

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
2019-YL-143

**İLKOKULLARDA YETİŞTİRME PROGRAMI'NIN 3. VE 4.
SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARILARINA ETKİSİ**

HAZIRLAYAN
Elif SARIDOĞAN

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU

AYDIN- 2019

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programı öğrencisi Elif SARIDOĞAN tarafından hazırlanan “İlkokullarda Yetiştirme Programı’nın 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Başarılarına Etkisi” başlıklı tez, 07.08.2019 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

	Ünvanı, Adı Soyadı	Kurumu	İmzası
Başkan	Prof. Dr. A. Seda SARACALOĞLU	ADÜ	
Üye	Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI	PAÜ	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Beste DİNÇER	ADÜ	

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu Yüksek Lisans tezi, Enstitü Yönetim Kurulunun tarihsayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Ahmet Can BAKKALCI

Enstitü Müdür

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Bu tezle sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek deney ve gözlemler çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

07/08/2019

Elif SARIDOĞAN

ÖZET

İLKOKULLARDA YETİŞTİRME PROGRAMI'NIN 3. VE 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARILARINA ETKİSİ

Elif SARIDOĞAN

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. A. Seda SARACALOĞLU

2019, XXVII +193 Sayfa

Bu araştırmanın amacı İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın Türkçe dersi öğrenci başarısı, motivasyonu, tutumu ve benlik algı profili üzerindeki etkisini incelemek ve uygulamada ortaya çıkan sıkıntıları tespit etmektir.

İYEP programı ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Bu çalışmada karma yöntem araştırma metotlarından yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Çalışma 2018-2019 eğitim öğretim yılında İzmir ili ilkokulları, İYEP kursunda öğrenim gören, üç farklı sosyoekonomik düzeyde olmak üzere, toplam 49 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Okullar, ölçüt örnekleme yöntemi ile İYEP Türkçe kursu uygulanan üst, orta ve alt sosyoekonomik düzeydeki ilkokullar arasından seçilmiştir. İki üst sosyoekonomik düzeyde, iki orta sosyoekonomik düzeyde, üç tane alt sosyoekonomik düzeyde olan ilkokullar örnekleme alınmıştır.

Ön test ve son test olarak tez kapsamında geliştirilen "Türkçe Beceri Alanları Başarı Testi", Kara (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Temel Eğitimde Motivasyon Ölçeği", Erdem ve Gözüküçük (2013) tarafından geliştirilen "Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" ile Şekercioğlu (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Çocuklar için Benlik Algısı Profili" ölçekleri uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. Nicel verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro Wilk Testi ile araştırılmıştır. Shapiro Wilk Testi sonucuna bağlı olarak da araştırmada parametrik veya non-parametrik testler kullanılmıştır. Nitel boyutta yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem yöntemi kullanılmıştır. Nitel veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre İYEP Türkçe kursunun, üst ve orta sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin motivasyonlarını olumlu etkilediği, alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin motivasyonlarını ise etkilemediği görülmüştür. Tüm

öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarında farklılık olmadığı tespit edilmiştir. İYEP Türkçe kursunun, tüm öğrencilerin benlik algı profillerini olumlu etkilediği saptanmıştır. İYEP Türkçe kursunun öğrencilerin başarılarını olumlu etkilediği belirlenmiştir.

ANAHTAR SÖZCÜKLER: İlkokul, İYEP Türkçe Kursu, Akademik Başarı, Motivasyon, Tutum, Benlik Algı Profili.



ABSTRACT

THE EFFECT OF TRAINING PROGRAM IN PRIMARY SCHOOLS ON THE SUCCESS OF 3rd AND 4th YEAR STUDENTS

Elif SARIDOĞAN

M.sc. Thesis, at Educational Sciences

Supervisor: Prof. Dr. A. Seda SARACALOĞLU

2019, XXVII + 193 pages

The aim of this study is to examine the impact of the Training Program in Primary Schools (İYEP) on Turkish student's achievement, motivation, attitude and self-perception profile and to identify the problems in practice.

The Training Program in Primary Schools was implemented to 3rd and 4th grade students. In this study, a convergent parallel design is used for the mixed study method design.

The study was carried out with 49 students in three different socioeconomic levels who attended the İYEP course in Izmir city schools in 2018-2019 academic year. The schools were selected among the upper, middle and lower socioeconomic level primary schools in which the İYEP Turkish language course was applied by criterion sampling method. Two primary schools in upper socioeconomic level, two primary schools in middle socioeconomic level and three primary schools in lower socioeconomic level were sampled. As pre-test and post-test, "Turkish Skill Areas Achievement Test" developed within the scope of the thesis, "Motivation Scale in Primary Education Level 1" adapted to Turkish by Kara (2008), "3. Attitude Scale for 4th and 5th Grade Turkish Students" developed by Erdem and Gözüküçük and "Self-Perception Profile for Children" adapted to Turkish by Şekercioğlu (2009) scales were applied. SPSS package program was utilized to analyze the quantitative data obtained from the study. Whether the quantitative data has a normal distribution was assessed by Shapiro-Wilk Test. Depending on the result from the Shapiro Wilk Test, parametric or non-parametric tests were used in the study. Semi-structure interview and observation method were used by qualitative dimension. Qualitative data were analyzed by content analysis. According to the results of the study, İYEP Turkish course positively affected the motivation of upper and middle SED students, while it did not

affect the motivation of lower SED students. There was no difference in the attitudes of the students towards Turkish lesson. The IYEP Turkish course positively affected the self-perception profiles of all socioeconomic students. It was determined that IYEP Turkish course had a positive effect on students achievement.

KEY WORDS: Primary School, IYEP Turkish Course, Academic Achievement, Motivation, Attitude, Self-Perception Profile.



ÖNSÖZ

Öğrenmenin temellerinin atıldığı ilkökul çağındaki eğitim ve öğretim, rastlantısallığa bırakılmayacak kadar önemlidir. Günümüze kadar, ilkökul çağındaki dezavantajlı öğrencilerin kimi gereksinimlerine cevap verebilecek programları planlama gerekliliği göz ardı edilmiştir. Ülkemizde bu gereksinime binaen İlkokullarda Yetiştirme Programı geliştirilmiştir. Bu araştırmada İlkokullarda Yetiştirme Türkçe Programının öğrencinin Türkçe dersi başarısına, motivasyonuna, tutumuna ve benlik algı profiline etkisi ile uygulamada ortaya çıkan sıkıntıları ortaya koymak amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın ortaya çıkmasında büyük emeği olan, tez çalışmamın tüm aşamalarında bilgi ve deneyimleriyle yanımda olan, sabır ve üstün bir hoşgörüyü, yapıcı yaklaşımıyla desteklerini esirgemeyen değerli danışman hocam ve jüri üyelerimden Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU'na teşekkür ederim.

Tez savunma jürimde bulunan ve değerli düşünceleri ile katkılarını sunan değerli hocalarım Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI ve Dr. Öğr. Üyesi Beste DİNÇER'e, araştırmam boyunca bilgileriyle destek olan Doç. Dr. Meltem YALIN UÇAR'a, değerli vaktini ayıran Dr. Öğr. Üyesi Berker BULUT ve Dr. Emine Pınar ŞENDUR AYÇİÇEK'e, çalışmalarımı anlayışla destekleyen, adeta sağ kolum olan Şahin DEMİRBAŞ'a, maddi manevi desteğini her zaman hissettiren annem Muazzez SARIDOĞAN, babam Durmuş SARIDOĞAN ve abim Dr. Öğr. Görevlisi H. Önder SARIDOĞAN'a, tüm araştırma sürecinde özveriyle destek olmalarını unutamayacağım arkadaş ve meslektaşlarım Meltem TURAN ve Nevin MENGÜLOĞUL'a, öğrencileriyle birlikte son derece misafirperver olan öğretmenlerimizden Aysun YAKAR ve Hasan ÖZAR'a destek ve anlayışlarından dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma verilerini elde etme sürecinde yol göstericiliği ve sonsuz anlayışından dolayı değerli okul müdürüm Niyazi DÖNMEZ'e, araştırmamı destekleyen canım birleştirilmiş sınıf velilerime, öğrencilerime ve okul çalışma arkadaşlarıma, ölçekleri uygulamama, gözlem ve görüşme yapmama izin veren, araştırmanın her aşamasında desteklerini hiç esirgemeyen araştırmaya katılmaya gönüllü olan tüm meslektaşlarıma, katılımcı öğrencilere ve okulunun kapılarını güler yüz ile açan tüm okul yöneticilerine teşekkür ederim.

Elif SARIDOĞAN

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iii
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM SAYFASI.....	v
ÖZET	vii
ABSTRACT	ix
ÖNSÖZ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xix
TABLolar DİZİNİ.....	xxi
EKLER DİZİNİ	xxv
KISALTMALAR DİZİNİ	xxvii
GİRİŞ.....	1
1. BÖLÜM	4
1. KURAMSAL BİLGİLER	4
1.1. Dil- Düşünce İlişkisi	4
1.2. Dil ve Eğitim İlişkisi.....	5
1.3. Anadili ve Türkçe Eğitimi İlişkisi	6
1.4. Ülkemizde Türkçe Eğitiminin Tarihsel Gelişimi.....	7
1.5. İlkokullarda Yetiştirme Programı	10
1.5.1. İYEP Genel Amaçları	12
1.5.2. İYEP Özel Amaçları	13
1.5.3. Programın İlkeleri	13
1.5.4. İlkokullarda Yetiştirme Programı'nda Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları	13
1.5.5. Yasal Dayanaklar	14
1.6. İlkokullardaki Dezavantajlı Gruplar	14
1.6.1. Göçerlik	15
1.6.2. Mülteciler/Sığınmacılar	17

1.6.3. Birleştirilmiş Sınıflar ve Taşınmalı Eğitim	18
1.6.4. İki Dillilik	19
1.7. İlkokullarda Yetiştirme Programı Türkçe Modülü	20
1.7.1. Dinleme	21
1.7.2. Konuşma.....	22
1.7.3. Okuma	23
1.7.4. Yazma.....	24
1.8. Psikososyal Boyut	25
1.9. Yetiştirme Kurslarının Başarıya Etkisi.....	25
1.10. Sosyoekonomik Düzey Farklılığının Başarıya Etkisi.....	27
1.11. Motivasyon	28
1.12. Motivasyonun Önemi	29
1.13. Motivasyon Süreci.....	29
1.14. Tutum	29
2. BÖLÜM.....	31
2. ARAŞTIRMA HAKKINDA AÇIKLAMALAR	31
2.1. Problem Durumu	31
2.2. Araştırmanın Amacı	32
2.3. Araştırmanın Problem ve Alt Problemleri.....	33
2.3.1. Alt Problemler	33
2.4. Araştırmanın Önemi	34
2.5. Araştırmanın Sayıltıları	35
2.6. Materyal ve Yöntem	36
2.6.1. Araştırmanın Modeli	36
2.6.2. Evren ve Örneklem.....	39
2.6.3. Veri Toplama Araçları.....	41
2.6.4. Nicel Boyutunda Kullanılan Veri Toplama Araçları	41

2.6.4.1. Türkçe Beceri Alanları Başarı Testi (TBAT).....	42
2.6.4.2. Temel Eğitimde Motivasyon Ölçeği (TEMÖ)	50
2.6.4.3. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TDYT).....	53
2.6.4.4. Çocuklar İçin Benlik Algısı Profili Ölçeği.....	55
2.6.5. Nitel Boyutunda Kullanılan Veri Toplama Araçları	58
2.6.5.1 Görüşme	59
2.6.5.2. Gözlem	60
2.6.6. Veri Toplama Süreci.....	62
2.6.7. Verilerin Analizi ve Yorum	66
2.6.7.1. Nicel veri analizi	66
2.6.7.2. Nitel veri analizi	67
2.7. İlgili Yayın ve Araştırmalar	68
2.7.1. İlkokullardaki Türkçe Dersinin Sosyoekonomik Düzeylere Göre İncelenmesi ile İlgili Araştırmalar.....	69
2.7.2. Türkçe Dersine İlişkin Tutum ile İlgili Araştırmalar.....	70
2.7.3. Türkçe Dersine İlişkin Motivasyonun Etkisi ile İlgili Çalışmalar.....	72
2.7.4. Benlik Algısına İlişkin Araştırmalar.....	73
2.7.5. Türkiye’de Yetiştirme Kursları ile İlgili Araştırmalar.....	74
2.7.6. Dezavantajlı Öğrenciler ile İlgili Araştırmalar	76
2.7.7. Mülteci/ Sığınmacılara Türkçe Dersi Öğretimi ile İlgili Araştırmalar	77
2.7.8. İki veya Çok Dillilere Türkçe Dersi Öğretimi	78
2.7.9. Birleştirilmiş Sınıflarda Türkçe Dersinin İşlenmesine İlişkin Araştırmalar....	80
2.7.10. Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar.....	81
2.8. Sınırlılıklar	84
2.9. Tanımlar.....	84
3. BÖLÜM.....	86
3. ARAŞTIRMA BULGULARI	86
3.1. Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri.....	86

3.2. Öğrencilerin Kişisel Özellikleri.....	87
3.3. Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Türkçe Dersine İlişkin Motivasyonlarına Dair Bulgular	88
3.3.1. Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Motivasyon Ölçeği Ön-Son test Toplam Puanlarına İlişkin Bulgular	88
3.3.2. Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Dışsal Motivasyon Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular	90
3.3.3. Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Motivasyonsuzluk Alt Boyutu Puanına İlişkin Bulgular.....	91
3.3.4. Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerin İçe Yansıtılmış Motivasyon Alt Boyutu Puanına İlişkin Bulgular	92
3.3.5. Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerin İçsel Motivasyon Alt Boyutu Puanına İlişkin Bulgular.....	93
3.4. Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Dair Bulgular.....	94
3.4.1. Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerin TDYT Ölçeği Ön-Son test Toplam Puanlarına İlişkin Bulgular.....	95
3.5. Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Benlik Algı Profili Puanlarına İlişkin Bulgular	95
3.5.1. Benlik Algı Profili Puanları Ön ve Son Test İçin Güvenilirlik Analizi	96
3.5.2. Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerin ÇİBAP Ölçeği Ön-Son Test Toplam Puanlarına İlişkin Bulgular.....	96
3.5.3. Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Eğitsel Yetenek Alt Boyutu Puanına İlişkin Bulgular.....	98
3.5.4. Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Sosyal Kabul Alt Boyutu Puanına İlişkin Bulgular	99
3.5.5. Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Atletik Yeterlilik Alt Boyut Puanına İlişkin Bulgular.....	100
3.5.6. Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Fiziksel Görünüm Alt Boyutu Puanına İlişkin Bulgular.....	101
3.5.7. Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Davranışsal Yönetim Alt Boyutu Puanına İlişkin Bulgular.....	103
3.5.8. Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Genel Özdeğer Alt Boyutu Puanına İlişkin Bulgular	104

3.6. Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Beceri Alanları Testi Puanlarına İlişkin Bulgular.....	105
3.6.1. D-Y Şeklinde Puanlanmış Ön ve Son Test Güvenilirlik Analizi	105
3.6.2. D- Y Şeklinde Puanlanan Bölümün Toplam Puanlarına İlişkin Bulgular.....	106
3.6.3. Gözlem Formu Ön ve Son Test İçin Bulgular	107
3.7. Öğretmenlerin İYEP Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	109
3.7.1. İlkokullarda Yetiştirme Programı'nda Öğretmenin Rolü	109
3.7.2. Program uygulanmadan önceki sürece ilişkin görüşler	111
3.7.3. Program Uygulama Sürecine İlişkin Görüşler.....	113
3.7.4. Program Geneline İlişkin Görüşler ve Öneriler.....	119
3.8. Sınıf içi Gözlemlere İlişkin Bulgular.....	122
3.8.1. Öğretmen- Öğrenci Etkileşimi Boyutundaki Gözlem Bulguları	123
3.8.2. Uygulanan Yöntem ve Teknikler.....	126
3.8.3. Sınıf İklimi.....	127
3.8.4. Uygulama Sürecindeki Aksaklıklar.....	131
4. TARTIŞMA VE SONUÇ	134
4.1. Sonuçlar ve Tartışma	134
4.1.1. Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Türkçe Dersine İlişkin Motivasyonlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	134
4.1.2. Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	136
4.1.3. Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Benlik Algı Profili Puanlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	137
4.1.4. Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Beceri Alanları Testi Puanlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	139
4.1.5. Öğretmenlerin İYEP Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma.....	140
4.1.6. Sınıf içi Gözlemlere İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	145
4.2. Öneriler	147
5. KAYNAKLAR.....	151

6. EKLER	167
ÖZGEÇMİŞ	193



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Araştırmanın Deseni.....	38
Şekil 2.2. Çocuklar İçin Benlik Algısı Profili Ölçeği Madde Biçimi.....	56
Şekil 2.3. ÇİBAP'ın Beş Boyutlu Faktör Deseni İçin İkinci Düzey DFA Sonucunda İlişkiler ve Hata Varyansları.....	57



TABLolar DİZİNİ

Tablo 1.1. İYEP Türkçe Modülü Beceri Alanları Kazanım Sayıları.....	20
Tablo 1.2. İYEP Türkçe Modülü Kazanımları	21
Tablo 2.1. Araştırmanın Nicel Boyutunda Kullanılan Deney Deseni	39
Tablo 2.2. Sosyoekonomik Düzeylere Göre Okul ve Katılımcı ve Modül Sayısı	40
Tablo 2.3. Deneme Formu Test Maddeleri ile Program Kazanımlarına İlişkin Belirtke Tablosu	44
Tablo 2.4. Türkçe Beceri Alanları ile Nihai Test Madde Formatları/ Kazanım İlişkisi.....	45
Tablo 2.5. KMO ve Bartlett Örneklem Uygunluğu Testi ve Toplam Varyans Sonuçları.....	46
Tablo 2.6. Cronbach Alfa Güvenirlilik Katsayısı sonuçları	47
Tablo 2.7. D-Y Puanlamalı Bölümün Ön ve Son Test Güvenirlilik Analizi.....	50
Tablo 2.8. TEMÖ Faktör Yükleri, Faktörlere Ait Cronbach Alpha Değerleri, Madde Toplam Korelasyonları ve Faktörlerde Yer Alan Maddeler.....	51
Tablo 2.9. Motivasyon Güvenirlilik Analizi Sonuçları	53
Tablo 2.10. TDYT Düzeyi Konusunda Görüşlerine İlişkin Betimsel Bulgular	54
Tablo 2.11. TDYT Ölçeği Güvenirlilik Analizi Sonuçları	54
Tablo 2.12. Son Test Benlik Algı Profili Güvenirlilik Analizi.....	58
Tablo 2.13. Alt Boyutlarına Göre Son Test Benlik Algı Profili Güvenirlilik Analizi.....	58
Tablo 2.14. Ölçeklerin Ön Test Uygulanma Tarihleri ve Oturum Sayısı.....	65
Tablo 2.15. Ölçeklerin Son Test Uygulanma Tarihleri ve Oturum Sayısı	65
Tablo 3.1. Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Dağılım	86
Tablo 3.2. Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Dağılım	87
Tablo 3.3. “Dağılımın Çarpıklık ve Basıklık Katsayısı” ve “Shapiro-Wilks” Yöntemi Yöntemi ile Normallik Dağılımı.....	88
Tablo 3.4. Öğrencilerin Ön Test-Son Test Toplam Motivasyon Puanları Analizi.....	89
Tablo 3.5. Üst SED Motivasyon Ölçeği Ön-Son Test Etki Büyüklüğü Analizi	90
Tablo 3.6. Ön-Son Test Dışsal Motivasyon Puanları Normallik Dağılımı	90
Tablo 3.7. Sosyoekonomik Düzeylere Göre Ön-Son Test Dışsal Motivasyon Alt Boyutu Wilcoxon Analizi ve Ön-Son Test Puan Ortalamaları	91

Tablo 3.8. Ön-Son Test Motivasyonsuzluk Puanları Normallik Dağılımı.....	91
Tablo 3.9. Motivasyonsuzluk Alt Boyutu Ön-Son Test Wilcoxon Analizi ve Ön-Son Test Puan Ortalamaları Bulguları.....	92
Tablo 3.10. İççe Yansıtılmış Motivasyon Alt Boyutu Shapiro- Wilk Normallik Dağılımı....	92
Tablo 3.11. İççe Yansıtılmış Motivasyon Alt Boyutu Wilcoxon Ön- Son Test Analizi ve Ön-Son Test Puan Ortalamaları Bulguları	93
Tablo 3.12. İçşsel Motivasyon Alt Boyutu Shapiro- Wilk Normallik Dağılımı	93
Tablo 3.13. İçşsel Motivasyon Alt Boyutu Wilcoxon Ön- Son Test Analizi ve Ön-Son Test Puan Ortalamaları Bulguları	94
Tablo 3.14. TDYT Ön ve Son Test Normal Dağılım Analizi.....	94
Tablo 3.15. Öğrencilerin Ön Test-Son Test Toplam TDYT Ölçeği Puanları Analizi	95
Tablo 3.16. TDYT Ön ve Son Test Puan Ortalamaları Analizi	95
Tablo 3.17. Ön ve Son Test Benlik Algı Profili Güvenirlilik Analizi.....	96
Tablo 3.18. Alt Boyutlarına Göre Son Test Benlik Algı Profili Güvenirlilik Analizi	96
Tablo 3.19. ÇİBAP Ön-Son Test Toplam Puanlara Göre Normallik Dağılımı	97
Tablo 3.20. ÇİBAP Ön-Son Test Toplam Puanlara Göre T-Testi Analizi	97
Tablo 3.21. ÇİBAP Ön-Son Test Puan Ortalamaları	97
Tablo 3.22. Eğitsel Yetenek Alt Boyutu Normallik Dağılımı Analizi.....	98
Tablo 3.23. SED'e Göre Eğitsel Yetenek Ön Test - Son Test T Testi Analizi Bulguları	98
Tablo 3.24. Üst, Orta ve Alt SED İçin İYEP Ön-Son Test Puanları Ortalamaları	99
Tablo 3.25. Sosyal Kabul Alt Boyutu Normallik Dağılımı Analizi.....	99
Tablo 3.26. Sosyal Kabul Alt Boyutu Ön-Son Test Analizleri ve Etki Büyüklükleri	100
Tablo 3.27. Sosyal Kabul Alt Boyutu Ön-Son Test Puan Ortalamaları.....	100
Tablo 3.28. ÇİBAP Atletik Yeterlilik Alt Boyutu Normallik Dağılımı.....	100
Tablo 3.29. Atletik Yeterlilik Bağımlı Örneklem T Testi İstatistiği ve Puan Ortalamaları	101
Tablo 3.30. Fiziksel Görünüm Alt Boyutu Ön ve Son Test Normallik Dağılımı	101
Tablo 3.31. ÇİBAP Fiziksel Görünüm Alt Boyutu Test Analizleri.....	102
Tablo 3.32. ÇİBAP Fiziksel Görünüm Alt Boyutu Üst ve Alt SED Ön-Son Test Etki Büyüklükleri.....	102

Tablo 3.33. ÇİBAP Fiziksel Görünüm Alt Boyutu Puan Ortalamaları.....	103
Tablo 3.34. ÇİBAP Davranışsal Yönetim Alt Boyutu Ön ve Son Test Normallik Dağılımı	103
Tablo 3.35. ÇİBAP Davranışsal Yönetim Alt Boyutu Son Test – Ön Test T Testi Analizi Ve Etki Büyüklüğü	104
Tablo 3.36. ÇİBAP Davranışsal Yönetim Alt Boyutu Ön-Son Test Puan Ortalamaları.....	104
Tablo 3.37. ÇİBAP Genel Öz Değer Alt Boyutu Ön ve Son Test Normallik Dağılımı.....	104
Tablo 3.38. ÇİBAP Genel Öz Değer Alt Boyutu Ön ve Son Test T Testi Analizleri.....	105
Tablo 3.39. ÇİBAP Ön-Son Test Genel Öz Değer Alt Boyutu Puan Ortalamaları.....	105
Tablo 3.40. D-Y Puanlamalı Bölümün Ön ve Son Test Güvenilirlik Analizi.....	106
Tablo 3.41. D-Y Ön ve Son Test Toplam Puan Normal Dağılım Analizi	106
Tablo 3.42. D-Y Puanlanan Bölüm Puan Ortalamaları, T Testi ve Etki Büyüklükleri.....	107
Tablo 3.43. D-Y Puanlama Alt SED Wilcoxon Analizi Bulguları ve Puan Ortalamaları Dağılımı	107
Tablo 3.44. Türkçe Beceri Alanları Testi Gözlem Formunun Betimsel İstatistikleri	108
Tablo 3.45. Nicel Gözlem Formu Sıklık ve Yüzde Tablosu	109
Tablo 3.46. Öğretmenlerin İYEP’teki Rollerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	110
Tablo 3.47. Program Uygulanmadan Önceki Süreçlere Dair Görüşlere İlişkin Bulgular...	112
Tablo 3.48. Program Uygulanma Sürecinde İçerik Durumuna İlişkin Görüşler.....	114
Tablo 3.49. Program Uygulanma Sürecinde Materyal Durumuna İlişkin Görüşler.....	115
Tablo 3.50. Program Uygulanma Sürecinde Öğrenci, Veli Durumu ve Psikososyal Etkiye İlişkin Görüşler	117
Tablo 3.51. Öğretmenlerin Program Geneline İlişkin Görüşleri ve Önerilerine Dair Bulgular	119
Tablo 3.52. Öğretmen Öğrenci İlişkileri Kategorileri, Davranışları Gözlem Sıklığı	123
Tablo 3.53. Sınıflarda Uygulanan Yöntem ve Teknikler Gözlem Sıklığı Bulguları.....	126
Tablo 3.54. Sınıf İklimi Gözlem Sıklık Bulguları	128
Tablo 3.55. Uygulama Sürecindeki Aksaklıklar	131

EKLER DİZİNİ

Ek 1. Doğru Yanlış Şeklinde Kodlanan Bölümün Alt Üst Grup Yöntemiyle Madde Güçlük Katsayısı ve Ayırıcılık Gücü İndeksi Bulgular	167
Ek 2. Öğrenci Nicel Gözlem Formu	169
Ek 3. Nicel Gözlem Formu Geliştirilirken Yararlanılan Kaynaklar	171
Ek 4. TBAT 1. ve 2. Bölüm Kapsam Geçerlilik İndeksi	173
Ek 5. Eğitimde Motivasyon Ölçeği	174
Ek 6. Eğitimde Motivasyon Ölçeği Ölçek İzni	175
Ek 7. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	176
Ek 8. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği İzni	177
Ek 9. Çocuklar İçin Benlik Algısı Profili Ölçeği	178
Ek 10. Çocuklar İçin Benlik Algısı Profili Ölçeği Ölçek İzni	182
Ek 11. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu	183
Ek 12. Türkçe Beceri Alanları Başarı Testi Nihai Formu	184

KISALTMALAR DİZİNİ

- ÇİBAP : Çocuklar İçin Benlik Algısı Profili Ölçeği
- İYEP : İlkokullarda Yetiştirme Programı
- MEB : Millî Eğitim Bakanlığı
- HEP : Hızlandırılmış Eğitim Programı
- Oa : Alt Sosyoekonomik Düzey Okul
- Oo : Orta Sosyoekonomik Düzey Okul
- Oü : Üst Sosyoekonomik Düzey Okul
- Öa : Alt Sosyoekonomik Düzey Okulda Görev Alan Öğretmen
- Öo : Orta Sosyoekonomik Düzey Okulda Görev Alan Öğretmen
- Öü : Üst Sosyoekonomik Düzey Okulda Görev Alan Öğretmen
- ÖBA : Öğrenci Belirleme Aracı
- ÖDA : Öğrenci Değerlendirme Aracı
- SED : Sosyoekonomik Düzey
- TBAT : Türkçe Beceri Alanları Başarı Testi
- TDYT : Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği
- TEMÖ : Temel Eğitimde Motivasyon Ölçeği
- UNICEF : Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

GİRİŞ

Geçmişten beri insanlar iletişim kurabilmek için çeşitli iletişim araçlarını kullanmışlardır fakat bunların en köklüsü dildir. Bu araç sadece iletişimi değil kültür etkileşimini de sağlamaktadır. Dil toplumu bir bütün yapan oldukça önemli bir bağıdır. Bu sebeple dil eğitimi, toplumdaki bireylere sistematik ve planlı bir şekilde diğer bir deyişle bir öğretim programı dâhilinde öğretilmektedir. İyi bir anadili eğitimi, sadece Türkçe dersinde değil, diğer disiplin alanlarında da başarıyı getirmektedir.

Eğitim hem bir süreç hem de bir süreç sonunda elde edilen çıktı olarak düşünülebilir (Sönmez ve Alacapınar, 2015: 4). Bireylerin fikirlerinin, duygularının, gözle görülebilen davranışlarının istendik yönde gelişmesi ile bireyin güncel bilgilerle geleceğe hazırlanmak için yaptığı denemelerin tümüne “eğitim” denir (Rüzgar ve Aslan, 2014: 6-7; Ergün, 2015: 39). Ertürk, (2013: 10)’ e göre istenmedik insan davranışını istendik yönde değiştirme ya da insana yeni davranışlar kazandırma işinin en verimli nasıl yapılabileceği ile ilgili bütün bilgi, beceri ve uygulamaları kapsayacak bir disiplindir. Bu açıdan bakıldığında istendik davranışların, bir ülkenin eğitim politikasını yansıttığı ve öğrencilerin sergilemesi beklenen davranışların okul kurumunun istediği davranışlar olduğu görülmektedir.

İstendik, amaçlı davranışlar ile öğrencilerin sergilediği davranışlar arasındaki fark, bir öğretim programının hedefine ne derecede ulaştığı ne derecede başarılı olduğu hakkında fikir verebilmektedir. Öğretim programı; bireyde gözlenmesi istenen amaçları, davranışları, içeriği ve bunların gerçekleşeceği düzenli eğitim durumlarını, geribildirimi, sistematik veri toplama ve çözümlenmesini kapsayan bir kültürlenme sürecidir (Sönmez ve Alacapınar, 2015: 11; Sönmez, 2015: 2). Öğretim programının işlerliği, program değerlendirme yapılarak anlaşılabilir. Program değerlendirme; öğretim programının kimi özelliklerine dair karar verme sürecidir (Uşun, 2016: 10).

Geliştirilen bir öğretim programının çıktılarına bakılarak, öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psikomotor alanlardaki başarılarına ulaşılabilir. Öğrenci başarısını York, Gibson ve Rankin. (2015: 6) çalışmasında şöyle tanımlamıştır: Başarı, öğrenme veya bilgiyi ölçmeye yönelik olarak, bir öğrencinin performans ölçütlerini yerine getirme yeteneğidir. Tinto ve Pusser, (akt. York vd. 2015: 1) çalışmasında öğrenmeden başarının elde edilemeyeceğini ve başarının en azından, sınıfta başarılı bir öğrenme olması anlamına geldiğini ifade etmiştir.

Uygulanan öğretim programından beklenen çıktılar ile öğrencinin sergilediği davranışlar uyumuyorsa ortada bir başarısızlık durumu söz konusudur. Başarısızlık bireyde özgüven eksikliği, çabuk vazgeçme, öğrenme alanlarına ilişkin hevesizliğe sebep olabilmektedir. Öğrencinin başarısı, motivasyon ve bunula ilişkili kavramlar (katılım, çaba, öz yeterlik gibi) ile diğer bilinmeyen faktörleri de içermektedir. Bu çalışmada başarı kavramı daraltılarak, sadece eğitim çıktılarıyla ilgili olan akademik başarı kavramı ele alınmıştır.

Akademik başarı elde etme arzusu “başarı motivasyonu” olarak tanımlanabilmektedir. Bu çerçevede başarı motivasyonu genel olarak motivasyonun daha spesifik bir tanımıdır ve her ikisi de bir görevi başarmak ya da daha iyi yapmak arzusu gibi anlaşılmaktadır. Bu arzu hem bilişsel hem de duyuşsal bir yönelim olabilmektedir. Diğer bir deyişle, bir görevin veya hedefin, kişisel veya sosyal değeri hakkında, bireyin duygusal tutum ve tepkilerini, konuyla ilgili yargılarını ve de inançlarını kapsamaktadır. Bu başarıma arzusunun, öğrencinin sosyal durumuna ve bireysel deneyimlerine göre değiştiği de kabul edilmektedir. Birey koşullara göre yönlendirilmiş veya ikna edilmiş olabilir ya da bir faaliyet alanına nispeten kararlılıkla yönelmiş olabilir (Hidi ve Harackiewicz; Weiner akt. Rosen, Glennie, Dalton, Lennon, Bozick, 2010: 12).

Başarma arzusu, tüm öğrencilerde olması beklenen bir davranıştır. Eğitim hayatında yaşanan kimi aksamalar bu arzuyu sekteye uğratabilmektedir. Yabancı ülkelerde yapılan uygulamalar araştırıldığında, bu tür yetersizliklere sahip öğrenciler için sadece akademik açıdan destekleyici kurslar değil, sosyal, fiziksel aktiviteler, okul sonrası bakım programları, sanat etkinlikleri, teknoloji programlarının da uygulandığı da görülmektedir (Neild, Wilson, McClanahan, 2019; Rhea, 2013).

Bu çalışma, Matematik ve Türkçe dersleri için hazırlanan İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın, Türkçe modüllerini kapsamaktadır. İlkokullarda Yetiştirme Programı Türkçe dinleme, konuşma, okuma, yazma becerileri ile matematik dersi dört işlem becerisinin geliştirilmesinde desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerin tespit edilmesini ve dezavantajlı öğrencilerin eğitim öğretim hayatına daha iyi adapte olması hedeflemektedir. Bu tür bireylerin desteklenmesi amacıyla bir program planlanması, eğitimde nitel gelişmeyi sağlamaktadır. Temel eğitimin ilkökul kademesi pek çok beceriye temel oluşturduğu için, bu dönemdeki eğitim eksiklikleri daha sonraki öğretim kademelerinde katlanarak

artmaktadır. Bu artış öğrencinin eğitim öğretim hayatından kopması gibi uç noktalara varabilmektedir.

Kimi öğrencilerin dezavantajlı kabul edilmesinin pek çok sebebi vardır. Bu noktada sosyoekonomik farklılıklar, öğrencinin iki dilli olması, ailede mevsimsel göç, iç göç ya da dış göç olması, mültecilik, erken yaşta okula başlama, birleştirilmiş sınıfta eğitim görme gibi faktörler öğrencilerin eğitim hayatını olumsuz etkilemektedir.

Bölgesel, sosyolojik ve ekonomik faktörlerin, öğretim programının çıktılarına yansıtılabilecek etkilerinin azalması, eğitimde gözle görülür bir gelişme olduğunun kanıtıdır. Dezavantajlı grup diye adlandırılan çeşitli açılardan olumsuz koşullarda olup, eğitimini sürdürmeye çalışan çocuklar hakkında bazı çalışmalar yapılmıştır. Dezavantajlarından dolayı pek çok öğrenci ve öğretmen eksik öğrenme sorunuyla baş başa kaldığını ifade etmiştir (Şeker, 2014: 107). TÜİK verilerine göre; 2018 yılı itibarıyla 6-13 yaş arası ve okuma yazma bilen fakat bir okul bitirmeyen birey sayısı 4.865.215 iken ilköğretim mezunu birey sayısı 5.074.506'dır. İlkokul mezunu birey sayısı kadar, öğrenim hayatına başlayıp yarıda bırakan bireyin olması söz konusu dezavantajlı gruba verilmesi gereken önemin adeta kanıtıdır. Aynı yaş grubunda okuryazarlık durumu bilinmeyen birey sayısı ise 98.348 gibi azımsanmayacak bir rakamdır. Nitelikli bir eğitim için uygulamada olan programda bazı ıslah çalışmaları yapmak, güncelliği ve geçerliliği korumak adına gerekli hale gelmiştir.

Ağaç yaşken eğilir misali, temel öğrenme alanlarındaki eksikliklerin erken yaşlarda ortaya çıkarılması, bireysel öğrenme gereksinimlerinin zamanında giderilmesi, sosyal uyumunun sağlanması öğrencinin hem bilişsel hem de sosyal alanlarda akranlarının düzeyine ulaşmasına yardımcı olabilecektir.

1. BÖLÜM

1. KURAMSAL BİLGİLER

Dil, insanoğlunu başka varlıklardan daha özel kılan unsurlardan biridir. Millet-toplum olgusunun yapıtaşlarından biridir. Alperen (1991: 2)'e göre dil; kültür ve ülkü birliğini oluşturan esas unsurlardandır. Bu sebeple dil eğitimi bireyleri toplum kültürüne adapte eden kültür eğitimi olarak da görülebilir.

Güneş (2011)'e göre yapılandırmacı yaklaşımda dil becerileri kademe kademe bir üst seviyeye çıkmaktadır. Dil becerileri, cümle okuma ve yazmadan başlayıp, üst düzeyde dinleme, konuşma, okuma ve yazmaya değin geniş bir yelpazeye sahip olduğu için “dil beceri düzeyleri” adı altında 3 ayrı kategoriye ayrılmıştır. Bunlar; temel, akıcı ve üst düzey dil becerileridir. İYEP bu bağlamda temel dil becerileri ile başlayarak bir üst aşama olan okuduğunu anlamayı da işin içine katmıştır.

Dil öğrenmenin ilk basamağı olan temel dil becerileri aşamasındaki bireyler genellikle basit metinleri okuyup yazabilirler. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek için eğitim süreci çeşitli, farklı, nitelikli eğitim araç ve gereçleriyle desteklenerek öğrencilerin konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmelidir.

1.1. Dil- Düşünce İlişkisi

Dil, düşünce ve kavramlar arasında kuvvetli bir ilişki vardır. Ünalın'a (2001: 1) göre “kavram” tanımlanmış, sınırları belirlenmiş fikirlerin ifadesidir. Her yeni düşünce, kendisini açıklayabilmek için kendi kavramlarını beraberinde getirmektedir. Koray (1934/1998: 216) ise kitabında “Söz başlangıç değildi- önce eylem vardı” demektedir. Bu doğrultuda dil, düşünce ve eylemin sıkı bir ilişki içinde olduğunu görülmektedir. Vygotsky' ye göre birey anlamını bilmediği bir kelimeyi, anlamını bildiği bir cümle içinde işittikten sonra, aynı kelimenin anladığı başka cümleler içinde tekrarlandığını gördüğü zaman, kelime hakkında tahmini bir bilgi sahibi olmaktadır. Bu sözcüğü kendisi cümle içinde kullandığında ise yeni sözcüğü dağarcığına yerleştirmiş olmaktadır (Koray, 1934/1998).

Her yeni karşılaşılan durum çocuğu sıkıntıya sokmakta ve bundan çıkış yolu bulmak için çocuk yeni duruma bir ad vermek zorunda kalmaktadır. Uygun bir ad bulunamadığı

durumlarda büyüklere sorularak çıkış yolu aranmaktadır. Dolayısıyla bireyler yeni kavramları ya kendi çabasıyla ya da sosyal çevresiyle öğrenmektedir. Sonrasında bunları ortak yönlerine göre sınıflayarak, ilişkilendirmektedir. Bu öğrenme okulda da benzer şekilde işlemektedir. Eğitim sırasında öğrenci ile öğretmen birbiriyle etkileşerek, ortak bir öğrenme çıktısı oluşturmaktadır. Öğrenciler birbirleriyle ve öğretmenleriyle etkileşimde bulunmaktan hoşlanırken öğrenmekten de hoşlanmaya başlamaktadır.

Bir dili öğrenmek aynı zamanda yeni davranışlar edinmek anlamına da gelmektedir. İnsanların birbirleriyle iletişim halinde olmaları, kelimelerin anlamlarına uygun davranışlar sergilemeleri bir dili öğrendiklerinin göstergelerindedir. Bir dili yazılı veya sözlü olarak öğrenirken duyu organlarımızı işe koşturmak zorunda kalmaktayız. Dolayısıyla dil eğitimi sadece bilişsel alanda yapılandırılmamakta; dinleme, konuşma gibi beceri alanları da işe koşulmaktadır. Piaget'e göre bilişsel gelişim, lisandan özerk bir şekilde gelişir fakat düşünceler en iyi dil ile ifade edilir. Vygotsky'ye göre ise düşünce sözcüklerle ortaya çıkar (Cemiloğlu, 2001: 14).

Ünlü dilbilimci Noam Chomsky' ye göre ise çocuklar doğuştan dil öğrenme yeteneğine sahiptir. Dil öğrenirken, gramer kurallarını büyükleriyle konuşurken deneye yanıla anlamaktadırlar. Daha sonra bu öğrenimlerini dilbilgisi kuralları haline getirerek kullanmaya devam etmektedirler (Aydın Yılmaz, 2007). İnsanoğlu konuşmaya ve dil öğrenmeye hazır bir yetenekle doğar. Bunun için de en iyi yaşlar ilköğretim yaşları ve ilköğretim sıraları olmaktadır (Alperen, 1991: 5). Lenneberg'e (aktaran Akyol, 2005: 152) göre dil gelişiminde, çocukların ilk konuşmaları ifade etmesi kolay tek hece ya da kelimelerden oluşmaktadır.

1.2. Dil ve Eğitim İlişkisi

Eğitim, insanın ömrü boyunca süregelen, gereksinimler ortaya çıktıkça, o istikamette farklı şekillere bürünen bir olgudur. Eğitimde temel amaç tecrübesizleri gerçek hayat tecrübelerine hazırlamaktır. Bilgisi olanla olmayan arasında süregelen, insanlığın var olmasıyla oluşan eğitim olgusu her alanda başka bir şekilde ele alınmaktadır.

Ergün'ün (2015: 1) kitabında belirttiği gibi, sosyologlar ve sosyal açıyı önemseyenler eğitimi, bireyin içinde yaşadığı toplumun özelliklerine göre sosyalleşmesi, o grubun kültürünü içselleştirmesi ve toplumun medeniyet ölçütünde gelişmesi olarak tanımlamaktadırlar.

İlkokullar ülkemizde zorunlu eğitim kapsamındadır ve bütün vatandaşlar ücretsiz olarak bu eğitimden yararlanmaktadır. Coğrafi yapımız ve diğer etkenlerden dolayı eğitim hizmetinin en ulaşılmaz olan yere götürülmesinde bazı aksamalar yaşanmaktadır. Türkiye, yerleşim alanları bakımından dağınık bir görünüm sergilemektedir. Ayrıca bu yerleşim sayılarının çok, nüfuslarının az olması göz önüne alındığında sınıflara düşen öğrenci sayısı azalmakta buna bağlı olarak da her sınıfa öğretmen vermek zorlaşmaktadır. Bu nedenle birden çok sınıfın birleştirilerek bir öğretmen tarafından okutulması, yani birleştirilmiş sınıf oluşturulması yoluna gidilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı aktaran Öztürk 2001).

1.3. Anadili ve Türkçe Eğitimi İlişkisi

Etkili bir ruh gücü taşıyan dil, bir milletin karakterini niteleyebilmektedir. İç benliği ortaya koyan dil, bir milletin ruhaniyetine bağlı düşünce ve dünya görüşüdür (Humboldt aktaran Dilaçar, 1978: 9). Türkiye Cumhuriyeti anayasasının 3. Maddesine göre devletin “Dili Türkçe’dir.” Dolayısıyla öncelikle devletin resmi dilini öğretmek Türkçe eğitimi hedefleri arasındadır. Bireyin kendini doğru ifade edebilmesi, dili doğru kullanmasıyla eşit orantıda olmasından dolayı, birey dili doğru kullanabildiği düzeyde sosyalleşebilmektedir. Kullandığı dile hâkim olamayan bireylerin içinde yaşadıkları toplumla doğru bir iletişim halinde olmaları mümkün görünmemektedir. Her dil onu anadili olarak kullanan toplulukların iç yaşantısını, hayat görüşlerini yansıtmaktadır. Her dilin kendi cümle kuruluş düzeni, söz dizimi farklıdır.

Bebekler iki yaş civarına kadar, cisimlerin varlığını fark edip onu hatırlamaya başlayabilmektedir. Bir başka deyişle bu yaşta cisimler bebek zihninde kalıcılık kazanır. Bebeğin dil edinimi bunu takip eden, ikinci yaştan yedinci yaşa kadar sürebilen bir süreçtir.

Brown’a (aktaran Akyol, 2005) göre ilk iki yaş içindeyken zihinlerinde elli kadar sözcük oluştuktan sonra çocuklar iki kelimelik konuşmalar yapmaktadırlar. En yakınında bulunan annesini taklit ederek ilk adımda annesiyle iletişimde bulunan çocuk, zamanla iletişim ağını ve iletişim şeklini genişletebilmektedir. Anadili eğitimi sadece toplum içinde dil becerilerinin kullanılması değildir. Bu sebeple Türkçe eğitiminin sistemli, programlı, iletişim hedefli ve amaca hizmet eder nitelikte olması önemlidir. Türkçe öğretiminde bireyin tam ve anlayarak okuması, okuduklarını anlamlı biçimde sözlü ya da yazılı özetleyebilmesi, fikirlerini anlamlı bir sıra içinde söze ya da yazıya dökebilmesi hedeflenmelidir.

Ünalın (2001: 5) kitabında “ Bireyin anadilindeki başarısı ile okul başarısı ve çevreye uyumu arasında yakın bir ilişki vardır. Anadili öğrenimi bütün derslerin temelini oluşturur.” der. İlkokullarda 1. Sınıf öğrencileri, kayıt yapılan yılın Eylül ayı sonundan itibaren 69 aylık olanlardan seçilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, 2019).

Anadili gelişiminin de iki yaşından yedi yaşına kadar sürdüğü göz önüne alınırsa anadili eğitiminin önemli bir kısmının da örgün eğitimde geçecek olduğunu görülebilecektir. Sadece bu verilere bakarak bile ilkokulda Türkçe eğitiminin bireyin dil gelişimi açısından ne kadar kritik öneme sahip olduğu anlaşılabilir.

1.4. Ülkemizde Türkçe Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

Cumhuriyet Dönemine kadar olan süreçte Türkçe öğretimi alanı ile ilgili ilk eser Kaşgarlı Mahmut’ a ait, 1072-1074 yılları arasında Bağdat’ta yazılmış olan, Divân-ı Lügat-it Türk adındaki Türkçe-Arapça sözlüktür. Bu sözlükte Araplara Türkçe ile birlikte Türk kültürünü de öğretmek esas alınmıştır. Bundan sonraki süreçte Türkçe’nin anadili olarak örgün öğretimde yer alması fikrinin gelişimi 19. yüzyılı bulmuştur. Bu döneme gelene kadar Türkçe dilinin öğretimi ilgili herhangi bir ciddi çalışmaya rastlanmamıştır. Osmanlı Devleti’nde temel eğitim kurumu Sıbyan mektepleri’dir. Eğitime Kuran okuma ile başladığı için ilk öğrenilen alfabe Arap alfabesi olmaktaydı. Harften heceye, heceden kelimeye, kelimedden cümleye olacak şekilde tümevarımsal bir dil öğretim şekli benimsendiği için Arapçada olmayan Türkçe harflerin öğretimi atlanmaktaydı. Önce okuma sonra yazma öğretilirdi. 1847 yılında, eğitimde kullanılan materyallerin yetersizliğinden kaynaklı okuma yazma eğitimi geciktiği için okullara bir talimname yollanmıştır. Bu talimnameye göre eksik materyallerin güncelleştirilerek temin edileceği belirtilmiştir. Böylece okuma yazma eğitimine önem verilmesinin ilk adımları atılmıştır (Kırkkılıç ve Akyol, 2007: 1-3).

1857 yılında yazılan Nuhbet’ül-Etfal ve 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile Selim Sabit Efendi’nin 1874 yılında yazdığı Öğretmenlerin Kılavuzu adlı eserler ilk okuma yazma alanında ciddi değişimleri öneren kitaplardandır (Coşkun ve Taş, 2008: 62).

6 Mayıs 1920 tarihli genelgede; sözlük, tarihsel, toplumsal edebi eserler yazdırılması, bunlarla ulusal duyguların geliştirilmesi, Doğu ve Batı’nın bilimsel

kaynaklarının Türkçe'ye çevrilmesi hedeflenmiştir. 1920 yılında 3495 ilkokulun beşte biri kapalı vaziyette bulunmaktaydı. Ayrıca Saltanattan Cumhuriyete geçiş döneminde nüfusun 12'de biri okuryazar olarak bilinmektedir (Sakaoğlu, 1992: 12- 21).

Öğretim programlarındaki yenilik hareketlerine baktığımızda 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1997, 2005 yıllarında, öğretim programlarında yapılan değişiklikler önem arz etmektedir. Eğitim bakanı Vasıf Çınar'ın 8 Eylül 1924 tarihinde çıkarttığı genelgede;

Öğretimin uygulamalı ve işe yarar bir hale getirilmesi.

Okulların ilim ve okuma zevkini vermesi.

Okulların toplumun ve ailenin gereksinimlerini dinleyip, göz önünde tutması.

Maddeleri yer almaktadır (Baran, 2001: 184).

Yukarıdaki maddelerden görüleceği üzere Cumhuriyet döneminin ilköğretim programı olan 1924 yılındaki öğretim programında okuma ve yazılı anlatım önemsenmiştir. 1926 tarihli ilkokul programında “toplu tedris” ilkesi benimsenmiştir. Hayat Bilgisi dersi etrafında toplanan programda bir konu işleniyorsa, matematik dersinde de aynı konu ile ilgili problemler çözdürülmekte, Türkçe dersinde de aynı konu etrafında ders işlenmektedir. Böylece bir konu pek çok yönüyle bir arada, konu dağılması, öğrencinin dikkatini dağıtacak ortamlar yaşanmadan ders işlenebilmekteydi. Fakat gerek ders saatlerinde düzenleme yapılmaması gerekse öğretmenlerin sistemi algılayamamış olmalarından ötürü bu programdan beklenen verim alınamamıştır (Akyüz, 2015: 346).

Türk Cumhuriyet dönemi eğitimini Kodaman (aktaran Özdemir, 2016: 286) “okul devri” olarak nitelendirmiştir. Öğretimin birleştirilmesi (Tevhid-i Tedrisat kanunu) ve Latin alfabesine göre düzenlenen Türkçe'nin seslerini kapsayan yeni Türk alfabesinin kabul edilişi bu nitelemede etkili olmuştur. Kimilerine göre öğretimin birleştirilmesinin yeni Türk alfabesinin kabul edilmesi (1928) sürecine olumlu etki ettiği de düşünülmektedir (Özdemir, 2016: 286).

1924 Tevhid-i Tedrisat 'tan 1928 Harf Devrimi'ne kadar ki dönemde Millî Eğitim Bakanlığı yapısal değişikliklere gitmiştir. Ülke genelinde her branşın altındaki kademeler tek program uygulamıştır. Eğitimde milli bakış açısının gelmiş, ilköğretimin ücretsiz ve zorunlu hale getirilmiştir. Öğrencilere okullarda parasız yatılı kalma fırsatı verilmiştir. Kız ve erkek çocuklara eşitlik sağlanmış, öğretim programlarına günlük yaşamda kullanılacak

bilgilerin verilmesi amaçlanmıştır. Programların toplumsal ihtiyaçlara göre tasarlanmıştır. Ayrıca sınıf geçme sınavları kaldırılıp mezuniyet sınavları getirilmiştir. İlkokul öğretim programında 1926 ve 1936 yılında ciddi değişiklikler olmuştur. 1936'da Türkçe ders saatleri artırılarak 3 yıllık olan köy okullarına farklı bir öğretim programı hazırlanmıştır (Sakaoğlu, 1992: 64). 1929'daki öğretim programları Türkçe'nin anadili olarak benimsenmesi bakımından etkili olmuştur (Akyüz, 2015).

1936 Türkçe Öğretim Programında İlkokul Türkçe ders saatleri artırılmıştır. Şehir ilkokullarında Türkçe ders saati, İlkokul 1. sınıflarda 10 saat, 2. Sınıfta 7 saat, 3. Sınıfta 7 saat; Köy ilkokullarında ise İlkokul 1. sınıflarda 10 saat, 2. Sınıfta 9 saat, 3. Sınıfta 8 saat olmak üzere ders süreleri arttırılmıştır. 1927 yılında ülkemizdeki okuryazarlık oranı 10,6 iken, 1960 yılında T.C. Başbakanlık İstatistik Müdürlüğü'nün araştırma sonuçlarına göre Türkiye' de okuryazarlık oranının %20,4 e çıktığı belirtilmiştir (Sakaoğlu, 1992). Okuryazarlık miktarı 1981'de i %69'a, 1985'de ise %75'e yükselmiş, 1990 yılında 15 ve üstü yaşlarda %80' olmuştur (Akyüz, 2015).

Önce “halk dershaneleri” (1927) açılmış, yeni alfabenin kabulü (1928) ile halk dershaneleri halka okuma yazma öğretimi için birçok yerde “Millet Mektepleri” (1928-1935) adı altında kurslarına devam etmiştir. Böylece ülke nüfusunun yaklaşık dörtte biri okuryazar duruma getirilmiştir.1936-1950 yılları arasında “Ulus Okulları” adını almış fakat eski etkililiğini gösterememiştir (Özdemir, 2016).

Bunu takip eden süreçlerde Türk Ocakları ve Halkevleri açılarak Türkçe dilinin ve yazmanın yabancı kelimelerden arındırılması hedeflenmiştir. Ayrıca okul devrinden günümüze temel eğitim programlarında ciddi değişiklikler yapılmıştır. 1944 verilerine göre ilkokula başlayan öğrenciler ile mezun edilenlerin arasında %65 oranında azalma fark edilmiştir. Bunun sebeplerinden bazıları; kızların okula gönderilmemesi, hasat zamanı köylü çocukların tarlaya giderek okulu bırakması, parasal yetersizlikler sayılabilmektedir (Akyüz, 2015).

1982 Anayasası'nın 42. Maddesine göre “Kimse eğitim ve öğrenim hakkından mahrum bırakılamaz.” (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1995) Bu maddeye göre eğitim ve öğretimin, kadın ve erkek vatandaşların eşit biçimde hakkıdır. Ayrıca “Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına anadilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez.” Bu hükümlere bakılarak anadil ile millet bağının ne kadar önemli bir yere

sahip olduğu, dolayısıyla Türkçe öğretiminin de o denli dikkate alınması gerektiği görülmektedir.

1981-1982 öğretim yılında ilkokullarda Türkçe ders saati, İlkokul 1. 2. ve 3. sınıflarda 10 saat olmuştur. Aynı öğretim yılı içinde uygulamaya konan Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı ilkokul 1. Sınıftan ortaokul 8. Sınıfa kadar olan tüm Türkçe derslerini bir bütün şeklinde incelemiş müstakil bir programdır (Coşkun ve Taş, 2008).

2005 ve 2006 programları ise 1-5. sınıflar ve 6-8. sınıflar için ayrı ayrı hazırlanmıştır. 1933 yılında, ilkokuldan üniversiteye kadar benzer amaca hizmet eden birbiriyle ilişkili bilgi kaynakları basılırken, zaman içinde kaynak kitap konusu göz ardı edilmiştir. 1974 yılında ise 9.Şûra'da her ders için tek kitap ilkesi benimsenmiştir (Sakaoğlu, 1992: 130). 2004 senesinden itibaren de ders kitapları öğrencilere Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ücretsiz verilmektedir. MEB 2005-2006 öğretim yılında öğretim programlarına, “ses temelli cümle okuma yöntemi” ve “bitişik eğik el yazısı” gibi değişiklikleri dâhil etmiştir (Akyüz, 2015).

1.5. İlkokullarda Yetiştirme Programı

Demirel (2003) çocuklara anadilinin öğretilmesini kültürleme süreci olarak tanımlamaktadır. Çocuğun yakın çevresinden başlayarak dil öğrenmesi “gelişigüzel kültürleme”, bir plan ve program dâhilinde yürütülen okullarda verilen dil eğitimi ise “kasıtlı kültürleme” olarak betimlenmektedir.

Bu kasıtlı kültürleme süreci örgün eğitim kapsamında ilkokuldan başlamaktadır. Demirel’e (2015: 11) göre, öğrencilerin yaşantılarını düzenleyen, okul içi ve dışı her türlü etkinliğe “eğitim programı” denir. Türkçe eğitiminde bireylerin okuma- yazmayı öğrenmesi, okudukları ve dinlediklerini değerlendirebilmesi/anlaması, duygu ve düşüncelerini hem sözlü hem de yazılı olarak doğru aktarabilmeleri amaçlanmaktadır.

Eğitim sözcüğü davranış kazandırma olarak algılandığı takdirde, Türkçe eğitiminin bireylerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi temel beceri alanlarına hâkim bireyler olmasını sağlaması beklenmektedir. Cemiloğlu’nun (2001: 86) kitabında bahsettiği üzere, dinleme ve okuma becerileri edilgen, yazma ve konuşma ise etkin olmayı gerektirmektedir. Dil öğretiminde bu edilginlik ve etkinlik gerektiren süreçlerin eşit miktarda uygulanması

etkilidir. Dolayısıyla ‘Temel Eğitim Okulları Türkçe Programı’ da bu beceri alanlarını dikkate alarak hazırlanmıştır. Çiftçi’ ye göre (2001) göre toplumdaki iletişim bozukluğunun sebebi her beceriye gereken değer verilmemesidir. Dinleme becerisi de dolayısıyla üzerinde en az durulan alandır.

Türkiye eğitim sisteminde de benzer kaygılardan dolayı nitelikli insan gücü yetiştirmek, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla kimi çalışmalar yapılmıştır. İlkokullarda bazı sebeplerle ait olduğu öğretim kademesindeki kazanımları elde edememiş öğrencilere bu sebeple, Türkçe ve Matematik dersleri alanında “İlkokullarda Yetiştirme Programı” hazırlanmıştır. 2018- 2019 eğitim öğretim yılı itibariyle ilkokulların 3 ve 4. sınıflarında uygulanan bu programda özel eğitim teşhisi olmayan, program içeriğinde belirtilen Türkçe ve matematik kazanımlarını elde edememiş yabancı uyruklu, sığınmacı, mülteci öğrenciler, göçer ailelerin çocukları, mevsimlik tarım işçisi çocukları gibi tüm dezavantajlı gruptaki öğrenciler programın ulaşmayı hedeflediği kitledir. Hem İYEP, hem de programda kullanılan materyaller modüler ve sarmal biçimde tasarlanmıştır. Öğrenme hızını dikkate alması ve farklı öğrenim gereksinimlerine cevap verebilmesi açısından İYEP’in modüler yapıda olması öğrencilere avantaj sağlamaktadır.

İçerik ve süreç: İYEP kapsamındaki kazanımlar ilkokulun tüm kademelerindeki sınıfların kazanımları dikkate alınarak düzenlenmiştir. İlkokul seviyesindeki tüm kazanımlar incelenerek hazırlanan programda; 16 Türkçe, 29 matematik kazanımı ve psikososyal destek boyutu vardır. Hem Türkçe hem matematik beceri alanları 3’er modül halinde düzenlenmiştir. Türkçe 1. 2. ve 3. modülü sırasıyla; 5, 70, 15 ders saatinden oluşmaktadır. Matematik modülleri ise sırasıyla 24, 32, 14 ders saatinden oluşmaktadır. Türkçede 90 saat, matematik 70 saat olmak üzere kurs toplam 160 saattir. Bir öğrenci birden fazla ders modülüne katılabilmekte ve tüm öğrencilere psikososyal destek sağlanmaktadır. Program materyalleri Türkçe ve matematik ders kitabı öğrencilere ücretsiz dağıtılmaktadır.

Okul komisyon kararları ve yapılan öğrenci belirleme sınavı (ÖBA) doğrultusunda belirlenen öğrencilerden veli rızası alınmakta ve bu öğrenciler kursa dahil edilmektedir. İYEP Okul komisyonu, okul müdürünün veya müdür yardımcısının başkanlığında, üç sınıf öğretmeni ile varsa rehberlik öğretmeninden oluşmaktadır. Birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan ilkokullarda komisyon mevcut öğretmenlerden oluşmaktadır. ÖBA uygulandıktan sonra ölçmeden kaynaklanan hatalar nedeniyle İYEP’e dâhil edilmemesi gereken öğrenciler varsa komisyon kararıyla bu öğrenciler İYEP’ten çıkarılmaktadır. Ölçme hatası nedeniyle

İyep'e katılmayan ama katılması gereken öğrenciler yine komisyon tarafından belirlenmektedir. Kurs öğretmeni öğrencilerin programa devam durumunu takip etmektedir. Öğretmenler modül sonlarında yaptıkları değerlendirme sonucunda amaçlanan kazanımları elde etmiş öğrencileri bir üst modüle geçirmektedir. Aksi durumda öğrencinin tüm kurs süresince yani 160 saat boyunca elde edemediği kazanımları tekrar alma şansı vardır.

Bir İYEP sınıfı, aynı ders modülünde olanların bir arada olmasına öncelik verilerek 1-6 öğrenciden oluşturulmaktadır. Farklı modüllerin aynı sınıfta olması durumunda birleştirilmiş sınıf mantığı ile İYEP gruplarında ders yapılmaktadır. Bir grupta 6 kişi tamamlanmadan ikinci grup açılmaz, öte yandan okulun şartları yetersiz ise sınıftaki öğrenci sayısı 10'a kadar çıkarılabilmektedir. Program süresi, hafta içi günde 2 ders saatini, hafta sonu günde 6 ders saatini ve haftada toplam 10 ders saatini geçemez.

Öğretmenler psikososyal destek hizmetlerini yürütmekte ve gerektiğinde varsa okul rehberlik öğretmeni ile işbirliği yapmaktadırlar. Bu işbirliği veli ile de kesintisiz sürdürülmektedir. Öğrencilerin yetiştirme programına istekli olmaları amacıyla sosyal etkinlikler de düzenlenebilmektedir.

İYEP'in uygulanmasında; öncelikle öğrencinin kendi sınıf öğretmeni, olmazsa okulun diğer sınıf öğretmenleri, ilçe norm fazlası sınıf öğretmenleri, ilçede programda görev almak isteyen sınıf öğretmenleri, bunların olmaması durumunda ders ücreti karşılığında görevlendirilen sınıf öğretmenleri görevlendirilmektedir (30 Soruda İlkokullarda Yetiştirme Programı, 2018).

1.5.1. İYEP Genel Amaçları

Kısa adı İYEP olan "İlkokullarda Yetiştirme Programı" Türkçe ve matematik alanlarında, önceden belirlenmiş hedeflere yönelik öğrenme öğretme ortamı oluşturmayı amaçlamaktadır.

