



**T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**İLKOKULLARDA YETİŞTİRME PROGRAMININ
(İYEP) DEĞERLENDİRİLMESİ
(ANKARA İLİ ÖRNEĞİ)**

Nefise ÖZARDIÇ

Zonguldak 2025

**T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**İLKOKULLARDA YETİŞTİRME PROGRAMININ
(İYEP) DEĞERLENDİRİLMESİ
(ANKARA İLİ ÖRNEĞİ)**

**Hazırlayan
Nefise ÖZARDIÇ**

**Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi. Hüseyin ÇEVİK**

Zonguldak 2025

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım Yüksek Lisans Tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, yazımda ve basımda enstitü tez yazım ve basım yönergesine uygun davranıldığını taahhüt ederim.

Nefise ÖZARDIÇ

08.08.2025

T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında 223282104018 numaralı Nefise ÖZARDIÇ'ın hazırladığı “**İlkokullarda Yetiştirme Programının (İyep) Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği)**” başlıklı Yüksek Lisans Tezi ile ilgili Tez Savunma Sınavı, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 30/07/202 Çarşamba günü saat 10.00’da yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezinin onayına Oy Çokluğuyla / Oy Birliğiyle karar verilmiştir.

Doç. Dr. Şenol ORAKÇI
Başkan

Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ÇEVİK
(Tez Danışmanı)
Üye

Prof. Dr. Seyithan DEMİRDAĞ
Üye

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

... / ... / 20...

Prof. Dr. Yücel NAMAL
Enstitü Müdürü

ÖZET

Kurum	: ZBEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
Tez Başlığı	: İlkokullarda Yetiştirme Programının (İYEP) Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği)
Tez Yazarı	: Nefise ÖZARDIÇ
Tez Danışmanı	: Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ÇEVİK
Türü, Yılı	: Yüksek Lisans, 2025
Sayfa Adedi	: 82

Bu araştırmanın amacı, İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın (İYEP) uygulama sürecine ilişkin öğretmen görüşlerini, Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) modeline göre değerlendirmektir. Karma yöntemle yürütülen çalışmanın nicel boyutunda, Ankara ilinde görev yapan 389 sınıf öğretmeninden elde edilen veriler betimsel istatistiklerle; nitel boyutunda ise 15 öğretmenle gerçekleştirilen görüşmeler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bulgulara göre; öğretmenler, İYEP'in bağlam boyutuna ilişkin olarak programın genel amacının açık olduğu ancak öğrenci seçim süreci ve içeriğin tutarlılığı gibi alanlarda bazı sorunlar yaşandığını belirtmişlerdir. Girdi boyutunda ise ders içerikleri ve öğretmen yeterliliği olumlu değerlendirilirken, ders sürelerinin yeterliliği ve motivasyon gibi alanlarda daha sınırlı bir memnuniyet gözlemlenmiştir. Süreç boyutunda, öğretmenlerin büyük çoğunluğu, kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrencilerin ilgisini artırdığını ve programın uygulama sürecinde kurumlar arası iş birliğinin büyük ölçüde sağlandığını ifade etmiştir. Ürün boyutunda ise İYEP'in öğrencilerin özellikle okuma, anlama ve temel matematiksel becerilerinde gelişim sağladığı yönünde görüş birliği olduğu, ancak değerlendirme uygulamalarının (ÖBA-ÖDA) yeterliliği konusunda farklı görüşlerin bulunduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler İYEP'i akademik destek sağlaması, bireysel farklılıklara hitap etmesi ve öğrencilerin özgüvenini artırması açısından güçlü bulduklarını; ancak program süresi, materyal eksiklikleri, veli ilgisizliği ve zamanlama sorunları gibi alanlarda iyileştirmelere ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın bulguları doğrultusunda, İYEP'in genel olarak öğretmenler tarafından olumlu

değerlendirildiği ancak bazı yapısal ve uygulamaya yönelik alanlarda geliştirmelere ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır. İYEP'in etkililiğini artırmak için öğrenci seçim kriterlerinin netleştirilmesi, öğretim sürecine yönelik yöntem ve materyal desteğinin güçlendirilmesi ve değerlendirme uygulamalarının yeniden yapılandırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: CIPP modeli, İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP), Öğretmen Görüşleri



ABSTRACT

Institution	: ZBEU, Institute of Social Sciences, Department of Education Programs and Instruction
Thesis Title	: Evaluation of the Remedial Education Program in Primary Schools (Ankara Province Example)
Thesis Author	: Nefise ÖZARDIÇ
Thesis Adviser	: Assist. Prof. Dr. Hüseyin ÇEVİK
Type, Year	: MSc Thesis, 2025
Number of Pages	: 82

The aim of this study is to evaluate teachers' views on the implementation process of the Primary Education Support Program (İYEP) based on Stufflebeam's Context-Input-Process-Product (CIPP) model. Conducted using a mixed-methods approach, the quantitative dimension of the study analyzed data obtained from 389 classroom teachers working in Ankara through descriptive statistics, while the qualitative dimension involved interviews with 15 teachers analyzed using content analysis. According to the findings, teachers stated that while the general purpose of İYEP is clear in terms of context, there are some issues regarding the student selection process and the consistency of the content. In the input dimension, course content and teacher competence were evaluated positively, whereas more limited satisfaction was observed in areas such as the adequacy of lesson durations and motivation. In the process dimension, the majority of teachers reported that the methods and techniques used increased student engagement and that inter-institutional cooperation was largely achieved during the program's implementation. In the product dimension, there was a consensus that İYEP contributed to the development of students' reading, comprehension, and basic mathematical skills. However, differing opinions were noted regarding the adequacy of the assessment tools (ÖBA-ÖDA). Teachers found İYEP to be strong in terms of providing academic support, addressing individual differences, and boosting students' self-confidence. Nevertheless, they emphasized the need for improvements in areas such as program duration, lack of materials, parental indifference, and scheduling issues. Based on the findings of the study, it was

concluded that İYEP is generally viewed positively by teachers, although there is a need for development in certain structural and implementation-related areas. To enhance the effectiveness of İYEP, it is recommended to clarify student selection criteria, strengthen methodological and material support for the instructional process, and restructure the assessment practices.

Keywords: CIPP model, Remedial Education Program in Primary Schools (İYEP), Teacher Opinions



ÖN SÖZ

“İlkokullarda Yetiştirme Programının (İYEP) Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği)” başlıklı bu tez çalışması, İYEP uygulamasının sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesini amaçlamaktadır.

Bu sürecin her aşamasında bilgi birikimi, akademik rehberliği ve yapıcı geri bildirimleriyle çalışmama yön veren; araştırma sürecinde karşılaştığım her türlü güçlükte desteğini esirgemeyen, sabırla yol gösteren değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin Çevik’e en içten teşekkürlerimi sunarım. Kendisiyle çalışmak, yalnızca akademik anlamda değil, aynı zamanda araştırma etiği ve bilimsel tutum açısından da benim için yol gösterici olmuştur.

Bu zorlu süreçte sabırları, anlayışları ve sonsuz destekleriyle yanımda olan sevgili eşime ve canım kızıma; her zaman yanımda hissettiğim kıymetli aileme şükranlarımı sunarım. Onların varlığı, bu sürecin en büyük motivasyon kaynağı olmuştur.

Tez sürecinde bilgi ve deneyimiyle katkı sağlayan, özellikle veri toplama ve analiz aşamalarında desteğini esirgemeyen değerli arkadaşım Uzman Aykut Koyuncuoğlu’na teşekkür ederim.

Bu çalışmanın alana katkı sağlaması dileğiyle...

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖN SÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii
GİRİŞ	1
1. GENEL BİLGİLER.....	3
1.1. Araştırmanın Amacı.....	3
1.2. Araştırmanın Önemi	4
1.3. Varsayımlar.....	5
1.4. Sınırlılıklar	5
1.5. Tanımlar.....	6
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. İlkokul Eğitimi Kavramı	7
2.2. İlkokullarda Yetiştirme Programı	12
2.2.1. İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın Genel Amaçları	15
2.2.2. İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın Özel Amaçları	16
2.2.3. İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın Değerlendirilmesi.....	16
2.3. Dezavantajlı Çocuklar ve Eğitimleri.....	17
2.3.1. Mülteci Çocukların Eğitimleri	19
2.3.1.1. Ekonomik Sorunlar	21
2.3.1.2. Okula Uyum ve İletişim Sorunları.....	22
2.3.1.3. Dil Sorunu.....	23
2.3.1.4. Okul- Aile Uyuşmazlığı Sorunu	24
2.3.2. Okulların Fiziki Alt Yapı Sorunları	25
2.4. CIPP modeli	27
2.5. İlgili Alanda Yapılan Araştırmalar	28
3. ANKET ANALİZİ	33
3.1. Araştırmanın Yöntemi	33
3.2. Evren ve Örneklem	33
3.3. Veri Toplama Aracı	36
3.4. Verilerin Analizi	38

4. ANKET BULGULARI	41
4.1. İlkokullarda Yetiştirme Programının Bağlam Boyutuna İlişkin Bulgular ..	41
4.2. İlkokullarda Yetiştirme Programının Girdi Boyutuna İlişkin Bulgular	44
4.3. İlkokullarda Yetiştirme Programının Süreç Boyutuna İlişkin Bulgular	46
4.4. İlkokullarda Yetiştirme Programının Ürün Boyutuna İlişkin Bulgular	49
4.5. İlkokullarda Yetiştirme Programının Ait Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	52
SONUÇ.....	61
KAYNAKÇA	69
EKLER.....	74
Ek 1: İlkokullarda Yetiştirme Programı Değerlendirme Anketi	74
Ek 2: Gönüllü Katılım Formu	76
Ek 3: Öğretmen Görüşme Formu.....	77
Ek 4: Anket Kullanma İzni	78
Ek 5: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Etik Kurulu İzni	79
Ek 6: Ankara Valiliği Araştırma İzni.....	80
Ek 7: İlçe Milli Eğitim Araştırma İzni	81
ÖZ GEÇMİŞ.....	82

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1: Yaş'a Göre Dağılım.....	34
Tablo 3.2: Cinsiyete Göre Dağılım.....	34
Tablo 3.3: Öğrenci Sayısına Göre Dağılım	34
Tablo 3.4: Kıdem Sürelerine Göre Dağılım.....	35
Tablo 3.5: Katılımcıların Demografik Bilgileri	35
Tablo 3.6: Güvenilirlik Analizi.....	38
Tablo 3.7: Normallik Analizi.....	39
Tablo 4.1: İYEP Değerlendirme Anketi Bağlam Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri	42
Tablo 4.2: İYEP Değerlendirme Anketi Girdi Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri	44
Tablo 4.3: İYEP Değerlendirme Anketi Süreç Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri	47
Tablo 4.4: İYEP Değerlendirme Anketi Ürün Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri	50
Tablo 4.5: İYEP'in Hedef Kitleye Uygunluğu ve Etkililiği	53
Tablo 4.6: İYEP programın İçeriği ve Yapısal Özelliklerinin Uygunluğu.....	54
Tablo 4.7: Programın Kaynak ve Uygulama Yeterliliği.....	55
Tablo 4.8: İYEP'in Güçlü Yönleri	57
Tablo 4.9: İYEP uygulamaları zaman, iş yükü, motivasyon	58
Tablo 4.10: İYEP'in Zayıf Yönleri	59

KISALTMALAR LİSTESİ

CIPP	: Context- Input-Process-Product (Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün)
İYEP	: İlkokullarda Yetiştirme Programı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ÖBA	: Öğrenci Belirleme Aracı
ÖDA	: Öğrenci Değerlendirme Aracı
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
TDK	: Türk Dil Kurumu
vd.	: ve diğerleri



GİRİŞ

Eğitim, bireye yalnızca bilgi kazandırmakla kalmaz; aynı zamanda onun toplumsal yaşama uyum sağlamasını, eleştirel düşünme, problem çözme, etkili iletişim kurma ve iş birliği gibi temel becerilerini geliştirmesini amaçlayan kapsamlı bir süreçtir (Senemoğlu, 2021). Toplumların gelişmişlik düzeyleri, bireylerine sundukları nitelikli eğitim olanaklarıyla doğrudan ilişkilidir (Akyüz, 2020). Bu bağlamda eğitim, bireylerin potansiyellerini gerçekleştirmelerine, topluma etkin katılım sağlamalarına ve çağın gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumlarla donanmalarına olanak tanır (Demirel, 2022). Ancak, eğitim sistemleri her bireyin öğrenme sürecine eşit şekilde katılabildiği ideal ortamlar sunmakta her zaman yeterli olamamaktadır. Özellikle gelişimsel, sosyoekonomik ya da çevresel faktörler nedeniyle bazı öğrenciler, eğitim sürecinde akranlarına kıyasla dezavantajlı bir konumda yer alabilmektedir (Başaran, 2019).

Türkiye'de eğitim sistemi, her bireyin öğrenme gereksinimlerini karşılamaya yönelik olarak yapılandırılmıştır (MEB, 2018). Ancak uygulamada çeşitli nedenlerle bazı öğrenciler, özellikle ilkokul düzeyinde temel akademik becerileri edinme konusunda güçlük yaşayabilmektedir (Başaran, 2019). Öğrenme eksiklikleri erken yaşlarda giderilmediğinde, bu durum ilerleyen yıllarda daha büyük akademik başarısızlıklara ve öğrencinin eğitimden uzaklaşmasına neden olabilmektedir (Senemoğlu, 2021). Özellikle okuma, yazma ve temel matematik becerilerinde yaşanan yetersizlikler, öğrencinin yalnızca akademik değil, duygusal ve sosyal gelişimini de olumsuz etkileyebilmektedir (Karip, 2017; UNESCO, 2021).

Bu durumdan hareketle, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), ilkokul 3. ve 4. sınıf düzeyinde öğrenme eksiklikleri yaşayan ve akademik desteğe ihtiyaç duyan öğrencilere yönelik olarak “İlkokullarda Yetiştirme Programı”nı (İYEP) geliştirmiştir. İYEP, telafi edici bir eğitim modeli olarak, öğrencilerin temel akademik becerilerini desteklemeyi, öğrenme kayıplarını azaltmayı ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlamayı hedeflemektedir. Program; yapılandırılmış öğretim materyalleri, müfredatla uyumlu kazanımlar, özel ölçme-değerlendirme araçları ve uygulayıcı öğretmenlere yönelik rehber dokümanlarla desteklenmiş olup sistematik bir müdahale süreci sunmaktadır. Bununla birlikte, programın etkililiği yalnızca

içerik ve materyal düzeyinde değil; uygulama sürecinin niteliği, öğretmen yeterlilikleri, okul kaynakları, öğrenci profilleri ve paydaşların programa yönelik tutumları gibi çok boyutlu unsurlar üzerinden değerlendirilmeye muhtaçtır.

Eğitim programlarının değerlendirilmesinde kullanılan sistematik yaklaşımlar, uygulamadaki güçlü ve zayıf yönlerin belirlenmesine, gerekli iyileştirme alanlarının saptanmasına ve programın etkililiğinin artırılmasına olanak tanımaktadır (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2011). Bu kapsamda, Stufflebeam tarafından geliştirilen ve eğitim programlarının bütüncül olarak analiz edilmesini sağlayan Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) değerlendirme modeli, hem teorik hem de pratik açıdan kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır (Stufflebeam & Coryn, 2014). Bu model aracılığıyla, programın hangi ihtiyaçlara karşılık geldiği (bağlam), hangi kaynaklarla yürütüldüğü (girdi), nasıl uygulandığı (süreç) ve ne tür çıktılar sağladığı (ürün) sistematik biçimde analiz edilebilmektedir (Stufflebeam, 2003).

Bu çalışmada, Ankara ilinde uygulanan İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın (İYEP) değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırma kapsamında, programın öğrencilerin akademik başarılarına olan etkileri incelenecek; öğretmen ve öğrencilerin program hakkındaki görüşlerine yer verilecektir. Ayrıca, uygulama sürecinde karşılaşılan zorluklar ile programın daha etkili hale getirilmesine yönelik çözüm önerileri ortaya konulacaktır. Bu çalışma ile İYEP'in uygulama sürecine dair kapsamlı bir değerlendirme sunularak, gelecekteki uygulamalara rehberlik edebilecek nitelikte verilerin sağlanması hedeflenmektedir.

1. GENEL BİLGİLER

Bu bölümde, araştırmanın amacı ve problemiyle birlikte çalışmanın önemi, temel varsayımları, sınırlılıkları ve çalışmada kullanılan kavramlara ilişkin tanımlar ele alınmaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, İlkokullarda Yetiştirme Programı'na (İYEP) ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini CIPP modeline göre incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıtlar aranmıştır:

- 1- İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın bağlam boyutuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- 2- İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın girdi boyutuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- 3- İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın süreç boyutuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- 4- İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın ürün boyutuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- 5- İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın güçlü/zayıf yönleri, uygulama sorunları ve iyileştirme önerilerine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
 - Öğretmenlere göre İYEP'in öğrenciler açısından en belirgin güçlü yönleri nelerdir?
 - Öğretmenlere göre İYEP'in öğrenciler açısından en belirgin zayıf yönleri nelerdir?
 - Öğretmenler, İYEP'in uygulanması sürecinde hangi sorunlarla karşılaşmaktadır?
 - Öğretmenlere göre İYEP'in öğrenci başarısına katkısı hangi yönlerden gözlemlenmektedir?
 - Öğretmenlerin İYEP'in iyileştirilmesine yönelik önerileri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Önemi

İlkokul düzeyinde sunulan eğitimin niteliği, öğrencilerin sonraki öğrenim basamaklarındaki başarılarını doğrudan şekillendirmektedir. Araştırma bulguları, dezavantajlı öğrenci gruplarının karşılaştığı olumsuz yaşam koşullarının hem akademik başarılarını hem de öğretmenlerin bu öğrencilere yönelik tutumlarını doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır (Bulut vd., 2018; Eylem vd., 2016). Eğitim ve öğretimin temelini atıldığı ilkökul kademesindeki eksik öğrenmeler ile sekteye uğramış öğretim sürecinin telafi edilmesini amaç edinmiş bir öğretim programına gereksinim hissedilmiş fakat resmi olarak herhangi bir adım atılmamıştır. Taşınabilir eğitimden faydalanan, mevsimlik işçi ailelerinin çocukları olan, birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören ya da göç nedeniyle yer değiştirmiş ve çok dilli yapıya sahip öğrencilerin karşılaştığı eğitimsel sorunların giderilmesi amacıyla, İYEP adı verilen program devreye sokulmuştur. 2017-2018 eğitim öğretim döneminde bazı illerde pilot olarak uygulanan program, 2018-2019 yılı itibarıyla ülke genelinde hayata geçirilmiştir. İlkokullarda Yetiştirme Programı, modüler ve esnek yapısı, haftalık ders saatlerinin ve içerik planlamasının öğretmen inisiyatifine bırakılması, sarmal öğretim materyallerine sahip oluşu ve özellikle Türkçe beceri alanları ile matematik okuryazarlığında destekleyici bir işlev üstlenmesi sayesinde, ilkökul düzeyinde ülkemizde uygulanan ilk örneklerden biri olma özelliği taşımaktadır (Saridoğan, 2019).

İlkokullarda Yetiştirme Programı, öğrencilerin öğrenme açıklarını kapatmaya yönelik özel modüllerle yapılandırılmıştır. Böylece öğrenciler ile bireysel çalışma ortamı oluşturulması amaçlanmıştır. Bu araştırmada programın yürütücüsü olan öğretmenlerin süreç ile ilgili değerlendirmelerinin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP), akademik başarı açısından risk altında bulunan öğrencilere yönelik destekleyici bir uygulama olarak, temel eğitimde fırsat eşitliğini sağlama amacı taşımaktadır (MEB, 2018). Öğrencilerin Türkçe ve matematik derslerindeki öğrenme eksikliklerini gidermeye yönelik olarak yapılandırılan bu program, özellikle dezavantajlı bölgelerdeki çocukların öğrenme süreçlerine olumlu katkı sağlamayı hedeflemektedir. Ancak, bir programın başarısı, yalnızca tasarım ve içerik ile değil, aynı zamanda

uygulayıcıların yani öğretmenlerin program hakkındaki görüş ve deneyimleriyle doğrudan ilişkilidir (Guskey, 2002).

Bu bağlamda, sınıf öğretmenlerinin İYEP'e ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, programın sahadaki işleyişine dair önemli ipuçları sunacaktır. Öğretmenlerin programın etkililiği, uygulanabilirliği, içerik uygunluğu ve öğrenci başarısına katkısı konusundaki değerlendirmeleri, İYEP'in güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerinin belirlenmesine olanak tanıyacaktır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Ayrıca, öğretmenlerin uygulama sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin ve ihtiyaç duydukları desteklerin ortaya konulması, programın daha etkili ve sürdürülebilir hale gelmesine katkı sağlayacaktır.

Bu çalışmanın bulguları, eğitim politikalarının sahaya yansımaları daha sağlıklı bir şekilde değerlendirme imkânı sunmasının yanı sıra, benzer destekleme programlarının geliştirilmesine yönelik veri temelli öneriler sunması açısından da önem arz etmektedir. Dolayısıyla bu araştırma hem uygulayıcılar hem de politika yapıcılar açısından yol gösterici nitelikte olabilir.

1.3. Varsayımlar

- 1) Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, anket veya veri toplama araçlarına verdiği yanıtların dürüst ve samimi olduğu kabul edilmiştir.
- 2) İYEP'in uygulama sürecinin araştırmaya katılan tüm okullarda benzer şekilde yürütüldüğü kabul edilmiştir.
- 3) Öğretmenlerin İYEP hakkındaki değerlendirmelerinin, programın gerçek etkilerini yansıttığı düşünülmüştür.
- 4) Verilerin toplanması sırasında katılımcılar üzerinde herhangi bir baskı veya yönlendirmenin bulunmadığı varsayılmıştır.
- 5) Araştırmaya katılan öğretmenlerin program hakkında yeterli bilgi ve uygulama deneyimine sahip oldukları varsayılmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma, yalnızca Ankara ilinde görev yapan 389 sınıf öğretmeniyle sınırlıdır.

2. Veri toplama süreci, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde yürütülmüş olup belirli bir zaman dilimiyle sınırlıdır
3. İYEP'in farklı okullarda uygulanma şekli ve öğretmenlerin bireysel farkındalık düzeyleri farklılık gösterebilir.
4. Katılımcı öğretmenlerin İYEP uygulamasına ilişkin deneyim düzeyleri farklılık göstermekte olup, bu durum görüşlerin çeşitliliğini etkileyebilir.
5. Okulun fiziki koşulları, öğrenci profili ve çeşitli psikososyal faktörler gibi öğretmen görüşlerini etkileyebilecek unsurlar araştırmaya dâhil edilmemiştir.

1.5. Tanımlar

İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma, yazma ve temel matematik alanlarındaki eksikliklerini gidermek amacıyla geliştirilen bir destek programıdır. Program, özellikle akademik başarısı düşük öğrencilere yönelik olarak bireysel farklılıkları dikkate alan, telafi edici bir yapıya sahiptir. İYEP'in temel amacı, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak ve öğrencilerin öğrenme eksikliklerini sistematik biçimde gidermektir (MEB, 2018).

Öğrenci Belirleme Sınavı (ÖBA)

İYEP'e alınacak öğrencilerin belirlenmesinde kullanılan, öğrencilerin Türkçe ve Matematik derslerindeki yeterlik düzeylerini ölçmeye yönelik standartlaştırılmış bir sınavdır. Öğrencilerin bilişsel yeterlilik düzeyleri bu sınavla tespit edilerek programdan faydalanması gereken öğrenciler belirlenmektedir (MEB, 2018).

CIPP Modeli

Stufflebeam tarafından geliştirilen ve eğitim programlarını Bağlam, Girdi, Süreç (Process) ve Ürün (Product) boyutları üzerinden kapsamlı biçimde değerlendirmeyi amaçlayan bir program değerlendirme modelidir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. İlkokul Eğitimi Kavramı

İlköğretim çağındaki her çocuğun temel eğitimini almasını sağlamak için devlet tarafından açılan veya açılmasına izin verilen dört yıllık bir okul olan ilk mektep, iptidai veya iptidai mektep, Türk Dil Kurumu tarafından tanımlanmıştır. (TDK, 2019). Okul, çocukların yaşadıkları toplumu, yerel adetleri, görgü kurallarını, değerleri, farklı kültürleri ve kurumları sistemli bir şekilde tanımlarını sağlar. Bu bağlamda, okul, çocukların toplumun bir parçası olarak kendilerini hissettikleri ve formel eğitime ilk adım attıkları bir ortamdır (Çubukçu & Gültekin, 2006).

