

# İLKOKULLARDA YETİŞTİRME PROGRAMI (İYEP) UYGULAMALARININ ÖĞRENCİLERİN OKULA BAĞLILIK DÜZEYLERİNE KATKISININ İNCELENMESİ

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Mustafa KALE<sup>1</sup>, Serkan DEMİR<sup>2</sup>**

1 Doç. Dr. Öğrt. Üyesi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, mkale@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3727-1475.

2 Dr., Müdür Yardımcısı, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Çubuk Bilim ve Sanat Merkezi, Ankara, serkandemirgazi@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0478-1831.

Geliş Tarihi: 21.05.2020 Kabul Tarihi: 17.06.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.740561

**Öz:** Bu araştırmanın genel amacı İlkokullarda Yetiştirme Programının öğrencilerin okula bağlılık düzeylerine katkısının incelenmesidir. Araştırmada yarı deneysel desenlerden Eşit Olmayan Gruplar Ön test - Son test deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda uygulamaya katılan 63 ve katılmayan 69 öğrenci olmak üzere 132 öğrenci yer almıştır. Araştırmada veriler, Hill ve Werner'in (2006) geliştirdiği, Savi'nin (2011) Türkçeye uyarladığı "Okula Bağlanma Ölçeği (School Attachment Scale)" kullanılarak toplanmıştır. Toplanan veriler Bağımsız Örneklem t Testi, Bağımlı Örneklem t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Korelasyon kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, uygulamaya katılan ve katılmayan öğrencilerin uygulama öncesi okula bağlılık düzeyleri arasında anlamlı farkın olduğu, uygulama bittikten sonra okula bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur. İlkokullarda Yetiştirme programına katılan ve katılmayan öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri ile devamsızlık değişkenine göre aralarında anlamlı farkın olduğu görülmüştür. Devamsızlığı az olan öğrencilerin okula bağlılık puanlarının da yüksek olduğu ve öğrencilerin devamsızlıkları ile okula bağlılıkları arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP), okula bağlılık, psikososyal destek

## INVESTIGATION OF THE CONTRIBUTION OF PRIMARY SCHOOL REMEDIAL PROGRAM TO STUDENTS 'SCHOOL ATTACHMENT LEVELS

### Abstract:

The general aim of this study is to examine the contribution of the Primary Remedial Education Program to the students' practices to the school's attachment of students. In the research, the Unequal Groups Pretest - Posttest design, which is one of the semi-experimental designs, was used. The study group of the study included 132 students. In the study, the data were collected using the "School Attachment Scale" developed by Hill and Werner (2006) and adapted to Turkish by Savi (2011). The collected data were analyzed using t Test, One Way Variance Analysis (ANOVA) and Correlation. As a result of the analyzes, it was found that there was a significant difference between the commitment levels of the students who attended and did not attend in the school before the application, and this difference closed after the application was completed. It was observed that there was a significant difference between the students who attended and did not participate in the İYEP according to their level of school attachment and the absenteeism variable. It has been found that students with low absenteeism have a high level of negative and negative school engagement.

**Keywords:** Remedial Education Program, attachment to school, psychosocial support

### Giriş

Eğitim, sosyal, siyasal, ekonomi, teknoloji, sağlık gibi pek çok bilim dalını ve bireyden topluma tüm insanlığı etkilemekte ve çağa yön vermektedir. Dünyada çoğu devlet, ayrımcılık yapmama, çocuğun üstün yararını gözetme, çocuğun varlığını ve gelişimini sürdürmesini sağlama, eğitimde fırsat eşitliği temelinde çocuğun okula devamının sağlanması ve yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirilmesi adına, çocuğun eğitim hakkını kabul eder (Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, 1989). Pek çok ülke bu kapsamda öğrencilerin eğitim yeterliklerinin artırılmasını önemser ve bağımsız kuruluşlarla yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarına katılarak eğitimsel gelişimlerini değerlendirir.

Ülkelerin eğitim yeterliklerine ilişkin sonuçlar ortaya koyan PISA araştırması Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından yapılmakta ve ülkeler bu araştırmaya önem vermektedirler. OECD tarafından, örgün eğitime devam eden 15 yaş