Öğrencinin hedeflenen eğitim seviyesine gelmesi amaçlanırken aynı zamanda da gelecekteki eğitiminin üst basamaklarında öğrencinin karşılaşılabileceği adaptasyon problemlerine mani olmak ve öğrencilerin psikososyal bakımdan olumlu yönde gelişimini sağlamak amaçlanmaktadır. Ayrıca derslerindeki başarısızlıktan dolayı devamsızlık yapan öğrencilerin okula devamını teşvik etmek ve onları psikososyal yönden olumlu gelişim

göstermesini sağlamaktır. Çözüm üretebilen, kendine güvenen mutlu kişiler yetiştirmek programın başlıca amaçlarındandır.

1.5.2. İYEP Özel Amaçları

Türkçe modülünde öğrencilerin Türkçe’de kabul edilen dört beceri alanında kendini geliştirmesi hedeflenmektedir. Bunlar; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileridir. Ayrıca öğrencilerin okur-yazarlık düzeylerinde olumlu yönde artış, okuduklarını anlamada ise eksiklerinin giderilmesi beklenmektedir. Ayrıca Türkçe ve matematik beceri alanlarında öğrencilerin psikososyal bakımdan olumlu yönde gelişimini sağlamak amaçlanmaktadır.

1.5.3. Programın İlkeleri

- İYEP katılımcısı öğrenciler, ihtiyaç duydukları alanlarda programa kabul edilir.
- Bir kurumda İYEP katılımcısı öğrenciler varsa, programın uygulanması gereklidir.
- İYEP katılımcısı öğrencileri seçerken, öğrencilerin herhangi bir ayrımcılık duygusuna kapılmaması için gerekli önlemler alınır.
- İYEP katılımcısı öğrencilerin devamsızlık yapmaması sağlanır ve velilerinden programa katılımlarından dolayı ücret talep edilmez.
- İYEP katılımcısı öğrencilere psikososyal destek de sağlanır.

1.5.4. İlkokullarda Yetiştirme Programı’nda Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları

Öğrenciler İYEP’e seçilirken ÖBA adı verilen öğrenci belirleme aracı kullanılmaktadır. Öğrencinin cevapları sınıf öğretmeni tarafından sisteme işlenmektedir. Sistemden gelen verilere göre programa alınan öğrenciler ile program uygulanmaya başlanmaktadır. Eğer programa alınması gereken fakat ölçme aracı sebebiyle seçilememiş öğrenciler var ise İYEP okul komisyonunca öğrenciler programa dahil edilmekte, aksi durum varsa çıkartılmaktadır. Uygulamaya başlayan öğrenciler ait oldukları modülü bitirip sonraki modüle geçeceklerinde İYEP öğretmenlerinin gözlemlerine ve yapacakları sınava dayalı olarak değerlendirilmektedir. Öğrenci buna göre modülden geçmekte ya da kalmaktadır. Bulduğu İYEP sınıfına göre geçebileceği en üst modülü de alan öğrenci “ÖDA” adı verilen öğrenci değerlendirme aracına tabi tutulmaktadır.

ÖBA: Öğrencinin kendi sınıf öğretmeni, öğrencilere öğrenci belirleme aracını (ÖBA) uygular ve öğrenci cevaplarını e-Okul Yönetim Bilgi Sistemindeki İYEP Modülüne işler. Okutacağı modül ve öğrenci seviyelerine göre kurs planı hazırlar, okul müdürüne onaylatır. ÖBA’da Türkçe modülünde 3. ve 4. sınıflar için 15 soru vardır. Matematik modülünde ise üçüncü sınıfların katıldığı bölümde 24, dördüncü sınıfların katıldığı kısımda ise 31 soru bulunmaktadır.

ÖDA: Tüm modülleri bitiren öğrencilere, kurs sonunda Türkiye geneli aynı zaman diliminde uygulanan sonuç odaklı, ÖBA ile eşdeğer, dereceli puanlama anahtarı ile puanlanmış bir değerlendirme aracıdır.

1.5.5. Yasal Dayanaklar

Türkiye Cumhuriyeti anayasasının 3. maddesine göre devletin “Dili Türkçedir.” 1982 Anayasası’nın 42. maddesine göre “Kimse eğitim ve öğrenim hakkından mahrum bırakılamaz.” (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1995).

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nin (2014), 33. maddesine göre, “İlköğretim kurumlarında, eğitim ve öğretim yılı içinde çeşitli nedenlerle boş geçen dersler ile ihtiyaç olması hâlinde mevsimlik tarım işçileri, göçer ve yarı göçer ailelerin çocukları ve ilkokullarda bazı derslerden yetersizliği görülen öğrenciler için yetiştirme kursu veya programları uygulanır.”

Millî Eğitim Bakanlığı İlkokullarda Yetiştirme Programı Yönergesinin (2018), 4. maddesine göre psiko-sosyal destek programının tanımı şöyledir: Yetiştirme programı kapsamına alınan öğrencilere sunulacak kişisel ve sosyal nitelikteki destek hizmetlerinin tümüdür. Aynı yönergenin 8. maddesine göre öğrencilerin kursa devamı zorunludur. Aksi halde durum öğrenci velisine bildirilerek önlemler alınır. Madde 13’e göre İYEP’te görevlendirilen öğretmenler ile İYEP’in hafta sonunda yapılması hâlinde programda görev alan yöneticilere 1.12.2006 tarihli ve 2006/11350 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Kararın 8 inci maddesine göre ek ders ücreti ödenir (Millî Eğitim Bakanlığı İlkokullarda Yetiştirme Programı Yönergesi, 2018).

1.6. İlkokullardaki Dezavantajlı Gruplar

Eğitim günün koşullarına, çağın gereklerine göre çeşitli değişimler ve gelişmeler göstermelidir. Değişimin ve gelişmenin olmadığı yerde gerileme kaçınılmazdır.

Eğitim ve ğretimi öncelikli vazifesi olarak gören sosyal bir devlet, yurttaşlarının tamamını denk olanaklarla donatarak, bilimsel, düşünmeye yönlendirici özellikte bir eğitim sistemi oluşturmayı hedeflemelidir (Sarier, 2010). Farrell (aktaran Gök, 2004) eğitimde fırsat eşitsizliğini, okula başlarken adil olunması, okul ortamı içinde adil olunması, okulu bitirme şartlarında denk olunması ve okul sonrası imknlarda denklik olmak üzere 4 ayrı kategoride incelemiştir. Türkiye’de söz konusu kategorilerdeki durumu ortaya çıkaracak istatistiki veriler toplanamamaktadır. Fırsat eşitsizliğindeki bir diğer bir neden de bölgesel farklılıklardan kaynaklanmaktadır.

UNICEF dezavantajlı çocuklar kapsamına şu grupları almıştır: Kız çocukları, engelli çocuklar ve gençler, kırsal yerleşimlerde, azgelişmiş bölgelerde veya yoksul kent mahallelerinde yaşayan çocuklar ve gençler, ekonomik olarak imknı olmayan çocuklar, çalışmak zorunda kalan çocuklar, mevsimlik tarım işçilerinin çocukları, siyasal şiddetin ortasında büyüyen çocuklar ve gençler, Roman ocuklar ve gençlerle birlikte genç göçmenler, sığınmacılar ve mltecilerdir (“UNICEF”, t.y.).

Recepoglu (2009) araştırmasında, taşımalı eğitim gören öğrencilerin okul imknlarından tam yararlanamadığını, kötü havalarda yolların kapanmasından dolayı eğitimin kesintiye uğradığını, taşımalı gelen öğrencilerin yabancılik duygusu içinde olduğunu belirtmiştir.

Kırsal alanda ve gecekonduda yaşayan aileler, gelir düşüklüğü sebebiyle kimi karşılanması elzem olan ihtiyaçları giderememektedir. Gelir düzeyi düşük ailelerin çocukları yeterli beslenememekte, okul araç ve gereçleri yeterince sağlanamamakta, kötü sağlık koşulları ve konutların yetersizliği uygun çalışma ortamını engellemektedir (Gl, 2007).

1.6.1. Göçerlik

G kişilerin bireysel ya da kitlesel biçimde bir yerden başka yere taşınmasıdır. Castles ve Miller (aktaran zdemir, 2016: 220) gn sadece meknsal değişimi değil, toplumsal yaşamın pek çok yönünü içeren karışık bir olgu olduğundan bahsetmektedir. Tarımdan sanayi toplumuna geçişin etkisiyle ellili yıllarda, köyden kente i g yaşanmıştır. Bu durum, köyde okuma yazma bilmezken şehre gtğnde okuma yazma öğrenen insanların çoğalmasına, dolayısıyla toplumun eğitim düzeyinin pozitif yönde değişmesine neden olmuştur.

Belli dönemler ya da mevsimler içinde olan göçlere, dönemlik veya mevsimlik göç olarak denir. Tarım işçiliği mevsimlik göçlerin en önemli sebepleri arasında sayılmaktadır. Bu şekilde mevsimlik tarım işçiliği kavramı ortaya çıkmıştır (Orhan ve Akpınar, 2018).

Bununla birlikte bulunduğu bölgedeki yoksulluktan dolayı, başka bölgelerde dönemselsel olarak çalışmak zorunda kalan mevsimlik işçilerin çocukları vardır. TÜİK 2017 verilerine göre ciddi yoksulluk içinde olan çocukların oranı 38,1'dir ("TÜİK", 2017). Belli sezonlarda aileler göçtüğü için, geçmişte öğrencilerin eğitimi yarım kalmakta, daha sonra bu eksikliği tamamlayıcı herhangi bir etkinlik de yapılamamaktaydı.

Öğrencilerin ailelerinden ve yaşam şartlarından kaynaklı bu dezavantajlar fırsat eşitsizliğine yol açmaktadır. Çocuk Hakları Beyannamesinin 28. maddesine göre; Taraf Devletler, bireyin eğitim hakkı konusunda, fırsat eşitliği ilkesini gözeterek, temel eğitimi herkese mecburi ve ücretsiz yapmalı, okullarda öğrenci devamsızlığı ve öğrencilerin okulu bırakma davranışını azaltıcı/önleyici tedbirler almalıdır. Bu maddeyle paralel olarak Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne mevsimlik işçilerin okul çağındaki çocuklarının eğitime devam sorununun araştırılarak alınması gereken önlemlerin belirlenmesi için bir önerge verilmiştir. Önergede, aileleri ile birlikte gelen çocuklara eğitim verilebilecek birimlerin oluşturulması ve eğitimdeki eşitsizliğin bu yolla giderilmesi gerekliliği belirtilmiştir (Aslanoğlu ve 21 Milletvekili, 2015).

Mevsimlik işçi ailelerin çocukları dönemselsel göç etmekle kalmayıp tarlalarda da çalıştırılmaktadır. Çocuk işçiliğine giren bu durum, ILO'nun temel haklara ilişkin 8 sözleşmesinden biri olan "182 No'lu En Kötü Biçimlerdeki Çocuk İşçiliğinin Yasaklanması ve Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Acil Eylem Sözleşmesi'nin (2001) 7. maddesine göre sözleşmeyi imzalayan ülkelerde gerekli önlemler alınmalıdır.

Sözleşmeye göre, çocukların en kötü biçimlerdeki çocuk işçiliğine dâhil olmalarının önlenmesi; çocuk işçiliğinden uzaklaştırılmaları, sosyal uyumları ve rehabilitasyonları için gerekli ve uygun doğrudan yardım sağlanması; çocuklara ücretsiz temel eğitim ve mümkün ve uygun olduğu takdirde mesleki eğitim sağlanması; özel olarak riskli durumda bulunan çocukların belirlenmesi ve onlara ulaşılması ve kız çocuklarının özel durumunun dikkate alınması gerekmektedir.

1.6.2. Mülteciler/Sığınmacılar

Ülkemizin göç tarihi akışına bakarsak, Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk göç alımı mübadele ile Yunanistan'dan Türkiye'ye gelen yarım milyon insanla başlamıştır. İkinci büyük grup ise Türk-Bulgar ikamet sözleşmesiyle başlayıp devamında göçe zorlanan Bulgaristan'dan gelen göçmenlerdir (Kolukırık, 2006: 2; Efe, 2018). Sosyoekonomik faktörlerden dolayı Yugoslavya ve devlet politikalarından dolayı Romanya'daki Türkler, devamında da Kafkaslardan dönemlerde göç alınmıştır.

Günümüzde Türkiye özellikle Suriye'den, Ortadoğu ülkelerinden, Afrika'dan ve Asya'dan düzenli ve düzensiz göç alan ve göçmenlerin transit geçiş merkezi konumuna gelen bir ülke olmuştur. Suriye ve Irak kökenli göçmelerin yanı sıra, Afrika'dan, Pakistan'dan ve Afganistan'dan çok sayıda göçmen Türkiye'de ikamet etmektedir (Efe, 2018).

UNICEF İnsanı Durum Raporu'na (2019) göre Türkiye, dünyadaki kayıtlı en büyük mülteci nüfusuna ev sahipliği yapmaktadır. UNICEF ile Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) eğitime erişimi, eğitim kalitesini ve kapsayıcılığını arttırmak, krizden etkilenen hassas Türk çocukların eğitim ihtiyaçlarını desteklemek ve mülteci çocukların Türkiye'de kalmasını sağlamak için işbirliği içinde çalışmaktadır. Ülkemizde 4 milyon sığınmacı ve mülteci bulunmaktadır. Bunların yaklaşık 1,6 milyonu Suriyeli, yaklaşık 120.000'i diğer milletlerden (büyük bir kısmı Afganistan, Irak ve İran) olmak üzere 1,7 milyonu çocuktur.

MEB 19.07.2017 tarihli 'Yabancı Uyruklu Öğrenciler' konulu kararı ile geçici eğitim merkezlerinde mültecilere Türkçe dersi verildiğini belirtmiştir. Sonraki dönemlerde bu merkezdeki öğrencilerin örgün eğitime kaydırılacağı belirtilerek 2017-2018 eğitim-öğretim yılından başlayarak ilk kayıtlar örgün eğitim kurumlarına yapılmaya başlamıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017).

2018 yılından bu yana, 3. ve 4. sınıf düzeyinde öğrencilerden beklenen temel okuma-yazma ve aritmetik becerilere sahip olmayan çocuklar için uygulamaya konan İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın ilk yılında yapılan uygulamalardan 7.684 mülteci de dâhil olmak üzere toplam 87.003 (37.920 kız ve 49.083 erkek) çocuk faydalanmıştır. Ayrıca, eğitim sisteminin çeşitli travma türlerine maruz kalan ve bu nedenle öğrenme konusunda güçlük yaşayan çocuklara destek olmak için öğretmenlere yönelik kılavuz ve eğitimlerin bulunduğu, bir psikososyal destek modülü de hazırlanmıştır (UNICEF, Şubat 2019).

UNICEF İnsanı Durum Raporu'na (2019) göre; 10-18 yas aralığındaki okul dışı mülteci çocuklara ikinci bir şans sunan Hızlandırılmış Eğitim Programı'na (HEP) 9000'den fazla çocuğun katılımı gerçekleşmiştir.

UNICEF 2018 yıllık raporuna göre; 2018'in Aralık ayı itibariyle örgün eğitim programlarından yararlanan Suriyeli mülteci çocuk sayısı 645.140'a ulaşmıştır. Okul dışı mülteci çocukları Türk devlet okullarında eğitime hazırlamak amacıyla, 24 ildeki gençlik merkezlerinde Türkçe dil kursları (TDK) verilmektedir. Aralık ayında, 4.406 çocuk bu derslere katılmıştır (UNICEF Ülke İş birliği Programı, 2019).

1.6.3. Birleştirilmiş Sınıflar ve Taşınmalı Eğitim

İlkokullarda aynı anda birden fazla sınıfın tek öğretmen rehberliğinde eğitim almasına birleştirilmiş sınıf öğretimi denir (Köksal, 2006: 17).

Bir sınıftaki öğrenci sayısının yeteri kadar olmaması ve bu tür sınıflara öğretmen görevlendirilememesi sebebiyle, tek öğretmen yönetiminde birden fazla sınıfın bir arada eğitim gördüğü sınıftır. Öğretmen sayısının yetersizliği ve bu eksikliği kapatmak için yeteri kadar yeni öğretmen alımının maddi yetersizlikler sebebiyle yapılamaması, köyden kent yönünde yapılan iç göçler ve bazı köylerde öğrenci sayısının sınıf açılmayacak kadar az olması birleştirilmiş sınıf uygulamasına gidilmesinin başlıca sebeplerindedir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında köy ve şehir okulları için ayrı ayrı programlar uygulanmışken, 1948-1949 öğretim yılında uygulanmaya başlayan “1948 Tarihli İlkokul Programı” sayesinde ilkokul programları tek tipe indirgenmiştir. Fakat birleştirilmiş sınıf öğretiminde, sınıflar arasında toplulaştırma yapılmadığı için; öğretmenlerin iş yükü çok artmış, beş sınıflı tek öğretmenli bir ilkokulda öğrenci, okulda geçirdiği zamanın 160 dakikasını (4 dersini), kendi hâlinde geçirmiştir (Arslan, 2000).

1968 yılında 1. 2. 3. Sınıflarda Hayat Bilgisi, 4. 5. Sınıflarda Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi mihver ders olarak kabul edilmiş ve bu dersler etrafında program işlenmiştir. (Ceyhun, Savaş, Tosun, 1999: 9) Birleştirilmiş sınıflardaki öğrenciler, derslerin önemli bir bölümünü kendi kendilerine çalışarak geçirmişlerdir. Ödevli derslerde mihver dersleri iki ya da daha çok sınıf birlikte görürler. Bu yönü ile öğrenciler öğretmenlerinden daha çok sorumluluk taşırlar (Ceyhun vd. 1999: 7). Öğrenme sorumluluğunu üstlenen öğrenci aynı zamanda aynı sınıf içinde bulunduğu alt sınıftaki arkadaşlarına da öğrenme konusunda

yardımcı olmaktadır. Böylece bilenden bilmeyene doğru akran öğrenmesi de gerçekleşmektedir.

Vygotsky'nin (aktaran Doolittle, 1997) “Yakınsak Gelişim Alanı” teorisine göre, çocuklar önce basit algılamalar, ilişkişel öğrenme ve istemsiz dikkat gibi zihinsel işlevler geliştirir. Çocuklar daha bilgili diğler insanlarla (örneğin daha gelişmiş akranlar ve yetişkinler gibi) sosyal etkileşim kurarak dil, mantık, problem çözme becerileri, ahlak, akıl yürütme ve bellek şemaları gibi zihinsel işlevler geliştirirler. Rijk, Mey, Haan, Oers ve Volman (aktaran Yaşar ve Amaç, 2018) Vygotsky yakınsak gelişim alanı teorisine göre hazırlanmış bir öğretim programının dezavantajlı öğrenciler, özellikle de azınlık veya mülteci öğrenciler üzerinde yararlı olacağını belirtmiştir.

Talim ve Terbiye Kurulu'nun 18.05.2000 tarih ve 122 sayılı kararıyla 2000-2001 eğitim öğretim yılından başlamak üzere, birleştirilmiş sınıflar için mihver ders uygulaması kaldırılmıştır. Eğitimde bütünlük sağlanması amacıyla bağımsız sınıflar için hazırlanan öğretim programları bu tür sınıflarda da uygulanmaya başlanmıştır (Köksal, 2006: 17).

Vygotsky (aktaran Doolittle,1997) tarafından tanımlandığı gibi içselleştirme yalnızca gerçekliğin öğretmenden öğrenciye aktarılmasını içermez. Dahası, içselleştirme, öğrencinin aktif olarak bir deneyimi yaşama, tecrübeyi geçmiş deneyimler üzerine kurarak ve daha sonra bu düşüncenin eski düşünce şeklinin değiştirileceği (veya geliştirildiği) şekilde kendi düşünce biçimiyle bütünleştirmesini içerir. Dolayısıyla birleştirilmiş sınıflarda da yaparak yaşayarak öğrenme ön plandadır.

1.6.4. İki Dillilik

İki dillilik, bireyin dünyaya geldiği günden itibaren iki farklı dilin etkisinde kalarak, iki dili de aynı zaman diliminde öğrenmesidir (Yılmaz, 2014). İki dillilik ve çok dillilik kavramları genel olarak iki ya da daha çok dilin anlaşılması, işlenmesi olmasından dolayı alan yazında iki dillilik çok dilliliği de kapsamaktadır. Bican'a (2017) göre iki dillilik, tek dile sahip olma durumundaki gibi dilbilimle sınırlandırılmaz. Bu sebeple iki dilli olan göçmenler veya sıra dışı topluluklar, toplumun eğitim, psikososyal, toplumsal ve ekonomik boyutlarıyla sıkı bir ilişki içindedir.

İki dilliliğe göç, ekonomik hareketlilik, sosyolojik yapı, ülke politikası, tarihsel süreçler, coğrafik yapı, küreselleşme gibi faktörler neden olmaktadır. Böylece farklı dil

grubuna sahip insanlar birbiriyle etkileşerek dil öğrenmektedir (Akkaya ve İşçi, 2016). Mergen (2016) çalışmasında anadilden sonra öğrenilen dilin birey zihninde farklı işlendiğini belirtmiştir. Bunun sebeplerini bireyin ikinci dile ait dil kurallarının yeterli miktarda bilmemesi, anadilin yapısından kaynaklı farklılıkların olması, ikinci dilin belleği yorması, gibi faktörlerle açıklamıştır.

Bu ve bunun gibi sebeplerle iki dilli bireylerin Türkçe'yi içselleştirmesi anadili Türkçe olanlara göre daha güçtür. Bu güçlük, anadili farklı olan bireyleri eğitim açısından dezavantajlı duruma sokmaktadır.

1.7. İlkokullarda Yetiştirme Programı Türkçe Modülü

Kırkkılıç ve Akyol'un (2007: 49) kitabında belirttiği üzere dil eğitiminin geliştirmeyi ön plana aldığı beceriler; anlama becerileri ve anlatma becerileri olmak üzere ikiye ayrılır. Anlama becerileri okuma, dinleme ve görsel okuma; anlatma becerileri ise konuşma, yazma ve görsel sunudur.

İletişim açınsındansa dil becerileri yazılı, sözlü ve görsel dil becerileri olmak üzere üç gruptur. Yazılı dil becerileri okuma ve yazma; sözlü dil becerileri dinleme ve konuşma, görsel dil becerileri ise görsel okuma ve görsel sunudur. İYEP Türkçe modülü beceri alanları kazanım sayıları ve ders saatleri Tablo 1.1'de sunulmuştur.

Tablo 1.1. İYEP Türkçe Modülü Beceri Alanları Kazanım Sayıları

Alan	Beceri/Öğrenme Alt Öğrenme Alanı	1.Modül Kazanım Sayısı	2. Modül Kazanım Sayısı	3. Modül Kazanım Sayısı	Toplam Kazanım Sayısı
Türkçe	Dinleme/İzleme	3	1	-	4
	Konuşma	1	-	-	1
	Okuma	-	4	2	6
	Yazma	-	3	2	5
Uygulama Süresi	Ders Saati	5	70	15	90

İlkokul seviyesindeki tüm kazanımlar incelenerek 3 modül halinde hazırlanan İlkokullarda Yetiştirme Programında; dinleme becerisine yönelik 4, konuşma becerisi 1, okuma becerisine yönelik 6, yazma becerisine yönelik 5 kazanım vardır. Türkçe 1. 2. ve 3. modülünün kazanım ve ders saatleri sayısı sırasıyla; 5, 70, 15 ders saati, toplamda ise 90 saattir. İYEP Türkçe Modülü kazanımları aşağıdaki Tablo 1.2' de gösterilmiştir.

Tablo 1.2. İYEP Türkçe Modülü Kazanımları

Modül 1	Modül 2	Modül 3
T.M1.1.Dinlediği/izlediği bir metni anlatır (Olayları oluş sırasına göre anlatması sağlanır).	T.M2.1.Seslere karşılık gelen harfleri ayırt eder.	T.M3.1.Görselden/görsellerden hareketle bilmediği kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder.
T.M1.2.Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir (Sadece olay, şahıs ve varlık kadrosuna yönelik sorular [ne, kim] yöneltilir.).	T.M2.2.Harfî tanır ve seslendirir.	T.M3.2.Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.
T.M1.3.Sözlü yönergeleri uygular (Yönerge sayısı beş aşamadan fazla olmamalıdır.).	T.M2.3.Harfleri tekniğine uygun yazar.	T.M3.3.Anlamli ve kurallı cümleler yazar.
T.M1.4.Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur.	T.M2.4.Hece ve kelimeleri okur.	T.M3.4.Kısa metinler yazar.
	T.M2.5.Hece ve kelimeleri yazar.	
	T.M2.6.Rakamları tekniğine uygun yazar.	
	T.M2.7.Basit ve kısa cümleleri okur.	
	T.M2.8.Kısa metinleri okur.	

1.7.1. Dinleme

Başarının ve öğrenmenin birincil yollarından olan dinleme becerisi, okuma, yazma-anlama ve konuşma becerileri arasında en çok kullanılan ve onlara temel oluşturan bir beceri alanıdır. Dinleme; algılama (duyma), dikkati odaklama ve anlam kurma basamaklarından oluşmaktadır. Birey algılama basamağında, konuşan kişinin sesi ile konuşan kişi tarafından sunulan görseli aynı anda almaktadır. Akabinde ilgisini çeken sesi anlamak için dikkatini odaklanmaktadır. Sonrasında eski bilgilerle ilişki kurarak yeni bilgiler anlamlandırılmaktadır. Dinleme etkinliğinin rastgele değil, amaçlı yapılması esastır. Örneğin; öğrenci sınıfta arkadaşlarının sesini değil öğretmenin sesine dikkatini vermelidir. Bunun sağlanması için de öğretmenin kontrollü ve planlı olarak dinleme eğitimi vermesi faydalı olacaktır. Bu eğitimde dinleme metinleri/şiir veya şarkıları öğrencilere dinletilip, anahtar kavramlar yazılı materyalden çıkartılarak, boşlukları öğrencilerin doldurması beklenir. Ya da dikte yöntemi de bu becerinin geliştirilmesinde kullanılabilir (Aydın Yılmaz, 2007: 49-50).

Ayrıca Türkçe derslerinde bireyin hafızasını eğitirken, dinlenenlerin hafızada depolanmasının hedeflenmesi önemlidir. Birinci kademe öğrencileri ağırlıklı olarak öğretmenin, arkadaşını, olaya dayalı izleme/ dinleme metinlerini dinleme eğilimindedir. Dolayısıyla sınıfta yapılabilecek en uygun dinleme etkinliklerinden biri de metinlerin öğretmen ya da akıcı okuyabilen bir öğrenci tarafından okunurken diğerlerinin onu dinlemesidir. Her sınıf kademesinde bu dinleme metinlerinin süresi biraz daha artırılarak dinleme becerisinin alışkanlık haline gelmesine gayret edilir (Cemiloğlu, 2001: 87).

1924 ve 1926 ve 1948 İlk Mekteplerin Müfredat Programlarında “dinleme” becerisi ile ilgili net, detaylı bir veri bulunamamıştır. Kısıtlı miktarda da olsa dinleme becerisine ilk kez yer veren program; 1968 İlkokul Programı’dır. Bu programda dinlemenin anlama becerisinin temel taşlarından olduğu, dinleme becerisinin alışkanlık haline getirilmesinin amaçlanması gerektiği mesajı verilmektedir. 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı’nda ise dinleme becerisi, anlama becerisinin altında yer almıştır. 2005 İlköğretim Türkçe Dersi (1–5. Sınıflar) Öğretim Programı ise dinleme becerisini ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alan tek programdır (Melanlıoğlu ve Özbay, 2012: 89-90).

Bireylerin dinleme becerilerini bir üst kademeye taşımak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı 2009 yılı (1-5.Sınıf) İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programına “dinleme kurallarını uygulama; dinlediğini anlama; tür, yöntem ve tekniklere uygun dinleme” hedeflerini koymuştur (Milli Eğitim Bakanlığı, 2009).

Topçuoğlu Ünal ve Özer (2014: 217) çalışmasında dinleme becerisinin diğer beceri alanlarıyla iç içe olduğunu, 1968 Türkçe Öğretim Programında ilk kez açıkça bahsedilmesine rağmen, diğer becerilere nazaran arka planda kaldığını belirtmiştir. Bunlara ek olarak 2005 Türkçe Programının dinleme becerisine önem vermesini olumlu yönde değişim olarak addetmiştir.

1.7.2. Konuşma

İnsanların dil vasıtası ile hislerini, fikirlerini, tecrübelerini bir başka kişiye aktarmasına “konuşma” denir.

Koray (1998: 72) kitabında düşünce olmadığı sürece dilin keşfedilemeyeceğini belirtmiştir. Farklı kaynaklardan gelen düşünce ve konuşma becerisi belli bir ana kadar birbirinden özerk gelişmekteyken, o ana gelindiğinde her iki becerinin de amaçları kesişmektedir. Böylece düşünceler söze dökülmekte, konuşmanın temel yapıtaşı sözcükler ise ussal olmaktadır.

Konuşma bireyin içinde bulunduğu topluluklara göre şekillenir. Konuşma şekilleri yöreden yöreye, bölgeden bölgeye değişebilmektedir. Şive adı verilen bu ufak farklılıklar konusunda önemli olan; öğrencinin konuşma farklılıklarına onun olumsuz etkileneceği şekilde müdahale edilmemesidir. Bu şekilde bir yaklaşım bireyin içe kapanmasına neden olabilmektedir.

Konuşma ve dinleme becerisi birbiriyle sıkı bir ilişki içerisinde bulunmaktadır. Çocuklar dünyaya geldikleri sosyal çevrenin sahip olduğu dil ile konuşmaya başlamaktadırlar. Bu beceriyi geliştirmek için, öğrencilerin birbiriyle iletişimde bulunması, tartışması, birlikte çalışması önem arz etmektedir. Problem çözme becerisinin gelişmesi için de ön basamaktır. Bu sebeple bireyde akıcı ve doğru tonlamada konuşma kendini doğru ifade edebilmesi noktasında kritik bir öneme sahiptir (Aydın Yılmaz, 2007).

İlkokul seviyesinde konuşma becerisini öğretme yöntemleri öğrencinin kendisi ile ilgili bilgileri başkasına aktarması ile başlamaktadır (Cemiloğlu, 2001: 89). Bu çalışmada da konuşma becerisini ölçen beceri alanları testi sorusu bu uygulamaya dayalı olarak oluşturulmuştur.

1.7.3. Okuma

Kelimeleri duyu organları vasıtasıyla tanıyarak bir anlam şeması içine oturtma, yazılı sembollerle iletişimsel bir etkinlik içine girme, bazı bilişsel süreçlerin oluşturduğu; alma, değerlendirme ve tepkide bulunma sürecine “okuma” denir. Okuma göz ile beynin işbirliği içinde çalıştığı bir aktivite olarak da görülebilmektedir (Yangın, 1999: 68; Tosunoğlu, 2002: 548; aktaran Aydın Yılmaz, 2007: 73).

Okuma, çeşitli alt öğrenme alanları, boyutları, süreçleri içeren geniş bir alandır. Okuma becerilerini geliştirme ve geliştirmeye ilişkin teknikleri öğrenme uzun bir süreç içinde ve genelde ilköğretim kademesinde gerçekleşmektedir (Güneş, 2014: 128).

Okuma becerisi bireyin yaşına göre değişiklikler gösterebilmektedir. Örneğin; İlkokul 1. sınıfta bireyin okumaya ilgisi artmakta, görsel okuma ve seslere karşılık gelen harfleri algılama becerisi gelişmektedir. Birinci sınıfın ikinci döneminde ise okumayı öğrenen çocuk her şeyi okumaya ve algılamaya çalışmaktadır. Bu açıdan bu dönemde verilecek okuma kaynakları önem arz etmektedir. İlkokul ikinci ve üçüncü sınıfta ise okuma isteği ve okuma alışkanlığı daha çok gelişmekte, dördüncü, beşinci ve altıncı sınıflarda ise birey okumada üstünlüğü elde etmektedir. (Aydın Yılmaz, 2007).

Jesson ve Parr (2017) “Öğretmenlerin Yeni Zelanda İlkokullarındaki Pasifika Öğrencilerine Yönelik Metin Seçimleri” adlı makalesinde, başarısız olma riski altında olan bir grup olan Pasifik öğrencileri için etkili olacak metinlerle ilgili öğretmenlerin görüşlerini incelemiştir. Öğretmenlerin metin bilgisi, öğrenciler hakkındaki bilgisi ve öğretim programı

amaçları arasındaki etkileşim, öğretmenlerinin metin seçimi ile şekillenmiştir. Risk altındaki toplulukla ilgili tecrübeli öğretmenler seçilerek onların öğrencilere okutacakları metinler hakkında bilgi toplanmış, öğretmenlerin derse yönelik bilgilendirici metin seçtiği görülmüştür. İYEP’te ise merkezi bir şekilde tüm okullara aynı ders kitabı gönderilmekte ve metinler yine merkezi sistemde seçilmektedir.

1.7.4. Yazma

1929-1930 Türkçe programı, 1928 Yeni Türk Alfabesinin kabulünden sonra geliştirilen ilk program olarak, konuşma ve yazma becerilerinin bütünlük içinde geliştirilmesini ve anadilinin doğru kullanılmasını ön plana almıştır. Türkiye Cumhuriyeti tarihinde ilk defa 1949 senesinde programda yazmaya ayrı bir bölüm hazırlanmış, geçmişte uygulanıp harf devrimi ile kaldırılan ‘Hat’ derslerinin alternatifi oluşturulmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin birinci sınıftayken güzel, anlaşılır bir şekilde yazı yazmaları ve estetik bakış açılarının gelişmesi amaçlanırken, ikinci sınıfta ise yazmalarını hızlandırmak amaçlanmıştır (Girgin, 2011).

Zihnimizdeki istek olay ve fikirlerin belli kurallar dâhilinde kimi semboller ile ifade edilmesine yazma denir. Günlük hayatımızın her alanında karşımıza çıkan yazma becerisi çeşitli süreçler ve alt beceriler içermekle birlikte geç gelişen bir beceridir. Okuma zihni zenginleştirirken, yazma becerisi zihin yapısını düzenleyen işlemler gerektirmesinden dolayı zihinsel gelişim açısından yazma daha önemli bulunmaktadır (Güneş, 2014: 157-159).

Yazma becerisi geliştirilirken ön plana alınacak iki türlü yaklaşım vardır. Birincisi düşünceleri doğrudan yazıya dökme işi olan ürün temelli yaklaşım, diğeri de yazmanın bir süreç olduğunu kabul eden süreç temelli yaklaşımdır. Süreç temelli yaklaşım ise birey yazıya hazırlık aşamasında, yazarken ve yazmanın bitimine doğru tüm alt beceriler ve farklı yöntemlerin bir arada uyum içinde çalışmasını temel alır (Göçer, 2012).

Türkiye’de 2005–2006 eğitim ve öğretim yılından itibaren Ses Temelli Cümle Yöntemi bitişik eğik yazı ile birlikte okuma yazma öğretiminde uygulanmaya başlanmıştır (Ateş ve Yıldız, 2011). Fakat süreçte aksaklıklar yaşanmış, yazıda değişikliğe gidilmesi fikri toplumda yaygınlaşmıştır. Kalyoncuoğlu’nun (2017) hazırladığı haber bültenine göre; Milli Eğitim Bakanlığı, ilk okuma yazma eğitiminde el yazısı yerine dik temel harfler kullanılması gerektiğini ilan etmiştir. Buna göre ilk okuma ve yazma öğretimi dik temel

harfler ile başlamış, 3. Sınıfta öğrencilerin estetik bakış açılarının gelişmesi için bitişik eğik yazı eğitimi, 4. Sınıfta ise klavye ile yazma eğitimi verileceği ifade edilmiştir.

1.8. Psikososyal Boyut

Psikosozal boyutta öğrencinin kendini keşfetmesi, kişisel gelişimi için bulunduğu ortamın koşullarını en iyi şekilde kullanabilmesi, çevresine uyumu ve akademik başarının sağlanmasına yardımcı olmak amaçlanmaktadır. Her öğrencinin kendine uygun bir gelecek portresi çizebilmesi, problem çözme yeteneğinin geliştirilmesi, kendini tanıması, yetiştiği ortamın avantaj ve dezavantajlarını bilerek bunları kendi lehine kullanabilmesine yardımcı olmak psikososyal hizmetlerinin temel görevidir. Keza modern eğitim sistemlerinde de öğrenci merkezli bir anlayış hâkimdir. Bireyin gereksinimlerinin tespiti ve özelliklerinin tanınması ile doğru mesleğe ya da eğitime yönlendirilmesi, başarısızlık nedenlerinin ortadan kaldırılması mümkün olacaktır. Bireyin özelliklerinin tanınması için arkadaşları, sosyal çevresi ve velileriyle sıkı bir ilişki içinde olmak gerekir. Bu durum İYEP Yönergesinin 12 maddesinde öğretmenin görev tanımı yapılırken: “Programın uygulanmasının her aşamasında veli ile sürekli iş birliği yapar.” maddesi ile yasal çerçeve içine alınmıştır. Ayrıca İYEP yönergesinin 8. maddesinde söz edilen öğrencinin devamsızlık durumunda veli ile iletişime geçilip gerekli önlemlerin alınması da bireyin tanınması ve sürece katılması amacıyla yasal dayanak oluşturmaktadır.

Beden ve ruh sağlığı arasındaki sıkı ilişkinin akademik başarıya etkisini göz önüne alırsak, öğrencinin sağlık durumu, yetenekleri, ilgisi, benlik algısı, kişiliği, başarı durumu ve bireyin yaşadığı çevreyi tanımak bireyi doğru yönlendirmede oldukça önemlidir. İYEP çalışmasının esas hedef kitlesi olan dezavantajlı öğrencilerin ailelerinden, sosyal yaşamlarından ya da çeşitli faktörlerden kaynaklı oluşan aksamalara en iyi çözümü, doğru yönlendirme ve destek almış olan bireyin kendisi bulacaktır (Alver, 2018).

1.9. Yetiştirme Kurslarının Başarıya Etkisi

Eğitim sisteminin aksaklıklarının en büyük sebebi başarısızlıktır. Başarısızlık; eğitimsiz bireyler, eğitimsiz bireyler de toplumun ihtiyaç duyduğu çalışanlara ulaşamamasına sebep olmaktadır. İhtiyaç duyulan çalışan tipine ulaşılmaması devlet bütçesinde israfa neden olmaktadır. Bu durum eğitimdeki temel unsurlar olan öğretmen, öğrenci ve velilerin motivasyonunun düşmesine ortam hazırlamaktadır (Dam aktaran Bozbayındır ve Kara 2017).

Bu durumlardan dolayı günümüzde ortaöğretim kademesinde çeşitli kurslar düzenlenmektedir. Resmi okul dışı kurslar ilk önce yetişkinler için hazırlanmıştır. 1930'lu yıllardan sonra öğrenci yetiştirme amaçlı kurslar da açılmıştır (Akyüz, 2007). Azınlıkların kendilerine özgü okul istemeleri ile başlayan özel okullaşma dönemi daha sonraki süreçlerde özel dershanelerin açılmasıyla devam etmiştir.

Öğrencinin gitmeyi arzuladığı öğretim kurumlarındaki kontenjanlarının azlığı, toplumca değer gören bir bölümde ve üniversitede eğitim alma isteği, meslek edinme konusunda üniversite dışındaki yolların tercih edilmemesi, seçme sınavları konuları ile okul öğretim programının farklı işlemesi gibi sebeplerle, ülkemizde “dershane”, adıyla anılan kurumlar kurulmuştur (Baştürk, S. Doğan, S. 2010).

Özel dershanelerin ücretli olması ve fırsat eşitliği ilkesini ihlal etmesi gibi sebeplerle 14 Mart 2014 tarihli 28941 sayılı Resmi gazetede yayınlanan “Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” ile özel dershaneler kapatılmıştır. Bu kurumların bazıları ise etüt merkezi ya da özel okullara evrilerek öğretimlerini sürdürmüştür.

Öğrencilerin eksik öğrenmelerinin tamamlanması amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı 2014-2015 eğitim-öğretim yılından başlayarak Destekleme ve Yetiştirme Kurslarını (DYK) açmıştır. DYK; resmî/özel örgün eğitim kurumlarındaki öğrenciler ile yaygın eğitim kurumlarına giden kursiyerleri, örgün eğitim programındaki öğrenme alanları çerçevesinde, desteklemek amacıyla kurulmuş kurslardır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2016). Yukarıda görüldüğü üzere yetiştirme kursları lise seçme sınavlarına ya da yükseköğretime geçiş sınavlarına hazırlanan öğrencilerin eksik öğrenmelerini gidermek amacıyla açılmıştır. Fakat ilkökul düzeyinde, ücretsiz, eksik öğrenmeleri tamamlamaya yönelik herhangi bir kurs açılmamıştır.

Yurtdışındaki yetiştirme kurslarının geçmişi incelendiğinde ülkemizde dershane olarak anılmış kurumların benzerleri yurtdışında da görülmektedir. İngiltere’de “cramschool”, Brezilya’da “cursinhos”, Tayvan’da “Buxiban” gibi kurumlar kurulmuştur (Baştürk ve Doğan, 2010). Avustralya’ da ise okul sonrası bakım hizmetleri sunulmaktadır (Türkoğlu, 2015: 102-308). Japon eğitim sistemi incelendiğinde herhangi bir sebeple eğitimine ara veren öğrencilerin, eğitime döndüklerinde yaşlarına uygun sınıftan eğitime devam ettikleri fakat okul sonrasında akademik başarı amaçlı “juku” adı verilen

tamamlayıcı kurslara gittikleri saptanmıştır (Saracaloğlu, Gündoğdu, Başara Baydilek, Uça, 2014: 427; Türkoğlu, 2015: 102-308).

Dünya ülkelerine bakıldığında, eğitim alanında ne kadar gelişmişlerse ülke gelişmişlik ve refah düzeyinin de benzer oranda arttığı görülmektedir. Tabii ki bir ülkenin gelişmişliği sadece eğitim alanındaki başarısına bağlı değildir. Bu konuyu etkileyen faktörler arasında ülkelerdeki iç ve dış göç, toplumların yapısal ve kültürel farklılıkları gibi durumlar da göz önüne alınmalıdır. Örneğin; Amerika Birleşik Devletleri iktisatta gelişmiş olmasına rağmen eğitim bilim ve teknolojiye yeteri kadar ileride olmadığını fark etmiştir. Bu farkındalık ile hızlı ve büyük atılımlar gerçekleştirmiştir. Bu amaçla, kimi ülkeleri mercek altına alarak eğitim alanında pek çok reform yapmıştır.

Öğretim programında fen ve matematik ders saatlerini artırarak, okul sonrası ve hafta sonu kurslar açarak, öğretmen maaşlarını artırarak eğitimde kaliteyi yükseltmeyi hedeflemiştir. Amerika Birleşik Devletleri'nde yaklaşık sekiz milyon öğrenci okul sonrası programlarına katılmaktadır (Durlak ve diğerleri aktaran Harpine, 2013: 1). Okul sonrası programlar ödev yardımından, okul kültürüne ve topluma uyum amaçlı oyunlar düzenlemeye, önleyici faaliyetlerden, akademik odaklı beceri eğitimlerine kadar geniş bir yelpazede bulunmaktadır.

1.10. Sosyoekonomik Düzey Farklılığının Başarıya Etkisi

Sosyoekonomik düzeyin, bireyin sınıfını (veya ekonomik pozisyonunu) temsil etmesi ya da sosyal statü olarak temsil etmesi olduğunu söyleyen çeşitli görüşler mevcuttur. Sosyo ekonomik düzey hakkında fikir edinmenin en tercih edilen yolu sermaye (kaynaklar, varlıklar) olmuştur. Çünkü maddi kaynaklara erişim; eğitim gibi beşeri durumlar, sosyal bağlantılar yoluyla elde edilen kaynaklar ve refahı etkileyen süreçlerle yakından ilişkilidir (Bradley ve Corwyn, 2002: 372).

Sosyoekonomik düzey öğrencileri akademik ve sosyal boyutlarda etkileyen önemli bir etkidir. Sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilerin okuma yazma öğrenmeye, sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerden daha az hazır oldukları çeşitli araştırmalarda saptanmıştır. Araştırmalar sonucunda düşük sosyoekonomik düzey öğrenciler daha fazla gelişim göstermesine rağmen, üst sosyoekonomik öğrencilerin okuma yazma seviyesine ulaşamadıkları anlaşılmıştır (Davashgil aktaran Arslan, 2005: 75). Çin' de

yapılan kimi araştırmalar sosyoekonomik düzeyin akademik başarıyı etkilediğini ortaya koymuştur (Xuan ve diğerleri, 2019).

Öğrencinin eğitim başarısı ve okul kúltürüne uyumunda birinci elden sorumluluk ailededir. Bireyin okul kúltürüne hazırlanması ve alışması ailenin konu ile ilgili davranışlarına bağlıdır. Araştırmalara göre ilkokul öğrencilerinin erişi ve okul kúltürüne adaptasyonları daha çok ailelerinin şartları ile yakından ilişkilidir (Altınköprü, 1999:80).

Anne-babalar, çocukların ilk öğretmenleri olarak bireyin eğitimini aile içindeyken başlatır. Anne baba çocuk etkileşimi sonucu çocuğun ebeveynlerini rol model alması kaçınılmazdır. Ailesini gözlemleyerek benzer davranışlar gösteren çocuk, büyüdüğü çevredeki arkadaşlarını da rol model alarak saldırganlık, duygudaşlık, işbirliği gibi davranışlar da geliştirir (Evans, Quie, Wainwright, Worden, aktaran Ogelman, 2016: 139).

Kırsal alan ve gecekonduda yaşayan aileler düşük gelir nedeni ile gerekli bazı olanakları çocuklarına sağlayamamaktadır. Gelir düzeyi düşük ailelerin çocukları yeterli beslenememekte, okul araç ve gereçleri yeterince sağlanamamakta, kötü sağlık koşulları ve konutların yetersizliği uygun çalışma ortamını engellemektedir (Gül, 2007).

1.11. Motivasyon

Motivasyonun konusunu kişilerin beklenti, ihtiyaç, amaç ve davranışları oluşturmaktadır. Dilimizde isteklendirme, teşvik etme, yönettme, güdüleme gibi kavramlar motivasyon sözcüğünün karşılığı olarak kullanılmaktadır (Karaköse ve Kocabaş, 2006:4). Motivasyon öz düzenleyici öğrenmede büyük önem taşımaktadır (Pintrich, 1999). Motivasyonel inançlar, öğrencileri bilişsel stratejileri, üst biliş stratejilerini ve kaynakları yönetme stratejilerini kullanmaya teşvik eden motivasyon kaynakları olarak belirtilmiştir (Üredi, 2005). Sonuç olarak motivasyon, öğrencinin belli davranışlardan istenen sonuçları kazanma ve öğrencinin bunları gerçekteştirmeye veya bu davranışları yapmayı öğrenmeye istekli olduğu (yüksek öz-yeterlilik) inancı taşımasıdır (Schunk, 2009).

“Motivasyon (güdüleme, özendirme), örgütsel amaçlara ulaşmada daha çok yönetilen personelin ya da hizmetin sunulmasında ilk kademedeki rol oynayan personelin rolünün artırılmasına yönelik bir uygulamadır” (Aşıkoğlu, 1996:28).

1.12. Motivasyonun Önemi

Motivasyon, hedeflerin gerçekleştirilmesinin en önemli anahtarıdır. Bireyin tüm çabalarına rağmen hedeflerine ulaşamadığı durumlarla da karşılaşılabilir. Böyle durumlarda bile bireye, elinden gelenin en iyisini yapmak, yeteneklerini en iyi şekilde sergilemek için tarifsiz bir mutluluk ve tatmin duygusu hâkim olabilir. Bireyin ulaşmak istediği çok büyük bir hedef varsa ihtiyacı olan motivasyona da sahiptir. Shinn' e (2004) göre hedefe ve başarıya ulaşmanın yolu, kişinin kendi arzusuna göre hayatını yönlendirebilme ve harekete geçme potansiyelinde gizlidir (aktaran Canpolat, 2012).

1.13. Motivasyon Süreci

Motivasyon bireysel, kişiden kişiye göre değişen ve insan davranışlarında gözlenebilen bir olgudur. Davranışsal ve bilişsel motivasyon olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Davranışçı yaklaşımlara göre davranış sonucunda verilen pekiştiriciler, ödüller bireyi motive eder. Dışsal bir süreç olan motivasyonda bireyin maruz kaldığı uyaranlar davranışı destekler ya da engeller. Bunlara ek olarak davranışsal motivasyon savunucuları öz değerlendirme, beklenti, gibi içsel faktörlerin de motivasyonu etkilediğini kabul ederler. Bilişsel motivasyon kuramına göre ise bireyler dışsal etkileri değerlendirme biçimleriyle davranış geliştirerek motive olurlar (Yazıcı, 2009: 37).

1.14. Tutum

Duyuşsal alan davranışlarından olan tutum, bireyin bir dersi sevip sevmemesi, arkadaşlarını sevip sevmemesi ya da herhangi bir duruma ilişkin duygularıyla, değerleriyle ilgilidir (Gelbal, 2013: 31) göre tutum, bireyin sosyal çevresine, olgu veya nesneye genelde benzer tepkiler gösterme eğilimidir (Baysal, 1981: 121). Tutum bireye aittir ve bireyin bir olgu, durum ya da nesneye dair görüşlerinde tutarlılık sağlar (Tavşancıl, 2010: 57).

Her bireyin okula ilişkin farklı hisleri düşünceleri vardır. Bunun temelinde okul ile ilişkili olumlu ya da olumsuz durumların bireydeki etkisi yatmaktadır. Basit koşullanmalar ile oluşan tutumların kimisi istenmedik şekilde oluşabilmektedir. Bu durumda sönme veya sistematik duyarsızlaştırma kullanılabilir. Okulla ilgili olumlu tutum içinde olunması bekleniyorsa, okul ve sınıf atmosferi de olumlu olmalıdır. Bunu sağlamada en önemli rol öğretmene düşmektedir. Öğrencilerin hoşgörülü, mutlulukla çalıştıkları, demokratik bir sınıf ortamında bulunmaları sınıf ile olumlu duyguları eşleyecektir. Bunun sonucunda okula,

öğrenme ortamına, derslere olumlu tepkiler geliştirecektir. Öğrencilerin birbirleriyle olumlu etkileşimi de okula ilişkin tutumu olumlu yönde, aksi durumlardaysa negatif yönde etkilemektedir. Öğrencilerin okula ilişkin olumsuz tutumları incelenerek ortadan kaldırılmasına destek olunmalıdır (Koç, 2016: 52-53; Ekinci, 2014: 93). Tutumlar değişime dirençlidir fakat tutuma zıt yönde davranışta bulunarak veya ikna edici bir iletişim kurularak tutumlar değiştirilebilir. Öğrencinin tutumlarını değiştirmek öğrencinin derse ilişkin davranışlarının değiştirilmesine zemin hazırlamaktadır (Tavşancıl, 2010: 81-86).

Derse ilişkin tutum, algı ve motivasyon düzeyi bireyin duyuşsal alan davranışlarıyla ilgilidir. Duyuşsal alan davranışlarını ölçerken başarı testindeki gibi puanlama yapılması gerçeği yansıtmaz. Bu sebeple duyuşsal alan özellikleri ölçerken daha çok psikolojik testlerden faydalanılır. Bu ölçme araçlarında öğrenciler fikirlerini önerme ile hemfikir olma düzeyine göre sınıflarlar. Bunun sonucunda orta çıkan puanın, öğrencinin konu ile alakalı fikrini yansıttığı kabul edilmektedir. Bilişsel alan becerilerinin kazandırılmasında duyuşsal alan becerilerinin etkisi büyüktür (Gelbal, 2013).

Durmuş (2005/2007: 112) kitabında öğrencilerin birbiri ve grupla ilişkilerinin önemsenmesi gerektiğini, dil becerilerinin toplumsal eylemler olduğunu belirtir. Örneğin yazma becerisi ele alınsın. Yazma becerileri içinde yer alan kompozisyon yazma, grupla gerçekleştirilen diyalogları yazıya dökme işidir. Buradan yola çıkarsak öğrencinin bulunduğu topluluğa, sınıfa, gruba dair olumlu tutum içinde olması dolaylı yoldan da olsa yazma becerisi başarısını etkilemektedir. İnceoğlu'na (2010: 18) göre tutumların eylemlerin meydana gelmesindeki rolü büyüktür. McGuire, Reich – Adcock ve Lambert'e (aktaran Baysal, 1981: 124) göre kalıtsal etkenler, fiziksel etkenler, tutum konusu ile ilgili deneyim, öğrencinin kişiliği, topluma uyum süreci, sınıfında ya da ortamında bir grubun parçası olma hali, bulunduğu sosyal sınıf tutum oluşumunda etkilidir.

2. BÖLÜM

2. ARAŞTIRMA HAKKINDA AÇIKLAMALAR

2.1. Problem Durumu

Türkçe dersi bir bütün olarak görülmektedir. Bu bütünlüğün, uygulamada kolaylık olması açısından okuma, yazma, dinleme, konuşma gibi alanlara ayrılması bizi şaşırtmamalıdır. Nihayetinde birbirinden ayrı gibi görünen bu beceri alanları birbiriyle bağlantılı öğelerdir (Cemiloğlu, 2001: 150).

Kısa adı İYEP olan İlkokullarda Yetiştirme Programı bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır. Eksik ya da kesintili öğrenimleri olan öğrencilerin, bu eksikliklerini tamamlamak için ilkokul kademesinde açılmış bir yetiştirme kursu olan İYEP, Türkçe alanında dört temel beceri kapsamında yetiştirici olmayı hedeflemiştir. İlkokullarda Yetiştirme Programı 2018- 2019 eğitim öğretim yılından itibaren Türkiye çapında uygulanmaya başlamış, üç modülden oluşan, birinci modülden başladığı takdirde 22 hafta boyunca sürebilen, esnek bir programdır. Kursun süresi modülden modüle göre değişmektedir.

2018- 2019 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Türkiye genelinde tüm ilkokul 3. ve 4. Sınıf öğrencilerine “Öğrenci Belirleme Aracı” (ÖBA) uygulanmıştır. Öğrenciler ÖBA sonuçlarına göre kursta uygun kademeye yerleştirilmiş ve o kademedeki kursa başlamıştır. Bu sebeple kursun bitiş tarihi, kurs öğretmeni ve okul komisyonunun tercih ettiği haftalık ders saati sayısına ve öğrencinin bulunduğu kurs kademesine göre değişmektedir.

Öğrencilerin üst modüle geçişleri öğretmen görüşüne bırakılmıştır. Üst modüle geçmek için yeterli bulunmayan öğrenciler, yeterli olana dek, 160 saate kadar Türkçe modülünden ders alabilme imkanına sahiptir. Bir öğrenci haftada 10 ders saatinden fazla kurs alamamaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, 2018: 6).

Literatür taraması yapıldığında ilkokul kademesinde Türkiye geneli ve ücretsiz bir kurs uygulamasına rastlanmamıştır. Fakat ortaöğretim kademesinde seviye belirleme sınavına yönelik kurslar açıldığı saptanmış ve bu kursların öğrenci başarısını olumlu etkilediği görülmüştür. Araştırmalarda kursların öğrenci motivasyonunu ve ders

performansını büyük ölçüde artırdığı ifade edilmiştir (Dilekçi ve Nartgün, 2016: 554; Dönmez, Pekcan, Tekçe, 2016; İncirci, İlğan, Sirem, Bozkurt, 2017: 61). Yapılan çalışmalarda iyi okul notlarının yanı sıra iyi akran ilişkileri ve duygusal uyum sağlandığı da saptanmıştır (Posner ve Vandell, 1994: 454). Dilekçi ve Nartgün'ün (2016: 554) kurs kitaplarının ücretsiz verilmesi önerisi İYEP uygulamasında karşılık bulmuş, öğretim materyalleri öğrencilere ücretsiz verilmiştir.

Japon eğitim sistemi incelendiğinde herhangi bir sebeple eğitimine ara veren öğrencilerin, eğitime döndüklerinde yaşlarına uygun sınıftan eğitime devam ettikleri fakat okul sonrasında akademik başarı amaçlı “juku” adı verilen tamamlayıcı kurslara gittikleri saptanmıştır. Avustralya’da ise okul sonrası bakım hizmetleri sunulmaktadır (Türkoğlu, 2015: 102- 308).

İYEP’ in hedef kitlesi olan dezavantajlı bireyler, eğitimlerindeki eksiklikler ve ihtiyaçlar açısından kimi araştırmacılar tarafından mercek altına alınmış ve konuya eğilmenin gereklilik olduğu belirtilmiştir. Yapılan araştırmalar dezavantajlı konumda olan bireylerin akademik başarılarının düşük olduğunu ortaya koymuştur (Machin, 2006: 10; Uysal, Sayılan, Yıldız, Eylem, Türkmen ve Korkmaz, 2016; Aslan, 2017; Bulut, Kanat Soysal ve Gülçiçek., 2018; Yavuz, 2019: 151). Phutkaradze ve İnce, (2018: 39) çalışmalarında düzensiz göçmenlerin eğitim gereksinimlerinin karşılanması, Türkçe eğitimi verilmesi, uygun ders materyali ve eğitim ortamının hazırlanması gerektiğini belirtmiştir. Bu noktada İYEP uygulaması ve ders materyallerinin ücretsiz dağıtılması saha araştırmalarına olumlu bir dönüt olmuş, ilkökul kademesinde eğitim gereksinimlerinin karşılanması için bir adım teşkil etmiştir.

2.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın hedef kitlesi, MEB’e bağlı ilkokullarda yürütülen İlkokullarda Yetiştirme Programı’nın, İlkokul Türkçe dersi öğretim programlarındaki öğrenme alanlarında yer alan İYEP kapsamında belirtilen kazanımları, önceki eğitim ve öğretim yılları içinde yeterli düzeyde edinemeyen 3. ve 4. sınıf öğrencileridir.

İlkokullarda Yetiştirme Programı ve program içerikleriyle yapılan eğitim-öğretimin, öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerine göre akademik başarı, motivasyon, Türkçe dersine ilişkin tutum ve öğrencilerin benlik algıları üzerindeki etkisi ile uygulamada ortaya çıkan durumları ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmanın başında ve sonunda tez

kapsamında geliştirilen Türkçe Beceri Alanları Başarı Testinin yanı sıra, Temel Eğitimde¹ Motivasyon Ölçeği, Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ile Çocuklarda Benlik Algısı Profili Ölçeği uygulanmıştır. İYEP uygulaması hakkında sınıf öğretmenlerinin farkındalığını araştırmak ve programın öğrenciler üzerindeki etkisini ortaya koymak belirlenen hedefler arasındadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

2.3. Araştırmanın Problem ve Alt Problemleri

Bu amaçlar doğrultusunda araştırma problemi “İlkokullarda Yetiştirme Türkçe Programının 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin başarısına etkisi nasıldır?” olarak belirlenmiştir.

2.3.1. Alt Problemler

1. Üst, orta ve alt sosyoekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin İlkokullarda Yetiştirme Programı’na başlamadan önce ve tamamladıktan sonra motivasyon puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Üst, orta ve alt sosyoekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin İlkokullarda Yetiştirme Programı’na başlamadan önce ve tamamladıktan sonra Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Üst, orta ve alt sosyoekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin İlkokullarda Yetiştirme Programı’na başlamadan önce ve tamamladıktan sonra benlik algı profili puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Üst, orta ve alt sosyoekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin İlkokullarda Yetiştirme Programı’na başlamadan önce ve tamamladıktan sonra Türkçe dersi beceri alanlarına yönelik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. İlkokullarda Yetiştirme Programı’na ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?

6. İlkokullarda Yetiştirme Programı’nın uygulanması sürecinde

a. Öğretmen-öğrenci etkileşimi

¹ 6287 numaralı kanunda yapılan değişiklikler sebebiyle “ilköğretim” yerine “temel eğitim” ibaresi kullanılmıştır.

b. Uygulanan yöntem ve teknikler

c. Sınıf iklimi

d. Uygulama sürecindeki aksaklıklar ile ilgili gözlem sonuçları nasıldır?

2.4. Araştırmanın Önemi

İlkokul kademesindeki öğretimin kalitesi, öğrencilerin gelecek öğretim kademelerindeki başarısını temelden etkilemektedir. Yapılan araştırmalar sonucunda, dezavantajlı olarak nitelendirilebilen öğrenci gruplarının olumsuz yaşam koşullarının, öğrenci başarısını ve öğretmen bakış açılarını doğrudan etkilediği görülmektedir (Eylem, Korkmaz, Sayılan, Türkmen, Uysal ve Yıldız, 2016: 193; Bulut, vd., 2018: 1228).

Eğitim ve öğretimin temelini atıldığı ilkökullar kademesindeki eksik öğrenmeler ile sekteye uğramış öğretim sürecinin telafi edilmesini amaç edinmiş bir öğretim programına gereksinim hissedilmiş fakat resmi olarak herhangi bir adım atılmamıştır. Gerek taşınmalı eğitim alan gerek mevsimlik işçi çocuğu olan gerek birleştirilmiş sınıflarda eğitim alan gerekse çeşitli sebeplerle memleketlerinden göçmüş veya çok dilli olan çocukların eğitimindeki bu aksaklık, kısa adı İYEP olan programla giderilmeye çalışılmaktadır. 2017-2018 eğitim öğretim yılında belirli illerde pilot çalışması yapılan bu program 2018-2019 eğitim öğretim yılında tüm Türkiye’de uygulamaya konulmuştur.

İlkokullarda Yetiştirme Programı; modüler ve esnek olması, ders programının ve haftalık ders saatlerinin hazırlanmasının öğretmenin tercihi bırakılması, sarmal yapıda öğretim materyallerine sahip olması ve Türkçe dersi beceri alanları ile matematik okuryazarlığı alanlarında tamamlayıcı bir rol üstlenmesi ile ülkemizin ilkökullar kademesinde bir ilk olmayı başarmıştır.

Ülkemizde 2014-2015 eğitim-öğretim yılından itibaren, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ortaokullarda ve liselerde eksik öğrenmeleri gidermek ve seviye belirleme sınavlarına hazırlık amacıyla ‘Destekleme ve Yetiştirme Kursları’ düzenlenmiş ve bununla ilgili çeşitli çalışmalar yapılmıştır (İdin, 2011: 3; Gülcü ve Göksu, 2016: 165). Yapılan taramalarda ilkökullar kademesinde bugüne kadar bu tür bir kurs açılmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla ilk defa uygulanan ilkökullarda yetiştirme kursunu ele alan bu çalışma özgünlüğünü korumaktadır.