Ayrıca, okul, bireylerin dünyaya ve topluma dair gerçekçi ve bilimsel bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olur. (Egan, 2010). İlkokula geçiş, çocuklar için geniş kapsamlı sonuçları olan önemli bir dönemdir. Okul hayatı, çocukların sadece okul çağlarında değil, genel yaşamlarını etkileyen bir faktördür. Dewey (2010), toplumun çocuklara sunduğu tüm bilgi ve değerlerin okul aracılığıyla aktarıldığına inanmaktadır, bu da en iyi toplumsal düşüncelerin geleceğin toplumu için okulda şekilleneceği anlamına gelir. İlkokulun tarihine bakıldığında, Osmanlı İmparatorluğu'nda hizmet veren kurumların genellikle mektepler olduğu görülür. Mektepler, sıbyan mektepleri, saray mektepleri, askeri mektepler gibi farklı dallara ayrılmıştır (Topçu, 2007). Sıbyan mektepleri veya mahalle mektepleri adı altında hizmet verenler vardı. Fakir çocuklar için olanlar ise "mekteb-i sebil" veya "küttab-ı sebil" olarak bilinirdi (Ergün, 2000).

Avrupa tarzındaki ilkokullardan farklı olarak, bu ilkokullar medrese eğitiminin temelini oluşturur. Ders programı, Kur'an'a dayalı olup, Tecvit, Din dersleri, Risale, İlmihal ve İslam'ın Şartları gibi konuları içerir (Akyüz, 2012). Osmanlı Devleti'nde ilköğretim, 19. yüzyılın sonlarına kadar oldukça basit düzeydedir. Sıbyan mektebinin programını bile Fatih Sultan Mehmet bizzat hazırlamıştır. Bu programı belirleyen padişah kendisidir. II. Bayezid'in mektepleri cami yanına yapması, bundan sonra inşa edilen mekteplerin genellikle cami yanına yapılmasına yol açmıştır. Sıbyan mektepleri, dini bilgiler, okuma-yazma ve basit matematik işlemleri gibi temel konuları öğretmek için hizmet verirdi. Bu mektepler, her mahallede bulunduğu mahalle mektebi olarak adlandırılırken, yapıldığı

malzemenin genellikle taş olması nedeniyle "Taşmektep" olarak da anılırdı (Demirtaş, 2007).

Saray mektepleri ise sarayda yaşayan çocuklara yöneliktir ve onları devlet hizmetlerinde görev alabilecek niteliklere sahip olmaları için yetiştirmeyi amaçlar. (Topçu, 2007). Okullar, devlet hazinesinden bağımsız olarak, padişahlar, vezirler, sadrazamlar gibi üst düzey yöneticiler veya maddi durumu iyi olan bireyler tarafından yaptırılırdı. Genellikle, okulun ihtiyaçlarını karşılayan veya gelir sağlayan kişiler tarafından finanse edilirdi. Okul binası inşa edildikten sonra, bakım, onarım ve öğrenci harcamaları için yeterli gelir kaynakları bağışlar yoluyla sağlanırdı. Bu uygulama sayesinde, okulun ihtiyaçları devlet hazinesinden bağımsız olarak karşılanırdı (Akyüz, 2009).

Tanzimat Dönemi'nde, eğitime verilen önem oldukça artmıştır ve reformlar yapılmıştır. II. Mahmut döneminden itibaren eğitim alanında önemli adımlar atılmıştır. 1826'da yayımladığı bir fermanla ilkokulların zorunlu hale getirildiği duyurulmuştur. (Kaştan & Kaştan, 2016). İlk program çalışmaları, 1847'deki bir talimatla başlamış ve 1913'te geçici ilköğretim kanunuyla genişletilmiştir. (Oğuzkan, 1981). Bu kanunla ilkokullar zorunlu hale gelmiş ve İptidaiyye Mekteplerinde okuma yazma öğretiminin mecburi hale gelmesi, Osmanlı Devleti'nde eğitim alanında atılan önemli bir adımdır (Budak ve Budak, 2014).

Eski tip okullar arasında medrese, iptidai ve sıbyan mektepleri gibi kurumların yanı sıra azınlık okulları da bulunmaktaydı. Ancak, 3 Mart 1924 tarihinde yayınlanan Tevhid-i Tedrisat kanunuyla tüm okullar maarif teşkilatına bağlanmıştır (Demirtaş, 2007).

Cumhuriyet döneminden sonra, eğitimde olduğu gibi toplumsal kalkınma birçok alanda başlamıştır. Düşük okullaşma oranı ve okur-yazar kitlesinin azlığı gibi sebepler, eğitimde değişiklikleri zorunlu hale getirmiştir. Bu nedenle sürekli olarak yeniliklere ihtiyaç duyulmuştur. Bu süreçte yaşanan önemli gelişmelerden biri de Talim ve Terbiye Kurulu'nun 22 Mart 1926 tarihinde kurulmasıdır (Erdoğan, 2011).

Okul müfredatları, 1924, 1926, 1936, 1948, 1968 ve 2005 gibi tarihlerde değişmiş ve eğitim sistemi, dönemin ihtiyaçlarına ve koşullarına göre kendini

düzenlemiştir (Şahin, 2009). 2012 yılında ise yeni bir düzenlemeyle eğitim sistemimiz 4+4+4 eğitim modeline geçilmiştir. 5. sınıflar ilkokuldan ayrılarak ortaokul bünyesine alınmıştır. Liseler zorunlu hale getirilmiş ve örgün liselere gidemeyenler için açık liseler gibi alternatifler sunulmuştur. Okula başlama yaşı ise 66 aya düşürülmüş, ancak velilerin izniyle çocukların bir yıl daha anaokuluna gitmeleri mümkün hale getirilmiştir (MEB, 2012).

Okula başlama yaşı yönetmeliğinde yapılan değişiklikte, çocuğun Eylül ayı sonunda 69 ay olması gerektiği belirlenmiştir (MEB okul öncesi, 19 Temmuz 2019, sayı: 30827). İlkokulun genel amaçları arasında, davranış ve alışkanlıkları, temel becerileri ve bilgileri kazandırmak, özellikle çocuğun kendi kabiliyetlerini, isteklerini ve ilgi alanlarını göz önünde bulundurarak benliğini oluşturmak bulunmaktadır. (MEB, 2009). Eğitim programının hazırlanmasında, bireye nasıl bir eğitim verileceğinin yanı sıra, eğitim ortamı, donanım, öğretmenin sınıf yönetimi ve planlama stratejileri gibi birçok faktörün bütünsel olarak düşünülüp planlanması gerektiği vurgulanmıştır. (Aslan, 2008). Günümüz eğitim programları, çocuk odaklı ve merak uyandıran bir yaklaşımı benimsemiştir (Bulut, 2008).

İlkokul, milli eğitim temel hedef ve prensiplerine uyumlu olarak, bireylerin iyi bir vatandaş olmasını ve kabiliyetlerine göre yönlendirilerek üst basamağa hazırlanmasını hedefler (MEB, 2018). Bu nedenle, okul programları hedeflere ve beklentilere ulaşabilecek düzeyde olmalı, çağın gereksinimlerine uygun ve gelişmelere açık olmalıdır (Sağlam, Vural & Adıgüzel, 2007). Yeni eğitim müfredatlarıyla, eğitim sistemimizde arzulanan kişisel niteliklere odaklı olarak derinlemesine düzenlemeler ve değişimler gerçekleştirilmiştir (Arslan & Özpınar, 2008).

İlkokul müfredatları zaman içinde çeşitli değişikliklere uğramıştır. 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1997, 2005 ve en son 2017 yılında taslak olarak hazırlanmış ve sonraki dönemlerde güncellenerek uygulanmış olan 2018-2019 programları örnek verilebilir (İlhan Beyaztaş, Kaptı ve Senemoğlu, 2013). İlkokul programlarında, yapılandırmacı bir yaklaşım benimsenmiş olup, çocukların deneyimleyerek öğrenmeleri ve bu süreci rehberlik eden öğretmenlerin rolü önem kazanmaktadır. (Kaya & Kardaş, 2019).

Türkiye’de örgün eğitimi güçlendirmek amacıyla, farklı öğrenme ihtiyaçlarına hitap eden ve çeşitli hedeflere yönelik geliştirilen birçok yasal düzenleme ve politika hayata geçirilmiştir. Son yıllardaki eğitim uygulamalarına bakıldığında, özellikle ilk okuma yazma gibi temel öğrenme alanlarında güçlükle yaşayan öğrenciler için çeşitli destekleyici önlemlerin hayata geçirildiği görülmektedir. Bunlardan ilki 1966 yılında 12201 sayılı Resmî Gazete’de yayınlanan “İlkokullar Yönetmeliği”nde “Mecburî öğrenim çağında olup da okuma yazma bilmeyenler, yaşlarına bakılmaksızın okula alınırlar. Ancak sayıları çok olduğu takdirde açılacak ayrı bir sınıfta ya da kurslarda, özel yönetmeliğine göre yetiştirilirler.” hükmü ile yer almaktadır. 1972 yılında yayınlanan yönetmelikte ise “Türkçeden geri olan özellikle birinci sınıf öğrencilerine, bu sınıf programının uygulanabilmesi için gerekli olan Türkçeyi konuşma yeterliğinin kazandırılmasına öğretim yılı boyunca ağırlık tanınır. Diğer yıllarda da geliştirme için gerekli tedbirler alınır.” Bu ifadeden hareketle, akademik olarak geri kalan öğrencilere yönelik çeşitli önlemlerin hayata geçirildiği anlaşılmaktadır. Bugüne dek benzer amaçlarla hem mevzuat düzeyinde hem de uygulamada birçok destekleyici ve telafi edici program yürütülmüştür. Bu programlardan elde edilen geri bildirimler ise, sonraki uygulamaların içeriğinin şekillenmesinde ve dönemin ihtiyaçlarına uygun hâle getirilmesinde belirleyici rol oynamıştır. 1996 yılı “İlkokullar Yönetmeliği”nde geride kalan öğrencilere yönelik tedbirlerin ilk iki sınıf seviyesiyle sınırlandırıldığı ve yönetmelikte “Birinci ve ikinci sınıflarda, sınıf seviyesi yönünden herhangi bir konuda çok açık yetersizlikleri ya da gerilikleri görülen öğrencilerin, günlük çalışmalara ek olarak yer verilecek olan çalışmalarla yetiştirilmeleri sınıf öğretmenleri ve okul idarelerince birlikte sağlanır.” ifadesinin yer aldığı görülmektedir. Yönetmeliklerde yer alan yetiştirme uygulamalarına dair referanslar, zamanla Yetiştirici Sınıf Öğretim Programı (YSÖP), Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK) ile İlkokullarda Yetiştirme Programı’nın (İYEP) temelini oluşturmuştur. Eğitim alanındaki çeşitli çalışmalar ve mevcut durum değerlendirmeleri göz önünde bulundurularak, erken sınıflarda okuma yazma ve temel matematik becerilerindeki öğrenme boşluklarını kapatmak için İYEP tasarlanmıştır (MEB, 2023).

İlkokul dersleri genellikle günde altı saat olmak üzere toplamda otuz saat ders alınmaktadır. Hayat bilgisi dersi, öğrencilerin öğrenme sürecinden keyif

almalarını ve yaşamdaki değişimlere hazırlıklı olmalarını amaçlamaktadır. (Yıldız, 2009). Görsel sanatlar dersi ise, maske yapımı, grafik tasarım, kolaj çalışmaları ve ebru gibi çeşitli tekniklerle öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine hitap eden bir içerikle MEB programında yer almaktadır (MEB, 2018a). Müzik dersi de, şarkı söyleme, drama, enstrüman kullanımı gibi farklı yaklaşımlarla öğrencilerin teknik becerilerini desteklemeyi amaçlamaktadır (Yükrük & Akarsu, 2015).

Oyun ve fiziksel etkinlikler dersi, öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini sağlayan ve tüm öğrencilerin katılımını önemseyen esnek bir öğrenme sürecini hedefler. (MEB, 2017b). Serbest zaman etkinlikleri programı ise öğrencilerin eğlenmesini amaçlar ve öğrenme süreçlerinden ziyade öğrencilerin keyif almasını önemser (Şen & Sarıkaya, 2015).

Bu program, çocukların sosyal yeteneklerini geliştirmeyi, özel yeteneklerini sergileyebilecekleri fırsatlar sunmayı, özgüvenlerini artırmayı ve kendilerini ifade edebilme yeteneklerini geliştirmeyi amaçlar. Programların başarılı olabilmesi için uygulayıcıların etkin olması önemlidir (Olkun & Uçar, 2006).

Genel olarak incelendiğinde, programların yapılandırmacı bir yaklaşım benimsediği ve öğrencinin merkezde olduğu bir öğrenme modeline dayandığı görülmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencilerin duygularını, düşüncelerini ve çözüm önerilerini dikkate alması, öğrencilere sorgulama ve keşfetme fırsatları sunması ve öğrenme ortamlarını araştırmaya uygun hale getirmesi gerekmektedir (Olkun & Uçar, 2006).

Yenilenen müfredat, öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına odaklanarak öğrenciyi merkeze alan, istenilen kişisel nitelikleri kazandırmak için köklü değişiklikler ve düzenlemeler içeren bir yaklaşımla hazırlanmıştır (Arslan ve Özpınar, 2008).

Hazır Bıkmaz (2006) eğitimde yapılan değişimlerin hedeflerine ulaşabilmesi için uzun vadeli ve ülkemizin özgüllüklerine uygun öğretmen yetiştirme programlarının tasarlanması gerektiği ve hizmet içi eğitimin daha fazla önemsenmesi gerektiği sonucuna varmıştır.

İlkokul programları, genel olarak esnek bir yapıya sahip olmalarına rağmen, çeşitli nedenlerle sınıf düzeyinin gerisinde kalan öğrencilerin varlığı gözlemlenmektedir. Öğrencilerin farklı sosyoekonomik düzeylere sahip olmaları, göç, mültecilik durumu, ailelerin veya öğrencilerin mevsimlik işçi olmaları, birleştirilmiş sınıflarda veya taşınmalı eğitimle eğitim almaları, okul öncesi eğitimi almış olup olmamaları, okula başlama yaşı veya öğrenme farklılıkları gibi nedenlerle öğrenciler sınıf düzeyinin gerisinde kalabilirler. Milli Eğitim Bakanlığı, bu tür öğrencilerin sınıf düzeyine ulaşmalarına yardımcı olmak ve eksik kaldıkları konularda destek sağlamak amacıyla İlkokullarda Yetiştirme Programı adı altında kurslar düzenlemiştir. Bu programın amacı, sınıf düzeyinin gerisinde kalan öğrencilere yardımcı olmak ve eksikliklerini gidermelerine yardımcı olmaktır.

2.2. İlkokullarda Yetiştirme Programı

Eğitim sistemleri, farklı ülkeler veya bağlamlar arasında karşılaştırmalı olarak incelenmektedir. Ülkeler, giderek nicel veriler yerine nitel verileri karşılaştırmaya daha çok önem vermeye başlamıştır. Dünya genelinde, özellikle okullaşma oranlarının düşük olduğu orta gelirli ülkelerde önemli ölçüde artış yaşanırken, gelişmiş ülkeler ile gelişmekte olan veya az gelişmiş ülkeler arasındaki okullaşma farkı neredeyse tamamen kapanmıştır (The World Bank, 2018). Ülkelerin eğitim politika yapıcıları açısından bu durum önemli bir başarı olarak kabul edilse de günümüz eğitim anlayışı çocukların okulda edindikleri beceri ve yetkinliklerin düzeyine odaklanılmasını gerekli kılmaktadır (United Nations, 2018). Pek çok ülkede çocuklar yıllarca okula gitmiş olsa bile temel becerilere sahip olmadan mezun olabilmektedirler (MEB, 2023).

2019 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan İYEP uygulama yönergesi, programın amaçlarına değinmektedir. Yönergede, günümüz eğitim anlayışının bireylerin bilgiyi anlamlandırarak gerçek yaşamla bağlantı kurmalarına önem verdiği vurgulanmaktadır. İYEP'te, öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına rehberlik eden sürecin öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsendiği ifade edilmektedir. Bu yaklaşımda, öğrenme sürecinde öğrencinin etkin bir konumda olduğu vurgulanmaktadır.

Öğrencilerin, sahip oldukları bilgi ve becerileri, yeni deneyim ve durumlara anlam kazandırmada kullanmaları beklenmektedir. Bu hedeflerin ve durumların

gerçekleştirilebilmesi için Türkiye genelinde, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İYEP'in ilk kez uygulanmaya başlandığı belirtilmektedir. İlk uygulama yılında, program 3. ve 4. sınıflarda yer almış, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında ise yalnızca üçüncü sınıflardaki öğrencilere odaklanılmıştır. Bu süreçte, Türkçe ve Matematik derslerinde belirlenen kazanımlara ulaşamamış, özel eğitim tanısı olmayan öğrencilerin programa dahil edildiği ifade edilmektedir.

Programa öğrenci seçimi, sınıf öğretmeninin yönlendirmesi ve veli onayı ile birlikte Öğrenci Belirleme Aracı (ÖBA) kullanılarak yapılmaktadır. ÖBA verileri, sınıf öğretmeni tarafından e-Okul portalına yüklenerek merkezi bir değerlendirme gerçekleştirilmektedir. ÖBA'dan geçer not alamayan öğrenciler, İYEP'e dahil olma sürecinin bir sonraki aşamasında, Okul İYEP Komisyonu tarafından değerlendirilmektedir. Okul İYEP Komisyonu, öğrencinin ihtiyaçlarına uygun modüllere göre gruplar oluşturarak yerleştirme işlemlerini gerçekleştirmektedir (İYEP Uygulama Kılavuzu, 2020).

Programa kabul edilen ancak daha sonra başka bir okula nakledilen öğrenciler, aynı modüllerden programa devam etmektedirler. İYEP'te öğrencilere psikososyal destek de sunulmaktadır. Psikososyal alanında sağlanan desteğin amacı, öğrencilerin programa tam kapasiteyle katılımını sağlamaktır. Program, her öğrencinin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına uygun olacak şekilde tasarlanmıştır. İYEP kapsamında oluşturulan sınıflar, genellikle 1 ile 6. sınıflar arasındaki öğrencilerden oluşmaktadır. Ancak ihtiyaç durumunda sınıf mevcudu en fazla 10 öğrenciye kadar artırılabilir. Bu düzenleme, kalabalık sınıflarda ihmal edilen veya uyum sorunu yaşayan öğrenciler için uygun bir sınıf ortamı oluşturmayı hedeflemektedir.

İYEP'te verilen dersler "Türkçe ve Matematik"tir. Türkçe dersinde 16 kazanım, matematik dersinde ise 29 kazanım bulunmaktadır. Türkçe dersi için belirlenen kazanım süresi 90 saatken, matematik dersi için 70 saattir ve toplamda 160 saatlik bir ders programı uygulanmaktadır. Program, hafta içi okul ders saatlerinin ardından günlük 2 ders saati, hafta sonları ise günde en fazla 6 ders saati olacak şekilde haftalık toplamda ise 10 ders saati olarak uygulanmaktadır.

Dünya genelinde çocuk ve ergenlerin büyük bir kısmı, okuma ve matematik alanlarında asgari yeterlilik düzeyine ulaşmakta güçlük yaşamaktadır. 2015 verilerine göre, ilkokul ve ortaokul çağındaki yaklaşık 617 milyon öğrenci, yani küresel toplamın yüzde 55'inden fazlası, bu temel becerilerde yeterli düzeye erişememiştir (United Nations, 2018). OECD tarafından gerçekleştirilen PISA 2018 araştırması da, 15 yaş grubundaki öğrencilerin yaklaşık dörtte birinin okuma, matematik ve fen bilimleri okuryazarlığında temel seviyeye bile ulaşamadığını ortaya koymuştur. Ayrıca, bu sonuçların önceki dönemlerle benzerlik taşıması, sorunun sürekliliğine işaret etmektedir. Bu tablo, hem dünya çapında hem de ülkemizde bu alandaki eksikliklerin dikkatle takip edilmesini ve etkili destek mekanizmalarının geliştirilmesini zorunlu kılmıştır (MEB, 2023).

İYEP uygulamasında öncelikli olarak öğrencinin mevcut sınıf öğretmeni görevlendirilir. Eğer bu mümkün olmazsa, okulda bulunan diğer sınıf öğretmenleri, ilçedeki norm fazlası öğretmenler veya programda yer almak isteyen sınıf öğretmenleri göreve davet edilir. Bunların da temin edilemediği durumlarda ise ders ücreti karşılığı başka öğretmenler görevlendirilir (30 Soruda İlkokullarda Yetiştirme Programı, 2018).

Programın izleme ve değerlendirme aşamasında, öğrencinin bir modülü başarıyla tamamladığına karar verme yetkisi sınıf öğretmenine aittir. Sınıf öğretmeni, öğrencinin modülü tamamladığını belirlediğinde, öğrenciyi e-Okul modülünde bir üst modüle geçirir. Programın sonuç odaklı değerlendirme bölümünde ise öğrenci, sınıf düzeyinde belirlenmiş en son modülü tamamlayarak, sınıf öğretmeni tarafından uygulanan Öğrenci Değerlendirme Aracı (ÖDA) sürecine dâhil olur. Uygulanan ÖDA sonuçları, e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'ndeki İYEP modülüne kaydedilir (İYEP Uygulama Kılavuzu, 2020).

2019 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan İYEP uygulama yönergesi, programın öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsediğini ve öğrencilerin bilgiyi yapılandırarak anlam kazandırmalarına rehberlik eden bir süreç içerdiğini vurgulamaktadır. İYEP'in amacı, özellikle Türkçe ve Matematik derslerinde belirlenen kazanımlara ulaşamamış, özel eğitim tanısı olmayan öğrencilere destek olmaktır. Program, ilk kez 2018-2019 eğitim-öğretim yılında uygulanmış ve 3. ile

4. sınıfları hedeflemiştir. 2019-2020 eğitim-öğretim yılında ise sadece 3. sınıf öğrencilerine odaklanılmıştır.

İYEP'e dâhil edilecek öğrenciler, sınıf öğretmenlerinin yönlendirmesi ve veli onayı ile belirlenmekte, Öğrenci Belirleme Aracı (ÖBA) kullanılarak değerlendirme yapılmaktadır. ÖBA'dan geçer not alamayan öğrenciler, Okul İYEP Komisyonu tarafından değerlendirilip uygun modüllere yerleştirilirler. Programa kabul edilen öğrenciler, başka bir okula nakledildiklerinde de aynı modüllerde eğitime devam edebilmektedir.

İYEP kapsamında, öğrencilere Türkçe ve Matematik dersleri verilmektedir. Türkçe dersi için 16 kazanım, Matematik dersi için 29 kazanım belirlenmiştir. Toplamda 160 saatlik bir eğitim planı uygulanmakta, dersler hafta içi ve hafta sonu belirlenen saatlerde verilmektedir. Öğretmen görevlendirilmesi, öncelikle öğrencinin mevcut öğretmeni üzerinden yapılmakta, bu mümkün olmadığında alternatif öğretmenler devreye girmektedir.

Programın izlenmesi ve değerlendirilmesi sınıf öğretmenin sorumluluğunda olup, modüllerin tamamlanması durumunda öğrencinin ilerlemesi e-Okul sistemi üzerinden takip edilmektedir.