grubu öğrencilerin fen ve matematik becerilerini ölçmek amacıyla yapılan PISA 2018 araştırma sonuçlarına göre; okuma becerisi alanı performansı bakımından 77 ülkede Çin 1., Estonya 5., Finlandiya 7., ABD 9., Almanya 20., Rusya 31., Türkiye 40., Yunanistan 42., Brezilya 57., Filipinler 77. sırada; matematik alanı performansı bakımından 78 ülkede Çin 1., Estonya 8., Finlandiya 16., Almanya 20., Rusya 30., ABD 37., Türkiye 42., Yunanistan 44., Brezilya 70., Filipinler 77. sırada; fen alanı performansı bakımından 78 ülkede Çin 1., Estonya 4., Finlandiya 6., Almanya 16., ABD 18., Rusya 33., Türkiye 39., Yunanistan 44., Brezilya 66., Filipinler 77. sırada yer almıştır (MEB, 2019). Araştırma verileri ülkelerin farklı bölgelerinden ve farklı okul türlerindeki öğrencilerden elde edilmektedir. Bu anlamda farklı derslerde ve farklı seviyelerdeki öğrencilerin temel derslerdeki asgari düzeyde beklenen kazanımları edinmiş olmaları önemli görülmektedir. Temel düzeyde okuma anlama becerileri, matematiksel işlemler ve fen okuryazarlığını öğrenemeyen öğrencilerin, ortaokul ve lise seviyelerinde başarı sağlamaları beklenemez. Bu anlamda temel eğitimin ilk basamağı olan ilkokullarda sağlanan eğitim hizmetleri sonraki eğitim kademelerinin de temelini oluşturmaktadır. Uluslararası araştırmalarda ülkelerin yüksek başarılar elde edebilmesi için ilkokuldan itibaren öğrenciler için bir takım eğitim programları ve uygulamaları geliştirmeleri, öğrenci temelli çalışmalar yapmalarını gerektirmektedir. Bu anlamda günümüzde bireyselleştirilmiş ve öğrenci merkezli eğitim anlayışları benimsenmekte ve öğrencilerin bireysel gelişimlerine uygun eğitim düzenlemeleri sağlanmaktadır. Özellikle dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencileri desteklemenin yanında tüm öğrencilere kaliteli bir eğitim sunmak için dünyanın çeşitli ülkelerinde erken müdahale programları geliştirilip uygulanmaktadır (Toptaş ve Karaca, 2019). Dünyada farklı ülkelerde, örneğin Amerika Birleşik Devletleri'nde "No Child Left Behind Act - Hiçbir Çocuğun Eğitim-siz Kalmaması Reform" hareketi, Almanya'da farklı yetiştirme programları, Avusturya'da tüm sınıf seviyelerinde dil destek kursu, İngiltere'de dezavantajlı öğrencilere telafi okuma programı uygulanmaktadır (Gençoğlu, 2019).

Bu kapsamda Türkiye'de önceki yıllarda pilot uygulaması yapılan 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılından itibaren ilkokul seviyesinde İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) uygulanmaya başlamıştır. İYEP 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılında ilkokulların 3. ve 4. sınıflarına devam eden öğrencilerden dezavantajlı grupta yer alanlara uygulanmaya başlamıştır. Özel eğitim tanısı olmayan, yabancı uyruklu, sığınmacı, mülteci ya da göçer ve mevsimlik işçi çocukları gibi tüm dezavantajlı öğrencilerin, Türkçe ve matematik becerilerini yeterli düzeyde edinemeyenlere yönelik olarak İYEP geliştirilerek uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2018a). 2019-2020 Eğitim Öğretim yılından itibaren sadece 3. sınıf öğrencilerine uygulanacak olan İYEP ile öğrencilerin, Türkçe ve matematik derslerinde belirlenen kazanımlara ulaşmalarını sağlamanın yanında bu öğrencilere psikososyal destek sağlayarak, onların sonraki eğitimlerinde karşılaşılabilecekleri uyum sorunlarının önüne geçmek, okula devamlarını sağlamak adına katkıda bulunmak ya da okula devamsızlığı çok olanların azaltılması, kendi yaşadıkları sorunları çözmeye yolunda gelişimlerini sağlamak, düzgün iletişim kurabilen, özgüvenli

ve sorumluluklarını üstlenen bireyler olarak mutlu olabilen nesillerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2018a). Belirtilen amaçlara ulaşmak eğitimsel süreçleri etkileyen bazı iç ve dış faktörlere bağlıdır. Öğrenci başarısını, devamsızlık durumu, çevre, okul ortamı, zihinsel, fiziksel, duygusal ve bireysel özellikler, yönetici, öğretmen, aile ve arkadaş tutumları etkileyebilmektedir (Altınkurt, 2008; Keskin ve Yapıcı, 2008; Sağlam ve İlksen Kanbur, 2017). İYEP kapsamında eğitim gören öğrencilerin, dezavantajlı grupta yer alan öğrenciler olduğu düşünüldüğünde; öğrencilerin okula bağlılıklarını artırmak, okulu ve ortamını sevdirmek, ders devamlılığını, öğrencinin motivasyonunu ve ders başarısını önemli ölçüde etkileyebilir.

