

- Anadilde İletişim
- Yabancı Dillerde İletişim
- Matematiksel Yetkinlik ve Bilim / Teknolojide Temel Yetkinlikler
- Dijital Yetkinlik
- Öğrenmeyi Öğrenme
- Sosyal ve Vatandaşlık İle İlgili Yetkinlikler
- İnisiyatif Alma ve Girişimcilik
- Kültürel Farkındalık ve İfade

gibi yetkinliklerden bazılarında ulaşamamış ya da ulaşması için gerekli fırsatlar oluşturulamamış öğrenciler dezavantajlı öğrenciler olarak tanımlanabilir. Türkiye'de

uygulanan İYEP bu yetkinliklerden bir veya birkaçına ulaşamamış dezavantajlı öğrencileri kapsamaktadır.

1.8. BAŞARI FAKTÖRLERİ

Başarı bireyin bir işin veya durumun gerektirdiği çabayı ortaya koyarak ulaşılması hedeflenen duruma ve kazanıma erişme halidir. Akademik başarı ise eğitim programlarıyla hedeflenen bilgi, becerilerin birey tarafından kazanılması ve kazanılan bu bilgi ve becerilerin gözlenip ölçülmesidir. Akademik başarı ile ulaşılması hedeflenen durumlar kimi zaman program kazanımlarında açıkça ifade edilirken, kimi zaman ise uzak hedeflere götüren gözlenmesi mümkün olmayan kazanımlardır.

Başarı kavramı ile eğitimde çoğunlukla okuldaki derslerde geliştirilen ve öğretmenlerin verdiği notlar, test puanları veya her ikisi ile birlikte belirlenen beceriler veya kazanılmış bilgileri ifade eden akademik başarı kastedilmektedir. Bireylerin toplumsal ve mesleki yaşantıya donanımlı bir şekilde hazırlamalarını sağladığı ve öğrencilerin geleceklerinin şekillendirdiği için akademik başarı öğrencilerin aileleri ve çevresi tarafından önemsenmektedir (Sarier, 2016: 610).

Öğrenme kalitesinin artırabilmesi için öğrenme süreç olarak ele alınıp başarı faktörleri belirlenmelidir. Öğrencinin başarısını etkileyen etmenler belirlenip öğrenci başarısızlıklarını engelleyici önlemler alınabilir. Bu yönüyle değerlendirildiğinde öğrenci kaynaklı faktörlerin başarı üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Adıgüzel ve Eroğlu, 2008).

Akademik başarının öğrenme hızı, zekâ gibi zihinsel etmenlerle; benlik saygısı, öz-yeterlik, kişilik yapısı, motivasyon ve ders çalışma alışkanlıkları gibi duyuşsal faktörlerle; anne- baba tutumu, ailenin sosyoekonomik durumu, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yeterliliği ve tutumu gibi çevresel faktörlerle ilişkili olduğu farklı araştırmalarda ortaya konulmuştur (Arıcı, 2007; Howie ve Pieterston, 2001; Şevik, 2014; Wang, 2004).

Anne babanın çocukları destekleyen tutum ve davranışları eğitim kalitesi açısından önemlidir. Erken çocukluk ve erişkinlik döneminde ailesinden ilgi ve destek

gören çocukların ergenlik dönemindeki akademik başarıları ile okula uyumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur (Carlson, 1999: 74).

Başarıyı etkileyen faktörler çoğu araştırmacı tarafından farklı ve çoklu başlıklar ile incelenmiştir. Başarıya etkisi olan faktörler çoğaltılabileceği gibi PISA 2015 Ulusal Raporu'na göre açıklanan faktörlerden bazıları şunlardır (PISA 2015 Ulusal Raporu, 2015):

- Sosyoekonomik Göstergeler
- Fırsat Eşitliği
- Öğrenmeye Ayrılan Zaman
- Öğrenci Devamsızlığı
- Öğrenmeyi Engelleyen Öğretmen Davranışları
- Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı

1.8.1. Sosyoekonomik Göstergeler

OECD ülkelerinin 2015 PISA puan ortalamaları ile öğrenci başı harcama miktarları arasında anlamlı bir bağ vardır. Eğitim için harcamaları artan ülkelerin puan ortalamalarının da artacağı biçimde yorumlanabilir. Bu nedenle öğrenci başına harcamaların az olduğu ülkelerin düşük puan ortalamaları yorumlanırken bu husus göz önünde bulundurulmalıdır. Sınıfında sosyoekonomik anlamda dezavantajlı öğrenciler bulunan öğretmenlerin, sosyoekonomik durumu iyi olan öğrencileri okutan öğretmenlerden daha fazla zorluk yaşadıkları bir gerçektir. Aynı şekilde, sosyoekonomik anlamda dezavantajlı çocukların oranının fazla olduğu ülkelere, bu öğrencilerin oranının az olduğu ülkelere göre daha büyük zorluklarla karşılaşmaktadır.

1.8.2. Fırsat Eşitliği

PISA fırsat eşitliğini öğrencilerin cinsiyeti, ailenin geçmişi veya sosyoekonomik statüsü fark etmeksizin, her öğrencinin eğitimden maksimum düzeyde faydalanması için fırsatlar sunmak olarak tanımlar. PISA raporları incelendiğinde fırsat eşitliği,

öğrencilerin psikososyal durumları ile ilişkili olarak açıklanmıştır. 2015 yılında uygulanan PISA’da Türkiye’deki öğrencilerin başarı farklılığının %9’u sosyoekonomik durumlarındaki farklılık ile açıklanmıştır.

1.8.3. Öğrenmeye Ayrılan Zaman

PISA’ya katılım gösteren ülkelerin başarı sıralamaları ile öğrenmeye ayrılan zaman ilişkisinin incelendiği grafiklerde, PISA’da üst sıralarda başarı gösteren ülkelerin okul dışında öğrenmeye ayrılan zamanın nispeten daha az başarı gösteren ülkelerin okul dışında öğrenmeye ayrılan zamandan daha az olduğu görülmektedir.

1.8.4. Öğrenci Devamsızlığı

2012 PISA’da yer alan öğrenci devamsızlıkları ile ilgili veriler karşılaştırıldığında tüm gün okula gelmeyen öğrenci oranında %3.3’lük bir gerileme olduğu tespit edilmiştir ve bu gerileme istatistiksel açıdan anlamlıdır. Katılım gösteren OECD ülkelerinde 2015 yılındaki okulu asma oranında 2012 yılına göre %2’lik bir artış olduğu, Türkiye’de ise bu oranın % -3.3 oranında azaldığı görülmektedir. Aynı raporda öğrencilerin derse geç kalma oranlarında OECD ülkelerinde %5, Türkiye’de ise % 2.8 oranında artış tespit edilmiştir.

1.8.5. Öğrenmeyi Engelleyen Öğretmen Davranışları

2015 PISA’ da Öğrenmeyi Engelleyen Öğretmen Davranışları için okul yöneticilerinden anket yolu ile veri toplanmıştır. Okul yöneticilerinin anket sorularına verdikleri cevaplarda OECD ülkelerinde öğrenmeyi engelleyen öğretmen davranışlarının başında “*Personelin değişime direnmesi*” sonrasında ise “*Öğretmenlerin, her öğrencinin ihtiyaçlarını ayrı ayrı karşılayamaması*” maddeleri gelmektedir. Türkiye’de ise “*Öğretmenlerin, her öğrencinin ihtiyaçlarını ayrı ayrı karşılayamaması*” davranışının öğrencilerin öğrenmesini engelleyen öğretmen davranışlarının başında geldiği görülmektedir. Aynı raporda “*Öğretmen Devamsızlığı*” konusunda en ciddi iyileşmenin olduğu ülkelerden biri Türkiye’dir.

1.8.6. Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı

Okul yöneticilerine uygulanan PISA Okul Anketinde her bir öğretmene düşen öğrenci sayısı ile ilgili maddeler de yer almaktadır. Bu anket sonuçlarına göre OECD ülkelerinde 2015 yılında her bir öğretmene düşen öğrenci sayısı 13.1 iken bu oran Türkiye’ de 15.2’dir. Aynı raporda bu konudaki veriler 2006 yılı verileri ile karşılaştırıldığında Türkiye’de ortalama 18.5 olan öğrenci sayısının 2015 yılında 15.2’ye düştüğü görülmüştür. Türkiye’nin 2006-2015 yılları arasında her bir öğretmene düşen öğrenci sayısında, OECD ortalamasına göre daha çok iyileşme gösterdiği ortaya konulmuştur

1.9. PROGRAM DEĞERLENDİRME

Program değerlendirme, uygulanan bir programın amaçlara ulaşma düzeylerinin belirlenmesi konusunda toplanan verilerin uygun yöntemler ile toplanması ve toplanan verilerin analizinin yapılması amacıyla yapılır. (Wood, 2001: 19). Ertürk, değerlendirmeyi, program geliştirmenin son ve tamamlayıcı halkası olan, eğitim hedeflerine ulaşma düzeyini ortaya koyma aşaması olarak ifade etmektedir (1998: 111). Program geliştirme süreklilik gerektiren bir süreçtir. Bu sürecin verimli bir şekilde ilerlemesi için programların değerlendirilmesi birincil ihtiyaç haline gelmiştir. Sadece bir tür program geliştirme modeli olmadığı gibi program değerlendirme yaklaşımları da farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıkların bir sonucu olarak alanyazında farklı türde program değerlendirme tanımları yer almaktadır. Program değerlendirme ile ilgili alanyazındaki tanımlar şu şekildedir:

Program değerlendirme uygulanan bir programın iyi işleyen yönlerinin tespit edilmesi, programın gözden geçirilerek düzenlenmesi veya programın sonlandırılıp yeni bir programın geliştirmesine karar vermesi amacı ile yapılır. (Ornstein ve Hunkins, 2004: 330). Morrison(1993) göre, değerlendirme uygulanan bir programın sonuçlarının beklentileri karşılama düzeylerini belirlemek amacıyla yapılır. McCain’e (2005) program değerlendirmeyi, programın değerinin tespit edilmesi ve programın geliştirilmesine katkı sağlama süreci olarak tanımlamaktadır (Akt. Yüksel, 2010: 10). Posavac ve Carey (2007)’e göre değerlendirme; belirlenen ihtiyaçlara göre oluşturulan

bir programın iyi olup olmadığı, ihtiyaçlara cevap vermesi için programın planlı ve uygun bir biçimde uygulanıp uygulanmadığını tespit etmek amacıyla yapılır. Erden (1998: 9-10) eğitimde değerlendirmenin iki amaç ile yapıldığını ifade eder. 1. Değerlendirmede öğrenci ders başarısı değerlendirilmesi yapıp, ders başarısı düşük öğrencilerin ders tekrarına yönelik karar vermek amacıyla yapılır ve öğrenci değerlendirilir. 2. Değerlendirmede ise uygulanan bir eğitim programının iyi işlemeyen yönlerinin tespiti, bu yönlerin kaynağının düzenlenmesine yönelik dönütler alınarak programın etkililiğinin belirlenmesi amacıyla yapılır ve eğitim programı değerlendirilir.

Eğitim programlarının değerlendirilmesi; anket, görüşme formları ve başarı testleri gibi çeşitli ölçme araçları ile programların etkililiğine ilişkin veri toplama, toplanan verilerin önceden belirlenen programın etkililiğine ilişkin kriterleri karşılayıp karşılamadığına karar verilmesi süreçlerinden meydana gelir. Program geliştirme; tasarlama, geliştirme, deneme, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşur ve dinamik bir süreçtir (Özdemir, 2009: 126). Bir programın etkililiği ile ilgili kararların verildiği süreç değerlendirme sürecidir. Bu süreç programın amacına ne oranda hizmet ettiğine, işlemeyen yönlerin neler olduğuna, düzenleme gerektiren bölümlerin tespitinin yapıldığı sistematik bir süreçtir.

1.9.1. Program Değerlendirme Modelleri

M.Ö. 2000 yıllarda Çin’de memur seçimi için yapılan sınavlar değerlendirmenin ilk örneklerindedir. Josep Rice’nin öğrencilerin okuma performanslarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışma ise bilinen ilk program değerlendirme çalışmalarındandır. ABD’ de Bölge Eğitim Kurulu sekreteri Horace Mann’ in okul sisteminin başarısını ölçülmesi amacıyla öğrenci başarısının ölçülmesinin istemiştir. Bu amaç için uygulanan eğitim programının değerlendirilmesinde öğrencilerin test sonuçlarının kullanılması durumu ilk resmi eğitim programı değerlendirmesidir. (Stufflebeam, Madaus ve Kellaghan, 2002; Akt.Çeliker, 2015: 14). Spearman’ın faktör analizini kullanarak zekânın faktörlerini ortaya attığı çalışmada kullanılan eğitsel testler değerlendirme yapmak amacıyla kullanılan ilk başarı testlerinden kabul edilmektedir. 1909 yılında Thorndike’ nin çalışmaları da bu konuda yapılmış çalışmanın devamı niteliğindedir.

(Bellon ve Handler, 1982; Worthen ve Sanders, 1973) tarafından bu başarı testleri geliştirilip standart hale getirilerek birçok alanda değerlendirme yapmak amacıyla kullanılmıştır.

Alanyazında program değerlendirme ile ilgili farklı yaklaşımlar mevcuttur. Bu yaklaşımlardan birkaç tanesi şunlardır: Scriven'in (1967) Program Değerlendirme Yaklaşımları, Cronbach'ın (1982) Program Değerlendirme Yaklaşımları, Nevo'nun (1983) Program Değerlendirme Yaklaşımları, House'un (1990) Program Değerlendirme Yaklaşımları, Posner'in (1995) Program Değerlendirme Yaklaşımları, Patton'un (1995) Program Değerlendirme Yaklaşımları, Stufflebeam'ın (1999) Program Değerlendirme Yaklaşımları, Fitzpatrick, Sanders ve Worthen'in (2004) Program Değerlendirme Yaklaşımları, Dart'ın (2004) Program Değerlendirme Yaklaşımları. Sonraki yıllarda da, program değerlendirme ile ilgili çeşitli yaklaşım ve model geliştirilmiştir. Programın geliştirilirken dayandığı yaklaşım, programın değerlendirilmesinde de belirleyicidir. Programın değerlendirilme aşaması uygulanan programın yapısına göre çeşitlilik gösterir.

Program geliştirmeye uzmanları tarafından oluşturulan ve dünyada benimsenen çeşitli program değerlendirme modelleri mevcuttur. Bu modeller; Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli, Metfessel ve Michael Değerlendirme Modeli, Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli, Uygunluk-Olasılık Modeli, Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (CIPP) Modeli, Eğitsel Eleştirel Değerlendirme Modeli ve Saylor, Alexander ve Lewis Modeli olarak sıralanabilir.