2.2.1. İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın Genel Amaçları

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2020 yılında yayımlanan İYEP uygulama kılavuzuna göre, İYEP'in genel hedefleri şu şekildedir (İYEP Uygulama Kılavuzu, 2020):

- Öğrencilerin Türkçe ve Matematik derslerinde belirlenen kazanımlara ulaşmalarını sağlayacak etkinlikler ve öğrenme deneyimleri planlamak,
- Öğrencilerin psikososyal açıdan İYEP kapsamında desteklenmesini sağlamak,
- Gelecekteki eğitim kademelerinde ortaya çıkabilecek uyum sorunlarını önlemek,
- Akademik ve sosyal gelişimlerini destekleyerek okula devamlarını artırmak,

- Programa dahil edilen öğrencilerin beklenen öğrenme seviyelerine ulaşmalarına yardımcı olmak,
- Sorun çözme yeteneklerine, özgüvene, iletişime ve öğrenmeye açıklık, sorumluluk bilincine sahip, sağlıklı ve mutlu bireylerin yetişmesine imkan sağlamaktır.

2.2.2. İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın Özel Amaçları

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2020 yılında yayımlanan İYEP uygulama kılavuzuna göre, İYEP'in özel hedefleri şu şekildedir (İYEP Uygulama Kılavuzu, 2020):

- Temel dinleme ve sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesi,
- Okuma ve yazma becerilerindeki eksikliklerin giderilmesi,
- Okuduğunu anlama düzeyinin artırılması,
- Matematiksel okuryazarlık yeteneklerinin güçlendirilmesi,
- Matematik kavramlarının anlaşılması ve günlük yaşamda kullanılması,
- Problem çözme sürecinde öğrencilerin kendi düşüncelerini ifade etmeleri,
- Matematiğe olumlu bir tutum ve özgüvenin geliştirilmesi,
- Türkçe ve Matematik alanlarında öğrenci odaklı bir yaklaşımla psikososyal destek sağlanarak eksikliklerin giderilmesi amaçlanmaktadır.

2.2.3. İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın Değerlendirilmesi

Öğrenci seçiminde Öğrenci Belirleme Aracı (ÖBA) kullanılır. Hangi öğrencilerin ÖBA'ya tabi tutulacağı sınıf öğretmeni tarafından belirlenir ve veli onayı alınarak uygulanır. ÖBA, genellikle açık uçlu ve kısa cevaplı soruları içerir. Çoktan seçmeli sorular, öğrenci hakkında yeterli bilgi sağlamadığı ve ilkokul düzeyinde uygun olmadığı için kullanılmaz. ÖBA ve daha sonra uygulanacak

Öğrenci Değerlendirme Aracı (ÖDA), iki kategorik olarak puanlanan maddelerden oluşur: (1-0) ve çok kategorik olarak puanlanan maddeler: (0-1-2, 0-1-2-3). Öğretmenlerin bu maddeleri tarafsız bir şekilde değerlendirmesi için derecelendirme anahtarı kullanılır. Ayrıca, gözlem yoluyla değerlendirme yapabilmek için gözlem formları ve kontrol listeleri kullanılır (İYEP, 2019).

Öğrencinin başlangıç modülü ve seviyesine uygun bir kurs planı oluşturmak amacıyla, Ekim ayının ikinci haftasında yapılan ÖBA değerlendirmesinde Türkçe dersinden 15, Matematik dersinden ise 24 soru yer almaktadır. İYEP programının tüm modülleri tamamlandıktan sonra, Mayıs ayının ikinci haftasında, programın uygulandığı tüm okullarda eş zamanlı olarak gerçekleştirilen ÖDA sınavı ile öğrencinin modüllerdeki kazanımları ölçülür ve öğrencinin sınıf seviyesindeki normal öğretim programına devam edip etmeyeceğine karar verilir. ÖDA sürecinde, gözlemlere dayalı değerlendirme puanlarının uygun kriterlere kaydedilmesini kolaylaştıran bir rubrik sistemi kullanılmaktadır.

İYEP çerçevesinde, öğrencilere Türkçe ve Matematik ders kazanımlarının yanı sıra psikososyal destek hizmetleri de sunulmaktadır. Sunulan psikososyal destek hizmetlerinin, öğrencinin tüm yönleriyle tanınmasıyla gerçekleştirilebilmesi, ayarlayıcı, tamamlayıcı, geliştirici ve yönlendirici işlevlerin yerine getirilmesini sağlayacaktır. Program kapsamında sunulan psikososyal destekler için 2018 yılında yayınlanan "İlkokullarda Yetiştirme Programı Psikososyal Destek Rehberi" eğitimcilerin uzmanlık gerektirmeyen konularda verecekleri psikososyal destekler hakkında ayrıntılı bilgilendirmeler içermektedir. Ayrıca, bu rehberde yer alan İYEP Psikososyal Destek Hizmetleri Öğrenci Bilgi Formu, eğitimciler için bir rehber olarak tasarlanmıştır ve formdaki her hayır cevabına yönelik ayrıntılı öneriler içermektedir. Öğrencilere uygulanacak olan bilgi formu, ilgili rehberde ilk test ve son test olarak sunulmuştur (Erdoğan, 2022).

2.3. Dezavantajlı Çocuklar ve Eğitimleri

Ailede başlayıp okulda devam eden eğitim süreci, insan hayatında hayati bir öneme sahiptir. Özellikle ilköğretim eğitimi aşamasında, çocuğun okula hem sosyal hem de bilişsel olarak aktif katılımı, gelecekteki akademik başarısını, meslek seçimlerini ve genel psikolojik sağlığını önemli ölçüde etkilemektedir (Göker vd., 2013, s. 539; Upadaya & Salmela-Aro 2013, s. 136-147).

Eğitim sürecinde ek destek ve yetiştirme programlarına ihtiyaç duyan öğrenciler, çoğunlukla çeşitli etkenlerden dolayı zorluk yaşayan ve dezavantajlı konumda bulunan bireylerdir. Dezavantajlı öğrenciler, uygun eğitim yöntemlerinden yeterince yararlanamadıkları için, kazanması gereken bazı bilgi ve becerileri tam olarak edinememiş kişilerdir. Ülkemizde bölgesel kalkınma düzeylerindeki farklılıklar, göçer ve yarı göçer yaşam biçimlerinin devam etmesi ile yüksek sayıda göçmen nüfusunun bulunması gibi etkenler, eğitim sisteminde çeşitli dezavantajlı öğrenci gruplarının oluşmasına neden olmaktadır. Günümüzde, tüm bireylerin sağlık ve eğitim gibi kamu hizmetlerinden eşit koşullarda faydalanmasını temin etmek, sosyal devlet anlayışının en önemli gerekliliklerinden biri olarak görülmektedir (Saridoğan, 2019). Eğitimde fırsat eşitliği büyük bir öneme sahiptir. Çünkü tüm çocukların devlet tarafından sunulan eğitim olanaklarından adil ve eşit biçimde yararlanması ile eğitim sisteminin amaçlarına tam anlamıyla ulaşması mümkün olmaktadır. Bu nedenle, günümüzde eğitim hakkı temel bir hak olarak kabul edilmekte ve birçok ülkenin anayasasında vatandaşlık hakkı kapsamında yer almaktadır (Turan, 2019). Ancak, ülkelerin sosyal ve ekonomik durumları ile yönetim biçimleri nedeniyle bazı öğrencilerin eğitimde fırsat eşitliğine tam erişim sağlayamadığı ve belirli ders alanlarında yaşatlarının gerisinde kaldığı da bir gerçektir. Günümüzde dezavantajlı gruplar genellikle; çalışmak zorunda olan çocuklar, mülteci ve sığınmacı statüsündeki bireyler, siyasi çatışmaların etkisi altındaki çocuklar, mevsimlik tarım işçisi ailelerinin çocukları, ekonomik yetersizlikler nedeniyle eğitim fırsatlarına erişimi sınırlı olan çocuklar, yoksul kentsel mahallelerde yaşayanlar, kırsal kesimlerde bulunan çocuklar, engelli bireyler ve kız çocukları olarak tanımlanmaktadır (UNESCO, 1998). Türkiye’de eğitim sisteminde dezavantajlı olarak kabul edilen durumlar ve gruplar ise göçerlik, mülteciler/sığınmacılar, birleştirilmiş sınıfta eğitim görenler ve taşınalı eğitim, iki dillilik, mevsimlik tarım işçileri ve sosyo-ekonomik durumu zayıf olan öğrencilerden oluşmaktadır. (Samsa vd., 2024).

Bu nedenle, her çocuğun kendini ve geleceğini geliştirebilmesi için kaliteli bir eğitime erişim hakkı bulunmaktadır.

Çeşitli güçlüklerle mücadele eden ve eğitimlerini sürdürmeye gayret eden çocukların, ihtiyaçlarına uygun eğitim yaklaşımlarına erişimleri oldukça önemlidir.

Bu bağlamda, İYEP kapsamında dezavantajlı çocukların örgün eğitimde tamamlamayamadıkları kazanımların kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu gruplara ait çocukların ekonomik durumları, dil engelleri, uyum sorunları ve iletişim zorlukları gibi konular üzerinde durulması amaçlanmaktadır.

2.3.1. Mülteci Çocukların Eğitimleri

Göç, insanların çeşitli sebeplerle yaşam alanlarını terk ederek başka bölgelere yerleşmesi şeklinde tanımlanır (Oral & Çetinkaya, 2017, s. 2). Türkiye ise tarih boyunca stratejik konumu nedeniyle en çok göç alan ülkeler arasında yer almıştır (Kıratlı, 2011). Ülkemize 29 Nisan 2011'de Suriye'den gelen ilk 252 sığınmacı grubuyla başlayan zorunlu göç dalgası, iç savaşın devam etmesi ve çatışmaların artmasıyla milyonlarca insanın vatanını terk ederek kitlesel bir göçe dönüşmüştür (Akşit & Bozak, 2015). Bu nedenle, zorunlu göç hareketleri ve etkileri ülkemizi yakından ilgilendirmektedir. Göçün nedenleri, sonuçlarını önemli ölçüde etkilemektedir (Oral & Çetinkaya, 2017, s. 4). Sığınmacılar ve mülteciler, zulüm ve şiddetten kaçarak vatandaşı oldukları ülkeden kaçıp diğer ülkelerin korumasını arayan kişilerdir (Oral & Çetinkaya, 2017). Savaştan kaçan mülteciler, genellikle önce sınır komşusu ülkelere yönelirler (Sağlam & Kanbur, 2017). Savaştan kaçan sığınmacılar, ekonomik nedenlerle göç edenlerden daha fazla etkilenir ve toplum üzerinde farklı dinamikler oluşturabilir. Göç, ekonomik, siyasi, kültürel ve sosyal süreçler üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Zorunlu göç hareketleri, bireylerin yaşamlarını etkilerken, göç ettikleri bölgeleri de kültürel olarak değiştirir. Bu nedenle, mülteci çocukların eğitim ihtiyaçları, ülke eğitim politikalarını da etkilemektedir.

Mülteci ailelerin yeni geldikleri ülkede kültürel uyum sorunu yaşadığı, uyum sürecinde zorluklarla karşılaştıkları ve yaşamlarını devam ettirmekte güçlük çektikleri bilinmektedir (Ayvazoğlu vd., 2020, s. 99-111). Ayvazoğlu ve ekibinin (2020) yaptığı araştırmaya göre, ekonomik zorluklar ve kalış sürelerinin belirsizliği gibi zorlukların temel nedenler olduğu bulunmuştur. Aynı araştırmada, ebeveynlerin ülkede yaşadıkları ayrımcılık problemleri ve kendi çocuklarının diğer ülke vatandaşı çocuklarla ilişki kurmak istememeleri gibi konuları dile getirdikleri belirtilmiştir. Mülteciler, yaşadıkları ayrımcılığın temel olarak dil, etnik köken ve mülteci statüsünden kaynaklandığını düşünmektedir.

Erken çocukluk döneminin, çocukların geleceği üzerindeki önemi göz önüne alındığında, göç ve getirdiği dezavantajların çocuklar üzerinde olumsuz etkileri olabileceği açıktır. Yabancı bir ülkede dilini ve kültürünü bilmeyen çocukların eğitim almaya çalışması, çeşitli zorluklarla karşılaşmalarına neden olabilir. Göçmen çocukların aldığı eğitime verilen önem, çocukların eğitim seviyesini de etkiler (Lee, 2011). İlkokul döneminde, sosyal ilişkilerin geliştiği bir zamanda, çocukların akranlarından göreceği ayrımcılık ve ait olmama hissi, öğrenme performansını ve akademik başarıyı etkileyebilir. Zorunlu göç nedeniyle travma ve depresyon yaşayan Suriyeli çocuklar, bu tür psikolojik durumlar nedeniyle eğitimden yeterince faydalanamayabilirler (Aydın & Kaya, 2019, s. 46-71). PISA verileri, Avrupa'ya göç etmiş çocukların dil, kültür, sosyal uyum ve okul sistemini tanıma konusunda zorluklar yaşadığını göstermektedir. Bu durum, göçmen çocuklarının başarısız olmasına ve uyum sorunları yaşamasına neden olmaktadır. Aydın ve Kaya'nın (2019) araştırmasına göre, Türkiye'deki Suriyeli çocuklar, Türk çocuklarıyla aynı eğitim fırsatlarına sahip olmakla birlikte, dil farklılıkları nedeniyle eşitsizlikle karşılaşmaktadırlar. Dil uyumsuzluğu, kültürel farklılıkların yanı sıra psikolojik sorunlarla başa çıkabilme konusunda göçmen çocuklar için önemli bir zorluk oluşturur. Bu nedenle, göçmen çocukların gittikleri ülkelerde gerekli psikolojik desteği alabilmeleri gerekmektedir.

Göçmen çocuklar için en büyük zorluk, dil ve kültür alanında ortaya çıkmaktadır, çünkü mevcut eğitim sistemi onlara yeterince destek sağlayamamakta ve adaptasyon süreçleri tam olarak gerçekleştirilememektedir (Aydın & Kaya, 2019, s. 3). Topçuoğlu (2012) göçmen çocukların eğitime ilişkin yaptığı araştırmada, göçmen çocukların eğitime katılımını yeniden düzenlemenin gerekliliğini vurgulamıştır. Ancak, devlet verilerinin yetersiz olması, bu tür çalışmaların kısıtlılıklarına yol açmaktadır. Dil ve kültür zorluklarının yanı sıra, göçmen çocukların yaşadığı ekonomik sıkıntılar, özellikle ergenlik dönemindeki öğrencilerin eğitim hayatını olumsuz etkileyerek, depresyon, travma sonrası stres bozukluğu gibi psikolojik sorunların temelini oluşturmaktadır (Heptistall, Sethna & Taylor 2004, s. 373-380). Göçmenlerin, kendi ülkelerindeki ekonomik sorunların yanı sıra, gittikleri ülkelerde de ciddi ekonomik zorluklarla karşılaştığı bilinmektedir. Dil problemleri, göçmenlerin ülkenin resmi dilini bilmemeleri nedeniyle iş bulma konusunda zorluk yaşamaları ile doğrudan ilişkilendirilmektedir

(Güzel, 2013, s. 1-36). Türkiye'deki göçmenlerin ekonomik sıkıntıları ve bunların göçmen çocukları üzerindeki etkileri konusunda daha kapsamlı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

2.3.1.1. Ekonomik Sorunlar

Ekonomik zorluklar, eğitim alanında da çeşitli sorunlara yol açar. Düşük gelirli ailelerin çocukları, eğitimde dezavantajlı bir konuma düşerler, çünkü okul araç-gereçlerini almakta zorlanır, ekstra etkinliklere katılma olanağı bulamaz, biyolojik ve fiziksel ihtiyaçlarını karşılamakta sıkıntı çekerler (Tezcan, 2012, s. 236). Modern toplumlarda, sosyoekonomik durum genellikle ailenin gelir düzeyi, eğitim seviyesi, yaşadığı yer, sahip olduğu güç ve prestijle belirlenir. Sosyoekonomik durum ile okul başarısı arasında güçlü bir ilişki olduğu birçok araştırma tarafından gösterilmiştir (Martens vd., 2014; Sewell & Shah, 1967; Smiths & Hoşgör, 2006). Düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelere mensup çocukların okul başarısının, yüksek sosyoekonomik seviyedeki ailelere mensup çocuklara kıyasla daha düşük olduğu araştırmalarla belirlenmiştir. Bu grup öğrencilerin kişisel bakımlarında eksiklikler, konuşma hataları gibi nedenlerle öğretmenlerde önyargı oluşturabilir ve bu öğrencilere karşı daha düşük başarı beklentileri gelişebilir (Erden & Akman, 2018, s. 249-250). Bu çocukların aileleri genellikle çocuklarından belirli bir başarı beklememektedir. Bu nedenle, bu tür bir ortamda eğitim alan çocuklar, öğrenilmiş çaresizlik duygusuyla kendi başarısızlıklarını kabul etmeye eğilimli olabilirler (Erden & Akman, 2018, s. 249-50).

Ailelerin sosyoekonomik durumu, çocuğun psikolojisini olumsuz etkileyebilir. Zorlu yaşam koşulları, çocuğun endişeli ve güvensiz hissetmesine neden olabilir. Eğer çocuk, arkadaşlarından farklı bir sosyoekonomik duruma sahipse, bu durum kaygı, güvensizlik ve hatta aşağılık duyguları geliştirebilir. Ekonomik olarak yetersiz destek alan çocuklar, suç eğiliminde artış gösterebilirler. Suça bulaşmış çocukların çoğunun düşük sosyoekonomik düzeyden geldiği bilinmektedir (Yavuzer, 2016, s. 140). Başka bir araştırmada, yoksul çocukların, aile içi sorunlar, şiddet, ayrılık, sosyal destek eksikliği, az bilişsel uyarıcı, aile içi katılımın azlığı gibi pek çok sorunla karşı karşıya olduğu tespit edilmiştir (Siyez, 2018, s. 145). Ayrıca, ekonomik zorluklar içindeki çocuklar, eğitimlerini yarıda

bırakarak aile ekonomisine katkıda bulunmak için iş hayatına atılabilirler. Smiths ve Hoşgör'ün (2006) Türkiye'de yaptığı bir çalışmaya göre, ekonomik sorunların çocuğun eğitimine etkisi, çocuğun cinsiyetine bağlı olarak farklılık gösterebilir. Özellikle, annenin eğitim düzeyi ve ana dilinin Türkçe olup olmaması, kız çocuğunun aldığı eğitimi ve bu eğitimden sağladığı faydayı etkileyebilir. Ayrıca, ailenin ekonomik durumunun kötü olması durumunda, erkek çocuklarının iş hayatına daha fazla yönlendirildiği gözlemlenmiştir, kız çocuklarının ise eğitime devam etme konusunda daha fazla baskıya maruz kaldığı belirtilmektedir.

2.3.1.2. Okula Uyum ve İletişim Sorunları

Bireyin yaşamında mutluluk, ihtiyaçlarını karşılama, hayatta bir amaç bulma ve üretme isteği vardır ve kişinin sosyal çevresine uyumu bu hedeflere ulaşmasını etkiler (Yüce, 2018). Çocuklar açısından düşünüldüğünde, toplumu, kurumları ve yaşadıkları çevreyi tanıma ve içselleştirme fırsatı buldukları ilk yerler okullardır. Okul, çocuğun biçimsel örgütlerle tanıştığı ve toplumda kendine bir yer edinme mücadelesi verdiği bir ortamdır (Gündüz & Özarslan, 2017). Aile ortamından ilk kez ayrılan ve farklı bir çevreye adım atan çocuklar, uyum sorunlarıyla karşılaşabilirler. Çocuğun kişilik gelişimi genellikle ailede başlar ve toplumsal normların varlığını ilk olarak ailesinden öğrenir. Okula başlamadan önce, çocuğun yaşamında aile, bilinçli ya da bilinçsiz olarak ona birçok şey öğretir ve okula hazırlık konusunda bazı adımlar atar (Tezcan, 2012, s. 133). Yeni sosyal ortama uyum sağlamakta zorlanan çocukların genellikle aile çevrelerinden uzak kalmış, sosyal açıdan desteklenmemiş çocuklar olduğu gözlemlenmektedir (Yavuzer, 2005, s. 152).

Okula başlama süreci, çocuğun sadece zihinsel değil, aynı zamanda fiziksel, duygusal ve sosyal açıdan da hazır olmasını gerektirir. Sınıf içi başarı ve zihinsel gelişim tek başına yeterli olmayıp, çocuğun oyun ve diğer sosyal etkinliklerde de başarılı olabilmesi için bedensel ve psikososyal gelişiminin tamamlanması gerekir (Yavuzer, 2018, s. 82-83). Okul, evde kazanılan öğrenmelerin pekiştirildiği ve yeni bilgi ve becerilerin edinildiği bir ortam olarak görülebilir. Bu bağlamda, çocuğun okula başlamaya hazır hissetme düzeyi, başarısını ve uyumunu büyük ölçüde belirler. Hazır bulunuşluk, bireyin olgunlaşma ve öğrenme süreçleri sonucunda belirli davranışları sergileyebilecek yeterliliğe ulaşmasıdır. Ancak, kişisel yaşam

tarzı, yetiştirilme koşulları ve çevresel faktörler nedeniyle, her birey bu yeterliliğe farklı zamanlarda erişebilir (Erden & Akman, 2018). Bu nedenle, her çocuğun hazır bulunuşluk düzeyi farklıdır ve bu durum göz önünde bulundurularak eğitim verilmelidir. Yapılan araştırmalar, bilişsel olarak okula hazır olan çocukların akademik başarılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Duncan & Dowsett vd., 2007).

Çocuğun okula uyumu ve başarısı, anne ve babanın çocuğa kattığı özellikler ve değerlerden büyük oranda etkilenmektedir. Çocuğun okula başladıktan sonraki eğitimi yalnızca öğretmenine bağlı değil aynı zamanda ailenin de desteğine bağlıdır. (Yörükoğlu, 1998). Anne ve babanın eğitime verdiği değer ile okula karşı tutumunun yanında, çocuğa sunduğu olanaklar da çocuğun okula uyumluluğu açısından büyük önem taşımaktadır (Yavuzer, 2018). Çocuğun okula başladıktan sonra öğretmeniyle kuracağı güvenli ilişkide çocuğun okula uyumu açısından büyük önem arz etmektedir (Yörükoğlu, 1998).

Okula uyumu etkileyen faktörler arasında okulun fiziki altyapısı, çevresel faktörler, öğretmen tutumu, okul yönetimi, akranların durumu, ebeveyn tutumu sayılabilir (Gündüz & Özarslan, 2017).

Bunun yanı sıra yabancı öğrencilerin uyumlarını etkileyen ek faktörler bulunmakta ve bunların başında dil problemi gelmektedir (Aydın & Kaya, 2019). Buna ek olarak kültür farklılıkları, ekonomik nedenler, travmatik yaşantılar, psiko-sosyal durumlar da yabancı öğrencilerin okula uyum sorunlarının nedenlerine örnek olarak verilebilir.

2.3.1.3. Dil Sorunu

Dil, öğrencinin akademik başarısını etkileyen temel unsurlardan biridir. Dil becerileri, özellikle zekâ gelişimi, düşünme tarzı ve algı üzerinde önemli bir rol oynar. Düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerde kullanılan dilin sınırlı olması, çocuğun dil gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Tezcan, 2012). Bu nedenle, okul öncesinde verilen dil eğitimi, çocuğun ilerleyen eğitim sürecinde gösterdiği başarıyla yakından ilişkilidir. Okuduğunu anlama ve kendini ifade etme gibi bilişsel yeteneklerin gelişiminde aile ortamında edinilen dil becerileri büyük önem taşır (Guofang Li, 2007).