Özellikle okula özürsüz devamsızlık, öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilediği düşünülen ve istenmeyen unsurlardan biridir (Altınkurt, 2008). Öğrencilerin okula ve çevreye uyumunu engelleyen, akademik başarılarını düşüren herhangi bir sorun ortaya çıktığında, bunların giderilmesi, öğrencilerin bu zorluklarla başa çıkmalarını sağlamak adına hem ailelerin hem de eğitim kurumlarının sorumlulukları bulunmaktadır (Özbesler ve Duyan, 2009). Bu anlamda İYEP kapsamında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere yönelik temel matematik ve Türkçe derslerinin yanında psikososyal destek de sağlanmaktadır. Ancak hazırlanan ilkokullarda yetiştirme programının, uygulama gücünü arttıran psikososyal destek çalışmaları ile iyileştirilmesinin gerektiği belirtilmektedir (Gençoğlu, 2019). Sağlanan psikososyal desteğin öğrencilerin okula bağlılık durumuna etkisi bilinmemektedir. Okula bağlılık kavramı, okul yaşam kalitesi ile doğru orantılı olup; öğrencilerin okul yaşam kalitesi arttıkça onların okula bağlılıklarının da artması beklenmektedir (Baş ve Altun, 2020). İYEP Türkiye’de 2018 yılında uygulanmaya başlamış ve bu programı farklı açılardan ele alan sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır (Avlukyari, 2019; Dilekçi, 2019; Gençoğlu, 2019; Kırnık, Susam ve Özbek, 2019; Toptaş ve Karaca, 2019; Aydın Gürler, 2020). İYEP uygulaması ile birlikte öğrencilere sağlanan psikososyal desteğin, dezavantajlı öğrencilerin okula bağlılık durumlarına etkisinin nasıl olduğu, öğrencilerin okula bağlılıklarını artırıp artırmadığını ortaya koyan bir araştırma bulunmamaktadır. Bu sebeple, araştırmanın genel amacı İYEP uygulamalarının öğrencilerin okula bağlılık düzeylerine katkısının incelenmesidir.

Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İYEP uygulamasına katılan ve katılmayan öğrencilerin okula bağlılık ön test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. İYEP uygulamasına katılan ve katılmayan öğrencilerin okula bağlılık son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
3. İYEP uygulamasına katılan öğrencilerin okula bağlılık ön test - son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
4. İYEP uygulamasına katılmayan öğrencilerin okula bağlılık ön test - son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

5. Öğrencilerin okula bağlılık puanları arasında uyruk değişkeni açısından anlamlı fark var mıdır?
6. Öğrencilerin okula bağlılık puanları arasında devamsızlık değişkeni açısından anlamlı fark var mıdır?
7. Devamsızlık ve okula bağlılık puanları arasında bir ilişki var mıdır?

### **Yöntem**

Araştırma Eşit Olmayan Gruplar Ön test - Son test deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grupları Ankara ili, Çubuk ilçesinde yer alan bir ilkokulun 3. ve 4. sınıf öğrencileri arasından seçilen, İYEP uygulamasına katılan 63 ve katılmayan 69 öğrenci olmak üzere toplam 132 öğrenciden oluşmaktadır. İYEP uygulamasına katılanların 26'sı kız, 37'si erkek, katılmayanların 33'ü kız ve 36'sı erkeklerden oluşmaktadır. İYEP uygulaması başlamadan 2 hafta önce ve uygulama bittikten 2 hafta sonra deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere "Okula Bağlılık Ölçeği" uygulanmıştır.

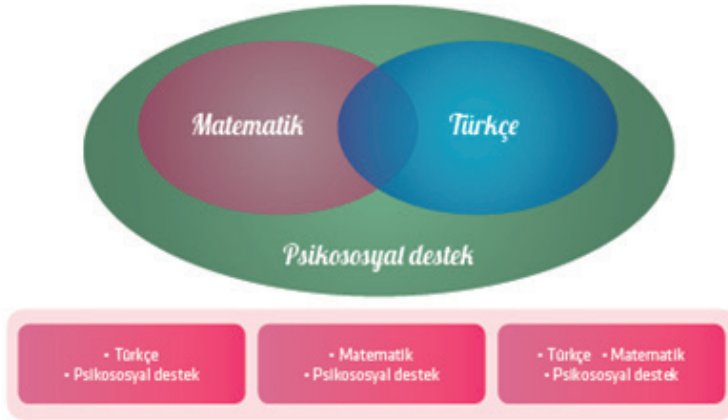
Araştırmanın deneysel işlemi olan İYEP uygulaması, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullara gönderilen öğrenci belirleme aracının (ÖBA) öğretmenlerce 3. ve 4. sınıfa devam eden tüm öğrencilere, 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı'nın ekim ayı 3. haftasında uygulanması ile başlamıştır. Öğretmenler, ÖBA ile elde edilen sonuçları e-okul sistemine girdikten sonra hangi öğrencinin hangi ders veya derslerden ve modülden İYEP uygulamasına devam edeceği İYEP okul komisyonunca karara bağlanarak belirlenmiştir. Programda Türkçe dersi 3 modül ve 90 saat uygulama süresinden, matematik dersi 3 modül ve 70 saat uygulama süresinden oluşmaktadır (Tablo 1).