Eğitimde istendik istikamette ilerleme varsa değişim de vardır. İstendik yönde davranış değiştirme süreci olan eğitimde, her okul ya da kursun kendine has özellikleri vardır. Bu özelliklere has farklı gereksinimlerin karşılanması için okulun veya kursun hedefleri, farklı kaynaklardan, oldukları gibi alınamazlar. Söz konusu kazanımlar, ihtiyaçları yansıtmalıdır. Eksiklikleri tamamlanan bireyden toplumda üzerine düşen görevleri yapması, toplumsal düzeni bozmaktan kaçınarak toplumun beklentisini karşılaması hem de toplumun fırsat ve olanaklarından diğerleriyle eşit şartlarda faydalanma fırsatına sahip olması beklenmektedir (Ertürk, 1979: 31- 34).

İYEP öğrenme eksikliklerini tamamlama amaçlı hedefleri ve psikososyal hedefleri ile bireyi topluma kazandırmayı amaçlamakta, bireyin de toplumun fırsatlarından faydalanmasının yolunu açmaktadır. Bu nedenle İYEP eğitimi sürecinin doğru ve etkili bir biçimde planlanması gerekmektedir. MEB amaçladığı istendik hedeflere bu yolla ulaşabilir.

Farklı sosyoekonomik yapıya veya farklı özelliklere sahip çevrelerde bulunan okullarda; bu sürecin ana parçaları olan öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerinin alınması gerekmektedir. Böylece alınan dönütlerle İlkokullarda Yetiştirme Programının “Ne kadar etkili olduğu?” sorusuna yanıt verilebilecektir. Yapılan literatür taramalarına göre ilkököl kademesinde bu tür bir programın daha önce uygulanmamış olması, dolayısıyla alanda daha önce çalışma yapılmamış olması nedeniyle araştırma özgün bir yapıdadır. Yaşanabilecek sorunların ve aksayan yönlerin, öğretmen görüşleri ve araştırmacının sınıf içi gözlemleriyle belirlenmesi bu araştırmayı önemli kılmaktadır. Bu doğrultuda; İYEP’in öğrenciler üzerindeki akademik ve psikososyal açıdan etkilerinin ortaya çıkarılması umulmaktadır. Yapılan bu araştırmanın uygulamadan sorumlu ve bu alanda yetkili mercilere bir geri bildirim sağlayacağı, farklı bir bakış açısı kazandıracığı ve konuyla ilgili çalışmak isteyen araştırmacılara bir fikir vereceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra program geliştirmecilere, Türkçe eğitimcilerine, psikolojik danışmanlara katkı sağlayacağı umulmaktadır.

2.5. Araştırmanın Sayıtları

1. Öğrenciler ön test ve son test uygulamalarında kullanılan başarı testi ve ölçekleri içtenlikle yanıtlamışlardır.

2. Öğretmenlerin görüşme esnasında araştırmacıya içtenlikle ve doğru cevap verdikleri varsayılmıştır.

3. Öğrencilerin ve öğretmenlerin gözlem esnasında doğal davrandıkları varsayılmıştır.

2.6. Materyal ve Yöntem

2.6.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, MEB'e bağlı ilkokulların 3. ve 4. sınıftaki öğrencilerinin katılımıyla yürütülmüş olan İlkokullarda Yetiştirme Programı'nı, "karma araştırma modeli" (mixed method) ile incelemektedir. Karma araştırma modeli, araştırmacıların nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin farklı unsurlarını, derinlemesine ve geniş bir yelpazede sentezlendiği bir araştırma türüdür (Johnson, Onwuegbuzie ve Turner 2007, Akt. Kocaman, 2015: 354-355). Araştırmacının bir çalışma veya birbirini takip eden çalışmalarda nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramları birlikte harmanlanması olarak da açıklanmaktadır (Creswell, 2003; Tashakkori ve Teddlie, 1998; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004 akt. Baki ve Gökçek, 2012: 2).

Bu araştırmada karma yöntemin tercih edilmesinin amacı; farklı bakış açılarının sentezlenerek araştırma konusunun daha sağlam, daha zengin bir profilde sunulmasını sağlamaktır (Berg, 1998: 5).

Karma yöntem; insan davranışlarının zenginliğini ve karmaşıklığını nitel ve nicel verilerden faydalanarak birden fazla açıdan haritalandırarak göstermenin güçlü bir yoludur (Cohen, Manion ve Morrison 2007: 141; Tashakkori ve Teddlie 2003: 192). Birbirinden farklı ne kadar çok yöntem olursa araştırmanın gücü de o oranda artmaktadır. Örneğin bir test sonuçları ile aynı fenomenin gözlem sonuçları örtüşüyorsa araştırmacı bulgularına daha çok güven duyacaktır (Lin Akt. Cohen vd., 2007: 145). Olgulara durumlara bir açıklama getirmek istediğinde sayılar kadar sözcüklere de ihtiyaç duyulmaktadır.

Karma yöntem araştırmalarında izlenen aşamalar; araştırma probleminin belirlenmesi, araştırmanın karma desene uygunluğuna karar verilmesi, karma yöntem veya karma model araştırma deseninin seçilmesi, verilerin toplanması, verilerin analiz edilmesi, verilerin yorumlanması, sonuçların ortaya konması ve raporlaştırılması biçiminde sıralanabilmektedir (Niglas, 2004: 18).

Nitel ve nicel veriler çözümlene şekillerine göre farklılıklar sergileyebilmektedir. Bu; nitel ve nicel faktörlerin tek tek çözümlenmesi olabileceği gibi birlikte çözümlenmesi

de olabilmektedir. Bunun yanı sıra nitel ve nicel girdilerin birleştirilerek çözümlenmesi de mümkündür. Kimi çeşitleme desenlerinde nicel verilerin kontrolü için nitel veriler kullanılabilen ya da her iki veri grubu karşılıklı kıyaslanabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

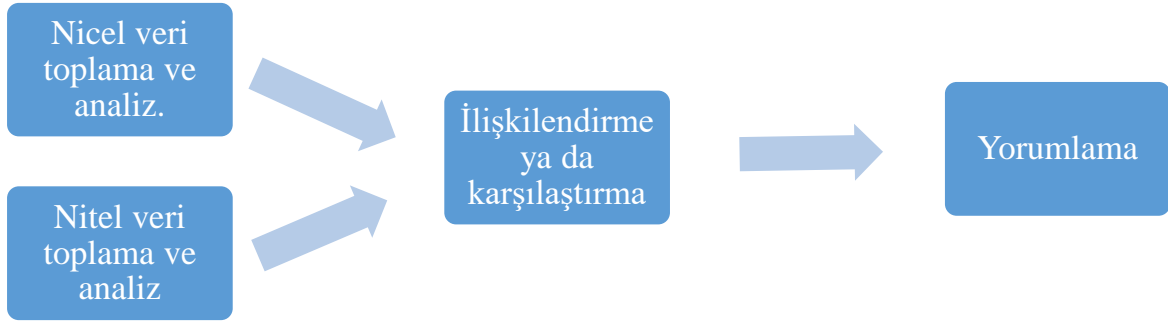
Bu çalışma bir eğitim araştırması olduğu için Creswell'in sınıflamaları tercih edilmiştir. Creswell'e (2011) göre karma yöntem tasarımları zamanlama açısından üç şekilde sınıflandırılabilir: eşzamanlı, ardışık veya çok aşamalı kombinasyon.

- Eş zamanlı zamanlama, araştırmacı tek bir aşamada nicel ve nitel yöntemin her ikisini de uyguladığında gerçekleşmektedir.
- Sıralı zamanlama, araştırmacı başlıkları iki ayrı aşamada uyguladığında, bir tür ile verilerin toplanıp analizinden sonra elde edilen sonuçlara göre diğer türde toplanacak verilere karar verilmesi ile gerçekleşmektedir.
- Çoklu kombinasyon zamanlaması, araştırmanın bir çalışma programı boyunca ardışık ve/veya eşzamanlı zamanlamaları içerdiğinde gerçekleşmektedir.

Creswell'e (2011) göre dört temel karma yöntem tasarımı vardır: Yakınsayan paralel tasarım, sıralı açıklayıcı tasarım, sıralı keşfedici tasarım ve gömülü tasarım. Ek olarak birden fazla tasarım elemanını bir araya getiren dönüşümsel ve çok aşamalı tasarım (multiphase design) vardır. Karma yöntem araştırmacısı, zamanlamayı, verileri karıştıracağı kestirim noktasını ve önceliğini düşünerek altı temel karma yöntem araştırmasından birini seçebilmektedir.

Bu çalışmada her iki veri türünün de İYEP'in etkililiğini açıklaması, araştırmacının sınırlı bir süreye sahip olmasından dolayı, nicel ve nitel veriler birlikte toplandığı için yakınsayan paralel tasarım kullanılmıştır. 1970'lerden bu yana, bu tasarım eşzamanlı üçgenleme (Morse, 1991), paralel çalışma (Tashakkori ve Teddlie, 1998), yakınsayan paralel tasarım (Creswell, 1999) ve mevcut üçgenleme (Creswell, Plano Clark vd., 2003) gibi isimlerle anılmıştır (akt. Creswell, 2011: 77). Yakınsayan paralel tasarımda veriler aynı anda toplanmakta, eşzamanlı olarak önceliklendirilmekte, ayrı ayrı analiz edilmektedir. Ardından iki sonuç kümesi birleştirilerek değerlendirme yapılmaktadır. Nicel kısımda ön test- son test kontrol grupsuz yarı deneysel desen, nitel kısımda yarı yapılandırılmış görüşme formları ve gözlem verilerinden elde edilen bulguların değerlendirilmesinde

betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Şekil 2.1.'de araştırmanın desen şeması sunulmuştur.



Şekil 2.1. Araştırmanın Deseni (Creswell, 2011: 69).

Bu araştırmanın nicel boyutunda yarı deneysel desenlerden, kontrol grupsuz ön ve son test deseni kullanılmıştır. Cohen, Manion, ve Morrison'a (2007) göre yarı deneysel desen; deneklerin gruplara tamamen yansız seçilmesinin mümkün olmadığı durumlarda uygulanır.

Sönmez ve Alacapınar'a (2015: 51-57) göre yarı deneysel araştırmalarda örmeklem amaçlı olarak seçilmektedir. Yarı deneysel desenlerden, kontrol grupsuz ön ve son test desende, grup ya da gruplara ön test, denel işlem başlamadan önce ve denel işlem bittikten sonra uygulanmaktadır. Bu uygulama sonucunda iki test arasındaki ilişkiye bakılmaktadır. Gruplar bir ya da birden fazla sayıda olabilmektedir fakat birbirlerinin kontrolü değildir.

Sosyal bilimlerde sık kullanılan bu desende önemli olan, denel işlemin uygun ortamda ve yönergelere bağlı olarak yürütülmesidir. Bunun gerçekleşmediği durumlarda, elde edilen sonuçların denel işleme bağlanması doğru bulunmamaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2015: 56). Tablo 2.1.'de araştırmanın nicel boyutunda kullanılan deney deseni basamakları sunulmuştur.

Tablo 2.1. Araştırmanın Nicel Boyutunda Kullanılan Deney Deseni

Gruplar	Ön test	DeneySEL İşlem (Bağımsız Değişken)	Son test
Gü	T1, T2, T3, T4	D	T1, T2, T3, T4
Go	T1, T2, T3, T4	D	T1, T2, T3, T4
Ga	T1, T2, T3, T4	D	T1, T2, T3, T4

D: İlkokullarda Yetiştirme Programı Türkçe kursu

Gü: Üzerinde çalışma yapılan üst SED okul öğrencileri

Go: Üzerinde çalışma yapılan orta SED okul öğrencileri

Ga: Üzerinde çalışma yapılan alt SED okul öğrencileri

T1: Türkçe Beceri Alanları Başarı Testi

T2: Temel Eğitim’de Motivasyon Ölçeği

T3: Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

T4: Çocuklar için Benlik Algısı Profili Ölçeği

Nitel değişkenlere ait verilerin elde edilmesi amacıyla da yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem tekniği kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından dersler aralıklı olarak gözlemlenmiş, elde edilen veriler araştırmacı tarafından gözlemin hemen sonrasında kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Öğretmen görüşme formu ve sınıf içi gözlemlerle elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır.

2.6.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında İzmir il merkezinde bulunan, İlkokullarda Yetiştirme Programı katılımcısı tüm 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluştururken, araştırmanın örneklemini ise amaçlı örneklem türlerinden ölçüt dayanaklı örneklem biçimi ile seçilen üst, orta ve alt sosyoekonomik düzeydeki ilkokullar oluşturmuştur.

Ölçüt örnekleme çoğunlukla nitel çalışmalarda tercih edilmektedir. Ölçüt örnekleme araştırma sorularının cevaplarıyla ilişkilendirilmiş belli amaçlara dayanarak birimler (yani bireyler, bir grup birey, kurum gibi) seçme işlemi olarak tanımlanabilmektedir (Baki ve Gökçek, 2012: 5). Bu örnekleme yöntemi kimi ölçütleri karşılayan durumların detaylı olarak incelenmesi olanağı sağlamaktadır. Uygun olma ilkesine göre belirlenen kişilerin araştırma hedefine detaylı bilgi verme ihtimali az olduğu için "amaçlı örneklem" seçimi son derece önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Ailenin sosyoekonomik düzeyi Yıldız’a (2006: 67) göre ebeveyn gelir, eğitim düzeyi ve meslekleriyle ölçülmektedir. Örneklem seçilirken, İzmir il merkezindeki İYEP Türkçe

modülü açılan tüm ilkokullar belirlenmiştir. Okulların bulunduğu sosyoekonomik düzey ile ilgili, il milli eğitim müdürlüğünden, ilköğretim okul müdürlerinden ve öğretmenlerden alınan bilgiler değerlendirilmiştir.

Değerlendirme sonucu ulaşılabilirlik düzeyi dikkate alınarak sosyoekonomik düzeylerine göre denk okulların, İYEP modüllerine göre birbirine denk olan kurs sınıfları araştırma kapsamına alınmıştır. Bu araştırmada deney grupları seçilirken, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından İYEP kapsamında yapılan, Öğrenci Belirleme Sınavı'na (ÖBA) göre farklı modüllere yerleştirilen öğrenciler göz önüne alınmıştır.

İzmir ili Karşıyaka, Bornova ve Konak ilçelerindeki farklı okulların, benzer SED ve benzer modülde öğrenim gören öğrencileri örnekleme seçilmiştir. MEB tarafından Türkiye genelinde yapılan ÖBA'lar aracılığı ile modüllere öğrencilerin seçilmiş olması, öğrencilerdeki deney öncesi farklılıkların ortadan kaldırılmaya çalışılmasına yardımcı olmuştur. Veri toplanan okullar, okulların sosyoekonomik düzeyleri, araştırmaya katılan öğrenci sayıları ve öğrencilerinin MEB tarafından belirlenen modülleri aşağıdaki Tablo 2.2.'de görülmektedir.

Tablo 2.2. Sosyoekonomik Düzeylere Göre Okul ve Katılımcı ve Modül Sayısı

Sosyoekonomik Düzey	Okul Adı	Türkçe Modülü	İYEP Şubesi	Katılımcı Sayısı
ÜST	Oü1	2. ve 3. Türkçe Modülü	A	4
	Oü2		A	6
ORTA	Oo1	2. ve 3. Türkçe Modülü	A	4
	Oo2		A	4
ALT	Oa1	1. 2. ve 3. Türkçe Modülü	A	4
	Oa1		B	7
	Oa2		A	10
	Oa3		A	8
	Oa3		B	2
Toplam	7		9	49

Tablo 2.2. incelendiğinde Oü1 okulunda İYEP A sınıfında 4, Oü2 İYEP A sınıfında 6 öğrenci görülmektedir. Oü1 sınıfında 1 kız öğrenci ön test sonrası devamsızlık yaptığı için, 1 kız öğrenci Türkiye'ye yeni gelmiş, yeterli dil becerileri oldukça yetersiz olan yabancı uyruklu bir öğrenci olduğu için çalışma dışında tutulmuştur.

Oo1 okulu İYEP A sınıfında cinsiyet ayrımcılığından dolayı bir kız öğrencinin velisi kursa devam onayı vermemiştir. Oa1 İYEP A şubesinde mülteci statüsündeki 1 erkek

öğrenci ön test sonrası Türkiye dışına göç ettiği için, bir erkek öğrenci de devamsızlık yaptığı için çalışma dışında tutulmuştur.

Oa3 okulu İYEP A şubesinde 9 öğrencinin 1'i devamsızlık yaptığı için, İYEP B şubesinde 7 öğrencinin 5'i ön test sonrası devamsızlık yapmalarından dolayı çalışma dışında bırakılmıştır. İYEP B şubesinde devamsızlığın nedenleri arasında kurs başladıktan sonra bir aylık gibi bir süreliğine kurs öğretmenin mazeretli olarak kursa devam etmemesi, geçici süreliğine sınıfların birleştirilmesi olarak görülmektedir. Üst ve orta sosyoekonomik düzeydeki okullarda her üç modülü de alan yeterli öğrenci sayısına ulaşamamasından dolayı bu okullarda Türkçe 2. ve 3. modülü alan öğrenciler çalışma kapsamına alınmıştır. Yapılan araştırmalar Karşıyaka ilçesinde üst SED veli profili olan okullarda programa öğrenci seçilse de veli onayı alınmadığı için kursa katılan öğrenci sayısının 1, 2 gibi rakamlarda kaldığı gözlenmiştir. Alt sosyoekonomik düzeydeki okulların katılımcıları üç modülü de almıştır.

2.6.3. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanması nitel ve nicel olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Nitel verileri öğretmen görüşme formları ve öğrenci gözlemleri oluştururken nicel bölümü ön test- son test biçiminde uygulanan ÇİBAP, TDYT, Temel Eğitimde Motivasyon Ölçeği ile tez kapsamında geliştirilen “İYEP Türkçe Beceri Alanları Testi” oluşturmaktadır. Nitel verilerin toplanmasında kullanılan yöntemler gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Bu form ile 22 haftalık uygulama sürecinin sonunda ve süreç içinde öğretmenlerin kurs sürecine ilişkin görüşleri alınmıştır. Alınan bu görüşler birleştirilmiştir ve sınıf içi gözlemlerin sonuçları “Bulgular” kısmında betimsel analiz yöntemiyle yorumlanmıştır. Veri toplama aracı, öğretmenlere verilmeden önce çalışmanın hedefleri öğretmenlere açıklanmış, çalışmada öğretmenlere ve öğrencilere ait ad-soyadı gibi bilgilerin paylaşılmayacağı vurgulanmıştır.

2.6.4. Nicel Boyutunda Kullanılan Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın nicel boyutunda kullanılan ön test-son test kontrol grupsuz yarı deneysel desende bağımsız değişken sosyoekonomik düzey, bağımlı değişkenler ise tez kapsamında geliştirilen “İYEP Türkçe Beceri Alanları Başarı Testi”, “Çocuklar İçin Benlik Algısı Profili Ölçeği”, “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Temel Eğitimde Motivasyon Ölçeği” verileridir.

2.6.4.1. Türkçe beceri alanları başarı testi (TBAT)

Adıgüzel'in (2016: 50-72) kitabında belirttiği üzere başarı testi geliştirme aşamaları şu şekilde gerçekleşmiştir:

1. Öncelikle ölçülmesi beklenen bilgi gereksinimleri/konu alanları saptanır.
2. Güçlük ve bilişsel alan düzeyleri dikkate alınarak, istenen soru tipleri seçildikten sonra alanyazın taraması yapılarak tüm konu alanlarını kapsayan sorular, hedef kitlesinin özellikleri göz önüne alınarak hazırlanır. Kapsam geçerliliğinin sağlanması için bilişsel süreç ve bilgi birikimi matrisi dikkate alınarak her kategoriye olabildiğince fazla soru yazılır.
3. Soruların hedefe uygun yazılıp yazılmadığına ilişkin ve bilişsel alan basamaklarına uygunluğu konusunda uzmanlardan görüş alınır.
4. Sorular hazırlandıktan sonra hedef kitleye benzer bir grupta ön deneme yapılır. Ön denemeye katılanlar asıl uygulamaya dâhil edilmemelilerdir. Ön deneme sonucunda elde edilen verilen madde analizine tabi tutularak her maddenin ayırt edicilik ve güçlük indeksi hesaplanır. Güvenirlik ve geçerlik hesaplamaları yapılır.

TBAT Deneme testi

Bu çalışmanın hedef kazanımları İYEP Uygulama Kılavuzundan (2018: 10) alınmıştır. İYEP Türkçe kazanımları İlkokul Türkçe Öğretim Programları içinde taranmış ve kazanımların ağırlıklı olarak ilkokul 1. ve 2. sınıf Türkçe Öğretim Programlarının kazanımları olduğu saptanmıştır. Bu sebeple soruların güçlüğü bu sınıf seviyelerine göre hazırlanmıştır.

Baykul ve Turgut'un (2013) kitabında belirttiği üzere test maddelerinin yazımında uyulması gereken genel ilkelerden biri; test maddelerinin güçlük düzeyinin o testi cevaplandıracak grubun ortama okuma yeteneğinin altında tutulmasıdır. 3. ve 4. Sınıflara uygulanan İYEP Beceri Alanları Testindeki okuma, dinleme metinleri ve kullanılan görseller bu nedenle MEB 1. ve 2. sınıf Türkçe ders kitaplarından seçilmiştir. İYEP Türkçe Beceri Alanları Testi deneme formu alanyazın taraması yapılarak ve uzman görüşleri alınarak araştırmacı tarafından İYEP kazanımlarını içeren Türkçe öğretiminin dört beceri alanına göre geliştirilmiştir. T.M 2.2. T.M 2.4., T.M 2.5. ve T.M. 3.1 kazanımlarında

kazanım binişikliği görülmüştür. Bu sebeple kazanımlar bölünmüş ve bölünmüş her kazanıma ayrı soru yazılmıştır. Kapsam geçerliliğinin sağlanması için bilişsel süreç basamaklarına uygun birden fazla madde yazılmış, kazanım-madde-bilişsel alan sınıflaması uygunluğu açısından uzman kanısı alınmıştır. Bu doğrultuda beş soruda düzeltme yapılmıştır. Bu araştırmanın örnekleme uygun okullarda pilot çalışması yapılmıştır.

Güneş'in (2000: 228) kitabında belirttiği üzere okuma materyalinde olması gereken kelime sayısı 1. sınıflar için 125, 2. sınıflar için 375 ve satırdaki kelime sayısı 8'dir. T.M. 2.8. kazanımı için hazırlanan metin bu ölçütlere uygun olarak 139 sözcük ve satır başına 8 sözcükten oluşmaktadır. Test 3. ve 4. sınıf yaş grubuna uygulandığı için testin tümü 18 punto ve TTKB dik temel harfler yazı fontuyla yazılmıştır.

Başarı testi içinde en az 30 soru bulunmalıdır. Test uygulanan birey sayısı en az 50 olmalıdır (Kalaycı'dan akt. Adıgüzel, 2016: 69). Bu çalışmada deneme formu soru sayısı 37, test uygulanan birey sayısı 201'dir. Kazanımların doğası gereği madde formatları ve puanlamaları farklılık göstermektedir. Bu sebeple testin bir kısmı doğru yanlış şeklinde, diğer kısmı ise araştırmacı tarafından oluşturulan gözlem formu ile puanlanmıştır.

Uygulama kolaylığı açısından öğrenci-öğretmen etkileşimi gerektiren sorular 1. bölümde, bireysel yapılabilecek sorular 2. bölümde toplanmıştır. Araştırmacının hali hazırda MEB bünyesinde çalışan bir sınıf öğretmeni olmasından dolayı, testin uygulanacağı grup iyi tanındığı için, D-Y yöntemiyle puanlanan kazanımlar en az 2 test maddesiyle temsil edilmiştir. Asıl test uygulanan sınıf ve okullar ile deneme uygulaması yapılan sınıf ve okullar farklıdır. Hazırlanan testin pilot çalışması, İzmir ili İsmail Rahmi Karadavut İlkokulu, Atatürk İlkokulu, Gürçeşme Leman Alptekin İlkokulu'nda toplam 201 tane 3. ve 4. sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Ön deneme uygulaması sonucunda elde edilen verilerin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış ve madde analizine tabi tutularak her maddenin ayırt edicilik ve güçlük indeksi hesaplanmıştır. D-Y yöntemiyle puanlanan bölümden elde edilen veriler, bilgisayar ortamında girilerek madde analizlerine tabi tutulmuştur. Madde seçimi yapılırken, madde güçlük katsayısı, madde ayırıcılık gücü indeksi ve güvenilirlik hesaplamalarının sonuçlarına bakılmıştır. Madde güçlük katsayısı, madde ayırıcılık gücü indeksi üst-alt grup yöntemi kullanılarak Excel programı ile hesaplanmıştır (Ek: 1). Aşağıdaki Tablo 2.3.'te hedef ve hedef becerilerle, aynı beceriyi ölçen deneme test maddelerinin belirtke tablosu verilmektedir. Tablo 2.3.'te görüldüğü üzere kazanım

biniliği bulunan T.M.2.2. T.M.2.4 ve T.M.2.5, T.M.3.1 kazanımları bölünerek değerlendirilmiştir.

Tablo 2.3. Deneme formu test maddeleri ile program kazanımlarına ilişkin belirtke tablosu

Kazanımlar		Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz	Değerlendirme	Yaratma
Bölüm 1	T.M1.1. Dinlediği/izlediği bir metni anlatır. (Olayları oluş sırasına göre anlatması sağlanır).		x				
	T.M1.2. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir (Sadece olay, şahıs ve varlık kadrosuna yönelik sorular [ne, kim] yöneltilir.)	x,x	x				
	T.M1.3. Sözlü yönergeleri uygular. (Yönerge sayısı beş aşamadan fazla olmamalıdır.)			x,x			
	T.M1.4. Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur.						x
	T.M2.7. Basit ve kısa cümleleri okur.			x			
	T.M2.8. Kısa metinleri okur.			x			
	T.M2.6. Rakamları tekniğine uygun yazar.			x			
	T.M3.2. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.	x,x,x, x,x,x,					
	T.M2.1. Soslere karşılık gelen harfleri ayırt eder.		x	x			
	T.M2.2. Harfi tanır.		x	x			
T.M2.2. Harfi seslendirir.	x,x						
T.M2.3. Harfleri tekniğine uygun yazar.			x,x				
T.M2.4. Heceleri okur.				x			
T.M2.4. Kelimeleri okur.			x				
T.M2.5. Heceleri yazar.			x				
Bölüm 2	T.M2.5. Kelimeleri yazar.			x			
	T.M3.1. Görselden/görsellerden hareketle bilmediği kelimeleri tahmin eder.	x,x,x,					
	T.M3.1. Görselden/görsellerden hareketle bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder.	x,x					
	T.M3.3. Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.			x,x, x			
	T.M3.4. Kısa metinler yazar.						x

Analizler sonucunda 37 maddelik deneme testinin 10 maddesi testten çıkarılarak teste son hali verilmiştir. Kalan 27 madde ön uygulama için hazır hale getirilmiştir. Uygulamanın ilk ve son haftalarında, öğrencilerin İYEP programında belirtilen kazanımlara dair durumlarını belirlemek, kurs programının etkililiğini açıklayacak faktörleri ortaya koymak için üç ayrı sosyoekonomik düzeydeki okul öğrencilerine “İYEP Beceri Alanları Testi” ön ve son test olarak dağıtılmıştır (Ek 12).

Tablo 2.4’te ise Türkçe beceri alanları ile nihai testin madde formatları/ kazanım ilişkisi bulguları sunulmuştur. Türkçe’nin dört beceri alanına göre madde formatları

sınıflandırılmıştır. Gözlem formu ile puanlanan maddelerin kazanımları listenin sonuna eklenmiştir.

Tablo 2.4. Türkçe Beceri Alanları ile Nihai Test Madde Formatları/ Kazanım İlişkisi

Madde Formatı	Konuşma	Dinleme	Okuma	Yazma
Çoktan Seçmeli		T.M1.2	T.M3.2. T.M2.2. T.M2.1. T.M3.1	
Eşleme		T.M1.3*	T.M2.4	
Kısa Cevaplı				T.M2.5, T.M3.3, T.M1.2
Boşluk Doldurma				T.M2.3,
Metin Yazma				T.M3.4*
Gözlem ile değerlendirme	T.M1.4.	T.M1.1.	T.M2.7. T.M2.8.	T.M2.6

T.M1.3* ve T.M3.4* kazanımları gözlem formu ile değerlendirilmiştir.

Karma desendeki bu araştırmanın nicel veri kısmında yer alan İYEP Türkçe Beceri Alanları Nihai Testi, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi göz önüne alınarak hazırlanan 27 sorudan oluşmaktadır. Birinci bölümde konuşma, dinleme, okuma (anlama), yazma becerileri test edilmektedir. 2. Bölümde okuma (anlama) ve yazma becerileri sınanmaktadır. Bölüm 1, 15 sorudan oluşur. 2. Bölümde 12 soru bulunmaktadır. İYEP Beceri Alanları Testi, toplam 27 soruyu kapsamaktadır.

TBAT Deneme testi gözlem formu ile değerlendirilen bölüme ilişkin bulgular

İYEP Türkçe kazanımlarına soru hazırlanması aşamasında alan uzmanlarından destek alınmış, literatür taraması yapılmış ve gözlenmesi beklenen olası durumlar aşamalandırılmıştır. Her aşamaya puan atanmıştır. Olası gözlemler doğru cevaba en yakın olandan (4 puan), öğrencinin soruyu cevaplamaması (0 puan) aşamasına kadar 4-3-2-1-0 şeklinde kategorilenmiş, bu bölümdeki her bir kazanım için ayrı ayrı hazırlanmıştır (Ek:2). İstendik davranışı/ cevabı sergileyemeyen öğrenciye 0, tam olarak sergileyene ise 4 puan verilmiştir. Böylece, her soru için ölçme kuralı belirlenmiş ve öğrencilerin ilgili kazanımlar hususunda değerlendirilmeleri bu nicel gözlem formuna göre yapılmıştır. Nicel gözlem formu uygulama yapılmadan önce oluşturulmuş fakat uygulama sürecinde öğrencilerin verdikleri cevaplar incelenmiş, ölçütler ile öğrenci yanıtlarının tutarlılığı için bazı düzeltmeler deneme formu süreci içinde yapılmıştır. Nicel gözlem formu hazırlandıktan sonra maddelerin ölçülmek istenen davranışı ölçme düzeyi, maddelerin dilinin anlaşılabilirliği ve görünüş geçerliliği için Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim ABD’de görevli 2 öğretim üyesi, 2 Türkçe öğretmeni, 1 sınıf öğretmenin

görüşüne sunulmuş, sonrasında kapsam geçerlilik indeksi hesaplanmış ve KGİ=1 bulunmuştur (Ek: 4).

Geçerlilik: Çalışmanın bu bölümünde geçerli bir test elde etmek ve veri setini azaltarak daha kolay açıklanabilir hale getirmek için “keşfedici (açımlayıcı) faktör analizi” kullanılmıştır. “Faktör analizi; cevaplayıcıların, geliştirilmekte olan ölçme aracındaki maddelere verdiği tepkiler arasında belli bir düzen olup olmadığını ortaya koymak için kullanılan bir yapı geçerliği tekniğidir (Tavşancıl, 2002 Akt. Karakoç ve Dönmez, 2014). Örneklem büyüklüğü Yaşlıoğlu’nun (2017) çalışmasında vurgulandığı gibi 50’den büyük olduğu için ilişkilerin güvenilir bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktadır.

0-4 arası puanla derecelenerek ölçülen 8 maddenin verilerinin, keşfedici faktör analizi çalışmasına uygunluğunun belirlenmesi için öncelikle Keiser- Meyer- Olkin (KMO) testi yapılmıştır. Yapılan analizde KMO değerleri "0,882" olarak çıkmıştır. Büyüköztürk (2016: 136) kitabında faktörleştirilebilirlik (factorability) için KMO’nun 0.60’dan yüksek çıkmasının beklendiğini ve Barlett testinin, değişkenler arasındaki korelasyonu araştırdığını ifade eder. Buna göre çalışmanın bu aşamasında kullanılan veriler $0,882 > 0.60$ olduğu için örneklem büyüklüğü yeterli, Chi-Square değeri 1618,262, serbestlik derecesi 66 ($p=0.00$, $p < 0.05$) olduğu için veriler faktör analizine uygundur. Bölüm 1’in 6. Sorusunun faktör yükü uygun bulunmadığı için testten çıkarılmıştır. Bu tespitten sonra 0-4 arası puanlanan maddelere faktör analizi tekrar uygulanmış, yorumlamada açıklık ve anlamlılık olması açısından eksen döndürme (rotation) işlemine tabi tutulmuştur. Tablo 2.5’te KMO Bartlett testi ve toplam varyans sonuçları verilmiştir.

Tablo 2.5. KMO ve Bartlett Örneklem Uygunluğu Testi ve Toplam Varyans Sonuçları

Bartlett Küresellik Testi				Yüklerin Kareler Toplamı Nicel Gözlem Formu ile Puanlanmış Testin Toplam Varyans Açıklaması			Döndürme Sonrası Yüklerin Kareler Toplamı
KMO ve Bartlett	Yaklaşık χ^2 değeri	Sd	p	İlk Faktör Özdeğeri	Açıklanan Varyans (%)	Toplam Varyans%	Toplam Varyans%
,882	5,697	,446	,269	5,697	47,478	47,478	5,428
				1,446	12,046	59,524	3,092
				1,269	10,571	70,095	1,518

Oluşan faktörlerin korelasyon matrisi oblimin yönteminde %30’un altında olduğu için bu yöntem tercih edilmiştir. Tablo 2.5’teki toplam açıklanan varyans tablosu incelendiğinde özdeğeri 1’den büyük 3 faktör görülmektedir. Önemli olarak belirlenen faktörlerden birincisi, ölçüğe ilişkin toplam varyansın %47,5’ini, ikinci faktör %12,1’ini, 3.

Faktör %10,6'sını açıklamaktadır. 3 faktörün açıkladıkları toplam varyans %70,1'dir. 3 faktörün maddelerde açıkladıkları ortak varyans yaklaşık %47-70 arasında değişmektedir. Çalışmanın bu bölümünde nicel gözlem formu ile ölçülen soruların Türkçe'nin beceri alanlarına göre faktör skorları elde edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre TBAT nicel gözlem formu yöntemiyle 0-4 arası değerlerle puanlanan boyutu 3 faktörlü bir yapı göstermektedir. Çıkan faktör grupları şunlardır; 1. Faktör okuma becerisi, 2. Faktör yazma becerisi, 3. Faktör de dinleme ve konuşma becerisi olarak isimlendirilmiştir.

Güvenirlilik: Ölçeğin bu kısmının güvenirliliği Cronbach Alfa Güvenirlilik Katsayısı ile 0,853 bulunmuştur. Cronbach (1995) tarafından geliştirilen alfa katsayısı yönteminin kullanıldığı durumlar hakkında çeşitli görüşler mevcuttur. Fakat literatür taramalarında ağırlıklı olarak 0-1-2-3-4 gibi kademeli puanlamalarda kullanıldığı görülmüştür. Ölçeğin bu kısmının güvenirlilik hesaplanmasında Cronbach Alfa Güvenirlilik Katsayısı tercih edilmiştir.(Karakoç ve Dönmez, 2014) Tablo 2.6'da Cronbach Alfa Güvenirlilik Katsayısı sonuçları verilmiştir.

Tablo 2.6. Cronbach Alfa Güvenirlilik Katsayısı sonuçları

Cronbach Alfa Güvenirlilik Katsayısı İstatistiği		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N
,853	,868	12

Büyüköztürk (2016: 183) kitabında güvenirlilik değerinin 0.70 ve daha yüksek olduğu durumda o testin güvenilir olduğunu belirtmiştir. Buna göre TBAT nicel gözlem formu ile puanlanan bölüm güvenilirdir.

Bu araştırmada ön test ve son test olarak uygulanan gözlem formu güvenirlilik hesaplamaları yapılmıştır. Gözlem formu maddelerine uygulanan Cronbach Alfa analizi sonucunda ön test $Cr \alpha$ değeri. 901 ve son test $Cr \alpha$ değeri ise. 984 bulunmuştur. Bu durumda uygulanan gözlem formu oldukça güvenilirdir.

Gözlem formu hazırlanışı ve uygulanışı

Yıldız'a (2006: 103) göre gözlem araçları farklılık gösterse de bazen davranışların tam olarak ortaya konmasında yeterli olmayabilir. Hem grup hem de birey olarak öğrencilerin özelliklerinin anlaşılabilmesi ve belli bir standart bir değerlendirmenin olabilmesi için bu durumlarda sayısal ya da simgesel desteklere başvurulmaktadır. Gözlem esnasında bireyin biricikliğinden kaynaklı farklılıkların anlaşılabilmesi için, uç değerler

arasında hangi düzeyde olduğunun saptanması, bireyin duyuşsal ve bilişsel özelliklerinin ortaya konması için bu çalışmada betimsel derecelendirme ölçeği kullanılmıştır.

T.M1.1., T.M1.3., T.M1.4., T.M2.6., T.M2.7., T.M2.8. ve T.M3.4 kazanımları için öncelikle alanyazın taraması yapılmış, daha sonra uzman görüşü alınarak gözlem formu hazırlanmıştır (Ek:2).

Alanyazın taramasında kullanılan kaynaklar eklerde verilmiştir (Ek:3). T.M1.1. ve T.M2.8. kazanımı için MEB 2. sınıf Türkçe ders kitabından öyküleyici metinler seçilmiştir. T.M1.3 kazanımı dinleme becerisini ölçmektedir. Bu sebeple bu kazanımın soru maddesi sınıfta uygulanırken öğrencilere bilgi kullanmamaları gerektiği ve her yönergenin sadece bir kez söyleneceği üstüne basılarak belirtilmiştir.

“T.M1.4. Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur.” kazanımına soru hazırlanırken uzman kanısı alınmış, öğretim ilkelerinden yakından uzağa ilkesi göz önüne alınarak öğrencinin alışkın olduğu okul çevresi ile ilgili soru maddesi hazırlanmıştır.

T.M2.6 kazanımında öğrencinin yazma becerileri ölçülmüş, birebir rakamlar söylenmiş ve öğrencinin yazması beklenmiştir. “T.M2.7. Basit ve kısa cümleleri okur.” kazanımına soru maddesi hazırlanırken her bir cümle, bir üstteki cümlenin de ait olduğu ses grubunu kapsayacak şekilde, ses gruplarına göre sınıflanarak hazırlanmış,

T.M2.7. ve T.M2.8. kazanımları değerlendirmesinde sesli okuma hata analizi envanterleri kaynak alınarak gözlem kriterleri oluşturulmuştur. T.M3.4 kazanımı içerik ve biçim olmak üzere iki farklı boyutta değerlendirilmiştir.

TBAT deneme testinin tümünün geçerliliği

Alanyazın taraması yapıldıktan sonra gözlem ile ölçülen ve doğru yanlış şeklinde puanlanan 37 maddelik deneme formu, kazanımları yansıtıp yansıtmadığının incelenmesi için uzman görüşüne sunulmuştur. Maddelerin ölçülmek istenen davranışı ölçme düzeyi, maddelerin dilinin anlaşılabilirliği, kapsam geçerliliğinin değerlendirilmesi için uzman görüşlerinden faydalanılır (Yurdugül, 2005; Şahin ve Öztürk, 2018; Adıgüzel: 2016).

Hazırlanan başarı testi soruları İYEP Türkçe programı kazanımlarının hepsini içermektedir. Bu çalışmada Lawshe yöntemine uygun olarak “madde hedefleneni

yapıyor/ölçüyor, madde yapı ile ilişkili ancak gereksiz, madde hedeflenen yapıyı ölçmez” şeklinde uzman görüş formu hazırlanmıştır.

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim ABD’de görevli 2 öğretim üyesi, 2 Türkçe öğretmeni, 1 sınıf öğretmenin görüşüne sunulmuş, sonrasında uzman görüş indeksi hesaplanmıştır.

Doğru yanlış şeklinde kodlanan bölümde bulunan beş soruda uzman görüşü doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Ölçülmek istenen davranışla ölçek maddelerinin arasındaki ilişkiye dair uzman görüşleri arasındaki uyum ya da uyumsuzluk kapsam ya da yapı geçerliğini yordamak için kullanılmaktadır. Kapsam geçerlilik oranı Lawshe tekniğine göre şu formüle göre hesaplanmıştır:

$$KGO = \frac{N_G}{N/2} - 1 \quad N_G = \text{Gerekli görüşü bildiren uzman sayısı}$$

N= Araştırmaya katılan uzmanların toplam sayısı

Bu tekniğe göre üç değerlendirme kriterinden oluşan uzman görüş formu, araştırmaya vakit ayırabilecek en az beş uzmana verilir. Bu çalışmada beş uzman görüşü alınmıştır. P=0,05 anlamlılık düzeyinde KGO’nun 5 kişi için değeri minimum 0.99’dur (Veneziano ve Hooper, 1997 akt. Yurdugül, 2005). Her bir maddenin KGO’su hesaplanmış ve bunların ortalaması alınarak kapsam geçerlilik indeksi (KGİ) bulunmuştur (Ek: 4). Bu değerlere göre İYEP Türkçe Beceri Alanları ölçeğinin tümü, beş uzman için KGİ=1 ve KGİ>0.99 standardını sağlamasından dolayı geçerlidir.

TBAT Deneme testi D-Y puanlanan bölüm Kuder Richardson-20 (Kr-20) içtutarlılık güvenilirliği

Kapsam geçerliliği oranı hesaplaması ile geçerli bulunan ölçeğin içtutarlılık güvenilirliğini bulmak için KR-20 içtutarlılık güvenilirliği SPSS 21 Paket programı ve Excel kullanılarak hesaplanmıştır. Testin ölçmeyi amaçladığı beceriler ile bu becerilerin örneklendiği davranışlar ne kadar birbirine paralel ise bu testin güvenilirliği o derecede yüksek olacaktır.

Test maddelerine verilecek cevapların doğru/yanlış gibi iki seçenekli olması durumunda KR-20, üç veya daha fazla olması durumunda Cronbach tarafından geliştirilmiş olan alfa (a) katsayısı kullanılır (Büyüköztürk, 2016). Doğru cevaplara 1, yanlış cevaplara 0

verilerek puanlanan bu bölümün güvenilirlik çalışması için KR-20 güvenilirlik katsayısı 0.804 olarak hesaplanmıştır. Büyüköztürk (2016: 183) kitabında güvenilirlik değerinin 0.70 ve daha yüksek olduğu durumda o testin güvenilir olduğunu belirtmiştir. Bu ölçütlere göre TBAT 2. Bölüm soruları güvenilirlidir.

Bu çalışmada ön test toplam puanları için yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach Alpha değeri 0,895 olarak bulunmuştur. Bu değerle ölçeğin güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir. Son test toplam puanları içinse Cronbach Alpha değeri 0,906 olarak bulunmuştur. Büyüköztürk'e göre (2016: 183) psikolojik testler için 0.70 üstü güvenilirlik katsayısı yeterlidir fakat öğrenci seçme, başarı belirleme gibi testlerde daha fazla güvenilirlik katsayısı değeri gerekmektedir. Dolayısıyla bu değerler ön ve son test ölçeklerinin oldukça güvenilir olduğuna işaret etmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe modülü D-Y şeklinde puanlanan bölümünün güvenilirlik analizi bulguları Tablo 2.7.'de sunulmuştur.

Tablo 2.7. D-Y Puanlamalı Bölümün Ön ve Son Test Güvenilirlik Analizi

	Cronbach's Alpha	N of Items
Ön Test	0,895	32
Son Test	0,906	32

2.6.4.2. Temel eğitimde motivasyon ölçeği (TEMÖ)

Araştırmada, İYEP katılımcısı öğrencilerin motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla Vallerand, Blais, Brière ve Pelletier (1989) tarafından geliştirilen “Echelle de Motivation en Education” adındaki ve Fransızca’ dan Türkçe’ye uyarlanması amacıyla Türkiye koşullarında geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Kara (2008) tarafından geliştirilen “Temel Eğitimde Motivasyon Ölçeği” araştırmacıdan gerekli izinler alınarak uygulanmıştır (Ek. 5 ve Ek. 6). Öğrencilerin motivasyonel özelliklerini ölçmek için kullanılan bu ölçek pek çok çalışmada kullanılmıştır (Demir ve Karakuş, 2015; Balantekin ve Bilgin, 2017; Aydın, Atalay & Göksu, 2017; Fidan ve Eren 2017). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin motivasyonlarını ölçme amacıyla Fransızca’dan Türkçe’ye uyarlanan Temel Eğitimde Motivasyon Ölçeğinin yapı geçerliğini sağlamak amacıyla faktör analizi yapılmıştır.

Tablo 2.8. TEMÖ Faktör Yükleri, Faktörlere Ait Cronbach Alpha Değerleri, Madde Toplam Korelasyonları ve Faktörlerde Yer Alan Maddeler

Madde No	Madde Toplam Korelasyonu	Faktör Yüğü	Maddeler
1. Faktör: Özdeşleşmiş dışsal motivasyon boyutu; Cronbach Alpha = 0,79			
A1	0.74	0.56	Okul ile ilgili çalışmalarımı ya da ödevlerimi kendi iyiliğim için yapıyorum.
B1	0.80	0.64	Kendi iyiliğim için okula gidiyorum
C1	0.82	0.67	Öğretmenlerimin sınıfta anlattıklarını kendi iyiliğim için dinliyorum.
2. Faktör: Motivasyonsuzluk boyutu; Cronbach Alpha = 0,78			
A2	0.82	0.71	Okul ile ilgili ödev ve sorumluluklarımı yapıyorum ancak bana ne yarar sağlayacağını bilmiyorum.
B2	0.80	0.69	Okula gidiyorum ancak bana ne yarar sağlayacağını bilmiyorum.
C2	0.79	0.70	Öğretmenlerimin sınıfta anlattıklarını dinliyorum ancak bana ne yarar sağlayacağını bilmiyorum.
3. Faktör: İçer yansıtılmış dışsal motivasyon boyutu; Cronbach Alpha = 0,80			
A3	0.82	0.69	Okul ile ilgili ödevlerimi, öğretmenim ve ailem istediği için yapıyorum.
B3	0.83	0.75	Okula öğretmenim ve ailem istedikleri için gidiyorum.
C3	0.81	0.72	Öğretmenlerimin sınıfta anlattıklarını, öğretmenim ve ailem istediği için dinliyorum.
4. Faktör: İçsel motivasyon boyutu; Cronbach Alpha = 0,78			
A4	0.60	0.38	Okulda verilen ödevlerimi yapınca mutlu oluyorum.
B4	0.74	0.55	Okula gidiyorum çünkü okula gittiğimde mutlu oluyorum.
C4	0.74	0.55	Öğretmenlerimin sınıfta söylediklerini dinlediğimde mutlu oluyorum.
Ölçeğin geneli için Cronbach Alpha = 0.84 KMO = 0.85, Bartlett= 2899.589			

Türkçe ölçeğine uygulanan Varimax tekniği ile döndürme işlemi sonucunda faktör yükü 0.35'ten büyük ve dört faktörde toplanan maddeler, faktör adları, madde toplam korelasyonları, faktör yükleri, faktörlere ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayı değerleri, KMO değeri ve Bartlett testi sonuçları Tablo 2.8'de verilmiştir.

Faktör analizine uygunluğu KMO ve Bartlett testi ile test edilmiştir. Verilerin örneklem grubuna uygunluğu 0.001 düzeyinde KMO=0.85, Bartlett Küresellik Testi=2899.6 olarak bulunmuştur. Verilerin faktör analizinin yapılması için KMO değeri en az 0.60 olmalıdır. Dolayısıyla veriler faktör analizine uygundur.

TEMÖ madde analiz çözümlemesi ve Varimax Faktör Analizi ile döndürme işlemi ile ölçekte öz değeri 1'den büyük dört faktör bulunmuş, durumu kesinleştirmek için Cattell'in "Scree Plot" testi yapılmıştır.

Ölçek orijinalinde olduğu gibi dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon, Motivasyonsuzluk, İçe Yansıtılmış Dışsal Motivasyon ve İçsel Motivasyon boyutlarıdır. Her bir alt boyut üç tane maddeden oluşmaktadır. Böylece Türkçeye uyarlanan ölçek, orijinalinde olduğu gibi 12 ifadeden oluşmaktadır.

Ayrıca faktörlerin Cronbach Alpha değerleri ölçeğin geneli için 0.84 olarak belirlenirken, Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon Boyutu için 0.79, Motivasyonsuzluk Boyutu için 0.78, İçe Yansıtılmış Dışsal Motivasyon Boyutu için 0.80 ve İçsel Motivasyon Boyutu için 0.78 olarak belirlenmiştir. Türkçeye uyarlanan Eğitimde Motivasyon Ölçeğinin istatistiksel değerleri orijinaline yakındır. Dolayısıyla ölçeğin uygulandığı yabancı öğrencilerle Türkiye'deki katılımcı öğrencilerin, eğitimde motivasyon hakkında benzer fikirlere sahip oldukları ifade edilmiştir.

Ölçeğin boyutları arasında altı ilişkiden dört tanesinin orta düzeyde ve pozitif yönde olması, ölçeğin genel anlamda bağımsız faktörlerden oluştuğunu göstermektedir.

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması çalışmalarında başvurulan uzman görüşleri sonucunda ölçeğin orijinalinden farklı olarak beşli Likert tipi yerine üçlü olarak belirlenmiştir. Bu nedenle maddeler Evet: 3, Fikrim Yok: 2 ve Hayır: 1 olarak puanlanmıştır.

Ölçekte olumsuz madde bulunmamaktadır. Yapılan çalışmanın sonuçları, 12 ifade içeren Eğitimde Motivasyon Ölçeğinin Türkçe formu, dil yönünden Türkçeye uygun, güvenilir ve geçerli bir ölçektir (Kara, 2008).

Bu araştırmada Kara'nın (2008) geliştirdiği TEMÖ ölçeği, İYEP Türkçe modülüne katılan ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerine uygulanmış, motivasyon ölçeği puanları güvenilirlik analizine tabi tutulmuş daha sonra verilerin normallik dağılımına bakılarak fark testleri uygulanmıştır.

İlk adım olarak testlerin güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Motivasyon ölçeği 4 alt boyut içerdiği için, ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları da ön test ve son test için araştırılmıştır. Motivasyon ölçeğinin alt boyutlarına dair Cronbach Alpha değerlerine ait bulgular aşağıda Tablo 2.9'da görülmektedir.

Tablo 2.9. Motivasyon Güvenirlik Analizi Sonuçları

	Cronbach Alfa	N
Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon	0,627	3
Motivasyonsuzluk	0,729	3
İçe Yansıtılmış Dışsal Motivasyon	0,787	3
İçsel Motivasyon	0,787	3

Cronbach's Alpha değeri 0,70 ve üstü ise ölçek güvenilirdir. Fakat ölçekteki soru sayısı az olması durumunda bu sınır 0,60 değeri ve üstü olarak kabul edilebilir (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2013: 89). Ölçeğin orijinali olan Vallerand, Blais, Brière ve Pelletier (1989) tarafından geliştirilen Fransızca motivasyon ölçeğinin alt boyutlarının iç tutarlılık katsayılarının Cronbach Alpha değerlerinin 0.62 ile 0.86 arasında değiştiği görülmüştür (Kara, 2008: 68). Güvenirlik analizi bulgularını içeren Tablo 2.9. incelendiğinde bu araştırma güvenirlik değerleri ölçeğin aslı ile paralellik göstermektedir. Bu değerler ölçeğin güvenilir olduğunu kabul edilmesi için yeterlidir.

2.6.4.3. Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği (TDYT)

Araştırmada, İYEP katılımcısı öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum düzeylerini belirlemek amacıyla Erdem ve Gözüküçük (2013) tarafından geliştirilen ölçek, başka araştırmacılar tarafından da (Erdoğan, Erdoğan ve Uzuner, 2018) kullanılmıştır.

“Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” gerekli izinler alınarak uygulanmıştır (Ek. 8). Ölçek 20 maddeden ve likert türünde 3 seçenekten oluşmakta, alt boyutları bulunmamaktadır (Ek 7). Her maddenin karşısında bulunan “3= katılıyorum”, “2= kısmen katılıyorum” ve “1= katılmıyorum” seçeneklerinden birinin işaretlenmesi istenmiştir.

Ankette yer alan olumlu maddelerin katılma düzeyleri için sınırlar; 1.00–1.66 “katılmıyorum”, 1.67–2.33 “Kısmen katılıyorum” ve” 2.34–3.00 “katılıyorum” olarak yorumlanmıştır. Bunun yanı sıra ölçekte 10 olumlu, 10 olumsuz madde yer almaktadır. Olumsuz maddeler değerlendirme aşamasında ters çevrilerek kodlanmıştır.

Türkçeye yönelik tutum ölçeğinin Cronbach Alpha değeri; 0.76 olarak bulunmuştur. Ölçeğin kapsam geçerliği ise uzman görüşleri alınarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin katılım düzeyleri katılıyorum ve kısmen katılıyorum şeklinde bulunmuştur. Öğrencilerin görüşlerine ilişkin betimsel bulgular Tablo 2.10.'da verilmiştir (Erdem ve Gözüküçük, 2013).

Tablo 2.10. TDYT Düzeyi Konusunda Görüşlerine İlişkin Betimsel Bulgular

Madde No	Tutum ifadeleri	N	\bar{x}	Sd	Katılım Düzeyi
Mad 3	Türkçe dersinin konularını severim.	540	2,79	0,49	Katılıyorum
Mad 6	Türkçe dersi benim için gereksizdir.	540	2,64	0,69	
Mad 2	Türkçe dersine girerken büyük sıkıntı duyarım.	540	2,63	0,67	
Mad 20	Türkçe dersi çalışırken canım sıkılır.	540	2,61	0,69	
Mad 9	Boş zamanlarımda Türkçe dersinin konularını okumaktan zevk alırım.	540	2,60	0,65	
Mad 5	Türkçe dersi bütün dersler içinde en korktuğum derstir.	540	2,59	0,71	
Mad 14	Türkçe dersi beni korkutur.	540	2,58	0,71	
Mad 7	Boş zamanlarımda Türkçe dersi çalışırım.	540	2,55	1,40	
Mad 8	Türkçe dersi sınavından çekinirim.	540	2,54	0,75	
Mad 12	Türkçe dersi beni huzursuz eder.	540	2,54	0,77	
Mad 1	Türkçe dersi benim için ilgi çekicidir.	540	2,50	0,78	
Mad 16	Türkçe dersinin konuları aklımı karıştırır.	540	2,48	0,74	
Mad 18	Türkçe dersinin gelmesini dört gözle beklerim.	540	2,44	0,71	
Mad 10	Türkçe dersinde zaman geçmek bilmez.	540	2,43	0,76	
Mad 19	Türkçe dersinin yaşantımda önemli yararlar sağlayacağına inanmam.	540	2,42	0,83	
Mad 13	Diğer derslere göre Türkçe dersini daha çok severek çalışırım.	540	2,35	0,73	Kısmen Katılıyorum
Mad 4	Arkadaşlarımla Türkçe dersinin konularını tartışmaktan zevk alırım.	540	2,33	0,82	
Mad 11	Yıllarca Türkçe dersi okusam bıkmam.	540	2,28	0,84	
Mad 17	Türkçe dersinin konuları ilgi çekicidir.	540	2,26	0,84	
Mad 15	Çalışma zamanımın çoğunu Türkçe dersine ayırmak isterim.	540	2,19	0,81	

Bu araştırmada ilk adım olarak ön ve son testlerin güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Erdem ve Gözüküçük (2013) geliştirdikleri TDYT ölçeğinin içtutarlılık katsayısını 0.76 bulmuştur. Bu araştırmada TDYT ölçeğinin Cronbach Alpha değerlerine ait bulgular aşağıda Tablo 2.11’de görülmektedir.

Tablo 2.11. TDYT Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları

	Cronbach Alfa	N
TDYT	0,766	20

Güvenirlik analizi bulgularını içeren Tablo 2.11 incelendiğinde bu araştırma güvenilirlik değerleri ölçeğin aslı ile paralellik göstermektedir. İslamoğlu ve Alnaçık’ın (2014: 283) kitabında belirttiği üzere güvenilirlik katsayısı şu değerlere göre yorumlanır:

0,00 < α < 0,40 ise sorular arasında güvenilirlik yoktur.

0,41 < α < 0,60 ise, düşük bir güvenilirlik,

0,61 < α < 0,80 ise, orta düzeyde bir güvenilirlik,

0,81 < α < 1,00 ise yüksek güvenilirlik var demektir.

Bu değerler ölçeğin güvenilir olduğunu kabul edilmesi için yeterlidir.

2.6.4.4. Çocuklar için benlik algısı profili ölçeği

İYEP katılımcısı öğrencilerin benlik algı profillerini belirlemek amacıyla Harter (1985) tarafından geliştirilen ve orijinal dili İngilizce olan Çocuklar İçin Benlik Algısı Profili Ölçeği, Türk kültürüne Şekercioğlu (2009) tarafından uyarlanmıştır (Ek 10). Geçerlik çalışmaları için açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılarak alt ölçekler arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. Madde test korelasyonları ve Cronbach Alfa değerleri saptanmış ve testin kararlılık katsayısını bulmak için test tekrar test yöntemi uygulanmıştır.

Türk kültürünün psikometrik özelliklerini ortaya koymak için kullanılan bu ölçek pek çok çalışmada kullanılmıştır (Atienza ve Moreno, 2002; Eapen, Naqvi ve Al-Dhaheri, 2000; Granleese ve Joseph 1993; Eiser, Eiser ve Havermans, 1995). Uyarlanan ölçeğin beş faktörlü olduğu tespit edilmiştir. Faktör yapısına göre cinsiyet, sosyoekonomik durum ve sınıflara ait gruplar için ölçeğin eşitliği denenmiştir.

Tarama deseninde yapılan araştırmada, ön ve deneysel uygulamalar çerçevesinde veriler, 3–8. sınıflardan elde edilmiştir. Çalışma grupları ön uygulama için 513; deneysel uygulama için 2806 katılımcıdan oluşmaktadır. Altı alt ölçeği bulunan Çocuklar İçin Benlik Algısı Profili Ölçeğinin toplam madde sayısı 36'dır. Her bir alt ölçeğe ait altı madde bulunmaktadır.

Maddeler, üç olumlu (yüksek benlik algısı) ve üç olumsuz (düşük benlik algısı / ters kodlanan) biçimde yazılmıştır. Buna göre, her alt ölçekte üç madde yüksek yeterlilik durumunu (benlik algısı) yansıtırken (maddenin sol tarafında), diğer üç madde düşük yeterlilik durumunu (benlik algısı) yansıtmaktadır.

Maddelerin alt ölçeklere göre sırası şu biçimdedir: (1) Eğitsel Yeterlilik, (2) Sosyal Kabul, (3) Atletik Yeterlilik, (4) Fiziksel Görünüm, (5) Davranışsal Yönetim ve (6) Genel Öz-Değer. Maddeler 4, 3, 2 ve 1 olarak puanlanmaktadır. 4 puan daha yeterli öz- yargıyı (self-judgment), 1 puan ise daha az yeterli öz-yargıyı göstermektedir.

Madde formatı konusunda iki seçenekli maddelerin çocukların yeterince rahat yanıt verememelerine neden olmasından dolayı tercih edilmemiştir. İki seçenekli madde formatı yerine aşağıda Şekil 2.2.'de gösterilen madde biçimi kullanılmıştır. Çocukların sırasıyla yapması gereken iki temel görev bulunmaktadır. Bunlardan ilki, çocukların sol taraftaki ya

da sağ taraftaki çocuklardan hangisine daha çok benzediğini bulmak, daha sonra seçtikleri ifadenin onlara tam ya da kısmen uyduğunu saptamaktır.

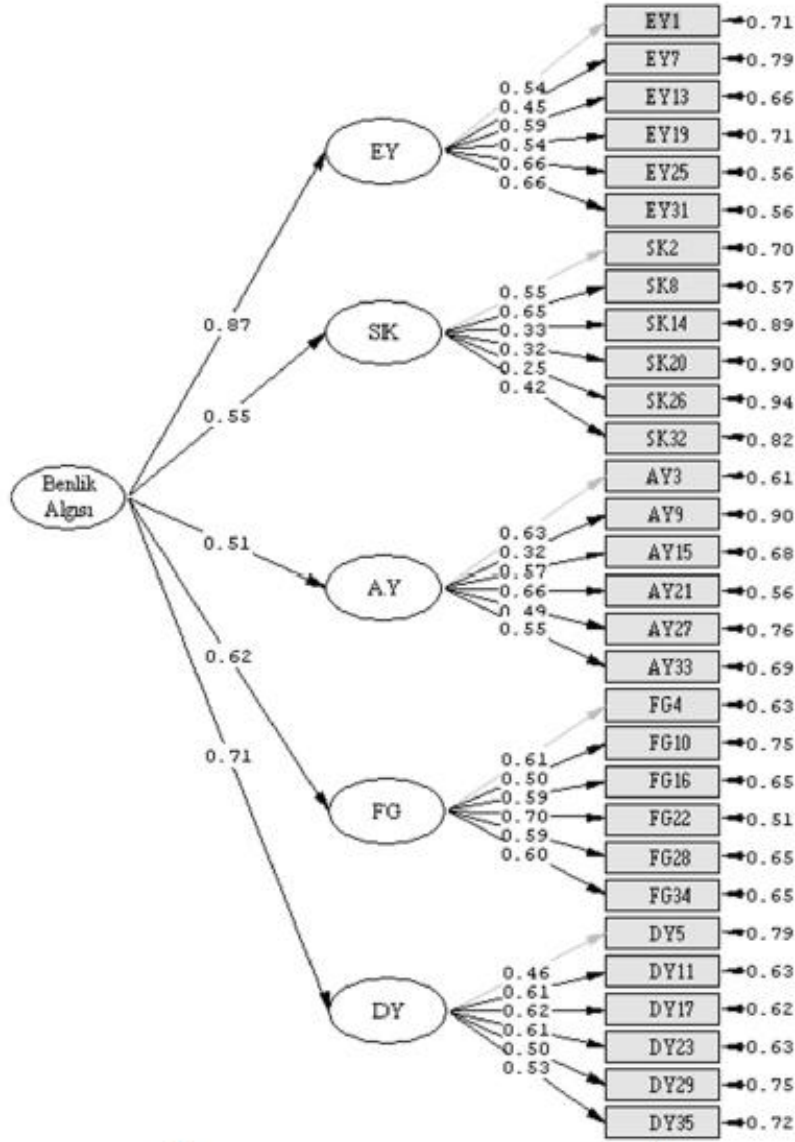
	Bana Tamamen Uygun	Bana Kısmen Uygun			Bana Kısmen Uygun	Bana Tamamen Uygun	
1.	4	3	Bazı çocuklar, okul etkinliklerinde çok iyi olduklarını düşünürler	AMA	Diğer çocuklar, kendilerine verilen okul etkinliklerini yapıp yapamayacakları konusunda endişelenirler.	2	1

Kaynak: Şekercioğlu, (2009) “Çocuklar İçin Benlik Algısı Profiline uyarlanması ve faktör yapısının farklı değişkenlere göre eşitliğinin test edilmesi”

Şekil 2.2. Çocuklar İçin Benlik Algısı Profili Ölçeği Madde Biçimi

Orijinal ve çeviri ölçeklerin uygulamalarından ortaya çıkan alt ölçek puanlarının kararlılık katsayıları 0.71 ile 0.77 arasında değişmektedir. Güvenilirlik için kabul düzeyi 0.70 olduğu için bu ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

Madde test korelasyonları genel olarak değerlendirildiğinde, eğitsel yeterlilik, fiziksel görünüm ve genel öz-değer alt ölçeklerine ait maddelerin genellikle yüksek ayırt ediciliğe sahip oldukları görülmektedir. ÇİBAP’ın faktör deseninin Türk kültürdeki özelliklerini saptamak amacıyla, 1800 ilköğretim öğrencisi üzerinden gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizde örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda, KMO değerinin 0.874 olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu doğrultusunda, örneklem büyüklüğünün “yeterli” olduğu ifade edilebilir (Şekercioğlu, 2009). Ölçeğin kullanımı için gerekli izinler alınmıştır (Ek: 9)



Şekil 2.3. ÇİBAP'ın Beş Boyutlu Faktör Deseni İçin İkinci Düzey DFA Sonucunda İlişkiler ve Hata Varyansları

AFA ile elde edilen faktör deseni için ikinci düzey (second/higher order) DFA yapılmıştır. Analiz sonucunda standardize edilmiş katsayılar ve hata varyansları üstteki Şekil 2.3'te sunulmuştur.