Bu program değerlendirme modelleri şu şekilde özetlenebilir:

1.9.1.1. Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli

R.Tyler'in 1933-1941 yıllarında geliştirdiği bu modelde sonuç odaklı seviye belirleme ve değerlendirme araçları kullanılır. Bu modelde değerlendirme neticesinde eğitim programının etkili olup olmadığını ve hangi yönlerden geliştirilmesi gerektiğini görme imkânı sunar. Programın 4 temel unsurdan oluşur. Programı oluşturan bu

unsurlar şunlardır; 1. Hedefler havuzu, 2. Süzgeçler 3. Hedefler, 4. Öğrenme durumları, 5. Ölçme araçları, 6. Bilgi (Tyler, RW 1949; Akt.Özdemir, 2009: 134).

1.9.1.2. Metfessel ve Michael Değerlendirme Modeli

Tyler'ın hedefe dayalı değerlendirme modelinden yola çıkılarak Metseffel ve Michael tarafından geliştirilen bu model daha çok hedefe dayalı bir modeldir. Bu model 8 aşamadan oluşur. Modelin en belirgin farkı eğitim programının kazanımlarını göstermede farklı ölçme araçlarını oluşturma çabasıdır (Michael ve Metfessel, 1967; Akt.Özdemir, 2009: 135).

1.9.1.3. Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli

Provus tarafından geliştirilen bu model 5 safha 4 bileşenden oluşur ve bu modelde değerlendirme sürecinde toplanan farkların aşamalı bir şekilde karar vericilere bildirilip programın ilerletilmesi de amaçlanır. Bu şekilde bir değerlendirme ile programın sonraki aşamaya geçirilmesi, önceki aşamanın kullanılabilirliğinin sağlanması, programın baştan başlatılması, başarımlar ve ölçütlerin değiştirilmesi veya programı sonuçlandırılma gibi kararlar alma imkanı sunar. (Provus 1973; Akt.Özdemir, 2009: 135).

1.9.1.4. Uygunluk-Olasılık Modeli

Stake tarafından geliştirilen bu model Tyler'ın değerlendirme modelinin geliştirilmiş halidir. Stake'in Uygunluk – Olasılık Modeli 3 ögeden oluşur. Bunlar girdiler, işlemler ve çıktılar bölümleridir. Stake'in Uygunluk-Olasılık Modelinde uygulanan programların güçlü, zayıf yönleri ilgili değerlendirmeler yapılır.(Marsh ve Willis, 2007; Akt.Özdemir, 2009: 135-136)

1.9.1.5. Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (CIPP) Modeli

Stufflebeam tarafından 1971 yılında geliştirilen bu değerlendirme modeli programı 4 boyuta göre değerlendirir. Bu boyutlar "Bağlam (context), Girdi (input),

Süreç (process) ve Ürün (product)’’ dür. Model bu boyutluların baş harflerinden oluşan CIPP modeli olarak bilinir. CIPP modelinde değerlendirme bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutları üzerine yapılır ve programın bütüncül bir değerlendirmesini hedefler.(Darma, 2019: 3)

1.9.1.6. Eğitsel Eleştirel Değerlendirme Modeli

Eisner tarafından 1977 yılında geliştirilen bu modelde program değerlendirmenin ancak konu hakkında bilgisi olan ve eleştirme yeteneğine sahip kişiler tarafından eleştirilebileceği fikrine dayanır. Bu sebeple okullardaki öğretim etkinliklerinin alanında yetkin kişilerce yapılması gerektiğini söyler. Eisner’in modeli, betimleme, yorumlama ve değerlendirme olmak üzere üç süreçten oluşur. Bu model diğer program değerlendirme modellerinden farklı olarak niteliksel incelemeye önem vermektedir (Einsner 1976; Akt.Özdemir, 2009: 137).

1.9.1.7. Saylor, Alexander ve Lewis Modeli

Saylor, Alexander ve Lewis tarafından çeşitli program değerlendirme modellerinin sentezlenmesi sonucunda oluşturulan bu model, kapsamlı ve çok boyutlu bir değerlendirme imkânı sunmaktadır. Bu model hedeflere dayalı değerlendirme yapmak isteyenler için de süreç ve programın tüm boyutlarını değerlendirmek isteyenler için de kullanışlı bir modeldir (Saylor et all, 1981; Akt.Özdemir, 2009: 137).

1.9.2. CIPP Programı Değerlendirme Modeli

1971 yılında Stufflebeam’in geliştirdiği CIPP modeli değerlendirmenin sürekliliği fikrine dayanır. Stufflebeam program değerlendirmenin amacının yöneticilere ve karar vericilere program hakkında dönüt vermek olduğunu ifade eder (Demirel, 2008: 184). Bu değerlendirme yaklaşımı, programın kalitesini programın tüm aşamalarını değerlendirme imkânı sunarak, programla ilgili derinlemesine bir bakış imkânı sunması ile yeterli stratejiye sahiptir. Yöneticiler ve karar vericilerin uygulanan program hakkındaki kararları için geliştirilen karar odaklı değerlendirme yaklaşımlarının en

önemlilerinden biri CIPP program değerlendirme modelidir (Worthen ve Sanders, 1987; Akt.Karataş, 2021: 29). Program geliştirme öncesi belirlenen ihtiyaçlara yönelik oluşturulan bir programın, değerlendirme sürecinin boyutlara göre değerlendirildiği süreç temelli değerlendirme yaklaşımı ile programın oluşturulmasından program sonunda ortaya çıkan ürünlere kadarki aşamalar için yöneticilere, uygulayıcılara ve karar vericilere sürekli değerlendirme ile dönüt verilebilir. Bu süreçte verilen geri dönütler sonunda düzeltmelerin yapılmasıyla programın iyileştirilip sürekli bir gelişim sağlanabilir (Karataş, 2021: 29).

Context (bağlam), input (girdi), process (süreç) ve product (sonuç) boyutlarının ilk harflerinin bir araya getirilmesinden oluşan bu değerlendirme modeli CIPP şeklinde adlandırılır (Uşun, 2012). CIPP program değerlendirme modelini oluşturan dört boyut, dört soruya göre şekillenmektedir (Robinson, 2002; Akt. Aydın ve diğerleri. 2018: 170).

1. “Ne yapmalıyız?” sorusu, ihtiyaçların belirlenmesi ile oluşturulan amaçların, hedeflerin analizinin yapılmasına hizmet eder.
2. “Nasıl yapmalıyız?” sorusu, belirlenen amaçların gerçekleştirilebilmesi için gerekli olan kaynak ve materyalleri tanımlamaya hizmet eder.
3. “Her şey planlandığı gibi yürüyor mu?” sorusu, programın işleyişi ve etliliğine yönelik sürekli gözlemler ile programın planlarının ne yönde olduğuna, işleyiş sırasında bir problemin olup olmadığına ve tanımlanan materyallerin güçlü yönleri, zayıf yönleri ve ekonomik problemlerin var olup olmadığını belirlemeye hizmet eder.
4. “Program işliyor mu?” sorusu, uygulanan programın sonunda ortaya çıkan çıktılarının programın hedefleri ile tutarlı olup olmadığına, program ile ilgili düzenleme ihtiyacının tespitine veya programın sonlandırılmasına yönelik kararların alınmasına hizmet eder.

Bağlam değerlendirmesi belirlenen ihtiyaçlara yönelik geliştirilen programın bir bağlama göre değerlendirilmesi boyutudur. Bağlam değerlendirme program için tanımlanmış çevrenin imkânlarını, sorunlarını ve ihtiyaçlarını değerlendirir. Bağlam değerlendirme hedef oluşturmaya yönelik ihtiyaç belirleme görevi de görür. Belirlenen hedeflerin ihtiyaçlara yönelik olup olmadığını ve ortaya konulan hedeflerin belirlenen

ihtiyaçları karşılayıp karşılamadığını tespit etmeyi amaçlar. Değerlendirmenin bu aşamasında programın güçlü yönleri ve zayıf yönleri belirlenir (Stufflebeam, 2003, 31; Akt.Kayhan, 2019: 50). Bağlam değerlendirmede amaç, programın çevresini tanımlamak, bu çevreye göre hedeflenen durumları belirlemek, gerçekleştirilemeyen amaçlara ve karşılanmamış ihtiyaçlara odaklanarak bu durumun nedenlerini araştırmaktır (Ornstein & Hunkins, 2004, 343; Akt. Kayhan, 2019: 50).

Girdi boyutu programın planlarının işlevselliği, çözüm yöntemlerinin ortaya konulması, hedeflere ulaşmaya yardımcı olacak kaynakların belirlenmesi ve planlanan etkinliklerin uygulanma biçimi konularında yöneticilerin karar almalarına yardımcı olmayı amaçlar. (Caner, 2018:22). Bu boyutta programda belirtilen hedeflere ulaşmak için gerekli olan kaynaklar, bu kaynakların kullanılma şekli konusunda bilgi sunan bağlam değerlendirmesinin aksine, programı oluşturan öğelerin analizi amaçlanır. Bu boyutta programın öğelerine ilişkin şu sorulara cevap aranır (Uşun, 2016):

- Belirlenen amaçlar mevcut durum için uygun mudur?
- Programın ortaya koyduğu hedefler ile uygulama yeri olan okulların amaçları tutarlı mı?
- Belirlenen öğretim yöntemleri hedeflere ulaşmak için yeterli ve uygun mu?
- Programın kapsamı, belirlenen genel ve özel amaçları karşılıyor mu?

Süreç değerlendirme, programın uygulama aşamasındaki bütün faaliyetlerin gözlemlenerek tüm verilerin kayıt altına alınıp bu verilerin sunulması amacıyla yapılır. Bu sürecin en önemli fonksiyonu programdan sorumlu yöneticilere programın gidişatı konusunda geri bildirim sunmasıdır (Stufflebeam, 2003:9). Değerlendirmenin bu boyutunda, öncelikli olarak değerlendirilmesi yapılan programın uygulama aşamasını gözlemleyerek konu ile ilgili toplanan verilerin paydaşlar ile paylaşılması, program ile ilgili alınan kararlar hakkında bilgi toplanması ve son olarak da toplanan bilgiler ve gözlem verileri ile ilgili tutulan kayıtların ilgililer ile paylaşımı yapılır (Akt. Ayan, 2018). Süreç değerlendirmesinde şu sorulara cevap aranır:

1. Program uygulamaları programın hedeflerine uygun mudur?
2. Programın hedefleri açık, anlaşılır ve duruma uygun mudur?

3. Program uygulayıcıları ve hedef kitlesinde yer alan kişiler karşılaşılan sorunlar konusunda programın sorumlularından destek alabiliyorlar mı?
4. Program uygulayıcıları belirlenen hedeflere ulaşmak için önerilen öğretim yöntem ve teknikleri uygulama konusunda yeterli donanıma sahipler mi?
5. Programın belirlenmiş hedefleri, kişi ihtiyaçlarına göre özelleştirilme imkanı sunuyor mu?

Ürün değerlendirmesinde, programın amaçlarına ne ölçüde ulaşıldığı konusunda değerlendirmeler yapılır. Worthern, Sanders ve Fitzpatrick (2004:89) bu boyutu programın kazanımları konusunda bir yargıya varmak için, program sonunda ulaşılan sonuçların neler olduğu, ihtiyaçların karşılanıp karşılanmadığı ve programın geliştirilmesi, sonlandırılması, tekrar uygulanması gibi kararlar alındığını ifade eder. Ürün değerlendirmesinde programın çıktıları ile beklenen çıktılar arasındaki uyum değerlendirilir (Demirel, 2007: 183). Modeli geliştiren Stufflebeam (1982) bu boyutu fikirlerin geri dönüştürülmesi için yapıldığını ifade eder. Değerlendirmenin ürün boyutunda programın hedeflerine ulaşip ulaşmadığını sorgulayarak, uygulanan programın daha sonraki uygulamalarda iyileştirilmiş olmasını amaçlar. Değerlendirmenin bu boyutunda şu sorulara cevap aranır (Asfaroh, Rosana ve Supahar, 2017; Akt. Karataş, 2021: 31):

1. Programın uygulama sonunda programın hedeflenen başarılarından hangileri katılımcılar tarafından elde edildi?
2. Programın çıktılarını değerlendirmek için kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri nelerdir?
3. Programın hedef başarıları katılımcılar tarafından günlük hayata kullanılabilir özellikte midir?
4. Hedef kitlenin program uygulaması sırasında yaptıkları uygulamalara dair kayıtlarında gelişimleri gözlemlenebiliyor mu?

Uygulanan bir programın tüm boyutlarını değerlendirilmesi ihtiyacında, verilerin sistemli bir biçimde düzenlenmesi ve analizi ile program hakkında hızlı değerlendirme sonunda ortaya konulan eksiklikler konusunda, derinlemesine ve bütüncül bir bakış sunarak programı tüm açılardan iyileştirilme imkanı sunmasından dolayı CIPP modeli tercih edilebilir (Karataş, 2021: 32).

1.10 İLGİLİ ALANDA ARAŞTIRMALAR

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

Çelik (2021) tarafından yapılan çalışmada İstanbul ilinde bulunan ilkököl 3.sınıf öğrencilerine uygulanan İYEP'in çocukların gelişimlerine olan katkısı incelenmiş ve uygulanan programın dezavantajlı konumları tartışılarak bu eğitimin yeterliliğine ilişkin öngörülerde bulunulup çözüm önerileri sunulmuştur. Araştırmanın verileri ilkökölde görev yapan sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenleri ve İYEP'te görev alan sınıf öğretmenlerine uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yapılan içerik analizleri sonucunda; İYEP uygulamasının öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik başarısını, derslere yönelik tutumunu ve özgüvenini artırdığı, öğrencilerin bilişsel, psikososyal gelişimlerine olumlu yönde etki ettiği saptanmıştır.

Avlukyaru (2019) tarafından yapılan çalışmada 2018-2019 eğitim öğretim yılında Mersin ili Tarsus ilçesinde İYEP uygulayan öğretmen ve bunlardan sorumlu yöneticilerin görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın verileri programın özel amaçlarını, ilkelerini, türünü ve içeriğini kapsayan program ölçme ve değerlendirme yaklaşımları anketi ile toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda; İYEP etkinliği açısından, kadın katılımcıların erkeklere kıyasla İYEP programında daha etkili olduğu, kıdem değişkenine göre farklılık göstermediği, öğretmenlerin ve yöneticilerin mezun oldukları bölüm ve eğitim düzeylerinde farklılık göstermediği saptanmıştır. Öğretmenlerden ve yöneticilerden elde edilen bulgulara göre genel olarak İYEP programının ilkelerinin, programın türü ve içeriğinin, ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının oldukça etkili olduğu, fakat programın özel amaçlarının kısmen etkili olduğu saptanmıştır.

Sarıdoğan (2019) tarafından yapılan çalışmada İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın Türkçe dersi öğrenci başarısına, motivasyonuna, tutumuna ve benlik algısı profiline olan etkisi incelenmiştir. Araştırmada karma yöntem araştırma metodlarından biri olan paralel desen kullanılmıştır. Araştırma İzmir ilinde İYEP kursuna katılan 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinden oluşan 49 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri Türkçe Beceri Alanları Başarı Testi, Temel Eğitimde Motivasyon Ölçeği, Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve Çocuklar için Benlik Algısı Profili ölçeği ile toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda; İYEP Türkçe kursunun orta ve üst

sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği, alt sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin motivasyonunu ise etkilemediği saptanmıştır. İYEP Türkçe kursuna katılan tüm öğrencilerin benlik algı düzeylerinin ve başarılarının olumlu yönde etkilendiği saptanmıştır. Ayrıca tüm öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında farklılık olmadığı saptanmıştır.