**Tablo 1.** İYEP Programı Kazanım ve Ders Saatleri

Alan	Beceri /alt öğrenme alanları	1. Modül kazanım sayısı	2. Modül kazanım sayısı	3. Modül kazanım sayısı	Toplam kazanım sayısı
Türkçe	Dinleme/İzleme	3	1	-	4
	Konuşma	1	-	-	1
	Okuma	-	4	2	6
	Yazma	-	3	2	5
Uygulama Süresi	Ders saati	5	70	15	90
Matematik	Doğal sayılar	4	3	1	8
	Toplama ve Çıkarma	6	4	2	12
	Çarpma ve Bölme	-	5	4	9
Uygulama Süresi	Ders Saati	24	32	14	70
Programda yer alan toplam kazanım sayısı		14	20	11	45

(Kaynak: MEB, 2018a)

Bir öğrenci ÖBA uygulaması sonrası aldığı puanlar neticesinde veya komisyon kararıyla, yalnızca bir dersten uygulamaya dâhil olabileceği gibi, iki dersten de seviye durumuna göre farklı modüllerden uygulamaya katılmıştır. Kasım ayının ilk haftasında, hafta içi bir günde 2 ders saati, hafta sonu 6 ders saatini geçmeyecek şekilde planlama yapılarak, modüler biçimde gruplar oluşturulmuş ve program başlatılmıştır. İYEP kapsamında Türkçe ve matematik dersleri ile eşgüdüm halinde psikososyal destek sağlanmıştır (Şekil 1; MEB, 2018a).



Şekil 1. İYEP program türü

Bu kapsamda öğretmenlerin “İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Psikososyal Destek Öğrenci Bilgi Formu” nu doldurmaları istenmekte ve bu formda hayır cevabı alınması durumunda yapılabilecek önerilerin yer aldığı psikososyal destek rehberi bulunmaktadır. Örneğin öğrenci için öğretmen tarafından doldurulan formda, “Okula düzenli devam eder” sorusunun cevabı “hayır” ise öğretmene, “Etkinlikleri öğrencilerin okula devamını sağlayacak şekilde ilgi çekici hale getirir, okula devam etmenin önemi konusunda öğrenciye ve veliye bilgi verilir, öğrencinin okula devamsızlığının nedenlerini araştırır... İhtiyaç halinde okul rehberlik servisinden ya da il/ilçe Rehberlik ve Araştırma Merkezleri’nden destek alır...” ifadeleri önerilmektedir (MEB, 2018b). Benzer şekilde farklı durumlar için farklı önerilere yer verilmiştir. Türkçe, matematik ve psikososyal destek süreci sarmal bir şekilde ve modüler biçimde nisan ayının son haftasına kadar uygulanmıştır. Nisan ayının son haftasında öğrenci değerlendirme aracı (ÖDA) uygulanarak öğrencilerin uygulama sonrası Türkçe ve matematik derslerindeki başarı durumları değerlendirilmiş, “Psikososyal Destek Öğrenci Bilgi Formu” tekrar uygulanmış ve böylece İYEP uygulaması tamamlanmıştır.

Araştırmada veriler, Hill ve Werner’in (2006) geliştirdiği, Savi’nin (2011) Türkçeye uyarladığı “Okula Bağlanma Ölçeği (School Attachment Scale)” kullanılarak toplanmıştır. Veriler toplanırken İYEP uygulaması başlamadan önce her iki gruba da ön testler, İYEP uygulaması bittikten sonra hem İYEP uygulamasına katılan hem de katılmayan gruplara son testler uygulanmıştır. Toplanan veriler Bağımsız Örneklemeler t Testi, Bağımlı Örneklemeler t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Korelasyon kullanılarak analiz edilmiştir.

## Bulgular

### 1. İYEP Uygulamasına Katılan ve Katılmayan Öğrencilerin Okula Bağlılık Ön test Puanları Arasında Anlamlı Fark Var mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular

İYEP uygulamasına katılan ve katılmayan öğrencilerin okula bağlılık ön test puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını anlamak için Bağımsız Örneklem t Testi yapılmıştır. Tablo 2 incelendiğinde, İYEP uygulamasına katılan ve katılmayan öğrencilerin puanları arasında [ $t(130)=-5.97$ ;  $p<.01$ ] istatistiki olarak anlamlı farkın olduğu görülmektedir. İYEP uygulamasına katılan öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $M=3.60$ ), katılmayanların ise ( $M=4.39$ ) 'dur (Tablo 2). İYEP uygulamasına katılanların ortalamalarının daha düşük olması, bu dezavantajlı öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin düşük olduğu anlamına gelmektedir.

