



Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında Görevli Öğretmenlerin Kurslara Yönelik Öz Algı Düzeylerinin İncelenmesi: Ordu İli Örneği¹

 Fatih UĞURLU

Amasya Üniversitesi
ugurlu.85@gmail.com

 Faruk AYLAR

Ondokuz Mayıs Üniversitesi
farukaylar@omu.edu.tr

Gönderilme Tarihi: 29/01/2021

Kabul Tarihi: 25/03/2021

Yayınlanma Tarihi: 30/03/2021

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler:

Destekleme ve
yetiştirme
kursları,
Öz algı düzeyi,
Öğretmen

ÖZET

Bu çalışmada, Ordu ilinde destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli öğretmenlerin kurslara yönelik öz algı düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarından betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik öz algı düzeylerini belirlemek amacıyla Uğurlu ve Aylar (2017) tarafından geliştirilen, 36 madde ve 4 alt boyuttan oluşan "Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Dönük Öğretmen Öz Algı Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ordu merkez ve ilçelerinde görev yapıp ortaokul ve liselerde açılan destekleme ve yetiştirme kurslarında ders veren farklı branşlardaki öğretmenlerden oluşan evrenden küme örneklem seçimi yöntemiyle belirlenen 416 öğretmene uygulanmıştır. Veriler SPSS ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde Bağımsız Örneklem t-Testi, ANOVA, Levene Testi ve Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına dönük öz algı düzeylerinin cinsiyete, mesleki kıdeme, okul türüne ve yerleşim birimine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği, alt boyutlara göre ise öğretmenlerin "Katılıyorum" düzeyinde öz algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin kurslara ilişkin öz algılarının en yüksek düzeyde akademik katkı, en düşük düzeyde ise sosyal olumsuzluk boyutlarında olduğu belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin akademik katkı boyutunda çok yüksek öz algılara sahip olduklarını, buna karşın sosyal olumsuzluk boyutunda kısmen düzeyinde öz algılara sahip olduğunu göstermektedir. Bu çalışmanın sonucunda destekleme ve yetiştirme kurslarının zaman zaman öğretmen ve öğrencileri yorgunluğa ve motivasyon kaybına sevk etmesinden dolayı kursların sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerle zenginleştirilerek devamın arttırılmasının önemli olduğu gözlemlenmiştir.

¹ Bu araştırma, Dr. Öğretim Üyesi Faruk AYLAR'ın danışmanlığında 2017 yılında Fatih UĞURLU tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir

Investigation of Teachers' Self-Perception Levels towards Supporting and Training Courses: Ordu Province Sample

Article Info

Keywords:

Supporting and training courses, Self-perception level, Teacher

ABSTRACT

In this research, the self-perception levels of teachers working in support and training courses in Ordu province were examined. Descriptive survey method, one of the quantitative research approaches, was used in the study. In order to determine the self-perception levels of teachers towards support and training courses, the "Teacher Self-Perception Scale for Supporting and Training Courses" developed by Uğurlu and Aylar (2017) consisting of 36 items and 4 sub-dimensions was used. This scale was applied to 416 teachers selected by cluster sampling method from a universe consisting of teachers from different branches who work in the city center and districts of Ordu in the 2016-2017 academic year. and these teachers also give lectures in their school about the support and training. Data were analyzed by SPSS. Independent Samples t-Test, ANOVA, Levene Test and Kruskal Wallis H Test were used to analyze the data. According to the findings of the study, it was determined that teachers' self-perception levels towards support and training courses did not differ significantly according to gender, professional seniority, school type and location, and according to the sub-dimensions, teachers had self-perception at the level of "I agree". In addition, it was determined that teachers' self-perceptions about the courses had the highest level of academic contribution and the lowest level of social negativity. This shows that teachers have very high self-perceptions in the academic contribution dimension, whereas they have partially self-perceptions in the social negativity dimension. As a result of this study, it was observed that it is important to increase the situation by enriching the courses with social, cultural and sportive activities, as the support and training courses sometimes lead teachers and students to fatigue and loss of motivation.

GİRİŞ

Türkiye eğitim sistemi, süreç olarak Milli Eğitim Temel Kanunu'nda (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1973) belirtilen genel amaçların gerçekleştirilmesini ilke edinmiştir. Bütün bu amaçlar, okul öncesi eğitimden ortaöğretimin sonuna kadar amaçlara dayalı olarak geliştirilen eğitim öğretim programları, yöntem ve teknikler doğrultusunda hayata geçirilmeye çalışılmaktadır. Öğrencilerin alacakları eğitim sonucunda topluma kazandırılmaları; ilgi, istek, yetenek ve kabiliyetleri doğrultusunda kendilerini mutlu kılacak ve toplumsal mutluluğa katkı sağlayacak meslek sahibi olmaları, eğitimsel ve bireysel beklentileri karşılayacak bir durumdur. Öğrencilerin yeterliliklerine uygun bir meslek sahibi olmalarının yolu o mesleğe yönelik iyi bir eğitim almalarından geçmektedir. Mesleğe hazırlanma noktasında ortaöğretim kurumları ile birlikte yükseköğretim kurumları da önemli işlevlere sahiptir. Söz konusu eğitim kurumlarının alabilecekleri öğrenci sayılarının sınırlı olması, buna karşın öğrenci talebinin oldukça fazla olması beraberinde bazı eleme kriterlerinin uygulanmasını zorunlu kılmıştır (Köse, 1990). Bu amaçla ortaöğretime ve yükseköğretime geçişte öğrencileri birtakım sınavlar beklemektedir.