Şekil 2.3'te görüldüğü üzere, örtük değişkenler ile gözlenen değişkenler arasındaki standardize edilmiş katsayıların a) eğitsel yeterlilik alt ölçeği için .45 ile .66 arasında, b) sosyal kabul alt ölçeği için .25 ile .65 arasında, c) atletik yeterlilik alt ölçeği için .32 ile .66 arasında, d) fiziksel görünüm alt ölçeği için .50 ile .70 arasında ve e) davranışsal yönetim alt ölçeği için .46 ile .62 arasında değişmektedir. Yapılan analiz sonucunda tüm maddelerin örtük değişkenleri açıklamada manidar t değeri verdiği; uyum indekslerinin ise $\chi^2(398)=1814.27$, $p=.000$, $\chi^2/sd=4.56$, $RMSEA=.044$, $GFI=.93$, $AGFI=.92$, $SRMR=.053$,

CFI=.95 ve NNFI=.94 olduğu belirlenmiştir. ÇİBAP'ın orijinal yapısının Türk kültüründe doğrulanıp doğrulanmadığını ortaya koymak amacıyla DFA sonuçlarına genel olarak bakıldığında, χ^2 ve sd oranının 5'in altında, RMSEA indeksinin .05'in altında, standardize edilmiş RMR'nin .05, GFI, AGFI, NNFI ve CFI indekslerinin .90'ın üzerinde olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmada yapılan benlik algısı profili puanları güvenilirlik analizi sonuçları Tablo: 2.12 ve Tablo: 2.13'te sunulmuştur. Büyüköztürk (2016: 183) kitabında güvenilirlik değerinin 0.70 ve daha yüksek olduğu durumda o testin güvenilir olduğunu belirtmiştir. Çocuklar için benlik algı profili (ÇİBAP), ön ve son test için yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach Alpha değeri sırasıyla 0,747 ve 0,994 olarak bulunmuştur. Altı alt boyutuna göre son test güvenilirlik değerleri 0.973 ile 0.983 değerleri arasındadır. Bu değerlere göre ölçek oldukça yüksek güvenilirliktedir.

Tablo 2.12. Son Test Benlik Algı Profili Güvenirlik Analizi

	Cronbach Alfa	N
Son Test	0,994	6

Tablo 2.13. Alt Boyutlarına Göre Son Test Benlik Algı Profili Güvenirlik Analizi

Alt boyutlar	Cronbach Alfa	N
Eğitsel Yetenek	,973	6
Sosyal Kabul	,973	6
Atletik Yetenek	,977	6
Fiziksel Görünüm	,981	6
Davranışsal Yönetim	,983	6
Genel Özdeğer	,982	6

2.6.5. Nitel Boyutunda Kullanılan Veri Toplama Araçları

Nitel araştırmanın pek çok farklı türü vardır. Tesch (1990) 27 farklı nitel araştırma türü, Wolcott (1992) ise veri toplam çeşidine göre 25 farklı nitel araştırma yöntemini sınıflamıştır. Nitel araştırma yöntemlerindeki en önemli ölçme aracı araştırmacının kendisidir. Araştırmacı kelimeleri bir araya getirmekte ve alt basamaklara sınıflamaktadır. Bu sınıflamalar araştırmacının zıtlıkları açıkça görerek kıyaslama yapabilmesini, örüntüler oluşturmasını sağlar.

İyi toplanmış nitel veriler, karmaşık durumların bütüncül bir anlayışla, açık bir şekilde ortaya koyulmasını sağlamaktadır. Nitel araştırmalar günlük yaşama odaklandığı için bizlere gerçek yaşamla ilgili bir portre sunmaktadır. Olayların gözleminde bilgi edinilmesinin dışında, olayların nasıl, neden olduğu hakkında bilgi de vermektedir. Nitel

veriler araştırmacının aynı ortamdan elde ettiği diğer verileri tamamlaması, açıklaması, geçerli kılması veya nicel veriyi yeniden yorumlaması aşamalarında faydalı olmaktadır. Bu sebeple bu çalışmada nicel verilerin yanı sıra nitel veriler de elde edilmiştir (Altun ve Ersoy, 1984/2016: 5-9).

2.6.5.1 Görüşme

Görüşmede bireyin işbirliğine hazır ve istekli olması son derece önemlidir. Araştırılan konunun "önemi", toplanmak istenen verilerin başka kaynaklardan elde edilememesi ile araştırmacının yaklaşımı, bu işbirliğinin niteliğini etkilemektedir (Karasar, 2005).

Briggs (1986 aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2016) görüşmenin, sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda kullanılan en yaygın veri toplama yöntemi olduğunu savunmakta ve bu durumun, görüşme yönteminin; bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili bir yöntem olmasından kaynaklandığını belirtmektedir. Görüşme yoluyla, deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar ve zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenemeyeni anlamaya çalışırız. Bu süreçte, sorulan sorulara, karşı tarafın rahat, dürüst ve doğru bir şekilde tepkide bulunmasını sağlamak görüşmecinin temel görevidir.

Bu çalışmada İYEP'in dolaylı hedef kitlesi olan, İYEP uygulayıcısı öğretmenlerin görüşlerini almak amacıyla, alanyazın tarandıktan sonra uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından "Öğretmen Görüşme Formu" geliştirilmiştir (Ek 11).

Öğretmenlerin görüşlerini açıkça ortaya koyacak açık uçlu sorular ve konu ile ilgili derinlemesine bilgi almayı amaçlayan sonda sorular hazırlanmıştır. Sorular hazırlanmadan önce benzer çalışmalar taranmış, İlkokullarda Yetiştirme Programı Türkçe Öğretim Programı kazanımları ve İlkokul Türkçe Dersi Öğretim programları incelenmiştir. Programın eğitim öğretim süreci, içerik ve kullanılan materyallerine dair öğretmenlerin görüşlerini bildirecekleri sorular hazırlanmıştır. Bu sorular araştırmanın çalışma grubundan farklı olarak İYEP kursu açan iki sınıf öğretmenine sorularak görüşme formunun denemesi yapılmıştır.

Öğretmenlere sorulan "Kurstaki görev tanımınız nasıldır?" sorusunun net anlaşılmadığı görülmüş, "İYEP'te rolünüz nedir?" olarak değiştirilmiştir. Form gözden

geçirilerek daha anlaşılır hale getirilmiş kurs sonunda araştırmaya katılan ve rıza gösteren öğretmenlerin tümüne uygulanmıştır.

Araştırmada Oa2 okulunda görev yapan öğretmen ses kaydına müsaade etmemiş ve görüş belirtmek istememiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu alt-orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki okullardaki öğretmenlere araştırmacı tarafından uygulanmış ve her görüşme 25-35 dakika sürmüştür.

Görüşmelerden sonra ses kayıtları ve alınan notlar bilgisayar ortamında metne dönüştürülmüştür. Daha sonra metinler öğretmenlere verilerek, kayıtların yanlışsız ve eksiksiz olduğu doğrulanmıştır ve bu yolla verilerin güvenilirliği sağlanmıştır. 8 kurs öğretmeni ile yüz yüze görüşmeler yapılmış, görüşme ses kayıtları ve alınan notlar bilgisayar ortamında yazıya dökülmüş, görüşmelerden 18 sayfalık veri elde edilmiştir.

Çalışmanın nitel verileri, güvenilirliğin sağlanmasını için iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. İkinci araştırmacı Nitel Araştırma Yöntemleri dersi almış, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde çalışan bir eğitim yöneticisidir. Araştırmanın güvenilirliğini belirlemede, Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülüne başvurulmuştur (Altun ve Ersoy, 2016: 64).

$$\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{görüş birliği}}{\text{toplam görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı sayısı}} = \frac{41}{41+9}$$

Buna göre görüşme formları kodlamasını yapan araştırmacılar arasında 0,82 oranında görüş birliği sağlanmıştır. Görüş ayrılığı olan kısımlar tartışılarak uygun başlıklar altına yerleştirilmiştir.

Ayrıca görüşme yapılan öğretmenlerin görüşlerini objektif biçimde aktarabilmek için bulguların sunumunda öğretmenlere verilen kodlar aracılığıyla alıntılara da yer verilmiştir.

2.6.5.2. Gözlem

Gözlem “Bir nesnenin, olayın veya bir gerçeğin, niteliklerinin bilinmesi amacıyla, dikkatli ve planlı olarak ele alınıp incelenmesidir” (TDK). Özgüven'e (2002) göre gözlem süreci neyin, ne zaman, nasıl, hangi durumlarda gözleneceği, gözlenirken nelerden faydalanılacağı, ne kadar gözleneceği, sonuçların nasıl kayıt altına alınacağı önceden saptanmış planlı bir araştırma türüdür. Daha açık bir deyişle, gözlem “belli bir kimse, yer,

olay, nesne, durum ve şartta ait bilgi toplamak için” belirli hedeflere yöneltilmiş bir bakış ve dinleyiştir (Özsoy 1970: 36 akt. Karasar, 2005: 156).

Gözlem, normal durumlarda çok karşılaşılmayan davranışları açığa çıkarmanın yanı sıra her hangi bir davranışla ilgili detaylı, kapsamlı bir veri elde etmek için kullanılır (Bailey aktaran Şimşek ve Yıldırım, 2004: 174). Gözlem, verilerin doğrudan araştırmacı tarafından elde edilmesidir. Veri toplama tekniği olarak gözlemden, karmaşık davranışların (kişilerarası ilişkiler gibi) araştırılmasında ya da varlık-yokluk bildiren basit (kitap, akıllı tahta sayıları vb.) sınıflamalı verilerin toplanmasında faydalanılabilir (Karasar, 2005: 157).

Gözlem tekniği bir kerede de yapılabilir, aralıklı olarak da, sürekli olarak da yapılabilir. Gözlemin, olayın anlamlılığını koruyacak biçimde devam ettirilmesi şarttır. Gözlem formu araştırılması istenen davranışlara ait durumların listelendiği bir formdur. Gözlemci izlenimlerini bu forma bir sembol koyarak kodlar. Bu işaretler davranışın sıklığını belirtir (Özgüven, 2002: 181).

Gözlem Türleri: Gözlemde; gözlemci ve gözlenen olmak üzere, iki taraf vardır. Gözlem yapılan ortamdaki bağımsız değişkenlere göre denetimli ve denetimsiz gözlem olmak üzere iki çeşittir. Denetimli gözlem belli koşullar altında bireyin davranışlarını sebep sonuç ilişkisi gözeterek planlı yapılan gözlemlerdir. Denetimsiz gözlemler ise davranışın kendiliğinden ortaya çıktığı, plansız yapılan gözlemdir (Özgüven, 2002:179).

Gözlemdeki sürekliliğe göre, yapılan ise sürekli gözlem ve aralıklı gözlem olmak üzere iki türdür (Kerlinger’dan aktaran Karasar, 2005: 166). Sürekli gözlemde davranışlar başından sonuna kadar gözlemlenmektedir. Aralıklı gözlemlerde, önceden belirlenmiş davranış birimleri belli zaman aralıkları gözlemlenmektedir. Bu, gözlenen ilişkilerin çeşitli durumları temsil etme ihtimalini artırmaktadır. Gözlem süresine, amacına hizmet edecek biçimde, araştırmacı karar verir. Bu çalışmada katılımlı, aralıklı gözlem kullanılmıştır.

Verilerin Kaydedilmesi: Gözlemle elde edilen veriler, en kısa zamanda gözlem listesi, özellik kayıt çizelgesi, anektod kaydı, derecelendirme ölçekleri gibi gözlem kılavuzlarına kaydedilmelidir. Ya da gözlem esnasında alınan notlar ve gözlemden hemen sonra alınan belleğe dayalı notlar ses kayıt cihazı vb. araçlarla kaydedilmelidir (Yıldız, 2006: 89; Karasar, 2005: 161).

Bu araştırmada 2018-2019 eğitim ğretim yılında, derinlemesine bilgi edinmek maksadıyla yapılandırılmamış aralıklı, katılımlı gözlemler yapılmıştır. Gözlemler sırasında imknlar dhiline araştırmacı tarafından yansıtıcı gözlem notları tutulmuştur. Veriler dersin hemen bitiminde araştırmacının ses kayıt cihazına gözlemlerini kaydetmesi ile toplanmıştır. Araştırmacının tuttuğu yansıtıcı gözlem notları ile ses kayıtları birleştirilerek 15 sayfalık yazılı veri haline getirilmiştir.

Sınıflara kurs başlangıcında araştırmacı kendini tanıtarak sınıfta bulunma amacını anlatmış ve Aralık- Nisan ayları arası belli periyotlarla sınıf ziyaretlerini gerçekleştirmiştir. Her sınıfta bir ders olmak kaydıyla kurs boyu sınıflarda 4 kez toplamda 36 ders saati gözlem yapılmıştır.

Gözlemler yapılırken ğretmen-ğrenci etkileşimi, öğretimde uygulanan yöntem ve teknikler, sınıf iklimi gibi belirli konular göz önünde bulundurulmuştur. Uygulama sürecindeki aksaklıklar için gözlemden hemen sonra araştırmacı ses kayıtları oluşturmuştur. Gözlemler sırasında öğrencilerin yalnızca isimlerinin baş harfi kullanılırken, öğretmenler için ise  harfi kullanılmıştır. Öğretmenlerin katılımcı olarak yer aldıkları bu çalışmada katılımcıların isimleri gizlenmiştir. Öğretmenlere sırasıyla; alt sosyoekonomik düzey okullarda çalışan öğretmenler için a1A, a1B, a2, a3a, a3B şeklinde, orta sosyoekonomik düzey okullarda çalışan öğretmenler için; o1, o2, st sosyoekonomik düzey okullarda çalışan öğretmenler için 1, 2 kod adları kullanılmıştır.

Okul isimleri; alt sosyoekonomik düzey okullar için Oa1, Oa2, Oa3, orta sosyoekonomik düzey okullar için; Oo1, Oo2, st sosyoekonomik düzey okullar için O1, O2 olarak belirlenmiştir. şube isimleri Oa1A, Oa1B... şeklinde sınıflanmıştır.

2.6.6. Veri Toplama Süreci

Araştırmaya katılacak okulların seçimi konusunda il bazında tüm okullar araştırmacı tarafından listelenmiş, okulların sosyoekonomik profilleri açısından durumunun belirlenmesinde İzmir ili, ilçe Milli Eğitim Müdürlüklerinden, o ilçelerde çalışan öğretmenlerden, velilerden ve okullardan bilgi alınmıştır. Fakat İYEP kursu açılan okullar ve açılan modüller hakkında bilgi edinmek için, İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine resmi araştırma izni sunulmasına rağmen yeterli destek alınamamıştır. Farklı SED kategorilerinde bulunan ve İYEP Türkçe kursu açan okullar araştırmacı tarafından saptanmış daha sonra her okulun idareci veya öğretmenleriyle yüz yüze/telefonla görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacının da devlete bağı resmi bir ilkokulda çalışması, süreci bazı aşamalarda hızlandırmıştır. Böylece okulların sosyoekonomik düzeyleri netleştirilmiştir.

Araştırma yapılacak okullar seçilirken bazı idarecilerin ve öğretmenlerin isteksiz olduğu görülmüştür. Programın ilk defa uygulanıyor olması, uygulama başlangıcında yaşanan bazı aksaklıklar ve öğretmenlerin akademik çalışmalara ilişkin olumsuz tutumları hem pilotlama çalışmasında, hem uygulama yapılacak okulların seçiminde hem de çalışma yapılan süreçte bazı sıkıntılara neden olmuştur. Bu olumsuz tutuma en çok, yaş profili yüksek öğretmenlere sahip, üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin olduğu okullar ile alt sosyoekonomik düzeyde; öğrenci profili ağırlıklı olarak göçmenlerden oluşan okullarda rastlanmıştır.

Bazı üst sosyoekonomik düzeydeki okullarda çalışan öğretmenler, merkezi okul oldukları için Milli Eğitim Müdürlüklerinin yaptığı çoğu anket, araştırma vs. çalışmaya dâhil olduklarını, bu yükün onlarda yorgunluk yarattığını, çalışma güçlerini sadece öğretmenliğe ayırmak istediklerini ifade etmişlerdir. Bazıları ise İYEP çalışması hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıkları, İYEP kursunun uygulama sürecine ilişkin şüpheleri olması sebebiyle katılımcı olmamışlar, kimileri de İYEP'e katılacak öğrencilerin, ağırlıklı olarak İYEP okul komisyonu kararıyla kursa katıldığını, araştırmacının hedef çalışma grubunu tam yansıtamayacağı sebebiyle çalışmaya katılmak istememişlerdir.

Kimi okullarda üç modüle ait öğrencilerinin bir arada olmasından dolayı gönüllü öğretmen bulunmada gecikmeler yaşanmıştır. Alt sosyoekonomik düzeydeki bazı okullarda ise kursa seçilen öğrenci sayısının çok, öğretmen/derslik sayısının ise yetersiz olduğu, bu sebeple öğrenci olmasına rağmen sınıf açılmadığı gözlenmiştir. Bu sebeple kimi okul yönetimleri araştırmaya katılma konusunda isteksizlik göstermişlerdir. Öğretmen sayısının yeterli gelmemesi nedenleri; kurs ücretinin öğretmenlere yeterli gelmemesi, kurs gruplarının kalabalık olması, buna ek olarak öğrencilerin çoğunluğunun Türkçe bilmemesi olarak sayılmıştır.

Normalde de çaba ve özveri gerektiren bir öğrenci profiliyle çalıştığını ifade eden öğretmenler, okul sonrası kursa katılmaları için kursun öğretmenler açısından daha cazibeli hale getirilmesi gerektiğini sözlü olarak ifade etmişlerdir. Üst sosyoekonomik düzeydeki okullarda olduğu gibi, bu tür okullarda da, İYEP kursunun işleniş sürecine dair bilgi

eksikliği, ilk kez uygulanmasının getirdiği dezavantajlar, araştırmaya katılım konusunda isteksizliğe sebep olmuştur.

Uygun okullar belirlendikten sonra uygulama öncesinde öğrencilerin var olan dinleme, okuma-anlama, yazma ve konuşma becerilerini ölçmek adına 22 haftalık kurs uygulamasına geçilmeden önce nicel veriler için geçerliği ve güvenilirliği ispatlanmış ölçme araçları ile ön-test uygulanmıştır.

İYEP Türkçe Beceri Alanları Testi ile diğer ölçekler farklı günlerde uygulanmış, başarı testine asgari 2 ders saati süre tanınmış fakat öğrenci profiline göre sürede esnek davranılmıştır. Başarı testinde dinleme metni tüm sınıflara iki kez okunmuş, yönergeleri takip etme (dinleme) konusunda ise önceden gerekli uyarılar yapılarak bir kez okunmuştur.

Tutum motivasyon ölçekleri ile benlik algı profili ölçekleri arasında beşer dakika ara verilmiş, sorular öğrencilere birebir okunmuş, gerektiğinde örneklerle açıklanmıştır. Uygulama sonucunda yapılacak olan son-test ile sonuçların kıyaslanması için uygun bir yerde saklamıştır.

Nitel veriler için, okul idarecileri ve kurs öğretmenleriyle görüşme yapılarak okullar uygun periyotlarla ziyaret edilmiş, bir ders saati boyunca gözlem yapılmış, yansıtıcı gözlem notları tutulmuş, ders çıkışında araştırmacı gözlemlerini ses kayıt cihazı ile kaydetmiştir. Kimi sınıflarda öğrenci hareketliliği ve küçük yaş grubu olmasından kaynaklı öğrencilerdeki merak duygusundan dolayı, dersi bölmek adına yansıtıcı gözlem notları tutulamamıştır.

Kurs sonunda ses kaydına müsaade eden ve görüşme rızası gösteren öğretmenlerle görüşmeler yapılmış her görüşme ortalama 25-35 dakika sürmüştür. Görüşlerini bildirmek istemeyen öğretmen sayısı birdir. Tez çalışması, 3. ve 4. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Başarı testi ile yapılan çalışma süreci Tablo 2.14. ve 2.15.'te verilmiştir.

Tablo 2.14. Ölçeklerin Ön Test Uygulanma Tarihleri ve Oturum Sayısı

Ölçek Türü	Okul Adı	Ders Saati Sayısı	Uygulandığı Tarih
Türkçe Beceri Alanları Testi	Oü1	2	26.11.2018
	Oü2	1	29.11.2018
	Oo1	2	27.11.2018
	Oo2	2	28.11.2018
	Oa1	6	26-28.11.2018
	Oa2	6	01-8.12.2018
	Oa3	3	30.11.2018 04.12.2018
Motivasyon, Türkçe Tutum, Benlik Algı Profili Ölçekleri	Oü1	2	05.12.2018
	Oü2	1	7.12.2018
	Oo1	2	06.12.2018
	Oo2	2	29.11.2018
	Oa1	3	30.11.2018
	Oa2	4	8.12.2018
	Oa3	3	8-9.12.2018

Tablo 2.15. Ölçeklerin Son Test Uygulanma Tarihleri ve Oturum Sayısı

Ölçek Türü	Okul Adı	Ders Saati Sayısı	Uygulandığı Tarih
Türkçe Beceri Alanları Testi	Oü1	2	11-26.03.2019
	Oü2	1	09.04.2019
	Oo1	2	06.03.2019
	Oo2	2	05.04.2019
	Oa1	4	15.03.2019 12-24.04.2019
	Oa2	6	06.04.2019
	Oa3	3	08.04.2019 09.04.2019
Motivasyon, Türkçe Tutum Benlik Algı Profili Ölçekleri	Oü1	2	11-26.03.2019
	Oü2	1	10.04.2019
	Oo1	2	07.03.2019
	Oo2	2	08.04.2019
	Oa1	3	16.03.2019 12-24.04.2019
	Oa2	4	13.04.2019
	Oa3	3	10.04.2019

İYEP kursu tüm okullarda aynı zaman diliminde uygulamaya konmuştur. Tablo 2.15’de görüldüğü üzere farklı zaman aralıklarında bitmiştir. Kursun esnek yapısı, her okulun kursu farklı günlerde, farklı ders saati ağırlıklarıyla yapması bunun sebeplerindedir.

Küçük yaş grubu ve okuma anlama becerileri yeterli olmayan öğrencilerle çalışıldığı için benlik algısı, tutum ve motivasyon ölçekleri her öğrenciye birebir iki kez okunmuş, gerektiği yerde örneklerle açıklanmış ve cevaplar hakkında düşünceleri için gerekli süre tanınmıştır.

Benlik algı profili ölçeği uygulaması ile tutum motivasyon ölçekleri uygulaması arasına beşer dakika mola konulmuştur. Türkçe Beceri Alanları Testi diğer ölçek uygulamalarından farklı günlerde, iki ders saatinde uygulanmıştır.

Uygulama yapılırken öğretmenin yönergeleri söylediği 1. bölümde yönergeler iki kez okunmuştur. Uygulamada pratiklik açısından öğrencilere öncelikle 2. Bölümden başlamaları rica edilmiş, bu süreçte her öğrenciye tek tek 1. bölümde yer alan dinleme-konuşma-okuma-yazma becerilerini ölçen sorular sorulmuştur. Öğrencilerde gözlenen davranışlar araştırmacı tarafından hazırlanan nicel gözlem formuna kodlanmıştır. İlkokullarda Yetiştirme Programı 22 hafta boyunca işlendikten sonra son test uygulanmış ve ön test ile kıyaslanmıştır.

2.6.7. Verilerin Analizi ve Yorum

Birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü alt problemlerin çözümünde istatistiksel teknikler eşliğinde nicel veri analizi, beşinci, altıncı alt problemlerin çözümünde ise nitel veri analizi türlerinden betimsel analizi kullanılmıştır.

2.6.7.1. Nicel veri analizi

Nicel değişkenler hakkında veri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Türkçe Beceri Alanları Başarı Testi, Çocuklar İçin Benlik Algısı Profili Ölçeği, Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve Temel Eğitimde Motivasyon Ölçeğinin uygulanması ile toplanan nicel veriler sınıflandırılarak sosyoekonomik düzeylere ayrılmış ve numaralandırılmıştır. Okulların düzeylerine göre karşılaştırmalar yapılmıştır.

Verilerin analizinde nicel veri analizi yapılacak olan veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve istatistiksel analizde SPSS 21 paket programı ve EXCEL programı kullanılarak, fark testleri, frekans, yüzde, standart sapma ve aritmetik ortalama gibi veriler hesaplanmıştır. Başarı testinin bir kısmı 1-0 puanlanarak analiz edilmiş, diğer kısmı ise gözlem formu ile puanlanarak analiz edilmiştir. Verilerin öncelikle güvenilirlik analizi yapılmış; Cronbach's Alfa içtutarlılık katsayısı hesaplandıktan sonra normal dağılımlarına bakılarak toplam puanlara istatistiksel fark testleri uygulanmış, gereken yerlerde etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Türkçe Beceri Alanları Başarı Testinin nicel gözlem ile puanlanan bölümüne ait betimsel istatistik bulguları sunulmuş, ön-son test frekans ve yüzde farklarına bakılmıştır.

2.6.7.2. Nitel veri analizi

Sınıf gözlemlerinden hemen sonra araştırmacı tarafından gözlemlerin ses kayıtları oluşturulmuş, sonraki süreçte araştırmacının tuttuğu yansıtıcı gözlem notları ile birleştirilerek 15 sayfalık yazılı veri haline getirilmiştir.

Katılımlı, aralıklı gözlem ile elde edilen verilerin her birinin sınıf gözlemleri süresince gözlenme durumuna yönelik frekans ve yüzde dağılımları belirlenmiştir. Yapılan analizde veriler dört kategoriye göre temalandırılmış, sonrasında benzerlik durumlarına göre kodlanmıştır. Bu tema ve kodlar tablo haline getirilerek sınıflandırılmıştır. Sözü edilen tema ve kod içindeki kavramların hangi sınıf, hangi oturumlarda gözlemlendiğine dayanılarak betimsel analiz yapılmıştır.

Sekiz kurs öğretmeni ile yüz yüze görüşmeler yapılmış, görüşme ses kayıtları ve alınan notlar bilgisayar ortamında yazıya dökülmüş, görüşmelerden 18 sayfalık veri elde edilmiştir.

Nitel analiz süreci:

Niteliksel veri analizinde düşünceler, olgular, temalar alan notlarının tekrar tekrar okunmasından sonra oluşmaktadır. Olgular ve oluşturulan sınıflamalar kodlar şeklinde kaydedilir, kodlar değerlendirilerek genel bir çerçeve oluşturulmaktadır. Kod kavramı bir kelime ya da cümle öbeğini sınıflandırmak için kullanılan bir kavramdır (Kümbetoğlu, 2015: 152-155). Kodlar çeşitli bilgisayar programlarıyla ya da elle oluşturulabilir.

Bu çalışmada kodlar elle oluşturulmuştur. Fielding' e (Akt. Kümbetoğlu, 2015: 155) göre elle nitel veri kodlama yapmanın aşamaları şöyledir; "Metindeki ilk yirmi görüşme analiz amacıyla ayrılmalıdır. Her önemli görülen sözcük ya da sözcük öbekleri kartlara yazılmalıdır. Kodlamaya anlamlı birimler oluşturulur ve geliştirilecek analize göre devam edilerek oluşturulan kartlar sınıflanır. Her yirmişer kişilik gruba bu süreç tekrar tekrar uygulanmalıdır. Yeni kategoriler ortaya çıkmayana dek işlem tekrarlanmalıdır."

Bu çalışmada nitel verilerin analizi için betimsel analiz tercih edilmiştir. Bu yaklaşımda veriler önceden belirlenmiş temalara göre düzenlenmektedir. Görüşülen veya gözlenen bireylerin durumunu çarpıcı biçimde ortaya koymak için doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Betimsel analiz 4 aşamada uygulanmaktadır. Birinci aşamada betimsel analiz için bir çerçeve oluşturulmalıdır. İkinci aşamada tematik çerçeveye göre veriler işlenir.

Üçüncü aşamada bulgular tanımlanır ve son olarak bulgular yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 240).

Öğretmenlerin katılımcı olarak yer aldıkları bu çalışmada katılımcıların isimleri gizlenmiştir. Öğretmenlere sırasıyla; alt sosyoekonomik düzey okullarda çalışan öğretmenler için Öa1A, Öa1B, Öa2, Öa3a, Öa3B şeklinde, orta sosyoekonomik düzey okullarda çalışan öğretmenler için; Öo1, Öo2, üst sosyoekonomik düzey okullarda çalışan öğretmenler için Öü1, Öü2 kod adları kullanılmıştır.

Okul isimleri; alt sosyoekonomik düzey okullar için Oa1, Oa2, Oa3, orta sosyoekonomik düzey okullar için; Oo1, Oo2, üst sosyoekonomik düzey okullar için Oü1, Oü2 olarak belirlenmiştir. Şube isimleri Oa1A, Oa1B... şeklinde sınıflanmıştır.

Çalışmanın nitel verileri, güvenilirliğin sağlanmasını için iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. İkinci araştırmacı Nitel Araştırma Yöntemleri dersi almış, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde çalışan bir eğitim yöneticisidir. Araştırmanın güvenilirliğini belirlemede, Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülüne başvurulmuştur (Altun ve Ersoy,2016: 64). Araştırmacılar iki defa kodlama gerçekleştirmişlerdir. İlk işlemde %63 oranında görüş birliği sağlamıştır. İkinci aşama kodlama yapıldığında araştırmacılar arasında 0,82 oranında görüş birliği sağlanmıştır. Görüş ayrılığı olan kısımlar tartışılarak uygun temalar altına yerleştirilmiştir.

$$\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{görüş birliği}}{\text{toplam görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı sayısı}} = \frac{41}{41+9}$$

Elde edilen veriler tablo haline getirilerek öğretmenlerin kurs sürecine ilişkin görüşleri ile araştırmacının sınıf içi gözlemleri nitel veri hâlinde bulgular bölümünde sunulmuştur. İçerik analizinin sonuçları “Bulgu ve Yorumlar” kısmında verilmiştir.

2.7. İlgili Yayın ve Araştırmalar

Alanyazın taraması yapıldığında, İYEP' in pilot uygulamasının yapılmasından sonra Türkiye çapında uygulanmaya başlanması 2018-2019 eğitim öğretim yılına tekabül etmektedir. Bundan dolayı doğrudan İYEP'e yönelik bir çalışma bulunmamaktadır. Ancak öğretimin diğer kademelerinde açılan yetiştirme/takviye kurslarına ilişkin az sayıda da olsa kaynak bulunmaktadır. Türkiye'de takviye/yetiştirme kurslarına ilişkin çalışmalar ağırlıklı olarak öğretmen görüşlerine dayalı yapılmıştır. Yabancı ülkelerdeki alanyazın taramasından

elde edilen bilgilere göre okul sonrası uygulanan kursların ağırlıklı olarak, çocukları zararlı alışkanlıklardan uzak tutup daha çok sanat ve spor etkinliklerine yöneltme amacıyla açılmış olan okul sonrası eğitim programlarının olduğu görülmüştür. Türkçe dersine ilişkin öğrencilerin tutum ve motivasyonları ile ilgili pek çok kaynak bulunmuştur. Bu kapsamda yapılan araştırmalar aşağıdaki gibidir:

2.7.1. İlkokullardaki Türkçe Dersinin Sosyoekonomik Düzeylere Göre İncelenmesi ile İlgili Araştırmalar

Sabak Kaldan (2007) “İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerilerini Etkileyen Ekonomik ve Demografik Faktörler” isimli çalışmasında İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin, cinsiyetlerinin, yaşam alanlarının, yaşanılan çevrenin ekonomik düzeylerinin, ailenin kalabalık olup olmamasının, veli eğitim düzeyi, geliri ve mesleğinin, ek işte çalışılmasının, evdeki çalışma ortamlarının, evlerine günlük yazılı basın girip girmediğinin, boş zamanlarını kitap okuma ile değerlendirip değerlendirmediklerinin ve anasınıfına gitme durumlarının, okuduğunu anlamalarına yansımaları araştırmıştır.

Gaziantep merkez ilçelerindeki 496 öğrenci üzerinde yapılan çalışmanın veri toplama araçları; ‘Kişisel Bilgi Formu’ ve ‘Okuduğunu Anlama Testidir. Araştırma sonuçlarına göre; okuduğunu anlama becerileri diğer betimsel değişkenler arasında (cinsiyet, kardeş sayısı, ailenin maddi durumu, yaşanılan çevrenin ekonomik düzeyleri gibi) anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Öte yandan okuduğunu anlama becerilerinin ile veli eğitim düzeyi, geliri, veli mesleği, ek işte çalışılması, evdeki çalışma ortamı, evlerine günlük yazılı basın girip girmediği, boş zamanlarını kitap okuma ile değerlendirip değerlendirmedikleri ve anasınıfına gitme durumları faktörleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Vural (2007) “Ailenin Sosyoekonomik Düzeyinin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Aile-Öğretmen İletişimi ve Okuma Yazma Başarısıyla İlişkisi” adlı çalışmasında ilkokul 1. Sınıf velilerinin sosyoekonomik düzeylerinin, öğretmenlerle iletişimlerine olan etkisi ile öğrencilerin okuma yazma sürecine ve başarılarına etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Genel tarama deseninde uygulanan çalışmanın evrenini Sakarya il merkezindeki 2006- 2007 eğitim öğretim yılında görev yapan 1. sınıf öğretmenleri, bu okullarda öğrenim gören 1. sınıf öğrencileri ve bu öğrencilerin velileri oluşturmaktadır.

Uygulama yapılan ildeki tüm okullar belirlendikten sonra il milli eğitim müdürlüğünden, ilköğretim okul müdürlerinden ve bazı velilerden görüş alınarak okullar sosyoekonomik düzeye göre sıralanmış, bu sıralamaya göre her düzeyden ilk iki okul örneklem olarak seçilmiş, seçilen her okulun doğru sosyoekonomik düzeyde olup olmadığını anlamak için velilere “veli anketi” uygulanmıştır. Örneklemede birinci sınıf öğretmenlerinden yedi kişi, öğrencilerden yetmiş kişi ve onların velileri bulunmaktadır. Veri toplama aracı olarak, öğretmenler ile yarı yapılandırılmış görüşme formu, veliler ile anket formu, öğrenciler ile okuma metni ve okuma gözlem formu, anlama soruları ve yazma gözlem formu kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre; sosyoekonomik düzeye göre aile-öğretmen iletişiminin etkilenmediği fakat ilk okuma- yazma sürecindeki çocukların akademik olarak evde ailelerince desteklenme düzeyinin etkilendiği ve sosyoekonomik düzeyin öğrencilerin okuma yazma başarılarını etkilediği ortaya çıkmıştır.

Gelbal (2008) ortaokul üçüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki başarı düzeylerini bazı sosyoekonomik değişkenlere göre (evdeki olanaklar, anne eğitim düzeyi, cinsiyet, kardeş sayısı) değişip değişmediğini araştırmak için Türkiye’deki tüm ortaokul üçüncü sınıf öğrencilerinden 30.714 tanesini örneklem olarak seçmiştir. Veri toplama aracı olarak Türkçe testi ve öğrencilerin bazı kişisel özelliklerine ve fikirlerine yönelik anket kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin ev olanaklarının iyileşmesi ile Türkçe dersi başarısının doğru orantı denebilecek düzeyde arttığı, kızların erkeklere nazaran başarılı olduğu, anne eğitim düzeyinin öğrenci başarısında etkili olduğu, kardeş sayısı arttıkça başarı oranının düştüğü görülmüştür.

2.7.2. Türkçe Dersine İlişkin Tutum ile İlgili Araştırmalar

Çörek (2006) “İşbirlikli Öğrenmenin Türkçe Dersine İlişkin Başarı ve Derse Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri” adlı kontrol gruplu ön test-son test deneysel desende incelenen çalışmasında, işbirlikli öğrenmenin Türkçe dersi başarısı ve öğrencinin Türkçe dersine ilişkin tutumuna etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Veriler “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği” ve “Türkçe Dersi Başarı Testi” ile toplanmıştır.

Çalışmanın örneklemini 2001-2002 öğretim yılında resmi bir ilköğretim okulundaki yedinci sınıflar içinden 2 ayrı sınıf oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre; işbirlikli öğrenme Türkçe dersine ilişkin tutum ve Türkçe dersi başarısı üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olmuştur.

Belet ve Yaşar (2007) “Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi” isimli çalışmasını deneysel desenlerden kontrollü ön test son test şeklinde uygulamıştır. 5. Sınıf öğrencilerinin katıldığı çalışmada veri toplama araçlarından bazıları şunlardır: Araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testleri, ders materyalleri ile Acat (2000) tarafından geliştirilen Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeğidir. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre; öğrenme stratejilerini kullanmak, okuduğunu anlama ve yazma becerilerini geliştirmiş ve öğrenciler Türkçe dersine ilişkin olumlu tutumlar sergilemiştir.

Şahinli (2008) “Hikâye Okumanın Okuduğunu Anlamaya ve Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi” adlı Yüksek Lisans çalışmasını, “ön test – son test kontrol gruplu deney deseni” araştırma modelinde yürütmüştür. Bu çalışmanın amacı; ilkokul 3. sınıf öğrencilerindeki hikâye okuma alışkanlığının ve cinsiyet faktörünün, öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin başarı ve tutumlarına, okuduğunu anlamaya ilişkin etkilerini incelemektir. Araştırmanın evrenini, ilkokul 3. sınıf öğrencisi olan 142 katılımcı oluşturmuştur. Örneklemini ise okulun aynı eğitim öğretim dönemindeki iki ayrı sınıftaki 3. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışma iki ay sürmüştür. Araştırmada veri toplama araçları olarak, Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

Deney grubu öğrencilerine katıldıkları çalışma hikâye okuma yarışı olarak tanıtılmıştır. Çalışmacı bu yarışta her gün en az 1 hikâye okunması şartını koşarak, çalışma sonunda öğrencilerin ödüllendirileceğini bildirmiştir. Tez sonucunda ulaşılan veriler şunlardır:

Çalışmanın uygulandığı deney grubu, kontrol grubuna göre daha başarılı olmuştur. Türkçe dersine yönelik tutum üzerine etkilerindeki etkilerine bakılırsa, gruplar lehine anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Deney grubu öğrencilerinin cinsiyetlerinde, kızlar lehine olumlu bir eğilim olduğu, kız öğrencilerin daha çok kitap okudukları gözlemlenmiştir. Tüm öğrencilerde kitap okuma alışkanlığının gelişmesinde etkili olmuştur.

2.7.3. Türkçe Dersine İlişkin Motivasyonun Etkisi ile İlgili Çalışmalar

Tulunay Ateş ve Buluç (2015) çalışmasında Lepper, Corpus ve Iyengar (2005) tarafından geliştirilen Sınıfta Motivasyon Yönelimleri Ölçeğini Türk kültürüne uyarlaması sonucunda şu sonuçlara ulaşmıştır. Araştırmada, Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ölçeğin tümü için 0.85, içsel motivasyon için 0.88, dışsal motivasyon için 0.84 olarak elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre ölçeğin araştırmacılar ve eğitimciler için güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu belirtilmektedir.

Ürün Karahan ve Taştan, (2016) “5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Karşı Tutum ve Motivasyonlarının Okuduğunu Anlama Becerileri ile İlişkisi” isimli ilişkisel tarama deseninde gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin okumaya karşı tutumlarını ve okuma motivasyonlarını ortaya koymak ve okuduğunu anlama becerisi ile kişisel eğilimlerden ve okuldan kaynaklanan okuma düzeyleri ile ilişkilerini araştırmaktır.

Veri toplama araçlarından bazıları; Başaran ve Ateş (2009) tarafından geliştirilen “Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği”, İleri (Aydemir) ve Öztürk (2013) tarafından geliştirilen “Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeğidir. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve motivasyonlarının oldukça üst düzeyde olduğu, tutum ve motivasyon arasında olumlu yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Motivasyonun anlama ve kişisel eğilimden kaynaklı okuma ile daha düşük düzeyde ilişkisi olduğu, tutumun, anlama ve kişisel eğilimden kaynaklı okuma ile pozitif yönde anlamlı fakat düşük düzeyde bir ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Okuduğunu anlama ile ilgili elde edilen bulgulara göre, motivasyon okuduğunu anlamının %31’lik kısmını açıklarken, tutum düzeyinde okuduğunu anlama ile ilgili anlamlı bir sonuç elde edilememiştir.

Özerbaş ve Öztürk (2017) Beşinci sınıf 33 öğrencilik çalışma grubu ile yarı deneysel desen kullanılarak yaptığı araştırmada Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının, öğrencinin erişimi, motivasyonu ve kalıcılık düzeyine ilişkin şu sonuçları elde etmiştir: Deney ve kontrol grubunun kalıcılık ve motivasyon puanları arasında anlamlı bir farka ulaşamamıştır.

2.7.4. Benlik Algısına İlişkin Araştırmalar

Zembat, Koçyiğit, Akşın Yavuz ve Tunçeli (2018) Çocukların Benlik Algısı, Mizaç ve Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkiler adlı araştırmasını Erzurum ilindeki 300 okul öncesi öğrencisi üzerinde yapmıştır. Kişise bilgi formu, DeMoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği, Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği ile Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Beceri Formu ile veriler toplanmıştır. DeMoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği Cronbach's Alpha katsayısı 0.76, Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Beceri Formu için 0.96, Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği için ise 0.72'dir. Verilerin analizi sonucunda; benlik algısı, mizaç ve sosyal beceriler arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Araştırmada benlik algısı toplam puan, öz saygı ve öz yeterlilik puanları kız çocukların lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Mizaç toplam puan ve alt boyutları ile sosyal becerilerinin kız ya da erkek olmalarına göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Sosyal becerinin yordayıcısı olarak mizaç ve benlik algısı değişkenleri sosyal beceriyi yordamamaktadır. Mizacın sosyal becerilerle benlik algısına göre ilişkisinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Karadayı, (2018) "Ergenlik ve İlk Yetişkinlik Dönemindeki Bireylerde Yaşam Doyumu, Psikolojik İhtiyaçlar ve Benlik Algısı" isimli yüksek lisans tezinde ergenlik dönemindeki bireylerle, ilk yetişkinlik dönemindeki bireylerin yaşam doyumu, psikolojik gereksinimler ve benlik algısı düzeyleri arasında ilişki olup olmadığının incelemeyi amaçlamıştır.

Araştırmanın örneklemini İstanbul'un bazı semtlerinde yaşayan hedef yaş grubunda olan 160 kişi oluşturmaktadır. Çalışmada veriler Bireysel Bilgi Formu, Toplumsal (Sosyal) Karşılaştırma Ölçeği, Yeni Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği ile toplanmıştır. Yaş değişkeni ile başarı ihtiyacı ve benlik algısı değişkenleri arasında az düzeyli, pozitif ve 0.05 düzeyinde anlam içeren bir ilişki bulunmuştur. Eğitim düzeyi değişkeni ve yaşam doyum düzeyi, psikolojik gereksinimler ile kendilik algısı değişkenlerinde 0.05 düzeyinde düşündürücü bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Anne eğitim düzeyi ve kendilik algısı değişkenlerinde orta seviyede, olumsuz ve 0.05 düzeyinde anlam içeren korelasyon bulunmaktadır.

Araştırmanın bulgularına göre; katılımcıların anne eğitim düzeyleri arttıkça benlik algı düzeyleri azalmakta, kardeş sayıları arttıkça artmaktadır. Samimi arkadaş sayısı değişkeni ve kendilik algısı değişkenlerinde 0.05 düzeyinde anlamlı ilişkinin olmadığı

görülmüştür. Arkadaşlık ilişkilerini olumlu değerlendirme ile yaşam doyumu ve benlik algısı değişkenlerinde az seviyede, pozitif, .05 düzeyde anlamlı korelasyon bulunmaktadır. Arkadaşlık ilişkilerini daha olumlu değerlendiren katılımcıların yaşam doyumlarının ve olumlu benlik algılarının arttığına işaret etmektedir. Katılımcıların yaşam doyumu düzeyleri arttıkça benlik algısı düzeyleri de artmaktadır. Yaşam doyumu yüksek kişilerin başarı gereksinimlerinin de daha yüksek olduğu ve daha olumlu benlik algısına sahip oldukları saptanmıştır. Arkadaşlık ilişkilerini daha olumlu değerlendirenlerin daha olumlu benlik algısına sahip oldukları söylenebilir. Başarı ihtiyacının artışıyla yaşam doyumu ve benlik algısının da arttığı saptanmıştır. Arkadaşlık ilişkilerini değerlendirme düzeyinin ve başarı ihtiyacının benlik algısı değişkeni üzerinde anlamlı düzeyde yordayıcı olduğu görülmüştür.

2.7.5. Türkiye’de Yetiştirme Kursları ile İlgili Araştırmalar

Güngör (2010) “İlköğretim Düzeyindeki Öğrencilerin Benlik Kavramları ve Çalışma Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tezinde ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin benlik algıları ile verimli ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. İlişkisel tarama deseninde Ankara ilinde 3 ayrı SED’de bulunan 3 ilköğretim okulundaki 6. 7. ve 8. Sınıf olan 213 kişilik bir örneklem grubuyla çalışmasını gerçekleştirmiştir. Veri toplama araçları Piers Harris’in Çocuklarda Öz Kavramı Ölçeği ve Çalışma Alışkanlıkları Envanteri ile Kişisel Bilgi Formu ’dur. Aritmetik ortalama, t-testi ve varyans analizinden yararlanılmış ve verilerin çözümlenmesi için SPSS 16.0 bilgisayar programı kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin benlik algıları ile verimli ders çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı olmayan 0.081 bir ilişki bulunmasından dolayı ilişki olmadığı şeklinde yorumlanmıştır. Benlik algısı puanları cinsiyete, sınıf düzeyine, ailelerinin ortalama aylık gelirlerine, anne baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Kız öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıklarını bilme düzeyleri erkek öğrencilere göre biraz daha yüksek olduğu saptanmıştır. 6. Sınıf öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıklarını bilme düzeyleri 7 ve 8. Sınıf öğrencilerine göre daha yüksek, annesi ev hanımı olan öğrencilerin ise anneleri çalışan öğrencilerinkine göre daha yüksek bulunmuştur.

Ünsal & Korkmaz (2016) “Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının İşlevlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi” adlı olgu bilim desenindeki nitel çalışmalarında, resmi

ortaöğretim kurumlarındaki takviye ve yetiştirme kurslarında çalışan öğretmenlerin görüşlerini incelemek için söz konusu kurslarda görev alan, farklı branşlardan 20 öğretmen ile görüşme yapmıştır, Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre; öğretmenler çoğunlukla anlatım ve soru cevap yöntemini kullandığını, söz konusu kursların ekonomik açıdan ve özlük hakları bakımından kendilerine faydalı olduğunu vurgulamıştır. Ek olarak, bu takviye kurslarının, öğrencilerdeki soru çözme becerileri ile ders başarılarını arttırdığını ve etüt merkezlerine olan ihtiyacı azalttığını belirtmişlerdir. Öte yandan, okul dışı bu etkinliklerin öğretmenleri bitkinliğe sürüklediği ortaya çıkmıştır. Performans düşüklüğünün, sınıf içi disiplin problemlerini beraberinde getirdiği anlaşılmaktadır.

Göksu & Gülcü (2016) “Ortaokul ve Liselerde Uygulanan Destekleme Kurslarıyla İlgili Öğretmen Görüşleri “adlı nitel desenlerden durum çalışması yöntemiyle yaptığı çalışmada, takviye kurslarında görev alan öğretmenlerin, kurs ile ilgili görüşlerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Görüşme formu vasıtasıyla 51 öğretmenin görüşlerinin alınması sonucunda şu bulgulara rastlanmıştır: Kursların öğretmene ek gelir sağlaması, öğretmenlerce tercih edilmesinde önemli bir faktördür. Öte yandan materyal eksikliği kurs sürecinde göze çarpan eksikliklerdendir.

Sarıca (2019) “Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına (DYK) Yönelik Öğretmen Görüşleri” isimli durum çalışması deseninde yaptığı araştırmasında, söz konusu kurslarla ilgili öğretmen görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Destekleme kurslarında yer alan 33 öğretmenden yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşleri toplanmıştır.

Öğretmenlerin kurslara bakış açısının olumlu olduğu ve en çok tercih edilen öğretim yöntem ve tekniklerinin soru-cevap tekniği, düz anlatım olduğu ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak ağırlıkla soru çözümü yapıldığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin kurs sürecinde akıllı tahta, testler, yardımcı kaynaklar, EBA içerikleri gibi yardımcı materyalleri çoğunlukla kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin bakış açısına göre kursların öğrencilere faydaları şunlardır; bilgilerin kursta tekrarı suretiyle öğrenilenlerin pekişmesi ve eksik öğrenmelerin giderilebilmesi, ücretsiz olan kursun fırsat eşitliğine ortam hazırlamasıdır. Olumsuz açıdan bakarsak, kurs saatlerinin çok olması, kurs sürecinin bitkinliğe sebebiyet vermesi, zaman sıkıntısı ve öğrencide yılgınlık oluşması gibi durumlar ortaya çıkmıştır.

Öğretmenler bakımından kursun faydaları ise, ek ders ücretinin olması, eksik öğrenmelere odaklanmadır. Kursun yorucu olması ve dinlenmeye ayrılan zamanın daha az

olması da öğretmenler açısından olumsuz yönleridir. Kursta güdülenme sorunu, öğrencilerin düzenli olarak kursa gelmemesi, kurs yerine ulaşım ve teneffüslerde beslenme sıkıntısının olması da kurslarda gözlemlenen ciddi sıkıntılardandır.

2.7.6. Dezavantajlı Öğrenciler ile İlgili Araştırmalar

Aytaş ve Kardaş, (2014) “Dezavantajlı Olarak Kabul Edilen Öğrencilerin Okuma Anlama Gelişimleri” adlı makalelerinde dezavantajlı çocuklara daha etkin bir Türkçe öğretimi yapılması için, Türkçe öğretiminde okuma-anlama gelişimlerini etkileyen unsurları ve bunlara çözüm önerileri geliştirmeyi amaçlamışlardır. Nitel ve nicel verilerin birlikte kullanıldığı bu çalışmada okuma anlama çalışmaları hususunda özel bir çabaya gereksinim duyulduğu ortaya çıkmıştır. Bu çocukların hem süreci etkin bir şekilde gerçekleştirmeleri, hem de topluma kazandırılmaları için birçok kurumun işbirliği içinde hareket etmesi gerektiği belirtilmiştir. MEB (program, ders kitabı, ders materyali, öğretmen istihdamı), eğitim fakülteleri, yerel yönetimler, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının birlikte hareket etmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Uysal, Sayılan, Yıldız, Türk, Türkmen ve Korkmaz (2016) “Mevsimlik tarım işçilerinin çocuklarının temel eğitim sorunları” isimli araştırma makalelerinde, mevsimlik tarım işçilerinin zorunlu eğitim dönemindeki çocuklarının eğitsel problemleri ilgili toplumsal politikaları ve anne-babaların, öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin görüşlerine göre saptanması amaçlanmıştır. 7 ayrı şehirde, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve gözlem formları yoluyla toplanan verilere göre şu bulgular elde edilmiştir:

Çocukların eğitime katılmasını teşvik edip, tarım işçisi olmalarını engelleyen çeşitli düzenlemelere rağmen çocuk işçi kavramının devam ettiği, tespit ve izleme kanallarının tıkandığı, kesintili öğrenim hayatının çocukların birikimli ve aşama kat eden biçimde eğitim almalarına mani olduğu, eksik öğrenmeleri tamamlayıcı etkinliklerin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Mevsimlik tarım işçisi ailelerinin çocuklarının eğitim sorununun yoksullukla ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Çözümün “pedagojik bir probleme” indirgenmeden, toplumsal açıdan incelenmesi gerektiği kanısına varılmıştır.

Özbaş, (2018) “Dezavantajlı Sosyolojik Tabakalarda Zorunlu Eğitim Sürecini Etkileyen Değişkenler” adlı çalışmasında, çocukları 12 yıllık kademeli (4+4+4) zorunlu eğitime tabi olan dezavantajlı ailelerin sosyoekonomik durumlarını ortaya koymayı ve çocukların zorunlu eğitim sürecine etkileyen sosyolojik faktörlerin belirlenmesi amaçlamıştır.

Anket ve görüşme yöntemiyle 104 öğrencinin ailesinden ve 7 eğitim yöneticisinden toplanan verilere göre, dezavantajlı sosyolojik tabakalarda annelerin %56'sı ilkokul mezunu değil, babaların %60'ı; ilkokul mezunu ve ailelerin büyük kısmı sosyal güvenceden olmadan yaşamaktadır. Sosyal açıdan son derece faydalı olan zorunlu eğitim temel bir gereksinim olarak algılanmamış, ailelerin bu temel ihtiyacı bile karşılayamadığı ortaya çıkmıştır.

2.7.7. Mülteci/ Sığınmacılara Türkçe Dersi Öğretimi ile İlgili Araştırmalar

Büyükkız ve Çangal'ın (2016) Suriyeli Misafir Öğrencilere Türkçe Öğretimi Projesi Üzerine Bir Değerlendirme isimli çalışmasında, bu projeyi tanıtmak amaçlanmıştır. 25 Mart 2013- 3 Haziran 2016 arasında süren proje, Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB), UNICEF, Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD) ve Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi (GAÜN TÖMER) işbirliği ile hazırlanmıştır. Lise mezunu olan ve YTB'nin belirlediği kriterleri sağlayan Suriyeliler, başlangıçta 10 ilde başlamışken sonra 16 ile artırılmış kursta, seviye belirleme sınavına girdikten sonra Türkçe eğitimi almıştır. Kamplarda, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinden mezun olan ve Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde göreve başlamamış öğretmenler 40 saatlik hizmetiçi eğitimden sonra görev almıştır.

Çalışma sonuçlarına göre; kursiyerlerin yaklaşık üçte ikisinin devamsızlık yapmıştır. Bunun sebepleri; kız öğrenlerin evlenmesi, erkeklerin iş bulması olarak saptanmıştır. Kamp ortamında bulunan ve üniversite eğitimi çağına gelmiş olan Suriyeli gençlerin Türkçe öğrenmesi, onların hem kamp hayatlarını kolaylaştırmış hem de gelecekte Suriye - Türkiye ilişkileri bakımından elçi vazifesi görececek bir kitlenin yetişmesine zemin hazırlamıştır. Projede ölçme ve değerlendirmenin güvenilirliğini sağlamak için Gaziantep Üniversitesi TÖMER'de görev yapan alan uzmanı akademisyenler tarafından sınav uygulanmıştır. Proje sayesinde 2461 Suriyeli misafir Türkiye'de yükseköğretim alabilecek seviyeye gelmiştir. Projenin başladığı ilk yıllarda sınıflardaki fiziksel yetersizlikler de öğrenme ve öğretme süreçlerine etki etmiştir. Sınıf dışında türkçe konuşulmaması dil öğrenmeyi zorlaştırmıştır. Projenin ilk yıllarında ilahiyat mezunu ve Arapça bilen öğretmenlerin görev alması bir dezavantaj oluşturmuştur.

Erdem, (2017) "Sınıfında Mülteci Öğrenci Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Öğretimsel Sorunlar ve Çözümüne Dair Önerileri" adlı araştırmasında sınıfında

mülteci öğrenciler olan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sıkıntılar ve bunlara ilişkin çözüm önerilerini nitel bakış açısıyla incelemiştir. Bu betimsel bir durum çalışmasında görüşme ve gözlem yoluyla veri toplanmıştır. Çalışma bulgularına göre; öğretim sürecinde dil sorununun büyük yer kapladığı, içeriğin mülteci öğrencilerin gereksinimlerine göre düzenlenmediği, öğretmenlerin bu öğrencilere özel materyal gereksinimleri olduğu, öğrencileri değerlendirirken objektif olunamadığı ortaya çıkmıştır.

Öğretmenler mülteci öğrencilerin eğitim öğretim sürecine katılmadan önce Latin alfabesinin ve Türkçenin öğretilmesi için hazırlık eğitimi verilmesi gerektiğini ve mülteci öğrencilere yönelik mesleki eğitim ihtiyacı içerisinde olduklarını belirtmektedirler.

Yanpar Yelken & Koçoğlu (2018) Suriyeli Öğrencilere Türkçe Dil Becerileri Kazandırma Sürecinde İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programları ile İlgili Öğretmen Görüşleri adlı nitel çalışmasında Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerisi kazandırma hususunda ilkokul düzeyindeki Türkçe dersi öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşlerini olgubilim deseninde araştırmayı amaçlamıştır. 2017-2018 eğitim öğretim yılında Mersin’de 16 sınıf öğretmeni ile odak grup görüşmeleri yapılarak şu bulgular elde edilmiştir:

Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerisi kazandırılması için Türkçe öğretim programlarının geliştirilmesi, bu bağlamda hedef, içerik, öğretim materyalleri, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme- değerlendirme etkinliklerinin de iyileştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bunlara ek olarak, öğrenme öğretim sürecinde karşılaşılan sorunların büyük ölçüde dil ve iletişim alanında olduğu buna çözüm olarak öğrencilerin Türkçe dil becerisine göre sınıflara yerleştirilmesi, Türkçe dil becerilerinin gelişmesi için okul dışı bir eğitim programı ile desteklenmesi ve Türkçe öğretim programının mülteciler göz önüne alınarak güncellenmesi gibi öneriler yer almaktadır.

2.7.8. İki veya Çok Dillilere Türkçe Dersi Öğretimi

Gözüküçük (2015) “Ana Dili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri” isimli tezinde anadili Türkçe olmayan öğrencilerin ilk okuma-yazma sürecinde karşılaştıkları sorunları çeşitleme deseni araştırma yöntemini kullanarak belirlemeyi amaçlamış ve bu sorunlara çözüm önerileri getirmiştir. Çalışmanın evrenini oranlı küme örnekleme yoluyla seçilen 2012-2013 eğitim-

öğretim yılındaki, Diyarbakır ili sınırlarındaki 705 sınıf öğretmeni, örneklemini ise maksimum çeşitliliğe göre 40 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı olarak, araştırmacının geliştirdiği “Ana Dili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği”, ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre; anadili Türkçe olmayan öğrencilerin okuma-yazmaya hazırlık sürecinde zorlandıkları için öğretmenlerin de zorluk yaşadığı, bu öğrencilerin Türkçe kelime dağarcığı kısıtlı olduğu için; görselleri Türkçe dilinde ifade etmede ve cümleleri anlamada sıkıntı yaşandığı belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin görselleri anadillerinde söylemelerinden dolayı sesi tanıma ve hissetme aşamalarında sorun yaşandığı, bu sorunların zincirleme bir şekilde sürmesinden dolayı anadili Türkçe olmayan öğrencilerin okuryazar olabilmemesinin zorlaştığı saptanmıştır.

Kardaş (2017), ‘Anadili Türkçe Olmayan Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Okuma Yazma Öğretirken Öğretmelerin Yaşadığı Sorunlar ve Bu Sorunların Giderilmesine Yönelik Çalışma Önerileri’ isimli çalışmasında anadili Türkçe olmayan öğrencilere öğretmenlik yapan 253 öğretmene, 2013- 2014 eğitim öğretim yılında açık uçlu ve anket şeklinde sorular sorulmuştur. Nicel verilere yüzde frekans ki-kare istatistiklerini uygulamıştır. Nitel verilere ise betimsel analiz uygulanmıştır.

Araştırma bulgularına göre; anadili Türkçe olmayan öğrencilere uyum çalışmalarının yapılmadığı, çok dilli öğrencilerle tek anadile sahip öğrencilerin hazırbulunuşluğu ve dil becerilerinin eşit sayılarak içerik ve programın oluşturulduğu bulunmuştur. Okula başlamadan önce dil yeterliliği bulunmayan bireylere özel program, sınıf açılması, öğrencilerin zorlandığı harflere göre öğretim programında tedbirler alınması, üniversitede iki dillilik sorunu yaşayanlara okuma yazma kursu verilmesi gibi önerilerde bulunulmuştur.

İnan (2018) ‘Kırsal Kesimlerdeki İlkokullarda Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerin İncelenmesi’ adlı çalışmasında Güneydoğu Anadolu bölgesinin öğrenci mevcudu açısından en kalabalık şehri Şanlıurfa’da 75 sınıf öğretmeni ile görüşmeler yaparak öğretim düzeyine göre Türkçe öğretiminde yaşanan ortak güçlükleri ortaya koymayı amaçlamıştır. Veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre 1. sınıf öğretmenleri öğrencilerin %31,25’inin Türkçe bilmemesinden dolayı iletişim sorunu olduğunu, ikinci sınıf öğretmenlerinin %38,8’inin öğrencilerin okuduğunu anlamamasında,

üçüncü sınıf öğretmenlerinin %25'inin okuma yanlışlarında, dördüncü sınıf öğretmenlerinin ise %33,33'ünün öğrencilerin okuduğunu anlamamasında sorun yaşadığı ifade edilmiştir. Tüm sınıflarda başarısızlığın ortak nedeni öğrencilerin yeterince Türkçe dilini bilmemesi olarak gösterilmiştir.