**Tablo 2.** İYEP Uygulamasına Katılan ve Katılmayan Öğrencilerin Okula Bağlılık Ön test Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

	N	M	S	df	t	P
İYEP Katılan Ön test	63	3.60	.94	130	-5.97	.000
İYEP Katılmayan Ön test	69	4.39	.50			

### 2. İYEP Uygulamasına Katılan ve Katılmayan Öğrencilerin Okula Bağlılık Son test Puanları Arasında Anlamlı Fark Var mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular

İYEP uygulamasına katılan ve katılmayan öğrencilerin okula bağlılık son test puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını anlamak için Bağımsız Örneklem t Testi yapılmıştır. Tablo 3 incelendiğinde, İYEP uygulamasına katılan ve katılmayan öğrencilerin puanları arasında [ $t(130)=-.717$ ;  $p>.05$ ] istatistiki olarak anlamlı farkın olmadığı görülmektedir. İYEP uygulamasına katılan öğrencilerin son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalamalarının ( $M=4.35$ ), katılmayanların ise ( $M=4.41$ )'dir (Tablo 3). İYEP uygulamasına katılanların ortalamalarının katılmayanlarla aynı düzeye gelmesi, bu dezavantajlı öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin İYEP uygulamaları sonunda yükseldiği anlamına gelmektedir.

**Tablo 3.** İYEP Uygulamasına Katılan ve Katılmayan Öğrencilerin Okula Bağlılık Son test Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

	N	M	S	df	t	P
İYEP Katılan Son test	63	4.35	.52	130	-.717	.475
İYEP Katılmayan Son test	69	4.41	.45			



### 3. İYEP Uygulamasına Katılan Öğrencilerin Okula Bağlılık Ön test - Son test Puanları Arasında Anlamlı Fark Var mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular

İYEP uygulamasına katılan öğrencilerin okula bağlılık ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını anlamak için Bağımlı Örneklem t Testi yapılmıştır. Tablo 4'te İYEP uygulamasına katılan öğrencilerin okula bağlılık ön test - son test puanlarına ilişkin t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde, İYEP uygulamasına katılan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında [ $t(62)=-5.58$ ;  $p<.01$ ] istatistiki olarak anlamlı farkın olduğu görülmektedir. İYEP uygulamasına katılan öğrencilerin ön test aritmetik ortalaması ( $M=3.60$ ), son test ortalaması ise ( $M=4.35$ )'tir (Tablo 4). İYEP uygulamasına katılanların ön test ortalamalarının daha düşük olması ve İYEP uygulamaları sonucunda son test puanlarının oldukça yükselmiş olması bu eğitimlerin okula bağlılığa katkı sunduğu söylenebilir.

**Tablo 4.** İYEP Uygulamasına Katılan Öğrencilerin Okula Bağlılık Ön test - Son test Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

	N	M	S	df	t	P
İYEP Katılan Ön test	63	3.60	0.94	62	-5.58	.000
İYEP Katılan Son test	63	4.35	0.52			

### 4. İYEP Uygulamasına Katılmayan Öğrencilerin Okula Bağlılık Ön test -Son test Puanları Arasında Anlamlı Fark Var mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular

İYEP uygulamasına katılmayan öğrencilerin okula bağlılık ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını anlamak için Bağımlı Örneklem t Testi yapılmıştır. Tablo 5 incelendiğinde, İYEP uygulamasına katılmayan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında [ $t(68)=-0.240$ ;  $p>.05$ ] istatistiki olarak anlamlı farkın olduğu görülmektedir. İYEP uygulamasına katılmayan öğrencilerin ön test aritmetik ortalaması ( $M=4.39$ ), son test ortalaması ise ( $M=4.41$ )'dir (Tablo 5). İYEP uygulamasına katılmayanların ön test ve son test puanları ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu, istatistiki olarak bir değişimin bulunmadığı anlaşılmaktadır.

**Tablo 5.** İYEP Uygulamasına Katılmayan Öğrencilerin Okula Bağlılık Ön test - Son test Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

	N	M	S	df	t	P
İYEP Katılmayan Ön test	69	4.39	0.50	68	-0.240	.811
İYEP Katılmayan Son test	69	4.41	0.45			

### 5. Öğrencilerin Okula Bağlılık Puanları Arasında Uyruk Değişkeni Açısından Anlamlı Fark Var mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin okula bağlılık puanları arasında uyruk değişkenine göre anlamlı farklılığın olup olmadığını anlamak için Bağımsız Örneklem t Testi yapılmıştır. Tablo 6 incelendiğinde, Türk ve diğer uyruklu öğrencilerin puanları arasında [ $t(130)=3.91$ ;  $p<.01$ ] istatistiki olarak anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Türk öğrencilerin aritmetik ortalaması ( $M=4.18$ ) iken diğer uyruklara mensup öğrencilerin ortalaması ( $M=3.38$ )'dir (Tablo 6). Diğer uyruklu öğrencilerin ortalamalarının Türk öğrencilerden düşük olması onların okula bağlılık düzeylerinin düşük olduğu ve bu konuda psikososyal desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

**Tablo 6.** Öğrencilerin Uyruklarına Göre Okula Bağlılık Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Uyruk	N	M	S	df	t	P
T.C.	105	4.18	.71	130	3.91	.000
Diğer	27	3.38	1.00			