Kırnık ve diğerleri (2019) tarafından yapılan araştırmada 2018-2019 eğitim öğretim yılında uygulanan İYEP uygulamalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel yöntemle göre hazırlanan görüşme formları kullanılmıştır. Araştırma 36 sınıf öğretmeni ile yapılmıştır. Yapılan içerik analizleri sonucunda; öğretmenlerin matematik kazanımları açısından İYEP'i yeterli bulduğu, ancak Türkçe kazanımları açısından yetersiz bulduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin İYEP'in ders süresini yeterli bulduğu, eğitim yerinin sınıf olmasını uygun bulduğu saptanırken, öğrencilerin derse katılma düzeylerini ise yetersiz gördüğü saptanmıştır. Öğretmenler, İYEP'in Türkçe ve matematik ders kazanımlarına olumlu etki sağladığını, duyuşsal (kaygı, algı vb.) açıdan öğrencilerin desteklenmesi için mesleki tecrübelerine dayanan faaliyetler planladıklarını ifade etmiştir. Öğretmenler programda gördükleri eksiklikleri, yaşadıkları problemler ile ilgili görüşlerini ifade etmiş ve önerilerini sunmuşlardır.

Toptaş ve Karaca (2019) tarafından yapılan 86 sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yürütülen çalışmada, öğretmenlerin İYEP uygulamalarında matematik kazanımları ve etkinlik kitabını kapsamlı ve yeterli olarak değerlendirmelerine rağmen matematik derslerine ayrılan süre yetersiz olarak gördükleri saptanmıştır. Bu görüşlere rağmen çalışmanın sonucunda öğretmenlerin İYEP'i verimli buldukları ve benimsedikleri ortaya konulmuştur.

Aydın ve Yakar (2019) yapılan çalışma İlkokullarda Yetiştirme Programında (İYEP) karşılaşılan sorunlar, paydaşlarına olan katkıları ve çözüm Önerilerini incelemek amacıyla yapılmış. Araştırmada 50 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde öğretmenler İYEP uygulanmasında karşılaştıkları sorunlar olarak program, mevzuat, rehberlik, öğrenci ve öğretmen merkezli sorunlar olarak ifade etmişlerdir. Araştırmada karşılaşılan sorunlara çözüm önerileri sunulmuştur.

Dilekçi (2019) yaptığı çalışmada 10 ilkokulda görevli 27 sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Çalışma grubunda bulunan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre İYEP'in zayıf yönlerini programın yorucu olmasından dolayı

öğrencilerde yorgunluğun oluşması, program süresinin yetersizliği, öğrenci seçimindeki sorunlar olarak bildirmiştir. Aynı çalışmada öğretmenlerin programda materyal eksikliklerinin ve kısıtlılığının olduğunu belirtmişlerdir.

Balantekin (2020) tarafından yapılan çalışmada ise İYEP'in Türkçe dersi için öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Çalışmanın sonucuna göre İYEP programının Türkçe dersine önemli bir katkı sağladığı, gruptaki öğrenci sayısının yeterli olduğu, öğrencilerin yeteri kadar rehberlik servisinden yararlanamadığı, velilere program hakkında bilgilendirme yapılması gerektiği, öğretmenlerin katılıma istekli olduğu, bunun yanı sıra öğretmenlerin hizmet içi eğitim almadıkları saptanmıştır. Çalışma sonucunda velilerin bilgilendirilmesi gerektiği, psikososyal bakımdan programın zenginleştirilmesi önerilmiştir.

Gürol ve Gül (2021) tarafından yapılan çalışmada öğretmen, öğrenci, yönetici ve velilerden oluşan katılımcılarla İYEP'in işlevselliği nitel araştırma ile incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda programdaki katılımcıların tümünün buna ihtiyacı olduğu, programın öğrencilerin gelişimlerine önemli bir katkı sağladığı saptanmıştır. Aynı çalışmada programın zayıf yönlerinin öğrenci seçiminde yaşanan sorunlar, devamsızlıklar, süre yetersizliği, öğretmen ve öğrenci yorgunluğu, öğretmen ve velilerin program hakkında yeteri kadar bilgilendirilmemesi, ders kapsamının kısıtlılığı, materyal yetersizliği, öğrencilerin farklı modüllerde olmalarına rağmen aynı grupta olmalarının zorluğu olduğu belirlenmiştir.

Ekinci ve arkadaşları (2021) tarafından yürütülen çalışmada sınıf öğretmenlerinin İYEP hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmenler programın öğrencilere oldukça fayda sağladığı, modüllerdeki öğrenci sayısının azlığından dolayı öğrencilerle birebir ilgilenme olanağı buldukları ve bunun öğrencilerde özgüvene ve motivasyona neden olduğu saptanmıştır.

İlgili alanda yürütülen çalışmalar incelendiğinde konu ile ilgili az sayıda çalışma yapıldığı görülmüştür. Programın paydaşlarından olan öğretmen görüşlerinin toplandığı fakat programın her aşaması ile ilgili bütüncül bir değerlendirmenin yapılmadığı; öğrenci gelişiminin yakın takipçisi olan veli görüşlerine yer verilen sadece bir çalışmanın olduğu görülmüştür. Eldeki çalışma ile yapılan alanyazın taramasında görülen eksikliğin giderilmesine katkı sunmak amaçlanmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN ÇERÇEVESİ

Bu bölümde araştırmanın genel çerçevesini oluşturan problem ve alt problemlerin yanında araştırmanın amacına, sınırlılıklarına, varsayımlarına yer verilmiştir.

2.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)'e ilişkin programın uygulanmasında görev alan öğretmen ve İYEP'e katılan öğrenci velilerinin görüşleri nelerdir?

2.1.1 Alt Problemler

1. İYEP'in bağlam boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
2. İYEP'in girdi boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
3. İYEP'in süreç boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
4. İYEP'in ürün boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
5. İYEP'in güçlü yönleri velilere göre nelerdir?
6. İYEP'in zayıf yönleri velilere göre nelerdir?
7. İYEP'in daha etkili hale getirilebilmesi için velilerin önerileri nelerdir?

2.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmada, İYEP kapsamında belirlenen kazanımları yeterli düzeyde edinmeyen öğrencilere uygulanan İYEP programının, programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin görüşlerinin bağlam-girdi-süreç-ürün modeline, velilerin de programı güçlü yönler, zayıf yönler ve öneriler boyutlarına göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

2.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

- Araştırma, Adıyaman il merkezinde bulunan ilkokullarda kadrolu-sözleşmeli öğretmen olarak çalışan ve ayrıca İYEP'te uygulayıcılık görevi

yapmış 96 sınıf öğretmeni ve Adıyaman il merkezinde bulunan bir devlet okulunda öğrencisi 3. sınıfta olan 10 öğrenci velisi ile sınırlıdır.

- Araştırma, İlkokullarda Yetiştirme Programı Değerlendirme Anketi ve Veli Görüşme Formunda yer alan maddeler ile sınırlıdır.
- Araştırma, İlkokullarda Yetiştirme Programı Değerlendirme Anketi ve Veli Görüşme Formunda yer alan sorulara verilen cevaplar ve araştırmada kullanılan istatistiksel yöntemlerle sınırlıdır.

2.4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI

- Öğretmenlerin, “İlkokullarda Yetiştirme Programı Değerlendirme Anketi” ne velilerin ise yarı yapılandırılmış “Veli Görüşme Formu” da yer alan sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.
- Araştırmada kontrol edilemeyen durumların araştırmanın tüm çalışma grubunu aynı şekilde etkilediği varsayılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın yöntemini açıklamak amacıyla sırasıyla “Araştırmanın Modeli”, “Araştırmanın Çalışma Grubu”, “Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci” ve “Verilerin Analizi” ne yer verilmiştir

3.1.ARAŞTIRMANIN DESENİ

İYEP’e ilişkin MEB’e bağlı Adıyaman il merkezindeki ilkokullarda kadrolu veya sözleşmeli olup İYEP’te görev alan öğretmenlerin ve kurslara katılan öğrenci velilerinin görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada, nicel ve nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Nicel araştırma, değerlerin sayısallaştırılıp sonuçların genelleştirildiği, değişkenler arasındaki ilişkilerin ispatlanmaya çalışıldığı bir yöntemdir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012: 12). Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemleri ile yapılan, algıların ve durumların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konması için nitel bir sürecin izlendiği araştırma şeklinde tanımlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 41).

Araştırmanın nicel boyutunda tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, var olan durumu var olduğu hali ile betimlemeyi hedefleyen araştırma yaklaşımıdır. Araştırmanın konusunu oluşturan olay, birey veya nesne, kendi ortamında olduğu haliyle tanımlanmaya çalışılır. Araştırmacı onları hiçbir şekilde değiştirme, etkileme çabasına girmez (Karasar, 1998: 77). Bu amaçla İYEP’te görev almış öğretmenlerin bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarında değerlendirmesi amacıyla öğretmenlerden 30 maddeden oluşan bir formu yanıtlamaları istenmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, tek bir ortamın, tek bir ögenin, bir dokümanlar topluluğunun veya özel bir olayın ya da olayın boyutsal olarak derinlemesine incelendiği, verilerin sistemli bir biçimde toplandığı bir araştırma yöntemidir (Merriam, 1998: 50).

3.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubu 2019-2020 eğitim öğretim yılı Adıyaman il merkezinde İYEP' te görevli 96 öğretmen ve Adıyaman il merkezindeki bir devlet okulunda 3. sınıf velisi olup öğrencisi İYEP'e katılan (veri doyumuna ulaşana kadar) 10 veliden oluşmaktadır. Araştırmanın amacına uygun olarak çalışmaya sadece İYEP'te görev almış öğretmenler ve İYEP'e katılan öğrencilerin velileri dâhil edilmiştir. Çalışma grubunu oluşturma aşamasında araştırmanın amacı çerçevesinde kolay ulaşılabilir (elverişli) durum örnekleme ve ölçüt durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir (elverişli) örnekleme, ulaşması hızlı ve kolay olan öğelere dayanır (Patton, 2005). Bu örnekleme yönteminde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 27). Çalışma grubu oluşturulurken kolay ulaşılabilir durum örnekleme yönteminin sağladığı avantajlardan dolayı bu yöntem tercih edilmiş; araştırma verileri araştırmacının görev yeri olan Adıyaman il merkezinden toplanmıştır. Ayrıca araştırmacının görev yaptığı okuldan velilerden daha çok bilgi toplanabileceği için veliler araştırmacının görev yaptığı okuldan seçilmiştir. Ölçüt durum örnekleme, araştırmacılar tarafından önceden belirlenmiş kriterlere sahip durumların çalışılmasıdır. (Patton, 2014: 285). Bu örnekleme yönteminde çalışma grubu araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş ölçütlere göre belirlenir. Ölçütler araştırmacılar tarafından oluşturulabilir ya da önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi dikkate alınır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada da ölçüt öğretmenlerin İYEP'te görev almış olması velilerin ise öğrencisinin 3. sınıf olup İYEP'e katılım göstermiş olması olarak belirlenmiştir.

Çalışma grubu oluşturulurken kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminin sağladığı avantajlardan dolayı bu yöntem tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi ise araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencisi 3. sınıf olup İYEP' e katılım göstermiş veliler ve İYEP'te görev almış öğretmenlerin İYEP hakkındaki görüşlerini almak için bu yöntem tercih edilmiştir.

Çalışmaya toplamda 96 öğretmen (30 kadın, 66 erkek) dâhil edilmiştir. Öğretmenlerin yaş ortalaması 43.45'tir. Öğretmenlerin İYEP'te eğitim verdikleri ortalama öğrenci sayısı 6'dır. 2019-2020 eğitim öğretim yılında öğretmenlerin %14.6'sı 1.sınıf, %22.9'u 2.sınıf, %43.8'i 3.sınıf ve %18.8'i 4.sınıf kademesine sınıf öğretmenliği yapmaktadır. Öğretmenlerin %46.9'u 21 yıl ve üzeri, %17.7'si 11-15 yıl, %16.7'si 16-20 yıl, %13.5'i 6-10 yıl ve %5.2'si 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1: Öğretmenlere Ait Demografik Özellikler

Değişkenler	Ortalama \pm Standart Sapma (n=96)		
Yaş	43.45 \pm 7.75		
Eğitim Verdikleri Öğrenci Sayısı	6.083 \pm 2.01399		
	f	(%)	(n=96)
Cinsiyet			
Kadın	30	(31.3)	
Erkek	66	(68.8)	
Öğretmeni Olunan Sınıf Kademesi			
1.sınıf	14	(14.6)	
2.sınıf	22	(22.9)	
3.sınıf	42	(43.8)	
4.sınıf	18	(18.8)	
Mesleki Kıdem			
1-5 yıl	5	(5.2)	
6-10 yıl	13	(13.5)	
11-15 yıl	17	(17.7)	
16-20 yıl	16	(16.7)	
21 yıl ve üzeri	45	(46.9)	

Araştırmaya katılan velilerin 4'ü kadın, 6'sı ise erkektir. Velilerin evde yaşayan kişi sayıları ise 4 kişi olan veli sayısı 2, 5 kişi olan veli sayısı 2, 6 kişi yaşayan veli sayısı 2, 7 kişi yaşayan 1 veli, 8 kişi yaşayan veli sayısı 3'tür. Araştırmaya katılan velilerden 2 çocuğa sahip olanların sayısı 2, 3 çocuğa sahip olanların sayısı 1, 4 çocuğa sahip olanların sayısı 3, 5 çocuğa sahip olanların sayısı 1, 6 çocuğa sahip olanların sayısı ise 3'tür. Araştırmaya katılan velilerin %50'si ilköğretim, %50 ise ortaöğretim mezunudur. Velilere ait demografik bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Velilere Ait Demografik Özellikler

Değişkenler	f	(%)	(n=10)
Cinsiyet			
Kadın	4	(40)	
Erkek	6	(60)	
Evde Yaşayan Kişi Sayısı			
4 Kişi	2	(20)	
5 Kişi	2	(20)	
6 Kişi	2	(20)	
7 Kişi	1	(10)	
8 Kişi	3	(30)	
Çocuk Sayısı			
2 Çocuk	2	(20)	
3 Çocuk	1	(10)	
4 Çocuk	3	(30)	
5 Çocuk	1	(10)	
6 Çocuk	3	(30)	
Eğitim Durumu			
İlköğretim Mezunu	5	(50)	
Ortaöğretim Mezunu	5	(50)	

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla 2 veri toplama aracı kullanılmıştır. Öğretmenlerin İYEP'e ilişkin değerlendirmeleri alınması amacıyla araştırmacı ve danışman hocası tarafından geliştirilen CIPP değerlendirme modeline oluşturulan "İYEP Değerlendirme Anketi" kullanılmıştır. Anket, İYEP'in bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutuna ilişkin 30 ifadeden oluşmaktadır. Bu 30 madde beşli dereceleme şeklinde geliştirilmiş ve anketin her maddesi için "Hiç Katılmıyorum", "Çoğunlukla Katılmıyorum", "Kısmen Katılıyorum", "Çoğunlukla Katılıyorum" ve "Kesinlikle Katılıyorum" seçenekleri kullanılmıştır. Anket formu oluşturulurken maddelerin uygunluğu ve kapsam geçerliği bakımından üç program geliştirme ve bir ölçme değerlendirme uzmanından destek ve görüş alınmıştır. Uzmanlardan alınan görüşlere göre anketin ilk halinde bulunan 33 sorudan 3 soru çıkarılıp toplam soru sayısı 30'a düşürülmüştür. Anket için görüşü alınan uzmanların dönütlerine göre anket

sorularındaki ifadelerde yer alan cümle düşüklükleri düzenlenmiştir. Oluşturulan anket, önceki yıl İYEP'te görev almış 8 sınıf öğretmenine uygulanarak pilot çalışması yapılmıştır. Pilot uygulamaya katılan öğretmenlerden dönüt alınarak anlaşılmayan veya hatalı herhangi bir madde olmadığından emin olunduktan sonra anketin son hali oluşturulmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilkokullarda yetiştirme programının etkililiğine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla 30 maddeden oluşan ankette yer alan 1-6 arasındaki maddeler programın bağlam boyutuna, 7-16 arasındaki maddeler programın girdi boyutuna, 17-20 arasındaki maddeler programın süreç boyutuna ve 21-30 arasındaki maddeler ise programın ürün boyutuna yöneliktir. Ankete ait Cronbach α -iç tutarlılık katsayısı bağlam alt boyutu için 0.73, girdi alt boyutu için 0.85, süreç alt boyutu için 0.69, ürün alt boyutu için 0.93 ve anketin tamamı için 0.94 olarak hesaplanmıştır. Bu da anketin iç tutarlılık güvenirlilik katsayılarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan velilerin İYEP'e ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak için araştırmacı tarafından hazırlanmış olan ve açık uçlu 3 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak velilere aşağıda sıralanan sorular yöneltilmiştir.