2.7.9. Birleştirilmiş Sınıflarda Türkçe Dersinin İşlenmesine İlişkin Araştırmalar

Taşdemirci (2005) 'Birleştirilmiş Sınıflar ile Bağımsız Sınıflarda İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Karşılaştırılmalı İncelenmesi' isimli çalışmasında Kayseri ili kırsalında birleştirilmiş sınıf ve bağımsız sınıflarda görev yapan 140 öğretmene, ilk okuma yazma öğretiminin aksayan yönlerini saptamak için 35 maddelik anket uygulamıştır. Anket sonuçlarına yüzde, frekans ve ağırlıklı ortalamaları işlemleri uygulanmış, bağımsızlık denetimi ki-kare analizi ile yapılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre birleştirilmiş sınıf uygulamasında karşılaşılan sorunlar şunlardır: Öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıfa yönelik yetiştirilmemesi, velilerin ilgisizliği, öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmayışı, zaman yetersizliği, öğrencilere birebir alaka gösterememe ve öğrencilerin sınıfa uyum sağlayamamalarıdır. Ek olarak teftiş ve rehberlik sistemindeki sorunlar da ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlarda etkilidir.

Atasever (2012) 'Birleştirilmiş Sınıflarda Türkçe Öğretiminin İncelenmesi' isimli çalışmasında, birleştirilmiş sınıflı eğitim veren ilkokullarda işlenen Türkçe dersini kaynak taraması deseninde incelemiştir. Bu çalışmanın amacı; (1. kademedeki) birleştirilmiş sınıf olgusu ve bunun işleyişi, bu tür sınıf oluşturulmasının nedenleri, olumlu, olumsuz taraflarıyla birlikte birleştirilmiş sınıflarda Türkçe dersinin öğretimini incelemektir. Birleştirilmiş sınıfların ilkokul düzeyinde uygulanan Türkçe dersi araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Konu ile ilgili kaynaklar gözden geçirilip, önceden yapılmış çalışmalar (makaleler, kitaplar, çeviriler) incelenmiş, konu ile ilgili 1. Kademe resmi yazıları (yönergeler, genelgeler, yönetmelikler, kararlar) gözden geçirilerek, öğretimin genelini ilgilendiren birleştirilmiş sınıflardaki sınıf yönetimi, eğitim planlaması, yöntem ve teknikler, değerlendirme vb. gibi alanlarla ilgili kaynaklardan faydalanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; birleştirilmiş sınıf uygulamasının tercih edilmesinin iki nedeni vardır. Birincisi öğretmen azlığı, derslik azlığı ve öğrenci azlığı gibi zorunluluklar, ikincisi birleştirilmiş sınıflarda var olan akran öğrenmesi, işbirlikli öğrenme, bireysel çalışmayı

öğrenme gibi öğrencinin aktif olduğu öğrenme yollarının Türkçe eğitiminde daha faydalı olmasından dolayıdır.

Birleştirilmiş sınıfların dezavantajlı yanı ise öğretmenlerin donanımlı olmama ihtimalidir. Bu konuda iyi eğitilmemiş bir sınıf öğretmeni her alanda zorluk çekebilir. Üst eğitim kademelerine gitmeyen öğrencilerin, gerçek hayatta karşılıklarına çıkabilecek dilekçe, mektup yazma, makbuz kesme, kendini ifade etme, teknolojiye faydalanma, iş hayatı gereksinimlerini yerine getirebilme açısından ilkokulda verilen Türkçe öğretimi oldukça önemlidir.

Arıcı (2015) 'Birleştirilmiş Sınıflarda Temel Eğitim Hakkının Kullanılması' adlı çalışmada, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrencilerinin temel eğitim hakkına erişimi hakkındaki bakış açılarını ortaya koymak hedeflenmiştir. 2013 – 2014 eğitim - öğretim yılında Antalya ilindeki tüm birleştirilmiş sınıflar ve ile sınır olan köylerdeki birleştirilmiş sınıfların toplam 300 kişi olan öğretmenleri araştırmanın hem evrenini hem örneklemini oluşturmaktadır. Tarama deseninde yapılan bu çalışmada veriler, "eğitime erişim hakkı", "kaliteli eğitim hakkı" ve " öğrenme ortamlarında saygı görme hakkı" olmak üzere 3 aşamadan oluşan, araştırmacının geliştirdiği, beşli likert tipi derecelendirme ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre; birleştirilmiş sınıfların temel eğitim hakkının kullanılmasıyla ilgili yeterliliği öğretmenlerce düşük düzeyde bulunmuştur. Ölçek aşamalarına göre incelenirse de "eğitime erişim hakkı" en düşük düzeydeki aşama, "öğrenme ortamında saygı görme hakkı" ise en yüksek düzeydeki aşamadır.

2.7.10. Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

Alanyazın taraması yapıldığında dezavantajlı öğrenci gruplarına okul sonrası kurs/ aktivite programlarına dair pek çok çalışmaya rastlanmıştır. Temel eğitim seviyesinde, okul sonrası kurs ve bakım hizmetleri konusunda en çok Amerika Birleşik Devletleri'nde çalışma yapıldığı, pek çok program uygulandığı ortaya çıkmıştır. Fiziksel aktivite, güzel sanatlar, okul sonrası bakım hizmetlerinin yanı sıra STEM amaçlı açılmış kursların yoğunluğu da göze çarpmaktadır.

Lauer ve diğerleri (2010) yılında Amerika'da okul dışında geçirilen zamanın risk altındaki öğrencilere etkilerini tespit etmek amacıyla risk altındaki öğrencilere okuma ve/veya matematik konularında yardımcı olmaları için, bir meta-analiz çalışması yapmıştır.

Araştırmacılar uygun kriterleri karşılayan 35 okul sonrası kurs çalışmasını analiz etmiştir. Meta-analiz sonuçlarına göre okul sonrası etkinliklerin hem okuma hem de matematik öğrenci başarısı üzerindeki küçük fakat istatistiksel olarak anlamlı pozitif etkileri ve okuma dersi gibi programlar için daha büyük pozitif etki ettiği ortaya çıkmıştır. Programların okuldan sonra mı yoksa yaz aylarında mı gerçekleşmesi anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

Simoncini, Caltabiano ve Lasen (2012), “Okul sonrası saatler: okul çağındaki genç çocukların bakımı ve etkinlikleri” isimli karma yöntem vaka çalışmasında, Avustralya'daki çocukların etkinliklerinin ve okul sonrası bakım hizmetlerinin, çocukların davranışlarıyla nasıl ilişkili olduğunu araştırmayı amaçlamıştır. Bu doktora tezinde çalışan anne sayısı arttığı için ve ebeveyn bakımına erişmeyen çocuklarla, annelerin çocuklarla birlikte geçirdiği zamandan memnun olma durumları araştırılmıştır. Avustralya’da çoğu okul, çalışma saatleri okul saatleri ile uyuşmayan ebeveynlere, okul dışı saatlerde öğrenciye bakım hizmeti sunmaktadır. Çalışmanın örneklemi; öğretmenler, anneler, çocuklar, okul sonrası bakım hizmeti koordinatörleri, yardımcıları ve müdürleri dâhil olmak üzere iki devlet, üç Katolik ve iki bağımsız okul olmak üzere, Queensland bölgesinde orta ila yüksek sosyoekonomik düzeydeki yedi okuldan oluşmaktadır. Evde İngilizce dışında bir dil konuşan çocuklar, yüzde beşin altındadır. Veri toplama araçları, öğretmenler için “Strengths and Difficulties Questionnaires” (Goodman, 1997) anketi, annelere demografik bilgilerin ve okul sonrası bakımla ilgili bilgilerin, veli ile ilgili kimi bilgilerin istendiği bir anket ve Raising Children Checklist (Shumow, Vandell & Posner, 1998) kontrol listesidir. Ayrıca proje görevlileri, öğretmenler ile görüşme yapılarak veri üçgenlemesi sağlanmıştır. Araştırma bulgularına göre; okuldan sonra ebeveyn bakımı alan çocuklar, almayanlara göre daha az problem davranış göstermektedir. Yarı zamanlı eğitime devam eden çocuklar, eğitim almayan çocuklara göre daha az problem davranış göstermektedir. Özel ebeveyn bakımı alan çocuklar en düşük problem davranış gösteren bireylerdir. Kızlar erkeklerden daha az problem davranış göstermektedir. Anneler, iki veya üç okul dışı etkinliklere katılmış çocukların olumsuz davranışların az olduğunu belirtmiştir. Okul dışında bakım hizmetlerine katılım çok küçük yaşlardan itibaren işe yaramaktadır. Bununla birlikte, çocukların bir kısmının okul sonrası bakıma katılması mecburiyetinden dolayı, kaliteli bakım sağlayanlara odaklanılmalıdır. Alan koordinatörlerine destek, koordinatörlerin çocuklarla ilişkilerin programlanması ve geliştirilmesine daha fazla yoğunlaşmalarını sağlar.

Bayless, Jenson, Richmond, Pampel, Cook, ve Calhoun (2018) çalışmasında ABD’de okul sonrası okuma kursu alan bireylerin başarısının arttığını saptamıştır.

Park, Zhan & Choi (2019) “Birleşik Devletlerde düşük gelirli çalışan annelerin çalışma koşulları ile okul sonrası düzenlemeler arasındaki ilişkiler” isimli çalışmasında okul sonrası bakımda ve düşük gelirli çalışan annelerin çalışma koşulları, çalışma saatleri ve ayları, mesleğe geçiş ve okula / eğitime devam etme yetenekleri gibi farklı tipler arasındaki ilişkiyi incelenmeyi amaçlanmıştır. Bu çalışmada “Ulusal Hanehalkı Eğitim Programları Anketi: Okul Sonrası Programlar ve Aktiviteler” (2005) verileri kullanılmış ve ikili lojistik ve sıradan en küçük kareler yöntemi regresyon analizleri kullanılmıştır. Örnekleme SED düşük ailelerde bulunan, annesi çalışan ve okul sonrası programa katılan 717 çocuk seçilmiştir, evde eğitim görenler çalışmaya alınmamıştır. Araştırmanın bulgularına göre bakım hizmetleri ile annelerin çalışma saatleri arasında pozitif bir ilişki bulunmuş, çalışan ailelere yönelik daha fazla kamu maddi desteği ve çocuk bakımı sağlayan akrabalara maddi teşviklere ihtiyaç duyulduğu saptanmıştır. Ekonomik olarak dezavantajlı topluluklardaki okul sonrası programların kalitesi ve miktarı artırılmalıdır.

Yurtdışındaki okul sonrası etkinliklere bakıldığında genel olarak akademik başarı odaklı değil sosyal becerileri geliştirme ve sosyal uyum, spor, fiziksel aktivite, oyun veya bakım amaçlı kurslar açıldığı görülmektedir (Jones, Kelly, Cliff, Batterham ve Okely, 2015; Park ve Zhan, 2017; Kahan ve McKenzie, 2018). ABD'deki düşük gelirli çalışan annelerin yarısından fazlası çocuk gelişimini ve çalışma koşullarını etkileyen bir dizi okul sonrası seçenekten faydalanmaktadır. Bununla birlikte, birçok çalışma yalnızca okul sonrası programlarda çocukların gelişimine odaklanmıştır (Park, Zhan ve Choi, 2019).

ABD hükümeti okul sonrası destekleme programlarına yılda 1 milyar dolar harcamaktadır (ABD Eğitim Bakanlığı aktaran Harpine, 2013: 1). Bu araştırmanın, Türkiye geneli ilkökul düzeyinde uygulanan bu kurs programının planlamacılarına, yönetim kademesindekilere, program geliştirmecilere ve araştırmacılara fikir vermesi umulmaktadır. Bu araştırma ile İYEP kapsamındaki ilkökul kademesinde bulunan öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin tamamlanıp tamamlanmadığı sonucuna ulaşılması mümkündür. İlk defa bir yetiştirme kursu kapsamında, ilkökul öğrencilerinin Türkçe’ye ilişkin tutum, motivasyon ve benlik algılarının araştırılmasını, gelecekteki araştırmalara kaynaklık etmesi açısından önemli olmaktadır. MEB’in açtığı diğer kurslar incelendiğinde ilk defa bir yetiştirme kursunun psikososyal boyutunun da olduğu görülmektedir. Bu bağlamda İYEP kursunun

psikososyal etkilerinin ortaya konması ile bu yaş grubunda çalışmak isteyen araştırmacılara kaynaklık etmesi umulmaktadır. İYEP programı kapsamında açılan kursların farklı sosyoekonomik düzeyde bulunan öğrenciler üzerindeki etkisi yansıtılmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın literatüre pek çok açıdan katkısının olması beklenmektedir.

2.8. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılında, merkez ilçelerdeki üç farklı sosyoekonomik düzeydeki yedi okulla sınırlıdır.
2. Araştırma esnasındaki aksaklıklar, öğretmenlerle görüşmeler ve sınıf gözlemleriyle sınırlıdır.
3. Araştırma örneklemini öğrenci belirleme aracı sonuçlarına göre seçilen 3. ve 4. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.
4. Araştırma İlkokullarda Yetiştirme Programı kılavuzunda belirtilen kazanımlarla sınırlıdır.
5. Araştırma kapsamında geliştirilen Türkçe Beceri Alanları Testi Türkçe'nin dinleme, konuşma, okuma ve yazma beceri alanlarıyla sınırlıdır.

2.9. Tanımlar

Akademik Başarı: Öğrencilerin istediği başarıya ulaşması veya o yolda ilerlemesi (Sharkey ve Layzer, 2000: 354).

Benlik Algısı: Bireyin kendisini, başkalarından bağımsız olarak nasıl algıladığına ilişkin yapı, kendine ilişkin imajı (Şekercioğlu, 2009:15).

Sosyoekonomik Düzey: Bir birey veya ailenin toplumdaki varlık standartları ortalamasına göre etkin gelir, maddi varlık ve toplumdaki grup faaliyetlerine katılımında bulunabilme pozisyonu (Chapin akt. White, 1982: 462).

Motivasyon: Güdüleme, özendirme, örgütsel amaçlara ulaşmada daha çok yönetilen personelin ya da hizmetin sunulmasında ilk kademedeki rol oynayan personelin rolünün artırılmasına yönelik bir uygulamadır (Aşıkoğlu, 1996: 28).

Tutum: Bireye ait olan ve bireyin bir olgu, durum ya da nesneye dair görüşlerinde tutarlılık sağlayan eğilimi (Tavşancıl, 2010: 57).

Dezavantajlı Grup: İlkokulların 3 ve 4. sınıflarına devam eden, özel eğitim tanısı olmayan, Türkçe ve matematik derslerinden İYEP kapsamında belirlenen kazanımları edinemeyen öğrencilerdir. Yabancı uyruklu öğrenciler, sığınmacılar, mülteciler, göçer ve yarı göçer aile çocukları, mevsimlik tarım işçisi çocukları gibi tüm dezavantajlı öğrenciler (Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, 2018: 8).

Türkçe Beceri Alanları: Dinleme ve okuma anadilinde anlama gücüne yönelik beceriler, konuşma ve yazma ise anlatım gücüne yönelik becerilerdir (Lüle Mert, 2014: 24).



3. BÖLÜM

Bu bölümde verilerle alt problemler arasında bağlantı kurularak, araştırmanın modeli, grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin çözümü ve yorumlanması üzerinde durulmuştur.

3. ARAŞTIRMA BULGULARI

Sosyoekonomik düzeylere göre okullarda uygulanan analizlerin bulguları alt problemlere göre ayrı ayrı başlık haline getirilmiş ve bulguları aşağıda sunulmuştur. Öğrencilerin ve öğretmenlerin kişisel özellikleri analiz edilerek, bulgular ayrı başlıklar halinde aşağıda sunulmuştur.

3.1. Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

İzmir ilinin bu çalışma kapsamına alınmış ilkokullarındaki İYEP kursu veren öğretmenlerin kişisel özellikleri Tablo 3.1’de verilmiştir. Alt sosyoekonomik düzeydeki bir okulun öğretmenleri görüşme yapmaya ve ses kaydının alınmasına rıza göstermedikleri için çalışma dışı bırakılmışlardır.

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Dağılım

		f	Toplam yüzde %
Yaş	25-35	2	25,0%
	36-45	1	12,5%
	46-55	4	50,0%
	56-65	1	12,5%
Cinsiyet	Erkek	3	37,5%
	Kadın	5	62,5%
Mesleki Deneyim	0-10 Yıl	2	25,0%
	11-20 Yıl	1	12,5%
	21-30 Yıl	4	50,0%
	31-40 Yıl	1	12,5%
Kadro Durumu	Ücretli	1	12,5%
	Norm Fazlası	1	12,5%
	Kadrolu	6	75,0%
Kurs Haricinde Okutulan Sınıf Kademesi	Ücretli	0	0,0%
	2.Sınıf	1	12,5%
	3.Sınıf	3	37,5%
	4.Sınıf	2	25,0%
	Norm Fazlası	0	0,0%
	Sınıf Öğretmeni	6	%75
Branş	Diğer	2	%25

İYEP kursları için kurs açma önceliği ilk olarak öğrencinin kendi sınıf öğretmenine tanınır. Eğer gönüllü bulunamazsa kurumdaki diğer sınıf öğretmenlerine, ilçe norm fazlası sınıf öğretmenlerine, ilçede çalışıp görev almak isteyen sınıf öğretmenlerine ve son olarak bunların olmaması durumunda ders ücreti karşılığı görev alacak sınıf öğretmenleri görevlendirilir (Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, 2018: 8).

Görüldüğü gibi bu çalışma kapsamında görüşleri alınan öğretmenler ağırlıklı olarak 21-30 yıllık deneyimi olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Norm fazlası ve ders karşılığı ücretli olarak çalışan öğretmenlerimiz alt sosyoekonomik okullarda çalışmaktadır. Yaş sıralamasında en yüksek değere ise üst sosyoekonomik düzeydeki bir okulda rastlanmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden orta düzey ilkokulda çalışan (Öo1) biyoloji bölümü, alt SED okullarda çalışan öğretmenlerden (Öa1) iktisat bölümü mezunu olup sınıf öğretmenliğine sonradan geçiş yapmıştır. Öa1 norm kadro fazlası öğretmen olarak çalışma hayatına devam etmektedir. Diğer bütün öğretmenler sınıf öğretmenliği branşı mezunudur.

3.2. Öğrencilerin Kişisel Özellikleri

İzmir ilinin bu araştırma kapsamına alınmış ilkokullarındaki İYEP kursu alan öğrencilerin okul bazında kişisel özellikleri dağılımı Tablo 3.2.'de verilmiştir.

Tablo 3.2. Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Dağılım

Okul Adı		Oü1	Oü2	Oo1	Oo2	Oa1	Oa2	Oa3	Toplam	Yüzde
		f	f	f	f	f	f	f	N	%
Cinsiyet	Erkek	3	5	2	4	3	8	3	28	57
	Kız	2	1	2	0	8	2	7	21	43
Uyruk	Diğer	1	0	0	0	9	3	0	12	24
	T:C	4	6	4	4	2	7	10	37	76
Öğrencinin Sınıfı	3	4	6	3	0	11	7	9	40	82
	4	1	0	1	4	0	3	1	9	18
Yaş	7	0	0	0	0	1	0	0	1	2
	8	0	0	1	0	2	2	1	6	12
	9	4	5	2	0	8	3	8	30	61
	10	1	1	1	3	0	3	1	9	18
	11	0	0	0	1	0	1	0	2	4
	12	0	0	0	0	0	1	0	1	2

Tablo incelendiğinde öğrencilerin yarıdan fazlasının erkek, % 24'ü yabancı uyruklu, %76'ü T.C. uyrukludur. İYEP kursuna katılan öğrencilerin %82'si 3. sınıf, %18'i 4. sınıf öğrencisidir. Örneklemin en uç yaş grubu olan 7 ve 12 yaş grubu öğrencilerin örneklemin

%2'sini oluştururken, ağırlıklı olarak 9 yaş grubu öğrenci İYEP Türkçe modülüne seçilmiştir.

3.3. Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Türkçe Dersine İlişkin Motivasyonlarına Dair Bulgular

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin motivasyonlarına dair bulgular aşağıdaki tablolarda verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerden elde edilen veri setlerinin tamamının 50'den küçük olması nedeniyle gruplardan elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine “Shapiro-Wilks” yöntemi ve “Dağılımın Çarpıklık ve Basıklık katsayısı” yolu ile bakılmıştır. Can'ın (2016: 84-89) kitabında belirttiği üzere çarpıklık ve basıklık katsayısını, çarpıklık ve basıklığın standart hatasına bölündüğünde elde edilen değerler -1.96 ile +1.96 arasında kalıyorsa dağılımı normal kabul edilebilmektedir. Ayrıca Shapiro-Wilk tablosunda p değeri 0.05'ten büyük olduğu takdirde normallik sağlanmış sayılmaktadır. Motivasyon ölçeğinin sosyoekonomik düzeylere göre test normallik dağılımına ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 3.3.'de görülmektedir.

Tablo 3.3. “Dağılımın Çarpıklık ve Basıklık Katsayısı” ve “Shapiro-Wilks” Yöntemi Yöntemi ile Normallik Dağılımı

SED	İstatistik	Std. Hata		İstatistik	Std. Hata		Shapiro-Wilk			
							Çarpıklık	Normallik	Basıklık	Normallik
Ön test	Üst	-0,282	0,687	-0,410	-0,854	1,334	-0,640	0,942	10	0,575
	Orta	-1,619	0,752	-2,153*	2,665	1,481	1,799	0,646	8	0,001*
	Alt	-0,226	0,421	-0,537	-0,141	0,821	-0,172	0,972	31	0,568
Son test	Üst	0,338	0,687	0,492	-0,633	1,334	-0,475	0,947	10	0,634
	Orta	-0,291	0,752	-0,387	-1,182	1,481	-0,798	0,926	8	0,484
	Alt	0,258	0,421	0,613	-0,633	0,821	-0,771	0,958	31	0,254

*p < .05

Bu araştırma grubunda ön- son test için Shapiro - Wilk değerlerine bakılmıştır. Her bir SED grubu için verilen toplam puanlara normallik testi yapılmıştır. Bu test değerlerine göre sadece orta SED grubunun ön test değerleri normal dağılıma uygun çıkmamıştır; diğer bütün SED grupları normal dağılıma uygun bulunmuştur. Bu nedenle motivasyon ölçeği ön test-son test toplam puan değerleri arasında karşılaştırmalar normal dağılıma uygun olanlar için bağımlı örneklem t testi (Paired sample t-test); normal dağılıma uygun olmayanlar için nonparametrik bir test olan Wilcoxon testi uygulanmıştır.

3.3.1. Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Motivasyon Ölçeği Ön-Son test Toplam Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırma gruplarının SED'e göre motivasyon ön testi ve son testi sonrasında aralarında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının tespiti amacıyla grupların kurs öncesi ve kurs sonrası puanları karşılaştırılmıştır. Orta SED'e ait verilerin normal dağılım göstermemesi sebebiyle parametrik olmayan testlerden Wilcoxon testi kullanılmış üst ve alt SED'e ise bağımlı t test analizleri yapılmıştır. Üst, orta ve alt SED'deki öğrencilerin ön test-son test motivasyon puanlarına ilişkin bulgular Tablo 3.4'te sunulmuştur.

Öğrencilerin motivasyon ölçeği ön test son test puanlarının sosyoekonomik düzeye göre değişip değişmediğini anlamak için Wilcoxon işaretli-sıralar testi diğer bir adıyla Wilcoxon eşleştirilmiş çiftler testi kullanılmıştır. Bu teknik, ilişkili iki ölçüm seti (Ön test - Son test) puanlarının arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılan non-parametrik bir testtir (Büyüköztürk, Köklü ve Çokluk, 2015: 174). Aşağıdaki Tablo 3.4'te İYEP Türkçe kursunun, Türkçe dersine ilişkin öğrenci motivasyon puan ortalamaları üzerindeki etkisi incelenmiş ve tüm SED okulların puan ortalamalarında son test yönünde artış olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.4. Öğrencilerin Ön Test-Son Test Toplam Motivasyon Puanları Analizi

SED	İstatistik	p	Testler	N	Ortalama	Std
Üst	-6,406***	0,000*	Ön test	10	23,6	2,63
			Son Test	10	28,2	3,19
Orta	-2,536**	0,011*	Ön test	8	26	2,51
			Son Test	8	29,3	3,33
Alt	-1,254***	0,220	Ön test	31	25,45	4,52
			Son Test	31	26,77	4,58

*p<0,05 **z: Wilcoxon test istatistiği ***t: Bağımlı örneklem t testi istatistiği

Tablo 3.4'teki ön ve son test TEMÖ ölçeği sonuçlarında alt SED için p>0.05 olduğu için, TEMÖ ölçeğine ait ön ve son test değerlerinin arasında bir farklılaşma yoktur. Sadece üst ve orta SED'e ait sonuçlar p<0.05 olduğundan dolayı, üst ve orta SED'deki öğrencilerin motivasyon ölçeğine ait ön ve son test değerlerinin arasında bir farklılık bulunmaktadır. Ortalamalar arasında, olumlu yönde göreceli bir gelişme vardır. Üst SED'te bu farklılık için testlerin ortalama değerlerine ve etki büyüklükleri incelenmiştir (Tablo 3.5.). Etki büyüklüğü (d) 1'in üzerinde çıkan bir değer ise çok büyük, 0.8 ise büyük, 0.5 orta, 0.2 küçük miktarda etki olarak değerlendirilmektedir (Can, 2016: 112-140). Etki büyüklüğü aşağıdaki formül ile hesaplanır.

$$\text{Etki büyüklüğü} = \frac{\text{Ölçüm ortalamaları arası fark}}{\text{Fark puanlarının standart sapması}}$$

Tablo 3.5. Üst SED Motivasyon Ölçeği Ön-Son Test Etki Büyüklüğü Analizi

		Ölçüm Ortalamaları Arası Fark	Fark Puanlarının Standart Sapması	Etki Büyüklüğü (d)
Üst SED	Ön test– Son test	-2,30	2,21	-1.04

Tablo 3.5.’te görüldüğü üzere test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($d = 1,04$) üst SED’te ön-son test arası farkın son test lehine çok büyük olduğunu göstermektedir. Yapılan analizlere göre orta SED’deki öğrencilerin puanları arasında da son test lehine anlamlı fark görülmektedir. Bu durum, üst ve orta SED sınıflarda İYEP Türkçe kursunun, Türkçe dersine ilişkin motivasyon düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

3.3.2. Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Dışsal Motivasyon Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular

SED’e göre dışsal motivasyon ön ve son test normal dağılım değerleri aşağıdaki Tablo 3.6’da verilmiştir. Shapiro – Wilk testine göre $p < 0,05$ olduğundan dolayı veriler normal dağılıma uygun dağılmamaktadır. Bu nedenle ön- son test uygulamasında gruplar arasında fark olup olmadığını anlamak için parametrik olmayan ilişkili gruplar için Wilcoxon testi yapılmıştır.

Tablo 3.6. Ön-Son Test Dışsal Motivasyon Puanları Normallik Dağılımı

SED		Shapiro-Wilk		
		İstatistik	df	p
Üst	Ön test Dışsal Motivasyon	0,806	10	0,017
	Son test Dışsal Motivasyon	0,731	10	0,002
Orta	Ön test Dışsal Motivasyon	0,601	8	0,000
	Son test Dışsal Motivasyon	0,418	8	0,000
Alt	Ön test Dışsal Motivasyon	0,631	31	0,000
	Son test Dışsal Motivasyon	0,642	31	0,000

$p > .05$

Aşağıdaki Tablo 3.7.’de görüldüğü üzere TEMÖ ölçeği dışsal motivasyon ön-son test puan ortalamaları farkına bakıldığında en fazla gelişme üst SED öğrencilerde, daha sonra orta SED öğrencilerde görülmüştür. Alt SED öğrenci puan ortalamalarında ise aksine düşüş görülmüştür. Aşağıdaki Tablo 3.7. de görülen sosyoekonomik düzeylere göre ön-son test dışsal motivasyon Wilcoxon analizine ilişkin üst SED p değeri 0,071, orta SED p değeri 0,414, alt SED p değeri 0,909 bulunmuştur. Tüm gruplara ait sonuçlar $p > 0.05$ olduğundan

dolayı, öğrencilerin motivasyon ölçeği dışsal motivasyona ait ön ve son test değerlerinin arasında bir farklılık yoktur.

Tablo 3.7. Sosyoekonomik Düzeylere Göre Ön-Son Test Dışsal Motivasyon Alt Boyutu Wilcoxon Analizi ve Ön-Son Test Puan Ortalamaları

SED	İstatistik	p	Testler	N	Ortalama	Std
Üst	-1,807	0,071	Ön test	10	7,6	1,34
			Son Test	10	8,5	0,70
Orta	-0,816	0,414	Ön test	8	8,6	0,74
			Son Test	8	8,8	0,35
Alt	-0,115	0,909	Ön test	31	8,06	1,5
			Son Test	31	8,03	1,6

3.3.3. Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Motivasyonsuzluk Alt Boyutu Puanına İlişkin Bulgular

Motivasyonsuzluk ön ve son test değerleri normallik dağılımına Shapiro – Wilk testi ile bakılmıştır. Üst ve orta grup içinde bazı değerle $p < 0,05$, bazı değerler $p > 0,05$ olduğundan dolayı veri setinin normal dağılıma uygun olduğu söylenememektedir. Bu nedenle bu iki grup içerisinde Wilcoxon nonparametrik testi kullanılmıştır. Alt grupta ise verilerin tamamı $p < 0,05$ olduğundan dolayı dağılımın normal dağılıma uygun olmadığı görülmektedir. Bu nedenle her üç SED grubu için ön test ve son test arasındaki farklara bakmak amacıyla Motivasyonsuzluk alt boyutuna Wilcoxon testi uygulanmıştır.

Tablo 3.8. Ön-Son Test Motivasyonsuzluk Puanları Normallik Dağılımı

SED		Shapiro-Wilk		
		İstatistik	df	p.
Üst	Ön test Motivasyonsuzluk	0,887	10	0,156*
	Son test Motivasyonsuzluk	0,835	10	0,038
Orta	Ön test Motivasyonsuzluk	0,835	8	0,067*
	Son test Motivasyonsuzluk	0,772	8	0,014
Alt	Ön test Motivasyonsuzluk	0,819	31	0,000
	Son test Motivasyonsuzluk	0,797	31	0,000

$p > .05$

Tablo 3.8’de Shapiro-Wilk motivasyonsuzluk puanları normallik dağılımı sonucu tüm verilerin parametrik testleri yapmaya uygun olmadığı saptanmıştır. $p_{üstson} = 0,038$, $p_{ortaön} = 0,067$ değerleri normal dağılıma uygun iken diğer değerler normal dağılmadığı için tüm verilerin arasında anlamlı fark olup olmadığını bulmak için Wilcoxon analizi uygulanmıştır. Tablo 3.9.’a göre Motivasyonsuzluk alt boyutu ön-son test puan ortalamaları incelendiğinde üst ve alt grupta artış, orta grupta düşüş saptanmıştır.

Tablo 3.9. Motivasyonsuzluk Alt Boyutu Ön-Son Test Wilcoxon Analizi ve Ön-Son Test Puan Ortalamaları Bulguları

SED	İstatistik	p	Testler	N	Ortalama	Std
Üst	-0,966	0,334	Ön test	10	4,90	1,19
			Son Test	10	5,20	1,54
Orta	-1,095	0,273	Ön test	8	5,37	2,50
			Son Test	8	4,25	1,38
Alt	-0,851	0,395	Ön test	31	5,03	2,16
			Son Test	31	5,54	2,51

p < .05

Tablo 3.9.'a göre motivasyonsuzluk alt boyutu ön-son test Wilcoxon analizine göre veriler arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

3.3.4. Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerin İçeride Yansıtılmış Motivasyon Alt Boyutu Puanına İlişkin Bulgular

İçeride yansıtılmış motivasyon ön ve son test değerleri normallik değerlerine Shapiro–Wilk testine göre bakılmıştır. Aşağıdaki Tablo 3.10'a göre üst ve orta grup içinde bazı değerler p<0.05, bazı değerler p>0.05 olduğundan dolayı üst ve orta SED veri setinin normal dağılıma uygun olduğu söylenememektedir.

Alt grupta ise verilerin tamamı p< .05 olduğundan dolayı dağılımın normal dağılıma uygun olmadığı görülmektedir. Bu nedenle her üç SED grubu için ön test ve son test arasındaki farklara bakmak amacıyla İçeride Yansıtılmış Motivasyon alt boyutuna Wilcoxon analizi uygulanmıştır. Tablo 3.10'da İçeride Yansıtılmış Motivasyon alt boyutu Shapiro- Wilk normallik dağılımı bulguları sunulmuştur.

Tablo 3.10. İçeride Yansıtılmış Motivasyon Alt Boyutu Shapiro- Wilk Normallik Dağılımı

SED		Shapiro-Wilk		
		İstatistik	df	p.
Üst	Ön test İçeride Yansıtılmış Motivasyon	0,826	10	0,030
	Son test İçeride Yansıtılmış Motivasyon	0,853	10	0,063*
Orta	Ön test İçeride Yansıtılmış Motivasyon	0,860	8	0,120*
	Son test İçeride Yansıtılmış Motivasyon	0,784	8	0,019
Alt	Ön test İçeride Yansıtılmış Motivasyon	0,790	31	0,000
	Son test İçeride Yansıtılmış Motivasyon	0,835	31	0,000

*p> .05

Aşağıdaki Tablo 3.11.'e göre içe yansıtılmış motivasyon alt boyutu Wilcoxon ön-son test analizinde $p > .05$ olduğu için gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Tablo 3.11.'e göre içe yansıtılmış motivasyon alt boyutu ön-son test puan ortalamaları orta ve üst grupta artmış, alt grupta düşmüştür.

Tablo 3.11. İçe Yansıtılmış Motivasyon Alt Boyutu Wilcoxon Ön- Son Test Analizi ve Ön-Son Test Puan Ortalamaları Bulguları

SED	İstatistik	p	Testler	N	Ortalama	Std
Üst	-1,604	0,109	Ön test	10	5,8	2,8
			Son Test	10	6,4	2,5
Orta	-1,511	0,131	Ön test	8	6,0	2,1
			Son Test	8	7,3	2,2
Alt	-0,113	0,910	Ön test	31	5,4	2,5
			Son Test	31	5,3	2,4

3.3.5. Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerin İçsel Motivasyon Alt Boyutu Puanına İlişkin Bulgular

İçsel motivasyon ön ve son test değerleri Shapiro–Wilk normallik testine göre bakılmıştır. Tablo 3.12.'de kimi gruplarda içsel motivasyon normal dağılım göstermiş ($p > .05$), kimilerinde normal dağılım göstermediği ($p < .05$) için üç SED grubu için de ön test ve son test farkına bakmak için Wilcoxon nonparametrik testi kullanılmıştır.

Tablo 3.13'de ise yapılan testler sonucunda alt SED puanları $p = 0.05$ eşik değerini geçtiği için İçsel motivasyon boyutunda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Üst ve orta SED içsel motivasyon puanları için ise son test lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu durumda İYEP Türkçe kursunun üst ve orta SED öğrencilerin içsel motivasyon alt boyutuna olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 3.12. İçsel Motivasyon Alt Boyutu Shapiro- Wilk Normallik Dağılımı

SED	İstatistik	Sd.	p.
Üst	Ön test İçsel Motivasyon	0,868	10
	Son test İçsel Motivasyon	0,713	10
Orta	Ön test İçsel Motivasyon	0,860	8
	Son test İçsel Motivasyon	0,418	8
Alt	Ön test İçsel Motivasyon	0,513	31
	Son test İçsel Motivasyon	0,640	31

* $P > 0.05$ wilcoxon test istatistiği

Tablo 3.13'e göre içsel motivasyon alt boyunda İYEP kursuna katılan öğrencilerin puan ortalamaları araştırıldığında tümünün puanının artmış, olduğu görülmektedir.

Tablo 3.13. İçsel Motivasyon Alt Boyutu Wilcoxon Ön- Son Test Analizi ve Ön-Son Test Puan Ortalamaları Bulguları

SED	İstatistik	p	Testler	N	Ortalama	Std
Üst	-2,692	0,007*	Ön test	10	5,3	0,94
			Son Test	10	8,1	1,29
Orta	-2, 536	0,011*	Ön test	8	6,0	1,07
			Son Test	8	8,75	0,71
Alt	-1,926	0,054	Ön test	31	6,94	1,29
			Son Test	31	7,87	1,93

*P<0.05

3.4. Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Dair Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerden elde edilen veri setlerinin tamamının 50'den küçük olması nedeniyle graplardan elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine “Shapiro-Wilks” yöntemi ve “Dağılımın Çarpıklık ve Basıklık katsayısı” yolu ile bakılmıştır.

TDYT ölçeğinin sosyo-ekonomik düzeylere göre test normallik dağılımına ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 3.14.'te görülmektedir. Ön test alt SED’te bulunan öğrencilerin verilerinin normallik dağılımına bakıldığında çarpıklık ve basıklık değerleri normal dağılıma uygundur. Ayrıca merkezi eğilim ölçüleri ile normalliğin kontrolü yapıldığında ortalama 48,3878, ortanca 49,0000, tepe değer 42,00 değerlerindedir. Merkezi eğilim ölçülerinin birbirine yakın olması normal dağılıma işaret eder (Can, 2016: 82). Fakat Shapiro-Wilk testine göre ön testin alt SED örnekleme verileri normal dağılmamaktadır. Bu sebeple alt SED ön-son testleri arasında anlamlı fark olup olmadığını anlamak için verilere non- parametrik testlerden Wilcoxon testi, diğerlerine bağımlı gruplar t testi uygulanmıştır (Tablo 3.16.).

Tablo 3.14. TDYT Ön ve Son Test Normal Dağılım Analizi

SED	İstatistik	Std. Hata	İstatistik	Std. Hata	Shapiro-Wilk					
	Çarpıklık	Normallik		Basıklık	Normallik	İstatistik	df	p.		
Ön test	Üst	,445	,687	0,648	-,372	1,334	-0,279	,932	10	,468
	Orta	-1,285	,752	-1,709	1,866	1,481	1,260	,884	8	,207
	Alt	-,140	,421	-0,33	-1,279	,821	-1,558	,931	31	,048*
Son test	Üst	-1,172	,687	-1,706	1,297	1,334	0,972	,878	10	,123
	Orta	,457	,752	0,608	-1,787	1,481	-1,207	,874	8	,166
	Alt	-,234	,421	-0,556	,119	,821	0,145	,966	31	,409

*p<0.05

3.4.1. Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerin TDYT Ölçeği Ön-Son test Toplam Puanlarına İlişkin Bulgular

Üst ve orta sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin İYEP programı öncesinde ve sonrasında yanıtladıkları TDYT ölçeği puan ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını sınavan ilişkili örneklem t testinde p değerleri; $p_{üst}= 0.709$ ve $p_{orta}= 0.726$ olarak bulunmuştur. Tablo 3.16.'da sunulduğu üzere üst ve orta SED'te TDYT ölçeği ön ve son ölçümlerin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin İYEP kursu öncesi ve sonrası TDYT ölçeği puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmış, sonuçları Tablo 3.16'da verilmiştir.

Analiz bulgularına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin TDYT ölçeğinden aldıkları İYEP kursu öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark yoktur $z=0.700$, $p>.05$.

Tablo 3.15. Öğrencilerin Ön Test-Son Test Toplam TDYT Ölçeği Puanları Analizi

SED	İstatistik	Sig (p)	z		Sıralama Ort.	Sıralama Top.	N
Üst	0.385**	0.709					
Orta	0.364**	0.726					
Alt	0.700***	0.484	0.700	Negatif sıralama	15,27	198,50	13
				Pozitif sıralama	15,68	266,50	17
				Eşit			1

t: Bağımlı örneklem t testi istatistiği *z: Wilcoxon test istatistiği

Tablo 3.16. TDYT Ön ve Son Test Puan Ortalamaları Analizi

		\bar{X}	N	S
Üst SED	Ön test	46,30	10	9,73
	son test	47,50		5,60
Orta SED	Ön test	50,63	8	6,48
	son test	51,38		4,57
Alt SED	Ön test	48,97	31	6,33
	son test	47,90		6,0

3.5. Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Benlik Algı Profili Puanlarına İlişkin Bulgular

İYEP Türkçe modülüne katılan ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin ön ve son test Benlik Algı Profili Ölçeği puanları ve alt boyutlarına ait puanlar güvenilirlik analizine tabi tutulmuş daha sonra verilerin normallik dağılımına bakılarak fark testleri uygulanmıştır.

İlk adım olarak ön ve son testlerin altı tane alt boyutu göz önüne alınarak güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Şekercioğlu Türkçe'ye uyarladığı ÇİBAP ölçeğini orta düzeyde güvenilir bulmuştur. Bu araştırmada TDYT ölçeğinin Cronbach Alpha değerlerine ait bulgular Tablo 3.17'de görülmektedir.

3.5.1. Benlik Algı Profili Puanları Ön ve Son Test İçin Güvenilirlik Analizi

Araştırmaya katılan öğrencilerin benlik algı profiline ait güvenilirlik analizi bulguları Tablo 3.17 ve Tablo 3.18'de verilmiştir.

Tablo 3.17. Ön ve Son Test Benlik Algı Profili Güvenilirlik Analizi

	Cronbach Alfa	N
Ön Test	0,747	6
Son Test	0,994	6

Tablo 3.18. Alt Boyutlarına Göre Son Test Benlik Algı Profili Güvenilirlik Analizi

Alt boyutlar	Cronbach Alfa	N
Eğitsel Yetenek	,973	6
Sosyal Kabul	,973	6
Atletik Yetenek	,977	6
Fiziksel Görünüm	,981	6
Davranışsal Yönetim	,983	6
Genel Özdeğer	,982	6

3.5.2. Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerin ÇİBAP Ölçeği Ön-Son Test Toplam Puanlarına İlişkin Bulgular

ÇİBAP ölçeği ön ve son test uygulamasının toplam puanlarına ait normal dağılım verileri aşağıdaki Tablo 3.19.'da görülmektedir. Tablo 3.19.'a göre normallik dağılımı değerleri $p > 0.05$ olduğu için test toplam puanları normal dağılım göstermektedir.

Ayrıca dağılımın çarpıklık ve basıklık katsayısına bakıldığında da veriler normal dağılmaktadır. Tüm SED'lere göre normal dağılım sağlandığı için ön test ve son test toplam puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı tek yönlü t testi ile analiz edilmiştir. Tablo 3.20'de sosyoekonomik düzeylere göre ön ve son test t testi bulguları sunulmuştur.

T testi analizi sonucunda $p < 0.05$ değeri bulunduğu için ÇİBAP ölçeği ön-son test arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın hangi yönde olduğuna dair testlerin ortalama değerlerine ve etki büyüklüğüne bakılmıştır.

Tablo 3.19. ÇİBAP Ön-Son Test Toplam Puanlara Göre Normallik Dağılımı

SED	Çarpıklık ve Basıklık katsayısı						Shapiro-Wilk			
	Skewness	Std. Hata	Normallik	Kurtosis	Std. Hata	Normallik	İstatistik	Sd	p	
Ön test toplam	Üst	,063	,687	0,092	-1,178	1,334	-0,883	,939	10	,540
	Orta	-,044	,752	-0,059	,057	1,481	0,038	,973	8	,924
	Alt	,241	,421	0,572	-,270	,821	-0,329	,985	31	,938
Son test toplam	Üst	,463	,687	0,674	-,816	1,334	-0,612	,955	10	,733
	Orta	,923	,752	1,227	,247	1,481	0,167	,931	8	,528
	Alt	,588	,421	1,397	-,038	,821	-0,046	,963	31	,354

Tablo 3.20. ÇİBAP Ön-Son Test Toplam Puanlara Göre T-Testi Analizi

		\bar{X}	S	Std. Hata Ort.	t	p	d
Üst SED	Ön test son test	-20,5000	14,54686	4,60012	-4,456	,002*	-1,4092
Orta SED	Ön test son test	-10,3750	9,54594	3,37500	-3,074	,018*	-1,0868
Alt SED	Ön test son test	-8,06452	11,38401	2,04463	-3,944	,0000*	-0,7084

*p < ,05

Tablo 3.21. ÇİBAP Ön-Son Test Puan Ortalamaları

		\bar{X}	N	S
Üst SED	Ön test son test	89,2000	10	12,21838
		109,7000		12,25697
Orta SED	Ön test son test	105,1250	8	9,70180
		115,5000		10,47446
Alt SED	Ön test son test	103,2258	31	10,84346
		111,2903		8,81738

Benlik algı profilleri araştırılan 3. ve 4. sınıf İYEP kursiyeri öğrencilerin ön test ve son test uygulamaları sonucunda puan toplamalarının SED'e göre değişip değişmediğini anlamak için yapılan ilişkili örneklem t testi sonucunda, tüm sosyoekonomik düzeylerdeki öğrencilerin ÇİBAP puan toplamaları arasında anlamlı bir fark görülmüştür [$t(9) = -4,456$, $p < 0.01$; $t(7) = -3,074$, $p < 0.01$; ; $t(30) = -3,944$, $p < 0.01$].

Bu farklılığın hangi düzeyde olduğunu kanıtlamak için etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüklerinin üst ve orta sosyoekonomik düzeydeki okul öğrencileri ön-son test farklarının oldukça büyük ve son test lehine etki ettiği tespit edilmiştir ($d_{ÜST} = -1,4092$, $d_{ORTA} = -1,0868$). Alt sosyoekonomik düzeyde ise orta derecede son test lehine etki ettiği belirlenmiştir ($d_{ALT} = -0,7084$). Üst, orta ve alt SED için İYEP ön test puanları ortalamaları ($\bar{X}_{üst} = 89,2000$, $\bar{X}_{orta} = 105,1250$, $\bar{X}_{alt} = 103,2258$) ile son test sınav puanları ortalamaları ($\bar{X}_{üst} = 109,7000$, $\bar{X}_{orta} = 115,5000$, $\bar{X}_{alt} = 111,2903$) arasında olumlu yönde puan artışı görülmüştür.

3.5.3. Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Eğitsel Yetenek Alt Boyutu Puanına İlişkin Bulgular

Eğitsel yetenek alt boyutuna göre ön ve son test değerleri Shapiro – Wilk testine göre $p > 0,05$ olduğundan dolayı her bir grup verileri normal dağılıma uygundur. Bu nedenle gruplar arasında fark olup olmadığını anlamak için bağımlı örneklem t testi yapılmıştır. Aşağıdaki Tablo 3.22.'de eğitsel yetenek alt boyutu normallik dağılımı analizi bulguları sunulmuştur.

Tablo 3.22. Eğitsel Yetenek Alt Boyutu Normallik Dağılımı Analizi

SED		Shapiro-Wilk		
		İstatistik	df	p.
Üst	Ön test Eğitsel Yetenek	0,953	10	0,501
	Son test Eğitsel Yetenek	0,955	10	0,723
Orta	Ön test Eğitsel Yetenek	0,896	8	0,264
	Son test Eğitsel Yetenek	0,904	8	0,314
Alt	Ön test Eğitsel Yetenek	0,977	31	0,725
	Son test Eğitsel Yetenek	0,965	31	0,388

Aşağıdaki Tablo 3.23.e göre üst ve orta SED gruplarına göre ortalamalar arasında herhangi bir farklılık bulunamamıştır. Verilen p değerlerinin hepsi 0.05 eşik değerinden yüksektir. Fakat alt SED grubuna göre $p < 0,05$ olduğundan dolayı eğitsel yetenek açısından anlamlı bir farklılık vardır denilebilir. Bu farklılık diğer tabloda görülmektedir.

Tablo 3.23. SED'e Göre Eğitsel Yetenek Ön Test - Son Test T Testi Analizi Bulguları

SED	T test		Etki Büyüklüğü			
	İstatistik	p	Ortalama	Std. Sapma	t	d
Üst	-2,103***	0,065				
Orta	-1,128***	0,296				
Alt	-2,571***	0,015*	-1,42	3,07	-2,57	-0,46

* $p < 0,05$ ***t: bağımlı örneklem t testi istatistiği

Alt SED grupta ön- son test arası anlamlı fark bulunmasından dolayı etki büyüklüğüne bakılmış, d değeri -0.46 bulunmuştur. 0.5 orta, 0.2 küçük etki olarak değerlendirilmektedir. Bu durum İYEP kursunun, alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin ÇİBAP eğitsel yetenek alt boyutunda son test lehine orta derecede anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir. Üst ve orta SED'deki öğrencilerde ise eğitsel yetenek alt boyutunda anlamlı bir farklılık yoktur.

Aşağıdaki Tablo 3.24.'te tüm sosyoekonomik düzeyler için öğrencilerin ön-son test puan ortalamaları sunulmuştur. Üst, orta ve alt SED için İYEP ön test puanları ortalamaları

($\bar{X}_{\text{üst}}= 14.4$, $\bar{X}_{\text{orta}}= 16.37$, $\bar{X}_{\text{alt}}= 15.93$) ile son test sınav puanları ortalamaları ($\bar{X}_{\text{üst}}= 17.2$, $\bar{X}_{\text{orta}}= 17.37$, $\bar{X}_{\text{alt}}= 17.3$) arasında görece bir yükselme olduğu görülmektedir.

Tablo 3.24. Üst, Orta ve Alt SED İçin İYEP Ön-Son Test Puanları Ortalamaları

SED		N	Ortalama	Std
Üst	Ön test	10	14,4	4,69
	Son Test	10	17,2	1,13
Orta	Ön test	8	16,37	2,7
	Son Test	8	17,37	2,6
Alt	Ön test	31	15,93	2,4
	Son Test	31	17,3	3,2

3.5.4. Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Sosyal Kabul Alt Boyutu Puanına İlişkin Bulgular

Sosyal kabul alt boyutunun ön ve son test değerleri normallik dağılımına aşağıdaki Tablo 3.25.'te sunulduğu üzere Shapiro–Wilk testine göre bakılmıştır.

Üst ve orta grup içinde tüm değerler $p>0,05$ olduğundan dolayı veriler normal dağılıma uygundur. Alt grup içinse bazı değerler $p<0,05$, bazı değerler $p>0,05$ olduğundan dolayı veri seti normal dağılıma uygun değildir. Bu nedenle alt grup veri analizleri için Wilcoxon non-parametrik testi kullanılmıştır. Üst ve orta grup analizleri içinse bağımlı örneklem t testi analizi kullanılmıştır.

Tablo 3.25. Sosyal Kabul Alt Boyutu Normallik Dağılımı Analizi

SED		Shapiro-Wilk		
		İstatistik	df	p.
Üst	Ön test Sosyal Kabul	0,870	10	0,101
	Son test Sosyal Kabul	0,928	10	0,432
Orta	Ön test Sosyal Kabul	0,965	8	0,860
	Son test Sosyal Kabul	0,848	8	0,091
Alt	Ön test Sosyal Kabul	0,979	31	0,778
	Son test Sosyal Kabul	0,930	31	0,044*

* $p<0,05$

Aşağıdaki Tablo 3.26.'da sunulduğu üzere yapılan testler sonucunda alt SED grubu hariç diğer iki gruptaki bütün değerler $p= 0,05$ eşik değerinden küçük olduğu için orta ve üst SED içinde sosyal kabul alt boyutu ön ve son test grupları için farklılık vardır. Üst ve orta SED grupta ön- son test arası anlamlı fark bulunmasından dolayı etki büyüklüğüne bakılmış, $d_{\text{ÜST}}=-0,5032$ ve $d_{\text{ORTA}}=-1,0868$ bulunmuştur. 1 ve üzeri büyük derecede etki, 0.5 orta etki olarak değerlendirilmektedir. Bu durum İYEP kursunun ÇİBAP sosyal kabul alt boyutunda, üst sosyoekonomik düzeyde orta derecede, orta sosyoekonomik düzeyde ise büyük derecede

son test lehine anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir. Fakat alt SED için ön ve son test ÇİBAP değerleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. ÇİBAP sosyal kabul alt boyutu ön-son test puan ortalamaları Tablo 3.27.’de sunulmuştur.

Tablo 3.26. Sosyal Kabul Alt Boyutu Ön-Son Test Analizleri ve Etki Büyüklükleri

SED	T test		Etki Büyüklüğü		
	İstatistik	p	Ortalama	Std. Sapma	d
Üst	-5,183***	0,01*	-1,63265	3,24483	-0,5032
Orta	-2,862***	0,024*	-10,37500	9,54594	-1,0868
Alt	-0,382**	0,703			

*p<0,05 **z: wilcoxon test istatistiği ***t: bağımlı örneklem t testi istatistiği

Tablo 3.27. Sosyal Kabul Alt Boyutu Ön-Son Test Puan Ortalamaları

SED		N	Ortalama	Std
Üst	Ön test	10	12,7	2,7
	Son Test	10	18,0	2,9
Orta	Ön test	8	17,25	2,8
	Son Test	8	19,37	2,1
Alt	Ön test	31	16,0	3,3
	Son Test	31	16,3	2,6

3.5.5. Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Atletik Yeterlilik Alt Boyut Puanına İlişkin Bulgular

Atletik yeterlilik alt boyutu ön ve son test değerleri normallik dağılımına Shapiro – Wilk testine göre bakılmıştır. Aşağıdaki Tablo 3.28.’te sunulduğu üzere üç farklı SED grubu içinde bütün değerler p>0,05 olduğundan dolayı veri setinin normal dağılıma uygundur. Bu nedenle gruplara bağımlı örneklem t testi kullanılmıştır.

Tablo 3.28. ÇİBAP Atletik Yeterlilik Alt Boyutu Normallik Dağılımı

SED		Shapiro-Wilk		
		İstatistik	df	p.
Üst	Ön test Atletik Yeterlilik	0,888	10	0,162
	Son test Atletik Yeterlilik	0,877	10	0,119
Orta	Ön test Atletik Yeterlilik	0,905	8	0,319
	Son test Atletik Yeterlilik	0,957	8	0,783
Alt	Ön test Atletik Yeterlilik	0,969	31	0,489
	Son test Atletik Yeterlilik	0,951	31	0,166

Aşağıdaki Tablo 3.29.’da sunulduğu üzere ön ve son testler arasında, bütün SED grupları için p değerlerinin 0,05 eşik değerini geçtiği görülmektedir. Bu durumda SED’e göre atletik yetenek alt boyutu ön ve son test verileri için anlamlı farklılık bulunamamıştır. Fakat puan ortalamaları açısından tüm gruplarda son test lehine göreceli olarak bir yükselme olduğu görülmektedir.

Tablo 3.29. Atletik Yeterlilik Bağımlı Örneklem T Testi İstatistiği ve Puan Ortalamaları

SED	T testi istatistiği		Ön-son test puan ortalamaları			
	İstatistik	p		N	Ortalama	Std
Üst	-2,150	0,060*	Ön test	10	15,6	5,1
			Son Test	10	19,1	1,8
Orta	-1,014	0,344*	Ön test	8	18,8	2,5
			Son Test	8	20,0	2,0
Alt	-1,927	0,062*	Ön test	31	16,7	3,8
			Son Test	31	18,2	2,8

*p>0.05 *t test istatistiği

3.5.6. Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Fiziksel Görünüm Alt Boyutu Puanına İlişkin Bulgular

Fiziksel görünüm ön ve son test normallik dağılımına Shapiro – Wilk testi ile bakılmıştır. Aşağıdaki Tablo 3.30.'da görüldüğü üzere alt grup için bazı değerler $p < 0,05$, bazı değerler $p > 0,05$ olduğundan dolayı alt SED veri seti normal dağılıma uygun değildir. Üst ve orta SED gruplarının p değerleri $p > 0,05$ olduğundan orta ve üst SED veri seti normal dağılıma uygundur. Bu nedenle alt SED gruplar için Wilcoxon non-parametrik testi, orta ve üst SED gruplar içinse bağımlı örneklem t testi kullanılmıştır. Aşağıdaki Tablo 3.31.'de test analizleri bulguları sunulmuştur.

Tablo 3.30. Fiziksel Görünüm Alt Boyutu Ön ve Son Test Normallik Dağılımı

SED		Shapiro-Wilk		
		İstatistik	df	p.
Üst	Ön test Fiziksel Görünüm	0,874	10	0,111
	Son test Fiziksel Görünüm	0,945	10	0,606
Orta	Ön test Fiziksel Görünüm	0,832	8	0,063
	Son test Fiziksel Görünüm	0,871	8	0,155
Alt	Ön test Fiziksel Görünüm	0,963	31	0,358
	Son test Fiziksel Görünüm	0,931	31	0,047*

p<.05

Tablo 3.31. ÇİBAP fiziksel görünüm alt boyutu test analizleri sonuçlarına göre üst ve alt grupların değerleri 0,05 eşik değerinden küçük olduğu için bu gruplarda içinde Fiziksel görünüm ön ve son test grupları için farklılık vardır. Fakat orta grup için anlamlı bir farklılık görülemediği.

Tablo 3.31. ÇİBAP Fiziksel Görünüm Alt Boyutu Test Analizleri

SED	Son test - Ön test	
	Fiziksel Görünüm	
	İstatistik	p
Üst	-3,40***	0,008*
Orta	-0,656***	0,533
Alt	-1,97**	0,049*

*p<0,05 **z: wilcoxon test istatistiği ***t: bağımlı örneklem t testi istatistiği

Tablo 3.32. ÇİBAP Fiziksel Görünüm Alt Boyutu Üst ve Alt SED Ön-Son Test Etki Büyüklükleri

SED	Üst SED			Alt SED						
	Ön test- Son test	Ortalama	Std. Sapma	d	Son- Ön test	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	z	p
Etki Büyüklüğü		-4,10	3,81	-1,08*	Negatif	9	13,00	117	-1,97	,049
					Pozitif	19	15,21	289		
					Eşit	3				

*d>1.00

Yukarıdaki Tablo 3.32.'te görüldüğü üzere İYEP kursunun üst SED öğrencilerde fiziksel görünüm alt boyutunda son test lehine çok büyük etkisi olduğu görülmektedir (d>1,08).

Alt SED öğrencilerin İYEP kursunun uygulanmasından önce ve uygulanmasından sonra fiziksel görünüm alt boyutu puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Fark puanlarının sıra ortalaması dikkate alındığında bu farkın pozitif sıralar yani son test lehine olduğu görülmektedir. Tablo 3.33. incelendiğinde ÇİBAP fiziksel görünüm alt boyutu puan ortalamalarında son testte yükselme görülmektedir.

Tablo 3.33. ÇİBAP Fiziksel Görünüm Alt Boyutu Puan Ortalamaları

SED		N	Ortalama	St.
Üst	Ön test	10	14,7	4,2
	Son Test	10	18,8	3,2
Orta	Ön test	8	18,62	1,9
	Son Test	8	19,62	3,9
Alt	Ön test	31	18,74	3,1
	Son Test	31	19,96	3,2

3.5.7. Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Davranışsal Yönetim Alt Boyutu Puanına İlişkin Bulgular

Davranışsal Yönetim alt boyutu ön ve son test değerleri normallik dağılımına Shapiro–Wilk testine göre bakılmıştır. Üç grup içinde bütün değerler $p>0,05$ olduğundan dolayı veri setinin normal dağılıma uygundur. Bu nedenle tüm SED gruplar için bağımlı örneklem t testi kullanılmıştır.

Tablo 3.34. ÇİBAP Davranışsal Yönetim Alt Boyutu Ön ve Son Test Normallik Dağılımı

SED		Shapiro-Wilk		
		İstatistik	df	p.
Üst	Ön test Davranışsal Yönetim	0,930	10	0,452
	Son test Davranışsal Yönetim	0,968	10	0,873
Orta	Ön test Davranışsal Yönetim	0,864	8	0,132
	Son test Davranışsal Yönetim	0,929	8	0,503
Alt	Ön test Davranışsal Yönetim	0,969	31	0,495
	Son test Davranışsal Yönetim	0,955	31	0,221

Tablo 3.34’te ise yapılan testler sonucunda alt grup hariç bütün değerler 0,05 eşik değerinden küçüktür. Bu nedenle sadece alt grup için davranışsal yönetim ön ve son test grupları için farklılık yoktur.

Diğer iki grup için bir farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık ve etki büyüklükleri Tablo 3.35.’te verilmiştir.

Tablo 3.35. ÇİBAP davranışsal yönetim alt boyutu son test – ön test t testi analizi ve etki büyüklüğü

SED	İstatistik	p	\bar{X}	Std.Sapma	d
Üst	-3,280***	0,010*	-3,60000	3,47051	-1,0373
Orta	-2,468***	0,043*	-2,37500	2,72226	-0,8724
Alt	-1,379***	0,178			

*p<0,05 ***t: bağımlı örneklem t testi istatistiği

Yukarıdaki Tablo 3.35.'te görüldüğü üzere İYEP kursunun üst SED öğrencilerde davranışsal yönetim alt boyutunda son test lehine çok büyük (d=1,04) ve orta SED öğrencilerde büyük (d= 0,87) etkisi olduğu görülmektedir.

Aşağıdaki Tablo 3.36.'da ÇİBAP Davranışsal yönetim alt boyutu ön-son test puan ortalamalarına bakıldığında da son test lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir.

Tablo 3.36. ÇİBAP Davranışsal Yönetim Alt Boyutu Ön-Son Test Puan Ortalamaları

SED		N	Ortalama	Std S.
Üst	Ön test	10	15,4	3,1
	Son Test	10	19,0	3,1
Orta	Ön test	8	16,5	3,8
	Son Test	8	18,87	2,5
Alt	Ön test	31	18,1	2,8
	Son Test	31	19,1	2,9

3.5.8. Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Genel Özdeğer Alt Boyutu Puanına İlişkin Bulgular

Genel öz değer alt boyutu ön ve son test normal dağılım verilerine Shapiro – Wilk testine göre bakılmıştır. Aşağıda Tablo 3.37.'de görüldüğü üzere üç sosyoekonomik düzeydeki bütün değerler $p > 0,05$ olduğundan dolayı veri setinin normal dağılıma uygun olduğunu söyleyebiliriz. Bu nedenle tüm SED'deki verilere bağımlı örneklem t testi kullanılmıştır.