### 6. Öğrencilerin Okula Bağlılık Puanları Arasında Devamsızlık Değişkeni Açısından Anlamlı Fark Var mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin okula bağlılık puanları arasında yaptıkları devamsızlık değişkenine göre anlamlı farklılığın olup olmadığını anlamak için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tablo 7 incelendiğinde, devamsızlık durumlarına göre öğrencilerin puanları arasında [ $t(128, 3)=11.822$ ;  $p<.01$ ] istatistiki olarak anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Bu farkın hangi guruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Çoklu Karşılaştırma Testi (LSD) ne göre 0-3 gün arası devamsızlık yapan öğrencilerin puanları ile hem 4-7 gün arası hem de 8-10 gün arası devamsızlık yapan öğrencilerin puanları arasında istatistiki olarak fark bulunmuştur (Tablo 7). En yüksek ortalama 0-3 gün arası devamsızlık yapan ( $M=4.28$ ) öğrencilerde iken en düşük ortalama 8-10 gün arası devamsızlık yapan ( $M=3.27$ ) öğrencilerdedir (Tablo 7). Okula devam eden öğrencilerin aritmetik ortalamalarının yüksek oluşu dikkate alındığında okula devamın okula bağlılığı artırdığı söylenebilir.

**Tablo 7.** Öğrencilerin Devamsızlık Durumuna Göre Okula Bağlılık Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Devamsızlık	N	M	S	df	F	P	Çoklu Karşılaştırma
1) 0-3 gün	87	4.28	.57	3			
2) 4-7 gün	19	3.57	.91				1-2*
3) 8-10 gün	18	3.27	1.19	128	11.822	.000	
4) 10 gün ve üzeri	8	3.83	.81				1-3*
Toplam	132	4.01	.84	131			

\* .05 düzeyinde anlamlı fark vardır.

### 7. Devamsızlık ve Okula Bağlılık Puanları Arasında Bir İlişki Var mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin yaptıkları devamsızlıkları ile okula bağlılık puanları arasında bir ilişki olup olmadığını anlamak için Korelasyon analizi yapılmıştır. Tablo 8’de öğrencilerin devamsızlık durumları ile okula bağlılık puanlarına ilişkin korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Yapılan analiz sonuçlarına göre Devamsızlık ile Okula bağlılık puanı arasında ( $r=.381$ ,  $p<.01$ ) negatif yönde orta düzeyde (Köklü, Büyüköztürk ve Bökeoğlu, 2006) ilişkinin olduğu görülmektedir (Tablo 8). Okula devamsızlık arttıkça, okul bağlılık puanı düşmektedir. Okullarda devamsızlığı engelleyici tedbirler, okul bağlılığına olumlu yönde katkı sağlayacaktır.

**Tablo 8.** Öğrencilerin Devamsızlık Durumları İle Okula Bağlılık Puanlarına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

	Devamsızlık	Okula Bağlılık Puanı
Devamsızlık	1	-.381**

\*\* Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

### Sonuç ve Tartışma

Bazı öğrenciler sınıfın gerektirdiği asgari öğrenme başarılarını edinememele-ri sebebiyle; genellikle öz güven kaybı ve bir üst düzeydeki eğitime erişimde güçlük yaşamakta, bazı uyum sorunları ortaya çıkmaktadır (Dilekçi, 2019). Başarısızlık ve özgüven kaybı yaşayan öğrencilerde ise okulu terk etme ya da devamsızlık gibi problemler ortaya çıkmaktadır (UNICEF, 2017). Bu kapsamdaki öğrenciler büyük ölçüde İYEP uygulaması kapsamına dâhil olmaktadır. Yapılan araştırmada İYEP uygulamasına katılan ve katılmayan öğrencilerin başlangıçta (ön testler) okula bağlılık

düzeyleri arasında anlamlı farkın olduğu; İYEP uygulamasına katılan ve katılmayan öğrencilerin İYEP uygulaması bittikten sonraki (son testler) okula bağlılık düzeyleri arasında anlamlı farkın olmadığı bulunmuştur. İYEP'e katılan öğrencilerin okula bağlılık ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu; İYEP'e katılmayan öğrencilerin okula bağlılık ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Bu anlamda İYEP uygulamasına katılan öğrencilerin okula bağlılıklarının, uygulamaya katılmayan öğrencilerle aynı düzeyde çıkmış olması, İYEP'in öğrencilerin motivasyonunu olumlu yönde etkilediğine ilişkin araştırmalarla örtüşmektedir (Dilekçi, 2019; Toptaş ve Karaca, 2019). Bunun yanında İYEP uygulamaları kapsamında okula bağlılığın düşük olmasında psikososyal destek ve rehberlik hizmetlerinin yetersiz olmasının etkisi olabilir. Avlukyari (2019) tarafından yapılan araştırmada kazanım- uygulama süresi yetersizliği sebebiyle öğretmenlerin psikososyal destek sağlayacak etkinlikleri yapmasına zaman tanımadığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Programa dâhil olan öğrencilere yönelik olarak psikososyal destek çalışmalarının gerçekleştirilmesi, programın hedeflerine ulaşmasında kritik bir öneme sahip olup; İYEP uygulamasında görevlendirilecek öğretmenlere, daha nitelikli psikososyal destek sağlanabilmesi için eğitimler verilmesi yerinde olacaktır (Gençoğlu 2019; Kırnık ve diğerleri, 2019).