1. Sizce İYEP'in güçlü yönleri nelerdir?
2. Sizce İYEP'in zayıf yönleri nelerdir?
3. Programın daha etkili hale gelmesi için önerileriniz nelerdir?

Veli görüşme formunda yer alan sorular için, araştırmanın amacına uygun açık uçlu sorular belirlendikten sonra bir program geliştirme uzmanına mail ile gönderilerek soruların uygunluğu hakkında görüşü alınmıştır. Program geliştirme uzmanının dönütleri doğrultusunda sorulardaki ifadeler düzenlenip bu soruları destekleyici sonda sorular hazırlandıktan sonra görüşme formunun son hali oluşturulmuştur.

3.6. VERİLERİN TOPLANMASI

Hazırlanmış olan anket ve görüşme formu uygulanmadan önce Adıyaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden "Araştırma İzin Belgesi" (Ek-3) ve Adıyaman Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan onay alınmıştır (Ek-4). Gerekli izinler alındıktan sonra 2019 –2020 tarihleri arasında Adıyaman İl Merkezinde İYEP uygulayan ilkokullarda, İYEP'te görev alan öğretmenler ve İYEP'e katılan öğrenci velilerinden araştırmacı tarafından veriler toplanmıştır. Toplam 133 form dağıtılmış ve 10 yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Formlar ulaşılabilir ve açık olan okullarda elden dağıtılmış pandemiden dolayı kapalı olan okullar için ise Google Formlardan anket oluşturulmuş. Oluşturulan anketin bağlantısı öğretmenler ile paylaşılıp katılım sağlanması için okul idarecilerine gönderilmiştir. Anketi cevaplama süresi 2 ay ile sınırlandırılmıştır. Google Form üzerinden 64 form, elden dağıtılan 69 formdan 58 tanesi doldurulmuştur. Formlardan boş bırakılan ve uygun işaretleme yapılmayan 37 form değerlendirmeye alınmamıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ise araştırmacının çalıştığı okulun rehberlik servisinde yapılmıştır. Görüşmeler velilerin uygun zamanlarına göre oluşturulan randevu saatlerinde pandemi kurallarına uygun olarak mesafe maske ve hijyen kurallarına uyularak yüz yüze yapılmıştır. Yapılan görüşmeler ortalama 20 dk. sürmüştür. Görüşmelerde velilerin izni ile ses kaydı alınmıştır.

3.7. VERİLERİN ANALİZİ

MEB'e bağlı Adıyaman il merkezindeki ilkokullarda kadrolu-sözleşmeli öğretmen olup İYEP'te görev alan öğretmenlerin ve kurslara katılan öğrenci velilerinin görüşlerinin incelenmesi amacıyla yürütülen bu çalışmada, öğretmenlerden İYEP değerlendirme anketi ile toplanan verilerin değerlendirilmesinde SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 22.0 programı kullanılmıştır. Katılımcıların kişisel bilgileri frekans ve yüzde ile analiz edilmiştir. Ankette yer alan "Hiç Katılmıyorum", "Çoğunlukla Katılmıyorum", "Kısmen Katılıyorum", "Çoğunlukla Katılıyorum" ve "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde derecelendirilen sorulara verilen yanıtlar madde

bazında aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile sunulmuştur. Veriler, araştırmanın amacı doğrultusunda değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

Velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Nitel veri analizinde araştırmacı görüşme verilerinden kimi zaman sözcüklerden kimi zaman cümlelerden kimi zaman ise paragraflardan kodlar oluşturur ve kodlardan ortak olanları birleştirir. Oluşturulan ortak kodlardan uyum içerisinde olanlardan ise alt temalar veya temalar oluşturulur (Çırak Kurt, 2019: 442). İçerik analizi, kodlar ve alt temaların veriler üzerinden sonradan belirlendiği nitel veri analizidir. Bu araştırmada araştırma amacı çerçevesinde öncelikle veli görüşmelerine ait ses kayıtları üzerinden görüşme transkriptleri oluşturulmuştur. Ardından velilerin programa yönelik kullandıkları ifadeler araştırmacı tarafından uygun kod ve temalar altında birleştirilmiştir. Veliler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen veriler, velilere soru olarak yöneltilen programın güçlü yönleri, programın zayıf yönleri ve programın daha etkili hale getirilebilmesi için öneriler temaları referans alınarak analiz edilmiştir.

Araştırmada geçerlik ve güvenirliliğini sağlamak adına uzman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem araştırma desenine, analizlere ve sonuçlara ilişkin dokümanların ham halleri ile alanında uzman olan danışman hocası tarafından incelenip dönüt alınmasıyla yürütülmüştür. Ayrıca veri toplama araçları geliştirme uygulama ve veri analizi süreçleri de dâhil olmak üzere araştırmanın tüm süreçleri ile ilgili uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmanın geçerliğine katkıda bulunmak üzere tüm veri toplama ve analizi süreci ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Araştırmacı, görüşmelerin yazılı hallerini sunmak ve bunların gerçekliğine ilişkin değerlendirme yapmak için veliler ile toplantı yaparak katılımcı teyidi almıştır. Araştırmada veli görüşlerine dayalı olarak oluşturulan kod ve temaların uygunluğunu yansıtabilmek amacıyla veli görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilerek nitel araştırmalarda geçerlik sağlama yöntemlerinden aktarılabirlik yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem ham verilerin ortaya çıkan kavram ve temalar şeklinde okuyucuya sunulmasıdır (Yıldırım, 2008:270). Doğrudan alıntılara yer verilirken veliler için K1, K2, K3 şeklinde kod adlar kullanılmıştır. Araştırma kapsamında toplanan tüm veriler araştırmacıda ham halleri ile mevcuttur

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın bu bölümünde veri toplama sürecinde elde edilen veriler araştırma problemlerine uygun olarak düzenlenmiş olup alt başlıklarda incelenmiştir.

4.1. NİCEL BULGULAR ve YORUMLAR

Stufflebeam' in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün modeline göre geliştirilen anketin uygulanması sonucu elde edilen nicel verilerin analizi ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Araştırmada yüzde(%), frekans(f), ortalama gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Ankette yer alan ifadelerin puanlamaları: 1-1.79 arası “Hiç Katılmıyorum”, 1.80-2.59 arası “Katılmıyorum”, 2.60-3,39 arası “Kısmen Katılıyorum”, 3.40-4.19 arası “Çoğunlukla Katılıyorum” ve 4.20-5.00 arası ise “Tamamen Katılıyorum” şeklinde yorumlanmıştır.

4.1.1. Bağlam Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 3'te İYEP Değerlendirme Anketi'nde yer alan “Bağlam” boyutunu değerlendirmek amacı ile hazırlanan 6 maddeye öğretmenlerin verdiği cevapların frekansları, ortalama puanları ve standart sapmaları verilmiştir.

Tablo 3: İYEP Değerlendirme Anketi “Bağlam Boyutuna” İlişkin Öğretmen Görüşleri

Maddeler	Hiç katılmıyorum		Çoğunlukla Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Çoğunlukla Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Ortalama ± SS
	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	
İYEP' in amaçları açık bir şekilde belirlenmiştir	0	0	3	3.1	21	21.9	45	46.9	37	38.1	4.00 ± 0.79
Öğrenciler İYEP' e											

uygun şekilde seçilmektedir	1	1.0	1	1.0	18	18.8	48	50.0	28	29.2	4.05 ± 0.78
İYEP, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermektedir	0	0	4	4.2	27	28.1	34	35.4	31	32.3	3.96 ± 0.88
İYEP' in içeriği ve süresi tutarlıdır	5	5.2	9	9.4	26	27.1	39	40.6	17	17.7	3.56 ± 1.05
İYEP, Türkiye'nin her bölgesinde ve her ilkokulunda uygulanabilir özelliktedir	0	0	10	10.4	22	22.9	34	35.4	30	31.3	3.87 ± 0.97
İYEP' teki derslerin dönem içindeki yeri uygundur	2	2.1	9	9.4	20	20.8	48	50.0	17	17.7	3.72 ± 0.93

f: Frekans, ss: Standart Sapma

Tablo 3'te görüldüğü üzere "İYEP' in amaçları açık bir şekilde belirlenmiştir." maddesine öğretmenlerin %38,1'i tamamen katılıyorum, %46.9'u çoğunlukla katılıyorum, %21.9'nün kısmen katılıyorum, %3.1'i çoğunlukla katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. "Öğrenciler İYEP' e uygun şekilde seçilmektedir." maddesine öğretmenlerin %29.2'si tamamen katılıyorum, %50'si çoğunlukla katılıyorum, 18.8'i kısmen katılıyorum,%1'i çoğunlukla katılmıyorum, %1'i hiç katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. "İYEP, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermektedir." maddesine öğretmenlerin %32.3'ü tamamen katılıyorum, %35.4'ü çoğunlukla katılıyorum, %28.1'i kısmen katılıyorum, %4.2'i çoğunlukla katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. "İYEP' in içeriği ve süresi tutarlıdır" maddesine öğretmenlerin %17.7'si tamamen katılıyorum, %40.6'sı çoğunlukla katılıyorum, %27.1'i kısmen katılıyorum, %9.4'u çoğunlukla katılmıyorum, %5.2'si hiç katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. "İYEP, Türkiye'nin her bölgesinde ve her ilkokulunda uygulanabilir özelliktedir." maddesine öğretmenlerin %31.3'ü tamamen katılıyorum, %35.4'ü çoğunlukla katılıyorum, %22.9'u kısmen katılıyorum, %10.4'ü çoğunlukla katılmıyorum, şeklinde cevap vermiştir. "İYEP' teki derslerin dönem içindeki yeri uygundur." maddesine öğretmenlerin %17.7'si tamamen katılıyorum, %50'si çoğunlukla katılıyorum, %20.8'i kısmen katılıyorum, %9.4'u çoğunlukla katılmıyorum, %2.1'i hiç katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bağlam boyutunda yer alan maddelerin ortalamaları 3.56 ile 4.05 arasında değişmektedir.

Öğretmenler bağlam boyutundaki her maddeye ilişkin çoğunlukla katılıyorum şeklinde görüş bildirmiştir.

4.1.2. Girdi Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 4'te İYEP Değerlendirme Anketi'nde yer alan "Girdi" boyutunu değerlendirmek amacı ile hazırlanan 10 maddeye öğretmenlerin verdiği cevapların frekansları, ortalama puanları ve standart sapmaları verilmiştir.

Tablo 4: İYEP Değerlendirme Anketi "Girdi Boyutuna" İlişkin Öğretmen Görüşleri

Maddeler	Hiç katılmıyorum		Çoğunlukla Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Çoğunlukla Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Ortalama ± SS
	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	
İYEP' de yer alan Türkçe kazanımları programın amaçlarını karşılamaktadır	1	1.0	2	2.1	19	19.8	46	47.9	28	29.2	4.02 ± 0.82
İYEP' de yer alan Matematik kazanımları programın amaçlarını karşılamaktadır	0	0	5	5.2	16	16.2	47	49.0	28	29.2	4.02 ± 0.82
İYEP' de verilen derslerin içerikleri programın amaçları ile uyumludur	0	0	3	3.1	16	16.7	49	51.0	28	29.2	4.06 ± 0.76
İYEP' de yer alan Türkçe ders süreleri yeterlidir	2	2.1	8	8.3	22	22.9	33	34.4	31	32.3	3.86 ± 1.03
İYEP' de yer alan Matematik ders süreleri yeterlidir	2	2.1	7	7.3	27	28.1	42	43.8	18	18.8	3.70 ± 0.93
İYEP' de görev alan öğretmenler derslerle ilgili yeterli donanıma	0	0	4	4.2	11	11.5	45	46.9	36	37.5	4.18 ± 0.79

sahiptir												
İYEP, öğrencilerin kurs öncesi sahip oldukları akademik (bilişsel) özelliklere uygundur	2	2.1	7	7.3	24	25.0	40	41.7	23	24.0	3.78 ± 0.96	
İYEP, öğrencilerin duyuşsal giriş özelliklerine uygundur	1	1.0	5	5.2	24	25.0	45	46.9	21	21.9	3.83 ± 0.86	
Öğrencilerin motivasyonu program için yeterlidir.	2	2.1	4	4.2	36	37.5	34	35.4	20	20.8	3.69 ± 0.92	
Okulun fiziksel imkanları programı uygulamak için yeterlidir	2	2.1	7	7.3	24	25.0	35	36.5	28	29.2	3.83 ± 1.00	