Tablo 3.37. ÇİBAP Genel Öz Değer Alt Boyutu Ön ve Son Test Normallik Dağılımı

SED		Shapiro-Wilk		
		İstatistik	df	p.
Üst	Ön test Genel Özdeğer	0,975	10	0,935
	Son test Genel Özdeğer	0,898	10	0,208
Orta	Ön test Genel Özdeğer	0,843	8	0,081
	Son test Genel Özdeğer	0,893	8	0,247
Alt	Ön test Genel Özdeğer	0,948	31	0,139
	Son test Genel Özdeğer	0,939	31	0,075

Aşağıdaki Tablo 3.38.'te görüldüğü üzere verilere uygulanan t testi analizi bulguları üst ve orta SED gruplarda 0,05 eşik değerini geçtiği için genel özdeğer ön ve son test

puanları arasında bir farklılık bulunamamıştır. Alt SED öğrenci verilerinde ise anlamlı bir farklılık vardır. Bu farkın etki büyüklüğü araştırılmış ve İYEP kursunun öğrencilerin ÇİBAP genel özdeğer alt boyutu ön-son test verilerinin son test lehine (d=0,8) büyük etkide bulunduğu saptanmıştır. Ayrıca Tablo 3.39.'da görüldüğü üzere öğrencilerin ön-son test genel öz değer alt boyutunda puan ortalamalarına bakılmış, son testte görece bir yükselme saptanmıştır.

Tablo 3.38. ÇİBAP Genel Öz Değer Alt Boyutu Ön ve Son Test T Testi Analizleri

SED	İstatistik	p	\bar{X}	Std.Sapma	d
Üst	-2,167***	0,058			
Orta	-1,795***	0,116			
Alt	-4,218***	0,000*	-2,677	3,535	-0,8

*p<0,05 ***t: bağımlı örneklem t testi istatistiği

Tablo 3.39. ÇİBAP Ön-Son Test Genel Öz Değer Alt Boyutu Puan Ortalamaları

SED		N	Ortalama	Std
Üst	Ön test	10	16,4	4,4
	Son Test	10	17,6	4,8
Orta	Ön test	8	17,5	4,4
	Son Test	8	20,25	3,5
Alt	Ön test	31	17,58	2,6
	Son Test	31	20,25	2,2

3.6. Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Beceri Alanları Testi Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırmacı tarafından geliştirilen Türkçe Beceri Alanları testi, İYEP Türkçe modülüne katılan ilkököl 3. ve 4. sınıf öğrencilerine ön ve son test olarak uygulanmış ve öğrencilerin toplam puanları güvenilirlik analizlerine tabi tutulmuştur. Türkçe Beceri Alanları puanlanış açısından 2 farklı yöntemle puanlanmıştır. Soruların bir kısmı doğru yanlış şeklinde, bir kısmı nicel gözlem formu ile puanlanmıştır. D-Y puanlama yapılan verilerin normallik dağılımına (Tablo 3.41.) bakılarak fark testleri (Tablo 3.42.) uygulanmıştır. D-Y şeklinde puanlanan bölümde alt SED son test öğrenci verileri normal dağılıma uymadığı için alt SED ön son test analizine non-parametrik testler (Tablo 3.43) uygulanmıştır. Bulgular alt başlıklarda sunulmuştur. Nicel gözlem formu verilerine betimsel analiz yöntemleri uygulanmış (Tablo 3.44.) ve sıklık, yüzde verileri incelenmiştir (Tablo 3.45.)

3.6.1. Doğru-Yanlış Şeklinde Puanlanmış Ön ve Son Test Güvenilirlik Analizi

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe modülü D-Y şeklinde puanlanan bölümünün güvenilirlik analizi bulguları Tablo 3.40.'da sunulmuştur.

Tablo 3.40. D-Y Puanlamalı Bölümün Ön ve Son Test Güvenilirlik Analizi

	Cronbach's Alpha	N of Items
Ön Test	0,895	32
Son Test	0,906	32

3.6.2. D- Y Şeklinde Puanlanan Bölümün Toplam Puanlarına İlişkin Bulgular

Beceri Alanları Testi ön- son test normallik dağılımı için çarpıklık basıklık katsayılarının standart hatalarına oranına ve Shapiro-Wilk değerlerine bakılmıştır. Her bir SED grubu için verilen toplam puanlara normal dağılım testi yapılmıştır. Normal dağılıma ilişkin veriler Tablo 3.41.'de sunulmuştur. Bu test değerlerine göre üst ve orta SED grubunun ön-son test değerleri normal dağılıma uygun çıkmıştır. Alt SED son test verilerinde çarpıklık katsayısı (-2,107), -1.96 ile +1.96 değerleri arasında bulunmadığı için ve p değeri 0.05 değerinden küçük ($p= 0,009$) olduğundan dolayı alt SED verileri normal dağılıma uygun bulunmamıştır. Bu nedenle bu ölçekte ön test – son test toplam puan değerleri arasında karşılaştırmalar üst ve orta SED için bağımlı örneklem t testi (Paired sample t-test); normal dağılıma uygun olmayan alt SED için non-parametrik bir test olan Wilcoxon testi uygulanmıştır.

Tablo 3.41. D-Y Ön ve Son Test Toplam Puan Normal Dağılım Analizi

SED	İstatistik			İstatistik			Shapiro-Wilk			
	Çarpıklık	Std. Hata	Normal Dağılım	Basıklık	Std. Hata	Normal Dağılım	İstatistik	Sd	p.	
Ön test	Üst	,517	,687	0,753	-,926	1,334	-,0694	,963	10	,449
	Orta	-,001	,752	-0,001	-1,276	1,481	-,0862	,957	8	,782
	Alt	,323	,421	0,767	-,418	,821	-,0509	,965	31	,397
Son test	Üst	,216	,687	0,314	-1,383	1,334	-1,037	,930	10	,487
	Orta	-,839	,752	-1,116	-,456	1,481	-,0308	,863	8	,130
	Alt	-,887	,421	-2,107**	,088	,821	0,107	,904	31	,009*

* $p < 0.05$ ** $+1.96-1.96 > -2.107$

Tablo 3.42'deki ön-son test sonuçlarında alt ve orta SED için $p < 0.05$ olduğu için, ölçüğe ait ön ve son test değerlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma vardır. Üst gruba ait sonuçlar $p > 0.05$ olduğundan dolayı, üst SED'deki öğrencilerin doğru-yanlış sorularına verdikleri cevapların ön ve son test değerlerinin arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Buna

karşın alt ve orta gruba ait değerler arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu farkın hangi yönde olduğunu belirlemek için etki büyüklüğüne ve sıralamalarına bakılmıştır. Bu durumda İYEP Türkçe kursunun orta SED'deki öğrencilerin Türkçe dersi beceri alanları başarısına son test lehine çok büyük etkide bulunduğu ortaya çıkmıştır (d=2.46). Üst ve orta SED puan ortalamaları incelendiğinde puanlarda artış görülmektedir.

Tablo 3.42. D-Y Puanlanan Bölüm Puan Ortalamaları, T Testi ve Etki Büyüklükleri

Puan ortalamaları dağılımları					Son- Ön test T testi Analizi					Etki Büyüklüğü	
SED	Testler	N	\bar{X}	Ss	İstatistik	Sig (p)	N	\bar{X}	Ss	t	d
Üst	Ön test	10	16,40	9,14	1,35***	0,21					
	Son Test	10	18,90	6,29							
Orta	Ön test	8	14,38	5,63	6,97***	0,00*	7	8,63	3,50	-6.965	2,46
	Son Test	8	22,38	5,06							

*p<0,05 ***t: bağımlı örneklem t testi istatistiği

Aşağıdaki Tablo 3.43'te görüldüğü üzere alt SED öğrenci verileri normal dağılmadığı için non-parametrik Wilcoxon fark testi uygulanmıştır. Alt SED'deki öğrencilerin Türkçe dersi beceri alanları testi ön-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır (p< 0.05, z=4.06). Fark puanlarının sıra ortalaması dikkate alındığında gözlenen bu farkın son test puanı lehine olduğu görülmüştür. Tablo 3.43'te alt SED ön-son test puan ortalamaları sunulmuştur. Bu durumda son test değerleri ön test değerlerinden daha büyüktür. Alt SED'de puan ortalamalarına göre de uygulanan program sonuçları üzerinde olumlu şekilde etkili olmuştur.

Tablo 3.43. D-Y Puanlama Alt SED Wilcoxon Analizi Bulguları ve Puan Ortalamaları Dağılımı

Puan Ortalamaları Dağılımları					Wilcoxon Testi					
SED	Testler	N	\bar{X}	Ss	Sıralama	N	Sıralama Ortalaması	Sıralama Toplamı	z	p
Alt	Ön Test	31	9,97	6,7	Pozitif Sıralama	4	16,8	454,5	-4,06	.000*
	Son Test	31	15,9	7,2	Negatif Sıralama	27	10,4	41.5		

*p<0,05

3.6.3. Gözlem Formu Ön ve Son Test İçin Bulgular

Nicel gözlem formundan elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistik yöntemleri uygulanmıştır. Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü'nün (2016: 11) kitabında belirttiği üzere betimsel istatistik; bir örnekleme ait gözlemlere ilişkin sayısal verilerin

özetlenmesi, düzenlenmesi ve sınıflandırmasıdır. Gözlem formunun betimsel istatistikleri aşağıdaki Tablo 3.44'te sunulmuştur.

Tablo 3.44. Türkçe Beceri Alanları Testi Gözlem Formunun Betimsel İstatistikleri

SED	Testler	Kişi Sayısı	Ortalama	Ortanca	Tepe Değer	Standart Sapma	En Küçük	En Büyük	Genişlik
Üst	Ön test	49	26,23	27	37	9,86421	4	42	38
	Son test	49	31,65	34	39	9,50340	6	46	39
Orta	Ön test	10	29,60	29,5	37	4,92612	21	37	16
	Son test	10	35,70	35	36	6,30784	25	46	21
Alt	Ön test	8	32	33,5	42	7,21110	23	42	19
	Son test	8	34,13	38	42	8,85498	19	42	23
Üst	Ön test	31	23,65	25	40	10,80293	4	40	36
	Son test	31	29,71	29	39	10,16266	7	44	37

Gözlem formundan alınabilecek en yüksek puan 48'dir. Buna göre en yüksek puan (46) üst SED öğrencilerinin son testinde alınmış, en küçük puan ise alt SED ön testinde alınmıştır.

Tablo 3.44.'te görüldüğü üzere İYEP Türkçe modülü beceri alanları testinin gözlem yöntemiyle puanlanmış bölümünde ön-son test puan ortalamaları, ortanca, genişlik, en büyük puan değerleri son test lehine artmıştır.

Aşağıdaki Tablo 3.45.'te nicel gözlem formu verilerinin puan bazında sıklık ve yüzde tablosu sunulmuştur. Türkçe Beceri Alanları testinin nicel gözlem formu ile değerlendirilen bölümünde Üst SED öğrencilerin başarı puanları %12,3 oranında, orta SED öğrencilerin başarı puanları %2,3 oranında, alt SED öğrencilerin başarı puanları %14,1 oranında son test lehine artmıştır.

Bu durumda İYEP kursu Türkçe modülü kapsamında konuşma, dinleme, okuma ve yazma beceri alanlarında verilen eğitim için hazırlanan beceri alanları testinin nicel gözlem formu ile değerlendirilen bölümünde son test lehine artış görülmüştür.

Tablo 3.45. Nicel Gözlem Formu Sıklık ve Yüzde Tablosu

SED	Puan	Ön test f	son test f	Ön test Yüzde	Son Test Yüzde	Ön test Toplam Puan	Son test Toplam Puan	Ön test Yüzde	Son test Yüzde
Üst	4	28	53	23,3	44,2	308	367	64,2	76,5
	3	37	32	30,8	26,7				
	2	35	23	29,2	19,2				
	1	15	13	12,5	10,8				
	0	5	4	4,2	3,3				
Orta	4	37	43	38,5	44,8	276	281	71,9	73,2
	3	26	21	27,1	21,9				
	2	22	19	22,9	19,8				
	1	6	8	6,3	8,3				
	0	0	5	0,0	5,2				
Alt	4	68	138	18,3	37,1	735	948	49,4	63,7
	3	69	70	18,5	18,8				
	2	100	73	26,9	19,6				
	1	56	40	15,1	10,8				
	0	79	51	21,2	13,7				

3.7. Öğretmenlerin İYEP Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde 5. alt problem olan “İlkokullarda Yetiştirme Programı’na ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?” sorusuna öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar sergilenmektedir. Bu alt probleme dayanarak 8 İYEP kurs öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. İçerik analizine tabi tutulan veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu doğrultusunda incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış formda 4 adet soru sorulmuştur. 1. ve 2. görüşme sorusundan birer tema, 3. Araştırma sorusundan 5 tema, 4. görüşme sorusundan 2 tema olmak üzere toplamda 9 tema ortaya çıkarılmıştır.

3.7.1. İlkokullarda Yetiştirme Programı’nda Öğretmenin Rolü

İYEP uygulamasının dolaylı hedef kitlesi olan öğretmenlerin, kendilerini bu uygulamanın neresinde gördükleri, bu araştırma aracılığı ile edinilmek istenen bilgilerdendir. Bu amaçla programa katılan öğretmenlere açık uçlu soru şeklinde, İYEP kursundaki rolleri sorulmuş, görev tanımlarını yapmaları beklenmiştir. Buradan 8 tane görev tanımı elde edilmiştir.

Tablo 3.46. Öğretmenlerin İYEP'teki Rollerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

	Kategori	Kod	Öğretmen Adı	%katılımcı	f	% kod
Görev Tanımları	Tamamlayıcı	Dersteki eksikliklerin kursta tamamlanması, öğrencinin eksikliklerinin giderilmesi	Öü2, Öo2, Öo1, Öa1A, Öa1B, Öa3A, Öa3B	87,5	9	34,6
	Teşvik edici	Öğrenciyi ders işlemeye isteklendirme, takdir etme	Öü1, Öü2, Öo1, Öa1A,	50	5	19,2
	Birebir gösteren kimlik	Öğrencilerle birebir çalışma ve etkinlik yapma	Öü2, Öa1A	25	3	11,5
	Rehberlik	Öğrenciye çalışma yolu ve yöntemi konusunda rehberlik	Öa1A	12,5	1	3,8
	Sorumluluk aşılama	Öğrenme sorumluluğu	Öa1A, Öü2	25	2	7,7
	Özgüven aşılama	Bireyin kendine güvenmesi için olumlu davranışlar	Öü2, Öü1A	25	2	7,7
	Başarı duygusunu hissettirici	Bireyin başarı duygusunu tatması için işbirlikli çalışma	Öa1A, Öü2, Öü1	37,5	3	11,5
	Bir etkisi yok.	Kursta öğrencilere ders yapma dışında bir etkinin olmaması.	Öa1B	12,5	1	3,8
Toplam	8		8	26	100,0	

f = Tekrar sıklığı, % katılımcı=Söyleyen kişi yüzdesi, % kod=Toplam kodun yüzdesi

Öğretmenlerin “İYEP’te rolünüz nedir?” sorusuna verilen cevapların dağılımı yukarıdaki Tablo 3.46.’da sunulmaktadır. Kurs öğretmenlerinin yarısı (f: 4) teşvik edici bir rolü olduğunu söylerken, %50’si kişilik gelişim, eğitim koçluğu, rehberlik gibi alanlarda etkin olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların %87,5’i geçmiş eksikliklerini tamamlayan bir kurs öğretmeni olduğunu ifade etmiştir. Tablo 3.46.’da öğretmenlerin “İYEP’te rolünüz nedir?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı ve görüşlere ilişkin bazı örnekler sunulmuştur.

Öa1: “Sadece yönlendirme rolü üstleniyorum. Ben sadece gösteriyorum bir işe başlayıp yönlendirip o işi sonlandırmak onların görevi. Bunu hissetmeleri için uğraşıyorum. Sevgi ve aşkla okula gelip başarı duygusunu tatmaları gerekiyor çocukların. Buna inanyorum. Buna inandığım için bu şekilde yapıyorum. Her türlü sorumluluk da ders içinde onlara aittir. Öğrencilerimizde gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmalarımızı yapıyoruz. Her öğrenci eksik olduğu konuları belirleyip ona göre etkinlikler yapıyor” demiştir. (Rehber, sorumluluk aşılama, başarı duygusunu hissettirici)

Öü2: “Çocuklar başarı ne demek bilmez ki bu yaşta. Çocuğun istemesinin altında, ailesini öğretmenini mutlu etmek istemesi yatıyor. Öğretmenini mutlu etmek için parmak

kaldırır, ders yapar. Annesi sevinsin diye ödev yapar. İlköğretim çocukları böyle. Ben de elimden geleni yaptım bu konuda.” (Teşvik edici)

Öa1: *“İYEP öğrencileriyle şevk ve heves oluşturmak için bir aradayız.”. (Teşvik edici)*

Öü2: *“Evde kendileri çalışmıyor. Ailelerin yaptırmadığını yaptırıyoruz. Aile onunla ilgilenir, dersleriyle ilgilenirse çocuk da önemli bir şey yaptığının farkına varır. Burada öğretmen birebir ilgileniyor. Derslerin onlar için nasıl önemli olabileceğini anlatmaya çalıştım. Ufak başarılarında aferin, çok güzel diyerek özgüvenlerini yerine getirmeye çalıştım. Başarıyı tatmalarını istiyorum.” demiştir. (Birebir ilgi gösteren bir kimlik, Özgüven aşılama, başarı duygusunu hissettirici.)*

Öğretmenlerin %87,5 kadarı kursta kendini bir etüt veya dersane öğretmeni, ders eksikliklerini tamamlayıcı rolde görmektedir.

Öa1B: *“Kurs ek ders yapar gibi gitti.” (Tamamlayıcı)*

Öa3A: *“Ben bu kursun verimli olduğunu düşünmüyorum. Biz yetiştirici değiliz. Durum iyileştiriciyiz.” demiştir. (Tamamlayıcı)*

Bir öğretmen ise kursta herhangi bir etkisinin olmadığını dile getirmiştir. Görüldüğü üzere Öa1B: *“Kursta öğretmenin önemli bir rolü etkisi yok, kurs için sorumluluğumuz olmadığı söylendi. Sonunda bir yaptırım olmadığı için kursla ilgili herhangi bir yük hissetmiyorum.” demiştir. (Bir etkisi yok.)*

3.7.2. Program uygulanmadan önceki sürece ilişkin görüşler

Öğretmenlerin “Program uygulanmadan önceki süreçler nasıl geçti?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı Tablo 3.47.’de sunulmuştur.

Tablo 3.47. Program Uygulanmadan Önceki Süreçlere Dair Görüşlere İlişkin Bulgular

	Kategori	Kod	Öğretmen Adı	% Katılımcı	f	% kod
Program Öncesi Ortam ve Olanaklar	Planlama rahat	İYEP ders programı ve yıllık plan öğretmenlerce kolay hazırlanmış	Öü2, Öo1, Öa3A, Öa3B, Öü1	62,5	6	26,1
	Planlama zor	İYEP ders programı ve yıllık plan hazırlamada zorlanılmış.	Öo2, Öa1B, Öa1A	37,5	3	13,0
	ÖBA uygulaması zor	Öğrenci belirleme sınavı uygulanmasında zorluk çekilmiş.	Öa1B, Öü1, Öa1A	37,5	3	13,0
	ÖBA uygulaması kolay	Öğrenci belirleme sınavı uygulaması kolay.	Öo2, Öo1	25	2	8,7
	ÖBA öğrenci seçemedi	Öğrenciler doğru modüllere yerleştiremedi.	Öo1, Öa3A	37,5	3	13,0
	ÖBA seçici	Öğrenciler doğru modüllere yerleştirildi.	Öü2, Öo2	25	2	8,7
	Öğretmen eksikliği	Kurs öncesi kurs öğretmeni temininde zorluk.	Öa1A, Öü1, Öa3A	37,5	4	17,4
	TOPLAM	7		8		23

f = Tekrar sıklığı, % katılımcı=Söyleyen kişi yüzdesi, % kod=Toplam kodun yüzdesi

Öğretmenlerin %62,5'i ders planı ve yıllık plan hazırlama konusunda sıkıntı çekmediklerini, bunun yarısı kadar kişiye tekabül eden %37,5'i ise yıllık plan konusunda, ÖBA uygulama sürecinde ve ÖBA'nın seviyeye uygun modüllere yerleştirmesinde sıkıntı olduğunu ifade etmiştir. %25'i öğrenci belirleme sınavını kolay uyguladıklarını ve ÖBA'nın seviyeye uygun modüllere yerleştirme yaptığını ifade etmiştir. Kurs başlamadan önce öğretmenlerin %37,5'i okulunda kurs öğretmeni temininde sıkıntı yaşanmıştır. Program uygulanmadan önceki sürece ilişkin görüşler analiz edildiğinde kodların %43,5'inin olumlu 56,4'ünün olumsuz fikir beyan ettiği görülmektedir.

Ayrıca araştırmacının örneklem arayış sürecinde SED düşük kimi okullarda gönüllü öğretmen eksikliğinden dolayı sınıfların oldukça kalabalık olduğu ve çoğu öğrencinin bu sebeple İYEP sınıflarına katılamadığı gözlenmiştir.

Öo2: *"İYEP kılavuzunda yıllık plan da olmalı. ... Kurs planını hazırlamak için bir yönlendirme olsa iyi olurdu."* (Planlama zor)

Öa1A: *"Planlama sürecinde, kurs öncesinde her şey çok hızlı gelişti."* (Planlama zor)

Öü1A: *"...ÖBA'da sıkıntı yaşadık fakat kurs planını idare sunduğu için rahattım."* (Planlama kolay, ÖBA uygulaması zor)

Öü2A: “ÖBA uygulamasında zorlanmadık.” (ÖBA uygulaması kolay)

Öo2A: “ÖBA kolay uygulandı basit bir sınavdı.” (ÖBA uygulaması kolay)

Öa3A: “ÖBA seviyeleri belirlemede başarılı değildi. (ÖBA öğrenci seçemedi.)

Öo2: “Sınav tam olarak öğrencileri seçemedi mesela öğrenci birinci modülden kalmış aslında ikinci modül ona daha uygun.” (ÖBA öğrenci seçemedi.)

Oo1: “M. mesela... Aslında ikinci modül öğrencisi ama üç diye çıktı. Yine de 2. modül gibi kabul ettik.” (ÖBA öğrenci seçemedi.)

Öü2: “Modüller seçici hazırlanmış. öğrencilerim deki eksiklikler seçtikleri modüllere uygun ama kitabın son kısmı pek modül 3 e hitap etmiyor.” (ÖBA seçici)

Öa1B: “...öğrenci seçme aracı karışık geldi uygulaması zor.” (ÖBA uygulaması zor)

Öa1A: “...herkese uygulanması iyi, şimdiye kadar hiç böyle genel bir tarama yapılmadı. İlkokulda başarı için belli bir ölçüt yok, her öğretmen kendine göre başarılı olduğunu düşünüyor.” (Öğrenci belirleme şekli)

Öü1: “Kurs açıldığı zaman ücret açısından sınıf öğretmenleri tercih etmedi. Kursu sıcak bakılmadılar. Benim evim okula yakın olduğu için ulaşımım daha kolay, müsait de olunca çocuklara faydam dokunsun istedim.” (Öğretmen eksikliği)

3.7.3. Program Uygulama Sürecine İlişkin Görüşler

“Program içeriği ve uygulanma sürecine ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuş, “Türkçe kazanımları, öğretim materyalleri, eğitim öğretim süreci ve psikososyal etkileri hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” şeklinde konu ile ilgili derinlemesine bilgi almayı amaçlayan 3 sonda soru sorulmuştur.

Uygulanan betimsel analizi yöntemi sonucunda 7 kategoriye ulaşılmıştır. Tablo 3.48.’te program uygulanma sürecinde içerik durumu ile ilgili görüşlere ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 3.48. Program Uygulanma Sürecinde İçerik Durumuna İlişkin Görüşler

Sonda 1	Kategori	Kod	Öğretmen Adı	% Katılımcı	f	% kod
İÇERİK DURUMU	Kazanımlar basit	Düzeğe uygun olmaması.	Öo2- Öo1- Öü2	37,5	5	13,9
	Birinci modül	Daha fazla alıştıırma ve uzun süre beklentisi.	Öa3B	12,5	1	2,8
	İkinci modül	Daha fazla alıştıırma ve çalışma sayfası beklentisi.	Öo1- Öo2	25	6	16,7
	Üçüncü modül	Daha fazla okuma- anlama metni beklentisi. Farklı türde yazılı materyaller. Ya da süre ve içeriğin geliştirilmesi gerekliliğine ilişkin görüşler	Öo1-Öa3A- Öü2-Oo2	50	8	22,2
	Etkinlikler zor	Okuma- anlama etkinliklerinin somutlaştırılmaması.	Öa3A- Öa3B	25	5	13,9
	Etkinlikler yetersiz	Etkinliklerin öğrenci düzeyi altında kalışı.	Öü1-Öo1- Öo2-	37,5	7	19,4
	Etkinlikler seviyeye uygun	Etkinliklerin öğrenci düzeyine uygun oluşu.	Öa1A-Öa1B-	25	4	11,1
TOPLAM	7		8		36	100,0

f = Tekrar sıklığı, % katılımcı=Söyleyen kişi yüzdesi, % kod=Toplam kodun yüzdesi

İYEP programının uygulanma sürecindeki içerik durumuna ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

Oo1: “...seviyesi iyi olan öğrencilere çok basit geldi.” (Kazanımlar basit)

Oo2: “Dördüncü sınıf öğrencisine göre çok basit kazanımlar. BEP’li öğrenciye göre...” (Kazanımlar basit)

Öa3B: “Birinci modül içerik açısından yetersiz daha çok çizgi çalışması lazım.” (Birinci modül)

Oo1: “Programın içeriği daha iyi olmalı, ikinci modül basit hazırlanmış aslında seviye daha iyi okullarımızda. Okuma yazmayı az bilenler için ikinci. Okuma yazma bilen öğrencimiz var ikinci modül daha verimli olabilirdi” (Birinci modül)

Oo1: “...modül iki çok basit, ikinci modül daha verimli olabilirdi.” (İkinci modül)

Oo2: “...ikinci modül çok kolay.” (İkinci modül)

Oo1: “...üçüncü modül kısa, 15 saat yetersiz. ...üçüncü modül süresi uzun olmalı. ...modül üçteki metinler uzun.” (Üçüncü modül)

Öa3A: “Modül üç yetersiz.” (Üçüncü modül)

Oo2: “...üçüncü modül ona göre (2. modüle) daha iyi, üçüncü modül kazanımlarına 15 saat yeterli” (Üçüncü modül)

Öü1 : “...ders kitabı çok basit. Kendi modülünde olan bile sıkılıyor.” (Etkinlikler yetersiz)

Oo1: “Türkçede seviye tutturulamamış. Kitap ile sınav arasında çok fark var. Kitap basit, öğrencileri seçen sınav daha üst düzeyde.” (Etkinlikler yetersiz)

Öa1A: “İYEP kitapları çok güzel çok beğeniyorum. Öğrencilerin kendilerinin başlayıp bitirmesi açısından güzel. Ders kitapları çok güzeldi bunlar yeterlidir.” (Etkinlikler seviyeye uygun)

Öa1A: “Kitaptaki etkinlikleri yaptık başka bir etkinlik yapmadık. Kitabın içeriği seviyeye uygun ama alıştırmaya daha fazla olsa daha iyi olur.” (Etkinlikler seviyeye uygun)

Öa3A: “Okuma anlama soruları zor. Atatürk’ün Çiçek Sevgisi metni zor, masalsi öyküleyici metin koyabilirlerdi. Daha kolay sorular sorulsa iyi olurdu.” (Etkinlikler zor)

Öa3B: “Bu kurs göstermelik yapılmış öğrencilerin dikkatini çekecek etkinlikler lazım. Bireysel eğitim programı ihtiyacı içinde olan öğrenci bunlar. Ayrı program lazım, uygulamada farklı. Öğrencilerin ilgisini toplayan etkinlikler olmalı.” (Etkinlikler zor)

İYEP programının uygulanma sürecindeki materyal durumuna ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

Tablo 3.49. Program Uygulanma Sürecinde Materyal Durumuna İlişkin Görüşler

Sonda 2	Kategori	Kod	Öğretmen Adı	% katılımcı	F	% kod
Materyal Durumu	Yazı fontu	Kitapta yazı yazılacak boşlukların öğrenci düzeyine göre büyük oluşu.	Öü1- Öo1- Öo2	37,5	5	38,5
	Kitabın çalışmaya elverişli olması	bireysel Öğrencilerin öğretmen yardımı almadan etkinlik yapabilmesi.	Öa1A	12,5	2	15,4
	Kitabın çalışmaya elverişli olmaması	bireysel Öğrencilerin öğretmen yardımı olarak etkinlik yapabilmesi.	Öa1B- Öa3A- Öa3B	37,5	3	23,1
	Çalışma sayfaları ve kitap tasarımı	Ek etkinliklerin gerekli bulunması. Kitabın fasiküllere ayrılması	Öü1-Öo2-Öü2	37,5	3	23,1
Toplam	3		6		13	100

F = Tekrar sıklığı, % katılımcı=Söyleyen kişi yüzdesi, % kod=Toplam kodun yüzdesi

Öo1: “*Kitap sayfa tasarımı kötü çok büyük font kullanılmış. O yüzden öğrenciler harfi yerleştirirken zorlandılar Öğrenciler zaten harfi tanıyor.*” (Yazı fontu)

Öü1: “*...kitaptaki yazı yazılacak yerler çok büyük çocuklar beğenmedi. Ayrı bir kurs defteri tutturdum, okuma yazmayı sil baştan oradan öğrettim. Çocukların çoğu harfleri biliyorlar tabi ama yazılış yönleri gibi... Hepsini defterden kendim öğrettim. Yazı yazılan aralık çok büyük kitapta.*” (Yazı fontu)

Öa3A: “*Kazanımlar öğrencilerin düzeyine uygun, kitap bireysel çalışabilecekleri kolaylıkta. Benim amacım da onları bağımsız çalışabilmeye alıştırmak.*” (Kitabın bireysel çalışmaya elverişliliği)

Öa3B: “*Etkinlikler karmaşık, öğrenci tek başına uygulayamıyor, akılda kalıcı değil.*” (Kitabın bireysel çalışmaya elverişliliği)

Oo2: “*Bütün sınıf parça ikiden başladı, kaynaklar yetersiz, genelde fotokopi verdim.*” (Çalışma sayfaları)

Oü2: “*Kitap ilk geldiğinde çocukların gözü korktu. Öğretmenim hepsini nasıl yapacağız diye sordular. Zaten okul yükleri varken o kadar büyük bir kitabı taşımalarının anlamı yok. 1. Modül çok yer kaplıyor ama onu biz yapmıyoruz. Bir sürü boşa kâğıt gitmiş. Biz kendimiz çalışma kâğıdı verdik. Bol bol okuma anlama çalıştık.*” (Çalışma sayfaları ve kitap tasarımı)

Tablo 3.50. Program Uygulanma Sürecinde Öğrenci, Veli Durumu ve Psikososyal Etkiye İlişkin Görüşler

Sonda 3	Kategori	Kod	Öğretmen Adı	F	% kod	% Katılımcı
Öğrenci Durumu	Akademik başarı	Akademik başarıların olumlu yönde değişmesi.	Öü1- Öa3B- Öü2	3	14,3	37,5
	Dikkat dağınıklığı	Öğrencinin odaklanma sorunu yaşamaması.	Öü1-Öo2-Öü2	4	19,0	37,5
	Sıkılma	Derste öğrencide ders yapmak istememe eğilimi.	Öü1-Öo1	3	14,3	25,0
	Devamsızlık	Öğrencilerin kursa gelmemesi.	Öa3B-Öü1 Öo1- Öo2 Öa1B Öa1A Öa3A	9	42,9	87,5
	Akran öğrenmesi eksikliği	Herkesin benzer özellikte olmasının, akran öğrenmesini ortadan kaldırması	Öo2- Öa1B	2	9,5	25,0
Toplam	5		8	21	100	
Veli Durumu	Memnun	Velilerin memnun olması	Öü1 -Öo2-Öa1A	6	60	37,5
	İlgisiz	Velilerin kursu önemsememesi.	Öa3A-Öa3B	4	40	25,0
Toplam	2		5	10	100	
Psikososyal Etki	Özgüven	Öğrenciler kendilerini rahat ifade edebilmesi, özgüven artması.	Öo2-Öo1-Öü1- Öü2- Öa1A	9	32,1	62,5
	Davranış gelişimi	Öğrenci davranışlarının çoğunun olumlu yönde gelişmesi.	Öü1- Öa1B-Öa1A- Öo1 Öa3B- Öo2	7	25,0	75,0
	Okul sevgisi	Öğrencilerin kursa olumlu tutumlarının, okula ilişkin tutumlarına yansımaları.	Öü1- Öa1A- Öo2	8	28,6	37,5
	Öğretmen öğrenci ilişkisi	Öğretmen öğrenci ilişkisi olumlu yönde gelişmesi.	Öü1- Öü2- Öo1- Öa1A	4	14,3	50,0
	4		7	28	100,0	

f = Tekrar sıklığı, % kod=Toplam kodun yüzdesi

Öğrenci durumuna ilişkin görüşler olumlu ve olumsuz olmak üzere, ikiye gruplanarak araştırılmıştır. Eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin durumuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şunlardır:

Öü2: “O. (öğrenci) artık kendine daha çok güveniyor. Bir takım şeyleri yapabildiğinin farkına vardı. ...öğrenciler aynı seviyede bir araya geliyorlar, diğerlerinden çekinme biraz daha az.” (Özgüven)

Öo1: “... Öğrencilere özgüven geldi. Bunda öğretmenlerin öğrencilere teşviki etkili oldu. Artık daha çok söz alıyorlar. Öğretmen yaklaşımı daha bireysel olduğu için, kurs gibi olduğu için, çocuklar özgüvenli. Ayrıca kursa öğrenci seçerken derslerinde kötü olanlar kursa seçildi gibi bir dedikodu da yayılmadı. Çocukların bakış açısından kursun olumlu bir şey olduğu izlenimi oluştu.” (Özgüven)

Öa1A: “Öğrenciler de olumlu yönde değişimler var”. (Davranış değişimi)

Öo2: “Öğrencilerin davranışları değişti özgüvenleri arttı da daha yaramaz daha şımarık oldular. ... Artık derse K. (öğrenci) katılıyor.” (Davranış değişimi)

Öa3B: “Ölçme değerlendirme aracında bazı öğrenciler Türkçe bilmedikleri için soruları yapamadı. Ama matematikte sayılar olduğu için biraz yapabildiler. Cumartesi Türkçe Pazar Matematik var. Cumartesi gelmeyen Pazar da gelmek istemedi. Devamsızlık çok çok fazla. Kursa sürekli devam edenlerde tabi ki bir fark oldu.” (Akademik başarı)

Öü1: “E. (öğrenci) okuyamazdı, okuması artık daha iyi. E.* Türkçe öğrendi, başarılı bir öğrenci oldu eskiye göre.” (Akademik başarı) (E* kodlu öğrenci ön test uygulandığı süreçte yeni göç etmiş ve Türkçe hiç bilmiyor olduğundan dolayı çalışma dışı bırakılmıştır.)

Öü1: “İYEP’ten beri çoğu gayretlendi. Bir takım şeyleri yapabildiklerinin farkına vardılar. Bir şeyler yapabiliyorsak bir gruba dâhil olabiliriz. Bir şeyleri bilmesi için o sınıfta var olması gerekir. Okula daha ait hissediyorlar bence. Okula geliş gidişleri bile değişti. Mesela O. (öğrenci), zamanında, daha mutlu şekilde okula geliyor. Şevkle geldiğini çoğu zaman görüyorum.” (Okul sevgisi)

Öa1A: “...Birlikte paylaşmak, birlikte yemek yemeye gitmek, birlikte oynamak, onların üzüntülerine yol gösterici olup hayatın iyi ve kötü yönlerini şeffaf biçimde onlarla paylaştığın zaman daha faydalı olur. Toplumsallaşma sürecinde kendilerini açıp daha güvende hissettiklerini görüyorum.” (Öğretmen öğrenci ilişkisi)

Öü1: “...Genelde sınıfta dikkat dağınıklığı var bir tane yabancı öğrencim var...” (Dikkat dağınıklığı)

Oo1: “... Öğrenciler bildiklerini yaparken sıkıldılar, küçümsediler...” (Sıkılma)

Öa3B: “Öğrencilerin ilgisi alakası var, onlarla iletişim zor. Ya biz onların dillerini öğrenmeliyiz öğretmen olarak ya da sınıfta daha çok Türkçe konuşan öğrenci olsa arkadaşlarından öğrenseler daha rahat ederler.” (Akran öğrenmesi eksikliği)

Öa3A: “Devamsızlık problemi var, veliler ilgisiz ve duyarsız.” (Devamsızlık)

Öo2: “...Daha yaramaz daha şımarık oldular. Çocukların hepsinin aynı seviyede olması iyi olmadı. Arada farklı seviyede çocuk olsaydı birbirlerinden öğrenme de olabilirdi. (Akran öğrenmesi eksikliği)

Öğretmenlere Eğitim öğretim sürecinde velilerin durumuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şunlardır:

Öü1: “Rapor* istemeyen aileler memnun.” (*Bireyselleştirilmiş eğitim programı için Rehberlik Araştırma Merkezinden alınan öğrenci ile ilgili bir rapor) (Memnun)

Öo2: “Velilerden yana sıkıntı yok.” (Memnun)

Öa3A: “Veliler kursa göndermiyor önemsemiyor.” (İlgisiz)

Öa3B: “Veliler ilgisiz ve duyarız.” (İlgisiz)

3.7.4. Program Geneline İlişkin Görüşler ve Öneriler

Tablo 3.51. Öğretmenlerin Program Geneline İlişkin Görüşleri ve Önerilerine Dair Bulgular

	Kategori	Kod	Öğretmen Adı	f	% kod	% Katılımcı
Görüşler	Kurs süresi	Kurs süresi yetersiz	Öa3A -Öa3B- Öo1	5	20,0	37,5
		Kurs süresi yeterli	Öo2-Öü1-Öa1B	3	12,0	37,5
	İhtiyaç vardı	Böyle bir eğitime önceden sahada ihtiyaç olması.	Öa1B,Öa1A, Öa3A,Öa3B Öü1	7	28,0	62,5
	Kurs faydalı	Kursun öğrencilerin eğitim durumunda etkili olması	Öü1- Öü2 Öa1A- Öa1B Öo1- Öa3B Öa3A	10	40,0	87,5
Toplam	3			25	100,0	
Öneriler	Modül geçişi	Modüller arası geçiş olmalı	Öo1-Öa3B Öa3A	4	7,4	37,5
	Öğrenci belirleme şekli	Farklı öğrenci belirleme yöntemleri uygulanmalı. Ağırlıklı olarak öğretmen seçme işi öğretmene bırakılsın görüşü ağır basmıştır.	Öa3A- Öü2, Öo1- Öa3B, Öa1A- Öo2	13	24,1	75,0
	Okuma anlama yazma çalışması	Okuma anlama yazma çalışmalarının artırılması, çalışma sayfalarının artırılması.	Öo1- Öo2 Öü1- Öü2 Öa3A- Öa3B4	18	33,3	75,0
	İletişim	Yabancı uyruklu öğrencilerle iletişim kurabilmek için dil eğitimi	Öa1B- Öa3A	2	3,7	25,0
	Sınav farkındalığı	ÖBA öncesi öğrencilerde sınav sorumluluğu oluşması için önlemler	Öa1A	1	1,9	12,5

Tablo 3.51. Öğretmenlerin Program Geneline İlişkin Görüşleri ve Önerilerine Dair Bulgular (Devamı)

	Kategori	Kod	Öğretmen Adı	f	% kod	% Katılımcı
Öneriler	Yaparak yaşayarak öğrenme	Öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlayan etkinliklerin gerekliliği	Öa3A- Öa3B	2	3,7	25,0
	Modül Süreleri	Özellikle modül 3 ün daha uzun süreye yayılması.	Öo1- Öo2 Öa3A	4	7,4	37,5
	Seviyeye uygun kazanım	3'lere 3. Sınıf, 4'lere 4. Sınıf düzeyinde sınav hazırlanması ve kurs açılması	Öo1- Öo2- Öü2	4	7,4	37,5
	Dilbilgisi Eğitimi	Noktalama işaretleri gibi dilbilgisi kurallarının da programa eklenmesi	Öa3A- Öo1	2	3,7	25,0
	Kurs ücreti	Öğretmenlere ödenen kurs ücret	Öa3A- Öü1- Öa1B- Öo1	4	7,4	50,0
Toplam	10			53	100,0	

f = Tekrar sıklığı, % kod=Toplam kodun yüzdesi

Öo2: *“Kurs süresi bence normal, fazlası sıkır. Sıkıcı oluyor. 6 saat ders işledikten sonra her gün ikişer saat kursa gelmeleri onlara zor geldi.”* (Kurs süresi yeterli)

Öo1: *“Üçüncü modülün süresi daha uzun olmalı, bir de o iki modülün öğrencisi de aynı sınıfta olduğu için bu süre az geldi.”* (Kurs süresi yetersiz)

Öa3A: *“Modül 3'e daha fazla zaman verilmeli.”* (Kurs süresi yetersiz)

Öü1: *“Böyle bir programın yapılması gerekiyor zaten ihtiyaç vardı. Az öğrenci olması program açısından iyi.”* (İhtiyaç vardı)

Öa1A: *“Böyle bir kurs bence gerekliydi. Toplum arka sıradakilerle her gün yüz yüze gelip yaşıyor. Bakkala gittiğimizde, tamirciye gittiğimizde bu insanlarla yüz yüze olacağız. O yüzden böyle bir eğitim gerekliydi. Onlara özel olduklarını hissettiriyor.”* (İhtiyaç vardı)

Öo1: *“Çocuklara faydalı bir kurs.”* (Kurs faydalı)

Öa1B: *“İYEP faydalı. Öğrenciler ortaokula gittiği halde okuma yazma bilmiyor. Kurs ortaokuldaki eğitimleri için iyi olacak.”* (Kurs faydalı)

Öo1: *“Modül iki ve modül üç arasında ara geçiş aşaması olmalı. Modül iki çok basit modül üçteki metinler uzun.”* (Modül geçişi)

Öa3A: “Modüller arası geçişte MEB sınavı olsun, kalma olsun, böyle devam ettiği zaman arkadaşlarından geride kalan çocuklar umutsuzlaşıyor, okula gelmiyor. Yazmayı okumayı öğrenmeden 3. modüle geliyorlar.” (Modül geçişi)

Öo1: “Ölçme aracında kazanımlar daha üst düzey olsun.” (Öğrenci belirleme şekli)

Öa3A: “Heceleyen çocuk modül üçü kazanmış, bence sınavı sınıf öğretmeni yapmamalı. Çünkü öğrencinin kendi öğretmeni objektif olmuyor. Diğer bir açıdan öğretmenlerin de öğrencisi seçilirken fikri sorulmalı. Öğrenci seçiminde öğretmen veli okul idaresi karar vermeli, komisyon kararıyla öğrenci seçilse daha iyi. Genel sınava gerek yok.” (Öğrenci belirleme şekli)

Öo1: “Dilbilgisi, noktalama işaretleri, 5n 1k eklenebilir.” (Dilbilgisi eğitimi)

Öa3A: “... Dilbilgisi konuları programı eklense iyi olur çünkü öğrenci sorduğu zaman anlatmak zorunda kalıyoruz. O zaman süre yetmiyor.” (Dilbilgisi eğitimi)

Öo2: “Öğrenci seçmesi yapılırken tüm öğrenciler girmesi iyi. Ama bir öğretmen görüşüne göre olmalıydı. Bana göre zaman kaybı ve kâğıt israfından başka bir şey değil.” (Öğrenci belirleme şekli)

Öo1A: “Öğrencileri öğretmen görüşüyle kursa almak daha iyi olabilir. Sınav tam olarak öğrencileri seçemedi mesela öğrenci birinci modülden kalmış aslında ikinci modül ona daha uygun.” (Öğrenci belirleme şekli)

Oo1: “Dilbilgisi noktalama işaretleri 5n 1k eklenebilir. (Okuma anlama yazma çalışması)

Oo2: “Öğrenci etkinlik kitabı daha zor hazırlanabilir, kısa metinler eklenebilir, şiirler okuma anlama soruları. 5n 1k türünde sorular eklenebilir.” (Okuma anlama yazma çalışması)

Öa1B: “Öğrencilerle iletişim kurabilmemiz lazım. Rahat anlaşabilmemiz için bizlere dil eğitimi verilebilir.” (İletişim)

Öa1A: “Bu İYEP ölçme araçlarını kullanırken Çocuklarda farkındalığı oluşturmadık zannedersem. Her yapılan işin bir değer arz ettiğini sorumluluk duygusuyla yapılması gerektiğini anlatmak gerekiyor Çocukların bunu hissetmesini sağlamalıyız Bir ay

önceden Bu sınavla ilgili çocukların farkındalıkları oluşturulmalı bence.” (Sınav farkındalığı)

Öa3A: “Oyuncak tasarlama metnini beğendik. Keyifli bir metin. Harfler konusunda kes-yapıştır etkinlikleri eklenmeli, öğrencinin daha aktif olacağı, sürece aktif katılacağı etkinlikler kitaba eklenmeli.” (Yaparak yaşayarak öğrenme)

Öo1: “Üçüncü modülün süresi daha uzun olmalı bir de o iki modülün öğrencisi de aynı sınıfta olduğu için bu süre az geldi.” (Modül süreleri)

Öo2: “Kurs süresi bence normal fazlası sıkır. Öğrencilerin 6 saat ders işledikten sonra her gün ikişer saat kursa gelmeleri onlara zor geldi.” (Modül süreleri)

Öa3A: “Modül 3’e daha fazla zaman verilmeli.” (Modül süreleri)

Öa1B: “Ücretler ortaokulların ücretleriyle denk olsun, çünkü işimiz zor. Ortaokulda seçkin çocuklara kalmışlar. Eğitim vermek kolay ama bizim çocuklar için başında geri kalmışlar.” (Kurs ücreti)

Öü1: “Ücret açısından şartlar iyi olsa öğretmen bulmakta zorluk çekilmez çocuklara faydalı bir kurs.” (Kurs ücreti)

Öa3B: “Benim sınıfın kendi öğretmeni istemedi ücretten dolayı. En genç, buna vakit ayırabilecek ben olunca...”

3.8. Sınıf İçi Gözlemlere İlişkin Bulgular

Bu araştırmada, aralıklı, katılımlı ve derinlemesine bilgi edinmek maksadıyla yapılandırılmamış (denetimsiz) gözlemler yapılmıştır. Araştırmacı sınıflara kurs başlangıcında kendini tanıtarak sınıfta bulunma amacını anlatmış ve Aralık- Nisan ayları arasında her sınıfta birer ders olmak kaydıyla 4 kez, kurs boyu toplamda 36 ders boyunca gözlem yapmıştır. Öğretmenlerin derse girişinden, ders sonuna kadar eğitim öğretim süreci izlenmiş ve gerekli bulunan noktalar yansıtıcı gözlem notları olarak kaydedilmiştir. Ders çıkışı gözlemci gözlemlerini ses kayıt cihazına kaydetmiştir. Sınıftaki öğretmen- öğrenci etkileşimi, uygulanan yöntem ve teknikler, sınıf iklimi, uygulama sürecindeki aksaklıklar alt boyutlarında toplanan 36 adet sınıf içi gözlem yapılmıştır. Gözlem verileri kodlanmış, temalandırılmış, betimsel analize tabi tutularak çıkarımda bulunulmaya çalışılmıştır.

Gözlemler sırasında öğrencilerin yalnızca isimlerinin baş harfi kullanılırken, öğretmenler için ise okul sosyoekonomik düzeyine göre Öa1A, Öa2A... gibi kodlar, sınıflar için Oa1A, Oa1B... gibi, okullar için Oa1,Oa2 gibi kodlar kullanılmıştır. Gözlem bulguları betimsel analiz yoluyla çözümlenerek bulgular aşağıda sunulmuştur.

3.8.1. Öğretmen- Öğrenci Etkileşimi Boyutundaki Gözlem Bulguları

Tablo 3.52. Öğretmen Öğrenci İlişkileri Kategorileri, Davranışları Gözlem Sıklığı

Kategori	Kod	f	Gözlendiği Oturum
Birebir öğretmen kontrolü ve desteği	Öğretmenlerin etkinlikleri birebir yaptırması ve birebir eksik ve hataları gösterip, düzeltilmesini istemesi.	25	Oo2A(1,2,3,4) Oo1A(1,2,3,4) Oa1A (1. oturum) Oa3B (1,2,3,4) Oa3A (1. oturum) Oü1A (1. 3. 4.) Oü2A(2. 4.) Oa1B (1,2,3,4) Oa2A(1. ve 2.)
Derse katılım	Öğrencilerin söz almak için parmak kaldırarak ya da kaldırmadan dersle ilgili fikrini paylaşması.	29	Oa1B (3.4 ve 2.) Oa1A (1,2,3,4) Oa2A (1. ve 2.) Oa3A (1,2,3,4) Oa3B (2. 3. 4.) Oü1A (1. 2. 4.) Oü2A (1. 2.) Oo1A (1,2,3,4) Oo2A (1,2,3,4)
Ders Esnekliği	Öğrencilerin taleplerine göre bazen bahçede oyun oynamak, bazen derste bulmaca, boyama gibi etkinlikler yapmak, akıllı tahtada film izlemek.	12	Oo1A (1,2,3,4) Oa1A (2.3.4.) Oü1A (1. 2. 4.) Oa2A (4. Oturum)
Öğretmen uyarısı	Sınıf, ders kurallarına uymayanları, arkadaşlarına sözlü ya da fiziksel müdahalede bulunanları, arkadaşlarına psikolojik üstünlük kurmaya çalışanları öğretmenin sözlü uyarması.	24	Oü1A (1,2,3,4) Oü2A (4. Oturum) Oo1A (1,2,3,4) Oo2A (1,2,3,4) Oa1B (Tüm oturumlar) Oa2A (1.2. 3.) Oa1A (1. Oturum) Oa3A (1.) Oa3B (1. Oturum)
Olumlu iletişim	Öğrenci ve öğretmenlerin karşılıklı olarak birbirinin görüşlerini önemsemesi, değer vermesi	10	Oa1A (1,2,3,4) Oü1A (3. oturum) Oü2A (1.2.,4.) Oa2A (2. oturum) Oo1A (1,2,3,4)
Toplam	5	100	

Yukarıdaki Tablo 3.52.'de öğretmen öğrenci ilişkileri kategorileri, davranışları gözlem sıklığı bulguları verilmiştir. Oü1, Oo1,2, Oa1,3 okullarında öğrenciler için normal

sınıf düzeninde, normalde de ders işlenen sınıflar kullanılmıştır. Oü2A’da yuvarlak masa düzeni ve tahta olan ayrı bir etüt odası kullanılmıştır. Oa2A’da ise boş sınıf olmadığından dolayı müdür odası ve yakınındaki boş alan bir masa ve etrafına sandalyeler koyularak sınıf ortamına çevrilmiştir fakat ortamın ses geçirmeyecek şekilde bir kapısı yoktur, bu gürültülü bir sınıf ortamına sebep olmaktadır. Öğrencilerin yuvarlak masa düzeninde oturduğu sınıflarda öğretmenlerin birebir etkinlik yaptığı da gözlenmiştir.

Birebir öğretmen kontrolü ve desteği: Bu desteğin genelde dil yeterliliği olmayan, dikkat dağınıklığı olan, geç öğrenen ya da içe kapanık öğrencilere verildiği gözlenmiştir. Ders yapmak istemeyen öğrencilerin, sıkıldıklarında öğretmene daha çok soru sorduğu, yanına gittiği fakat kimi sınıflarda soru sorduğu için akranları tarafından eleştirilen öğrencilerin olduğu görülmüştür. Oa1A sınıfında yabancı uyruklu üç kız kardeş öğrencide bu tür olumsuz eleştiriye sık rastlanmıştır. Oa1A 1. Oturumda öğrenci S. “Öğretmen! H. bakıyor hep. Kendi yapsın.” H. “Yalaan!” dedi. Öa1A: “Canım baksın ne olacak? Birbirimize yardımcı olmalıyız, bak bu fırsat bir daha elimize geçmez. Birbirinizden öğreneceksiniz tabii ki.” demiştir. Öa3A 1. Oturumda çizgi çalışması yaptırırken öğrencilerin ellerinden tutarak yer yer destek vermiştir. Öğrencilerin dil becerisi pek gelişmediği için çoğunlukla beden hareketleri ve tahta çizimleri kullanılmış A. H. F. gibi öğrencilerin ellerinden tutularak birebir çizgi çalışması yaptırılmıştır. Fakat sonraki oturumlarda bu öğrenciler sınıfta görülememiştir.

A.’nın normalde ilaç kullandığını, fakat aksattığı zaman hareketli olduğunu araştırmacıya açıklamıştır. A. çalışmaları erken bitirdiğini iddia edip ayağa kalkıp arkadaşlarını da rahatsız ettiği için bu durumlarda Öü1A öğrenci A.’yı yanına çağırarak ders yaptırmaktadır. 4. oturumda öğretmen A.’yı yanına çağırarak, “Valla yaptım öğretmenim, valla bak, noolur gelmiyim, su içmeye gidebilir miyim?” demiştir. Başka bir öğrenci olan A. “Hadi göster hani hani? Hepsini yazmamış öğretmenim” demiştir. Sınıfta bu şekilde öğrenciler arası atışmalara sık rastlanmıştır.

Derse katılım: Sınıfların genelinde kursa devam eden öğrencilerde derse isteklilik gözlemlenmiştir. Etkinliklerin öğrenci düzeyine uygun ya da daha basit olması, başarı açısından denk bir grubun olması öğrencilerin özgüvenli bir şekilde fikirlerini ifade etmesine uygun ortamı hazırlamıştır. Fakat 1. Modül becerilerini kazanamamış olan kimi Oa3 öğrencilerinde önemsememe, ilgilenmeme ve görevleri yapmama davranışları gözlenmiştir. Öğretmenlerden bu konuda görüşleri alındığında “Öğrencinin sabah uyanıp

okula gelmesi bile bir şey!” yorumu gelmiştir. Burada devam zorunluluğunun kurs başarısında önemli yere sahip olduğu görülmüştür. İlk oturumlarda sessiz olan ya da yaptığı çalışma kağıdını göstermek istemeyen öğrencilerin son oturumda kendiliğinden öğretmenin yanına gittiği gözlemlenmiştir. Oo2A’da ilk üç oturumda Y. ve E.’nin sınıf kurallarına uymadan, olduğu yerde bağırarak öğretmenle iletişim kurduğu ve genelde sınıfta gezindiği gözlenmiştir. Üçüncü oturumda fotokopiler dağıtılmıştır. Öo2A: “Fotokopiyi dikkatli yapıyorsunuz, bitirince getiriyorsunuz.” Öğrenci E. “Yaa yapmasak olmaz mı öğretmenim?” Öo2A: “E. tamam artık, hadi, otur yerine!” dedi. Son oturumda Öo2A: “Bugün iyi gidiyorsunuz aferin.” dedi. Öğrenci Y. ise “Bugün E. yok ya ondan, ben hep yaramazım” demiştir.

Ders Esnekliği: Öğrencilerin okuldan çıkıp doğrudan kursa başlamasının öğrencilerde olumsuz etki yarattığı bunu ortadan kaldırmak için kimi öğretmenlerin kursa geç başladığı, bu süreçte öğrencilerin bahçede oynadığı veya ödül olarak video izlemelerine izin verildiği görülmüştür. Ayrıca hareketli öğrencilerin ısrarcı olduğu durumda bahçeye çıkmalarına izin verildiği gözlemlenmiştir. Oo1A’da araştırmacının her gözleminde derse geç başlanmış, bu süreçte öğrenciler akıllı tahta ile oynamış ya da bahçeye çıkmıştır. Öğrenci C.: “Öğretmenim az daha oynasaydık?” Öo2A: “ Oynadık, bitti. Az da ders yapalım, hadi bakalım.” dedi. Oü1A’da 2. ve 4. oturumlara geç başlanmış, öğrenciler bahçeden tek tek çağrılarak sınıfa toplanmıştır. Öğrenci A. istediği zamanlarda bahçeye çıkabilmiştir.

Oo2A’da 4. oturumda öğrenciler çocuk bayramı gösterisi hazırlığı yapmıştır.

Öğretmen Uyarısı: Oü1A, Oo1A, Oo2A, Oa1B sınıflarında her ders pek çok kere öğrencilere sınıf kurallarına uymaları konusunda uyarı yapılmıştır. Uyarı alan öğrencilerin süreç içinde pek değişmediği gözlenmiş, genelde aynı kişilere uyarı verilmiştir. Her sosyoekonomik düzeydeki okulda sık sık öğretmen uyarısı gözlenmiştir. Öğrenci R. “Öğretmen, öğretmen G. silgi attı, taa ora.” dedi. Oa1B: “R. Bu kaçınıcı silgi? S. oğlum bir bak aşağı, bulursan getir.” demiştir. Öo2A: “Eveet, etkinliği yerimizde yapıyoruz Y. A. biraz hızlı lütfen!” demiştir. Öü1A: “A. sınıfta ne yapmayacaktık çocuğum? Artık yerine geçer misin?”

Olumlu iletişim: Sosyoekonomik düzey fark etmeksizin son oturumlara doğru öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenleriyle daha iyi iletişim kurduğu görülmüştür. 4.

oturumda Oa1A'da öğrencilerin öğretmenlerine ne kadar değer verdiği araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Öa1A: “Ben dışarı kadar gideceğim, etkinliğinizi güzel yapın tamam mı? Beni öğretmeninize karşı mahcup duruma düşürmeyin. Beni üzmem istemezsiniz biliyorum. Hemen döneceğim.” dedi. Öa1A sınıfa döndüğünde H. ve R. kardeşleri S.’yi öğretmenine şikâyet etti. S. öğretmenini asla üzmem istemeyeceğini belirterek ağlamaya başladı, öğretmeni sarılarak sakinleştirdi. Oo1A'da öğretmen etkinliğe başladıklarını haber verdiğinde tüm öğrenciler “Tamam öğretmenim, hemen öğretmenim” gibi cevaplar vermişlerdir.

3.8.2. Uygulanan Yöntem ve Teknikler

Tablo 3.53. Sınıflarda Uygulanan Yöntem ve Teknikler Gözlem Sıklığı Bulguları

Yöntem ve Teknikler	Gözlenme sıklığı	Gözlenme yüzdesi	Gözlendiği oturum
Soru- Cevap	32	36,4	Oa1A(Tüm oturumlar) Oa1B (2.3.4. oturum) Oa2A (1. 2.3. oturum) Oa3A (Tüm oturumlar) Oa3B (Tüm oturumlar) Oo1A (Tüm oturumlar) Oo2A (1. 2.3. oturum) Öü1A (Tüm oturumlar) Öü2A (1. 2.4. oturum)
Gösterip yaptırma	10	11,4	Oa1A (1. ve 2. oturum) Oa1B (1. 2. 3. 4.) Oa3B (1. ve 2. oturum) Oa3A (1. Oturum) Öü1A (2. Oturum)
Düz anlatım	30	34,1	Oa1B (Tüm oturumlar) Oa1A (1. 2.3. 4.) Oa2A (1. 2. 3. oturum) Oa3B (Tüm oturumlar) Oa3A (2. ve 3. oturum) Oo2A (1. 2. ve 3.) Oo1A (tüm oturumlar) Öü1A (1. 2. ve 4.) Öü2A (1. 2. 4. oturum)
Ek çalışma verme	16	18,2	Oo1A (Tüm oturumlar) Oo2A (1. 2. 3. ve 4.) Öü1A (1. 2. 3. oturum) Öü2A (1. 2.4. oturum) Oa1A (3. 4. Oturum)

Soru-cevap yöntemi: Ders işlenirken en çok soru cevap yöntemi ($f=32$), sonra düz anlatım ($f=30$) ve gösterip yaptırma yöntemi (9) kullanılmıştır. Soru cevap yöntemi bilhassa okuma anlama çalışmalarında kullanılmıştır. Ayrıca dikkat toplama ve güdüleme maksadıyla da bu yöntem sıklıkla başvurulmuştur. Özellikle orta ve üst SED okullardaki öğretmenler ağırlıklı olarak fotokopi dağıtarak çalışma kâğıtlarıyla ders işlemiştir.

Gösterip yaptırma: Oa3B, Oa3A, Oa1A ve Oa1B’de harf öğretiminde gösterip yaptırma yöntemine sıklıkla başvurulmuştur. Öa1B “n” sesini öğretirken önce havada çizmiş, sonra öğrencilere tekrarlatmış, sonra tahtada çizmiş, öğrencilere yaptırmıştır. Öa1B: “Kafadan aşağı in, tekrar kafaya gel, yandan aşağı in” gibi benzetimler kullanarak önce kendi yapmış, sonra öğrencilere yaptırmıştır. Öü1A ayrı bir Türkçe defterinde harf yazım hatalarını düzeltmek amacıyla gösterip yaptırma yöntemini kullanmıştır.

Düz anlatım: Soru cevap yönteminden sonra tüm gruplarda en çok kullanılmış olan yöntemdir. Özellikle Oa1B, Oa2A, Oa3B sınıflarında tercih edilmiştir. Alt SED’deki tüm okullarda sadece İYEP kurs kitabı kullanılarak kitaptaki yönergeler kullanılmıştır. Bunun dışında bir yöntem denenmemiştir.

Ek çalışma: Üst ve orta SED’deki tüm sınıflarda ek çalışma dağıtıldığı görülmüştür. İYEP etkinlik kitabının kısa sürede bitirilmesi ve öğrencileri sıkmayacak şekilde etkinlikler yaptırıldığı gözlenmiştir. Oo1’de en çok okuma anlama etkinliklerini içeren ek çalışmalar verilirken, Oo2’de dilbilgisi de içeren ek çalışmalar yapılmıştır. Öü1A cevapları kitaba değil deftere yazdırmayı tercih etmiş, harflerin yönlerini pekiştirici ve okuma anlama ağırlıklı çalışmalar yapmıştır. Öü2A harflerin görsel güzelliğine yönelik ek çalışmalar yaptırmış, bunun dışında okuma anlama etkinlikleri yaptırmıştır.

3.8.3. Sınıf İklimi

Sınıf genel ortamını ele alan kategoriler şunlardır: Gürültü, devamsızlık, dikkat dağınıklığı, sınıf kurallarına uymama, çalışmaya katılmada isteksizlik. Öğrencilerin birbirlerine davranışlarını ele alan kategoriler şunlardır: Öğrenci dayanışması, öğrencilerin birbirlerini eleştirmeleri ve rekabet sayılabilir. Aşağıdaki Tablo 3.54.’te “sınıf genel iklimi” ve “öğrencilerin birbirlerine davranışları” temalarının gözlem sıklığı bulguları sergilenmiştir.