İYEP'e katılan ve katılmayan öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri ile mensup oldukları uyruk değişkenine göre aralarında anlamlı bir farkın olduğu, Türk öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kırnık ve diğerleri, (2019) tarafından yapılan araştırma bu bulguyu desteklemekte ve İYEP'e katılan yabancı uyruklu öğrencilerin uyum sorunları yaşadıkları, dil sorunları sebebiyle devamsızlık yaptıkları belirtilmektedir. Bu anlamda, Milli Eğitim Bakanlığı, Avrupa Birliği ve UNICEF (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu) arasında imzalanan protokol kapsamında, PICTES (Promoting Integration of Syrian Children to Turkish Education System) adında gerçekleştirilen eğitim projesine yabancı uyruklu öğrenciler yönlendirilebilir (Karaman, 2018, s.2). Böylece yabancı uyruklu öğrenciler temel düzeyde Türkçeyi öğrendikten sonra İYEP uygulamalarından üst düzeyde yararlanabilirler. Özellikle 2010'lu yıllardan bu yana yaşanan yoğun göçler sonucunda zorunlu eğitim çağındaki yaklaşık 1 milyon öğrenciye ev sahipliği yapan Türkiye'de, İYEP uygulaması yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimine önemli katkılar sağlayacaktır (Gençoğlu, 2019).

İYEP'e katılan ve katılmayan öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri ile devamsızlık değişkenine göre aralarında anlamlı farkın olduğu, devamsızlığı az olan öğrencilerin okula bağlılık puanlarının da yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin devamsızlıkları ile okula bağlılıkları arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Devamsızlık arttıkça okula bağlılığın zayıfladığı görülmektedir. Okula bağlılığın devamsızlıkla negatif yönlü ilişkili olduğunu destekleyen araştırmalar bulunmaktadır (Zorc ve diğerleri, 2013; Önder, 2017; Değirmenci ve Demircioğlu, 2019).

Devamsızlık problemi, okul iklimi, aile, çevre ve diğer faktörleri ele alacak şekilde detaylı incelenmelidir (Değirmenci ve Demircioğlu, 2019). Özellikle okul rehberlik servisi ile iş birliği yapılarak, devamsızlık sebepleri ve çözüm önerileri, okul yönetimi ile eşgüdüm halinde çalışarak ortaya konabilir. Devamsızlık sadece öğrencinin başarısını etkilemekle kalmayıp, onların sonraki hayatlarına da yön vereceğinden, ilkokul döneminde sağlanacak okula bağlılık ve okul devamlılığı, sonraki eğitim dönemlerinin daha nitelikli geçmesine katkı sağlayacaktır (Önder, 2017). İYEP uygulaması bu kapsamda bir fırsat olarak görülebilir. İYEP uygulaması ile öğrencilerin başarıyı tattığı ve özgüvenlerinin yükseldiği, sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun genel olarak İYEP'e karşı olumlu tutum sergilediği, programın öğrencilerle özel olarak ilgilenme imkânı sunması gibi sebeplerden dolayı başarılı bir şekilde yürütüldüğü belirtilmektedir (Dilekçi, 2019; Toptaş ve Karaca, 2019). Bu kapsamda İYEP uygulamasının etkili bir şekilde yürütülebilmesi için, öğrencilerin okula bağlılıklarını artıracak şekilde psikososyal destek kapsamında sağlanan etkinliklerin artırılması, matematik ve Türkçe dersleri için planlanan belirtke tablosunun psikososyal destek programı için de ayrı ders saatleri planlanarak uygulanması önerilmektedir.

### Kaynakça

- ALTINKURT, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (20), 129-142. Erişim adresi: <http://static.dergipark.org.tr/article-download/imported/5000126263/5000116064.pdf>
- AVLUKYARI, N., T. (2019). *İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP)' in öğretmen ve yöneticiler tarafından değerlendirilmesi: (Mersin İli Tarsus İlçesi Örneği)*, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya.
- AYDIN GÜRLER, S. (2020). Fen bilimleri dersinin ilkokullarda yetiştirme programına (İYEP) dâhil edilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 17(1), 266-294. doi:10.33711/yyuefd.691587
- BAŞ, N. ve Altun, F. (2020). Ortaokul öğrencilerindeki gelecek beklentilerinin açıklanmasında okula bağlılık, okul yaşam kalitesi ve akademik başarının rolü. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24 (1), 197-213. Erişim adresi: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=d16f1d44-355e-4b45-bb35-37c18b6cfacd%40sessionmgr4008>
- ÇOCUK HAKLARINA DAİR SÖZLEŞME. (1989, 20 Kasım). Erişim adresi: <https://www.unicef.org/turkey/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme>
- DEĞİRMENÇİ, G. Y., ve Demircioğlu, H. (2019). Ekolojik sistem yaklaşımı ile öğrenci devamsızlıklarının azaltılmasına yönelik uluslararası uygulama örneklerinin incelenmesi. *Milli Eğitim, Özel Sayı*, 48(1), 371-385. Erişim adresi: <http://static.dergipark.org.tr/article-download/8cbb/0dc1/9f44/5e1c1ad6f41a1.pdf>

İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Uygulamalarının Öğrencilerin Okula Bağlılık Düzey...