f: Frekans, ss: Standart Sapma

Tablo 4'te görüldüğü üzere "İYEP'te yer alan Türkçe kazanımları programın amaçlarını karşılamaktadır." maddesine öğretmenlerin %29.2'si tamamen katılıyorum, %47.9'u çoğunlukla katılıyorum, %19.8'i kısmen katılıyorum, %2.1'i çoğunlukla katılmıyorum, %1'i hiç katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. "İYEP'te yer alan Matematik kazanımları programın amaçlarını karşılamaktadır." maddesine öğretmenlerin %29.2'si tamamen katılıyorum, %49'u çoğunlukla katılıyorum, %16.2'si kısmen katılıyorum, %5.2'si çoğunlukla katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. "İYEP'te verilen derslerin içerikleri programın amaçları ile uyumludur." maddesine öğretmenlerin %29.2'si tamamen katılıyorum, %51'i çoğunlukla katılıyorum, %16.7'si kısmen katılıyorum, %3.1'i çoğunlukla katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. "İYEP'te yer alan Türkçe ders süreleri yeterlidir." maddesine öğretmenlerin %32.3'ü tamamen katılıyorum, %34.4'ü çoğunlukla katılıyorum, %22.9'u kısmen katılıyorum, %8,3'ü çoğunlukla katılmıyorum, %2.1'i hiç katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. "İYEP'te yer alan Matematik ders süreleri yeterlidir." maddesine öğretmenlerin %18.8'i tamamen katılıyorum, %43.8'i çoğunlukla katılıyorum, %28.1'i kısmen katılıyorum, %7.3'ü çoğunlukla katılmıyorum, %2.1'i hiç katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. "İYEP'te görev alan öğretmenler dersler ile ilgili yeterli donanıma sahiptir." maddesine öğretmenlerin %37.5' i tamamen katılıyorum, % 46.9'u çoğunlukla katılıyorum, %11.5'i kısmen katılıyorum, %4.2'si hiç katılmıyorum şeklinde cevap

vermiştir. “İYEP öğrencilerin kurs öncesi sahip oldukları akademik (bilişsel) özelliklere uygundur.” maddesine öğretmenlerin %24’ü tamamen katılıyorum, %41.7’si çoğunlukla katılıyorum, %25’i kısmen katılıyorum, %7.3’ü çoğunlukla katılmıyorum, %2.1’i hiç katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. “İYEP, öğrencilerin duyuşsal giriş özelliklerine uygundur.” maddesine öğretmenlerin %21.9’u tamamen katılıyorum, %46.9’u çoğunlukla katılıyorum, %25’i kısmen katılıyorum, %5.2’si çoğunlukla katılmıyorum, %1’i hiç katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. “Öğrencilerin motivasyonu öğrenciler için yeterlidir.” maddesine öğretmenlerin %20.8’i tamamen katılıyorum, %35.4’ü çoğunlukla katılıyorum, %37.5’i kısmen katılıyorum, %4.2’si çoğunlukla katılmıyorum, %2.1’i hiç katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. “Okulun fiziksel imkânları programı uygulamak için yeterlidir.” maddesine öğretmenlerin %29.2’si tamamen katılıyorum, %36.5’i çoğunlukla katılıyorum, %25’i kısmen katılıyorum, %7.3’ü çoğunlukla katılmıyorum, %2.1’i hiç katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. Girdi boyutundaki maddelerin ortalamaları 3.69 ile 4.18 arasında değişmektedir. Öğretmenler girdi boyutundaki her madde için çoğunlukla katıldıkları şeklinde görüş bildirmiştir.

4.1.3. Süreç Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 5’te İYEP Değerlendirme Anketi’nde yer alan “Süreç” boyutunu değerlendirmek amacı ile hazırlanan 4 maddeye öğretmenlerin verdiği cevapların frekansları, ortalama puanları ve standart sapmaları verilmiştir

Tablo 5: İYEP Değerlendirme Anketi “Süreç Boyutuna” İlişkin Öğretmen Görüşleri

Maddeler	Hiç katılmıyorum		Çoğunlukla Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Çoğunlukla Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Ortalama a ± SS
	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	
Derslerde kullanılan yöntem ve teknikler	1	1.0	4	4.2	20	20.8	48	50.0	23	24.0	3.92 ± 0.84

öğrencilerin derse
olan ilgisini
artırmaktadır

Programın uygulanış biçimi öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarmalarına olanak tanımaktadır	0	0	4	4.2	28	29.2	42	43.8	22	22.9	3.85 ± 0.82
İYEP' in işleyişinden sorumlu olan tüm kişiler ve kurumlar ihtiyaç duyulan alanlarda etkin yönlendirme yapmaktadır	1	1.0	3	3.1	26	27.1	38	39.6	28	29.2	3.93 ± 0.88
İYEP' in işleyişinden sorumlu olan tüm kişiler ve kurumlar erişilebilirdir	1	1.0	3	3.1	24	25.0	44	45.8	24	25.0	3,91 ± 0.84

f: Frekans, ss: Standart Sapma

Tablo 5' te görüldüğü üzere “Derslerde kullanılan yöntem ve teknikler öğrencilerin derse karşı olan ilgisini artırmaktadır.” maddesine öğretmenlerin %24'ü tamamen katılıyorum, %50'si çoğunlukla katılıyorum, %20.8'i kısmen katılıyorum, %4.2'si çoğunlukla katılmıyorum, %1'i hiç katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. “Programın uygulanış biçimi öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarmalarına olanak tanımaktadır.” maddesine öğretmenlerin %22.9'u tamamen katılıyorum, % 43.8'i çoğunlukla katılıyorum, %29.2'si kısmen katılıyorum,%4.2'si çoğunlukla katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. “İYEP'in işleyişinden sorumlu olan tüm kişiler ve kurumlar ihtiyaç duyulan alanlarda etkin yönlendirme yapmaktadır.” maddesine öğretmenlerin %29.2'si tamamen katılıyorum, %39.6'sı çoğunlukla katılıyorum, %27.1'i kısmen katılıyorum, %3,1'i çoğunlukla katılmıyorum, %1'i hiç katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. “İYEP'in işleyişinden sorumlu tüm kişiler ve kurumlar erişilebilirdir.” maddesine öğretmenlerin %25'i tamamen katılıyorum, %45.8'i çoğunlukla katılıyorum, %25'i kısmen katılıyorum, %3.1'i çoğunlukla katılmıyorum, %1'i hiç katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. Süreç boyutunda yer alan maddelerin ortalamaları 3.85 ile

3.93 arasında yer almaktadır. Öğretmenler süreç boyutunda yer alan her madde için çoğunlukla katılıyorum şeklinde görüş bildirmiştir.

4.1.4. Ürün Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 6'da İYEP Değerlendirme Anketi'nde yer alan "Ürün" boyutunu değerlendirmek amacı ile hazırlanan 10 soruya öğretmenlerin verdiği cevapların frekansları, ortalama puanları ve standart sapmaları verilmiştir.

Tablo 6: İYEP Değerlendirme Anketi "Ürün Boyutuna" İlişkin Öğretmen Görüşleri

Maddeler	Hiç katılmıyorum		Çoğunlukla Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Çoğunlukla Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Orta lama ± SS
	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	
İYEP süresince yapılan değerlendirmeler (ÖBA-ÖDA) öğrencilerin başarısını doğru yansıtmaktadır	2	2.1	3	3.1	26	27.1	44	45.8	21	21.9	3.82 ± 0.88
İYEP, öğrencilerin temel dinleme becerilerini geliştirmektedir	0	0	7	7.3	23	24.0	50	52.1	16	16.7	3.78 ± 0.81
İYEP, öğrencilerin temel konuşma becerilerini geliştirmektedir	0	0	3	3.1	22	22.9	49	51.0	22	22.9	3.94 ± 0.76
İYEP öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini artırmaktadır	0	0	5	5.2	22	22.9	43	44.8	26	27.1	3.94 ± 0.84
İYEP öğrencilerin matematiksel okuryazarlık becerilerini geliştirmektedir	0	0	4	4.2	23	24.0	42	43.8	27	28.1	3.96 ± 0.83
İYEP öğrencilerin matematiksel	0	0	4	4.2	27	28.1	41	42.7	24	25.0	3.89

kavramları anlamasını sağlamaktadır												± 0.83
İYEP öğrencilerin matematiksel kavramları günlük hayatta kullanmasını sağlamaktadır	1	1.0	4	4.2	25	26.0	42	43.8	24	25.0	3.87	± 0.87
İYEP öğrencilere problem çözme sürecinde kendi düşüncelerini ifade etme becerisi kazandırmaktadır	1	1.0	3	3.1	28	29.2	46	47.9	18	18.8	3.80	± 0.81
İYEP öğrencilerin matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmesini sağlamaktadır	1	1.0	3	3.1	28	29.2	37	38.5	27	28.1	3.90	± 0.88
İYEP öğrencilerin matematiğe yönelik öz güvenli bir yaklaşım geliştirmesini sağlamaktadır	2	2.1	4	4.2	23	24.0	45	46.9	22	22.9	3.84	± 0.89

f: Frekans. ss: Standart Sapma

Tablo 6’da görüldüğü üzere “İYEP süresince yapılan değerlendirmeler (ÖBA-ÖDA) öğrencilerin başarısını doğru yansıtmaktadır.” maddesine öğretmenlerin %21.9’u tamamen katılıyorum. %45.8’i çoğunlukla katılıyorum. %27.1’i kısmen katılıyorum. %3.1’i çoğunlukla katılmıyorum. %2.1’i hiç katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. “İYEP öğrencilerin temel dinleme becerilerini geliştirmektedir” maddesine öğretmenlerin %16.7’si tamamen katılıyorum. %52.1’i çoğunlukla katılıyorum. %24’ü kısmen katılıyorum. %7.3’ü çoğunlukla katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. “İYEP öğrencilerin temel konuşma becerilerini geliştirmektedir.” maddesine öğretmenlerin %22.9’u tamamen katılıyorum. %51’i çoğunlukla katılıyorum. 22.9’u kısmen katılıyorum. %3.1’i çoğunlukla katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. “İYEP. öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini artırmaktadır.” maddesine öğretmenlerin %27.1’i tamamen katılıyorum. %44.8’i çoğunlukla katılıyorum. %22.9’u kısmen katılıyorum. %5.2’si çoğunlukla katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. “İYEP öğrencilerin matematiksel okuryazarlık becerilerini geliştirmektedir.” maddesine

öğretmenlerin %28.1'i tamamen katılıyorum. %43.8'i çoğunlukla katılıyorum. %24'ü kısmen katılıyorum. %4.2'si çoğunlukla katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. "İYEP öğrencilerin matematiksel kavramları anlamasını sağlamaktadır." maddesine öğretmenlerin %25' i tamamen katılıyorum. %42.7'si çoğunlukla katılıyorum. %8.1'i kısmen katılıyorum. %4.2'si hiç katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. "İYEP öğrencilerin matematiksel kavramları günlük hayata kullanmasını sağlamaktadır." maddesine öğretmenlerin %25'i tamamen katılıyorum. %43.8'i çoğunlukla katılıyorum. %26'sı kısmen katılıyorum. %4.2'si çoğunlukla katılmıyorum. %1'i hiç katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. "İYEP öğrencilere problem çözme sürecinde kendi düşüncelerini ifade etme becerisi kazandırmaktadır." maddesine öğretmenlerin %18.8'i tamamen katılıyorum. %47.9'u çoğunlukla katılıyorum. %29.2'si kısmen katılıyorum. %3.1'i çoğunlukla katılmıyorum. %1'i hiç katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. "İYEP öğrencilerin matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmesini sağlamaktadır." maddesine öğretmenlerin %28.1'i tamamen katılıyorum. %38.5'i çoğunlukla katılıyorum. %29.2'si kısmen katılıyorum. %3.1'i çoğunlukla katılmıyorum. %1'i hiç katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. "İYEP öğrencilerin matematiğe yönelik özgüvenli bir yaklaşım geliştirmesini sağlamaktadır." maddesine öğretmenlerin %22.9'u tamamen katılıyorum. %46.9'u çoğunlukla katılıyorum. %24'ü kısmen katılıyorum. %4.2'si çoğunlukla katılmıyorum. %2.1'i hiç katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. Ürün boyutundaki maddelerin ortalamaları 3.78 ile 3.96 arasında değişmektedir. Öğretmenler ürün boyutundaki her madde için çoğunlukla katılıyorum şeklinde görüş bildirmiştir.

4.2. NİTEL BULGULAR ve YORUMLAR

İYEP'e ilişkin veli görüşlerini ortaya koymak amacıyla yazılı hale getirilen görüşme verileri üzerinde yürütülen içerik analizi neticesinde elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

4.2.1. İYEP' in Güçlü Yönleri Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular

İYEP'in güçlü yönleri sorusundan elde edilen ve içerik analizine tabi tutulan verilere ilişkin kod-tema tablosu, her bir koda ilişkin doğrudan alıntı Tablo 7'de sunulmuştur

Tablo 7: İYEP'in Güçlü Yönleri Nelerdir? Sorusuna Verilen Cevaplara İlişkin Kodlar ve Temalar

ALT TEMA	Kodlar	Katılımcılar	TEMA	
			(f)	Doğrudan Alıntı
Bilişsel Katkıları	İlk Okuma- Yazma	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9	9	K7: “Mesela 2. sınıfta öğretmeni sınıfta okuma yarışması yapmış kaç dakika olduğunu hatırlamıyorum ama rakamlarını söylemişti 75 demişti bu sene de yapmış yarışmayı 120 kelimeye çıktığını söyledi okuma hızının. Çocuğuma çok katkı sağladığını düşünüyorum.”
	Matematiksel Okur Yazarlık Becerisi	K1, K3, K4, K6, K8, K9, K10	7	K3: “Matematikte çok kötü hocam benim çocuğum bazen toplam çıkarma soruyordum kendisine yapamıyordu yanlış yapıyordu kursa gitmeye başladığından bu yana gözlemliyorum çok iyi olmasa da birazcık olsun iyiye gidiyor gibi hissediyorum. Eskiden 20 lirayı verip bu dört eşit kişiye bölse kişi başı ne kadar düşer diye sorduğumda cevap veremezdi şimdi biraz düşünüp söylüyor. Önceden rakamları da tanıyamıyordu ama şimdi tanıyor. Geçen öğretmen ödev vermiş iki ve üç basamaklı sayıların çarpımı ile ilgili yapamıyordu.”
	Akademik Başarı	K2,K7,K8,K 9,K10	5	K2: “Yani kendini topladı yani bana göre bunun kaynağı nedir? Başarısının artması. ders başarısı öğretmenin verdiği ders sayesinde Matematik, Türkçe ve İngilizce gibi onlarda düzelmeye başladı.”
	Konuşma Becerisi	K2	1	K2: “Yani en azından konuşma düzeldi konuşurken bazen tam kendini ifade demiyordu. Kendini ifade etmeye başladı. Konuşması düzeldi.”
Psikososyal Katkıları	Okula Karşı İlgilinin Artması	K1,K2,K3,K 4,K6,K7,K9, K10	8	K6: “Zaman zaman okulu sevmiyorum keşke hiç gitmesem okula diyordu. Evde sürekli zorla ödevlerini yaptırıyoruz. Bu kursa başlayınca daha iyi oldu çocuk.”
	Mutluluk	K2,K5,K6,K 7,K8,K9	6	K6: “Oğlum bu kursa katıldığından beri daha mutlu ve hiç şikâyet gelmedi okuldan

			ve annesinden.” K9: “Kendini mutlu hissetmesi böyle daha mutlu bir şekilde yani faydaları var hocam.”
Özgüven	K1,K2,K4,K8,K9,K10	6	K1: “Çocuğun kendine güveni arttı farklı davranışlar gördüm. Gözlemlemeye başladım ben. Çocuğumda faydalı olduğunu söyleyebilirim.” K8: “yani hocam utangaçtı. Pek iletişim şeyi yoktu. Biri bir şey söylediğinde içine kapanıyordu. Şu an durum yani ileride gözüküyor biraz daha bu İYEP’ ten dolayı yani.”
Sosyalleşme	K1,K2,K3,K4,K9,K10	6	K9: “Şöyle oldu önceden eskiden hiç bir öğrenci hiç bir arkadaşı yoktu mesela onu geçen bahçeye koyarken baktım arkadaşları (...) ismi ile seslendi dönüp baktı mesela bu güzel bir şey arkadaşlarla arası iyi.”
Devamsızlığın Azalması	K2,K3,K6,K9	4	K6: “Tabii ki geçen sene başında okula gelmek istemeyen çocuk bu sene sorunsuz bir şekilde okula başladı Allaha şükür bu sene henüz bir sorun yaşamadık.”
Olumlu Davranış	K2,K3,K8,K10	4	K3: “Uzun zamandır okuldan çocuk ile ilgili bir şikâyet gelmedi çok şükür.” K8: “Yani çocuğun davranışları da ilerletti biraz. Şu an biraz daha iyi yani.”