Hem ortaöğretime geçiş için yapılan sınav, hem de üniversiteye geçiş için yapılan sınavlar, akademik başarı ve iyi bir meslek sahibi olmak isteyen öğrencilerin çok sayıda rakipleri olduğu

düşünüldüğünde iyi hazırlanılması gereken sınavlardır. Bu sınavlara okul başarı puanlarının da katkısı olduğu göz önünde bulundurulduğunda okul derslerindeki başarının önemi artmaktadır.

Bireysel öğrenme farklılıklarından, sınıfın kalabalık olmasından, materyal eksikliğinden, fiziki durumlardan, velilerin çocukların daha iyi yetiştirilmesine yönelik isteklerinden ve ortak sınavların varlığından kaynaklanan nedenlerle öğrencilerin sadece okul dersleri ile başarı elde edebilmesi bazen mümkün olmamaktadır (Köse, 1990; Ünsal ve Korkmaz, 2016). Bu durumda öğrencilere yönelik birtakım ek müfredat uygulamaları veya kursları yapılmaktadır. Takviye çalışmaları olarak da ifade edebilecek bu kurslar zaman içinde hem devlet okulları hem de özel eğitim kurumları tarafından değişik şekillerde uygulanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği yönetmelik hükümlerine göre faaliyet gösteren dersaneler; okulların gösterdiği farklılıklar, velilerin sosyal ve ekonomik statüleri, bireylerin daha iyi bir iş ve meslek sahibi olmak istemeleri gibi nedenler öğrenci ve veliler arasında ortak sınavlarda rekabeti artıran bir unsur olmuştur. Veliler, çocuklarının daha iyi eğitim almaları amacıyla, sınav başarısının dersanelere gitmeye bağlı olduğu algısıyla birlikte yüklü paralar ödeyerek dersanelerin yolunu tutmuşlardır. Ancak 2014 yılında çıkarılan kanun ile dersanelerin kapatılması ve/veya özel okullara dönüştürülmesi süreci yaşanmıştır (Garipağaoğlu, 2016).

Özellikle ortaokuldan ortaöğretime geçişte esas alınan sınavda doğrudan ders kazanımlarına dayalı soruların çıkması, ortaöğretimden üniversiteye geçişte yapılan sınavların öğrenciler açısından taşıdığı önem ile dersanelerin özel okullara dönüştürülmesi ve kapatılması süreci; okullarda açılan kursların önemini bir kat daha artırmıştır. Bunun sonucu olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2014 yılında Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi yayınlanarak DYK olarak adlandırılan Destekleme ve Yetiştirme Kursları düzenlenmeye başlamıştır (MEB, 2014).

Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesinde (2014) kursların açılması, kapatılması, öğrenci sayıları, kurs açılacak dersler, öğrenci ve öğretmen başvuruları, öğretmen görevlendirmesi, öğrencilerle ilgili işlemler, kursların yönetimi, denetimi gibi ölçütler ayrıntılı olarak belirtilmiştir. Kurslar, hafta içi ders saatlerinden sonra yapılabileceği gibi hafta sonları da yapılabilmektedir. Öğrencilerin hem bu kurslarda hem de derslerde yararlanmaları için MEB tarafından Eğitim Bilişim Ağı (EBA) uygulamaya konulmuştur. EBA, bütün öğretmen ve öğrencilerin kullanımına ücretsiz olarak sunulan çevrimiçi bir sosyal eğitim platformudur. Bununla birlikte Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından belli aralıklarla çalışma fasikülleri, beceri temelli testler, örnek sorular ve çalışma fasikülleri yayımlanmaktadır.

Türkiye’de zaman içinde uygulanan kursların verimliliği, öğrencilerin ders başarılarına katkıları, öğretmenlere katkıları gibi konularda araştırmacılar tarafından çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Akbaba Altun ve Çakan, 2008; Çelik ve Katılmış, 2010; Durmaz, 2009; Gündüver ve Gökdaş, 2011; İdin, 2011; İdin ve Tozlu, 2012; Kartal, 2008; Köse, 2013; Turan, Armağan ve Çakmak, 2015). Destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik öğretmen görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılmış bazı çalışmalar da vardır (Bozbayındır ve Kara, 2017; Canlı, 2019; Canpolat ve Köçer, 2017; Göksu ve Gülcü, 2016; Nartgün ve Dilekçi, 2016; Ünsal ve Korkmaz, 2016; Yazar ve Baran, 2020; Yeşilyurt, 2019). Yapılan çalışmalarda az sayıda öğretmenin kurslara ilişkin görüşleri alınmış ve sonuçlar ortaya konulmuştur. Bu çalışmalar akademik anlamda yararlı olmakla birlikte destekleme ve yetiştirme kurslarının etki gücünü belirleyebilmek için yeni çalışmalara da ihtiyaç vardır. MEB verilerine göre ülke genelinde üç yüz binden fazla öğretmenin görev aldığı bu kursların uygulamadaki verimliliğinin belirlenmesi, kapsamlı ve güncel çalışmaları gerekli kılmaktadır (MEB, 2016: 32). Destekleme ve yetiştirme kurslarından en yüksek düzeyde fayda alınması, ders veren öğretmenlerin kursları içselleştirmesi ve uygulaması ile anlam kazanır. Bu bakımdan öğretmenlerin kurslara yönelik öz algılarının alt boyutlarıyla birlikte bir bütün halinde ortaya konulması önemlidir. Öğretmenlerin kurslara ilişkin deneyimleri, gözlemleri ve uygulamaları bu alandaki öz algılarını şekillendirir. Bu araştırmanın amacı Ordu’daki okullarda uygulanan destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli öğretmenlerin kurslara yönelik öz algı düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada nicel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nicel araştırma yaklaşımını Cresswell (2002), araştırma sonuçlarının elde edilen veriler sonucunda sayısal değerlerle ortaya konulması olarak açıklamaktadır. Nicel araştırma yaklaşımlarından ise betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama yöntemi, araştırma konusu olan olguyu veya durumu mevcut hâli ile çeşitli yönlerinden ortaya koymak ve betimlemek amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Kısaca betimsel tarama, araştırmanın konusuyla ilgili olarak mevcut durumun bir anlamda fotoğrafının çekilerek betimlemesinin yapılmasıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Betimsel tarama yönteminin kullanılmasıyla birlikte öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ordu merkez ve ilçelerinde görev yapıp ortaokul ve liselerde açılan destekleme ve yetiştirme kurslarında ders veren farklı branşlardaki öğretmenlerden oluşmaktadır. Ordu Milli Eğitim Müdürlüğünden Ocak 2017’de