- DİLEKÇİ, Ü. (2019). İlkokullarda yetiştirme programına (İYEP) ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim, Özel Sayı, 48(1)*, 433-454. Erişim adresi: <http://static.dergipark.org.tr/article-download/0e18/9266/a5df/5e1c283da54c3.pdf>
- GENÇOĞLU, C. (2019). Millî bir destekleme ve yetiştirme sistemi modeli: İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP). *Milli Eğitim, Özel Sayı, 48(1)*, 853-881. Erişim adresi: <http://static.dergipark.org.tr/articledownload/bac6/3310/913b/5e1dbf02370a4.pdf>
- HİLL, L. G. ve Werner, N. E. (2006). Affiliative motivation, school attachment, and aggression in school. *Psychology In the Schools, 43(2)*, 231-246. <https://doi.org/10.1002/pits.20140>
- KARAMAN, S. (2018). *Eğitim hakkının korunması açısından PICTES projesinin değerlendirilmesi*, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- KESKİN, H. K. ve Yapıcı, Ş. (2008). Başarılı ve başarısız öğrencilerin kişilik özellikleri ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim, 1(1)*, 20-32. Erişim adresi: <http://static.dergipark.org.tr/article-download/19b5/f048/1f6a/impJA94AT46CG-0.pdf>
- KIRNIK, D., Susam, E. ve Özbek, R. (2019). İYEP (İlkokullarda Yetiştirme Programı) uygulamalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim, Özel Sayı, 48(1)*, 387-415. Erişim adresi: <http://static.dergipark.org.tr/article-download/3335/606e/5e36/5e1c-203f693ea.pdf>
- KÖKLÜ, N., Büyüköztürk, Ş. ve Bökeoğlu, Ö.Ç. (2006). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- MEB, (2018a). İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Uygulama Kılavuzu, Erişim adresi: [http://tegm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_09/13134503\\_YYEP\\_Uygulama\\_KYlavuzu.pdf](http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/13134503_YYEP_Uygulama_KYlavuzu.pdf)
- MEB, (2018b). İlkokullarda Yetiştirme Programı Psikososyal Destek Rehberi. Erişim adresi: [https://bayramic.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_10/03164911\\_YYEP\\_Psikososyal\\_Destek\\_Rehberi.pdf](https://bayramic.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_10/03164911_YYEP_Psikososyal_Destek_Rehberi.pdf)
- MEB, (2019). PISA 2018 Türkiye Ön Raporu. Erişim adresi: [http://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_12/03105347\\_PISA\\_2018\\_Turkiye\\_On\\_Raporu.pdf](http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf)
- UNICEF, (2017). İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP) Unicef Türkiye çalışma şartnamesi. Erişim adresi: <http://www.unicef.org.tr/files/ihale/doc/ToR-REP-Primary-FINAL-TUR-SIGNEDcopy-2017-0302.pdf>
- ÖNDER, E. (2017). Ortaöğretimde öğrenci devamsızlığı buna dönük okul uygulamaları ve önerilen politikalar. *Eğitim ve Bilim, 42(190)*, 361-378. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.6447>
- ÖZBESLER, C. ve Duyan, V. (2009). Okul ortamlarında sosyal hizmet. *Eğitim ve Bilim, 34(154)*, 17-25. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/545/33>
- SAĞLAM, H. İ. ve İlksen Kanbur, N. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(2)*, 310-323. <https://doi.org/10.19126/suje.335877>

- SAVİ, F. (2011). Çocuk ve ergenler için okula bağlanma ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 10(1), 1-11. Erişim adresi:<http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=636b8200-4ef0-4bfb-8e15-df8ed818758c%40pdv-v-sessmgr03>
- TOPTAŞ, V. ve Karaca, E. T. (2019). İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP) kapsamındaki matematik derslerini yürüten sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim, Özel Sayı*, 48(1), 417-431. Erişim adresi:<https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/51765/674016>
- ZORC, C., O'Reillu, A. L. R., Matone, M., Long, J., Watts, C. L. ve Rubin, D. (2013). The relationship of placement experience to school absenteeism and changing schools in young, school-aged children in foster care. *Children and Youth Services Review*, 35, 826-833. DOI: 10.1016/j.childyouth.2013.02.006