Dil konusunda sorun yaşayan asıl kesim mülteci ve göçmen ailelerin çocuklarıdır. Daha önce de değinildiği üzere, mülteci öğrencilerde en çok karşılaşılan problemlerin başında dil uyumsuzluğu sorunu gelmektedir. Özellikle göç etmiş çocukların eğitim hayatlarında karşılaştığı en büyük sorunun dil problemi olduğu göze çarpmakta, sorun hem Türkiye (Aydın & Kaya 2019; Crul vd., 2016; Şeker & Sirkeci, 2015; Şeker & Aslan, 2015) hem de diğer ülkedeki göçmen çocuklar için benzer olduğu görülmektedir (Guofang Li, 2007, s. 285-299; Kaplan vd. 2015; Thommessen ve Todd 2018). Türkiye’de yaşayan Suriyeli göçmen çocuklar, genel olarak Türk çocuklarla benzer eğitim fırsatlarına sahip olsa da (Aydın & Kaya, 2019), bu çocuklara yönelik ülke çapında sistematik bir dil eğitimi sunulmamaktadır. Çocuklar, okul yaşına gelene kadar aileleriyle kendi ana dillerinde iletişim kurduklarından, Türkiye’nin resmi dilini öğrenmede zorluk yaşayabilmektedirler. Bu durum, okul başlangıcında akademik performanslarında düşüşe neden olmaktadır. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler, dil yetersizliği nedeniyle okula uyum sağlamakta güçlük çekerken, aynı zamanda akranlarından gelen zorbalığa maruz kalabilmekte ve eğitim süreçlerinde çeşitli aksaklıklar ortaya çıkabilmektedir. Sarıtaş ve arkadaşlarının (2016) araştırmasında da, dil bariyeri yaşayan öğrencilerin kendilerini ifade etmekte zorlandıklarında agresif davranışlar sergiledikleri gözlemlenmiştir. Türkiye’nin çeşitli bölgelerinde yapılan çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda, özellikle göçmen sayısının fazla olduğu ülkemizde mülteci konumundaki çocukların dil eğitimine ağırlık vermek birincil görevlerin başında gelmektedir.

2.3.1.4. Okul- Aile Uyuşmazlığı Sorunu

Okul ile aile arasında güçlü bir iş birliği ve uyum sağlanması hem öğrencinin hem de okulun eğitim sürecinden en yüksek verimi almasına katkıda bulunur (Christenson, 2019; Lasater, 2016). Geleneksel anlayışta, öğretmenler ve okul birincil eğitim sorumlusu olarak görülürken, ailelerin sınıf içi faaliyetlere ve okul yönetimine gönüllü destek sunmaları beklenir. Beycioğlu ve arkadaşlarının (2013) İzmir’de gerçekleştirdiği araştırma, Türkiye’de ailelerin çocuklarının okullarındaki etkinliklere ve gönüllü destek faaliyetlerine yoğun ilgi gösterdiğini ortaya koymuştur. Ancak, okul ve aile arasında sağlıklı bir uyumun yakalanması çoğu zaman çaba gerektirir. Eğer aile ve okul arasında koordinasyon sağlanamazsa ve öğretmenin kullandığı eğitim yöntemleri aile tarafından desteklenmezse,

öğrencinin öğrenme süreci ve başarısı olumsuz etkilenebilir (Lasater, 2016). Bunun temel nedeni, okulda edinilen bilgilerin ev ortamında aile tarafından pekiştirilmesinin gerekliliğidir. Ek olarak, ailenin okul ve öğretmen hakkında yapacakları her türlü yorum sosyal gelişim sürecindeki çocuğun okula ve öğrenmeye bakış açısını etkileyebilir (Chrispeels,2006). Okul ve aile uyumunun sağlanması için Lasater'in (2010) 10 aile ve öğretmen ile yapmış olduğu nitel araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin en büyük problemi zorlayıcı ebeveynler iken, ailelerin öncül sorunu öğretmenin eğitim eksikliği olarak belirlenmiştir. Ek olarak, Türkiye’de okul yönetimlerinin çocukların ailelerine karşı pozitif bir tutum takındıkları ama ailelerin okul yönetimine karşı daha isteksiz ve memnuniyetsiz oldukları gözlemlenmiştir (Sabancı, 2009).

Türkiye’nin kırsal bölgelerinde yapılan bir diğer araştırmaya göre ise ailenin, okul ve öğretmenlerin kendilerinden yalnızca finansal yardım ve okul için bazı gönüllü yardım aktiviteleri oluşturmasını bekledikleri yönünde bir algı mevcuttur (Lindberg, 2013). Bu aileler, okul yönetiminde ya da sınıf ve okulla ilgili eğitime yönelik durumlara dâhil olmayı beklemediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin beklentilerinin ise çocuğun bulunduğu sınıfa göre şekillendiği gözlemlenmiş, çocuğun bulunduğu sınıf yükseldikçe aileden daha çok katılım bekledikleri görülmüştür. Türkiye’nin başka bir kırsal bölümünde yapılan bir araştırmada ise, düşük sosyoekonomik düzeyin ailenin okul ile olan uyumsuzluğunu arttırdığı gözlemlenmiş, okul yönetiminin tavrının da ailenin okul ile iş birliği içinde olmasını yüksek oranda etkilediği görülmüştür (Erdener, 2014). Ek olarak, mantıksal tipteki ebeveynlerin çocuklarının cezalandırıcı tipteki ebeveyne sahip çocuklara göre duygularını daha iyi düzenleyebiliyor olmasının okul-aile arasındaki uyumsuzluğu azalttığı ve bu tarz ebeveynlerin eğitime daha fazla katkıda bulunduğu görülmüştür (Acar vd., 2019; Selpell & Mashburn 2011).

2.3.2. Okulların Fiziki Alt Yapı Sorunları

Türkiye’de sosyoekonomik yapı, bölgesel farklılıklar göstermektedir. Son dönemde özel okul sayısının artmasıyla birlikte, sadece şehirler arası değil aynı şehir içindeki okullar arasında da fiziksel koşullarda ciddi farklılıklar ortaya çıkmış ve bu durum eğitimde fırsat eşitsizliğini artırmıştır (Dönmez, 2004). Okulların bulundukları çevre, fiziksel düzenlemeleri, temizlik durumu, güvenlik önlemleri ve

tasarım özellikleri, öğrencilerin öğrenme sürecini doğrudan etkiler ve kazanılan bilgilerin kalıcı hale gelmesinde kritik bir rol üstlenir. Göksoy (2017) okulun eğitim ve öğretim başarısını artırmak için fiziksel altyapının geliştirilmesinin kritik bir öncelik olduğunu belirtmektedir. Aynı çalışmada gerçekleştirilen nitel içerik analizine göre, fiziksel altyapının kalitesi okullar arasında farklılık gösterdiği gibi, aynı okulda görev yapan öğretmenler ve veliler arasında da algı farklılıkları mevcuttur. Buna rağmen, okullar arasındaki altyapı farklılıklarının önemi göz ardı edilemeyecek seviyededir. En belirgin ayrımlar; sınıf güvenliği, spor salonları, tuvaletler, okul bahçeleri, sınıf düzenlemeleri ve kantin hizmetlerinde görülmektedir (Akbaba & Turhan, 2016; Göksoy, 2017). Fiziksel altyapı yetersiz olduğunda, öğrenme sürecini desteklemesi gereken çevresel faktörler aksine engelleyici bir rol üstlenebilir ve öğrencilerin davranışlarının gelişimini olumsuz etkileyebilir. Okulun fiziksel potansiyeli öğretmen öğrenci ilişkisinin kalitesini de etkileyebilmektedir (Aydın, 2014). Dolayısıyla, öğrenen konumundaki öğrencinin de öğreten konumundaki öğretmenin de bulunduğu öğrenme ortamından memnun olması ve dış uyaranları olabildiğince önleyebilmesi gerekir. Türkiye’deki köy okullarında çalışan öğretmenler ile yapılan bir çalışmada da görülmüştür ki okulların fiziksel altyapı sorunları karşılaştıkları en önemli beş problemten biridir (Karataş & Kınalıoğlu, 2018). Önceki belirtilen problemlere ek olarak, köy okullarındaki en büyük fiziki altyapı sorunları arasında derslik yetersizliği, soba ve sobada yakılan hayvansal atıklar, kar yağışı ve okul yollarındaki bozukluk da bulunmaktadır. Şehir ve köy okullarında yapılan araştırmalar arasındaki temel sorun farklılıkları da eğitimdeki eşitsizliğin ne boyutta olduğunu göstermektedir. Van’da yapılan bir diğer araştırmada, öğretmen ve velilerin büyük bölümü okulları fiziksel olarak yeterli bulmamakta, ayrıca sınıflarında engelli öğrenci bulunan öğretmenler bu özel durumlu çocuklar için gereken düzenleme ve geliştirmelerin yapılmadığını, bu çocukların özellikle sıkıntı yaşadığını belirtmişlerdir (Akbaba & Turhan, 2016). Türkiye genelindeki devlet okullarında çocukların psikolojik gelişimini destekleyecek fiziksel altyapı eksikliklerinin yaygın olduğu literatürde sıkça dile getirilmektedir. Akbaba ve Turhan (2016) tarafından yapılan araştırmalar, pek çok okulun yeşil alan ve oyun sahası bakımından yetersiz olduğunu ve bunun çocukların bedensel gelişimini olumsuz etkileyebileceğini ortaya koymuştur. Ayrıca, Yavuz ve Mızrak (2016) Türkiye’deki okulların büyük bir kısmının acil durumlara karşı hazırlıklı olmadığını vurgulamaktadır. Afet yönetimi ve acil durum

planları konusunda eksiklikler göze çarpmakta, depreme dayanıklılık ve bu konuda alınan önlemler hakkında da yeterli bilgi bulunmamaktadır.

2.4. CIPP modeli

Program değerlendirme, eğitim ve diğer sosyal bilim alanlarında uygulamaların etkinliğini belirlemek, geliştirmek ve sürdürülebilir kılmak amacıyla kullanılan sistematik bir süreçtir (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2011). Bu bağlamda, eğitim programlarının başarı düzeyini ve uygulamadaki karşılaşılan sorunları ortaya koymak için çeşitli değerlendirme modelleri geliştirilmiştir. Bunlar arasında Stufflebeam tarafından ortaya konan Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (Context, Input, Process, Product- CIPP) modeli, kapsamlı ve çok boyutlu yapısıyla öne çıkmaktadır (Stufflebeam & Coryn, 2014).

CIPP modeli, bir programın yalnızca sonuçlarını değil, programın planlama aşamasından uygulama sürecine ve elde edilen çıktılara kadar tüm aşamalarını değerlendirmeyi amaçlayan bütüncül bir yaklaşımdır. Stufflebeam (2003) bu modelin dört temel bileşenini şu şekilde tanımlamıştır:

- **Bağlam (Context) Değerlendirmesi:** Programın uygulanacağı ortamın ve hedef kitlenin ihtiyaçlarının belirlenmesini sağlar. Bu aşamada, programın hedefleri ve stratejileri, içinde bulunulan çevresel ve sosyo-kültürel koşullar doğrultusunda değerlendirilir. Böylece, programın ihtiyaçlara uygunluğu ve amaçlarının geçerliliği ortaya konur.
- **Girdi (Input) Değerlendirmesi:** Programın başarısını destekleyecek kaynakların, planların, stratejilerin ve bütçenin analiz edildiği aşamadır. Burada, programın etkin bir biçimde yürütülmesi için gerekli olan insan, maddi ve örgütsel kaynakların yeterliliği incelenir.
- **Süreç (Process) Değerlendirmesi:** Programın uygulama aşamasında yürütülen faaliyetlerin izlenmesi ve değerlendirilmesidir. Bu aşama, uygulamadaki aksaklıkların, güçlü yanların ve süreç boyunca yapılan iyileştirmelerin belirlenmesini sağlar.

- **Ürün (Product) Değerlendirmesi:** Programın hedeflenen sonuçlara ulaşip ulaşmadığını ve öğrencilerdeki kazanımların değerlendirilmesini içerir. Hem beklenen hem de beklenmeyen sonuçlar bu aşamada analiz edilir.

Bu model, eğitim programlarının etkililiğini artırmak ve karar alma süreçlerine veri sağlamak için geniş bir uygulama alanına sahiptir. Özellikle, eğitimde kalite güvence ve iyileştirme süreçlerinde yöneticilere ve politika yapıcılara yol gösterici olmaktadır (Alkin, 2011).

Stufflebeam ve Coryn (2014) CIPP modelinin esnek yapısının farklı program türlerine ve büyüklüklerine uyarlanabilir olduğunu vurgulamaktadır. Model, sadece sonuç odaklı değerlendirme yaklaşımlarından ayrılarak, süreç odaklı ve önleyici değerlendirme stratejilerini de kapsamına alır. Bu sayede, uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunların erken tespiti ve çözümü mümkün olur.

Ayrıca, CIPP modeli katılımcıların, yöneticilerin ve paydaşların aktif katılımını teşvik ederek, değerlendirme sonuçlarının uygulanabilirliğini artırır. Böylece, programların sürekli gelişimi desteklenir ve sürdürülebilirliği sağlanır (Fitzpatrick vd., 2011).

Sonuç olarak, CIPP modeli eğitim programlarının kapsamlı ve sistematik değerlendirilmesi için güçlü bir çerçeve sunmakta, eğitim kalitesinin artırılması ve program iyileştirmelerinin etkin biçimde yapılmasına olanak sağlamaktadır. Bu nedenle, eğitim alanındaki araştırmalarda ve uygulamalarda yaygın olarak tercih edilen bir değerlendirme modelidir.

2.5. İlgili Alanda Yapılan Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde İYEP ile ilgili yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) ile ilgili yapılan çalışmalar, programın uygulama süreçleri, etkileri ve karşılaşılan sorunlara dair önemli bulgular sunmaktadır. Avlukyari (2019) tarafından yürütülen çalışmada, öğretmenler ve yöneticilerin İYEP'i çeşitli demografik özellikler açısından değerlendirmesi yapılmış; bulgular, programın özel amaçlarının kısmen etkili olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, programın içerik ve ölçme-

değerlendirme yöntemlerinin etkinliği hem yerel hem de uluslararası çalışmalarca vurgulanmaktadır (Scriven, 1991; Stufflebeam, 2003).

Sarıdoğan'ın (2019) karma yöntemle gerçekleştirdiği araştırmada, İYEP'in Türkçe dersindeki etkileri incelenmiş; özellikle orta ve yüksek sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin motivasyonunda olumlu gelişmeler tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin sosyoekonomik konumunun eğitim programlarından yararlanma düzeyini etkilediğini gösteren uluslararası araştırmalarla paralellik arz etmektedir (Coleman vd., 1966; Sirin, 2005). Ayrıca, benlik algısı ve akademik başarıdaki gelişmeler, programın öğrencilerin psikososyal gelişimine de katkıda bulunduğunu desteklemektedir (Bandura, 1997).

Toptaş ve Karaca (2019) tarafından gerçekleştirilen öğretmen görüşmelerinde, matematik alanındaki kazanımların yeterli olduğu ancak ders süresinin yetersiz kaldığı belirtilmiştir. Bu bulgu, eğitim programlarında zaman yönetimi ve kaynak dağılımının program başarısı üzerindeki etkisine dikkat çeken literatürle uyumludur (Fullan, 2007).

Aydın ve Yakar (2019) ise programın uygulama sürecinde ortaya çıkan yapısal, yasal ve rehberlik hizmetlerine ilişkin sorunları ortaya koymuş ve çözüm önerileri sunmuştur. Benzer şekilde, eğitim programlarının sürdürülebilirliği için paydaş katılımı ve destek mekanizmalarının önemi, uluslararası literatürde de vurgulanmaktadır (Briggs, 2005; Patton, 2008).

İYEP'in Türkçe dersi üzerindeki etkilerini inceleyen Sarıdoğan (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğrenci başarısı, motivasyon, tutum ve benlik algısı ele alınmıştır. Karma yöntemlerden paralel desenin kullanıldığı araştırma, İzmir'de İYEP programına katılan 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşan 49 kişilik bir örneklemle gerçekleştirilmiştir. Veri toplamada Türkçe Beceri Alanları Başarı Testi, Motivasyon Ölçeği, Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve Benlik Algısı Profili gibi ölçüm araçları kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, İYEP Türkçe kursunun orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin motivasyonunu artırdığı, ancak düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler üzerinde bu etkinin gözlenmediğini göstermiştir. Ayrıca, programa katılan tüm öğrencilerin benlik

algısı ve akademik başarılarında olumlu gelişmeler olurken, Türkçe dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir değişim kaydedilmemiştir.

Toptaş ve Karaca (2019) tarafından 86 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizinde, öğretmenlerin İYEP kapsamında kullanılan matematik kazanımları ve etkinlik kitabını kapsamlı ve yeterli buldukları, ancak matematik derslerine ayrılan sürenin yetersiz olduğu yönünde görüş belirttikleri ortaya çıkmıştır. Buna rağmen, araştırma sonuçları öğretmenlerin genel olarak İYEP programını faydalı bulduklarını ve benimseyerek uyguladıklarını göstermiştir.

Aydın ve Yakar (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) sürecinde yaşanan problemler, programın paydaşlara sağladığı katkılar ve olası çözüm yolları ele alınmıştır. Çalışmada 50 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, öğretmenler programın uygulanması sırasında karşılaştıkları zorlukları; programın yapısı, yasal düzenlemeler, rehberlik hizmetleri ile hem öğrenci hem de öğretmen odaklı sorunlar şeklinde belirtmişlerdir. Ayrıca, çalışmada bu sorunlara yönelik çeşitli çözüm önerileri de sunulmuştur.

Dilekçi'nin (2019) çalışmasında, 10 farklı ilkokulda görev yapan 27 sınıf öğretmeniyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda, İYEP programının bazı zayıf yönleri ortaya konmuştur. Öğretmenler, programın yoğunluğunun öğrencilerde yorgunluk yaratmasına, sürenin yetersiz kalmasına ve öğrenci seçimi sürecinde çeşitli sorunların yaşandığına dikkat çekmişlerdir. Ayrıca, program kapsamında kullanılan materyallerin sayıca az ve yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir.

Balantekin (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, İYEP'in Türkçe dersi bağlamında öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir. Bulgular, programın Türkçe dersine olumlu katkılar sunduğunu göstermiştir. Öğrenciler, sınıf mevcudunun uygun olduğunu belirtirken, rehberlik hizmetlerinden yeterince faydalanamadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, velilere program hakkında daha fazla bilgi verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmenlerin programa katılım konusunda istekli oldukları ancak hizmet içi eğitim almadıkları da ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonucunda, velilerin bilgilendirilmesinin önemine dikkat çekilirken, programın psikososyal açıdan da desteklenmesi gerektiği önerilmiştir.

Çelik (2021) tarafından yürütülen bu çalışma, İstanbul'daki ilkokul 3. sınıf öğrencilerine uygulanan İYEP programının çocukların gelişim süreçlerine katkılarını değerlendirmiştir. Ayrıca, programın dezavantajlı öğrencilere yönelik yönleri tartışılarak eğitim etkinliğine dair değerlendirmeler yapılmış ve geliştirilmesi için öneriler sunulmuştur. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler ve İYEP uygulayıcılarıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. İçerik analizleri neticesinde, İYEP'in öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin akademik başarılarında artış sağladığı, derslere karşı tutumlarını olumlu yönde değiştirdiği ve özgüven gelişimini desteklediği ortaya konmuştur. Ayrıca, programın bilişsel ve psikososyal gelişime olumlu katkılar sunduğu da belirlenmiştir.

Gürol ve Gül (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler ve velilerden oluşan katılımcılarla İYEP programının işleyişi nitel yöntemlerle araştırılmıştır. Araştırma bulguları, tüm paydaşların programın ihtiyaç duyulan bir destek olduğunu kabul ettiğini ve öğrencilerin gelişiminde kayda değer bir fayda sağladığını göstermiştir. Bununla birlikte, programda karşılaşılan zorluklar arasında öğrenci seçiminde yaşanan güçlükler, devamsızlık sorunları, yetersiz süre, hem öğretmen hem de öğrencilerde görülen yorgunluk, öğretmen ve velilerin program hakkında yeterince bilgilendirilmemesi, ders içeriğinin sınırlı olması, materyal eksiklikleri ve farklı modüllerde yer alan öğrencilerin aynı gruplarda bulunmasının getirdiği zorluklar yer almaktadır.

Ekinci ve arkadaşları (2021) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmenlerinin İYEP programına yönelik görüşleri değerlendirilmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin programın öğrenciler için oldukça yararlı olduğunu düşündüklerini göstermiştir. Ayrıca, modüllerdeki öğrenci sayısının az olması nedeniyle öğretmenlerin öğrencilere birebir destek verebildiği, bunun da öğrencilerin özgüven ve motivasyonunu artırdığı belirlenmiştir (Erdinç, 2022).

Erdinç (2022), İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) kapsamında görev yapan öğretmenlerin programı genel olarak amacına hizmet eden, işlevsel bir

uygulama olarak değerlendirdiklerini belirtmektedir. Araştırmada öğretmenlerin, programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin olumlu görüşler sundukları; özellikle öğrenci ihtiyaçlarına yönelik tasarımı ve esnek yapısı açısından programı destekleyici buldukları ifade edilmiştir. Ayrıca, öğretmen görüşlerinde kıdem ve deneyim düzeyine göre anlamlı farklılıklar olduğu; deneyimli öğretmenlerin süreci daha etkili yürüttükleri ve programın kazanımlarını daha belirgin gözlemledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma, İYEP'in uygulanabilirliğini artırmak ve öğretmen desteğini güçlendirmek amacıyla programın sürekliliğinin sağlanması ve öğretmenlere yönelik rehberlik hizmetlerinin yaygınlaştırılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Tüm bu araştırmalar doğrultusunda ülkemizde uygulanmakta olan İlkokullarda Yetiştirme Programı ile ilgili çok fazla çalışmanın yapılmadığı görölmektedir. Yeni uygulamaya konulmuş olan bu programın yürütücüsü olan öğretmenlerin değerlendirmelerinin önemli olduğu düşünölerek bu çalışma yapılmıştır. Çalışmanın alan yazına katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

3. ANKET ANALİZİ

Bu bölümde, çalışmada kullanılacak ölçeklere ilişkin çeşitli analizler sunulacaktır. Daha sonra, araştırma modeli, örneklem seçimi, veri toplama araçları ve veri analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Çalışma, İlkokullarda Yetiştirme Programı'na (İYEP) ilişkin öğretmen görüşlerinin hem sayısal verilerle hem de derinlemesine nitel yorumlarla değerlendirilmesi amacıyla karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, nitel ve nicel veri toplama ve analiz tekniklerinin birlikte kullanıldığı araştırma yaklaşımıdır (Creswell & Plano Clark, 2018). Araştırmada betimsel tarama modeli ile elde edilen nicel veriler, SPSS 26.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca açık uçlu sorular aracılığıyla toplanan nitel veriler, içerik analizi tekniği ile değerlendirilmiştir. Analiz sürecinde, katılımcı ifadeleri kodlanarak temalar oluşturulmuş ve bu temalar doğrultusunda bulgular yapılandırılmıştır. Nitel verilerin analizi, araştırma konusuna ilişkin farklı boyutların ve katılımcıların öznel deneyimlerinin ortaya konulmasını sağlamıştır.

Bu çalışmada, ilk olarak Ankara'da görev yapan 389 sınıf öğretmeninden nicel veriler toplanmıştır. Bu veriler, İYEP uygulamasına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini CIPP modeline göre sayısal olarak değerlendirmeye yöneliktir. Bu sayısal verilerin ardından, 15 öğretmenle yapılan görüşmeler yoluyla nitel veriler elde edilmiş ve içerik analizi uygulanmıştır. İlk olarak genel eğilimleri sayısal olarak belirlemiş, ardından bu bulguları derinlemesine açıklamak ve desteklemek amacıyla nitel görüşmelere başvurmuştur. Bu süreç, açıklayıcı sıralı desenin tipik özelliğidir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Evrenin belirlenmesinde, ilgili literatürde eğitim araştırmalarında öğretmenlerin görüşlerine başvurulmasının önemine vurgu yapan çalışmalardan yararlanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2016; Karasar, 2007). Araştırmada, örneklem seçimi için olasılıklı örnekleme yöntemlerinden biri olan basit tesadüfi örnekleme tekniği tercih edilmiştir. Bu

teknik, evrendeki her bireyin eşit seçilme şansına sahip olmasını sağlayarak temsil gücünü artırmaktadır (Creswell, 2014). Bu doğrultuda, evrenden rastgele seçilen 389 sınıf öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğü belirlenirken Cohen, Manion ve Morrison (2018) tarafından önerilen örneklem hesaplama yöntemleri dikkate alınmıştır. İlkokullarda Yetiştirme Programı kapsamında görev yapan 389 öğretmen, çalışmaya gönüllülük esasına dayalı olarak katılım sağlamıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3.1: Yaşa Göre Dağılım

Özellik		n	%
Yaş	25-35 Yaş Arası	65	16,7
	36-45 Yaş Arası	148	38,0
	46-55 Yaş Arası	138	35,5
	56 Yaş ve Üzeri	38	9,8
	Total	389	100,0

Kaynak: Yapılan anket sonucu elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

Araştırmaya katılan bireyler yaşlarına göre %38 (148 Kişi) 36-45 Yaş, %35,5 (138 Kişi) 46-55 Yaş, %16,7 (65 Kişi) 25-35 Yaş ve %9,8 (38 Kişi) 56 yaş ve üzeri şeklinde dağılmıştır.