alınan resmi verilere göre birinci dönem açılan destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli öğretmen sayısı 2931'dir. Büyüköztürk ve diğ. (2014), 3000 kişilik çalışma evreni için 0,05 standart sapma (d) ve 0,95 güven aralığında (α) 341 kişilik örneklem büyüklüğünü yeterli görmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada evreni oluşturan 2931 öğretmeni temsil için seçilecek örneklem sayısının bu değer üzerine çıkması hedeflenmiştir. Örnekleme oluşturan öğretmenler evrenden küme örneklem seçimi yöntemiyle seçilmişlerdir. Küme örneklem, birden fazla grup veya kümeden oluşabilen örneklem birimlerinin seçilmesi yöntemidir (Kaya, 2015). Küme örneklem yönteminde bireyler değil, bireylerin oluşturduğu kümeler tesadüfi olarak eşit seçilme şansına sahiptir. Evren, büyük ve geniş bir coğrafi çevreye yayıldığında ve örneklem çerçevesinin listelenemediği durumlarda küme örneklem yöntemi kullanılmaktadır (Ergin, 1994). Araştırmada Ordu ilinin coğrafi yapı olarak genişliği, ilçelerin birbirine uzak oluşu, toplamda 19 ilçenin bulunması ve örneklem çerçevesinin listelenememesi gibi gerekçelerle küme örneklem yöntemine başvurulmuştur. Bu kapsamda merkez ilçe dâhil 8 ilçeden 53 okulda destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli 416 öğretmen örnekleme dâhil edilmiştir. Araştırma evrenini oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Değişken	Değişken	n	%
Cinsiyet	Kadın	187	45
	Erkek	229	55
	Toplam	416	100
Yaş	20-30 yaş	96	23
	31-40 yaş	221	53
	41-50 yaş	81	19
	51 yaş ve üzeri	18	5
	Toplam	416	100
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	82	19
	6-10 yıl	105	26
	11-15 yıl	100	24
	16-20 yıl	76	18
	21 yıl ve üzeri	53	13
	Toplam	416	100
Okul Türü	Ortaokul	310	75
	Lise	106	25
	Toplam	416	100
Yerleşim Birimi	İl Merkezi	83	20
	İlçeler	333	80
	Toplam	416	100

Tablo 1 incelendiğinde, örneklemin cinsiyete göre 187'si kadın (%45), 229'u erkek (%55) öğretmenden oluşmaktadır. Yaşa göre incelendiğinde 96'sı (%23) 20-30 yaş arası, 221'i (%53) 31-40 yaş arası, 81'i (%19) 41-50 yaş arası, 18'i (%5) ise 51 ve üzeri yaş grubu öğretmenlerden meydana gelmektedir. Mesleki kıdeme göre dağılımda ise öğretmenlerin 82'si (%19) 1-5 yıl arası,

105'i (%26) 6-10 yıl arası, 100'ü (%24) 11-15 yıl arası, 76'sı (% 18) 16-20 yıl arası, 53'ü (% 13) ise 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin 310'u (%75) ortaokullarda, 106'sı (%25) ise liselerde görev yapmaktadır. Örneklem 83'ü (%20) il merkezinde, 333'ü (%80) ise ilçelerde bulunan okullarda görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik öz algı düzeylerini belirlemek amacıyla Uğurlu ve Aylar (2017) tarafından geliştirilen "Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Dönük Öğretmen Öz Algı Ölçeği" kullanılmıştır.

Ölçek geliştirme aşamasında araştırmacılar tarafından ilk olarak konuyla ilgili alanyazın taranmış ve kurslarda derse giren farklı branşlardaki 20 öğretmenden görüş alınmıştır. Elde edilen verilerden yola çıkarak 86 maddelik taslak form oluşturulmuş ve çalışmanın kuramsal çerçevesi çizilmiştir. Kapsam geçerliği çalışması sonucunda bazı maddelerde düzeltme yapılmış, bazı maddeler ise uygun olmadığı veya diğer maddeleri tekrar ettiğine karar verilerek elenmiş ve toplam madde sayısı 66'ya düşürülmüştür. Ölçeğin görünüş geçerliği için de Türkçe eğitimi alanından 3 öğretim üyesi ve farklı okullarda görev yapan 6 Türkçe öğretmeni tarafından inceleme yapılmıştır. Ardından ölçek formu, destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli 7 farklı branştan 16 öğretmene sunularak ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonucunda ölçek formunda herhangi bir değişiklik yapma ihtiyacı ortaya çıkmamıştır. Bu nedenle ölçeğe kontrol maddesi de dâhil edilerek 67 maddelik ölçek formu hazırlanmıştır. Ölçek formu 5'li Likert tipinde hazırlanmış ve maddeler, kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4), kesinlikle katılıyorum (5) şeklinde derecelendirilmiştir. Sonraki aşamada ölçek formu geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için 2015-2016 eğitim-öğretim yılında destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli 500 öğretmene sunulmuştur. Geri dönüş yapılan 467 ölçek formundan 29 tanesi kontrol maddesinin işaretlenmesi ve çok sayıda maddenin boş bırakılması nedenleriyle kapsam dışı bırakılmış ve analize 438 ölçek formu üzerinden devam edilmiştir. Ölçekler SPSS kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda 36 madde ve 4 faktörden oluşan Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Dönük Öğretmen Öz Algı Ölçeği oluşturulmuştur (Uğurlu ve Aylar, 2017).