Tablo 3.54. Sınıf İklimi Gözlem Sıklık Bulguları

	Kategori	Kod	Gözlenme sıklığı	Gözlenme Yüzdesi	Gözlendiği oturum
Sınıf Genel İklimi	Gürültü	Ders öncesi ve süresince öğrencilerin kendi aralarında diğerlerini rahatsız edecek ses tonunda konuşması.	20	38,5	Oo2A (1. 2. 3.) Oo1A (1. 3. 4.) Oü1A (1. 2, 3. 4.) Oü2A (4.) Oa1A (1.2.) Oa2A (1. 2. 3.) Oa1B (1, 2, 3, 4.)
	Dikkat dağınıklığı	Öğrencilerin göreve odaklanmada zorlanması.	20	38,5	Oü1A (1, 2, 3, 4.) Oü2A (1, 2, 4.) Oo1A (1. 2. 3.) Oo2A (1, 2, 3, 4.) Oa1B (2.3. 4.) Oa2A (1,2,3)
	Sınıf kurallarına uymama	Derste parmak kaldırarak konuşmama, sınıfta gezinme	12	23,1	Oü1A(1.2.3.4.) Oo1A(3. 4.) Oo2A(1. 2. 3.) Oa1B (2.3. 4.)
Toplam	3		52	100	
Öğrencilerin Birbirlerine Davranışları	Öğrenci dayanışması	Ders materyali paylaşma, etkinlikte yardımlaşma,	17	58,6	Oo1A (1, 2, 3, 4.) Oa2A (1, 2, 3.) Oa3A (1, 2, 3, 4.) Oa1A (3. ve 4.) Oa1B (1. ve 4.) Oü2A (2. 4.)
	Eleştiri/Şikâyet	Arkadaşlarına olumsuz sözcükler kullanma. Öğretmenine şikâyet etme.	12	41,4	Oo2A (2. 3.4.) Oü1A (2. 3. 4.) Oa1A (1. 2. 3. 4.) Oa3A (3. 4.)
Toplam	2		29	100	

Yukarıdaki Tablo 3.54.'te görülen kategorilerin daha iyi anlaşılabilmesi için şu örnekler verilebilir:

Gürültü: Ders sürecinde Oo2A, Oo1A, Oü1A, Oü2A, Oa1A, Oa2A, Oa1B sınıflarında gürültü olduğu gözlemlenmiştir. Kimi sınıflarda bu durum ders öncesinde başlamıştır.

Oo2A'nın dağıttığı fotokopiler çözülürken öğrenci Y. "A. çıkışta o konuştuğumuz yere gidecek miyiz?" diye sesli konuştu. Öğrenci A: "Bilmiyorum ki, annem alabilir bugün beni." Öğrenci K: "Ya oğlum bir susun!" Öğrenci K'nın soru çözümlerinde genelde sınıfın en arka köşesini tercih ettiği gözlenmiştir. Oo1A'da kendi aralarında konuşmalar ve öğrenci C.'nin öğretmeniyle sohbet maksatlı soru sorduğu gözlenmiştir.

Oü1A' da öğrenci A. sürekli etkinliğini bitirdiğini bağırarak söylemiş. Sık sık izin istemiştir. Her oturumda bu tip sınıf içi atışmalara rastlanmıştır.

A: “Öğretmenim bitti işte bitti.”

Öü1A: “Altını da yap o zaman biter A.’cım.”

A: “Yine bitmedi ya, yazdım yazdım beğenmiyorsun ama.”

G: “A. hep aynı şeyi yapıyorsun!”

A: “Sana ne ki. Ben yazıyorum ama bazen yazmıyorum sadece.”

Dikkat dağınıklığı: Öü1A sınıfında öğrenci A. Oo1A sınıfında C. Oo2A sınıfında E. ve Y. Oa1B sınıfında R. kod adlı öğrencilerde aşırı hareketlilik görülmüş, aralarında 2 tanesinin hiperaktivite tedavisi gördüğü, bir tanesinin ailesi özel eğitim almasını istemediği, etiketlenmekten korktuğu için öğrenciyi Rehberlik ve Araştırma merkezine göndermek istemedikleri sınıf öğretmenlerince ifade edilmiştir. Öa1B, öğrencilerden R kod adlı öğrencinin dikkat dağınıklığının sebeplerinden birinin, dil bilmediği için derse ilgisinin çekilememesi olarak ifade edilmiştir. G. genelde sınıfta gezinmiş fakat arkadaşları bir göreve odaklandığında G.’ de bir süre onlara katılmış, öğrenmeye istekli olduğu gözlenmiştir. Oa2A sınıfında T. Oü2A sınıfında B. ve F. Öü1A sınıfında P ve G.’nin daha içe kapanık olduğu, derste sessiz ama dikkatinin derste olmadığı etkinliklerde düzeltme ve bireysel ilgiye daha çok gereksinimlerinin olduğu gözlenmiştir.

Sınıf kurallarına uymama: Öü1A sınıfında ilk oturumdaki öğrenci A.’nın kimi davranışları arkadaşlarına da yansımış, Sonraki oturumlarda öğrenci G. ve D’de sık sık sınıftan çıkmak için izin istemiştir. İlk oturumda G. etkinliklerine geç kalmış ve derse az katılım sağlamıştır. İlk oturumda sınıfta kendi aralarında konuşmalar gözlemlenmiştir.

Oo1A sınıfında öğrenci C. ilk iki oturumda parmak kaldırmadan konuşmaya devam etmiş, son iki oturumda arkadaşlarının uyarısı ile parmak kaldırmaya başlamıştır. C. 4. oturumda sınıftan bazı bahanelerle çıkıp normalden daha uzun sürede sınıfa dönme davranışı göstermiştir. G. genelde etkinlikleri arkadaşı olan ve 4. sınıf öğrencisi olan S’den bakarak kendi aralarında konuşarak yapmışlardır. M. 1. oturumda sınıfta gezme, arkadaşlarının masalarına uğrayarak yaptıkları etkinliklere bakma davranışı sergilemiştir. Öğrenci S: “M yerine geçer misin lütfen, herkes kendi yapıyor.” şeklinde arkadaşını uyarmıştır. Oo1A sınıfında akranların birbirini uyarmasının, öğretmen uyarısından daha faydalı olduğu, davranışlarının birbirlerini olumlu etkilediği görülmüştür.

Oo2A sınıfında sıradan sıraya söz dalaşı, öğretmene yalvarma/kızma şeklinde davranışlar gözlemlenmiştir. E. ve Y. ilk oturumlarda sohbet ederek etkinliklerini yaparken son oturumlara doğru daha sessiz bir sınıf ortamı olmuştur.

Öğrenci dayanışması: Sosyoekonomik düzey fark etmeksizin sınıfların çoğunda öğrencilerin kalemtraş, silgi, boya kalemi gibi eksikliklerinin olduğu gözlemlenmiştir. Oa1A, Oü1A sınıflarında öğretmenler tarafından gereksinimler giderilmiştir. Diğer sınıflarda öğrencilerin birbirlerinin gereksinimlerine duyarlı oldukları gözlemlenmiştir.

Öo1A: “Oğlum o kalemini ucunu biraz aç, nasıl yazıyorsunuz” diyerek gülümsedi. Öğrenci S. “ M. uğraşma benden al. Fazla bu.” Dedi. Öğrenci G. “Hayır, hayır, benden benden alacak” diyerek M’nin yanına koştu.

Oa2A sınıfında 3. oturumda öğrenci T. “Neymiş ne yazılacak şimdi?” dedi Yanındaki öğrenci İ. kitabını ona çevirerek “Bak burayı yazıcan.” dedi. Yazdığını kitabına geçirmesine yardımcı oldu. Sonrasında T.’nin arkadaşlarına yetişmesi için İ. onun yerine yazdı.

Eleştiri/Şikâyet: Eleştiri davranışının genellikle samimiyeti olan öğrenciler arasında ya da sınıfta aktif olandan pasif olan öğrenciye doğru olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca ders işlenmek istenmediğinde şikâyet davranışının arttığı gözlemlenmiştir. Bu kategori ile ilgili olarak aşağıda bazı örnekler sunulmuştur.

Oo2A ikinci derste etkinlik dağıtılmış, erken bitirenlerin erken çıkabileceği söylenmiştir. Öğrenci K. Çalışmasını öğretmenine göstermeye giderken E. ve Y. müdahale etmiştir.

Y: “Ohaa bitirdin mii?”

E: “Ne çabuk! A. sen nerdesin?”

A: “Ön sayfa.”

Y: “Ben de ya...”

E: “A. bitirirse herkes bitirir.” (Üçü de gülmüşlerdir.)

ÖO2A: “E.!” dedi.

Oü1A 3. oturumda öğrenci A. silgi koparıp D. ve P'ye atmış, D'de A'ya karşılık vermiştir. Öğrenci P: “Öğretmenim iki saattir A. ile D. silgi savaşı yapıyor. Bana da atıyorlar!” dedi.

3.8.4. Uygulama Sürecindeki Aksaklıklar

Tablo 3.55. Uygulama Sürecindeki Aksaklıklar

Kategori	Kod	Gözlenme Sıklığı	Gözlendiği Oturum
Öğrenci devamsızlığı	Derse düzenli katılım sağlanamaması.		Oo2A (3. ve 4. Oturum)
			Oa1A (1.2. 3.4. Oturum)
			Oa2A (3. 4. Oturum)
			Oü1A(1. 3. 4. Oturum)
			Oo1A (4. Oturum)
			Oa3A (2. 3. 4. Oturum)
			Oa3B (1. 2.3.4. Oturum)
			Oa1B (1. 2.3.4. Oturum)
Öğretmen devamsızlığı	Öğretmenlerin kursa devam etmemesi.		Oü2A (3. Oturum)
			Oa3 (1. Oturum)
			Oü1A (4. Oturum)
Materyal	Ders materyallerinin yetersizliği		Oü1A (1. 2.3.4.oturum)
			Oü2A (2. 3. 4. oturum)
			Oo1A (3. ve 4. oturum)
			Oo2A (2. 3. 4. oturum)
			Oa3A (2. 3. ve 4. oturum)

Öğrenci devamsızlığı: Oa2A’da diğer fiziksel etkinlik kurslarıyla İYEP kursu benzer zaman aralığında olduğu için öğrencilerin devamsızlık yaptığı görülmüştür. 3. oturumda kurs öncesi okula giden araştırmacı öğrenci B’yi görmüş kursa katılıp katılmayacağını sormuştur. Öğrenci B. “Futbol kursuna gidicem hocam. Yokum ben bugün, A da gelmeyecek.” demiştir.

Öğrencilerin önceliğinin bu tür fiziksel etkinlikler olduğu, İYEP kursuna keyfi olarak gelmedikleri de gözlenmiştir. Öğrencilerden D. ön test sonrası taşındığı için örneklemden çıkarılmıştır. 4. Oturumda bayram çalışması yapılmış, ders yapılmamıştır. Bu sebeple gözlem gerçekleşmemiştir. Oa1A’da 1 öğrenci göç ettiği, diğeri kursa gelmeye gönüllü olmadığı için, Oa1B’de öğrenci U. S. ve M. sınıftaki Türkçe okuma-yazma-konuşma bilmeyen arkadaşlarından daha iyi düzeyde okuma yazma bildikleri ve sınıfta sıkıldıkları için devamsızlık yapmışlardır. Oa3A ve Oa3B’de Türkçe kursları hafta sonu bir gün uygulanmaktadır. Okuma yazma öğrenme sürecinde olan öğrencilerin ilk oturuma geldiği sonraki oturumlara katılmadıkları görülmüştür. Öğretmenler bunun sebebinin kursun hafta sonu olması, saat 9’da uyanmanın zorluğu, veli desteğinin olmaması gibi durumlardan

dolayı olduğunu açıklamışlardır. Araştırmacı öğrencilere A. ve H'nin neden gelmediklerini sormuştur.

“Onlar gelmeyi sevmiyorlar” “F’yi annesi kaldırmıyor” “A. bir daha gelmeyeceğini söyledi.” cevaplarını almıştır.

Öğrenci İ'nin hastalıktan dolayı uzun süre devam etmediği arkadaşları tarafından ifade edilmiştir. Derslere adapte olabilenlerin ve öğretmenlerine sempati duyanların istekli olarak geldiği (Öü2A'daki öğrenciler O. E. K. A. Oo1A'daki öğrenciler S. G. C. gibi...) okuma yazmada yetersiz olanların kursa devam etmediği gözlenmiştir. Bunların yanı sıra Oa1A'da öğretmeniyle iyi ilişkiler kuran kız öğrenci grubunda hiç devamsızlık gözlenmemiştir.

Öü1A'da 4. oturumda kurs öncesi, okul çıkışı öğrenci D. görülmüş, kursa gelip gelmeyeceği sorulmuştur.

Öü1A: “Artık gelmek istemiyorum, annemin haberi var.” demiştir.

Araştırmacı 4. oturumda Oo2A'daki öğrenci A'ya “Sınıfa son gelişimde sınıfta yoktun, bunu sık yapar mısın?” diye sormuştur.

Öğrenci A. “Bazen...” cevabını vermiştir. Öğrenci A. içekapanık mizaçlıdır.

Öü2A'da 4. oturumda araştırmacı sınıfa girdiğinde öğrenci B. uflayarak “Yine geldik!”, öğrenci E. ise “Buraya gelmek bizim iyiliğimiz için.” demiştir. Öğrenci O. ise “Hiç de sıkıcı değil” diyerek fikrini belirtmiştir.

Sınıf öğretmeni ile konuşulduğunda A'nın uzun süre hasta olduğu için kursa katılamadığı, bazen canı nasıl isterse öyle davrandığı ifade edilmiştir.

Havaların ısınması, ders sonrası ara vermeden kursa gelinmesi ve kursun blok ders şeklinde işlenmesi, bayram hazırlıklarının yapılması gibi nedenlerle öğrencilerin çoğunda kurs sonuna doğru devamsızlık davranışı görülmüştür. Her sınıfta bir ya da birden fazla öğrenci başarısızlık, yorgunluk, sürekli aynı tür ya da basit etkinlikleri yapmaktan özellikle yazmaktan sıkılma, hastalık, iç göç, dış göç, sınıfta arkadaşının olmaması gibi sebeplerle kursta devamsızlık yapmış ya da kursu bırakmıştır.

Öğretmen devamsızlığı: Oü2 ve Oa3 okullarında biri ön test sonrası, diğeri kurs ortalarında olmak üzere 2 katılımcı öğretmen uzun süreli rapor almışlardır. Oa3 okulu bu eksikliği sınıfları birleştirerek kapatmaya çalışmış, Oü2 ise bu süreçte kursu dondurmuştur bu sebeple 3. oturum yapılamamıştır. Oü1A'da da aynı sebeple 4. oturum için sınıf öğretmeninden birden fazla kez randevu istenmiştir.

Öğretmen devamsızlığında genelde sağlık durumu ön plana çıkmıştır.

Materyal: Kurs başında gelen ders kitapları Oü1A sınıfında öğrencilerin yazılarının görsel açıdan güzelleştirilmesi için kullanılmamış, 2. oturumda yazma için ayrı defter tutulduğu gözlenmiştir.

1. oturumda öğrenci P. “Öğretmenim büyük yazınca yamuk yumuk oluyor yazım.” G. “1. Sınıf mıyız biz ya?” demiştir.

Kitaptaki fontların, küçük yazmaya alışmış öğrenciler için zorlayıcı olduğu ve etkinliklerin öğrenciler tarafından küçümsendiği gözlemlenmiştir.

Oo1A sınıfında kitap etkinliklerini bitirenlere bulmaca, boyama gibi etkinlikler verilmiştir. 3. ve 4. oturumlarda fotokopiyle ders işlendiği gözlemlenmiştir. Oo2A sınıfında da 2. Oturumdan itibaren ek çalışma verildiği gözlemlenmiştir.

Oa3A sınıfı 4. Oturumda öğrenci M. : “ Öğretmenim burda A'nın üstünde bir şey var, o ne?” diye sormuştur.

Öğretmen inceltme amacıyla bazı harflerin üzerine şapka koyulduğunu ifade etmiştir. Oa3A sınıfı 4. oturumda sadece metin okuma ve kullanılan işaretleri açıklama etkinliği gerçekleşmiştir. Bu sınıfta okuma anlama ile birlikte dilbilgisi eksikliklerinin de yoğun olduğu gözlenmiştir.

Materyallerin öğrenci seviyesine uygun olmaması ve alıştırmaya azlığından dolayı defter tutma veya her ders fotokopi çekme zorunluluğu olduğu gözlenmiştir. Dilbilgisi konularında öğrencilerin eksiklikleri olduğu bunların kaynak kitaptan tamamlanamadığı gözlenmiştir. Öğrencilerin yazılarında kayda değer bir düzelme gözlenmemiştir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın bu aşamasında ulaşılan bulgulardan yola çıkılarak ulaşılan sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir. Bu araştırmada İYEP Türkçe kursu öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin başarı, tutum, motivasyon ve benlik algı profilleri incelenmiştir.

Bu doğrultuda İYEP kursiyerlerinin Türkçe beceri alanlarındaki başarısını belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen “Türkçe Beceri Alanları Başarı Testi”, motivasyon düzeylerini belirlemek için Kara (2008) tarafından geliştirilen “İlköğretim 1. Kademe Motivasyon Ölçeği”, Türkçe dersine ilişkin tutumlarını saptamak için Erdem ve Gözüküçük (2013) tarafından geliştirilen “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ile Şekercioğlu, (2009) tarafından geliştirilen “Çocuklarda Benlik Algısı Profili” ölçekleri uygulanmıştır.

Araştırmanın sonuçlar bölümünde ise alanyazındaki ilgili çalışmalar doğrultusunda İYEP Türkçe kursu öğrencilerinin Türkçeye ilişkin tutum ve motivasyonları, Türkçe beceri alanlarına ilişkin başarıları ve benlik algıları sosyoekonomik düzey bakımından tartışılmıştır. Devamında gelecekte yapılacak çalışmalar için öneriler sunulmuştur.

4.1. Sonuçlar ve Tartışma

4.1.1. Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Türkçe Dersine İlişkin Motivasyonlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt probleminde üst, orta ve alt sosyoekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören İYEP Türkçe modülü kursiyerlerinin İlkokullarda Yetiştirme Programı'na başlamadan önce ve tamamladıktan sonra motivasyon puanları incelenmiştir.

Ön ve son test TEMÖ ölçeği sonuçlarında alt SED için, ön ve son test değerlerinin arasında bir farklılaşma görülmemektedir. Orta ve üst SED'e ait sonuçlarda öğrencilerin motivasyon ölçeğine ait ön ve son test değerlerinin arasında bir farklılık vardır. Hesaplanan etki büyüklüğü ($d = 1,04$) olmasından dolayı, üst SED grubunda ön-son test arası fark, son test lehine çok büyüktür. Orta SED grubu ön-son test farkları da son test lehinedir. Bu durumda, üst SED sınıflarda uygulanan İYEP Türkçe kursunun, Türkçe dersine ilişkin motivasyon düzeyleri üzerinde olumlu yönde büyük bir etkisinin olduğu, orta SED grubu da olumlu yönde etkilediğini fakat alt SED grubundaki öğrencilerde herhangi bir etkisinin

olmadığı söylenebilmektedir. Bununla birlikte tüm öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin akademik başarılarının da kurs sonunda artış tespit edilmiştir. Tanrıku ve Yoğurtçu (2018) masalları drama yöntemiyle işlemenin Türkçe dersi motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Yıldız (2013) 5. sınıflar üzerinde yaptığı okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisini incelediği çalışmasında okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının öğrencilerinin akademik başarılarındaki değişimin %61'ini açıkladığını saptamıştır. Ersoy (2017) Türkçe dersinde oyunlaştırmanın öğrenci motivasyonuna olumlu etkisinin olduğunu tespit etmiştir. Ataş (2015) ilkokul öğrencileri düzeyinde yaptığı çalışmada sosyoekonomik düzeylere göre okuma motivasyonunu incelemiş ve üst SED lehinde anlamlı fark olduğu saptamıştır. Ürün Karahan ve Taştan (2016) çalışmasında motivasyonun okuduğunu anlamının %31'lik kısmını açıkladığını fakat tutum ile ilgili anlamlı bir sonuç elde edilemediğini belirtmiştir. İYEP Türkçe modülünün, üst ve orta SED'deki öğrencilerin motivasyon durumlarına etkide bulunup, tutumlarında etkili olmamasından dolayı bu iki çalışmanın sonuçları örtüşmektedir.

Tüm SED öğrencilerin kurs öncesinde ve sonrasında yapılan TEMÖ puan ortalamaları araştırıldığında, hepsinin son test puan ortalamalarının yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durumda İYEP Türkçe kursunun tüm SED'deki öğrencilerin motivasyon puan ortalamalarını arttırdığı sonucuna ulaşılabilir.

Dışsal motivasyona ait ön ve son test değerlerinin arasında bir farklılık yoktur. Bu durum Özbek'in (2018) yaptığı arttırılmış gerçeklik materyalinin öğrenci motivasyonuna etki etmemesi bulgusu ile örtüşmektedir. Bu durumda İYEP Türkçe kursunun öğrencilerin dışsal motivasyonuna etki etmediğini söyleyebiliriz. Puan ortalamaları farkına bakıldığında dışsal motivasyon toplam puanları en fazla üst SED öğrencilerde artmış, daha sonra orta SED öğrencilerde az miktarda artmıştır. Alt SED öğrenci dışsal motivasyon puan ortalamalarında ise aksine düşüş görülmüştür.

Motivasyonsuzluk alt boyutunda tüm veriler non parametrik dağıldığı için Wilcoxon analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre İYEP kurs programı, tüm sosyoekonomik düzeylerdeki öğrencilerin motivasyonsuzluk alt boyutuna etki etmemiştir. Bu durumda İYEP programının öğrencide motivasyonsuzluğa neden olmadığını söyleyebiliriz. Ön-son test puan ortalamaları incelendiğinde üst ve alt grupta artış, orta grupta düşüş yaşanmıştır.

İçe yansıtılmış motivasyon alt boyutu Wilcoxon ön- son test analizinde $p > .05$ olduğu için İYEP Türkçe kursunun öğrencilerin içe yansıtılmış motivasyonlarında bir etkisi yoktur. İçe yansıtılmış motivasyon alt boyutu ön-son test puan ortalamaları incelendiğinde orta ve üst grubun son test puanları artmış, alt grupta düşmüştür. Puan ortalamalarına göre İYEP Türkçe kursu üst ve orta SED öğrencileri olumlu yönde etkilemiş, alt SED öğrencileri ise olumsuz yönde etkilemiştir.

İçsel motivasyon alt boyutu verilerinin tümü normal dağılmadığı için Wilcoxon testi ile analiz edilmiştir. Yapılan testler sonucunda alt SED puanları $p = 0.05$ eşik değerini geçtiği için İçsel motivasyon ön ve son test grupları için farklılık bulunamamıştır. Üst ve orta SED içsel motivasyon puanları için ise son test lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu durumda İYEP Türkçe kursunun üst ve orta SED öğrencilerin içsel motivasyon alt boyutuna olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılabilmektedir. Günaydın (2011) aile gelir düzeyi arttıkça öğrenci içsel motivasyonunun arttığını tespit etmiştir. Okur (2017) anne ve baba eğitim düzeyinin arttıkça içsel motivasyon ile alt boyutları düzeylerinde de bir artış gözlemlemiştir. Buna karşın Özkan (2016) yetersiz eğitsel içerik ile hazırlanan oyunlaştırma örneklerinin, öğrencilerin içsel motivasyonunu olumsuz etkilediğini belirlemiştir. Bu bulgular ile paraleldir. Puan ortalamalarına göre ise İYEP Türkçe kursu tüm SED öğrencilerin içsel motivasyonunu olumlu yönde etkilemiştir.

4.1.2. Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Verilerin normallik dağılımı bulgularına bakılarak, alt SED ön-son testleri verilerine non- parametrik testlerden Wilcoxon testi, orta ve üst SED verilerine bağımlı gruplar t testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre alt SED öğrencilerin TDYT ölçeğinden aldıkları İYEP kursu öncesi ve sonrası puanları arasında da anlamlı bir fark yoktur ($z=0.700$, $p > .05$). Bu durumda üst, orta ve alt SED’de TDYT ölçeği ön ve son ölçümlerin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Kaya, Arslantaş ve Şimşek (2009) “İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersine Karşı Tutumlarının Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında ailenin sosyoekonomik seviyesi değişkenlerine göre herhangi bir farklılık bulmaması ile bu çalışmanın bulguları paraleldir. Şahinli (2008) hikâye okumanın Türkçe dersine ilişkin tutuma etkisini araştırmış ve tutuma bir etkisinin olmadığını tespit etmiştir. Coşkun (2019) yabancı öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının gelir düzeyine göre değişmediğini belirtmiştir. Akçam

(2019) ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada Türkçe dersine yönelik tutumların; aile tipi ve ailenin aylık ortalama gelirine göre farklılık göstermediğini saptamıştır. Buna karşın Çörek (2006) işbirlikli öğrenmenin tutum üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirtmiştir. Belet ve Yaşar (2007) öğrenme stratejileri kullanımının tutum üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirtmiştir. Ön-son test puan ortalamaları incelendiğinde üst ve orta SED öğrencilerin Türkçe tutum puan ortalamalarında artış görülürken, alt SED'deki öğrencilerin program sonrası Türkçe tutum puanlarının düştüğü gözlenmiştir.

4.1.3. Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Benlik Algı Profili Puanlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Tüm SED'lere göre normal dağılım sağlandığı için ön test ve son test toplam puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı tek yönlü t testi ile analiz edilmiş, bunun sonucunda $p < 0.05$ değeri bulunduğu için ÇİBAP ölçeği ön-son test arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Bu farklılığın hangi düzeyde olduğunu kanıtlamak için etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüklerinin üst ve orta sosyoekonomik düzeydeki okul öğrencileri ön-son test farklarının oldukça büyük ve son test lehine etki ettiği tespit edilmiştir. Alt sosyoekonomik düzeyde ise orta derecede son test lehine etki ettiği belirlenmiştir.

Bu durumda İYEP Türkçe kursunun, sosyoekonomik düzeylerine göre öğrencilerin benlik algılarını olumlu etkilediği söylenebilir. Kuru Turaşlı ve Zembat (2013) çalışmalarında Benlik Algısını Destekleyen Sosyal-Duygusal Hazırlık Programı uygulanan çocuklarda benlik algısı düzeyini araştırmış ve program uygulanmayan çocuklara göre .01 düzeyinde anlamlı farklar bulmuştur. Bu bulgular araştırmanın bulgularıyla paraleldir.

ÇİBAP eğitsel yetenek alt boyutu verileri incelenmiş, tüm veriler normal dağılıma uygun çıktığı için bağımlı örneklem t testi ile veriler analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre İYEP Türkçe kursunun, alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin ÇİBAP eğitsel yetenek alt boyutunda son test lehine orta derecede anlamlı bir etkisi olduğu, üst ve orta SED'deki öğrencilerde ise anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu durumda İYEP Türkçe kursunun, eğitsel yetenek alt boyutunda alt SED öğrencileri olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Böylece Tekin (2014) ile benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Sosyal Kabul alt boyutunda üst ve orta grup içinde tüm değerler $p>0,05$ olduğundan dolayı veriler normal dağılıma uygundur. Alt grup veri seti normal dağılıma uygun değildir. Bu nedenle alt grup veri analizleri için Wilcoxon non-parametrik testi kullanılmıştır. Üst ve orta grup analizleri içinse bağımlı örneklem t testi analizi kullanılmıştır. Alt SED grubu hariç orta ve üst SED sosyal kabul alt boyutu ön ve son test puanları arasında anlamlı farklılık vardır. Arseven (1986) çalışmasında ailenin sosyoekonomik düzeyinin çocuğun benlik tasarımını etkileyeceğini öne sürmüştür. Yapılan analizler sonucunda İYEP kursunun ÇİBAP sosyal kabul alt boyutunda, üst sosyoekonomik düzeyde orta derecede, orta sosyoekonomik düzeyde ise büyük derecede son test lehine anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir. Fakat alt SED için ön ve son test sosyal kabul ÇİBAP değerleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Bu durumda İYEP Türkçe kursunun, ÇİBAP sosyal kabul alt boyutunda, orta SED öğrencileri yüksek düzeyde, üst SED öğrencileri ise orta düzeyde olumlu etkilediğini fakat alt SED öğrencilere sosyal kabul alt boyutunda bir etkisinin olmadığını söyleyebilmektedir.

Atletik yeterlilik alt boyutunda veriler normal dağılıma uygun olduğundan dolayı tüm gruplara bağımlı örneklem t testi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda tüm gruplarda $p>.05$ olduğu için ön-son test arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu durumda İYEP Türkçe kursunun, ÇİBAP atletik yeterlilik alt boyutunda bir etkisinin olmadığını söyleyebilmektedir. Toplam puan ortalamalarına bakıldığında ise tüm SED'lerde puan artışı yaşanmıştır. Ergin (2007) çalışmasında Türkçe ders kitaplarında ritmik-kinestetik ve müzikal zeka alanlarına ağırlık verilmediğini saptamıştır. İYEP'in atletik yeterlilik boyuna etki etmemiş olması bu çalışma sonucuyla örtüşmektedir.

Fiziksel görünüm alt boyutunda üst ve orta SED verilerine t testi, alt SED grubuna Wilcoxon analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre İYEP kursunun üst SED öğrencilerde fiziksel görünüm alt boyutunda çok büyük düzeyde olumlu etkisi olduğu, alt SED öğrencileri de olumlu etkilediği fakat orta SED öğrenciler üzerinde bir etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Şahin (2018) "Akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı bir psikoeğitim programının ergenlerin benlik algısına etkisi" isimli çalışmasında, toplam benlik algısı ve fiziksel benlik algısı alt boyutlarının, akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programından olumlu yönde etkilendiğini ortaya koymuştur. Söz konusu sonuçlar bu çalışma bulgularıyla benzeşmektedir.

Davranışsal yönetim alt boyutunda tüm öğrenci grupları verilerine t testi uygulanmıştır. Analizler sonucu İYEP kursunun ÇİBAP davranışsal yönetim alt boyutunda alt SED öğrencileri etkilemediği, üst SED öğrencileri çok yüksek düzeyde olumlu etkilediği ve orta SED öğrencileri de yüksek düzeyde olumlu etkilediği saptanmıştır.

Genel özdeğer alt boyutunda tüm öğrenci grupları verilerine t testi uygulanmıştır. Analizler sonucu İYEP kursunun ÇİBAP genel özdeğer alt boyutunda üst ve orta SED öğrencilere etki etmediği, alt SED öğrencilere yüksek düzeyde olumlu etki ettiği saptanmıştır. Literatür incelendiğinde, Demiç (2006) çalışmasında rehberlik çalışmalarının öğrenci benlik algılarını olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Karadayı (2018) başarı ihtiyacının artışıyla yaşam doyumu ve benlik algısının da arttığı saptamıştır. Bu bağlamda çalışmada elde edilen sonuçların literatür ile uyumlu olduğu gözlenmiştir.

4.1.4. Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Beceri Alanları Testi Puanlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Türkçe Beceri Alanları Testi D-Y puanlanan bölümde, üst ve orta SED grubunun ön-son test değerleri normal dağılıma uygun çıktığı için t testi, alt SED verileri normal dağılmadığı için Wilcoxon analizi uygulanmıştır. Analizler sonucunda üst SED öğrencilerin D-Y bölümü başarı puanları arasında anlamlı fark bulunmazken, orta SED öğrencilerinde son test lehine çok yüksek etkide fark bulunmuş, alt SED öğrencilerde ise sıra ortalamalarının son test lehine olduğu saptanmıştır. Yıldırım (2006) “Akademik başarının yordayıcısı olarak gündelik sıkıntılar ve sosyal destek” konulu çalışmasında, öğrencilere verilen sosyal desteğin, akademik başarıya pozitif yönde katkı sağladığını belirtmiştir. Buradan hareketle alt ve orta SED öğrencilerin sosyal destek aldıkları takdirde akademik başarılarının yükselebileceği yordanabilmektedir.

Bu durumda, İYEP Türkçe kursu, Türkçe Beceri Alanları Başarı Testinin doğru yanlış yöntemiyle kodlanan bölümünde üst SED öğrencilerin başarı puanlarını etkilemezken, alt SED Öğrencilerin başarı puanlarını olumlu yönde, orta SED öğrencilerin başarılarını ise yüksek düzeyde olumlu yönde etkilemiştir.

Türkçe Beceri Alanları Testi gözlem formu ile puanlanan bölümde dinleme konuşma okuma ve yazma becerileri test edilmiştir. Türkçe Beceri Alanları testinin nicel gözlem formu ile değerlendirilen bölümünde Üst SED öğrencilerin başarı puanları %12,3 oranında, orta SED öğrencilerin başarı puanları %2,3 oranında, alt SED öğrencilerin başarı puanları

%14,1 oranında son test lehine artmıştır. Karakaş (2017) çalışmasında sosyoekonomik faktörlerin Türk öğrencilerin PISA okuma becerileri puanlarını 2003, 2006, 2009, 2012 ve 2015 yıllarında yordadığını bulmuştur. Sedeeq (2017) sosyoekonomik düzeyin öğrencilerin başarı motivasyonlarını etkilediğini, üst SED'deki öğrencilerin, orta ve alt sosyoekonomik düzeye sahip okullarda öğrenim gören öğrencilerinkinden daha yüksek başarı motivasyonuna sahip olduğunu, 8. Sınıfların 4. Sınıflardan daha yüksek başarı motivasyonuna sahip olduğunu saptamıştır.

White, (1982) yaptığı meta analiz çalışmasında SED ile başarının ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Xuan ve diğerleri, (2019) sosyoekonomik düzeyin akademik başarıyı etkilediğini ortaya koymuştur.

Bu durumda İYEP kursunun Türkçe Beceri Alanları testinin nicel gözlem formu ile değerlendirilen, okuma, yazma ve dinleme becerilerini test eden bölümünde, tüm sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

4.1.5. Öğretmenlerin İYEP Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Çalışma örneklemine alınan 3 farklı sosyoekonomik düzeydeki okullardaki 8 öğretmenle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerden İYEP'teki görevlerine ilişkin algılarına ilişkin görüş belirtmeleri istenmiş ve buradan 8 görev tanımı elde edilmiştir. Kurs öğretmenlerinin yarısı (N: 4) teşvik edici bir rolü olduğunu söylerken, %50'si kişilik gelişim, eğitim koçluğu, rehberlik gibi alanlarda etkin olduklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda katılımcıların %87,5'i geçmiş eksikliklerini tamamlayan bir kurs öğretmeni olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin %37,5'i sadece öğrenciyi teşvik ve takdir etmekle kalmayıp başarı için öğrenciyi işbirlikli çalışmaya yönlendirmek için çaba sarf etmiştir. Bu görev tanımlarından öğretmenlerin öncelikli olarak ders eksikliklerini tamamlamaya yönelik öğretici bir rol benimsediğini, ikinci aşamada ise öğrencinin kişisel gelişimini destekleyici rehber bir rolü benimsediğini söyleyebilmektedir. Çakmak (2011) değişen öğretmen rollerine ilişkin öğretmen adaylarının düşüncelerini analiz ettiği çalışmasında 'rehberlik', 'öğrenmeye motive etme,' 'bilgiyi aktarma' gibi öğretme rollerini işaret etmiştir. Gökçe araştırmasında öğretmenlerin %9,88'inin yönlendirici rolde olduğunu tespit etmiştir. öğretmenlerin, çocuğun sosyalleşmesinde çok önemli bir toplumsal role sahip oldukları söylenebilir. Bursalıoğlu (2002) okulun toplumun merkezinde yer aldığını ve öğretmenlerin,

çocuğun sosyalleşmesinde çok önemli bir role sahip olduklarını belirtmektedir. Literatür taraması yapıldığında bu araştırma bulgularının diğer çalışmalarla örtüştüğü görülmektedir.

Öğretmenlere İYEP uygulanmaya başlamadan önceki, İYEP'e hazırlık aşamasındaki süreç hakkında görüşleri sorulmuştur. Program öncesi ortam ve olanaklar temasından 7 kod elde edilmiştir. Öğretmenlerin %62,5'i ders planı ve yıllık plan hazırlama konusunda sıkıntı çekmediklerini, bunun yarısı kadar kişiye tekabül eden %37,5'i ise yıllık plan konusunda, ÖBA uygulama sürecinde ve ÖBA'nın seviyeye uygun modüllere yerleştirmesinde sıkıntı olduğunu ifade etmiştir. %25'i öğrenci belirleme sınavını kolay uyguladıklarını ve ÖBA'nın seviyeye uygun modüllere yerleştirme yaptığını ifade etmiştir. Kurs başlamadan önce öğretmenlerin %37,5'i okulunda kurs öğretmeni temininde sıkıntı yaşanmıştır. Program uygulanmadan önceki sürece ilişkin görüşler analiz edildiğinde kodların %43.5'inin olumlu 56,4'ünün olumsuz yönde olduğu saptanmıştır. Sosyoekonomik düzeye göre İYEP uygulama öncesi süreçte en çok olumsuz görüş alt SED okullarda çalışan öğretmenlerden gelmiş bunu orta SED okullarda çalışan öğretmenler takip etmiştir. Buradan İYEP kursu hazırlık sürecini öğretmenlerin okullarının sosyoekonomik düzeylerinin etkilediği sonucuna ulaşmak mümkündür.

Öğretmenlere program içeriği ve uygulama sürecine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Bu kapsamda derinlemesine bilgi edinmek amacıyla da üç adet sonda soru sorulmuştur. Buradan 5 temaya ulaşılmıştır. Bunlar "içerik durumu", "materyal durumu", "öğrenci durumu", "veli durumu", "psikososyal etki" olarak adlandırılmıştır.

İçerik durumu temasında öğretmenlerin %50'si İYEP Türkçe 3. modülünün geliştirilmesi gerektiğini, %25'i 2. modülün, %12,5'inin de 1. Modülün geliştirilmesi gerektiğini söylemiştir. Buradan yola çıkılarak öğretmenlerin en çok 3. modülde değişiklik yapılması istediğine ulaşabiliriz. 3. modülde sürenin kısa, etkinliklerin az olduğu vurgulanmıştır. Öğrencilerin genelde okuma anlama becerilerinde desteğe ihtiyaç duyduğunu, bu sebeple 3. modüle daha fazla alıştırmaya koyulması ve öğrencinin ilgisini çekecek etkinlikler olması yönünde görüş bildirilmiştir. Buradan hareketle modül 3'e daha fazla süre verilmesi, ilgi çekici etkinliklerle birlikte alıştırmaların da artırılmasına ihtiyaç olduğu sonucuna varabiliriz. Öğretmenlerin %37,5'u kazanımların ve etkinliklerin öğrenci düzeyinden düşük olduğunu, %25'i 2. modüle daha fazla alıştırmaya konması gerektiğini, %12,5'i birinci modüle daha fazla etkinlik konması gerektiğini belirtmiştir. Buradan en çok 3. Modülde değişiklikler yapılmasına ihtiyaç olduğu sonucuna varılabilir. Bu sonuçlara göre

tüm sosyoekonomik düzeydeki okulların öğretmenlerinin ortak görüşü kurs kitabındaki alıştırmaların, etkinliklerin artırılması yönündedir.

Öğretmenlerin %25'i (Oa1) İYEP Türkçe Etkinlik Kitabı'nın öğrenci seviyesine uygun olduğunu düşünürken, %25'i (Oa3) kitaptaki etkinliklerin zor olduğunu düşünmektedir. Orta ve üst SED okullardaki öğretmenlerin (%37) kazanımları öğrenci düzeyi altında ve etkinlikleri yetersiz bulması, kazanım güçlüğüünün okulların sosyoekonomik düzeyi, başarı durumları gibi kriterlere göre değişebilmesinin faydalı olacağını düşündürmüştür. Yabancı uyruklu öğrenci ağırlıklı bir okul olan Oa3 öğretmenlerinin (%25) "etkinlikler zor" görüşünde bulunması ve daha karma bir profile sahip olan Oa1 okul öğretmenlerinin (%25) etkinlikleri seviyeye uygun bulması, üst ve orta SED okullarınca yetersiz bulunması bu düşünceleri destekler niteliktedir. Ayrıca konuşma ve dinleme beceri alanlarına yönelik olan 1. modüle ilişkin etkinlik ve süre yetersiz görüşünün (%12,5) yabancı uyruklu öğrenci ağırlıklı olan Oa3 okulunun öğretmenlerince ifade edilmesi bu durumu teyitlemektedir.

Öğretmenlere öğretim materyallerine ilişkin görüşleri sorulmuş, çıkan cevaplara göre materyal durumu teması oluşturulmuştur. Programda tüm öğrencilere ücretsiz olarak kurs kitabı gönderilmiştir. Öğretmenlerin %12,5'i (alt SED) kurs kitabının tasarım ve etkinliklerinin bireysel çalışmaya uygun olduğunu, %37,5'i (alt SED) bireysel çalışmaya uygun olmadığını, tasarımın karmaşık olduğunu, daha ilgi çekici olmasını, farklı materyallerin de eklenmesine ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Akbıyık (2002) eleştirel düşünme becerisinin anadil becerilerini arttıracak olduğunu belirtmiştir. Bu durumda öğrencilerin pasif değil derse aktif katılmasını sağlayacak şekilde bir program geliştirilmesi bir gerekliliktir. Yıldız'a (2003) göre ilgi çekici ders materyallerinin olması öğrenciyi motive etmektedir. Coşkun (2005) ise Türkçe Dersi Öğretim Programı ile ilgili görüşleri aldığı çalışmasında materyal sıkıntısı yaşandığını belirtmiştir. Arslan ve Gürsoy (2008) çalışmasında "Yabancı dil öğrenirken unutmaya engelleyen en önemli unsur öğrenilenlerin kullanılması ve özellikle dil öğrenen kişinin günlük gereksinimlerine cevap veriyor olmasıdır. Dil öğrenirken öğrenilenlerin sahne oyunları ile ortamın içinde olduklarını hissetmeleri dikkatlerini çekecektir." demiştir. Kitabın ilgi çekici olması ile birlikte programda farklı etkinliklerin olması gerekliliği bu çalışma ile teyitleşmektedir.

%37,5'i (üst ve orta SED) yazı fontunun yaş grubuna uygun olmadığını ve alıştırmaya sayfalarına ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Biçer ve Kılıç'ın (2017) çalışması ile paralel

olarak öğretmen görüşlerinden çıkan sonuçlara göre üst ve orta SED’te öğrencisi olan öğretmenler kitap tasarımının kullanışlı olmadığını, kitap sayfa tasarımının yaş grubuna uygun yapılmadığını ve etkinliklerin az olduğunu belirtmişlerdir. Alt SED okul öğretmenlerinin %25’i kitabı yeterli bulurken, %25’i karmaşık, zor ya da alıştırması az olarak bulmuştur.

Öğrenci durumu temasında ise öğretmenlerin %37,5’u öğrencilerin akademik başarıların olumlu yönde değiştiğini, aynı zamanda sınıftaki öğrencilerin odaklanma sorunu yaşadığını, %25’i öğrencide ders yapmak istememe eğilimi olduğunu ve herkesin benzer özellikte olmasının, akran öğrenmesini ortadan kaldırdığını, %87,5’u ise öğrencilerin sık devamsızlık yaptığını belirtmiştir. Buradan çıkan sonuçlara baktığımızda SED fark etmeksizin öğretmenlerin öğrencilerle ilgili en çok sıkıntı yaşadıkları konu devamsızlıktır. Bunu odaklanma sorunu, akran öğrenmesinin olmaması ve derse ilişkin isteksizlik takip etmektedir. Buradan bu olumsuz durumların SED fark etmeksizin yaşandığı sonucuna ulaşılabilmektedir. Devamsızlık sorununun tüm SED’lerde başarıyı ciddi biçimde etkilediği belirtilmiştir. Buradan kursa devam etmenin başarıyı getireceği sonucuna ulaşabiliriz.

Veli durumu temasında öğretmenler; velilerin %60’ının böyle bir uygulama yapılmasından memnun olduğunu belirtmiştir. Alt SED’deki öğretmenlerin %50’si ise velilerinin kursu önemsemediğini, öğrencilerinin kursa devamı hususunda ilgilenmediklerini belirtmişlerdir. Beydoğan, (1993) “Sosyoekonomik ve kültürel yönden avantajlı ve dezavantajlı ilkökul son sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi bilişsel hedeflerine ulaşma düzeyi.” isimli doktora tezinde ailelerin eğitime değinmiştir. Türkçe Programının çocuğun gelişimine ve çevrenin özelliklerine göre geliştirilmesini, öğrencilerin anadillerini istenilen seviyede kullanabilmeleri için ailelerin eğitilmesi ve dezavantajlı çocuklara ek öğretim programları uygulanmasının gerektiğini belirtmiştir. Bu bulgular İYEP kurs öğretmenlerinin görüşleriyle bağdaşmaktadır.

Psikososyal etki temasında öğretmenlerin %75’i öğrenci davranışlarının olumlu yönde geliştiğini, %62,5’u öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade ettiklerini ve özgüvenlerinin geliştiğini, %50’si öğrencileriyle iletişimlerinin olumlu yönde geliştiğini, %37,5’i ise öğrencilerin kursa olan olumlu tutumlarının okula ilişkin tutumlarına da olumlu yansıdığını belirtmiştir. Buradan İYEP programının psikososyal boyutunun öğrenci davranışlarını olumlu yönde geliştirdiği sonucuna ulaşılabilir.

Görüşme formunun son sorusu olan program geneline ilişkin görüş ve öneriler olmak üzere iki tema oluşmuştur. Görüş temasında öğretmenlerin %87,5' i kursun faydalı olduğunu, %62,5'i daha önce böyle bir çalışma yapılmadığını ve böyle bir çalışmaya sahada ihtiyaç duyulmuş olduğunu, 37,5'i kurs süresinin yeterli gelmediğini, 37,5'i ise kurs süresinin yeterli olduğunu belirtmiştir. Bu görüşlerden yola çıkarak İYEP Türkçe programına ihtiyaç duyulmuş olduğu ve programın faydalı olduğu sonucuna ulaşabiliriz.

Öneriler temasında ise öğretmenlerin %75'i öğrenciler belirlenirken öğretmenin de görüşü alınmasını, böylece daha doğru öğrenci seçimi yapılabileceğini belirtmiştir. Ayrıca öğrenci belirleme araçlarının farklı öğretmenler tarafından uygulanmasının objektifliği artırabileceği görüşü hâkimdir.

Öğretmenlerin %75'i okuma- anlama - yazma çalışmalarının artırılmasını, hızlı okuma metinleri, şiirler, 5N1K sorularıyla birlikte kısa öyküleyici metinler ile program içeriğinin zenginleştirilmesinin faydalı olacağını belirtmiştir.

Öğretmenlerin %75'i programa temel dilbilgisi kurallarının eklenmesi gerekliliği görüşünü belirtmiştir. Öğretmenlerin %25'i öğrencilerin derse etkin katılımını sağlayacak şekilde etkinliklerin düzenlenmesinin faydalı olacağı, sıkılmanın önüne geçilebileceği görüşünü belirtmiştir. Öğretmenlerin %50'si kurs ücretlerinin daha cazibeli hale getirilmesinin kurs öğretmeni temininde faydalı olacağını belirtmiştir.

Öğretmenlerin %37,5'i bir modül bitiminde üst modüllere hazırlayıcı etkinliklerin eklenmesi gerekliliğini, böylece modüller arasındaki konu güçlük farkının azalacağı yönünde görüş bildirmiştir. Alt SED' deki öğretmenlerin %50'si modül geçişlerindeki sınavların bakanlıkça düzenlenmesini, 3. modül sonunda Türkiye geneli yapılan sınavın ise sene sonunda değil modül biter bitmez yapılmasının faydalı olacağı belirtilmiştir. Aksi durumda öğrencilerin kursa sınav için çağrıldıklarında gelmediklerini belirtmişlerdir. Modül sonu sınavlarının resmi kanallarla yapılmasını istemenin sebebi olarak, öğrencilerin öğrenmeden üst modüle geçirildiğinin gözlemlenmesi olarak açıklamışlardır. Buradan hareketle modül sonlarına sonraki modüle hazırlık etkinlikleri eklenmesi, modül sonları sınavlarının zamanında bakanlıkça gönderilip yanıtlar sisteme girilerek değerlendirilmenin daha sağlıklı yapılması önerilerine ulaşabiliriz. Ayrıca alt SED öğretmenlerinin %50'sinin modül geçişlerinde öğrencilerin kalabileceği bilgisine sahip olmadığı araştırmacı tarafından

gözlenmiştir. Bu gözlem öğretmenlerin İYEP ile ilgili iyi bir eğitim almadıklarını ifade etmeleriyle teyitlenmiştir.

Öğretmenlerin %25'i yabancı uyruklu öğrencilerle iletişim kurabilmek için dil eğitimi almalarının faydalı olacağını belirtmiştir. Öğretmenlerin %12,5'i ÖBA öncesi öğrencilerde sınav sorumluluğu oluşması için önlemler alınmasının faydalı olacağını belirtmiştir. Öğretmenlerin %37,5'i modül 3'ün daha uzun süreye sahip olmasının faydalı olacağını belirtmiştir. Öğretmenlerin %37,5'i 3'lere 3. Sınıf, 4'lere 4. Sınıf düzeyinde sınav hazırlanması ve kurs açılmasının faydalı olacağını belirtmiştir.

Canpolat (2017) çalışmasında destekleme ve yetiştirme kursları hakkında okuldaki çeşitli unsurların görüşlerini almış ve dezavantajlı öğrencilerin kursa düzenli katılmadığını, kursların başarıyı arttırdığını, ders işlenişinde geleneksel yöntemlere ağırlık verildiğini, eğitim materyallerinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Ayrıca kimi öğrencilerin akran baskısı olmamasından dolayı derse aktif katıldıklarını belirtmiştir. Dur (2014) Türkçe programına ilişkin görüşleri incelediği araştırmasında yazı yazma ve ölçme değerlendirme konusunda sıkıntı yaşandığını belirtmiştir. Bu bulgular çalışma ile paralellik göstermektedir. Turan (2019) anadili Türkçe olmayan öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunları araştırmış ve bu araştırmayla paralel verilere ulaşılmıştır.

4.1.6. Sınıf içi Gözlemlere İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Sınıftaki öğretmen- öğrenci etkileşimi, uygulanan yöntem ve teknikler, sınıf iklimi, uygulama sürecindeki aksaklıklar alt boyutlarında gözlemler yapılmıştır.

Öğretmen- öğrenci etkileşimi temasında olumlu iletişim alt boyutunda oturumların %10'unda öğrenci ve öğretmenlerin karşılıklı olarak birbirinin görüşlerini önemsemesi, değer vermesi gözlenmiş, %25'inde birebir öğretmen desteği görülmüş, %29'unda derse aktif katılım, %12'sinde öğrenci isteklerine göre kursta oyun, resim gibi etkinlikler yapıldığı gözlenmiş, %24'ünde öğretmen uyarılarının yoğunluğu göze çarpmıştır. Buradan yola çıkılarak birebir öğretmen desteğinin öğrencinin derse aktif katılmasını desteklediği sonucuna ulaşabiliriz. Buna rağmen öğretmenlerin öğrencileri kurallara uymaları konusunda yoğun şekilde uyardıkları göze çarpmaktadır. Öğretmen ve öğrencilerin birbirlerinin görüşlerini önemsemesi alt boyutunun %10'da kalması bu durumu destekler niteliktedir. Öğretmen uyarısı her SED grupta gözlenmiştir. Susar (2001) çalışmasında "Öğretmenlerin çalıştığı okulun sosyo-ekonomik durumu ne olursa olsun performansları sorunlar karşısında

aynı düzeyde etkilenmektedir.” demiştir. Kursun son dönemlerine doğru öğretmenlerin de devamsızlık yapması bu bulguyla paraleldir. Birebir öğretmen desteğinin özellikle Türkçe dil yeterliliği olmayan öğrencilerin dil gelişiminde çarpıcı bir gelişme sağladığını söyleyebiliriz. Bu sonuçlara hem üst hem de alt SED’te yabancı uyruklu öğrencileri olan sınıflarda rastlanmıştır. Bu birebir ilginin öğretmen görüşme formundaki öğretmenlerin birebir ilgilenme ve teşvik etme görev tanımları ile örtüştüğünü söyleyebiliriz.

Uygulanan yöntem ve teknikler temasının 4 alt boyutu vardır. Sınıflarda en çok uygulandığı gözlenen alt boyut %36.4 ile soru cevap yöntemidir. % 34,1 ile düz anlatım bunu takip etmekte, %18,2 oranında derslerde ek çalışma kâğıdının dağıtıldığı, %11,4 düzeyinde gösterip yaptırma yönteminin tercih edildiği gözlenmiştir. Buradan yola çıkarsak öğretmenlerin öğrencilerin derste sıkıldığı, dikkat dağınıklığı yaşandığı görüşünün tercih edilen öğretim yöntem ve tekniklerinin çeşitliliği ile ilişkili olduğu sonucuna varabiliriz.

Sınıf genel iklimi teması gürültü alt boyutunda ders öncesi ve süresince öğrencilerin kendi aralarında diğerlerini rahatsız edecek ses tonunda konuşması davranışına %38,5 oranında rastlanmıştır. Dikkat dağınıklığı alt boyutunun da aynı yüzdeye sahip olmasından dolayı dikkat dağınıklığının sınıfta gürültüyü etkilediği sonucuna ulaşılabilir. Dikkat dağınıklığı her sosyoekonomik düzeydeki sınıfta gözlenmiştir. Bu içe kapanık bir şekilde derse odaklanmama olduğu gibi, sınıf içi hareket ederek arkadaşlarını olumsuz yönde etkileyecek şekilde de olabilmektedir. Sınıf kurallarına uymama alt boyutu ise %23,1 oranındadır. Bu oranın ders öncesi ve sürecinde gürültü olması yüzdesinin (38,5) altında kalmasından dolayı öğrencilerin derste davranışlarını daha iyi kontrol altına aldığı sonucuna ulaşılabilir. Araştırmada kullanılan ÇİBAP davranışsal yönetim alt boyutu bulguları da bunu destekler niteliktedir. Öğrencilerin birbirlerine davranışları temasında ise öğrenci dayanışması ve eleştiri/şikâyet alt boyutları tespit edilmiştir. Öğrencilerin %58,6’sı birbirlerine gereksinimleri olduğu anda yardım etme davranışı içindedir. Bu kalem silgi alışverişi, etkinlik yapılırken yardımlaşma şeklinde de olabilmektedir. Alt SED’deki öğrencilerde Türkçe dil yeterliliği bulunmayan öğrencilere, Türkçe bilenlerin sınıftaki durumu ya da yapmaları gereken görevleri açıklaması bu dayanışmanın en sık rastlanan örneklerindedir. Öğrencilerin %41,4’ünde ise arkadaşlarına olumsuz sözcükler kullanma, öğretmenine şikâyet etme davranışları görülmektedir. Bu davranış sınıf iklimi temasının gürültü alt boyutu ile örtüşmektedir.

Havaların ısınması, ders sonrası ara vermeden kursa gelinmesi ve kursun blok ders şeklinde işlenmesi, bayram hazırlıklarının yapılması gibi nedenlerle öğrencilerin çoğunda kurs sonuna doğru devamsızlık davranışı görülmüştür. Her sınıfta bir ya da birden fazla öğrenci başarısızlık, yorgunluk, sürekli aynı tür ya da basit etkinlikleri yapmaktan özellikle yazmaktan sıkılma, hastalık, iç göç, dış göç, sınıfta arkadaşının olmaması gibi sebeplerle kursta devamsızlık yapmış ya da kursu bırakmıştır.

Oü2 ve Oa3 okullarında biri ön test sonrası, diğeri kurs ortalarında olmak üzere 2 katılımcı öğretmen uzun süreli rapor almışlardır. Oa3 okulu bu eksikliği sınıfları birleştirerek kapatmaya çalışmış, Oü2 ise bu süreçte kursu dondurmuştur bu sebeple 3. oturum yapılamamıştır. Oü1A'da da aynı sebeple 4. oturum için sınıf öğretmeninden birden fazla kez randevu istenmiştir. Öğretmen devamsızlığında genelde sağlık durumu ön plana çıkmıştır.

Materyallerin öğrenci seviyesine uygun olmaması ve alıştırma azlığından dolayı defter tutma veya her ders fotokopi çekme zorunluluğu olduğu gözlenmiştir. Dilbilgisi konularında öğrencilerin eksiklikleri olduğu bunların kaynak kitaptan tamamlanamadığı gözlenmiştir. Öğrencilerin yazılarında kayda değer bir düzelme gözlenmemiştir.

Yiğitoğlu (2007) dördüncü ve beşinci sınıf Türkçe programı hakkında öğretmen görüşlerini incelemiş ve okul ortamlarının, materyallerin yetersiz olduğu ve uygulamada aksaklıklarla karşılaştığını belirtmiştir.

4.2. Öneriler

Bu çalışmada İlkokullarda Yetiştirme Türkçe Programı ve program içerikleriyle yapılan eğitim-öğretimin, öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerine göre akademik başarı, motivasyon, Türkçe dersine ilişkin tutum ve öğrencilerin benlik algıları üzerindeki etkisi ile uygulamada ortaya çıkan durumlar araştırılmıştır.

Araştırmacılara ilkokul kademesinde, İYEP kursunda yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri ile psikososyal boyut ve değerler eğitimi ilişkisinin araştırmaları önerilmektedir. İYEP kurs gruplarının tümünde devamsızlık problemi olduğu görülmüştür. Bu durumun sebeplerinin araştırılmasına gereksinim duyulmaktadır. İYEP hazırlık sürecinde öğretmen ve öğrencilerde çalışmaya ilişkin yeterli düzeyde farkındalık olmadığı saptanmıştır. Bu sebeple, öğretmen ve öğrencilere sorumluluklarının farkında olmalarını sağlayacak

çalışmaların yapılmasında, hedef kitleye İYEP'e ilişkin bilgilendirici ve etkili seminerler verilmesinde fayda görülmektedir. Özellikle üst sosyoekonomik düzeydeki okullarda İYEP'e öğrenci belirlenmesi süreci, sahada öğretmen verimliliğini belirleme kriteri olarak algılanmış, eğitim kurumlarında çalışma huzuru bundan etkilenmiştir. Söz konusu seminerlerde öğrencisi kurs katılımcısı olan öğretmenlere etiketleyici yaklaşımda bulunulmamasının vurgulanması önemli olacaktır. Bu bağlamda araştırmacıların okul yöneticilerinin İYEP çalışmasına ilişkin görüşlerinin araştırmasının yararlı olacağı öngörülmektedir.

İlerleyen dönemlerde İYEP çalışmasına ek olarak, 3. ve 4. sınıf kazanımlarına uygun bir kurs programının geliştirilmesi ve uygulanmasının saha gereksinimlerini karşılayacağı düşünülmektedir. Program geliştirme uzmanlarına bu konu alanında çalışmalarını yapmaları önerilmektedir.

Türkçe alanındaki araştırmalara bakıldığında yeterince çalışma olduğu görülmektedir. Ancak, bu çalışmaların büyük bir kısmında 2. kademe veya ortaöğretim öğrencileriyle, aday öğretmenlerle çalışıldığı ya da öğretmen, öğrenci, veli görüşlerine dayalı gerçekleştirildiği görülmektedir. İlkokul 1. 2. ve 3. sınıf öğrencileri arasında sınıftaki performansı düşük olan öğrencilerin tespiti ve bu örneklem kapsamında Türkçe alanında yapılmış çalışmaların az olmasından dolayı araştırmacılara öğrenme eksiklikleri olan öğrenci gruplarıyla ilkokul düzeyinde çalışmaları önerilmektedir. Araştırmacılara dil yeterlilikleri yeterince iyi olmayan öğrencilerle farklı öğretim yöntemlerinin etkililiği konusunda çalışma yapmaları tavsiye edilmektedir.

İYEP programındaki kazanımlarının düzeye uygun olmadığına ilişkin görüşler elde edilmiştir. Kazanımların, kitapların farklı gereksinim sahibi öğrencilere göre tasarlanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Kimi öğretmenler yabancı uyruklu öğrencilere özel bir eğitim programı talep etmişler, uygulamada olan Türkçe dil eğitimi programına katılan öğrencilerin İYEP kursuna da katıldığını ve yeterli düzeyde başarı elde edemediklerini bildirmişlerdir. Bu bağlamda özel gereksinim sahibi öğrenciler ile bireysel çalışma programları tasarlanabileceği düşünülmektedir. Araştırmacılara İYEP programı kazanımlarının okuldan okula farklılık gösterebileceği, öğrenci gruplarının farklılıklarına göre bir kurs programı geliştirmeleri önerilmektedir.

İlkokullarda Yetiştirme Programı kapsamına fiziksel aktiviteleri içeren kazanımların eklenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. İYEP öğrenci portföyünün oldukça geniş bir kapsamda olmasından dolayı kurs katılımcısı öğrenci gruplarının sınırlandırılarak, grup özelliklerine uygun öğretim programlarının geliştirilmesinin daha verimli olacağı öngörülmektedir.



5. KAYNAKLAR

- 182 No'lu En Kötü Biçimlerdeki Çocuk İşçiliğinin Yasaklanması ve Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Acil Eylem Sözleşmesi https://www.ilo.org/ankara/conventions-ratified-by-turkey/WCMS_377311/lang--tr/index.htm Erişim Tarihi: 12.05.2019
- Adıgüzel, O. C. (2016). *Eğitim Programlarının Geliştirilmesinde İhtiyaç Analizi El Kitabı* (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akbıyık, C. (2002). *Eleştirel düşünme becerileri ve akademik başarı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akçam, A. (2019). Ortaokul öğrencilerinin iletişim becerileri ve Türkçe dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Akkaya, A. (2017). *Destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Akkaya, N., ve İşçi, C. (2016). Akademik çevrenin iki dilcilik kavramı hakkındaki görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 328-343.
- Akyol, M. (2005). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz, Y. (2015). *Türk Eğitim Tarihi* (28. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Alperen, N. (1991). *Türkçe (Güzel Konuşma, Okuma ve Yazma) Öğretim Rehberi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Altınköprü, T. (1999). *Çocuğun Başarısı Nasıl Sağlanır*. Ankara: Hayat Yayınları.
- Alver, B. (2018). *İlkokullarda Yetiştirme Programı Psikososyal Destek Rehberi* (1. Baskı). Ankara: MEB Yayınları.
- Arıcı, F. (2015). *Birleştirilmiş sınıflarda temel eğitim hakkının kullanılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Arseven, A. (1986). Çocukta benlik gelişimine ailenin etkisi ve çocuğun okuldaki başarısı. *Eğitim ve Bilim*, 10(60).
- Arslan, D. (2005). *İlk okuma öğretiminde karşılaşılan güçlükler ve okumayı geliştirici duyuşsal yaklaşımlar*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa
- Arslan, M. (2000). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları ve belli başlı özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 1 Kasım 2018 Tarihinde https://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/144/arslan.htm, adresinden alınmıştır.
- Arslan, M. ve Gürsoy, A. (2008). Rol yapma ve drama etkinlikleriyle yabancılara Türkçe öğretiminde motivasyonun sağlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 109-127.