Tablo 3.2: Cinsiyete Göre Dağılım

Özellik		n	%
Cinsiyet	Kadın	280	72,0
	Erkek	109	28,0
	Total	389	100,0

Kaynak: Yapılan anket sonucu elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

Araştırmaya katılan bireyleri cinsiyetlerine göre %72 (280 Kişi) kadın, %28 (109) kişi erkek şeklinde dağılmıştır.

Tablo 3.3: Öğrenci Sayısına Göre Dağılım

Özellik		n	%
Sınıfındaki öğrenci sayısı	5 Öğrenci ve Altı	155	39,8
	6-10 Öğrenci	154	39,6
	11 Öğrenci ve üstü	80	20,6
	Total	389	100,0

Kaynak: Yapılan anket sonucu elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

Araştırmaya katılan bireyleri ders verdikleri öğrenci sayısına göre %39,8 (155 kişi) 5 öğrenci ve Altı, %39,6 (154 Kişi) 6-10 öğrenci ve %20,6 (80 Kişi) 11 öğrenci ve üstü şeklinde dağılmıştır.

Tablo 3.4: Kıdem Sürelerine Göre Dağılım

Özellik		n	%
Kıdem	5-10 Yıl Arası	71	18,3
	11-20 Yıl Arası	194	49,9
	21 Yıl ve üzeri	124	31,9
	Total	389	100,0

Kaynak: Yapılan anket sonucu elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

Araştırmaya katılan bireyleri kıdem sürelerine göre %49,9 (194 Kişi) 11-20 yıl, %31,9 (124 Kişi) 21 yıl ve üzeri ve %18,3 (71 Kişi) 5-10 yıl arası şeklinde dağılmıştır.

Nitel veri toplama sürecinde, nicel örneklem grubunda yer alan öğretmenler arasından amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen 15 öğretmen ile açık uçlu sorular aracılığıyla derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılar, İYEP kapsamında aktif olarak görev yapmış ve programın uygulanma sürecine doğrudan tanıklık etmiş öğretmenler arasından seçilmiştir. Amaçlı örnekleme, belirli niteliklere sahip bilgi zengini bireylerin seçilmesi açısından nitel araştırmalarda sıkça tercih edilen bir yöntemdir (Patton, 2014). Katılımcıların çeşitliliğini ve görüşlerin temsiliyetini sağlamak amacıyla cinsiyet, mesleki deneyim yılı, yaş ve sınıf mevcudu gibi demografik değişkenler dikkate alınmıştır. Nitel araştırmalarda, katılımcı profiline ilişkin çeşitliliğin sağlanması, elde edilen verilerin güvenilirliğini ve aktarılabilirliğini artırmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Katılımcıların demografik özellikleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 3.5: Katılımcıların Demografik Bilgileri

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Deneyim (Yıl)	Sınıf Mevcudu
K1	Kadın	32	10	6
K2	Erkek	45	22	5
K3	Kadın	29	7	4
K4	Erkek	38	15	7

Tablo 3.5: (devam ediyor)

K5	Kadın	41	18	5
K6	Kadın	27	5	3
K7	Erkek	50	26	6
K8	Kadın	34	12	4
K9	Erkek	36	13	5
K10	Kadın	30	8	6
K11	Erkek	43	20	4
K12	Kadın	39	17	5
K13	Erkek	33	10	6
K14	Kadın	28	6	4
K15	Erkek	46	23	7

Kaynak: Yapılan anket sonucu elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Erdinç (2022) tarafından geliştirilen "İlkokullarda Yetiştirme Programı Değerlendirme Anketi" kullanılmıştır. Anket, İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) kapsamında görev yapan öğretmenlerin program hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş olup, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları ilgili tez çalışmasında detaylandırılmıştır (Erdinç, 2022).

Anketin kullanım izni, çalışmanın sahibi olan Erdinç'ten (2022) e-posta yoluyla alınmıştır. Araştırmada, anketin orijinal formu kullanılmış ve herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Anket, öğretmenlerin İYEP'e ilişkin deneyimlerini, programın uygulanabilirliğini ve etkinliğini değerlendirmeye yönelik sorular içermektedir. Anket, İYEP'in bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarını değerlendirmeye yönelik toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler, beşli Likert ölçeği kullanılarak yanıtlanmakta olup, katılımcılara "Hiç Katılmıyorum", "Çoğunlukla Katılmıyorum", "Kısmen Katılıyorum", "Çoğunlukla Katılıyorum" ve "Kesinlikle Katılıyorum" seçenekleri sunulmuştur. Anket formunun oluşturulması sürecinde, maddelerin uygunluğu ve kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla üç program geliştirme uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Uzman değerlendirmeleri doğrultusunda, anketin ilk taslağında yer alan 33 madde incelenmiş ve gerekli düzenlemeler yapılarak 3 madde çıkarılmış, böylece toplam madde sayısı 30'a indirilmiştir. Ayrıca, uzmanların

dönütleri doğrultusunda, ifadelerdeki cümle yapılarına yönelik düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın etkililiğine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla kullanılan "İlkokullarda Yetiştirme Programı Değerlendirme Anketi", toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Ankette yer alan maddeler, değerlendirilen boyutlara göre gruplandırılmıştır: 1-6. maddeler bağlam boyutunu, 7-16. maddeler girdi boyutunu, 17-20. maddeler süreç boyutunu ve 21-30. maddeler ise ürün boyutunu ölçmeye yöneliktir. Anketin güvenilirliğini belirlemek amacıyla yapılan iç tutarlılık analizi sonucunda Cronbach's Alpha katsayıları, bağlam boyutu için 0.73, girdi boyutu için 0.85, süreç boyutu için 0.69, ürün boyutu için 0.93 ve genel ölçek için 0.94 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, anketin yüksek iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmada nitel veri toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından özel olarak geliştirilen açık uçlu görüşme formu kullanılmıştır. Bu formun geliştirilme süreci, alan yazın taraması ve benzer araştırmalarda kullanılan ölçme araçlarının incelenmesiyle başlamıştır. İlk taslak, çalışmanın amaçları doğrultusunda oluşturulan temel temalar ve araştırma sorularına uygun şekilde hazırlanmıştır. Ardından, formun içerik geçerliliğini sağlamak amacıyla alanında uzman dört akademisyene gönderilerek görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda, bazı maddelerin ifade biçimleri sadeleştirilmiş, anlaşılabilirliği artırılmış ve gereksiz tekrarlar çıkarılmıştır. Güvenirlik çalışması kapsamında, pilot uygulama olarak seçilen 5 öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilerek formun tutarlılığı ve kapsamı değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, bazı soruların daha açık olması için yeniden düzenlenmesi sağlanmıştır. Ayrıca, formun uygulanabilirliği ve katılımcıların soruları anlamadaki güçlükleri dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu süreç sonucunda, açık uçlu görüşme formunun hem içerik hem de uygulama bakımından güvenilir ve geçerli olduğu kanaatine varılmıştır. Form, esas araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Form, öğretmenlerin İYEP'e ilişkin güçlü ve zayıf yönleri, uygulama sorunları ve iyileştirme önerilerine dair görüşlerini derinlemesine ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu formlar, öğretmenlerin yazılı yanıtları üzerinden toplanmış ve içerik analizi ile sistematik biçimde değerlendirilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS 26.0 İstatistik paket programı kullanılmıştır. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Frekans, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) yönteminden faydalanılmıştır.

Bu araştırmada kullanılan içerik analizi yöntemi kapsamında, görüşme verileri temalar ve kodlar altında sınıflandırılmış ve frekans (f) değerleri ile desteklenmiştir. İçerik analizinde her bir katılımcı birden fazla kod altında görüş bildirebileceği gibi, aynı katılımcının bir temaya ilişkin farklı açılardan yaptığı açıklamalar da ayrı kodlamalar şeklinde analiz edilebilmektedir. Bu nedenle frekans değerleri, çalışmaya katılan toplam kişi sayısını aşabilmektedir.

Nitekim, nitel araştırmalarda frekansların katılımcı sayısından fazla olması; verilerin çeşitliliğini, görüşlerin tekrarlanma sıklığını ve anlam birimlerinin yoğunluğunu göstermesi açısından yöntemsel olarak kabul edilen bir durumdur (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu durum hem araştırma bulgularının derinliğini hem de belirli temalara ilişkin katılımcı vurgularını yansıtmak adına önem arz etmektedir.

Çalışmada kullanılan İlkokullarda Yetiştirme Programı Değerlendirme Anketi için yapılan güvenirlik analizi, Cronbach's Alpha katsayısı ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar, anketin genel iç tutarlılık güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Anketin her bir alt boyutunun iç tutarlılık katsayıları şu şekilde hesaplanmıştır:

Tablo 3.6: Güvenirlik Analizi

Cronbach's Alpha	N of Items
,964	30

Kaynak: Yapılan anket sonucu elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

Araştırmada ilkokul yetiştirme programına yönelik görüşlerinin alınması için kullanılan ölçekten elde edilen verilerin güvenirlik analizi Cronbach's Alpha test istatistiği ile incelenmiştir. Analiz neticesinde güvenirlik katsayısının 0,964 düzeyinde ve çok yüksek düzeyde güvenilir olduğu sonucu elde edilmiştir.

Açık uçlu sorularla elde edilen nitel veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Katılımcı yanıtları temalar ve kodlar hâlinde sınıflandırılmış, her bir kodun ifade edilme sıklığı frekanslarla gösterilmiştir. Görüşme formundaki bir katılımcının birden fazla görüş sunması nedeniyle bazı kodların frekansları toplam katılımcı sayısını aşmıştır. Bu durum, nitel veri analizinde görüş çeşitliliğini ve yoğunluğunu yansıtan doğal bir sonuçtur (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Tablo 3.7: Normallik Analizi

Madde	N	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık		Yığılma	
	İstatistik	İstatistik	İstatistik	İstatistik	Standart Sapma	İstatistik	Standart Sapma
Bağlam1	389	3,8406	,96072	-,851	,124	,945	,247
Bağlam2	389	3,6221	,94358	-,495	,124	,578	,247
Bağlam3	389	3,6581	,84269	,144	,124	-,782	,247
Bağlam4	389	3,5347	,92611	,152	,124	-,869	,247
Bağlam5	389	3,5167	1,15894	-,250	,124	-,914	,247
Bağlam6	389	3,4756	,91806	-,098	,124	-,211	,247
Girdi7	389	3,7686	,80779	,032	,124	-,776	,247
Girdi8	389	3,9357	,86958	-,703	,124	,776	,247
Girdi9	389	3,9692	,78588	-,170	,124	-,836	,247
Girdi10	389	3,6658	,92858	-,026	,124	-,931	,247
Girdi11	389	3,4987	,96491	,107	,124	-,956	,247
Girdi12	389	4,0206	,96034	-,796	,124	,249	,247
Girdi13	389	3,7301	,82277	-,273	,124	-,403	,247
Girdi14	389	3,6170	,87037	-,210	,124	-,606	,247
Girdi15	389	3,3342	1,22322	-,355	,124	-,848	,247
Girdi16	389	3,5835	1,16934	-,329	,124	-,929	,247
Süreç17	389	3,8509	,89292	-,620	,124	,464	,247
Süreç18	389	3,5913	,95520	-,280	,124	-,322	,247
Süreç19	389	3,7943	,92995	-,527	,124	,083	,247
Süreç20	389	3,9486	,84794	-,794	,124	1,154	,247
Ürün21	389	3,4447	,97661	-,153	,124	-,070	,247
Ürün22	389	3,5398	,83208	-,316	,124	,422	,247
Ürün23	389	3,7532	,70035	,021	,124	-,393	,247
Ürün24	389	3,8278	,69137	,242	,124	-,905	,247
Ürün25	389	3,7892	,78437	-,093	,124	-,555	,247
Ürün26	389	3,7918	,73241	,069	,124	-,632	,247
Ürün27	389	3,6427	,86652	-,099	,124	-,666	,247
Ürün28	389	3,6761	,83602	-,289	,124	-,428	,247
Ürün29	389	3,8278	,86074	-,197	,124	-,743	,247
Ürün30	389	3,7712	,88025	-,357	,124	,201	,247
Toplam (N)	389						

Kaynak: Yapılan anket sonucu elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracından elde edilen verilerin normallik testi, arpıklık-Yığılma analizi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, verilerin arpıklık ve yığılma değerleri -1,5 ile +1,5 aralığında kalmıştır. Bu sonuç, veri setinin normallik koşullarını sağladığını göstermektedir. Tabachnick ve Fidell (2007)'e göre, arpıklık ve yığılma değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında olması, verilerin normal dağılıma uygun olduğunu belirtmektedir.



4. ANKET BULGULARI

Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) modeline göre geliştirilen anketin uygulanması sonucunda elde edilen nicel verilerin analizi ile ilgili bulgulara bu bölümde yer verilmiştir. Araştırmada, yüzde (%), frekans (f), ortalama ($\bar{X}$), medyan ve standart sapma (SS) gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır.

Ankette yer alan ifadelerin puanlaması beşli Likert tipinde düzenlenmiş olup, puan aralıklarına göre yorumlamalar şu şekilde yapılmıştır:

- 1,00–1,79 arası: “Hiç Katılmıyorum”
- 1,80–2,59 arası: “Katılmıyorum”
- 2,60–3,39 arası: “Kısmen Katılıyorum”
- 3,40–4,19 arası: “Çoğunlukla Katılıyorum”
- 4,20–5,00 arası: “Tamamen Katılıyorum”

Bu sınıflandırmaya göre elde edilen ortalama puanlar ilgili düzeylere karşılık gelecek şekilde yorumlanmıştır.

4.1. İlkokullarda Yetiştirme Programının Bağlam Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 4.1'de İlkokullarda Yetiştirme Programı Değerlendirme Anketi'nde yer alan “Bağlam” boyutuna ilişkin öğretmenlerin verdiği cevapların frekans, yüzde, ortalama, medyan, ortalama ve standart sapma puanları yer almaktadır.

Tablo 4.1: İYEP Değerlendirme Anketi Bağlam Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Madde	Bağlam Alt Boyutu Maddeleri					Kesinlikle katılmıyorum (1)		Katılmıyorum (2)		Kısmen katılmıyorum (3)		Katılıyorum (4)		Tamamen katılıyorum (5)	
		N	$\bar{x}$	Med	SS	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1	İYEP'in amaçları açık bir şekilde belirlenmiştir.	389	3,84	4	0,96	15	3,9	7	1,8	104	26,7	162	41,6	101	26
2	Öğrenciler İYEP'e uygun şekilde seçilmektedir.	389	3,62	4	0,94	16	4,1	7	1,8	157	40,4	137	35,2	72	18,5
3	İYEP öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermektedir.	389	3,66	4	0,84	—	—	22	5,7	161	41,4	134	34,4	72	18,5
4	İYEP'in içeriği ve süresi tutarlıdır.	389	3,53	3	0,93	—	—	46	11,8	161	41,4	110	28,3	72	18,5
5	İYEP Türkiye'nin her bölge ve okulunda uygulanabilir özelliktedir.	389	3,52	4	1,16	15	3,9	67	17,2	109	28	98	25,2	100	25,7
6	İYEP'teki derslerin dönem içindeki yeri uygundur.	389	3,48	3	0,92	7	1,8	38	9,8	163	41,9	125	32,1	56	14,4

Kaynak: Yapılan anket sonucu elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.1’de İYEP’in Bağlam boyutuna ilişkin maddelerin betimsel istatistiklerine bakıldığında, bu alt boyuta ait genel ortalamanın $\bar{X} = 3,61$, medyan değerinin ise 4,00 olduğu görülmektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin “Çoğunlukla Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdiklerini göstermektedir.

Alt boyutta en yüksek ortalamaya sahip madde, “İYEP’in amaçları açık bir şekilde belirlenmiştir.” ifadesi olmuştur ($\bar{X} = 3,84$; Med = 4,00). Bu maddeye ilişkin veriler incelendiğinde, öğretmenlerin %67,6’sı ($n=263$) “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmiştir. Aynı şekilde, “İYEP öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermektedir.” maddesi de ($\bar{X} = 3,66$; Med = 4,00) yüksek oranda olumlu görüşle desteklenmiştir; bu ifadeye öğretmenlerin %93,3’ü “Kısmen”, “Katılıyorum” veya “Tamamen Katılıyorum” demiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin İYEP’in temel hedeflerinin ve içerik uyumunun farkında olduğunu ve bu noktada uygulamayı benimsediklerini göstermektedir.

En düşük ortalamaya sahip madde, “İYEP’teki derslerin dönem içindeki yeri uygundur.” ($\bar{X} = 3,48$; Med = 3,00) maddesidir. Bu maddeye ilişkin verilerde, öğretmenlerin yalnızca %46,5’i “Katılıyorum” ya da “Tamamen Katılıyorum” seçeneklerini işaretlemiştir. Kalan %53,5’lik kısmın ise “Kısmen Katılıyorum” (%41,9) veya daha düşük düzeyde görüş bildirmesi, bu konuda fikir birliği olmadığını ve uygulamada farklı deneyimlerin yaşandığını göstermektedir.

Benzer şekilde, “İYEP Türkiye’nin her bölge ve okulunda uygulanabilir özelliktedir.” maddesi ($\bar{X} = 3,52$; SS = 1,16) yüksek standart sapma değeri ile dikkat çekmiştir. Bu, öğretmenlerin uygulama yaygınlığı ve bölgesel uyumluluk konularında farklı deneyimlere sahip olduklarını göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin İYEP’in bağlam boyutuna ilişkin görüşleri “Çoğunlukla Katılıyorum” düzeyindedir. Bu durum, öğretmenlerin programın genel amaçları ve öğrenci seçimi gibi temel uygulamalara yönelik olumlu bir tutum sergilediklerini, ancak ders zamanlaması ve yaygın uygulanabilirlik gibi bazı konularda daha kararsız veya eleştirel olduklarını göstermektedir.

4.2. İlkokullarda Yetiştirme Programının Girdi Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 4.2’de İlkokullarda Yetiştirme Programı Değerlendirme Anketi’nde yer alan “Girdi” boyutuna ilişkin öğretmenlerin verdiği cevapların frekans, yüzde, ortalama, medyan, ortalama ve standart sapma puanları yer almaktadır.

Tablo 4.2. İYEP Değerlendirme Anketi Girdi Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Madde	Girdi Alt Boyut Maddeleri					Kesinlikle katılmıyorum (1)		Katılmıyorum (2)		Kısmen katılmıyorum (3)		Katılıyorum (4)		Tamamen katılıyorum (5)	
		N	$\bar{x}$	Med	SS	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
7	İYEP’te yer alan Türkçe kazanımları programın amaçlarını karşılamaktadır.	389	3,77	4	0,81	–	–	14	3,6	140	36	157	40,4	78	20,1
8	İYEP’te yer alan Matematik kazanımları programın amaçlarını karşılamaktadır.	389	3,94	4	0,87	7	1,8	7	1,8	97	24,9	171	44	107	27,5
9	İYEP’te verilen derslerin içerikleri programın amaçları ile uyumludur.	389	3,97	4	0,79	–	–	7	1,8	105	27	170	43,7	107	27,5
10	İYEP’te yer alan Türkçe ders süreleri yeterlidir.	389	3,67	4	0,93	–	–	38	9,8	140	36	125	32,1	86	22,1
11	İYEP’ te yer alan Matematik ders süreleri yeterlidir.	389	3,5	3	0,96	–	–	60	15,4	147	37,8	110	28,3	72	18,5
12	İYEP’te görev alan öğretmenler derslerle ilgili yeterli donanıma sahiptir.	389	4,02	4	0,96	7	1,8	15	3,9	88	22,6	132	33,9	147	37,8
13	İYEP öğrencilerin akademik(bilişsel) giriş özelliklerine uygundur.	389	3,73	4	0,82	–	–	29	7,5	111	28,5	185	47,6	64	16,5
14	İYEP öğrencilerin duyuşsal giriş özelliklerine uygundur.	389	3,62	4	0,87	–	–	44	11,3	118	30,3	170	43,7	57	14,7
15	Öğrencilerin motivasyonu program için yeterlidir.	389	3,33	4	1,22	36	9,3	67	17,2	89	22,9	125	32,1	72	18,5
16	Okulun fiziksel imkânları programı uygulamak için yeterlidir.	389	3,58	4	1,17	14	3,6	66	17	98	25,2	101	26	110	28,3

Kaynak: Yapılan anket sonucu elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.2’de yer alan İYEP Girdi alt boyutuna ilişkin maddelerin betimsel istatistikleri incelendiğinde, öğretmen görüşlerinin genel ortalamasının $X=3,61$, medyan değerinin 4,00, standart sapmanın ise 0,98 olduğu görülmektedir. Bu değer, Stufflebeam’in CIPP modeline dayalı ölçekte “Çoğunlukla Katılıyorum” düzeyine karşılık gelmektedir. Girdi boyutu, programın içeriği, kazanımlarla uyumu, öğretmen yeterliliği ve öğrenci uygunluğu gibi yapısal öğeleri değerlendirme açısından önemlidir.

Girdi boyutunda en yüksek ortalamaya sahip madde, “İYEP’te görev alan öğretmenler derslerle ilgili yeterli donanıma sahiptir.” ifadesi olmuştur ($X = 4,02$; Med = 4,00). Bu maddeye katılım oranı oldukça yüksektir; öğretmenlerin %71,7’si “Katılıyorum” ($f=132$) veya “Tamamen Katılıyorum” ($f=147$) düzeyinde görüş belirtmiştir. Bu bulgu, programın öğretmen kadrosuna yönelik olumlu bir algının olduğunu göstermektedir.

Benzer şekilde, “İYEP’te verilen derslerin içerikleri programın amaçları ile uyumludur.” ($X = 3,97$) ve “İYEP’te yer alan Matematik kazanımları programın amaçlarını karşılamaktadır.” ($X = 3,94$) maddeleri de yüksek ortalamaya sahiptir ve öğretmenlerin bu konularda büyük oranda uzlaştığını göstermektedir. Bu iki maddede “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” oranları toplamda sırasıyla %71,2 ve %71,5’tir. Bu da içerik ve kazanımların program hedefleriyle örtüştüğü konusunda güçlü bir memnuniyet düzeyine işaret eder. “Öğrencilerin motivasyonu program için yeterlidir.” maddesi ($X = 3,33$; SS = 1,22) bu alt boyuttaki en düşük ortalamaya sahiptir. “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” diyenlerin oranı %26,5 ($f=103$), bu konuda öğretmenlerin görüş birliğinde olmadığını ve motivasyon düzeylerinin sınırlı görüldüğünü göstermektedir. Bu durum, program hedeflerine ulaşmada öğrenci ilgisinin yeterince sağlanamadığını düşündürülebilir. “İYEP öğrencilerin akademik (bilişsel) ve duyuşsal giriş özelliklerine uygundur.” maddelerine verilen yanıtlar ise görece olarak daha olumlu olsa da, duyuşsal uygunluk maddesi (14. madde) %56,2 oranında “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” düzeyindeyken, %11,3’lük “Katılmıyorum” oranı dikkat çekmektedir. Bu durum, özellikle duyuşsal düzeyde bazı öğrenci gruplarında programa uyumda zorluklar yaşandığını düşündürülebilir. “Okulun fiziksel imkânları programı uygulamak için yeterlidir.” maddesi ($X = 3,58$; SS = 1,17) geniş varyanslı

bir dağılım göstermekte; bu maddeye “Katılmıyorum” diyenlerin oranı %17’dir (f=66). Bu, fiziki altyapının bazı okullarda programın sağlıklı uygulanmasına engel oluşturabildiğini göstermektedir.