Ölçeğin yapı geçerliğini sağlayabilmek için faktör analizi yapılmış, faktör analizine uygunluğu için de Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Barlett testi uygulanmıştır. KMO testinde ölçeğin faktör çıkarmaya uygun olup olmadığına bakılırken, Barlett testinde ise değişkenler arası ilişki durumu incelenir (Büyüköztürk, 2015). Analiz sonucunda KMO katsayısı 0,874 ve Barlett testinde ki-kare değeri ise anlamlı bulunmuştur ($\chi^2= 11700,144$; $p<,001$). Bu sonuç, verilerin faktör analizine uygunluğunu ifade etmektedir. Faktör yük değerleri hesaplanarak 0,30'un altında yük değerine sahip olan maddeler ile birden fazla faktör için yüksek yük değeri veren maddeler (29

madde) ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan maddelerin faktör yük değerleri 0,324 ile 0,686 arasındadır. Maddelerin hangi faktör altında toplanacağını belirlemek için varimax döndürme tekniği uygulanmıştır. Döndürme tekniğinin kullanılmasının amacı, maddelerin kendilerine en yakın faktörlerle olan ilişki düzeyini artırıp yorumlanmasını kolaylaştırmaktır (Büyüköztürk, 2015). İşlem sonucunda faktör yükleri 0,455 ile 0,824 arasında değişen 37 madde, 4 faktör altında toplanmıştır. Ölçeğin madde toplam korelasyon değerleri 0,541 ile 0,788 arasında değişmektedir. Bu sonuca göre bütün maddelerin madde-test toplam korelasyon değerlerinin iyi düzeyde olduğu ifade edilebilir. Maddelerin ayırt ediciliği için %27'lik alt ve % 27'lik üst grup ortalamaları arasındaki farka ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına bakıldığında değerlerin 0,412 ile 12,419 arasında değiştiği görülmektedir. Bu aşamada 1 madde anlamlı bulunmadığından elenmiş ve ölçek 36 maddeye düşmüştür. Analizler sonucunda birinci faktör 10 maddeden oluşan "Sosyal Olumsuzluk"; ikinci faktör 12 maddeden oluşan "Akademik Katkı"; üçüncü faktör 8 maddeden oluşan "Olumsuz Öğrenci Algısı" ve dördüncü faktör 6 maddeden oluşan "Bireysel Katkı" olarak isimlendirilmiştir. Güvenirlik analizinde ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının (α) 0,790 olduğu görülmüştür. Bu değere göre ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir (Tavşancıl, 2006). Faktörlere göre Cronbach Alpha değerleri 0.824 ile 0.894 arasında değişmektedir. Yapılan analizler ölçeğin öğretmenlerin kurslara ilişkin öz algularının belirlenmesinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Uğurlu ve Aylar, 2017).

Veri Toplama Süreci

Araştırmada verilerin toplanması için kullanılan Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Dönük Öğretmen Öz Algı Ölçeği, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ordu il merkezi ve ilçelerinde görev yapıp destekleme ve yetiştirme kurslarında ders veren 416 öğretmene uygulanmıştır. Bu süreçte araştırmacı ilçelere ve okullara giderek kurslarda derse giren öğretmenlere ölçeği uygulamıştır. Öğretmen sayısı az olan ve uzak mesafede olan okullardan ölçekler uygulandığı gün içinde toplanmıştır. Öğretmen sayısı fazla olan okullardan ise cevaplanan ölçek formları birkaç gün sonra araştırmacı tarafından tekrar gidilerek toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada 416 öğretmenden elde edilen veriler SPSS ile analiz edilmiştir. Analizde ilk olarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Büyüköztürk'e (2015) göre, örneklem büyüklüğünün 50'den az olduğu durumlarda Shapiro-Wilks testi, 50'den fazla olduğunda ise Kolmogorov-Smirnov testi ile puanların normallik gösterip göstermediği kontrol edilmektedir. Analize dâhil edilen veri sayısı 416 olduğundan Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.*Veri Setinin Normallik Testi*

Boyutlar	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Sosyal Olumsuzluk	,06	416	,00	,98	416	,00
Akademik Katkı	,06	416	,00	,96	416	,00
Olumsuz Öğrenci Algısı	,07	416	,00	,98	416	,00
Bireysel Katkı	,09	416	,00	,97	416	,00
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına	,03	416	,20*	,99	416	,44
Dönük Öğretmen Öz Algısı						

Tablo 2'ye bakıldığında Kolmogorov-Smirnov testine göre anlamlılık değerleri ölçek alt boyutları düzeyinde ,05'in altındadır. Bu da verilerin normal dağılım göstermediği sonucunu ortaya koymaktadır. Ancak Büyüköztürk (2015), çarpıklık katsayısının -1,00 ile +1,00 arasında değer alması durumunda verilerin normal dağılım gösterdiğini varsaymaktadır. Bu nedenle veri setinin çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmış ve sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.*Veri Setinin Çarpıklık ve Basıklık Katsayı Değerleri*

Boyutlar	Çarpıklık	Basıklık
Sosyal Olumsuzluk	,19	-,37
Akademik Katkı	-,50	,08
Olumsuz Öğrenci Algısı	-,45	,11
Bireysel Katkı	-,38	,00
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Dönük Öğretmen Öz Algısı	,06	-,31