Tablo 7’de görüldüğü üzere veliler. İYEP’in öğrencilere bilişsel ve psikososyal katkıları olduğunu belirtmişler ve bunu İYEP’in güçlü yönleri olarak ifade etmişlerdir. Bilişsel katkıları alt teması altında öğrencilerin ilk okuma yazmalarına katkıyı 9 veli, matematiksel okuryazarlık becerisine katkıyı 7 veli, akademik başarıya katkıyı 5 veli, konuşma becerisine katkıyı 1 veli ifade etmiştir. Psikososyal katkılar alt teması altında ise okula karşı ilginin artmasına katkıyı 8 veli, sosyalleşmeye katkıyı 6 veli, özgüvene katkıyı 6 veli, mutluluğa katkıyı 6 veli, devamsızlığın azalmasına katkıyı 4 veli ve son olarak olumlu davranışa katkıyı da 4 veli ifade etmiştir.

4.2.2. İYEP’ in Zayıf Yönleri Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular

Velilerin “Programın zayıf yönleri nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar analiz edildiğinde doküman, ders çeşitliliği ve planlama ile ilgili eksiklikler alt temalarının

oluştugu görülmüştür. Yanıtlardan elde edilen verilere ilişkin kod-tema tablosu, her bir koda ilişkin doğrudan alıntı Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8: İYEP’ in Zayıf Yönleri Nelerdir? Sorusuna Verilen Cevaplara İlişkin Kodlar ve Temalar

ALT TEMA	Kodlar	Katılımcılar	f	TEMA
				Zayıf Yönleri
Doküman ile İlgili Eksiklikler	Doküman Çeşitliliğinin Az Olması	K1, K6	2	K1: “Kitaplar olabilir biraz daha basitleştirilebilir ama bu konuda eğitimciler daha iyi biliyor çeşitlendirmek lazım kitapları öyle düşünüyorum ben. Çok ayrıntısını bilmiyorum ama çeşitlendirilebilir birkaç farklı kitap olabilir.”
	Doküman Yetersizliği	K6, K9	2	K6: “Okumasının iyi olması için de hikâye kitapları aldım oğluma. Her öğrenciye bu hikâye kitapları da verilebilir.”
Ders Çeşitliliği Eksiklikler	Ders Çeşitliliğinin Az Olması	K1, K4, K5, K6, K8	5	K5: “Normalde Türkçe. Matematik öncelikli dersler. Çocuklar ileride de ortaokulda da lisede Türkçe matematik derslerinden daha çok sorumlu olacaklar başka dersler de verilebilir. Bunların dışında fen bilgisi dersi sosyal bilgiler dersi bu derslerden de çocuklara verilebilir Türkçe Matematik daha önemli bana göre.”
	Öğrenciye Görelik	K3, K6, K7	3	K6: “Bence benim çocuğum için matematiğe gerek yok çünkü sevmiyor yapamıyor onun yerine çocuğum sevdiği ders olan İngilizce verilirse daha mutlu olur daha hevesli olur okul için.”
Planlama ile İlgili Eksiklikler	Ders Saatlerinin Gün İçerisindeki Yeri	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K8	7	K4: “6 saat gördükten sonra 2 saat ya da 3 saat daha ders olması İYEP derslerinin olması çocuğumu olumsuz etkilediğini düşünüyorum.” K3: “Çünkü çocuk okuldaki derslerden sonra kursa katıldığında annesi ona beslenme götürmek zorunda kalıyordu bu da bizim için zor bir süreçti.”
	Eğitim Günleri	K1, K2, K3, K4, K5, K8, K9	7	K3: “Ama hafta sonu olsaydı çocuk kahvaltısını yapıp sadece o günkü derslerini görüp daha faydalı daha dinç daha anlayacak şekilde dinleyebilirdi ama okulumuzdaki uygulamanın şekli bana göre yanlıştı.”

Tablo 8’de görüldüğü üzere veliler doküman. ders çeşitliliği ve planlama konusunda eksik görmüş ve bunu İYEP’in zayıf yönleri olarak ifade etmişlerdir. Velilerin dokümanlar ile ilgili eksiklikler alt teması altında doküman çeşitliliğini az olmasını 2 veli, doküman yetersizliğini 2 veli zayıf yön olarak ifade ederken, ders çeşitliliği ile ilgili eksiklikler alt temasında ise ders çeşitliliğinin az olmasını 5 veli, derslerin öğrenciye göre olmamasını 3 veli zayıf yön olarak ifade etmiştir. Planlama ile ilgili eksiklikler alt teması altında ise eğitim günlerini 7 veli, ders saatlerinin gün içerisindeki yerini de yine 7 veli zayıf yön olarak etmiş bunu da öğrencilerin aç ve yorgun olmasına bağlamışlardır. Bu durum ile ilgili örneğin K2: “*Bazen okuldan sonra kaldığı için acıkıyor.*” . K3: “*Dersten sonra zaten dersin sabahtan öğlene kadar çocuk yorulmuştur, beyin olarak zayıflamış ondan sonra ders olunca çok verimli olduğunu düşünmüyorum.*” ifadelerini kullanmıştır.

4.2.3 İYEP’ in Daha Etkili Hale Gelmesi İçin Önerileriniz Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular

Velilerin “İYEP’in daha etkili hale gelmesi için önerileriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar analiz edildiğinde planlamaya yönelik öneriler ve desteklemeye yönelik öneriler alt temaları oluşturulmuştur. Yanıtların analizinden elde edilen verilere ilişkin kod-tema tablosu, her bir koda ilişkin doğrudan alıntı Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9: İYEP’ in daha etkili hale gelmesi için önerileriniz nelerdir? Sorusuna Verilen Cevaplara İlişkin Kodlar ve Temalar

ALT TEMA	Kodlar	Katılımcılar	TEMA Öneriler	
			f	Doğrudan Alıntı
Yönelik Planlamaya Öneriler	Programın Sürekliliği	K3, K4, K5, K6, K7, K10	6	K3: “Bana göre bu kurs sadece 3. sınıfta olmamalı neden 1. sınıftan başlatılmıyor anlamadım eğer bir çocuk okuma yazma öğrenememiş 1. sınıfta bu kurs verilirse okuma yazma ihtimali daha da artmaz mı sizce? ya da ikinci sınıfta çocuk öğrenemediklerini bu kursa öğrenirse daha faydalı olmaz mı diye düşünüyorum. Yani 4. sınıfta da verilebilir. Aslında bunu neden sadece 3. sınıflara veriliyor anlamıyorum.”

Desteklemeye Yönelik Öneriler	Ders Saatlerinin Düzenlenmesi	K1, K2, K3, K4, K5	5	K3: “Bence en önemli yapılması gereken şey öncelikle bu kursların hafta sonu yapılması. Abimin çocuğu ortaokulda mesela onlar hafta sonu kursa gidiyor neden ilkokulda hafta içi yapılıyor bu kurs.”
	Program Takviminin Düzenlenmesi	K5	1	K5: “3-4 ay olması yerine sene sonuna kadar yapılmasını öğrencilere daha çok fayda sağlayacağını düşünüyorum.”
	Ders Çeşitliliği Desteği	K1, K2, K3, K6, K8	5	K3: “Hocam bence az önce de bahsettiğim gibi bu kurslar çoğaltılmalı ve mümkünse her dersten verilmesi iyi olur bunun gibi faydalı kursların sürekli olmasını isterim.”
	Psikolojik Destek	K2, K9	2	K2: “Bide çocuğumun sizinle konuşması isterim bana söylemediklerini yani size anlatabilir. Bazen nasıl davranacağımızı bilemeyebiliriz çocuğumun daha başarılı olması için ona ne yapması gerektiğini anlattırsanız çok memnun olurum.”
	Doküman Desteği	K1, K6	2	K1: “Kitaplar olabilir biraz daha basitleştirilebilir. Ama bu konuda eğitimciler daha iyi biliyor çeşitlendirmek lazım kitapları öyle düşünüyorum ben. Çok ayrıntısını bilmiyorum ama çeşitlendirilebilir birkaç farklı kitap olabilir.”

Tablo 9’da görüldüğü üzere veliler İYEP’in daha etkili hale gelebilmesi için planlamaya yönelik ve desteklemeye yönelik önerilerini ifade etmişlerdir. Planlamaya yönelik öneriler alt temasında programın sürekliliğini 6 veli, ders saatlerinin düzenlenmesini 5 veli, program takviminin düzenlenmesini ise 1 veli öneri olarak ifade etmiştir. Desteklemeye yönelik öneriler alt temasında ders çeşitliliği desteğini 5 veli, psikolojik desteği 2 veli, doküman desteğini ise 2 veli öneri olarak ifade etmiştir.

Öğretmenlerin İYEP değerlendirme anketindeki ürün boyutunda yer alan; “İYEP, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini artırıyor.”, “İYEP, öğrencilerin matematiksel okuryazarlık becerilerini geliştirmektedir.”, “İYEP, öğrencilerin temel konuşma becerilerini geliştiriyor.” ve “İYEP, okuduğunu anlama düzeylerini artırmaktadır.” maddelerine ilişkin değerlendirmeleri ile velilerin İYEP’in güçlü yönleri temasının, bilişsel katkıları alttemasında yer alan kodlarda ifade edilen değerlendirmeleri benzerdir. Öğretmenlerin bağlam boyutundaki; “İYEP’in içeriği ve süresi tutarlıdır.”, “İYEP’teki derslerin dönem içindeki yeri uygundur.” maddeleri için

değerlendirmeleri ile velilerin öneriler temasının planlamaya yönelik öneriler alttemasındaki program takviminin düzenlemesi kodundaki değerlendirmeleri ile benzerlik göstermemektedir. Bağlam boyutundaki “ İYEP öğrencilerin ihtiyacına cevap vermektedir” maddesine ilişkin öğretmenlerin değerlendirmesi ile velilerin zayıf yönler temasının ders çeşitliliği ile ilgili eksikler alttemasında yer alan ders çeşitliliğinin az olması ve öğrenciye görelilik kodlarında ifade edilen değerlendirmeleri benzerlik göstermemektedir.



SONUÇ VE ÖNERİLER

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

Bu araştırmada İYEP hakkındaki öğretmen ve veli görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin İYEP'in bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin değerlendirmelerinde programın amacına hizmet ettiği görüşüne katıldıkları belirlenmiştir. Velilerin görüşlerine göre ise İYEP'in öğrencilere bilişsel ve psikososyal yönden olumlu katkı sağladığı; planlama, ders çeşitliliği ve doküman konularında ise zayıf kaldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin eğitim hayatlarında buldukları sınıf düzeylerindeki kazanımları edinmeleri ilerleyen öğrenim hayatlarını da etkileyecek kadar önemli bir etkidir. Bu yüzden herhangi bir nedenle öğrencinin bulunduğu sınıf düzeyinde ilgili kazanımları edinmemesi halinde akademik ve sosyal destek verilmesi gerekir. Çalışmadan elde edilen sonuçlardan en önemlisinin İYEP'in öğrencilere katkı sağladığı olduğu açıkça görülmektedir. Araştırma Adıyaman il merkezinde bulunan ilkokullarda kadrolu-sözleşmeli öğretmen olarak çalışan ve İYEP'te uygulayıcılık görevi yapmış 96 sınıf öğretmeni ve Adıyaman il merkezinde bulunan bir devlet okulunda 3. sınıf öğrencisi olup İYEP'e katılan 10 öğrenci velisinden toplanan verilerle sınırlıdır.

Analiz sonuçlarına göre araştırmada yanıt aranan sorular ele alındığında ise genel olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmanın bağlam boyutundaki maddelere ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalamaları 3.56 ile 4.05 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin bağlam boyutunda yer alan her maddeye verdikleri yanıtların çoğunlukla katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu boyutta ki "İYEP'in amaçları açık bir şekilde belirlenmiştir." , " Öğrenciler İYEP'e uygun şekilde seçilmektedir." , "İYEP öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermektedir." maddelerine öğretmenler çoğunlukla katıldıkları şeklinde görüş bildirmişlerdir. Çalışmanın bu sonuçları Toptaş ve Karaca (2019). Avlukyaru (2019). Gürol ve Gül (2021). Aydın ve Yakar (2019). Yıldız ve Kılıç (2019). ve Balantekin

(2020) tarafından yapılmış olan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bağlam boyutunda bulunan “İYEP’in içeriği ve süresi tutarlıdır.” ve “İYEP’teki derslerin dönem içindeki yeri uygundur” maddelerine çalışmada öğretmenlerin çoğunlukla katıldıkları sonucu ile Toptaş ve Karaca (2019) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları benzer olmadığı görülmüştür. Toptaş ve Karaca (2019)’ın çalışmalarının sonucunda eldeki çalışmadan farklı olarak öğretmenler matematik dersi kazanımları için kurs süresinin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Eldeki çalışma sonuçları ve alanyazındaki diğer çalışma sonuçları beraber değerlendirildiğinde İYEP’in hedef belirlemeye temel olacak bilgiler ve hedeflerin belirlenmesi konusunda başarılı olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmada İYEP’in girdi boyutundaki maddelere ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması 3.69 ile 4.18 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin bu boyutta bulunan on maddeye ilişkin verdikleri yanıtların çoğunlukla katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenler bu boyutta yer alan “İYEP’te yer alan Türkçe kazanımları programın amaçlarını karşılamaktadır.” maddesine çoğunlukla katıldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Çalışmanın bu sonucu Balantekin (2020)’in çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. “İYEP’te yer alan matematik kazanımları programın amaçlarını karşılamaktadır” maddesine çalışmada öğretmenlerin çoğunlukla katıldıkları yönündeki görüşü ile Toptaş ve Karaca (2019) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları benzerlik göstermektedir. “İYEP’te verilen derslerin içerikleri programın amaçları ile uyumludur.” , “ Okulun fiziksel imkânları programı uygulamak için yeterlidir.” . “Öğrencilerin motivasyonu program için yeterlidir.” , “İYEP öğrencilerin duyuşsal giriş özelliklerine uygundur.” ve “İYEP öğrencilerin kurs öncesi sahip oldukları bilişsel özelliklerine uygundur.” maddelerine çalışmada öğretmenlerin çoğunlukla katıldıkları yönünde sonuç ortaya çıkmıştır. Bu maddelere ilişkin sonuçlar ile Dilekçi (2019)’nin çalışma sonuçları benzerlik göstermektedir. “İYEP’te yer alan matematik ders süresi yeterlidir.” maddesine çalışmada öğretmenler çoğunlukla katıldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Çalışmanın bu maddesine ilişkin sonuçlar ile Toptaş ve Karaca (2019) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarının benzer olmadığı görülmüştür. Araştırmada öğretmenler matematik ders süresini yetersiz görmüşlerdir. “İYEP’te yer alan Türkçe ders süresi yeterlidir.” maddesine çalışmada öğretmenler çoğunlukla katıldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Çalışmanın bu maddesine ilişkin sonuçlar ile Kırnık