Girdi boyutuna ilişkin bulgular, öğretmenlerin İYEP’in kazanım, içerik ve öğretmen yeterliliği boyutlarında genel olarak olumlu görüşler bildirdiklerini, ancak öğrenci motivasyonu ve bazı okul fiziki koşullarında daha dikkatli planlamalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu, programın yapısal bütünlüğünü desteklemekte; ancak uygulamada karşılaşılan farklılıklar nedeniyle bazı alanlarda görüşlerin çeşitlendiği gözlemlenmektedir.

4.3. İlkokullarda Yetiştirme Programının Süreç Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 4.3’te İlkokullarda Yetiştirme Programı Değerlendirme Anketi’nde yer alan “Süreç” boyutuna ilişkin öğretmenlerin verdiği cevapların frekans, yüzde, ortalama, medyan, ortalama ve standart sapma puanları yer almaktadır.

Tablo 4.3. İYEP Değerlendirme Anketi Süreç Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Madde	Süreç Alt Boyut Maddeleri					Kesinlikle katılmıyorum (1)		Katılmıyorum (2)		Kısmen katılmıyorum (3)		Katılıyorum (4)		Tamamen katılıyorum (5)	
		N	$\bar{x}$	Med	SS	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
17	Derslerde kullanılan yöntem ve teknikler öğrencilerin derse olan ilgisini artırmaktadır.	389	3,85	4	0,89	7	1,8	14	3,6	104	26,7	169	43,4	95	24,4
18	Programın uygulanış biçimi öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarmalarına olanak tanımaktadır.	389	3,59	4	0,96	7	1,8	38	9,8	133	34,2	140	36	71	18,3
19	İYEP'in işleyişinden sorumlu olan tüm kişi ve kurumlar ihtiyaç duyulan alanlarda etkin yönlendirme yapmaktadır.	389	3,79	4	0,93	7	1,8	21	5,4	111	28,5	156	40,1	94	24,2
20	İYEP' in işleyişinden sorumlu olan tüm kişi ve kurumlar erişilebilirdir.	389	3,95	4	0,85	7	1,8	7	1,8	87	22,4	186	47,8	102	26,2

Kaynak: Yapılan anket sonucu elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.3'te yer alan İYEP'in Süreç boyutuna ilişkin maddelerin betimsel istatistiklerine bakıldığında, öğretmenlerin genel olarak sürece yönelik olumlu bir tutum sergilediği görülmektedir. Alt boyutun aritmetik ortalaması $\bar{X} = 3,80$, medyan değeri 4,00 ve standart sapma 0,91'dir. Bu değerler, Stufflebeam'in CIPP modeline dayalı puanlama sistemine göre "Çoğunlukla Katılıyorum" düzeyine karşılık gelmektedir.

Süreç boyutunda en yüksek ortalamaya sahip madde, "İYEP'in işleyişinden sorumlu olan tüm kişi ve kurumlar erişilebilirdir." ifadesidir ($\bar{X} = 3,95$; Med = 4,00; SS = 0,85). Bu maddeye verilen yanıtların %74'ü (f=288) "Katılıyorum" veya "Tamamen Katılıyorum" düzeyindedir. Bu bulgu, programın yönetsel yapısının ve iletişim kanallarının öğretmenler açısından erişilebilir ve işlevsel olduğunu göstermektedir.

Bir diğer yüksek ortalamaya sahip madde olan "İYEP'in işleyişinden sorumlu olan tüm kişi ve kurumlar ihtiyaç duyulan alanlarda etkin yönlendirme yapmaktadır." ifadesi ($\bar{X} = 3,79$) de benzer şekilde %64,3 oranında olumlu görüşle desteklenmiştir. Bu durum, uygulamada öğretmenlerin destek mekanizmalarına güven duyduğunu ve yönlendirme süreçlerinin etkili olduğunu düşündüğünü ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin süreç boyutuna yönelik en olumlu tepkilerinden biri, "Derslerde kullanılan yöntem ve teknikler öğrencilerin derse olan ilgisini artırmaktadır." maddesinde görülmüştür ($\bar{X} = 3,85$; Med = 4,00). Bu maddeye verilen yanıtlarda öğretmenlerin %67,8'i (f=264) "Katılıyorum" veya "Tamamen Katılıyorum" yanıtını işaretlemiş, yalnızca %5,4'lük bir kesim (f=21) olumsuz yönde görüş bildirmiştir. Bu sonuç, İYEP kapsamında kullanılan öğretim tekniklerinin öğrencilerin derse karşı ilgisini artırmada genel olarak etkili olduğunu göstermektedir.

Alt boyutta en düşük ortalamaya sahip madde, "Programın uygulanış biçimi öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarmalarına olanak tanımaktadır." ifadesidir ($\bar{X} = 3,59$; SS = 0,96). Bu maddeye verilen yanıtlarda "Kısmen Katılıyorum" oranı %34,2 (f=133), "Katılıyorum" oranı ise %36,0 (f=140) olarak hesaplanmıştır. Her ne kadar öğretmenlerin büyük bir kısmı olumlu görüş bildirse de, %11,6'lık bir

kesimin “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” yanıtları, uygulamada öğrencilerin bireysel potansiyellerine ulaşmalarında yeterli destek ortamının her zaman sağlanamayabileceğini göstermektedir.

Süreç boyutuna ilişkin bulgular, öğretmenlerin İYEP’in işleyişi, yürütülme biçimi ve uygulama yöntemlerine yönelik genel olarak olumlu bir tutum içinde olduklarını ortaya koymaktadır. Özellikle programın yönetsel işleyişi ve derslerde kullanılan tekniklere yönelik memnuniyet yüksektir. Ancak öğrencilerin bireysel gelişim potansiyellerini ortaya çıkarma boyutunda sınırlı bazı gözlemler olduğu da dikkat çekmektedir. Bu durum, sürecin niteliğinin sahada farklı biçimlerde deneyimlendiğini düşündürmektedir.

4.4. İlkokullarda Yetiştirme Programının Ürün Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 4.4' te İlkokullarda Yetiştirme Programı Değerlendirme Anketi'nde yer alan “Ürün” boyutuna ilişkin öğretmenlerin verdiği cevapların frekans, yüzde, ortalama, medyan, ortalama ve standart sapma puanları yer almaktadır.

Tablo 4.4: İYEP Değerlendirme Anketi Ürün Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Madde	Ürün Alt Boyut Maddeleri					Kesinlikle katılmıyorum (1)		Katılmıyorum (2)		Kısmen katılmıyorum (3)		Katılıyorum (4)		Tamamen katılıyorum (5)	
		N	$\bar{x}$	Med	SS	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
21	İYEP süresince yapılan değerlendirmeler (ÖBA-ÖDA) öğrencilerin gerçek başarısını yansıtmaktadır.	389	3,44	3	0,98	14	3,6	31	8	176	45,2	104	26,7	64	16,5
22	İYEP öğrencilerin temel dinleme becerilerini geliştirmektedir.	389	3,54	4	0,83	7	1,8	22	5,7	157	40,4	160	41,1	43	11,1
23	İYEP öğrencilerin temel konuşma becerilerini geliştirmektedir.	389	3,75	4	0,7	–	–	8	2,1	131	33,7	199	51,2	51	13,1
24	İYEP öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini artırmaktadır.	389	3,83	4	0,69	–	–	–	–	132	33,9	192	49,4	65	16,7
25	İYEP öğrencilerin matematiksel okuryazarlık becerilerini geliştirmektedir.	389	3,79	4	0,78	–	–	15	3,9	124	31,9	178	45,8	72	18,5
26	İYEP öğrencilerin matematiksel kavramları anlamasını sağlamaktadır.	389	3,79	4	0,73	–	–	7	1,8	132	33,9	185	47,6	65	16,7
27	İYEP öğrencilerin matematiksel kavramları günlük hayatta kullanmasını sağlamaktadır	389	3,64	4	0,87	–	–	36	9,3	132	33,9	156	40,1	65	16,7
28	İYEP öğrencilere problem çözme sürecinde kendi düşüncelerini ifade etme becerisi kazandırmaktadır.	389	3,68	4	0,84	–	–	36	9,3	111	28,5	185	47,6	57	14,7
29	İYEP öğrencilerin matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmesini sağlamaktadır.	389	3,83	4	0,86	–	–	22	5,7	117	30,1	156	40,1	94	24,2
30	İYEP öğrencilerin matematiğe yönelik öz güvenli bir yaklaşım geliştirmesini sağlamaktadır.	389	3,77	4	0,88	7	1,8	8	2,1	139	35,7	148	38	87	22,4

Kaynak: Yapılan anket sonucu elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.4'te yer alan Ürün boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin betimsel istatistikleri incelendiğinde, alt boyuta ait ortalamanın $\bar{X} = 3,71$, medyan değerinin 4,00, standart sapmanın ise 0,81 olduğu görülmektedir. Bu değerler, Stufflebeam'ın CIPP modeline göre “Çoğunlukla Katılıyorum” düzeyine karşılık gelmektedir. Ürün boyutu, İYEP'in öğrencilerde oluşturduğu akademik ve davranışsal çıktıları değerlendirme açısından kritik öneme sahiptir.

Alt boyuttaki en yüksek ortalamaya sahip maddelerden biri “İYEP öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini artırmaktadır.” ifadesidir ($\bar{X} = 3,83$; Med = 4,00; SS = 0,69). Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin %66,1'i ($f=257$) “Katılıyorum” veya “Tamamen Katılıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. Bu sonuç, özellikle Türkçe alanındaki temel becerilerin gelişimi konusunda programın etkili olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, “İYEP öğrencilerin matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmesini sağlamaktadır.” ifadesi de aynı ortalama ile dikkat çekmiştir ($\bar{X} = 3,83$). Bu durum, programın matematik kaygısını azaltıcı ve pozitif bir yaklaşım geliştirici etkisini destekler niteliktedir.

“İYEP öğrencilerin temel konuşma becerilerini geliştirmektedir.” ($\bar{X} = 3,75$) ve “İYEP öğrencilerin matematiğe yönelik öz güvenli bir yaklaşım geliştirmesini sağlamaktadır.” ($\bar{X} = 3,77$) ifadelerine yönelik yanıtlar da ağırlıklı olarak olumlu yöndedir. Bu iki maddede “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” toplamı sırasıyla %64,3 ve %60,4'tür. Bu sonuçlar, öğrencilerin hem dil becerileri hem de matematik öz yeterlik algılarının olumlu yönde geliştiğini göstermektedir.

Öğretmenlerin %66,1'i, “İYEP öğrencilerin matematiksel kavramları anlamasını sağlamaktadır.” maddesine ($\bar{X} = 3,79$) yüksek düzeyde katıldığını belirtmiştir. Aynı zamanda bu kavramların günlük yaşamla ilişkilendirilmesi konusunda da “İYEP öğrencilerin matematiksel kavramları günlük hayatta kullanmasını sağlamaktadır.” ifadesi ($\bar{X} = 3,64$) nispeten daha düşük ortalamaya sahip olsa da %56,8'lik bir olumlu görüş oranı ile desteklenmektedir. Bu durum, öğrencilerin kavramsal bilgiye sahip olduğu ancak günlük yaşam transferlerinde daha fazla desteğe ihtiyaç duyduğunu düşündürmektedir.

Ürün boyutunda en düşük ortalamaya sahip madde ise “İYEP süresince yapılan değerlendirmeler (ÖBA-ÖDA) öğrencilerin gerçek başarısını

yansıtmaktadır.” ifadesidir ($\bar{X} = 3,44$; Med = 3,00; SS = 0,98). Bu maddeye ilişkin olarak yalnızca %43,2’si olumlu görüş bildirmiş ($f=168$), %11,6’sı ise ($f=45$) olumsuz görüş belirtmiştir. Bu da ölçme-değerlendirme süreçlerinde iyileştirmeye açık noktalar olduğunu göstermektedir.

Ürün boyutuna ilişkin bulgular, öğretmenlerin İYEP’in öğrenci gelişimine yönelik etkilerini genel olarak olumlu değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Okuma anlama, matematiksel kavram bilgisi ve olumlu tutum geliştirme konularında yüksek düzeyde memnuniyet bildirilmiştir. Ancak değerlendirme uygulamaları ve kazanımların günlük yaşamla ilişkilendirilmesi gibi alanlarda öğretmen görüşlerinin görece daha temkinli olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, programın öğrenme çıktıları açısından etkili olduğunu ancak bazı uygulama alanlarında daha fazla destekleyici yapıya ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

4.5. İlkokullarda Yetiştirme Programının Ait Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde veriler nitel veri toplama yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Nitel veri analizinde kullanılan içerik analizi ve kodlama süreci, her bir katılımcının birden fazla görüş veya düşünce beyan etmesine olanak tanır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler sırasında, aynı temaya veya koda karşılık gelen birden çok ifade ortaya çıkabilmektedir. Örneğin bir öğretmen hem “öğrenci başarısının artması” hem de “temel ders eksikliklerinin giderilmesi” gibi iki ayrı güçlü yönü dile getirdiğinde, her biri ayrı bir kod altında frekansa yansıtılır. Dolayısıyla bir katılımcı birden fazla koda katkı sunabilir, bu da toplam frekansın katılımcı sayısını aşmasına neden olur. Ayrıca bazı katılımcılar belirli bir temaya ilişkin tekrarlı ve vurgulu ifadelerde bulunabilmekte ve bu tekrarlar analitik olarak anlamlı görüldüğü takdirde ayrı ayrı kodlanabilmektedir. Bu bağlamda frekans değerleri, belirli bir görüşün kaç katılımcı tarafından değil, kaç kez ifade edildiğini göstermektedir. Nitel araştırmalarda veri zenginliğini ve katılımcı görüşlerinin çeşitliliğini yansıtan doğal bir durumdur. Önemli olan, kodlama sürecinin şeffaf, sistematik ve tutarlı şekilde yürütülmesidir.

Tablo 4.5: İYEP'in Hedef Kitleye Uygunluğu ve Etkililiği

	Tema	Kod	Frekans (f)	Katılımcılar
Sizce İYEP, gerçekten ihtiyaç duyulan öğrenci kitlesine yönelik etkili bir program mıdır? Açıklar mısınız?	Akademik Uygunluk	Düşük başarı düzeyindeki öğrencilere hitap ediyor	6	K1, K2, K5, K8, K10, K11
		Temel eksikleri gidermeye yönelik olması	5	K3, K4, K7, K9, K12
	Bireysel ve Seviyeye Uygunluk	Birebir öğretime imkân tanınması	4	K6, K10, K14, K15
		Öğrenci seviyesine göre içerik sunulması	3	K1, K3, K4
	Motivasyonel Etki	Öğrencilerin istekli katılımı	3	K6, K10, K13
		Öğrencilere ayrıcalıklı hissettirme	2	K4, K6
	Olumlu Gözlem ve Sonuçlar	Gözle görülür akademik gelişme	4	K2, K7, K8, K9, K10
		Programın etkili olduğuna dair öğretmen gözlemi	5	K6, K11, K12, K14, K15

Kaynak: Yapılan anket sonucu elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

Katılımcılar, İYEP'in gerçekten ihtiyaç duyulan öğrenci kitlesine yönelik etkili bir program olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Özellikle programın akademik olarak düşük başarı düzeyindeki öğrencilere hitap etmesi (f=6) ve temel eksikleri gidermeye yönelik olması (f=5) öğretmenler tarafından en çok vurgulanan güçlü yönler arasında yer almaktadır. Ayrıca birebir öğretime imkân tanınması (f=4) ve öğrenci seviyesine göre içerik sunulması (f=3) da programın bireysel farklılıklara duyarlı yapısını ortaya koymaktadır.

Katılımcılar, öğrencilerin programa istekli katılım gösterdiğini (f=3) ve bu sayede kendilerini ayrıcalıklı hissettiklerini (f=2) ifade etmişlerdir. Bu bulgular, İYEP'in sadece akademik değil, motivasyonel düzeyde de öğrencilere olumlu etkiler sağladığını göstermektedir. Ayrıca öğretmen gözlemlerine dayanan

ifadelerde programın etkili sonuçlar doğurduğu (f=5) ve gözle görülür akademik gelişmelerin yaşandığı (f=4) belirtilmiştir.

Elde edilen veriler, öğretmenlerin İYEP'in hedef kitleye uygun, ihtiyaçlara yanıt veren ve öğrencilerin akademik, bireysel ve duygusal gelişimlerine katkı sağlayan bütüncül bir yapı sunduğunu düşündüklerini ortaya koymaktadır. Aşağıda tablo 4.6'da yer alan bulgularla ilgili bazı katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir:

K1: "Gerçekten faydalı olduğunu gözlemledim. Özellikle ihtiyacı olan öğrencilere katkı sağladı." (Olumlu Gözlem ve Sonuçlar)

K3: "Evet, gerçekten ihtiyacı olan öğrencilere yönelik birebir destek verilmesi çok etkili." (Bireysel ve Seviyeye Uygunluk)

K6: "Bu öğrenciler sınıf seviyesinin çok gerisindeydi, programla eksiklerini kapattılar." (Akademik Uygunluk)

K4: "İYEP'e katılan öğrenciler daha istekli oldular, çünkü sadece onlara özel bir çalışma olduğunu hissettiler." (Motivasyonel Etki)

K5: "Akademik başarıları çok düşüktü, bu program onların seviyesine göre hazırlandığı için etkili oldu." (Akademik Uygunluk)

Tablo 4.6: İYEP programın İçeriği ve Yapısal Özelliklerinin Uygunluğu

	Tema	Kod	Frekans (f)	Katılımcılar
Sizce İYEP, gerçekten ihtiyaç duyulan öğrenci kitlesine yönelik etkili bir program mıdır? Açıklar mısınız?	İçerik Uyumu	İçeriğin okul ortamına uygunluğu	6	K1, K3, K6, K8, K11, K12
		İçeriğin sınıf seviyesine uygunluğu	5	K2, K4, K5, K9, K10
	Uygulanabilirlik	Her sınıf ortamında rahatlıkla uygulanabilir olması	4	K6, K7, K8, K13
		Programın esnek yapısı sayesinde uyarlanabilir olması	3	K12, K13, K15
	Etkinlik Tabanlılık	Etkinliklerin sınıf içinde kullanılabilirliği	3	K7, K8, K12
	Fiziksel/Mekânsal Uygunluk	Fiziksel altyapı ile uyumlu olması	2	K2, K3
	Olumlu Öğretmen Deneyimi	Önceki uygulamalarda işe yarar bulunması	2	K1, K5

Kaynak: Yapılan anket sonucu elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

Katılımcıların görüşlerine göre, İYEP'in içeriği ve yapısal özellikleri genel anlamda okul ve sınıf ortamlarına uygun bulunmuştur. Özellikle program içeriğinin

okul ortamına (f=6) ve sınıf seviyesine (f=5) uygunluğu en sık dile getirilen güçlü yönler arasında yer almıştır. Bu durum, öğretmenlerin içerikle öğrenci profili arasında örtüşme gördüğünü göstermektedir.

Programın uygulanabilirliğine ilişkin olarak ise her sınıf ortamında rahatlıkla uygulanabilir olduğu (f=4) ve esnek yapısı sayesinde ihtiyaçlara göre uyarlanabildiği (f=3) belirtilmiştir. Ayrıca etkinliklerin sınıf içinde kolaylıkla yürütülebilir olması (f=3), öğretmenler açısından programın pratikliğini artıran bir unsur olarak öne çıkmıştır.

Bazı öğretmenler programın mevcut fiziksel altyapıya uyum sağladığını (f=2) ve önceki yıllardaki olumlu uygulama deneyimlerinden memnun kaldıklarını (f=2) ifade etmiştir. Tüm bu bulgular, İYEP'in içerik ve yapı bakımından farklı sınıf ortamlarında uygulanabilir ve erişilebilir bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Aşağıda tablo 4.7'de yer alan bulgularla ilgili bazı katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir:

K1: "İYEP programı her ortamda uygulanabilecek esneklikte. Özellikle içerik bizim okul düzeyine çok uygun." (İçerik Uyumu & Uygulanabilirlik)

K2: "İçerik okul ortamına uygun, sınıf seviyemizle örtüşüyor, o yüzden zorlanmadık." (İçerik Uyumu)

K5: "Etkinlikler sınıfta kolaylıkla yapılabilir. Her şeyden önce uygulanabilir bir yapıya sahip." (Etkinlik Tabanlık & Uygulanabilirlik)

K6: "Geçen yıl da uyguladım, aynı içerikle çok olumlu sonuçlar almıştım." (Olumlu Öğretmen Deneyimi)

K4: "Okul fiziki şartlarıyla uyumlu, materyaller sınıf içinde rahatça kullanılabilir." (Fiziksel/Mekânsal Uygunluk)

Tablo 4.7: Programın Kaynak ve Uygulama Yeterliliği

	Tema	Kod	Frekans (f)	Katılımcılar
Programın yürütülmesi için sağlanan kaynaklar (materyal, süre, öğretmen yeterliliği vb.) sizce yeterli mi?	Materyal Yetersizliği	Materyal çeşitliliğinin az olması	6	K1, K4, K7, K8, K11, K14
		Görsel/uygun materyal eksikliği	5	K1, K4, K5, K6, K8
	Süre Yetersizliği	Sürenin öğrenci ihtiyacına göre kısa kalması	5	K3, K6, K10, K12, K14
		Program süresinin artırılması gerektiği önerisi	4	K3, K6, K10, K13
	Öğretmen Yeterliliği	Uygulayıcı öğretmenlerin programa hazırlıksız olması	3	K5, K9, K12
	Kaynaklara Erişim Sorunu	Okulun kaynaklara ulaşımında zorluk yaşaması	2	K4, K8

Kaynak: Yapılan anket sonucu elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

Katılımcılar, İYEP'in yürütülmesi sürecinde sağlanan kaynakların bazı yönlerden yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir. Özellikle materyal eksikliği en sık dile getirilen sorunlardan biri olup, materyal çeşitliliğinin az olması (f=6) ve uygun/görsel materyal eksikliği (f=5) öne çıkmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin uygulama sürecinde materyal üretiminde zorluk yaşadıklarını göstermektedir.

Süre yetersizliği de öğretmenlerin dikkat çektiği bir diğer konudur. Sürenin öğrencilerin ihtiyacına göre kısa kaldığı (f=5) ve program süresinin artırılması gerektiği (f=4) ifadeleri, öğretmenlerin programı uygularken zaman baskısı altında kaldıklarını göstermektedir.

Öğretmen yeterliliği teması altında ise bazı öğretmenlerin uygulama öncesinde yeterli yönlendirme almadıkları (f=3) ve rehberlik açısından destek eksikliği yaşadıkları (f=2) belirtilmiştir. Bunun yanında okulların kaynaklara ulaşmakta zorlandığı (f=2) da ifade edilmiştir. Bu veriler, öğretmenlerin özellikle materyal, süre ve uygulama desteği konularında daha fazla destek ve planlama talep ettiklerini ortaya koymaktadır. Aşağıda tablo 4.8'de yer alan bulgularla ilgili bazı katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir.

*K1: "Materyaller daha çeşitli olabilir. Görsel olarak eksiklik hissediliyor."
(Materyal çeşitliliği, görsel eksiklik)*

*K3: "Süre uzun olursa daha iyi yetişir. Mevcut süre çoğu zaman yeterli olmuyor."
(Süre yetersizliği, süre artırımı)*

*K4: "Kaynaklar sınırlı, çoğu şeyi kendimiz üretmek zorunda kalıyoruz."
(Materyal eksikliği, kaynak erişim sorunu)*

*K5: "Öğretmenlere yönelik daha fazla yönlendirme yapılmalıydı, çok yalnız kaldık."
(Öğretmen yeterliliği)*

*K6: "Süre az, öğrencilerin tüm ihtiyaçlarını bu sürede karşılamak çok zor."
(Süre yetersizliği)*

*K8: "Hazır kaynaklar eksikti, görseller de sınırlıydı."
(Görsel eksiklik, kaynak erişimi)*

Tablo 4.8: İYEP'in Güçlü Yönleri

	Tema	Kodlar	Frekans (f)	Katılımcılar
Programın öğrencilerin akademik, sosyal-duygusal ve matematiksel gelişimine katkı sağladığını düşünüyor musunuz?	Akademik Destek	Öğrenci başarısını artırma	9	K1, K2, K3, K5, K7, K8, K10, K11, K13
		Temel derslerde eksiklerin tamamlanması	8	K1, K3, K6, K7, K9, K10, K11, K14
		Birebir öğretim imkânı	6	K3, K5, K6, K8, K12, K13
	Program Esnekliği	Programın öğrencilerin seviyesine uygunluğu	5	K2, K5, K6, K10, K12
		Etkinlik temelli yapı	4	K3, K6, K7, K11
	Psikososyal Katkı	Öğrencilerin özgüveninin artması	4	K4, K6, K8, K11
		Sosyal gelişime katkı	3	K6, K9, K13

Kaynak: Yapılan anket sonucu elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

Katılımcılar, İYEP'in güçlü yönleri arasında akademik desteği ön plana çıkarmışlardır. Öğrenci başarısını artırma ($f=9$), temel derslerdeki eksikleri tamamlama ($f=8$) ve birebir öğretim ($f=6$) öğretmenler tarafından sıkça vurgulanmıştır. Programın esnekliği ve öğrencilerin seviyelerine uygunluğu ($f=5$) ile psikososyal katkılar (özgüven artışı ve sosyal gelişim) da önemli diğer güçlü yönlerdendir.