Tablo 3'teki verilere göre çarpıklık katsayısı değerleri -1,00 ile +1,00 arasında yer almaktadır. Söz konusu değerler, Büyüköztürk'ün (2015) açıklamasına göre verilerin normal dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ölçeğin güvenirlik analizi uygulama üzerinden elde edilen verilerle yeniden yapılarak iç tutarlılık düzeyi hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular ışığında Tablo 4'de yer alan sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 4.*Ölçeğin Güvenirlik Analizi*

Boyutlar	Cronbach Alpha
Sosyal Olumsuzluk	,89
Akademik Katkı	,77
Olumsuz Öğrenci Algısı	,79
Bireysel Katkı	,70
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Dönük Öğretmen Öz Algısı	,78

Tablo 4'de yer alan verilere göre ölçeğin iç tutarlılık düzeyi olan Cronbach Alpha değerinin 0,70-0,89 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerler ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Tavşancıl, 2006). Öğretmenlerin kişisel özellikleriyle ilgili tanımlayıcı istatistiksel analizler için frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik öz algılarının

cinsiyetlerine, görev yaptıkları okul türlerine ve görev yaptıkları okulların bulunduğu yerleşim birimine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik öz algılarının yaş ve mesleki kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için de tek yönlü varyans analizi ve Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. Bağımsız örneklem t-testi, birbiriyle ilişkisi olmayan iki gruba ait ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için kullanılırken, tek yönlü varyans analizi ile Kruskal Wallis H Testi ise birbirinden bağımsız ikiden fazla grubun olması durumunda kullanılır (Büyüköztürk, 2015). Verilerin homojen dağılım gösterip göstermediğini anlamak için Levene Testi uygulanmıştır. Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi ,05 olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

“Destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli öğretmenlerin kurslara yönelik öz algıları genel olarak ne düzeydedir?” alt problemi için kurslara yönelik öğretmen öz algılarının ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmenlerin Genel ve Alt Boyutlara İlişkin Öz Algı Düzeylerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	n	\bar{X}	S
Sosyal Olumsuzluk	416	2,82	0,84
Akademik Katkı	416	4,37	0,40
Olumsuz Öğrenci Algısı	416	3,46	0,72
Bireysel Katkı	416	3,87	0,64
Genel	416	3,65	0,34

Tablo 5’e göre destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik öz algı düzeylerinin genel olarak “Katılıyorum” düzeyinde ($\bar{X}=3,65$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına dönük öz algı düzeylerinin en yüksek olduğu boyut akademik katkı ($\bar{X}=4,37$), en düşük olduğu boyut ise sosyal olumsuzluk ($\bar{X}=2,82$) olarak görülmektedir. “Öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına dönük öz algı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemi için Levene Testi ve Bağımsız Örneklem t-Testi uygulanmış ve bulgular Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kurslara Yönelik Öz Algı Düzeylerine İlişkin Levene Testi ve Bağımsız Örneklem t-Testi Analiz Bulguları

Alt Boyutlar	Gruplar	n	\bar{X}	S	Levene Testi		Bağımsız Örneklem t-Testi		
					F	p	t	sd	p
Sosyal Olumsuzluk	Kadın	187	2,86	,85	,00	,95	1,03	414	,30
	Erkek	229	2,78	,83					
Akademik Katkı	Kadın	187	4,37	,40	,23	,62	,09	414	,92
	Erkek	229	4,37	,41					
Olumsuz Öğrenci Algısı	Kadın	187	3,49	,73	,00	,95	,67	414	,50
	Erkek	229	3,44	,72					
Bireysel Katkı	Kadın	187	3,87	,61	,73	,39	,20	414	,83
	Erkek	229	3,86	,66					
Genel	Kadın	187	3,67	,35	,37	,54	1,03	414	,30
	Erkek	229	3,64	,34					

Tablo 6 incelendiğinde Levene Testi sonuçlarına göre verilerin homojen dağılım gösterdiği belirlenmiştir ($p>,05$). Bununla birlikte cinsiyet değişkenine göre sosyal olumsuzluk, olumsuz öğrenci algısı ve bireysel katkı boyutlarında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek öz algı düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Akademik katkı boyutunda ise öz algı düzeyinde kadın-erkek eşitliği tespit edilmiştir. Genel olarak incelendiğinde destekleme ve yetiştirme kurslarına dönük öz algı düzeylerine göre sosyal olumsuzluk, akademik katkı, olumsuz öğrenci algısı ve bireysel katkı boyutları ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir ($p>,05$).

“Öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına dönük öz algı düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemi için Levene Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmış ve betimsel analiz bulguları Tablo 7’de, ANOVA sonuçları ise Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kurslara Yönelik Öz Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel Veriler

Alt Boyutlar	Gruplar	n	\bar{X}	S
Sosyal Olumsuzluk	20-30 yaş	96	2,76	,72
	31-40 yaş	221	2,91	,89
	41 yaş ve üzeri	99	2,66	,82
	Genel	416	2,82	,84
Akademik Katkı	20-30 yaş	96	4,43	,38
	31-40 yaş	221	4,36	,41
	41 yaş ve üzeri	99	4,34	,41
	Genel	416	4,37	,40

Tablo 7.*Devam*

Olumsuz Öğrenci Algısı	20-30 yaş	96	3,47	,70
	31-40 yaş	221	3,49	,73
	41 yaş ve üzeri	99	3,38	,72
	Genel	416	3,46	,72
Bireysel Katkı	20-30 yaş	96	3,86	,61
	31-40 yaş	221	3,86	,65
	41 yaş ve üzeri	99	3,89	,65
	Genel	416	3,87	,64
Genel	20-30 yaş	96	3,66	,29
	31-40 yaş	221	3,68	,37
	41 yaş ve üzeri	99	3,58	,33
	Genel	416	3,65	,34