- Aslan, G. (2017). Öğrencilerin temel eğitimden ortaöğretime geçiş (Teog) sınav başarılarının belirleyicileri: Okul dışı değişkenlere ilişkin bir analiz. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 211-236.
- Aslanoğlu, F. M. ve 21 Milletvekili. (2015). *Mevsimlik Tarım İşçilerinin Sorunlarının Araştırılarak Alınması Gereken Önlemlerin Belirlenmesi Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyonu Raporu*. Yasama Dönemi: 24, Yasama Yılı: 5, Sıra Sayısı: 716. Ankara: TBMM.
- Aşıkoğlu, M. (1996). *Motivasyon*. İstanbul: Üniversite Kitabevi.
- Atasever, G. (2012). *Birleştirilmiş sınıflarda Türkçe öğretiminin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ataş, M. (2015). *İlkokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının bazı değişkenler bakımından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Ateş, S. ve Yıldız, M. (2011). Okumayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılıklarının karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 101-124.
- Atienza, F. L. and Moreno, I. B.Y. (2002). Self-Perception Profile for children: Factorial validity and reliability in the Spanish version. *Psicothema*, 14(3), 659-664.
- Aydın, S., Atalay, T. D., ve Göksu, V. (2017). Proje tabanlı öğrenme sürecinin ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlikleri ve motivasyonları üzerine etkisinin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 673-688.
- Aydın, Y., Z. (2007). *Sınıf Öğretmenlerine Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aytaş, G., ve Kardaş, D. (2014). Dezavantajlı olarak kabul edilen öğrencilerin okuma anlama gelişimleri. *Turkish Studies*, (9)11, 79-92.
- Baki, A., ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Balantekin, Y., ve Bilgin, A. (2017). ARCS Motivasyon Model'inin öğrencilerin motivasyonlarına, tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi. *İlköğretim Online*, 16(1), 161-177.
- Baran, T. A. (2001). Cumhuriyet dönemi devlet adamlarından: Vasıf Çınar. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 17(49), 171-201.
- Baştürk, S. ve Doğan, S. (2010). Lise öğretmenlerinin özel dershaneler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 135-157.

- Bayless, S. D., Jenson, J. M., Richmond, M. K., Pampel, F. C., Cook, M., ve Calhoun, M. (2018). Effects of an afterschool early literacy intervention on the reading skills of children in public housing communities. *Child and Youth Care Forum*, 47(4), 537–561.
- Baysal, A. C. (1981). Sosyal psikolojide tutumlara teorik bir yaklaşım. *İ.Ü. İşletme Fakültesi Dergisi*, 10(1), 121-138.
- Belet, D., ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1):69-86.
- Berg, Bruce L. (1998). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*, Fourth Edition. USA: Allyn and Bacon.
- Beydoğan, H. Ö. (1993). Sosyo-ekonomik ve kültürel yönden avantajlı ve dezavantajlı ilkokul son sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi bilişsel hedeflerine ulaşma düzeyi. (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.
- Bican, G. (2017). İki dilliliğin tanımlanması: Kuramsal tartışmalar ve güncel dilbilimsel yaklaşımlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 353-366.
- Biçer, N , Kılıç, B . (2017). Suriyeli Öğrencilere Türkçe Öğretmek için Kullanılan Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi* , 5 (4) , 649-663 . DOI: 10.16916/aded.329809
- Bozbayındır, F. ve Kara, M. (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarında (DYK) karşılaşılan sorunlar ve öğretmen görüşleri temelinde çözüm önerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 324-349.
- Bradley R., H., Corwyn R., F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annu Rev Psychol.* 53(1), 371–399.
- Bulut, S., Kanat Soysal, Ö. ve Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1210-1238.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem.
- Büyükikiz, K., K. ve Çangal, Ö. (2016). Suriyeli misafir öğrencilere türkçe öğretimi projesi üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1414-1430.
- Can, A. (2016). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canpolat, U. (2017). *Destekleme ve yetiştirme kursları bağlamında sosyal bilgiler öğretmenleri, kurs merkezi yöneticileri, ve öğrenci görüşleri: Eskişehir ili örneği*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Cemiloğlu, M. (2001). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi* (3. baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayım.

- Ceyhun, İ., Savaş, O., Tosun, V. (1999). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim ve Derslerin Planlanması*. Erzurum: Aktif Media.
- Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (Sixth Edition). London: Routledge.
- Coşkun, E. (2005). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin yeni Türkçe dersi öğretim programıyla ilgili görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Yeni Öğretim Programı Özel Sayısı* 5(2), 421-476.
- Coşkun, E., ve Taş, S. (2008). Ders kitaplarına metin seçimi açısından Türkçe öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 60-74.
- Coşkun, K. (2019). *Kastamonu'daki yabancı öğrencilerin Türkçe'ye yönelik tutumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Creswell, J. W., and Plano, C. V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2nd Ed.). Thousand Oaks, Calif: SAGE Publications.
- Çakmak, M. (2011). Değişen Öğretmen Roller: Öğretmen Adaylarının Düşünceleri. *Eğitim ve Bilim*, 36(159). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/173> adresinden erişildi.
- Çiftçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2(2), 165-177.
- Çörek, D. (2006). *İşbirlikli öğrenmenin Türkçe dersine ilişkin başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Demiç, S. A. (2006). *İlköğretim ve ortaöğretimde uygulanan rehberlik çalışmalarının öğrencilerin benlik algıları üzerindeki etkisi(Niğde ili örneği)*, Niğde Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde.
- Demir, S., ve Karakuş, M. (2015). Etik iklim ile öğretmen ve öğrencilerin güven ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21(2), 183-212.
- Demirel, Ö. (2003). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2015). *Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dilaçar, A. (1978). *Anadili İlkeleri ve Türkiye Dışındaki Başlıca Uygulamalar*. Türk Dil Kurumu Yayınları: 443.
- Doolittle, P.E. (1997). Vygotsky's zone of proximal development as a theoretical foundation for cooperative learning. *Journal on Excellence in College Teaching*, 8(1), 83-103.

- Dönmez, İ., Pekcan, N., ve Tekçe, M. (2016, Nisan). Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Yönetici, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yazılı Bildiri, 25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı. Antalya, 168-169.
- Dur, Y. (2014). *İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin, Öğrencilerinin ve Velilerinin Türkçe Programı ve Program'ın Uygulanmasıyla İlgili Görüşleri ile Program'ın Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Durmuş B., Yurtkoru S. ve Çinko, M. (2013). *Sosyal Bilimlerde SPSS ile Veri Analizi* (5. Basım). İstanbul: Beta Yayınları.
- Eapen, V., Naqvi, A. and Al-Dhaheri, A. S. (2000). Cross-Cultural validation of harter's self-perception profile for children in the united arab emirates. *Annals of Saudi Medicine*. 20 (1), 8-11.
- Efe, H. (2018). Osmanlı İmparatorluğu ve Türkiye'de yaşanan göçler ve etkileri. *Sosyal Bilimler Metinleri*, 2018(1), 16-27.
- Eiser C., Eiser J.R. and Havermans T. (1995). The measurement of self-esteem: practical and theoretical considerations. *Personality and Individual Differences*, (18)3, 429-432
- Ekinci, N. (2011). İşbirliğine Dayalı Öğrenme. Demirel, Ö. (Editör). *Eğitimde Yeni Yönelimler* içinde (93-109). Pegem Akademi. Ankara.
- Erdem, A., ve Gözüküçük, M. (2013). İlköğretim 3. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik motivasyonları ve tutumları arasındaki ilişki, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, (3)2, 13-24.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (1)1, 26-42.
- Erdoğan, T., Erdoğan Ö. ve Uzuner, F. G. (2018). Yaratıcı drama yönteminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve tutumlarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 297-313.
- Ergin, G. (2007). *Yeni ilköğretim 4. ve 5. Sınıf türkçe programının çoklu zekâ kuramı açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ergün, M. (2015). *Eğitim Felsefesi* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Ersoy, B. (2017). *Türkçe dersinde oyunlaştırmanın ilkökul öğrencilerinin söz varlığına ve motivasyonlarına etkisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme* (6. Baskı). Ankara: Edge Akademi

- Eylem, T., Korkmaz N., Sayılan, F., Türkmen, N., Uysal, M., Yıldız A. (2016). Mevsimlik tarım işçilerinin çocuklarının temel eğitim sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 49 (1), 183-202. DOI: 10.1501/Egifak_0000001380
- Fidan, M., ve Eren, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum görünümleri ile eğitime ilişkin motivasyonları arasındaki ilişkiler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 480-493.
- Fosnot, C. T. (2007). *Oluşturmacılık: Teori, Perspektifler ve Uygulama* (2. Baskıdan çeviri). (Çeviri Editörü: Durmuş, S.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Eserin orijinali 2005'te yayımlandı).
- Gelbal, S. (2010). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarıları üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim*, (33)150, 1-13.
- Gelbal, S. (Ed.). (2013). *Ölçme ve Değerlendirme* (Ünite 1-8). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2845.
- Girgin, Y. (2011). Cumhuriyet dönemi (1929-1930, 1949, 1981) ortaokul Türkçe öğretimi programlarının içerik, genel ve özel amaçlarıyla karşılaştırmalı gelişim düzeyi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 11-26.
- Göçer, A. (2012, Eylül). Süreç Temelli Yazma Yaklaşımının Grup Çalışması Tekniğiyle Uygulanabilirliği ve Verimliliği Üzerine Bir Araştırma. Yazılı Bildiri, VII. *Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı Bildirileri*. Selanik. 50-68.
- Gök, F. (2004, Temmuz). Eğitim Hakkı: Türkiye Gerçeği. Yazılı Bildiri, XIII. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Gökçe, F. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Takım Rollerini. *Eğitim ve Bilim*, 34(151). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/604> adresinden erişildi.
- Göksu, İ., ve Gülcü, A. (2016). Ortaokul ve liselerde uygulanan destekleme kurslarıyla ilgili öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 153-171.
- Gözlem. (t.y.). Türk Dil Kurumu güncel Türkçe sözlük içinde. 10 Haziran 2018 tarihinde <http://sozluk.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Gözüküçük, M. (2015). *Ana dili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerine okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Granleese J. and Joseph S. (1993). Self-Perception profile of adolescent girls at a single-sex and a mixed-sex school, *The Journal of Genetic Psychology*, (154)4, 525-530.
- Gülcü, A., ve Göksu, İ. (2016). Ortaokul ve liselerde uygulanan destekleme kurslarıyla ilgili öğretmen görüşleri, *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11)1. 153-171
- Günaydın, O. (2011). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

- Güneş, F. (2010). Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi (2. Baskı). Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (8)15, 123-148.
- Güneş, F. (2014). Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Güngör, G. (2010). *İlköğretim düzeyindeki öğrencilerin benlik kavramları ve çalışma alışkanlıklarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Harpine, E. (2013). *After School Prevention Programs for at Risk Students: Promoting Engagement and Academic Success*. New York: Springer-Verlag.
- ILO-Uluslararası Çalışma Örgütü, (Ağustos 2001), 182 No'lu En Kötü Biçimlerdeki Çocuk İşçiliğinin Yasaklanması ve Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Acil Eylem Sözleşmesi. 21 Ocak 2019 tarihinde https://www.ilo.org/ankara/conventions-ratified-by-turkey/WCMS_377311/lang--tr/index.htm adresinden alınmıştır.
- İdin, Ş. (2011). *İlköğretim okullarında hafta sonları düzenlenen kursların 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi açısından seviye belirleme sınav başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.
- İnan, E. (2014). *Kırsal kesimlerdeki ilkokullarda Türkçe öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum Algı İletişim* 5. Baskı. Beykent Üniversitesi Yayınları No: 69. İstanbul.
- İncirci, A., İlğan, A., Sirem, Ö., Bozkurt, S. (2017). Ortaöğretim destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(42), 50-68.
- İslamoğlu, H, Alnaçık, Ü. (2014). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri (4. Baskı).Beta.
- Jesson, R., and Parr, J. (2017). Teachers selection of texts for pasifika students in Nz-primary schools. *Australian Journal of Language and Literacy*, (40)2, 109-123.
- Jones, R. A., Kelly, J., Cliff, D. P., Batterham, M., and Okely, A. D. (2015). Acceptability and potential efficacy of single-sex after-school activity programs for overweight and at-risk children: the wollongong sport rct. Australia, *Pediatric Exercise Science*, (27)4, 535–545.
- Kahan, D., and McKenzie, T. L. (2018). Physical activity and energy expenditure during an after-school running club: Laps versus game play. *Journal of School Health*, (88)3, 237–245.

- Kalyoncuoğlu, Y. (2017, Mayıs). Dik Temel Harflerle Öğretim Tanıtıldı, Anadolu Ajansı. Ankara. 23 Haziran 2018 tarihinde <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/dik-temel-harflerle-ogretim-tanitildi/824539> adresinden alınmıştır.
- Kara, A. (2008). İlköğretim birinci kademede eğitimde motivasyon ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, (9)2, 59-78.
- Karadayı, S. (2018). *Ergenlik ve ilk yetişkinlik dönemindeki bireylerde yaşam doyumu, psikolojik ihtiyaçlar ve benlik algısı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karakaş, M. R. (2017). *Türk öğrencilerin PISA okuma becerileri başarısına etki eden faktörlerin yıllara göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri
- Karakoç, F., ve Dönmez, L. (Mayıs, 2014). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Temel İlkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası* (40), 46.
- Karaköse, T., ve Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumu ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, (2)1, 3-14.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karoğlu K., A. (2015). Öğretim teknolojileri alanında karma yöntem çalışmaları analizi: 2005-2015 arası. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 16(2), 353-369.
- Kaya, A , Arslantaş, H , Şimşek, N . (2009). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine karşı tutumlarının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (30), 376-387. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/esosder/issue/6144/82481>
- Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (2007). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Koç, C. (2016). Klasik Koşullanma. Ekici, G. (Editör). *Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Uygulamadaki Yansımaları* içinde (42-56). Ankara: Pegem Akademi.
- Koçoğlu, A., Yanpar Yelken, T. (2018). Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerileri kazandırma sürecinde ilköğretim türkçe dersi öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 131-160.
- Kolukırcık, S. (2006). Bulgaristan'dan göç eden Türk göçmenlerin dayanışma ve örgütlenme biçimleri: İzmir örneği. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(1), 1-13.
- Koray, S., ve Vygotsky, L. (1998). *L. S. Vygotsky Düşünce ve Dil*. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Köksal, K. (2006). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim* (4. Baskı). Ankara:Pegem Akademi.
- Kuru Turaşlı, N., & Zembat, R. (2013). 6 Yaş Grubu Çocuklarda “Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal-Duygusal Hazırlık Programı” Nın Etkililiğinin İncelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*; Cilt 2, Sayı 2.

- Lauer A. P., Akiba M., Wilkerson S., Apthorp H. S., Snow D., Martin-Glenn M. L. (2006). Out of school time programs: A meta-analysis of effects for at risk students. *Review of Educational Research*, Summer, 76(2), 275–313.
- Lüle Mert, E. (2014) Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48.
- Machin, S. (2006). Social disadvantage and education experiences. *OECD Social, Employment and Migration Working Papers 32*. 1-33
- Malvina P., B. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yeni bir hedef kitle: Düzensiz göçmenler. *Turkophone*, 5(1), 24-40.
- Melanlıoğlu, D., ve Özbay, M. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, (7)1, 87-97.
- Mergen, F. (2011). Anadilden sonra öğrenilen dilde dil bilgisel işleme: Geç iki dilliliğin beyin dilbilimi açısından değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(4), 25-32.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). *Nitel Veri Analizi* (2. baskıdan çeviri), (Çeviren: A. Altun S. ve Ersoy, A.). Ankara: Pegem (Eserin orijinali 1984'te yayımlandı).
- Millî Eğitim Bakanlığı (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). Yabancı Uyruklu Öğrenciler. 10 Ocak 2018 tarihinde http://reyhanli.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_08/28132658_19072017-10969431_5ve9siniff_kayit.pdf adresinden alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı İlkokullarda Yetiştirme Programı Yönergesi. (2018, Eylül). 15 Ocak 2018 tarihinde https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/25181019_YYEP_YYNERGESY.pdf adresinden alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2014, Temmuz). Resmî Gazete (Sayı: 29072). 20 Ocak 2019 tarihinde <http://www.mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf> adresinden alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2019, Temmuz). Resmî Gazete (Sayı: 30827). 12 Temmuz 2019 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/07/20190710-6.htm> adresinden alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü (2018, Kasım). 30 Soruda İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP). 12 Şubat 2019 tarihinde http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/02170454_30-soruda-iyep.pdf adresinden alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2018). *İlkokullarda Yetiştirme Programı Uygulama Kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). *Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Tanıtım Kitapçığı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Nartgün, Ş. S. ve Dilekçi, Ü. (2016). Eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(4), 537-564.
- Neild, R.C., Wilson, S.J., and McClanahan, W. (2019). *Afterschool Evidence Guide: A Companion to Afterschool Programs. A Review of Evidence Under the Every Student Succeeds Act*. Philadelphia: Research for Action.
- Niglas, K. (2004). *The combined use of qualitative and quantitative methods in educational research*. An Unpublished Doctoral Dissertation. Tallinna Pedagoogikaülikooli Akadeemiline Raamatukogu, Estonia.
- Ogelman, H. G., (2016). Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı. Ekici, G. (Editör). *Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Uygulamadaki Yansımaları* içinde (112-144). Ankara: Pegem Akademi.
- Okur, B. (2017) İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve okur öz algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Orhan, F., ve Akpınar, E. (2018, Ekim). Türkiye’de mevsimlik göçlere bir örnek: Gezici tarım işçiliği. Yazılı Bildiri. *TÜCAUM 30. Yıl Uluslararası Coğrafya Sempozyumu*, Ankara
- Özbaş, M. (2018). Dezavantajlı sosyolojik tabakalarda zorunlu eğitim sürecini etkileyen değişkenler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, (26)4, 1143-1154.
- Özbay, M. V. ve Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(1), 87-97.
- Özbek, F. (2018). *İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde artırılmış gerçeklik uygulamasının öğrencilerin başarı ve motivasyonlarına etkisi*. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Aydın.
- Özdemir, Ç. (Editör), (2016). *Eğitim Sosyolojisi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özerbaş, M., ve Öztürk, Y. (2017). Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının akademik başarı, motivasyon ve kalıcılık üzerinde etkisi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, (10)2, 102-110.
- Özgüven, İ. E. (2002). *Birey Tanıma Teknikleri* (7. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özkan, M. (2016). *İngilizce öğrencilerinin e-öğrenmede oyun öğeleriyle motive edilmesi ve derse katılımı*. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adana.
- Öztürk, E., ve Uzunkol, E. (2013). İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeğinin psikometrik özellikleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, (9)4, 421-435.

- Öztürk, H. (2001). *Belçika'da ve Türkiye'de Zorunlu Eğitim*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Park H., Zhan, M. and Choi S. (2019). Associations between after-school arrangements and labour conditions of low-income working mothers in the United States, *Journal of Family Studies*, 1-18. DOI: 10.1080/13229400.2019.1588142
- Park, H., and Zhan, M. (2017). The impact of after-school childcare arrangements on the developmental outcomes of low-income children. *Children and Youth Services Review*. (73) 2017, 230-241.
- Phutkaradze M., İnce B. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yeni Bir Hedef Kitle: Düzensiz Göçmenler. *Turkophone*, 5 (1), 24-40. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/turkophone/issue/36822/415041>
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self regulated learning. *Journal Of Educational Research*, (31)1999, 459-470.
- Posner, J. K., Vandell, D. L. (1994). Low-income children's after-school care: Are there beneficial effects of after-school programs? *Child Development*, (65)2, 440-456.
- Ralph W. T. (2014). *Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri*. (Çev. Rüzgâr, M., ve Aslan, B.). Ankara: Pegem Akademi (1. Baskı) (Eserin orijinali 1949 yılında yayımlanmıştır)
- Recepoglu, E. (2009). İlköğretim uygulaması ve karşılaşılan sorunlar: Çankırı, Karabük ve Kastamonu ili örneği. *Milli Eğitim Dergisi*. 37(181). 334-347
- Resmî Gazete (Kanun No.: 6287). 05 Temmuz 2019 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm> adresinden alınmıştır.
- Rhea, A., (2013). Academic Achievement Academy (AAA), 2011-12. Eye on Evaluation. D&A Report No. 13.03., 3 Mart 2018 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED559194.pdf> adresinden alınmıştır.
- Rosen, J. A., Glennie, E. J., Dalton, B. W., Lennon, J. M., Bozick, R. N. (2010). *Noncognitive Skills in the Classroom: New Perspectives on Educational Research*. Research Triangle Park, NC: RTI International.
- Sabak K., E. (2007). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerini etkileyen ekonomik ve demografik faktörler*. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep.
- Sakaoğlu, N. (1992). *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi* (1. Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Saracaloğlu, A., Gündoğdu, K., Başara B. N., Uça, S. (2014). Türkiye, Güney Kore ve Japonya'da dershanecilik sisteminin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 0 (51), 417-433.

- Sarıca, R. (2019). Destekleme ve yetiştirme kurslarına (Dyk) yönelik öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, (48)221, 91-122.
- Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime giriş sınavları (OKS-SBS) ve Pisa sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11),3. 107-129.
- Schunk, D., H. (2009). *Öğrenme Teorileri, Eğitimsel Bir Bakışla*. (Çeviri Editörü: Şahin M.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Eserin orijinali 1990'te yayımlandı).
- Sedeeq, S., A., (2017). *İlköğretim öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından başarı motivasyonlarına ilişkin görüşleri*. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.
- Sharkey, J., & Layzer, C. (2000). Whose Definition of Success? Identifying Factors That Affect English Language Learners' Access to Academic Success and Resources. *TESOL Quarterly*, 34(2), 352-368. doi:10.2307/3587961
- Simoncini, K. M. (2010). *The hours after school: Young school-aged children's care arrangements and activities*. Unpublished PhD thesis, James Cook University.
- Sönmez, V. (2015). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı* (18. Baskı). Ankara: Anı Yayınevi.
- Sönmez, V., ve Alacapınar, F. (2011). *Örnekleriyle Eğitimde Program Değerlendirme* (1.Baskı). Ankara: Anı Yayınevi.
- Susar, F. (2001). Türkçe öğretiminde öğretmen boyutunda karşılaşılan sorunlar ve bunun öğretmen performansına etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 53-65.
- Şahin, E. (2018). *Akılci duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı bir psikoeğitim programının ergenlerin benlik algısına etkisi*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun.
- Şahin, M. G., ve B. Öztürk, N. (2018). Eğitim alanında ölçek geliştirme süreci: Bir içerik analizi çalışması. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, (26)1, 191-197.
- Şahinli, A. (2008). *Hikâye okumanın okuduğunu anlamaya ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şeker, H. (2015). *Birleştirilmiş sınıflı okullardan mezun öğrencilerin üst eğitim kademelerindeki akademik ve sosyal başarı durumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şekercioğlu, G. (2009). *Çocuklar İçin Benlik Algısı Profiline uyarlanması ve faktör yapısının farklı değişkenlere göre eşitliğinin test edilmesi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- T.C. Anayasası (1995, Temmuz). Resmî Gazete (Kanun No.: 2709). 05 Aralık 2018 tarihinde https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2011.pdf adresinden alınmıştır.
- Tanrıkulu, F. ve Yoğurtçu, M. (2018). Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde masalları drama yöntemiyle işlemenin Türkçe dersine etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2572-2590.
- Tashakkori, A. and Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Taşdemirci, E. (2005). Birleştirilmiş sınıflar ile bağımsız sınıflarda ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların karşılaştırılmalı incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19)1, 1-26.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve Spss ile Veri Analizi*. (4. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tekin, R. S. (2014). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine ilişkin öğrenme ihtiyaçları ile akademik benlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Topçuoğlu Ü., F., ve Özer, F. (2014). Türkçe öğretiminde dinleme becerisi ile ilgili kaynakça çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, (2)3, 203-218.
- Tulunay A. Ö., ve Buluç, B. (2015). Sınıfta motivasyon yönelimleri ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*, (2015)6, 103-124.
- Turan, A.V., (2019). *Öğretmen görüşlerine göre anadili Türkçe olmayan ortaokul öğrencilerinin Türkçe derslerinde yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri*. Giresun Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Giresun.
- TÜİK. (2017). Ciddi Maddi Yoksunluk İçinde Olan Çocukların Oranı. 8 Ağustos 2018 tarihinde <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=95&locale=tr> adresinden alınmıştır.
- UNICEF. (2018, Aralık). Yaygın Eğitim Programı Bilgi Notu. 24 Nisan 2019 tarihinde <https://www.unicef.org/turkey/raporlar/yayg%C4%B1n-e%C4%9Fitim-program%C4%B1-bilgi-notu> adresinden alınmıştır.
- UNICEF. (2019, January-March). UNICEF Turkey Humanitarian Situation Report. 24 Nisan 2019 tarihinde <https://www.unicef.org/turkey/raporlar/unicef-t%C3%BCrkiye-insani-durum-raporlar%C4%B1-2019> adresinden alınmıştır.
- UNICEF. (2019, Şubat). Türkiye – UNICEF Ülke İş birliği Programı 2016-2020, Türkiye 2018 Yıllık Raporu. 24 Nisan 2019 tarihinde <https://www.unicef.org/turkey/raporlar/unicef-t%C3%BCrkiye-yillik-raporu-2018> adresinden alınmıştır.
- UNICEF. (t.y.). Dezavantajlı Çocuk ve Genç Nüfus. 24 Nisan 2019 tarihinde <http://unicef.org.tr/sayfa.aspx?id=23> adresinden alınmıştır.
- Uşun, S. (2016). *Eğitimde Program Değerlendirme, Süreçler Yaklaşımlar ve Modeller* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayınları.

- Uysal, M., Sayılan, F., Yıldız A., Eylem, T., Türkmen, N., Korkmaz N., (2016). Mevsimlik Tarım İşçilerinin Çocuklarının Temel Eğitim Sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. (49)1. 183-201.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ünsal, S., ve Korkmaz, F. (2016). Destekleme ve yetiştirme kurslarının işlevlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (13),2. 87-118.
- Üredi, I. (2005). *Algılanan anne baba tutumlarının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ürün K., B., ve Taştan, M. (2016). 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 949- 969.
- Vural, S. (2007). *Ailenin sosyoekonomik düzeyinin birinci sınıf öğrencilerinin aile-öğretmen iletişimi ve okuma yazma başarısıyla ilişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Vygotsky, S. L. (1998). *Düşünce ve Dil*. (Çeviren Koray, S.). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları (Eserin orijinali 1934’de yayımlandı).
- White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, (91)3, 461-481
- Xuan X, Xue Y, Zhang C, Luo Y, Jiang W, Qi M, et al. (2019) Relationship among school socioeconomic status, teacher-student relationship, and middle school students’ academic achievement in China: Using the multilevel mediation model. *Plos One* 14(3), 1-16.
- Yanpar Y., T., ve Koçoğlu, A. (2018). Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerileri kazandırma sürecinde ilköğretim Türkçe dersi öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 131-160.
- Yaşar, M. R., ve Amaç Z. (2018). Öğretmen adaylarının dezavantajlı öğrencilere eğitim verme deneyimleri: zorluklar ve fırsatlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 611-634.
- Yaşlıoğlu, M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması, *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46 (Özel Sayı), 75-85
- Yavuz, Ç. H. (2019). 4+4+4’ten geriye kalanlar: Türk öğrencilerin başarılarındaki görece yaş etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(1), 139-161
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 33-46.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (4. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, İ. (2006). Akademik başarının yordayıcısı olarak gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 258-267
- Yıldız, C. (2003). *Ana dili öğretiminde çağdaş yaklaşımlar ve Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Yıldız, M. (2006). Sınıf Öğretmenleri İçin Öğrenciyi Tanıma Teknikleri ve Sınıf İçi Rehberlik Etkinlikleri. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkishor Turkic*, 8(4), 1461-1478.
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Turkish Studies*, 9(3), 1641-1651.
- Yiğitoğlu, R. (2007). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf Türkçe programı hakkında öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- York, T., T., Gibson, C. and Rankin S., (2015). Defining and measuring academic success, practical assessment, *Research & Evaluation*, 20(5), 1-20.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. Yazılı Bildiri. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı*, 771-774.
- Zembat, R., Koçyiğit, S., Akşın Yavuz, E. ve Tunçeli, H. İ. (2018). Çocukların benlik algısı, mizaç ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 548-567.

6. EKLER

Ek 1. Doğru Yanlış Şeklinde Kodlanan Bölümün Alt Üst Grup Yöntemiyle Madde Güçlük Katsayısı ve Ayırıcılık Gücü İndeksi Bulgular

	Doğru	N	P_j	r_{jx}
modül 1 soru 3	98	108	0,91	0,19
modül 1 soru 4	75	108	0,69	0,61
modül 1 soru 5	85	108	0,79	0,43
modül 1 soru 10	81	108	0,75	0,50
modül 1 soru 11	82	108	0,76	0,48
modül 1 soru 12	70	108	0,65	0,70
modül 1 soru 13	93	108	0,86	0,28
modül 1 soru 14	79	108	0,73	0,54
modül 1 soru 15	71	108	0,66	0,69
bölüm 2 soru 1a1	85	108	0,79	0,39
bölüm 2 soru 1a2	94	108	0,87	0,22
bölüm 2 soru 1a3	94	108	0,87	0,26
bölüm 2 soru 1a4	89	108	0,82	0,35
bölüm 2 soru 1a5	79	108	0,73	0,46
bölüm 2 soru 1b	78	108	0,72	0,37
bölüm 2 soru 2	76	108	0,70	0,41
bölüm 2 soru 3	82	108	0,76	0,37
bölüm 2 soru 4a	101	108	0,94	0,09
bölüm 2 soru 4b	104	108	0,96	0,07
bölüm 2 soru 4c	102	108	0,94	0,11
bölüm 2 soru 4d	103	108	0,95	0,09
bölüm 2 soru 4e	102	108	0,94	0,11
bölüm 2 soru 5	95	108	0,88	0,24
bölüm 2 soru 6	75	108	0,69	0,50
bölüm 2 soru 7a	101	108	0,94	0,13
bölüm 2 soru 7b	100	108	0,93	0,15
bölüm 2 soru 7c	94	108	0,87	0,26
bölüm 2 soru 7d	92	108	0,85	0,26
bölüm 2 soru 7e	89	108	0,82	0,31
bölüm 2 soru 8a	96	108	0,89	0,22
bölüm 2 soru 8b	82	108	0,76	0,48
bölüm 2 soru 8c	83	108	0,77	0,46
bölüm 2 soru 8d	76	108	0,70	0,68
bölüm 2 soru 8e	67	108	0,62	0,76
bölüm 2 soru 9a	96	108	0,89	0,19
bölüm 2 soru 9b	93	108	0,86	0,28
bölüm 2 soru 9c	89	108	0,82	0,31
bölüm 2 soru 9d	94	108	0,87	0,26
bölüm 2 soru 9e	72	108	0,67	0,30
bölüm 2 soru 10	88	108	0,81	0,33
bölüm 2 soru 11a	101	108	0,94	0,09
bölüm 2 soru 11b	84	108	0,78	0,37
bölüm 2 soru 11c	94	108	0,87	0,26
bölüm 2 soru 11d	85	108	0,79	0,24
bölüm 2 soru 11e	67	108	0,62	0,61
bölüm 2 soru 13	96	108	0,89	0,19
bölüm 2 soru 14	89	108	0,82	0,35
bölüm 2 soru 15	98	108	0,91	0,19

bölüm 2 soru 16	74	108	0,69	0,52
bölüm 2 soru 17	71	108	0,66	0,61
bölüm 2 soru 18	56	108	0,52	0,81
bölüm 2 soru 19	66	108	0,61	0,67
bölüm 2 soru 20	80	108	0,74	0,30
bölüm 2 soru 21a	77	108	0,71	0,54
bölüm 2 soru 21b	68	108	0,63	0,70
bölüm 2 soru 21c	69	108	0,64	0,69



Ek 2. Öğrenci Nicel Gözlem Formu

GÖZLEM FORMU	Puan	Öğrenci No											
		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12
B1.S1: Öğrenci soruyu dikkatle, söz kesmeden dinler ve özgün bir şekilde, doğru ses tonu ile soruya cevap verir.	0												
	1												
	2												
	3												
	4												
B1.S2: Keçilerin yolda karşılaşp suya düşmesi, yol vermeleri, hayvanların köprüden geçmesi ve trafik lambası dikilmesi olaylarını sırayla anlatır.	0												
	1												
	2												
	3												
	4												
B1.S6: Yönergeleri dinleme kurallarına uygun dinler ve silgi kullanmaksızın, tüm sözlü yönergeleri hatasız uygular.	0												
	1												
	2												
	3												
	4												
B1.S7.a: Cümlede takılı kalmayarak, harf hece sözcük değişimi atlaması yapmadan, geri dönüp düzeltmeksizin cümleyi doğru biçimde okur.	0												
	1												
	2												
	3												
	4												
B1.S7.b: Cümlede takılı kalmayarak, harf hece sözcük değişimi atlaması yapmadan, geri dönüp düzeltmeksizin cümleyi doğru biçimde okur.	0												
	1												
	2												
	3												
	4												
B1.S7.c: Cümlede takılı kalmayarak, harf hece sözcük değişimi atlaması yapmadan, geri dönüp düzeltmeksizin cümleyi doğru biçimde okur.	0												
	1												
	2												
	3												
	4												
B1.S7.d: Cümlede takılı kalmayarak, harf hece sözcük değişimi atlaması yapmadan, geri dönüp düzeltmeksizin cümleyi doğru biçimde okur.	0												
	1												
	2												
	3												
	4												

B1.S7.e: Cümlede takılı kalmayarak, harf hece sözcük değişimi atlaması yapmadan, geri dönüp düzeltmeksizin cümleyi doğru biçimde okur.	0																		
	1																		
	2																		
	3																		
	4																		
B1.S8 : Metinde takılı kalmadan, satır-sözcük değişimi/atlaması, geri dönüp düzeltme yapmadan metni uygun sürede akıcı biçimde okur.	0																		
	1																		
	2																		
	3																		
	4																		
B1.S15: Kurallara uygun olarak iki çizgi arasına belirtilen sayı kadar doğru biçimde rakamları yazar.	0																		
	1																		
	2																		
	3																		
	4																		
B1.S16. İÇERİK: Cümle kuruluşları doğru, kullanılan materyale dayalı, anlam bütünlüğü sağlanmış konusu anlaşılır bir metindir.	0																		
	1																		
	2																		
	3																		
	4																		
B1.S16. BİÇİM: Bütün kelimeler, noktalama işaretleri doğru ve yerinde kullanılmış yazı okunaklıdır.	0																		
	1																		
	2																		
	3																		
	4																		

Ek 3. Nicel Gözlem Formu Geliştirilirken Yararlanılan Kaynaklar

1. Akyol, H., & Temur, T. (2006). İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Düzeyleri ve Sesli Okuma Hataları. <i>Ekev Academic Review</i> , 10(29), 259–274. Retrieved from http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=24388581&site=ehost-live
2. Ateş, S., & Yıldız, M. (2011). Okumayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılıklarının karşılaştırılması. <i>Türk Eğitim Bilimleri Dergisi</i> , 9(1), 101. Retrieved from http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=uvt&AN=132663&site=ehost-live
3. Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamının bir göstergesi olarak akıcı okuma. <i>Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri</i> , 13(4), 2277. Retrieved from http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=uvt&AN=181652&site=ehost-live
4. Baştuğ, M. (2012). İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
5. Bozkurt, B. Ü. (2017). Türkçe Anadili Konuşucuları İçin Konuşma Becerisi Değerlendirme Çerçevesi Önerisi. <i>Ana Dili Eğitimi Dergisi</i> , 5(4), 924. Retrieved from http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=uvt&AN=308888&site=ehost-live .
6. Dündar, H., & Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. <i>Eğitim ve Bilim</i> , 39(171), 361. Retrieved from http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=uvt&AN=168337&site=ehost-live
7. Erdem, A., & Erdem, M. (2014). “DinleZleAnlat” dinleme ve konuşma yeterlikleri ölçeğinin geliştirilmesi. <i>Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi</i> , 3(4), 418-432.
8. Göçer, A. (2015). Süreç Temelli Yazma Yaklaşımının Grup Çalışması Tekniğiyle Uygulanabilirliği ve Etkililiği. <i>International Journal of Language Academy</i> , 3(2), 14-36. ISSN: 2342-0251 DOI Number: http://dx.doi.org/10.18033/ijla.234
9. Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. <i>Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi</i> , 3(12), 178-195.
10. Güldenoğlu, B., Kargın, T., & Ergül, C. (2016). Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinin Okuma ve Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi: Boylamsal Bir Çalışma. <i>İlköğretim-Online</i> , 15(1), 251. Retrieved from http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=uvt&AN=220307&site=ehost-live
11. Gündoğdu, A. E. (2012). Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretiminde Öyküleyici Metin Çözümlemeye Yönelik Gözlem Formu Önerisi. <i>Gümüşhane University Electronic Journal of the Institute of Social Science / Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi</i> , 3(5), 34–46. Retrieved from http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=119758195&site=ehost-live
12. İnce, V. M. (2006). İlköğretim 3,4,5,6,7, ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
13. Sidekli, S. (2010). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerilerini Geliştirme (Eylem Araştırması) (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

14. Tabak, G., & Göçer, A. (2014). Dinleme becerisine yönelik alternatif ölçme ve değerlendirme araçları. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(2), 250-272.

15. Yıldız, M. (2006). Sınıf öğretmenleri için öğrenciyi tanıma teknikleri ve sınıf içi rehberlik etkinlikleri. Ankara: Nobel.



Ek 4. TBAT 1. ve 2. Bölüm Kapsam Geçerlilik İndeksi

Modül	Gerekli	İlişkili ama gereksiz	Gereksiz	KGO
Madde 1	5	0	0	1
Madde 2	5	0	0	1
Madde 3	5	0	0	1
Madde 4	5	0	0	1
Madde 5	5	0	0	1
Madde 6	5	0	0	1
Madde 7	5	0	0	1
Madde 8	5	0	0	1
Madde 9	5	0	0	1
Madde 10	5	0	0	1
Madde 11	5	0	0	1
Madde 12	5	0	0	1
Madde 13	5	0	0	1
Madde 14	5	0	0	1
Madde 15	5	0	0	1
Madde 1	5	0	0	1
Madde 2	5	0	0	1
Madde 3	5	0	0	1
Madde 4	5	0	0	1
Madde 5	5	0	0	1
Madde 6	5	0	0	1
Madde 7	5	0	0	1
Madde 8	5	0	0	1
Madde 9	5	0	0	1
Madde 10	5	0	0	1
Madde 11	5	0	0	1
Madde 12	5	0	0	1
Madde 13	5	0	0	1
Madde 14	5	0	0	1
Madde 15	5	0	0	1
Madde 16	5	0	0	1
Madde 17	5	0	0	1
Madde 18	5	0	0	1
Madde 19	5	0	0	1
Madde 20	5	0	0	1
Madde 21	5	0	0	1
Madde 22	5	0	0	1

Ek 5. Eğitimde Motivasyon Ölçeği

Aşağıdaki her bir ifadeyi dikkatli okuyunuz. Bu ifadelerin size ne kadar uyduğunu düşününüz. Buna göre ilgili ifadenin sağında bulunan kutucuklardan size en çok uyanı seçiniz ve X işareti koyunuz. Her satırda sadece 1 kutucuğu işaretleyebilirsiniz. Teşekkürler...

Elif SARIDOĞAN

Madde No	Maddeler	Evet	Fikrim Yok	Hayır
1	Okul ile ilgili çalışmalarımı ya da ödevlerimi kendi iyiliğim için yapıyorum.	3	2	1
2	Okul ile ilgili ödev ve sorumluluklarımı yapıyorum ancak bana ne yarar sağlayacağını bilmiyorum.	3	2	1
3	Okul ile ilgili ödevlerimi, öğretmenim ve ailem istediği için yapıyorum.	3	2	1
4	Okulda verilen ödevlerimi yapınca mutlu oluyorum.	3	2	1
5	Kendi iyiliğim için okula gidiyorum	3	2	1
6	Okula gidiyorum ancak bana ne yarar sağlayacağını bilmiyorum.	3	2	1
7	Okula öğretmenim ve ailem istedikleri için gidiyorum	3	2	1
8	Okula gidiyorum çünkü okula gittiğimde mutlu oluyorum.	3	2	1
9	Öğretmenlerimin sınıfta anlattıklarını kendi iyiliğim için dinliyorum.	3	2	1
10	Öğretmenlerimin sınıfta anlattıklarını dinliyorum ancak bana ne yarar sağlayacağını bilmiyorum.	3	2	1
11	Öğretmenlerimin sınıfta anlattıklarını, öğretmenim ve ailem istediği için dinliyorum.	3	2	1
12	Öğretmenlerimin sınıfta söylediklerini dinlediğimde mutlu oluyorum.	3	2	1

Ek 6. Eğitimde Motivasyon Ölçeği Ölçek İzni

Ahmet Kara <akara44@gmail.com>

Alıcı: ben ▾

Sayın İlgili tabi ki kullanabilirsiniz

Prof. Dr. Ahmet **KARA**
İnönü University Faculty of Education
44000 Malatya TURKEY

13 Eki 2018 Cmt 18:28



Ek 7. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Aşağıdaki her bir ifadeyi dikkatli okuyunuz. Bu ifadelerin size ne kadar uyduğunu düşününüz. Buna göre ilgili ifadenin sağında bulunan kutucuklardan size en çok uyanı seçiniz ve X işareti koyunuz. Her satırda sadece 1 kutucuğu işaretleyebilirsiniz. Teşekkürler...

Elif SARIDOĞAN

Madde No	Tutum ifadeleri	Katılım Düzeyi		
		Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum
Mad 1	Türkçe dersi benim için ilgi çekicidir.	3	2	1
Mad 2	Türkçe dersine girerken büyük sıkıntı duyarım.	3	2	1
Mad 3	Türkçe dersinin konularını severim.	3	2	1
Mad 4	Arkadaşlarımla Türkçe dersinin konularını tartışmaktan zevk alırım.	3	2	1
Mad 5	Türkçe dersi bütün dersler içinde en korktuğum derstir.	3	2	1
Mad 6	Türkçe dersi benim için gereksizdir.	3	2	1
Mad 7	Boş zamanlarımda Türkçe dersi çalışırım.	3	2	1
Mad 8	Türkçe dersi sınavından çekinirim.	3	2	1
Mad 9	Boş zamanlarımda Türkçe dersinin konularını okumaktan zevk alırım.	3	2	1
Mad 10	Türkçe dersinde zaman geçmek bilmez.	3	2	1
Mad 11	Yıllarca Türkçe dersi okusam bıkmam.	3	2	1
Mad 12	Türkçe dersi beni huzursuz eder.	3	2	1
Mad 13	Diğer derslere göre Türkçe dersini daha çok severek çalışırım.	3	2	1
Mad 14	Türkçe dersi beni korkutur.	3	2	1
Mad 15	Çalışma zamanımın çoğunu Türkçe dersine ayırmak isterim.	3	2	1
Mad 16	Türkçe dersinin konuları aklımı karıştırır.	3	2	1
Mad 17	Türkçe dersinin konuları ilgi çekicidir.	3	2	1
Mad 18	Türkçe dersinin gelmesini dört gözle beklerim.	3	2	1
Mad 19	Türkçe dersinin yaşantımda önemli yararlar sağlayacağına inanmam.	3	2	1
Mad 20	Türkçe dersi çalışırken canım sıkılır.	3	2	1

Ek 8. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği İzni

Ali Rıza Erdem <arerdem@gmail.com>

9 Eki 2018 :

Alıcı: ben ▾

Elif Hanım,

"Türkçe Dersi Motivasyon Ölçeği" ve "Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği" ni çalışmanızda kullanabilirsiniz. Kolay gelsin, selamlar

Prof. Dr. Ali Rıza ERDEM

Adnan Menderes Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı
Merkez Kampüsü, Kepez Mevkii

Efeler / AYDIN

E-MAIL

arerdem@gmail.com



Ek 9. Çocuklar İçin Benlik Algısı Profili Ölçeği

Ben Nasıl Biriyim?

**ÇOCUKLAR İÇİN BENLİK ALGISI PROFİLİ
PUANLAMA ANAHTARI**

	Bana Tamamen Uygun	Bana Kısmen Uygun			Bana Kısmen Uygun	Bana Tamamen Uygun	
1.	4	3	Bazı çocuklar, okul etkinliklerinde çok iyi olduklarını düşünürler	AMA	Diğer çocuklar, kendilerine verilen okul etkinliklerini yapip yapamayacakları konusunda endişelenirler.	2	1
2.	1	2	Bazı çocuklar için arkadaşlık kurmak zordur	AMA	Diğer çocuklar için arkadaşlık kurmak oldukça kolaydır.	3	4
3.	4	3	Bazı çocuklar, her türlü sporu çok iyi yaparlar	AMA	Diğer çocuklar, konu spora gelince çok iyi olduklarını düşünmezler.	2	1
4.	4	3	Bazı çocuklar, görüşlerinden memnundur	AMA	Diğer çocuklar, görüşlerinden memnun değildir.	2	1
5.	1	2	Bazı çocuklar, davranış biçimlerinden çoğu zaman memnun değildir	AMA	Diğer çocuklar, davranış biçimlerinden genellikle memnundur.	3	4
6.	1	2	Bazı çocuklar, çoğu zaman kendilerinden memnun değildir	AMA	Diğer çocuklar, kendilerinden oldukça memnundur.	3	4
7.	4	3	Bazı çocuklar, yaşitları kadar akıllı olduklarını düşünürler	AMA	Diğer çocuklar, yaşitları kadar akıllı olduklarından emin değildirler ve akıllı olup olmadıklarını merak ederler.	2	1
8.	4	3	Bazı çocukların çok sayıda arkadaşı vardır	AMA	Diğer çocukların pek fazla arkadaşı yoktur.	2	1
9.	1	2	Bazı çocuklar, sporda çok daha iyi (başarılı) olabilmeyi isterler	AMA	Diğer çocuklar, sporda zaten yeterince iyi (başarılı) olduklarını düşünürler.	3	4

	Bana Tamamen Uygun	Bana Kısmen Uygun			Bana Kısmen Uygun	Bana Tamamen Uygun	
10.	4	3	Bazı çocuklar, boylarından ve kilolarından memnundurlar	AMA	Diğer çocuklar, boylarının veya kilolarının farklı olmasını isterler.	2	1
11.	4	3	Bazı çocuklar, genellikle doğru olan şeyleri yaparlar	AMA	Diğer çocuklar, çoğu zaman doğru olan şeyleri yapmazlar.	2	1
12.	1	2	Bazı çocuklar, sürdürdükleri yaşam biçiminden memnun değildir	AMA	Diğer çocuklar, sürdürdükleri yaşam biçiminden memnundurlar.	3	4
13.	1	2	Bazı çocuklar, okul etkinliklerini bitirmekte oldukça yavaşlar	AMA	Diğer çocuklar, okul etkinliklerini çok çabuk bitirebilirler.	3	4
14.	1	2	Bazı çocuklar, daha çok arkadaşının olmasını isterler	AMA	Diğer çocukların zaten istedikleri kadar çok arkadaşı vardır.	3	4
15.	4	3	Bazı çocuklar, daha önce hiç denemedikleri yeni sporları hemen iyi yapabileceklerini düşünürler	AMA	Diğer çocuklar, daha önce hiç denemedikleri sporları iyi yapamayacaklarından çekinirler.	2	1
16.	1	2	Bazı çocuklar, vücutlarının farklı olmasını isterler	AMA	Diğer çocuklar, vücutlarını olduğu gibi severler.	3	4
17.	4	3	Bazı çocuklar, genellikle kendilerinden beklendiği gibi davranırlar	AMA	Diğer çocuklar, çoğu zaman kendilerinden beklendiği gibi davranmazlar.	2	1
18.	4	3	Bazı çocuklar, bir birey (kişi) olarak kendilerinden memnundurlar	AMA	Diğer çocuklar, çoğu zaman kendilerinden memnun değildir.	2	1
19.	1	2	Bazı çocuklar, öğrendikleri şeyleri çoğunlukla unuturlar	AMA	Diğer çocuklar, öğrendiklerini kolayca hatırlayabilirler.	3	4
20.	4	3	Bazı çocuklar, yapacakları şeyleri her zaman çok sayıda arkadaşı ile birlikte yaparlar	AMA	Diğer çocuklar, yapacakları şeyleri genellikle yalnız başlarına yaparlar.	2	1

	Bana Tamamen Uygun	Bana Kısmen Uygun			Bana Kısmen Uygun	Bana Tamamen Uygun	
21.	4	3	Bazı çocuklar, sporda diğer yaşlılarından daha iyi olduklarını düşünürler	AMA	Diğer çocuklar, yaşlıları kadar iyi oynayabileceklerini düşünmezler.	2	1
22.	1	2	Bazı çocuklar, fiziksel görünüşlerinin (nasıl göründüklerinin) farklı olmasını isterler	AMA	Diğer çocuklar, şu andaki fiziksel görünüşlerinden memnundur.	3	4
23.	1	2	Bazı çocuklar, yaptıklarından dolayı genellikle başlarını belaya sokarlar	AMA	Diğer çocuklar, genellikle başlarını belaya sokacak şeyler yapmazlar.	3	4
24.	4	3	Bazı çocuklar, kendileri gibi olmaktan memnundur	AMA	Diğer çocuklar, çoğunlukla başka biri gibi olmayı isterler.	2	1
25.	4	3	Bazı çocuklar, sınıf içi etkinliklerde çok iyidirler	AMA	Diğer çocuklar, sınıf içi etkinliklerde çok iyi değildirler.	2	1
26.	1	2	Bazı çocuklar, daha çok sayıda yaşlı tarafından sevilme isterler	AMA	Diğer çocuklar, zaten birçok yaşlının kendilerini sevdiğini düşünürler.	3	4
27.	1	2	Bazı çocuklar, spor yapmak ve oyun oynamak yerine, genellikle kenarda durup seyrederek	AMA	Diğer çocuklar, sadece seyretmek yerine genellikle oynarlar.	3	4
28.	1	2	Bazı çocuklar, yüzlerinin veya saçlarının olduğundan farklı görünmesini isterler	AMA	Diğer çocuklar, yüzlerini ve saçlarını olduğu gibi severler.	3	4
29.	1	2	Bazı çocuklar, yapmamaları gereken şeyleri bildikleri halde yaparlar	AMA	Diğer çocuklar, yapmamaları gerektiğini bildikleri şeyleri hemen hemen hiç yapmazlar.	3	4
30.	4	3	Bazı çocuklar, şu andaki durumlarından çok mutludur	AMA	Diğer çocuklar, farklı olmayı isterler.	2	1
31.	1	2	Bazı çocuklar, okuldaki sorulara cevap bulmakta zorluk çekerler	AMA	Diğer çocuklar, hemen hemen her zaman cevapları bulabilirler.	3	4

	Bana Tamamen Uygun	Bana Kısmen Uygun			Bana Kısmen Uygun	Bana Tamamen Uygun
32.	4	3	Bazı çocuklar, diğer yaşlıları arasında popülerdir (herkesçe tanınır)	AMA	Diğer çocuklar, çok popüler değildir.	2 1
33.	1	2	Bazı çocuklar, açık alanlarda oynanan yeni oyunlarda çok iyi değildir	AMA	Diğer çocuklar, yeni oyunlarda hemen başarılı olurlar.	3 4
34.	4	3	Bazı çocuklar, güzel veya yakışıklı olduklarını düşünürler	AMA	Diğer çocuklar, pek de güzel veya yakışıklı olmadıklarını düşünürler.	2 1
35.	4	3	Bazı çocuklar, kimse söylemeden nasıl davranmaları gerektiğini çok iyi bilirler	AMA	Diğer çocuklar, nasıl davranmaları gerektiğini bulmakta genellikle zorlanırlar.	2 1
36.	1	2	Bazı çocuklar, yaptıkları çoğu şeyi yapma şeklinden memnun değildirler.	AMA	Diğer çocuklar, yaptıkları şeylerin yapılış şeklinin iyi olduğunu düşünürler.	3 4

Ek 10. Çocuklar İçin Benlik Algısı Profili Ölçeği Ölçek İzni

Merhaba, Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim programında yüksek lisans yapmaktayım. Tezimde müsaadeniz olursa "Çocuklar İçin Benlik Algısı Profili" ni kullanmak istiyorum. İyi çalışmalar.

Windows 10 için [Posta](#) ile gönderildi

Guclu Sekercioglu <guclu_s@yahoo.com>

11 Eki 2018 Per 14:05 ☆

Alıcı: ben ▾

Merhabalar. Ölçeği amacınız doğrultusunda elbette kullanabilirsiniz. Kolaylıklar dilerim.

Dr. Guclu Sekercioglu

Yardımcı Doçent

Akdeniz Üniversitesi

Eğitim Fakültesi, Ölçme ve Değerlendirme AbD.

A Blok Kat:2 No:281 07058 Kampus Antalya

Ek 11. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU	
Okul Adı:	Tarih: Saat: Cinsiyet:
<p>Merhaba, ben Elif SARIDOĞAN. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Programında yüksek lisans öğrencisiyim. Bu yıl uygulamaya konan İYEP (ilkokullarda Yetiştirme Programı) ile ilgili yüksek lisans tez çalışması yürütüyorum. Bu bağlamda İlkokullarda Yetiştirme Programı'na dair görüşlerinizi almak istiyorum. Bu bağlamda İYEP ile ilgili görüşlerinizi alarak tezimde kullanmak istiyorum. Görüşmede söyleyeceklerinizin tümü gizli tutulacaktır. Bu bilgileri araştırmacı dışındaki birinin görmesi mümkün olmayacaktır. Araştırma sonuçlarında katılımcıların ad/soyadı bilgisi verilmeyecektir. Görüşmeye katılıp katılmama tamamen sizin tercihinize bırakılmıştır. Eğer izniniz olursa görüşme sürecinin ses kaydı alınacak, veriler daha sonra yazılı hale dönüştürülecektir. Herhangi bir sorunuz var mı? İzninizle görüşmeye başlamak istiyorum.</p>	
Branşınız:	
Yaşınız:	
Kıdeminiz:	
Kurs dışında öğretmenliğini yaptığınız sınıf kademesi:	
Sorular	
1. İYEP'teki rolünüz nedir?	
2. Program uygulanmadan önceki süreciniz nasıl geçti?	
3. Program içeriği ve uygulama sürecine ilişkin görüşleriniz nelerdir?	
— Türkçe kazanımlarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?	
— Öğretim materyallerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?	
— Eğitim öğretim süreci ve psikososyal etkileri hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?"	
4. Program hakkında oluşan genel görüşünüz nedir? Ekleme istediğiniz öneriler var mı?	

BÖLÜM 1

1. Nasıl bir okul hayal ediyorsunuz? Hayalinizdeki okulda dersler nasıl işleniyor? Anlatınız.

Öğretmeninizin okuyacağını metni dinleyiniz. Dinlediğiniz metne göre aşağıdaki soruları cevaplayınız.

2. Dinlediğiniz "Akıllı Keçiler" metnindeki olayları oluş sırasına göre anlatınız.

3. Dereye düşenler kimlerdir?

4. Hangisi köprüden geçen varlıklardandır?

a. Köpek b. Kirpi c. Koyun

5. Hangisi metinde geçen olaylardan değildir?

a) Birçok hayvanın köprüden geçmesi

b) Köprüye trafik polisinin koyulması

c) Keçilerin dar yolda karşılaşması

6. Önce bütün yönergeleri dikkatle ve sabırla dinleyiniz. Yönergelere göre uygun cevapları yazınız.



7. Aşağıdaki cümleleri sesli okuyunuz.

Kaan ile Kenan ailene inan.

Oya yirmi üç kukla al.

Seda börekleri ikiye böldü, İrmak ile birlikte yedi.

Postacı Poyraz şaşkın şaşkın geçti.

Ağlama vah vah, fare garajdan çıkar sabah.

8. Öğretmeninizin söylediği rakamları aşağıya yazınız.

9. Aşağıdaki metni okuyunuz. Soruları metne göre yanıtlayınız.

SARMAN KEDİNİN YAVRULARI

Sarman'ı ilk kez bahçede görmüştüm. Yeşil çimenlerin üstüne yatmıştı. Güneşleniyordu. Tüyleri sarıydı. Kuyruğu uzun ve bol tüylüydü. Kirlili yüzüne bakınca anladım. O bir sokak kedisiydi. Ama onu yine de çok sevdim. Onu ikinci kez gördüğümde anne olmuştu. Altı yavrusu vardı. Dördü kendisi gibi sarıydı, ikisi ise siyahtı. Ona yaklaşınca beni fark etti. Yeşil gözlerini açıp kapadı. Sirtını okşadım. Hoşuna gitmişti. Sarı tüylü yavrulardan birini aldım. Dişlerini gösterip, "Fiff" diye ses çıkardı. Ben de onu annesinin yanına bıraktım.

O gün ilk iş olarak bakkala gidip süt aldım. Küçük bir tabak buldum sonra. Yavrular sütü keyifle içtiler. Kalanını da anneleri içti. Kedcikleri, her sabah böyle besledim. Bana alıştılar. Onları sevmeme, onlarla oynamama izin verdiler. Evimde bir köpeğim vardı. Olmasaydı, yavrularından birini alır, evime götürürdüm. Çok da mutlu olurduk. Günler geçti, yavrular azaldı. En son gördüğümde iki yavru kalmıştı.

10. Sarman nerede güneşleniyordu?

- Evin balkonunda güneşleniyordu.
- Bahçenin çimenlerinde güneşleniyordu.
- Sokakta güneşleniyordu.

11. Sarman'ın görünüşü nasıldı?

- a. Sarman'ın pırl pırl temiz tüyleri ve kısa bir kuyruğu vardı.
- b. Sarman'ın uzun, bol tüylü, sarı bir kuyruğu ve kirli bir yüzü vardı.
- c. Sarman hasta görünüşlü, sıksa bir kediydi.

12. Metne göre çocuk neden yavruları eve götürmedi?

- a. Yavruların annesinden korktuğu için eve götürmedi.
- b. Yavru bakmak istemediği için eve götürmedi.
- c. Evinde beslediği köpek ile Sarman ve yavrularının anlaşamayacağını düşündüğü için eve götürmedi.

13. Çocuk ne yaptığı zaman Sarman dişlerini göstermişti?

- a. Çocuk Sarman'a yaklaştığı zaman Sarman dişlerini gösterdi.
- b. Çocuk tüylü yavrulardan birini alınca Sarman dişlerini gösterdi.
- c. Çocuk yavruları iteleyince Sarman dişlerini gösterdi.

14. Çocuk kedicikleri ne zaman beslemiş?

- a. Öğle
- b. Akşam
- c. Sabah

15. Metne göre kalan sütü içen kim veya kimlerdir?

- a. Yavrular
- b. Sarman
- c. Ayşe Hanım

BÖLÜM 2



Yukarıdaki varlıkların adlarının tümünde ortak olan harfler aşağıdakilerden hangileridir?

- a. E, ş b. E, k c. A, h



Yukarıdaki varlık adlarının ilk harflerini yan yana koyarsak aşağıdaki kelimelerden hangileri oluşabilir?

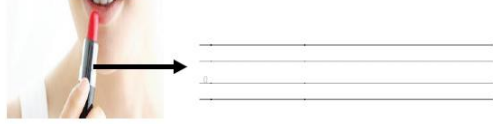
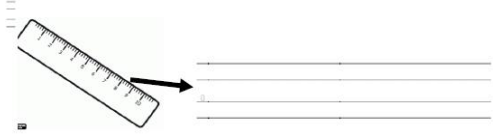
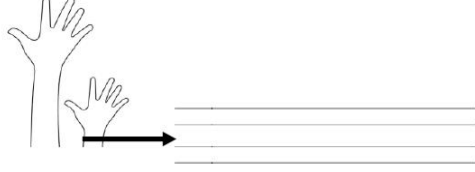
- a. Otelci b. Ojesiz c. Odasız

3. Aşağıdaki varlıklardan hangisinin çıkardığı ses yanlış verilmiştir?



7. Cumhuriyet sözcüğünü hecelerine ayırınız.

8. Aşağıdaki görsellerin adlarını yazım kurallarına uygun olarak yanlarına yazınız.



Aşağıdaki görseli inceleyiniz. 9 ve 10. soruları görsele göre yanıtlayınız.



9. Görselde gördüklerinizi en iyi ifade eden sözcük aşağıdakilerden hangisidir?

A. Öğüt

B. Harman

C. Bilge

10. Görseldeki olayı en iyi tanımlayan ifadeyi tahmin ediniz.

a. Ana yollarda kervanların konaklaması için yapılmış büyük han.

b. Pişmiş toprak veya plastik gibi malzemelerden yapılan çiçek yetiştirmekte kullanılan kap.

c. Biçildikten sonra tahıl demetlerinin üzerinden düven geçirilerek tanelerin başaklardan ayrılması.

hazırladık. - komik - yarın- bir - oyun

11. Yukarıda verilen sözcüklerin bir tanesi fazladır. Fazla olan sözcüğü kullanmadan, yazım imla kurallarına uygun, anlamlı ve kurallı bir cümle yazınız.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Elif SARIDOĞAN

Doğum Yeri ve Tarihi : Isparta, 1987

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Ankara Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği (2004-2008)

Yüksek Lisans Öğrenimi: Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı,
Eğitim Programları ve Öğretim Programı (2016-halen)

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri

Bildiriler

-Ulusal: Çetin E., Sarıdoğan E.,Gündoğdu K. (2018) Eğitsel eleştiri modeline göre işaret dili dersi programının değerlendirilmesi. Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi-Afyon Kocatepe Üniversitesi

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl : MEB Sınıf Öğretmeni 2009- Halen

İletişim

E-posta Adresi : elifsaridogan@gmail.com

Telefon : 0539 642 18 77

Tarih : 07.08.2019