(2019) tarafından yapılan araştırma sonuçlarının benzer olduğu fakat Balantekin (2020) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarının benzer olmadığı görülmüştür. Balantekin (2020) tarafından yapılan araştırmanın nitel bölümünde 3 öğretmen tarafından Türkçe ders süresinin yetersiz olduğu yönünde görüş bildirdikleri saptanmıştır. Ders sürelerinin yeterliliği ile ilgili araştırmaların çoğaltılmasının öğretmen görüşleri arasındaki bu farklılığın nedenlerinin ortaya konmasına katkı sağlayacaktır. Bu nedenle araştırmacılara programın diğer paydaşlarının görüşlerinin de alındığı daha geniş gruplarla çalışma yapmaları önerilir. Ortaya konulan tüm bu sonuçlar doğrultusunda İYEP'in hedeflerinin uygun belirlenmiş olduğu, içerik, kaynak ve sunduğu imkanlar konusunda da belirlenen hedefler ile uygunluk içerisinde olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın süreç boyutundaki maddelere ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalamaları 3.56 ile 4.05 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin dört maddeye ilişkin verdikleri yanıtların çoğunlukla katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu boyuttaki “Derslerde kullanılan yöntem ve teknikler öğrencilerin derse olan ilgisini artırmaktadır.” , “Programın uygulanış biçimi öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarmalarına olanak tanımaktadır.” , “İYEP'in işleyişinden sorumlu olan tüm kişiler ve kurumlar ihtiyaç duyulan alanlarda etkin yönlendirme yapmaktadır.” , “İYEP'in işleyişinden sorumlu olan tüm kişiler ve kurumlar erişilebilirdir.” maddelerine çalışmada öğretmenler çoğunlukla katıldıkları şeklinde görüş bildirmişlerdir. Çalışmanın süreç boyutuna ilişkin bu sonuçlar ile Kırnık (2019). Avlukyarı (2019). Balantekin (2020)'in çalışma sonuçları benzerlik göstermektedir. Çalışma sonuçlarına göre İYEP planlanan ve gerçekleştirilen etkinlikler arasındaki uyum bakımından başarılıdır.

Araştırmanın ürün boyutundaki maddelere ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalamaları 3.78 ile 3.96 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin on maddeye ilişkin verdikleri yanıtların çoğunlukla katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir. “İYEP süresince yapılan değerlendirmeler (ÖBA-ÖDA) öğrencilerin başarısını doğru yansıtmaktadır.” maddesine öğretmenler çoğunlukla katıldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Çalışmanın bu maddesinin sonuçları ile Toptaş ve Karaca (2019) çalışmasının sonuçları benzerlik göstermektedir. İYEP öğrenci belirleme ve değerlendirme konusunda başarılıdır. “İYEP öğrencilerin temel dinleme becerilerini geliştirmektedir.” , “İYEP öğrencilerin temel konuşma becerilerini geliştirmektedir.” ,

“İYEP öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini artırmaktadır.” maddelerine çalışmamızda öğretmenler çoğunlukla katıldıkları şeklinde görüş bildirmişlerdir. Eldeki çalışmanın bu maddelerinin sonuçları ile Kırnık (2019), Avlukyarı (2019), Dilekçi (2019) ve Balantekin (2020) tarafından yapılan çalışma sonuçları benzerlik göstermektedir. Çalışma sonuçlarına göre İYEP Türkçe dersi kazanımları konusunda öğrencilere olumlu yönde katkı sağlamaktadır. “Öğrencilerin matematiksel okuryazarlık becerilerini geliştirmektedir.” , “İYEP öğrencilerin matematiksel kavramları anlamasını sağlamaktadır.” , “İYEP öğrencilerin matematiksel kavramları günlük hayata kullanmasını sağlamaktadır.” , “İYEP öğrencilerin problem çözme sürecinde kendi düşüncelerini ifade etme becerisi kazandırmaktadır.” , “İYEP öğrencilerin matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmesini sağlamaktadır.” , “ İYEP öğrencilerin matematiğe yönelik özgüvenli bir yaklaşım geliştirmesini sağlamaktadır.” maddelerine eldeki çalışmada öğretmenler çoğunlukla katıldıkları şeklinde görüş bildirmişlerdir. Çalışmadan elde edilen bulgular İYEP ile ilgili yapılan diğer araştırmalar ile Kırnık (2019), Avlukyarı (2019), Aydın ve Yakar (2019), Dilekçi (2019), Ekinci (2021), Gürol ve Gül (2021) benzerlik göstermektedir. Çalışma sonuçlarına göre İYEP öğrencilere matematik kazanımları edinme konusunda olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre İYEP’in tanımlanan amaçları ile çıktıları arasında benzerlik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada öğretmenlerden anket yolu ile veri toplanmıştır. İYEP’in etkililiği ve uygulanabilirliği açısından alanyazında genelde öğretmen ve yönetici görüşlerine yönelik çalışmalara ağırlık verildiği görülmektedir. Eldeki çalışmada olduğu gibi programın tüm paydaşları yani öğretmen, yönetici, öğrenci ve velileri kapsayan çalışmalar farklı yöntem ve teknikler kullanılarak yürütülebilir

İYEP’in güçlü yönleri konusunda veliler programın öğrencilere bilişsel ve psikososyal yönden olumlu katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu boyutuna ilişkin sonuçlar ile Kırnık (2019), Avlukyarı (2019), Aydın ve Yakar (2019), Dilekçi (2019), Ekinci (2021), Gürol ve Gül (2021), Kırnık (2019), Sarıdoğan (2019), Toptaş ve Karaca (2019)’nın araştırma sonuçları benzerlik göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre İYEP öğrencilerin ilk okuma-yazma, matematiksel okuryazarlık becerisi, akademik başarı ve konuşma becerisi gibi bilişsel boyutlarda katkı sağlamaktadır. Program öğrencilerin okula karşı ilgi, mutluluk ve özgüven gibi

psikososyal boyutlarda da olumlu yönden katkı sağlamaktadır. Araştırmadan elde ettiğimiz bu veriler ışığında; Türkçe ve Matematik dersi kazanımlarının edindirilmesi amacıyla programın uygulama süresinin artırılması ve gerekli durumlarda öğrencilerin birinci modülden başlamalarının sağlanması, öğrenciler için psikososyal destek sağlanması amacıyla sosyal faaliyetlerin kılavuza eklenmesi, öğrencilerin faaliyetlerde aktif rol almalarının sağlanması ve kılavuza kazanım ile kazanım süresi eklenebilir. Ayrıca programın güçlü yönleri göz önünde bulundurularak yaygınlaştırılması ve farklı sınıf düzeylerinde de uygulanması önerilir.

İYEP'in zayıf yönlerinin neler olduğu konusunda veliler İYEP'i planlama konusunda, ders çeşitliliğinin az olması ve doküman konularında zayıf olarak değerlendirmişlerdir. Çalışmaya katılan velilerden beşi ders çeşitliliğinin az olduğunu üçü ise öğrenciye göre ders belirleme konusunda eksiklikler gördüklerini belirtmişlerdir. Gürler (2020)'in çalışmasında da öğretmenler programda Türkçe ve matematik derslerinden başka derslerin de olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ortaya konulan bu sonuç eldeki çalışma verileri ile benzerlik göstermektedir. Planlama konusunda ders saatlerinin gün içerisindeki yeri konusunda 7 veli, programın uygulanma günleri konusunda da 7 veli programı zayıf bulmuştur. Eldeki çalışma ile ortaya konulan bu sonuçlar Aydın ve Yakar (2019) ve Yıldız ve Kılıç (2019)'ın çalışma sonuçları ile örtüşmektedir. Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak kurs günlerinin ve gün içerisindeki ders saatlerinin düzenleme yapılarak ayarlanmasının programı amaca daha uygun bir hale getireceği sonucuna ulaşılabılır. Öğrencilerin bireysel öğrenme hızları göz önüne alınarak, kazanım süresi, uygulama sürelerinin yeniden gözden geçirilmesi ve gerekli düzenlemeler yapılabilir. Doküman konusunda 2 veli doküman çeşitliliğinin az olması. 2 veli de doküman yetersizliği konularında programı zayıf gördüklerini belirtmişlerdir. İYEP ile ilgili yapılan diğer araştırmalarda da Gürol ve Gül (2021), Kırnık (2019), Yıldız ve Kılıç (2019), Ekinçi (2021), Balantekin (2020) programda doküman konusunda eksikler görüldüğü ortaya konulmuştur. Bu araştırma sonuçları ile eldeki araştırmadan elde edilen sonuçlar örtüşmektedir. Programın etkililiğinin artırılabilmesi için dokümanların nitelik ve nicelikleri artırılabilir.

İYEP'in daha etkili hale gelebilmesi için öneriler konusunda veliler programa dair planlama ve desteklemeye yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Planlama önerisi bölümünde 6 veli programın sürekli olması gerektiğini, 5 veli ders saatlerinin

düzenlenmesini ve 1 veli ise program takviminin düzenlenmesini öneri olarak belirtmişlerdir. Kırnık (2019), Toptaş ve Karaca (2019) araştırmalarında programın sürekli olması ve farklı sınıf düzeylerinde verilmesi gerektiğini ortaya koymuşlardır. Aydın ve Yakar (2019), Yıldız ve Kılıç (2019) da yaptıkları çalışmalarda kurs günleri konusunda eksiklikler olduğuna yönelik sonuçlar elde etmişler ve ders saatleri ve günlerinin uygun ayarlanması önerisinde bulunmuşlardır. Yapılan araştırmaların sonuçları ile eldeki çalışma sonuçları benzerlik göstermektedir. Desteklemeye yönelik önerilerde 5 veli ders çeşitliliği desteğinin sağlanması, 2 veli psikolojik danışmanlık desteği, 2 veli ise doküman desteği konusunda öneride bulunmuştur. Araştırmanın bu sonuçları konu ile ilgili yapılan diğeri araştırmaların (Ekinci (2021), Yıldız ve Kılıç (2019), Kırnık (2019), Toptaş ve Karaca (2019), Balantekin (2020)) sonuçları örtüşmektedir. Kırnık (2019) ve Toptaş ve Karaca (2019) araştırmalarında psikolojik ve sosyal destek sağlanması önerisinde bulunmuşlardır. Gürleri (2020) araştırmasında ders çeşitliliğinin artırılması önerisinde bulunmuştur. Ekinci (2021). Balantekin (2020) ve Yıldız ve Durmuş (2019) ise çalışmalarında programın zenginleştirilmesi ve materyal desteğinin ve çeşitliliğinin artırılması önerilerini ortaya koymuşlardır. İYEP'teki ders kitapları ve diğeri materyaller öğrencilerin gelişimsel özellikleri gözetilerek çeşitlendirilebilir programın uygulanmasında kullanılmak üzere her öğrenciye ulaştırılabilir. Mevcut program ve uygulama yöntemi konusunda eldeki çalışmada sunulan veli görüşleri dikkate alınarak program süresi, planlama, materyal çeşitliliği ve desteği, ders çeşitliliği gibi konularda gerekli düzenlemeler yapılabilir. Alanyazındaki ilgili çalışmalar ve eldeki çalışmada veli görüşlerinde ifade edilen öneriler dikkate alınarak programın eksikliklerinin giderilmesi ile program daha etkin hale getirilebilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel Mercangöz, B., & Eroğlu, E. (2008). Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörlerin Parametrik Olmayan Testlerle Analizi. Yöneylem Araştırması ve Endüstri Mühendisliği. 28.Ulusal Kongresi, İstanbul.s.1
- Arıcı. İ., İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde öğrenci başarısını etkileyen faktörler (Ankara örneği), (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi. Ankara, 2007, s.143-159
- Asfaroh, J. A., Rosana. D., & Supahar, (2017), Development of CIPP Model of Evaluation Instrument on the Implementation of Project Assessment in Science Learning, International Journal of Environmental and Science Education, 12(9), 1999-2010.
- Avlukyari, N.T., (2019). İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)' in Öğretmen ve Yöneticiler Tarafından Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi. Sakarya
- Ayan, C., (2018). İlkokul 4. Sınıf İnsan Hakları. Yurttaşlık Ve Demokrasi Dersi Öğretim Programının CIPP Modeli İle Değerlendirilmesi. Bülent Ecevit Üniversitesi. Zonguldak.
- Aydın Gürler, S., (2020). Fen Bilimleri Dersinin İlkokullarda Yetiştirme Programına (İYEP) Dâhil Edilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 17 (1) . 266-294.
- Aydın, S., ve Yakar. L. İlkokullarda Yetiştirme Programında (İYEP) Karşılaşılan Sorunlar. Paydaşlarına Olan Katkıları ve Çözüm Önerileri. Trakya Eğitim Dergisi. 10(3), s. 795-814.
- Aydın, S., Şentürk, Ş., & Duran, V. (2018). Okul Öncesi Programının Stufflebeam Bağlam, Girdi, Süreç Ve Ürün Modeline Göre Değerlendirilmesi. Electronic Turkish Studies, 13(27).
- Ayrancı, B. B., & Mutlu, H. H. 2006, 2015 ve 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. International Journal of Language Academy. Sayı 5/7, 2017, s. 119-130.