Katılımcıların İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın güçlü yönlerine ilişkin görüşlerine dair temalar, bu temalar altında toplanan kodlar ve her bir kodun frekansları yer almaktadır. Katılımcılar özellikle bireysel farklılıklara duyarlılık, öğrenci merkezlilik ve temel becerilere katkı gibi alanları programın güçlü yönleri olarak belirtmişlerdir. Aşağıda tablo 4.8'de yer alan bulgularla ilgili bazı katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir:

K1: "Bazı öğrenciler temel işlemleri bilmiyordu, İYEP sayesinde bu eksikleri kapatabildik." (Temel ders eksikleri, başarı artışı)

K3: "Özellikle birebir ilgilenilebilmek öğrencinin öğrenmesini çok etkiliyor." (Birebir öğretim)

K6: "Etkinlikler sayesinde çocuklar daha çok katılım sağladı, bu da özgüvenlerini artırdı." (Etkinlik yapısı, özgüven artışı)

K5: “Program sınıf seviyesine göre çok uygun, başarıları da gözle görülür biçimde arttı.” (Seviye uygunluğu, başarı artışı)

K8: “Bireysel destek sayesinde öğrenciler kendilerine güvenmeye başladı.” (Özgüven artışı, birebir destek)

Tablo 4.9: İYEP uygulamaları zaman, iş yükü, motivasyon

	Tema	Kodlar	Frekans (f)	Katılımcılar
İYEP uygulamaları, ders dışı yükünüzü nasıl etkiliyor?	Zaman ve Uygulama Sorunları	Programın ders dışı saatlerde uygulanması	7	K1, K4, K6, K8, K9, K11, K13
		Sürenin yetersiz olması	6	K2, K3, K6, K10, K12, K14
		Haftalık ders saatlerinin plansızlığı	5	K3, K4, K7, K10, K13
	İçerik ve Materyal Eksiklikleri	Materyal desteğinin azlığı	6	K1, K4, K5, K7, K9, K11
		Öğrenci seviyesine uygun olmayan içerikler	4	K2, K6, K10, K14
		Kazanımların soyut kalması	3	K3, K6, K12
	Katılım Sorunları	Velilerin ilgisizliği	5	K5, K7, K9, K12, K13
		Öğrenci devamsızlığı	4	K4, K6, K9, K13

Kaynak: Yapılan anket sonucu elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

Bu tabloda öğretmenlerin İYEP’in zayıf yönleriyle ilgili görüşleri yer almaktadır. Zaman ve uygulama sorunları öne çıkmakta, özellikle programın ders dışı saatlerde olması (f=7) ve süresinin yetersizliği (f=6) vurgulanmaktadır. Ayrıca materyal eksiklikleri ve öğrenci seviyesine uygun olmayan içerikler dikkat çekmektedir. Katılım sorunları başlığı altında ise veli ilgisizliği (f=5) ve devamsızlık (f=4) önemli sorunlar olarak dile getirilmiştir.

Katılımcıların İlkokullarda Yetiştirme Programı’nın zayıf yönlerine yönelik görüşlerine ait temalar, kodlar ve frekanslar sunulmuştur. En çok vurgulanan zayıf yönler, materyal eksikliği, program süresinin yetersizliği ve veli ilgisizliğidir. Aşağıda tablo 4.9’da yer alan bulgularla ilgili bazı katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir:

K4: “Program ders dışı saatlere konulduğu için öğrenciler yorgun oluyor.” (Zamanlama sorunu, devamsızlık)

K7: “Materyaller yetersizdi, çoğu şeyi kendi imkânlarımızla hallettik.” (Materyal eksikliği)

K9: “Bazı öğrenciler hiç gelmedi, veliler ilgisizdi.” (Devamsızlık, veli ilgisizliği)

K3: “Zaman planlaması sıkıntılı, süre yetmiyor, kazanımlar da çok soyut.” (Süre yetersizliği, soyut kazanımlar)

K6: “Program sınıf seviyesi için ağır. Süresi az, içerik soyut, çocuklar devamsız.” (İçerik uyumsuzluğu, süre sorunu)

Tablo 4.10: İYEP'in Zayıf Yönleri

	Tema	Kodlar	Frekans (f)	Katılımcılar
İYEP süreci boyunca karşılaştığınız en belirgin uygulama zorlukları nelerdir?	Zamanlama Problemleri	Programın ders saatleri dışına yerleştirilmesi	7	K1, K3, K4, K6, K8, K10, K12
		Programın derslerle çakışması	6	K2, K3, K5, K7, K11, K13
	Öğrenci Motivasyonu	Öğrencilerin isteksizliği	5	K3, K5, K6, K9, K12
		Devamsızlık	4	K4, K6, K9, K13
	Veli İlgisizliği	Programın önemsenmemesi	5	K5, K7, K9, K12, K13
		Destek olunmaması	3	K6, K9, K13
	Yetersiz Rehberlik	Rehberlik desteği eksikliği	2	K5, K8

Kaynak: Yapılan anket sonucu elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

Öğretmenler, uygulama sürecinde en çok zamanlama problemleri (f=8) ve öğrenci motivasyon eksikliği (f=6) yaşadıklarını belirtmişlerdir. Programın ders saatleri dışına yerleştirilmesi ve derslerle çakışması uygulamada zorluk yaratmaktadır. Ayrıca veli ilgisizliği ve yetersiz rehberlik hizmeti gibi faktörler de süreci olumsuz etkilemektedir.

Katılımcıların programın uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin temalar, bu temalar altındaki kodlar ve frekansları yer almaktadır. Öğretmenler en çok öğrenci devamlılığı, fiziksel koşullar ve yönetsel zorlukları uygulama sürecinde sorun olarak dile getirmişlerdir. Aşağıda tablo 4.10’da verilenler ile ilgili katılımcıların cümlesi yer almaktadır:

K2: “Program derslerle çakıştığında hangi derse öncelik vereceğimiz karışıyor.” (Derslerle çakışma)

K5: “Öğrenciler programın ekstra olduğunu düşünüyor, katılmak istemiyorlar.” (İsteksizlik, veli desteği eksikliği)

K4: “Ders saatleri dışında uygulandığı için öğrenciler yorgun oluyor, devamsızlık başlıyor.” (Zamanlama, devamsızlık)

K9: “Veliler yeterince ilgilenmedi, bazı öğrenciler hiç gelmedi.” (Veli ilgisizliği, devamsızlık)

K8: “Rehberlik desteği neredeyse hiç yoktu.” (Yetersiz rehberlik)

Tablo 4.11. İYEP Öğrenci Katılımı

	Tema	Kodlar	Frekans (f)	Katılımcılar
Program sürecinde öğrenci katılımını nasıl değerlendiriyorsunuz?	Zaman ve Süre Düzenlemesi	Programın okul saatleri içine alınması	9	K1, K2, K3, K5, K6, K8, K10, K12, K14
		Sürenin uzatılması	7	K2, K3, K6, K9, K11, K13, K14
	Materyal ve İçerik Geliştirme	İçeriğin basitleştirilmesi	5	K3, K6, K9, K11, K13
		Somut materyal kullanımı	4	K2, K4, K6, K10
	Veli ve Öğrenci Katılımı	Veli bilgilendirme toplantıları yapılması	6	K1, K5, K6, K9, K12, K14
		Katılım teşvik edici uygulamaların artırılması	4	K3, K6, K10, K13

Katılımcılar, programın daha etkili olabilmesi için süre ve zaman düzenlemelerine (f=9), sürenin uzatılmasına (f=7), içeriklerin sadeleştirilmesine (f=5) ve somut materyallerin kullanılmasına (f=4) yönelik öneriler sunmuştur. Veli bilgilendirme toplantılarının yapılması (f=6) ve katılımı teşvik edici uygulamaların artırılması (f=4) da iyileştirme açısından dikkat çeken diğer önerilerdir. Öğretmenlerin İlkokullarda Yetiştirme Programı’na yönelik iyileştirme önerilerine ait görüşlerinin tema, kod ve frekans dağılımını göstermektedir. Katılımcılar program süresinin uzatılması, materyal desteğinin artırılması ve veli iş birliğinin sağlanması yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Aşağıda tablo 4.11’de yer alan bulgularla ilgili bazı katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir:

K1: “Program okul saatleri içine alınırsa katılım da artar.” (Zaman düzenlemesi, veli katılımı)

K4: “Materyal daha somut olmalı, özellikle düşük seviyeli öğrenciler için bu önemli.” (Somut materyal kullanımı)

K5: “Velilere yönelik bilgilendirme toplantıları çok faydalı olur.” (Veli bilgilendirme)

K3: “Süre çok kısa, daha fazla zamana ihtiyaç var. Ayrıca içerik daha sade olmalı.” (Süre uzatımı, içerik sadeleştirme)

K6: “Katılım için daha teşvik edici etkinlikler yapılabilir. Program da okul saatine alınmalı.” (Katılım teşviki, zaman düzeni).

SONUÇ

Bu araştırmada, öğretmenlerin İYEP programına ilişkin görüşleri Stufflebeam'ın CIPP modeline göre değerlendirilmiş ve elde edilen nicel veriler betimsel istatistiklerle analiz edilmiştir. Beşli Likert tipi ölçekle toplanan veriler; frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ($\bar{X}$), medyan (Med) ve standart sapma (SS) değerleri ile çözümlenmiştir. Aşağıda her bir alt boyuta ilişkin bulgulara dayalı genel sonuç ve tartışmalara yer verilmiştir.

İlkokullarda Yetiştirme Programının Bağlam Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşleri

Bağlam boyutuna ilişkin elde edilen bulgular, öğretmenlerin İYEP'in genel amacını açık ve anlaşılır bulduklarını, ancak programın tüm bölgelerde eşit şekilde uygulanabilirliği ve içerik-süre tutarlılığı konularında daha eleştirel bir yaklaşım sergilediklerini göstermektedir. Bu durum, Erdinç'in (2022) çalışmasıyla büyük ölçüde örtüşmektedir. Erdinç, öğretmenlerin İYEP'in temel hedeflerine yönelik olumlu bir algıya sahip olduklarını ancak uygulamaya dönük boyutlarda (süre, içerik uyumu) farklı görüşlerin bulunduğunu ve uygulama düzeyinde bağlamsal sorunlar yaşandığını vurgulamıştır. Benzer şekilde, Avlukyari (2019) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenler programın genel ilkelerini ve yapısını olumlu değerlendirirken, programın özel amaçlarının kısmen etkili bulunduğunu belirtmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin programın vizyonunu genel olarak benimsediklerini, ancak uygulama koşullarında esnekliğin yeterli görülmediğini göstermektedir. Ayrıca, Kırnık ve diğerleri (2019) öğretmenlerin matematik kazanımlarını yeterli bulmalarına rağmen, Türkçe kazanımları ve öğrencilerin derse katılım düzeyleri konusunda yetersizlikler hissettiklerini belirtmiştir. Bu durum, programın bağlam boyutundaki yeterliliklerin tüm boyutlara eşit düzeyde yansımadığını ve içeriğin her öğrenci grubuna eşit oranda ulaşmadığını düşündürmektedir. Programın her bölge ve okulda uygulanabilirliğine dair öğretmen görüşlerinin farklılaşması ise Gürol ve Gül'ün (2021) bulgularını destekler niteliktedir. Söz konusu çalışmada, öğretmen ve yöneticiler, uygulama sürecinde okul koşulları, fiziki altyapı, materyal eksikliği ve öğrenci farklılıklarına bağlı olarak uygulamada eşgüdüm sağlanamadığını ve bazı bölgelerde programın etkisinin sınırlı kaldığını belirtmiştir.

Bu araştırmada öğretmenlerin bağlam boyutuna ilişkin görüşleri, literatürdeki diğer çalışmalarla büyük ölçüde örtüşmektedir. İYEP'in genel amaçlarının ve yönlendirici felsefesinin öğretmenler tarafından olumlu karşılandığı; ancak uygulamaya yönelik esneklik, bölgesel farklılıklar ve süre gibi bağlam unsurlarında çeşitli sınırlılıkların hissedildiği görülmektedir. Bu bulgular, programın hedeflerini gerçekleştirmede yalnızca içerik düzeyinde değil, bağlam düzeyinde de güçlendirici düzenlemelere ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

İlkokullarda Yetiştirme Programının Girdi Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşleri

Araştırma bulgularına göre, öğretmenler İYEP'in girdi boyutunu genel olarak olumlu değerlendirmekte; özellikle öğretmen niteliği, içerik-kazanım uyumu ve program hedefleriyle ilişkili yapısal unsurlar açısından yüksek düzeyde uzlaşa göstermektedir. “İYEP'te görev alan öğretmenler derslerle ilgili yeterli donanıma sahiptir.” maddesinde alınan yüksek ortalama ($\bar{X} = 4,02$), öğretmen yeterliliğine duyulan güveni ortaya koyarken, bu durum Erdinç'in (2022) çalışmasıyla da örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada da öğretmenlerin, programın uygulayıcı niteliği ve kendi yeterlilikleri konusundaki olumlu görüşleri dikkat çekmiştir. Benzer biçimde, Avlukyari'nin (2019) çalışmasında da öğretmenlerin programın içeriği, ilkeleri ve ölçme-değerlendirme boyutuna dair memnuniyet düzeyleri yüksek bulunmuş; bu da öğretmenlerin İYEP'in temel yapı taşlarına yönelik genel bir kabul geliştirdiğini göstermektedir. Bununla birlikte, “Öğrencilerin motivasyonu program için yeterlidir.” maddesinde elde edilen görece düşük ortalama ($\bar{X} = 3,33$) ve yüksek standart sapma ($SS = 1,22$), öğretmen görüşlerinde önemli ölçüde farklılık bulunduğunu göstermektedir. Bu durum, Sarıdoğan'ın (2019) araştırmasında alt sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin İYEP sürecindeki motivasyonlarının yeterince artmadığı bulgusuyla paralellik göstermektedir. Öğrencilerin duyuşsal katılımındaki yetersizlik, programın hedeflerine ulaşmasını sınırlayabilmektedir. Ayrıca, “Okulun fiziksel imkânları programı uygulamak için yeterlidir.” maddesinde görülen görece düşük ortalama ($\bar{X} = 3,58$) ve yüksek varyans, programın uygulandığı okullar arasında fiziki altyapı açısından önemli farklar olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, Gürol ve Gül'ün (2021) çalışmasında vurgulanan materyal eksikliği, sınıf ortamı yetersizliği ve

öğrenci sayısındaki dengesizliklerle örtüşmektedir. Benzer şekilde, Dilekçi (2019) de öğretmenlerin uygulama ortamlarının fiziki kısıtlılıklarından şikâyet ettiklerini, materyal temininde zorlandıklarını belirtmiştir.

Araştırmanın girdi boyutuna ilişkin bulguları, İYEP'in yapısal öğeleri bakımından öğretmenler tarafından genel olarak olumlu karşılandığını, ancak öğrenci motivasyonu ve uygulama koşullarında çeşitliliğin hâlen önemli bir sorun alanı olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, programın başarısının sürdürülebilirliği açısından özellikle öğrenciye yönelik psikososyal desteklerin artırılması, uygulama mekânlarının iyileştirilmesi ve esnek uygulama modellerinin geliştirilmesi önerilebilir.

İlkokullarda Yetiştirme Programının Süreç Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşleri

Araştırmada öğretmenlerin İYEP'in süreç boyutuna ilişkin görüşlerinin genellikle olumlu olduğu, özellikle yönetsel koordinasyon ve öğretim sürecine dair uygulamalarda memnuniyet düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin, “İYEP'in işleyişinden sorumlu olan tüm kişi ve kurumlar erişilebilirdir.” maddesine verdikleri yüksek puan ($\bar{X} = 3,95$), programın yönetsel açıdan işlevselliğini desteklemekte ve uygulayıcılar açısından sistemin ulaşılabilir olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, Erdinç'in (2022) çalışmasında da benzer şekilde vurgulanmış; öğretmenler sürecin genel işleyişinden memnun olduklarını, özellikle öğretmen-öğrenci etkileşiminde pedagojik yöntemlerin etkili biçimde kullanıldığını belirtmişlerdir. Derslerde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin yüksek ortalama ($\bar{X} = 3,85$), programın pedagojik tasarımında belirli bir başarıya ulaşıldığını göstermektedir. Bu sonuç, Kırnık ve diğerleri'nin (2019) bulgularıyla uyumludur. Söz konusu çalışmada öğretmenler, özellikle matematik öğretimi sürecinde kullanılan etkinliklerin öğrencilerin ilgisini artırdığını ve dersin daha verimli geçmesini sağladığını ifade etmişlerdir. Ancak süreç boyutunun daha düşük ortalama puana sahip maddesi olan “Programın uygulanış biçimi öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarmalarına olanak tanımaktadır.” ($\bar{X} = 3,59$) ifadesine ilişkin bulgular, öğretmenlerin programın bireyselleştirilmiş öğrenme açısından eksiklikler barındırdığı yönündeki görüşlerini yansıtmaktadır. Bu durum, Çelik'in (2021) araştırmasında dile getirilen, programın öğrencilerin bireysel farklılıklarını

her zaman yeterince karşılayamadığı yönündeki eleştirilerle örtüşmektedir. Ayrıca, Aydın ve Yakar'ın (2019) çalışmasında da öğretmenler, rehberlik desteğinin yetersizliği ve süreç içinde bireysel öğrenci takibinin sınırlı kalması gibi sorunları dile getirmiştir. Bu tür geribildirimler, programın genel çerçevesi işlevsel bulunsa da, bireysel düzeyde gelişimi destekleme konusunda iyileştirmeye açık alanlar bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Çalışmanın süreç boyutuna ilişkin bulguları, literatürdeki birçok çalışmayla örtüşmekte; öğretmenlerin yöntem, teknik ve organizasyonel işleyişe yönelik olumlu görüşlerine rağmen, bireysel öğrenci gelişimini destekleme noktasında eksiklik algıları taşıdıklarını göstermektedir. Bu bağlamda, İYEP'in süreç yapısının daha esnek ve öğrenci merkezli hâle getirilmesi, programın etkililiğini artırma açısından önemli bir adım olacaktır.

İlkokullarda Yetiştirme Programının Ürün Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşleri

Ürün boyutuna ilişkin bulgular, öğretmenlerin İYEP'in öğrenciler üzerinde anlamlı ve olumlu etkiler yarattığı yönünde genel bir uzlaşıya sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Özellikle “İYEP öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini artırmaktadır.” ($X = 3,83$) ve “İYEP öğrencilerin matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmesini sağlamaktadır.” ($X = 3,83$) maddelerinde elde edilen yüksek ortalamalar, programın temel akademik beceriler üzerinde doğrudan katkı sağladığına yönelik güçlü bir algı olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, Balantekin'in (2020) çalışmasıyla örtüşmektedir; söz konusu çalışmada öğrenciler, İYEP'in özellikle Türkçe dersi kazanımlarına yönelik anlamlı katkılar sunduğunu belirtmişlerdir. Aynı şekilde, Sarıdoğan (2019) da Türkçe kursunun benlik algısı ve başarı düzeyleri üzerinde olumlu etki yarattığını tespit etmiştir.

Matematiksel kavramlara ilişkin olumlu değerlendirmeler ($X = 3,79$) de Toptaş ve Karaca'nın (2019) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bu çalışmada öğretmenler, İYEP'in matematik kazanımları açısından yeterli olduğunu vurgulamış; buna rağmen süre yetersizliği gibi uygulama engelleri de dile getirilmiştir. Bu da, ürün düzeyindeki kazanımların içerik kalitesine rağmen uygulama süresiyle sınırlı kalabileceğini göstermektedir. Diğer taraftan,

değerlendirme süreçlerine ilişkin görece düşük ortalama puan ($\bar{X} = 3,44$) ve yüksek standart sapma, öğretmenlerin ÖBA ve ÖDA gibi ölçme araçlarının öğrencilerin gerçek başarılarını ne ölçüde yansıttığına dair çeşitli şüpheler taşıdığını göstermektedir. Bu durum, Aydın ve Yakar'ın (2019) çalışmasında dile getirilen, programın rehberlik ve ölçme-değerlendirme süreçlerindeki sorunlarla ilişkilendirilebilir. Ayrıca Avlukyari (2019), programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımının genel olarak etkili bulunduğunu belirtmekle birlikte, bu alandaki iyileştirme ihtiyacının öğretmenlerce zaman zaman gündeme getirildiğini ortaya koymuştur.

Bu bulgular, İYEP'in ürün boyutunun, temel akademik kazanımlar bağlamında işlevsel olduğunu; ancak bu kazanımların nesnel biçimde izlenmesi ve belgelenmesi açısından ölçme-değerlendirme süreçlerinde daha bütüncül ve güvenilir araçlara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Literatürde, kısa süreli ve hedef odaklı programlar için alternatif değerlendirme yöntemlerinin (gözlem formları, portfolyo, süreç odaklı değerlendirme vb.) daha etkili olabileceği sıkça vurgulanmaktadır (Çelik, 2021).

Sonuç olarak, öğretmen görüşleri doğrultusunda İYEP'in öğrencilerin temel becerilerini geliştirmede etkili olduğu; ancak değerlendirme süreçlerinin gözden geçirilmesinin, programın çıktılarının daha sağlıklı ve objektif biçimde yorumlanmasına olanak sağlayacağı söylenebilir.

İlkokullarda Yetiştirme Programının Güçlü/Zayıf Yönleri, Uygulama Sorunları ve İyileştirme Önerilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Nitel verilerin içerik analiziyle değerlendirilmesi sonucunda, İYEP'in akademik olarak düşük başarı düzeyindeki öğrencilere yönelik etkili bir müdahale programı olduğu görülmüştür. Katılımcılar, programın bireysel farklılıklara duyarlı, öğrencinin seviyesine uygun içerik sunduğunu ve gözle görülür akademik gelişmeler sağladığını belirtmiştir. Bununla birlikte, materyal eksiklikleri, süre yetersizliği, veli ilgisizliği ve uygulama saatlerinin ders dışı olması gibi çeşitli yapısal ve bağlamsal sorunların programın etkinliğini sınırladığı ifade edilmiştir. Bulgular, İYEP'in genel olarak olumlu karşılandığını ancak sürdürülebilirlik ve etkililik açısından bazı yönlerinin iyileştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırma bulguları, İYEP'in hedef kitleye uygunluğu konusunda olumlu öğretmen değerlendirmeleri ile örtüşmektedir. Programın birebir öğretim imkânı sunması ve öğrencilerin seviyesine göre içerik düzenlenmesi, farklı öğrenme ihtiyaçlarına duyarlı bir yapı sunduğunu göstermektedir. Bu bulgu, bireyselleştirilmiş öğretimin özellikle akademik başarısı düşük öğrenciler için etkili bir strateji olduğunu vurgulayan çalışmalarla uyumludur (McLeskey vd., 2017; Tomlinson, 2014).

Öğretmenlerin, İYEP'in motivasyonel etkilerine ilişkin değerlendirmeleri de dikkat çekicidir. Öğrencilerin kendilerini özel hissetmeleri ve programa istekli katılımları, programın sosyal-duygusal gelişim boyutuna da katkı sunduğunu göstermektedir. Bu durum, eğitimde bütüncül yaklaşımların önemini vurgulayan yaklaşımlarla paralellik göstermektedir (CASEL, 2020; Elias vd.,1997).