Tablo 7 incelendiğinde yaş değişkenine göre öğretmenler 3,65'lik ortalamayla "Katılıyorum" (3,41 - 4,20 arası) düzeyinde öz algılara sahiptir. Genel olarak bakıldığında sosyal olumsuzluk boyutunda en yüksek ortalama 31-40 yaş grubunda, en düşük ortalama ise 41 ve üzeri yaş grubundadır. Akademik katkı boyutunda en yüksek ortalama 20-30 yaş grubunda, en düşük ortalama ise 41 ve üzeri yaş grubundadır. Olumsuz öğrenci algısı boyutunda en yüksek ortalama 31-40 yaş grubunda, en düşük ortalama 41 ve üzeri yaş grubundadır. Bireysel katkı boyutunda en yüksek ortalama 41 ve üzeri yaş grubunda, en düşük ortalama ise 20-30 ve 31-40 yaş gruplarındadır.

Tablo 8.

Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kurslara Yönelik Öz Algı Düzeylerine İlişkin Levene Testi ve ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Levene İstatistik	p
Sosyal Olumsuzluk	Gruplar Arası	4,794	2	2,397	3,39	,035	3,584	,03*
	Grup İçi	291,877	413	,707				
	Toplam	296,671	415					
Akademik Katkı	Gruplar Arası	,488	2	,244	1,46	,233	,761	,47
	Grup İçi	68,873	413	,167				
	Toplam	69,361	415					
Olumsuz Öğrenci Algısı	Gruplar Arası	,917	2	,459	,87	,421	,110	,90
	Grup İçi	218,522	413	,529				
	Toplam	219,439	415					
Bireysel Katkı	Gruplar Arası	,081	2	,041	,09	,907	,618	,54
	Grup İçi	171,166	413	,414				
	Toplam	171,248	415					

Tablo 8 incelendiğinde Levene Testi sonuçlarına göre verilerin sosyal olumsuzluk boyutu hariç diğerlerinin homojen dağılım gösterdiği belirlenmiştir ($p>,05$). Araştırmaya katılan öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına dönük öz algı düzeylerinin akademik katkı [$F(2,413) = 1,46, p>,05$], olumsuz öğrenci algısı [$F(2,413) = ,87, p>,05$] ve bireysel katkı [$F(2,413) = ,09, p>,05$] boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Verilerin homojen dağılım göstermediği sosyal olumsuzluk boyutuna ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kurslara Yönelik Öz Algı Düzeylerine İlişkin KWH Testi Sonuçları (Sosyal Olumsuzluk Boyutu)

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p	Anlamlı Fark
20-30 yaş	96	200,16	2	5,859	,53	-
31-40 yaş	221	221,31				
41 ve üzeri yaş	99	187,99				

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına dönük öz algı düzeylerinin sosyal olumsuzluk boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [(KWH=5,859 $p>,05$ ($p=.53$)).

“Öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına dönük öz algı düzeyleri meslekî kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemi için Levene Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Betimsel analiz bulguları Tablo 10’da, ANOVA sonuçları ise Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 10.

Meslekî Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kurslara Yönelik Öz Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel Veriler

Alt Boyutlar	Gruplar	n	\bar{X}	S
Sosyal Olumsuzluk	1-5 yıl	82	2,85	,79
	6-10 yıl	105	2,86	,85
	11-15 yıl	100	2,90	,88
	16-20 yıl	76	2,76	,85
	21 yıl ve üzeri	53	2,61	,80
	Toplam	416	2,82	,84
Akademik Katkı	1-5 yıl	82	4,44	,34
	6-10 yıl	105	4,36	,43
	11-15 yıl	100	4,36	,42
	16-20 yıl	76	4,34	,43
	21 yıl ve üzeri	53	4,33	,35
	Toplam	416	4,37	,40
Olumsuz Öğrenci Algısı	1-5 yıl	82	3,51	,72
	6-10 yıl	105	3,51	,67
	11-15 yıl	100	3,48	,78
	16-20 yıl	76	3,37	,75
	21 yıl ve üzeri	53	3,37	,69
	Toplam	416	3,46	,72

Tablo 10.
Devam

Bireysel Katkı	1-5 yıl	82	3,94	,56
	6-10 yıl	105	3,81	,68
	11-15 yıl	100	3,89	,67
	16-20 yıl	76	3,86	,61
	21 yıl ve üzeri	53	3,83	,65
	Toplam	416	3,87	,64
Genel	1-5 yıl	82	3,71	,30
	6-10 yıl	105	3,66	,35
	11-15 yıl	100	3,68	,38
	16-20 yıl	76	3,61	,35
	21 yıl ve üzeri	53	3,55	,30
	Toplam	416	3,65	,34

Tablo 10 incelendiğinde meslekî kıdem değişkenine göre öz algı düzeyleri en yüksek olan grubun 1-5 yıl arası meslekî kıdeme sahip olan öğretmenler ($\bar{X} = 3,71$) olduğu, en düşük olduğu grubun ise 21 yıl ve üzeri meslekî kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X} = 3,55$) olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 11.