- Balantekin, Y., (2020). İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Türkçe Dersinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 18 (1). 153-184. DOI: 10.37217/tebd.673849
- Bellon, J. J., & Handler. J. R. (1982). Curriculum development and evaluation: A design for improvement. Kendall/Hunt Publishing Company.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş.ve Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Caner, H. N., (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin bağlam. girdi. süreç. ürün modeline göre değerlendirilmesi: İngilizce öğretmenliği lisans programı örneği. Yüksek Lisans Tezi. Ulusal Tez Merkezi. (511963). Antalya: Akdeniz Üniversitesi
- Carlson, E., (1999). Early environment support ve elementary school adjustment in middle adolescence. Journal of Adolescent Research. University of Minnesota Cilt:14. sayı:1. 1999. s:72-94.
- Çelik, A., (2021). İlkokullarda yetiştirme programının öğrencilerin gelişimlerine katkısı ve program geliştirme önerileri: İstanbul Avcılar örneği. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi
- Çeliker, G., (2015). Eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alan uzmanlarının eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi (Master's thesis, ESOGÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Çırak Kurt, S., (2019). "Nitel Veri Analizi". Şen. S. & Yıldırım. İ. (Ed.). Eğitimde Araştırma Yöntemleri (ss. 439-463) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Darma, İK., (2019). CIPP değerlendirme modelinin öğretim programının etkililiği. International Research Journal of Engineering. IT & Scientific Research. Cilt:5. Sayı:3.2019.s: 1-13.
- Demeuse, M. ve Christine, S., (2016). Eğitimde geliştirme programı (Çev: Yusuf Budak.). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Demirel, Ö., (2007). Eğitimde program geliştirme. Ankara: Pegem Yayınları.
- Demirel, Ö., (2008). Eğitimde program geliştirme. (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Demirel, Ö., (2019). Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı. Ankara: Pegem Akademi.
- Dilekçi, Ü., İlkokullarda Yetiştirme Programına (İyep) İlişkin Öğretmen Görüşleri. Milli Eğitim Dergisi. Cilt:48. Sayı:1. 2019.s:433-454.
- Dirik, M. Z., (2014). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Ekinci, A. E., Açıl, H., DüNDAR, M. & Bilgiç, R. İlkokullarda Yetiştirme Programına (İYEP) İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi. Cilt:10 Sayı:2.s: 257-277.
- Erden, M., (1998). Eğitimde program değerlendirme (3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eisner, EW (1976). Eğitsel bilgi ve eğitim eleştirisi: Eğitsel değerlendirmede biçimleri ve işlevleri. Estetik Eğitim Dergisi. Cilt:10.Sayı3-4. s:135-150.
- Ertürk, S., (1998). Eğitimde program geliştirme. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Gürol, M. & Gül, M., İlkokullarda Yetiştirme Programının (İYEP) İşlevselliğinin İncelenmesi. Trakya Eğitim Dergisi. Sayı:11.Cilt:1. 2021. s:16-33.
- Howie, S. J., & Pietersen. J. J. Mathematics literacy of final year students: South African realities. Studies in Educational Evaluation. Sayı:27. 2001. S: 7-25.
- İdin, Ş. ve Tozlu, İ. 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. Cilt:1.Sayı:2. 2012. s:82-91.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu, (2012). T.C. Resmi Gazete. 28261. 30 Mart 2012
- Kandemir, A. (2016). İlkokul 2. sınıf İngilizce Öğretim Programının Katılımcı Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımıyla Değerlendirilmesi (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Karasar, N. (1998). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara. Nobel Yayınları.
- Kaya, Z., Çenesiz. G. Z. ve Aynas. S. (2019). Yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal destek algıları ile psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumlarının incelenmesi: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi örneği. Electronic Journal of Social Sciences. 18(70). 518-537.
- Kayhan, E., (2019). Türkçe Öğretim Programı (2017)'nin Stufflebeam'in (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi. Türkiye Eğitim Dergisi, 4(1), 48-67.

- Kazu, İ.Y., Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı kişilerin eğitimleri sırasında karşılaştıkları sorunlar. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi dergisi. Sayı:34. 2019.s:38-47.
- Kırnık, D., Susam, E. ve Özbek, R. İYEP (İlkokullarda yetiştirme programı) uygulamalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. Milli Eğitim Dergisi. Cilt:48. Sayı:1. 2019. s:387-415.
- Konuk, S., (2018). 2017 Türkçe eğitimli yer alan metinleri tanıtım. Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi. Cilt:7. Sayı:4.2018.s: 428-452.
- Kovan, O., (2017). Okullarda Açılan Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Marsh, C. and Willis, G., (2007). Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues. Upper Saddle River. NJ: Merrill Prentice Hall.
- McCain, D. V. (2005). Evaluation basics. Alexandria: American Society for Training &Development.
- MEB, (2019). 2020 İYEP Uygulama Kılavuzu. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2009). İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2014). Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi. Ankara: Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü
- Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, (2014). Resmî Gazete (Sayı: 28941). Erişim adresi: www.resmigazete.gov.tr
- Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Müdürlüğü, (2018). 30 Soruda İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP). http://tegm.meb.gov.tr/meb_iyep_dosyalar/2018_30_soruda-iyep
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2018). İlkokullarda Yetiştirme Programı Uygulama e-Kılavuzu. Erişim adresi: <https://tegm.meb.gov.tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2019). 2020 Yılı Performans Programı. Ankara: Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2019). İlköğretim Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

- Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, (2020). İlkokullarda Yetiştirme Programı Uygulama Kılavuzu. Ankara: MEB Yayınları.
- Michael, W. B.. & Metfessel, N. S. (1967). A paradigm for developing valid measurable objectives in the evaluation of educational programs in colleges and universities. *Educational and Psychological Measurement*. 27(2). 373– 383.
- Oliva, P. F, (2009). *Developing the curriculum*. New York: Allyn and Bacon.
- Ornstein. A. C.. & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum: Foundations. principals and issues* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Özbey, S., (2011). “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında İç Mekanların Düzenlenmesi”. Alisinanoğlu. F. (Ed.)“Okul Öncesi Eğitimde Özel Öğretim Yöntemler”. Ankara: Pegem Akademi
- Özdemir, S. M., (2009). Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye ‘de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi. *Yüzüncüyıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt:6, Sayı:2. s:126-149.
- Patton, M. Q., (2005). *Qualitative research*. New York: John Wiley & Sons. Ltd.
- PISA 2015 Ulusal Raporu (2015). TC Milli Eğitim Bakanlığı. Ankara. 2016.
- Posavac, E.J. & Carey, R.G., (2007). *Program evaluation-methods and case studies* (7th ed.). New Jersey: Pearson education.
- Provus, M., (1973). Evaluation of ongoing programs in the public school system. In B. R. Worthen and J. R. Sanders (eds.). *Educational Evaluation: Theory and Practice* (pp. n.d). Worthington. OH: Charles A. Jones
- Saylor, J.G. Alexander. W.M.. & Lewis. A.J. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning*. New York: Holt. Rinehart and Winston.
- Sarıdoğan, E., (2019). İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın 3. Ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Başarılarına Etkisi. Aydın: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
- Sarier, Y., (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 31(3). 1-1.
- Senemoğlu, N., (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Stufflebeam, D. L., Madaus. G. F. and Kelleghan. T., (2002). *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. (2 265and Edition). New York. Boston. Dordrecht. London. Moscow: Kluwer Academic Publishers

- Stufflebeam, D.L., (2003). International Handbook of Educational Evaluation. (Editör: Kellaghan. T; Stufflebeam. D.L.). 31-62. Kluwer Yayıncılık: Dordrecht.
- Şevik, Y., (2014). İlköğretim müdür ve müdür yardımcılarının öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri ile akademik başarısına katkıları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mehmet Akif Üniversitesi. Burdur.
- Şimşek, A., (2014). Öğretim tasarımı. (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- TEDMEM, (2019). 2018 Eğitim Değerlendirme Raporu. TEDMEM. <https://tedmem.org/yayin/2018-egitim-degerlendirme-raporu>
- Toptaş, V. ve Karaca. E. T., (2019). İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP) kapsamındaki matematik derslerini yürüten sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. Milli Eğitim Dergisi. 48(1). 417-431.
- Töremen, F., (2009). Türk eğitim sisteminin amaçları. temel ilkeleri ve genel yapısı. V. Çelik (Ed.). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi (ss. 1-16). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tyler, R.W., (1949). Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: The University of Chicago Press.
- Uşun, S., (2016). Eğitimde Program Değerlendirme. Süreçler Yaklaşımlar ve Modeller (2. Baskı). Ankara: Anı Yayınları.
- Wang, D.B., (2004). Family background factors and mathematics success A comparison of Chinese and US students. International Journal of Educational Research. 41. 40-54.
- Wood, B.B., (2001). Stake's Countenance Model: Evaluation an Environmental Education Professional Development Course. The Journal of Environmental Education
- Worthen, B. R. & Sanders. J. R., (1973). Educational evaluation: Theory and practice.
- Worthen, BR. James R, Sanders, (1987). Educational Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines. New York: Longman Inc.
- Yakar, A., (2016). Geleceğin Eğitimi Üzerine Programı ve Tasarım Modeli Önerileri: "Yaşamsal Eğitim Programları" ve "Yaşamsal Öğretim Tasarımları". Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 3 (2). 0-0
- Yıldırım. A. ve Şimşek, H., (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırı, A. ve Şimşek, H., (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M., Dilmaç, B, ve Deniz. E. (2013). Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları Değerler ile Benlik Saygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Elementary Education Online. 12(3). 740-748.
- Yıldız, V. A.. & Kılıç, D., (2019). İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP) kurs sürecinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Turkish Studies. 15. 2.
- Yüksel, İ. ve Sağlam, M., (2012). Eğitimde Program Değerlendirme. Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara.
- Yüksel, İ., (2010). Türkiye için Program Değerlendirme Standartları Oluşturma Çalışması, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İlkokullarda Yetiştirme Programı Değerlendirme Anketi

Değerli katılımcı,

Bu anket, İYEP'in değerlendirilmesi amacı ile hazırlanmıştır. Verdiğiniz yanıtlar gizli tutulacak ve elde edilen sonuçlar sadece akademik çalışma amacı ile kullanılacaktır. Doğru ya da yanlış cevap bulunmamaktadır. Her bir cümleyi okuduktan sonra, cümleye ne derecede katıldığınızı ya da katılmadığınızı puanlandırınız. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız ve her bir madde için tek yanıt olacak şekilde 1'den (hiç katılmıyorum) 5'e (tamamen katılıyorum) kadar puan veriniz. Soruları içtenlikle yanıtlamanız araştırmanın sonuçları açısından son derece önemlidir. Katkılarınız için içtenlikle teşekkür ederiz.

Cinsiyet: Kadın () Erkek () **Yaş:** ()

2019-2020 Eğitim Öğretim Yılında sınıf öğretmeni olduğunuz sınıfın kademesi(kaçıncı):

İYEP te eğitim verdiğiniz öğrenci sayınız :

Mesleki kıdeminiz: yıl

Kurumunuz:

No	Maddeler	Hiç Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	İYEP'in amaçları açık bir şekilde belirlenmiştir.	1	2	3	4	5
2	Öğrenciler İYEP'e uygun şekilde seçilmektedir.	1	2	3	4	5
3	İYEP öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermektedir.	1	2	3	4	5
4	İYEP'in içeriği ve süresi tutarlıdır.	1	2	3	4	5
5	İYEP Türkiye'nin her bölge ve okulunda uygulanabilir özelliktedir.	1	2	3	4	5
6	İYEP'teki derslerin dönem içindeki yeri uygundur.	1	2	3	4	5
7	İYEP'te yer alan Türkçe kazanımları programın amaçlarını karşılamaktadır	1	2	3	4	5
8	İYEP'te yer alan Matematik kazanımları programın amaçlarını karşılamaktadır	1	2	3	4	5
9	İYEP'te verilen derslerin içerikleri programın amaçları ile uyumludur.	1	2	3	4	5
10	İYEP'te yer alan Türkçe ders süreleri yeterlidir.	1	2	3	4	5
11	İYEP' te yer alan Matematik ders süreleri yeterlidir.	1	2	3	4	5
12	İYEP'te görev alan öğretmenler derslerle ilgili yeterli donanıma sahiptir.	1	2	3	4	5
13	İYEP öğrencilerin akademik(bilişsel) giriş özelliklerine uygundur.	1	2	3	4	5
14	İYEP öğrencilerin duyuşsal giriş özelliklerine uygundur.	1	2	3	4	5
15	Öğrencilerin motivasyonu program için yeterlidir.	1	2	3	4	5
16	Okulun fiziksel imkânları programı uygulamak için yeterlidir.	1	2	3	4	5
17	Derslerde kullanılan yöntem ve teknikler öğrencilerin derse olan ilgisini artırmaktadır.	1	2	3	4	5
18	Programın uygulanış biçimi öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarmalarına olanak tanımaktadır.	1	2	3	4	5
19	İYEP'in işleyişinden sorumlu olan tüm kişi ve kurumlar ihtiyaç duyulan alanlarda etkin yönlendirme yapmaktadır.	1	2	3	4	5
20	İYEP' in işleyişinden sorumlu olan tüm kişi ve kurumlar erişilebilirdir.	1	2	3	4	5

21	İYEP süresince yapılan değerlendirmeler(ÖBA-ÖDA) öğrencilerin gerçek başarısını yansıtmaktadır.	1	2	3	4	5
22	İYEP öğrencilerin temel dinleme becerilerini geliştirmektedir.	1	2	3	4	5
23	İYEP öğrencilerin temel konuşma becerilerini geliştirmektedir.	1	2	3	4	5
24	İYEP öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini artırmaktadır.	1	2	3	4	5
25	İYEP öğrencilerin matematiksel okuryazarlık becerilerini geliştirmektedir.	1	2	3	4	5
26	İYEP öğrencilerin matematiksel kavramları anlamasını sağlamaktadır.	1	2	3	4	5
27	İYEP öğrencilerin matematiksel kavramları günlük hayatta kullanmasını sağlamaktadır.	1	2	3	4	5
28	İYEP öğrencilere problem çözme sürecinde kendi düşüncelerini ifade etme becerisi kazandırmaktadır.	1	2	3	4	5
29	İYEP öğrencilerin matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmesini sağlamaktadır.	1	2	3	4	5
30	İYEP öğrencilerin matematiğe yönelik öz güvenli bir yaklaşım geliştirmesini sağlamaktadır.	1	2	3	4	5

VELİ GÖRÜŞME FORMU

Sayın Veli.

Bu form "İlkokullarda Yetiştirme Programı Hakkında Öğretmen ve Veli Görüşleri" başlıklı araştırma için veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Görüşme süresince vereceğiniz yanıtlar sadece bu araştırmada kullanılacaktır. Yapılacak görüşme süresince mesafe ve hijyen kurallarına uyulacaktır. Bu formda katılımcılara dair herhangi bir kimlik bilgisi istenmemektedir. Görüşmenin yaklaşık 20 dakika süreceği tahmin edilmektedir. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim

Bölüm 1: KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıdaki soruların yanındaki seçeneklerden hangisi durumunuzu tanımlıyorsa yanına çarpı(X) işareti koyarak belirtiniz.

Cinsiyetiniz: Kadın() Erkek()

Eğitim Durumunuz: İlköğretim () Ortaöğretim () Lisans () Yüksek Lisans ve üzeri ()

Mesleğiniz:

Sahip Olduğunuz Çocuk Sayısı:

Evde Yaşayan Kişi Sayısı:

BÖLÜM II: GÖRÜŞME SORULARI

- 1-) Sizce İYEP' in güçlü yönleri nelerdir?
- 2-) Sizce İYEP' in zayıf yönleri nelerdir?
- 3-) Programın daha etkili hale gelmesi için önerileriniz nelerdir