Bununla birlikte, öğretmenlerin sıklıkla vurguladığı materyal eksikliği, sürenin yetersizliği ve veli ilgisizliği gibi unsurlar, uygulama aşamasında karşılaşılan önemli sınırlılıklardır. Özellikle öğretmenlerin ders dışı saatlerde program yürütmeleri nedeniyle yaşadığı iş yükü artışı, öğretmen tükenmişliği açısından risk yaratabilir (Maslach & Leiter, 2016). Ayrıca, sürenin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre kısa kalması, kazanımların tam olarak gerçekleştirilmesini zorlaştırmaktadır (Guskey, 2002).

Veli ilgisinin az olması ve öğrencilerin devamsızlık göstermesi ise eğitimde aile iş birliğinin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Epstein (2001), eğitsel programların başarıya ulaşmasında ailenin desteğinin belirleyici olduğunu ifade etmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- İYEP'in amaç, içerik ve kazanımları öğretmenler tarafından çoğunlukla anlaşılır ve yeterli bulunmakla birlikte, uygulamada görülen bazı tutarsızlıkların giderilmesi için uygulama kılavuzlarının daha ayrıntılı ve örnek temelli hazırlanması önerilmektedir.

- Programın daha etkili yürütülebilmesi için, öğretmenlere hizmet içi eğitimler yoluyla İYEP'e özgü yaklaşım ve stratejiler konusunda destek verilmesi faydalı olacaktır.
- Fiziksel imkânlar ve materyal desteği bağlamında yaşanan eksikliklerin giderilmesi için okul yöneticilerinin ve yerel eğitim otoritelerinin daha aktif rol üstlenmesi gerekmektedir.
- Program süresi ve zamanlaması yeniden düzenlenmelidir. İYEP'in ders dışı saatlerde yürütülmesi, hem öğretmenlerin iş yükünü artırmakta hem de öğrencilerin yorgunluk nedeniyle motivasyonlarını azaltmaktadır. Bu nedenle program okul saatleri içerisine entegre edilmeli ve uygulama süresi öğrencilerin ihtiyacına göre artırılmalıdır.

Politika ve Karar Alıcılar İçin Öneriler

- İYEP'in farklı bölgelerdeki uygulamalarında görülen farklılıkların en aza indirilmesi amacıyla uygulama standartları geliştirilmeli ve izleme-değerlendirme süreçleri sistematik hâle getirilmelidir.
- Öğrenci motivasyonunu artırmak ve programdan alınan verimi yükseltmek için öğrenci merkezli etkinliklerin çeşitlendirilmesi ve bireysel farklılıkların dikkate alınması önerilmektedir.
- Program süresince yapılan değerlendirme araçlarının (ÖBA-ÖDA vb.) öğrencilerin gelişimini yansıtacak şekilde objektif ve bütüncül olması sağlanmalıdır.
- Programın izleme-değerlendirme süreci güçlendirilmelidir. İYEP'in etkililiğinin artırılması için düzenli izleme-değerlendirme yapılmalı, geri bildirim mekanizmaları aracılığıyla öğretmen görüşleri alınmalıdır. Bu süreç, uygulamada karşılaşılan sorunlara daha hızlı müdahale edilmesini sağlayacaktır.

Gelecek Araştırmalar İçin neriler

- Araştırma yalnızca sınıf ğretmenlerinin görüşleriyle sınırlı tutulduğundan, okul yöneticileri, veliler ve öğrencilerin görüşlerini içeren daha kapsamlı araştırmalar önerilmektedir.
- Farklı illerde yapılacak benzer çalışmalarla İYEP'in bölgesel farklılıklara göre nasıl uygulandığı karşılaştırılmal olarak analiz edilebilir.
- Programın etkilerini daha derinlemesine incelemek için karma yöntemli (nicel + nitel) alışmalar yapılması önerilmektedir.



KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (2009). *Türk Eğitim Tarihi: M.Ö.1000-M.S.2009*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö 1000- M.S.2012* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz, Y. (2020). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alkin, M. C. (2011). *Evaluation Essentials: From A to Z*. New York: Guilford Press.
- Arslan, S., & Özpinar, İ. (2008). Öğretmen Nitelikleri: İlköğretim Programlarının Beklentileri ve Eğitim Fakültelerinin Kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 2(1), 38–63.
- Aslan, E. (2008). *Drama Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin 6 Yaş Çocuklarının Sosyal İlişkiler ve İşbirliği Davranışlarına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Avlukyari, M. (2019). *İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, A., & Yakar, H. (2019). İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12 (64), 585-593.
- Balantekin, M. (2020). *İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın (İYEP) Türkçe Dersi Akademik Başarıya Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. United States: W. H. Freeman.
- Başaran, İ. E. (2019). *Eğitim Psikolojisi: Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Briggs, L. J. (2005). The Role of Stakeholder Engagement in Program Sustainability. *Journal of Educational Change*, 6 (3), 215-234.
- Budak, L., & Budak, Ç. (2014). Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne İlkokul Programları (1870-1936). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3 (1) , 377-393.
- Bulut, İ. (2008). Yeni İlköğretim Programlarında Öngörülen Öğrenci Merkezli Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri (Diyarbakır İli Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56 (56), 521–546.

- Coleman, J. S., Campbell, E. Q, Hobson, C., J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R., L. (1966). Washington: *Equality of Educational Opportunity*. U.S. Department of Health, Education, and Welfare.
- Çelik, H. (2021). İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Uygulamalarının Değerlendirilmesi: CIPP Modeli Çerçevesinde Bir İnceleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 1182-1210.
- Çubukçu, Z., & Gültekin, M. (2006). İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler. *Bilig: Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, (37), 154–174.
- Demirel, Ö. (2022). *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş, Z. (2007). Osmanlı’da Sıbyan Mektepleri ve İlköğretimin Örgütlenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 173–183.
- Dewey, J. (2010). *Okul ve Toplum* (H. A. Başman, Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Dilekçi, E. (2019). *İlkokullarda Yetiştirme Programı’nın (İYEP) Uygulama Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Egan, K. (2010). *Eğitimli Zihin*. (Çev.: F. Keser). Ankara: Pegem Akademi.
- Erdinç, K. (2022). *İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Hakkında Öğretmen ve Veli Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman: Adıyaman Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Erdinç, S. (2022). İlkokullarda Yetiştirme Programı’nın (İYEP) Değerlendirilmesi: CIPP modeline göre bir analiz. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(1), 34-56.
- Erdoğan, İ. (2011). Talim ve Terbiye Kurulu: Türk Milli Eğitiminin Yasama Organı. In C. Öztürk & İ. Fındık (Eds.), *Türk Eğitim Tarihi Araştırmaları* (s. 1–11). İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Ergün, M. (2000). Medreseden Mektebe Osmanlı Eğitim Sistemindeki Değişme. *Yeni Türkiye*, 32, 735-753.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2011). *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines* (4th ed.). UK: Pearson Higher Ed.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4th ed.). Columbia University: Teachers College Press.
- Guskey, T. R. (2002). *Professional Development and Teacher Change. Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381–391.

- Gürol, M., & Gül, S. (2021). İYEP Uygulamasına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8 (1), 92-114.
- Hazır Bıkmaz, F. (2006). Yeni İlköğretim Programları ve Öğretmenler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 99-116.
- İlhan Beyaztaş, D., Kaptı, S. B., & Senemoğlu, N. (2013). Cumhuriyetten Günümüze İlkokul/İlköğretim Programlarının İncelenmesi. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 46(2), 319-344.
- Karip, E. (2017). Eğitimde Eşitlik ve Adalet. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 23-39.
- Kaştan, Y., & Kaştan, Y. (2016). Türkiye’de Sekiz Yıllık Kesintisiz İlköğretim Kurumundan İlkokul ve Ortaokul Şeklinde 4+4 Uygulamasına Geçiş Sürecinde Yaşanan Sorunlar ve Çözümlerine İlişkin Yönetici Görüşleri: Bir Durum Çalışması. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(5), 130.
- Kaya, M., & Kardaş, M. N. (2019). Geçmişten Günümüze Türkçe Dersi Öğretim Programları 2005, 2006, 2015, 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programları. In A. Akçay & M. N. Kardaş (Eds.), *Türkçe dersi öğretim programları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kırnık, A., Şahin, H., & Demir, S. (2019). İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 20-36.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). *Burnout: A Multidimensional Perspective*. In W. Schaufeli et al. (Eds.), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research* (pp. 1-16). UK: Taylor & Francis.
- McLeskey, J., Rosenberg, M. S., & Westling, D. L. (2017). *Inclusion: Effective Practices for All Students* (3rd ed.). Boston, MA: Pearson.
- MEB. (2018). *Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2012). *12 Yıl Zorunlu Eğitim: Sorular ve Cevaplar*. Erişim Tarihi: 02.04.2025.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017’a). *2016 Faaliyet Raporu*. Erişim Tarihi: 02.04.2025.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017b). *Oyun ve Fizikî Etkinlikler Dersi Öğretim Programı*. Erişim Tarihi: 02.04.2025.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018b). *İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Uygulama Kılavuzu*. Erişim Tarihi: 02.04.2025.

- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023). *İYEP Tanıtım Kitabı*. Erişim Tarihi: 25.03.2025. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/11150509_YYEP_TANITIM_KYTABI_06.09.2023.pdf
- Oğuzkan, F. (1981). Temel Eğitim Okulu İçin Nitelikli Öğretmen Nasıl Yetiştirilebilir. N. Ergen (Ed.), *Temel Eğitim ve Sorunları* (s. 167–202). Ankara: Şafak Matbaası.
- Olkun, S., & Toluk-Uçar, Z. (2006). *İlköğretimde Matematik Öğretimine Çağdaş Yaklaşımlar*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Patton, M. Q. (2008). *Utilization-Focused Evaluation* (4th ed.). London: Sage Publications.
- Sağlam, M., Vural, L., & Adıgüzel, A. (2007). Yeni İlköğretim Programının Uygulanması Sürecinde Önceki Programa Göre İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığı [Bildiri Sunumu]. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, 27-29 Nisan, Eskişehir.
- Samsa, M., Akpınar, F., Köse, A., & Ok, Ş. (2024) İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Üzerine Bir İnceleme. *Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 1-19.
- Sarıdoğan, E., (2019). *İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Başarılarına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sarıdoğan, F. (2019). *İYEP Programının Öğrenci Başarısına Etkisi ve Öğrenci Görüşleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus* (4th ed.). London: Sage Publications.
- Senemoğlu, N. (2021). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP Model for Evaluation. In T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 31–62). Almany: Springer.
- Stufflebeam, D. L., & Coryn, C. L. S. (2014). *Evaluation Theory, Models, and Applications* (2nd ed.). Jossey-Bass. Erişim Tarihi: 02.04.2025.
- Şahin, M. (2009). Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Türkiye’de Hayat Bilgisi Dersi Programlarının Gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8).

- Şen, S., & Sarıkaya, İ. (2015). Serbest Zaman Etkinlikleri Dersi Kullanımının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim, Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 1(1), 1–16.
- TDK (Türk Dil Kurumu). (2019). *Türkçe Sözlük*. Erişim Tarihi: 02.04.2025
- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Topçu, F. (2007). *Türk Eğitim Sisteminin Tarihsel Gelişimi ile Yabancı Okulların Bu Sistem Üzerindeki Etkileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Toptaş, V., & Karaca, A. (2019). İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Kapsamındaki Matematik Öğretiminin Değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 556-570.
- UNESCO. (2021). *Education for Sustainable Development: A Roadmap*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>
- Yıldız, S. Ş. (2009). *2005 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Birleştirilmiş Sınıf Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yükrük, S., & Akarsu, S. (2015). İlkokul (1-4) Müzik Ders Kitaplarında Yer Alan Şarkilerin Değerler Bakımından İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(4), 1684–1707.

EKLER

Ek 1: İlkokullarda Yetiştirme Programı Değerlendirme Anketi

Değerli Katılımcı,

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

Katkılarınız için içtenlikle teşekkür ederiz.

Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

Yaşınız: 25-35 yaş arası () 36-45 yaş arası 46-55 yaş arası

Kıdeminiz : 5-10 yıl arası () 11-20 yıl arası () 21 yıl ve üzeri () 56 yaş ve üzeri()

Öğrenci sayınız: 5 öğrenci ve altı () 6-10 öğrenci () 11 öğrenci ve üstü ()

No	Maddeler	Hiç Katılmıyorum	Çoğunlukla Yeterli	Kısmen Katılıyorum	Çoğunlukla Yeterli	Tamamen Katılıyorum
1	İYEP'in amaçları açık bir şekilde belirlenmiştir.	1	2	3	4	5
2	Öğrenciler İYEP'e uygun şekilde seçilmektedir.	1	2	3	4	5
3	İYEP öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermektedir.	1	2	3	4	5
4	İYEP'in içeriği ve süresi tutarlıdır.	1	2	3	4	5
5	İYEP Türkiye'nin her bölge ve okulunda uygulanabilir özelliktedir.	1	2	3	4	5
6	İYEP'teki derslerin dönem içindeki yeri uygundur.	1	2	3	4	5
7	İYEP'te yer alan Türkçe kazanımları programın amaçlarını karşılamaktadır	1	2	3	4	5
8	İYEP'te yer alan Matematik kazanımları programın amaçlarını karşılamaktadır	1	2	3	4	5
9	İYEP'te verilen derslerin içerikleri programın amaçları ile uyumludur.	1	2	3	4	5
10	İYEP'te yer alan Türkçe ders süreleri yeterlidir.	1	2	3	4	5
11	İYEP'te yer alan Matematik ders süreleri yeterlidir.	1	2	3	4	5
12	İYEP'te görev alan öğretmenler derslerle ilgili yeterli donanıma sahiptir.	1	2	3	4	5
13	İYEP öğrencilerin akademik(bilişsel) giriş özelliklerine uygundur.	1	2	3	4	5
14	İYEP öğrencilerin duyuşsal giriş özelliklerine uygundur.	1	2	3	4	5
15	Öğrencilerin motivasyonu program için yeterlidir.	1	2	3	4	5
16	Okulun fiziksel imkânları programı uygulamak için yeterlidir.	1	2	3	4	5
17	Derslerde kullanılan yöntem ve teknikler öğrencilerin derse olan ilgisini artırmaktadır.	1	2	3	4	5
18	Programın uygulanış biçimi öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarmalarına olanak tanımaktadır.	1	2	3	4	5
19	İYEP'in işleyişinden sorumlu olan tüm kişi ve kurumlar ihtiyaç duyulan alanlarda etkin yönlendirme yapmaktadır.	1	2	3	4	5
20	İYEP'in işleyişinden sorumlu olan tüm kişi ve kurumlar erişilebilirdir.	1	2	3	4	5
21	İYEP süresince yapılan değerlendirmeler (ÖBA-ÖDA) öğrencilerin gerçek başarısını yansıtmaktadır.	1	2	3	4	5
22	İYEP öğrencilerin temel dinleme becerilerini geliştirmektedir.	1	2	3	4	5
23	İYEP öğrencilerin temel konuşma becerilerini geliştirmektedir.	1	2	3	4	5
24	İYEP öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini artırmaktadır.	1	2	3	4	5
25	İYEP öğrencilerin matematiksel okuryazarlık becerilerini geliştirmektedir.	1	2	3	4	5
26	İYEP öğrencilerin matematiksel kavramları anlamasını sağlamaktadır.	1	2	3	4	5
27	İYEP öğrencilerin matematiksel kavramları günlük hayatta kullanmasını sağlamaktadır	1	2	3	4	5
28	İYEP öğrencilere problem çözme sürecinde kendi düşüncelerini ifade etme becerisi kazandırmaktadır.	1	2	3	4	5
29	İYEP öğrencilerin matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmesini sağlamaktadır.	1	2	3	4	5
30	İYEP öğrencilerin matematiğe yönelik öz güvenli bir yaklaşım geliştirmesini sağlamaktadır.	1	2	3	4	5

Ek 2: Gönüllü Katılım Formu

Bu çalışma, “İlkokullarda Yetiştirme Programının (İYEP) Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği)” başlıklı bir araştırma çalışmasıdır. Çalışma Nefise ÖZARDIÇ tarafından yürütülmektedir. Sonuçları ile bilimsel gelişmeye ışık tutması hedeflenmektedir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, ölçekler uygulanarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler şifreli veri tabanı yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri bölümünden Nefise ÖZARDIÇ’a) yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Nefise ÖZARDIÇ

Ek 3: Öğretmen Görüşme Formu

Bu form “İlkokullarda Yetiştirme Programının (İYEP) Değerlendirilmesi” başlıklı araştırma için veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Görüşme süresince vereceğiniz yanıtlar sadece bu araştırmada kullanılacaktır. Bu formda katılımcılara dair herhangi bir kimlik bilgisi istenmemektedir. Görüşmenin yaklaşık 30 dakika süreceği tahmin edilmektedir. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Bölüm I: KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz: Kadın() Erkek()

Yaşınız: 25-35 yaş arası() 36-45 yaş arası 46-55 yaş arası

Kıdeminiz: 5-10 yıl arası() 11-20 yıl arası() 21 yıl ve üzeri()

Öğrenci sayınız: 5 öğrenci ve altı() 6-10 öğrenci() 11 öğrenci ve üstü()

BÖLÜM II: GÖRÜŞME SORULARI

1. Sizce İYEP, gerçekten ihtiyaç duyulan öğrenci kitlesine yönelik etkili bir program mıdır? Gerekçelendiriniz.
2. Programın içeriği ve yapısal özellikleri okulunuza ve sınıf ortamınıza uygun mu?
3. Programın yürütülmesi için sağlanan kaynaklar (materyal, süre, öğretmen yeterliliği vb.) sizce yeterli mi?
4. İYEP uygulamaları, ders dışı yükünüzü nasıl etkiliyor?
5. İYEP süreci boyunca karşılaştığınız en belirgin uygulama zorlukları nelerdir?
6. Program sürecinde öğrenci katılımını nasıl değerlendiriyorsunuz?
7. Programın öğrencilerin akademik, sosyal-duygusal ve matematiksel gelişimine katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Lütfen örnek veriniz.
8. Öğrencilerde gözlemlediğiniz belirgin bir gelişme oldu mu? Açıklayınız.
9. İYEP’in daha etkili olması için neler yapılabilir? Önerileriniz nelerdir?

Ek 4: Anket Kullanma İzni

ANKET KULLANMA İZNİ Gelen Kutusu x



Yenimahalle Fatih İlkokulu

İYİ GÜNLER HOCAM. İSMİM NEFİSE VARDAN ÖZARDIÇ. ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ, SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



Doç. Dr. SEVİLAY ÇIRAK KURT

Alıcı: ben ▼

Merhaba Nefise Hocam,

Anketi kullanabilirsiniz elbette. İyi çalışmalar ve kolaylıklar dilerim

Sevilay

Gönderen: Yenimahalle Fatih İlkokulu •

Gönderildi: 16 Ağustos 2023 Çarşamba 13:39

Kime: Doç. Dr. SEVİLAY ÇIRAK KURT

Konu: ANKET KULLANMA İZNİ

[İleti kısaltıldı] [Tüm iletiyi görüntüle](#)

Ek 5: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Etik Kurulu İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.11.2023-375491

Kurum kayıt Tarihi ve
Sayısı:28.09.2023/356475

Protokol No:306

26.10.2023



T.C

ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU KARARI

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Anket
BAŞLIK:	İlkokullarda Yetiştirme Programlarının (İYEP) Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği)
SORUMLU ARAŞTIRMACI:	Dr. Öğr. Üyesi. Hüseyin ÇEVİK
YARDIMCI ARAŞTIRMACI:	Nefise ÖZARDIÇ
KARAR:	UYGUN

ETİK KURUL ÜYELERİ

Prof. Dr. Şaban ÇELİKOĞLU
Başkan

Prof. Dr. Ahmet Ferda ÇAKMAK
Üye
İzinli

Prof. Dr. Ahmet EFOĞLU
Üye
Katılmadı

Prof. Dr. Mehmet CURAL
Üye

Doç. Dr. Yücel NAMAL
Üye

Doç. Dr. Tülay KUZLU AYYILDIZ
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Çağatay BÜYÜKUYSAL
Üye
Katılmadı

29.05.2014 tarih ve 2014/08-13 sayılı Senato Kararı ile Kabul Edilmiştir.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5319&eD=BSNLU4MZFK&eS=375491> adresinden yapılabilir.

Ek 6: Ankara Valiliği Araştırma İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-14588481-605.99-92873744
Konu : Araştırma İzni

25.12.2023

ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 13.12.2023 tarihli ve E-46148110-304.03-388602 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Nefise ÖZARDIÇ'ın "**İlkokullarda Yetiştirme Programının (İYEP) Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği)**" başlıklı çalışması kapsamında İlimiz Yenimahalle, Keçiören Çankaya, Mamak, Altındağ ve Sincan ilçelerine bağlı ilkokullarda yapılacak uygulama talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüş olup çalışma tamamlandıktan sonra çalışmanın bir nüshasının **30 iş günü içerisinde arge06_arastirma@meb.gov.tr adresine PDF olarak gönderilmesi** gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Yaşar KOÇAK
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek : Uygulama Araçları (1 Sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

Bilgi :
Yenimahalle, Keçiören Çankaya, Mamak, Altındağ
ve Sincan İlçe MEM

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No :

Bilgi için: Ebru ÖZBEK

E-Posta:

Unvan : Memur

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imzayı ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e9d4-51d2-31c2-a306-3029 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 7: İlçe Milli Eğitim Araştırma İzni



T.C.
YENİMAHALLE KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-68191173-605.01-92995961
Konu : Araştırma İzni(Nefise ÖZARDIÇ)

26.12.2023

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 25.12.2023 tarihli ve E-14588481-605.99-92873744 sayılı yazısı.

Zonguldak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Nefise ÖZARDIÇ'ın "**İlkokullarda Yetiştirme Programının (İYEP) Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği)**" konulu çalışması ile ilgili uygulama talebinin uygun görüldüğüne dair ilgi yazı ve ekleri ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Kadir GÜNEŞ
Müdür a.
Şube Müdürü

Ek :
1-İlgi yazı ve ekleri
2-Uygulama Araçları (1 Sayfa)

Dağıtım:
Tüm Resmi İlkokul Müdürlüklerine

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon

Bilgi için: EMİNE ÜNLÜ

E-Posta

Unvan : Memur

Kep Ad

İnternet Adresi: <http://yenimahalle.meb.gov.tr/>

Faks:3123150200

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 2278-782a-380c-95f3-c9d7 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZ GEÇMİŞ

Adı ve Soyadı : Nefise ÖZARDIÇ

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Aldığı Sertifikalar :

Uzmanlık Alanı :

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Ege Üniversitesi	2008
Y. Lisans	Eğitim Programları ve Öğretimi	Bülent Ecevit Üniversitesi	2025

Görevler :

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
Sınıf Öğretmeni	Osmaniye İlkokulu-Akçakoca/DÜZCE	2008-2010
Müdür Yetkili Öğretmen	Karainler İlkokulu-Merkez/BARTIN	2010-2018
Sınıf Öğretmeni (Görevlendirme)	Bartın Bilim ve Sanat Merkezi-Merkez/BARTIN	2018-2019
Sınıf Öğretmeni (Görevlendirme)	Yenimahalle Bilim ve Sanat Merkezi-Yenimahalle/ANKARA	2019-2020
Müdür Yardımcısı	Fatih İlkokulu-Yenimahalle/ANKARA	2020-Devam

Eserler :

A. Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

A1. Özardıç, N., Güven, N., Erail, S., Çiçek, B., & Erail, D. (2024). Eğitim Politikalarında Çevre Eğitimi ve Sürdürülebilirlik. *International QMX Journal*, 3(2), 702-709.

B. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında (proceedings) basılan bildiriler:

B1. Özardıç, N. (2024). İlkokullarda Yetiştirme Programının (İYEP) Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği). 22. *Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 12-15 Kasım, Şanlıurfa, Türkiye.

C. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplar veya kitaplardaki bölümler:

C1. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplar:

C2. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplardaki bölümler:

D. Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

D1.....

E. Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında basılan bildiriler:

E1.....

F. Sanat ve tasarım etkinlikleri:

F1.....