Meslekî Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kurslara Yönelik Öz Algı Düzeylerine İlişkin Levene Testi ve ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Levene Testi İstatistik	p
Sosyal Olumsuzluk	Gruplar Arası	3,411	4	,853	1,19	,31	,601	,66
	Grup İçi	293,260	411	,714				
	Toplam	296,671	415					
Akademik Katkı	Gruplar Arası	,608	4	,152	,90	,45	1,323	,26
	Grup İçi	68,753	411	,167				
	Toplam	69,361	415					
Olumsuz Öğrenci Algısı	Gruplar Arası	1,601	4	,400	,75	,55	,420	,79
	Grup İçi	217,838	411	,530				
	Toplam	219,439	415					
Bireysel Katkı	Gruplar Arası	,858	4	,215	,51	,72	1,214	,30
	Grup İçi	170,389	411	,415				
	Toplam	171,248	415					
Genel	Gruplar Arası	1,014	4	,253	2,10	,079	1,645	,16
	Grup İçi	49,475	411	,120				
	Toplam	50,489	415					

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına dönük öz algı düzeylerinin meslekî kıdem değişkenine göre sosyal olumsuzluk [$F(4,411) = 1,19, p > 0,05$], akademik katkı [$F(4,411) = ,90, p > 0,05$], olumsuz öğrenci algısı [$F(4,411) = ,75, p > 0,05$] ve bireysel katkı [$F(4,411) = ,51, p > 0,05$] boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Ayrıca meslekî kıdem değişkenine göre grupların homojen dağılım gösterdiği Levene testi sonuçlarından anlaşılmaktadır.

“Öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına dönük öz algı düzeyleri okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemi için Levene Testi ve Bağımsız Örneklem t-Testi uygulanmış ve bulgular Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12.

Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kurslara Yönelik Öz Algı Düzeylerine İlişkin Levene Testi ve Bağımsız Örneklem t-Testi Analiz Bulguları

Alt Boyutlar	Gruplar	n	\bar{X}	S	Levene Testi		Bağımsız Örneklem t-Testi		
					F	p	t	sd	p
Sosyal Olumsuzluk	Ortaokul	310	2,90	,84	1,19	,27	3,38	414	,00
	Lise	106	2,58	,80					
Akademik Katkı	Ortaokul	310	4,36	,41	,28	,59	,654	414	,51
	Lise	106	4,39	,38					
Olumsuz Öğrenci Algısı	Ortaokul	310	3,41	,74	2,43	,11	2,46	414	,01
	Lise	106	3,61	,65					
Bireysel Katkı	Ortaokul	310	3,88	,65	,49	,48	,69	414	,48
	Lise	106	3,83	,61					
Genel	Ortaokul	310	3,66	,35	,07	,78	1,07	414	,28
	Lise	106	3,62	,33					

Tablo 12 incelendiğinde okul türü değişkenine göre hem ortaokulda görev yapan öğretmenler (3,66) hem de lisede görev yapan öğretmenler (3,62) “Katılıyorum” (3,41 - 4,20 arası) düzeyinde öz algılara sahiptir. Sosyal olumsuzluk ve bireysel katkı boyutlarında ortaokulda görev yapan öğretmenlerin, akademik katkı ve olumsuz öğrenci algısı boyutlarında ise lisede görev yapan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde öz algılara sahip oldukları görülmüştür.

Destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli öğretmenlerin kurslara yönelik öz algı düzeylerine ilişkin okul türü değişkenine göre akademik katkı [$t=-,654, p=,51$] ve bireysel katkı [$t=,69, p=,48$] boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir ($p>,05$). Ancak sosyal olumsuzluk [$t=3,38, p=,00$] boyutunda ortaokul değişkeni lehine, olumsuz öğrenci algısı [$t=2,46, p=,01$] boyutunda ise lise değişkeni lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

“Öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına dönük öz algı düzeyleri yerleşim birimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemi için Levene Testi ve Bağımsız Örneklem t-Testi uygulanmış ve bulgular Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13.

Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kurslara Yönelik Öz Algı Düzeylerine İlişkin Levene Testi ve Bağımsız Örneklem t-testi Analiz Bulguları

Alt Boyutlar	Gruplar	n	\bar{X}	S	Levene Testi		Bağımsız Örneklem t-Testi		
					F	p	t	sd	p
Sosyal Olumsuzluk	İl merkezi	83	2,65	,84	,04	,82	1,99	414	,04
	İlçeler	333	2,86	,84					
Akademik Katkı	İl merkezi	83	4,38	,38	1,01	,31	,21	414	,82
	İlçeler	333	4,37	,41					
Olumsuz Öğrenci Algısı	İl merkezi	83	3,39	,80	,63	,42	1,02	414	,30
	İlçeler	333	3,48	,70					
Bireysel Katkı	İl merkezi	83	3,87	,61	,10	,74	,04	414	,96
	İlçeler	333	3,86	,64					
Genel	İl merkezi	83	3,59	,34	,11	,73	1,75	414	,08
	İlçeler	333	3,67	,34					

Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin yerleşim birimi değişkenine göre hem il merkezinde görev yapıp destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alan öğretmenler (3,59) hem de ilçelerde görev yapıp destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alan öğretmenler (3,67) “Katılıyorum” düzeyinde öz algılara sahiptir. Sosyal olumsuzluk ve olumsuz öğrenci algısı boyutlarında ilçelerde görev yapan öğretmenlerin; akademik katkı ve bireysel katkı boyutlarında il merkezinde görev yapan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde öz algılara sahip oldukları görülmüştür.

Destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli öğretmenlerin kurslara yönelik öz algı düzeylerine ilişkin yerleşim birimi değişkenine göre akademik katkı [$t=,21$, $p=,82$], olumsuz öğrenci algısı [$t=1,02$, $p=,30$] ve bireysel katkı [$t=,04$, $p=,96$] boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>,05$). Ancak sosyal olumsuzluk [$t=1,99$, $p=,04$] boyutunda ilçeler değişkeni lehine, anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Destekleme ve yetiştirme kursları Türkiye’de son yıllarda yaygın olarak uygulanmaktadır. Kursların verimliliğinin tespit edilmesi, olumlu ve olumsuz yönlerinin belirlenmesi, uygulacıylara kursların geliştirilmesi konusunda fikir sunacaktır. Bu kapsamda yapılan araştırmada Ordu’daki okullarda destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alan öğretmenlerin kurslara yönelik öz algı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada kurslarda görevli öğretmenlerin kurslara yönelik öz algılarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin kurslara ilişkin düşüncelerinin olumlu olduğunu, kursların varlığını desteklediklerini ve kursları faydalı

gördüklerini göstermektedir. Göksu ve Gülcü (2016) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin başarılarını artırdığı gerekçesiyle öğretmenlerin kursları önemsedığı sonucuna ulaşılmıştır. Ünsal ve Korkmaz (2016) da araştırmalarında öğretmenlerin kurslara yönelik bakış açılarının olumlu olduğunu ifade etmişlerdir. Canpolat ve Köçer (2017), Kozikoğlu ve Özcanlı (2020) ile Nartgün ve Dilekçi (2016) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları da bu sonucu destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin kurslara ilişkin öz algılarının en yüksek düzeyde akademik katkı, en düşük düzeyde ise sosyal olumsuzluk boyutlarında olduğu belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin akademik katkı boyutunda çok yüksek öz algılara sahip olduklarını, buna karşın sosyal olumsuzluk boyutunda kısmen düzeyinde öz algılara sahip olduğunu göstermektedir. Destekleme ve yetiştirme kursları konusunda alanyazında mevcut olan bütün çalışmalar, kursların öğrencilerin akademik gelişimlerine, sınav ve ders başarılarına önemli katkıları olduğu sonucunu ortaya koymaktadır (Aküzüm ve Saraçoğlu, 2018; Canlı, 2019; Canpolat ve Köçer, 2017; Göksu ve Gülcü, 2016; Nartgün ve Dilekçi, 2016; Ünsal ve Korkmaz, 2016; Yazar ve Baran, 2020). Akın (2012) tarafından yapılan araştırma da okul sonrası kurs ve benzeri etkinliklerinin öğrenci başarısında anlamlı bir fark oluşturduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin sosyal olumsuzluk boyutunda “Kararsızım” düzeyinde öz algılara sahip olmaları onların ders yoğunluğunun öğrencileri yorduğu, bu yoğunluk nedeniyle öğrencilerin oyun oynamaya vaktinin kalmadığı, sürekli okulda olmanın öğrencileri bıkkınlığa sürüklediği ve sosyal hayata katılmalarını olumsuz etkilediği, kursların hafta sonu olmasının öğretmen motivasyonunu ve sosyal yönden gelişmesini olumsuz etkilediği konularında kararsız bir tutum sergilediklerini göstermektedir. Yine aynı boyuttaki diğer sonuçlar, kurslar nedeniyle ailelerine vakit ayıramadıkları için kurslardan soğudukları, sosyal etkinliklere katılmadıkları için mutsuz oldukları, mesleki bıkkınlığa sürüklendikleri ve ders verimliliğinin düştüğü şeklindeki maddelere öğretmenlerin katılmadıklarını göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin kursların kendi yaşantılarına ilişkin olumsuz etkileri olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ancak Sarıca (2018) yaptığı araştırmada kursların öğretmenleri yorduğu, bıkkınlığa sürüklediği, dinlenmelerine fazla zaman kalmadığı, ailelerine yeterince vakit ayıramadıkları, verimliliklerinin düştüğü, mesleki tükenmişliğe neden olduğu ve öğretme isteklerini azalttığı şeklinde farklı bir sonuç ortaya çıkmıştır. Aküzüm ve Saraçoğlu (2018) tarafından yapılan çalışma da kursların sosyal hayata etkileriyle ilgili olarak öğretmenlerin en düşük düzeyde tutuma sahip olduklarını ortaya koymuştur. Nartgün ve Dilekçi (2016) yapmış oldukları çalışmada okuldaki ders saatleri ile birlikte destekleme ve yetiştirme kurslarında belli oranda ders işlenmesinin öğrencilerde ve dersi veren öğretmenlerde fiziksel ve zihinsel yorgunluk oluşturduğundan bahsetmişlerdir. Ünsal ve Korkmaz (2016), destekleme ve yetiştirme kurslarının öğretmenlerde ve öğrencilerde

yorgunluğa, motivasyon kaybına ve performans düşüklüğüne yol açtığından bahsederek benzer sonuçlar ortaya koymuştur. Göksu ve Gülcü (2016), çalışmalarında öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarında görev almak istememe nedenlerini ders yoğunluğu, yorgunluk ve ailesiyle daha fazla zaman geçirmek istemeleri şeklinde sıralamışlardır. Canlı (2019), kursların öğretmenlerde yorgunluk oluşturduğu, ailelerine ve sosyal etkinliklere fazla zaman ayıramadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bozbayındır ve Kara (2017) da kursların öğretmenleri yordugunu belirtmiştir. Dolayısıyla araştırmadan elde edilen sonuçlar ile alanyazından elde edilen sonuçlar birbirini desteklemekle birlikte kursların öğretmenlerde sosyolojik ve psikolojik açıdan bir yorgunluk oluşturduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin akademik katkı boyutunda “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde yüksek öz algılara sahip olması kursları düşük gelirli aileler için fırsat olarak gördüklerini, istekli öğrencilerin motivasyonlarını artırdığını, öğrencilerin konuları kavramasının öğretmenlere mutluluk verdiğini, öğrencilerin derslerde öğrenemedikleri konuları öğrenme ve pekiştirme imkânı bulduğunu, soru çözme konusunda hız kazandırdığını, öğrencilerle daha fazla zaman geçirildiğinden onları daha yakından tanıma fırsatı yakalandığını, okulda derse giren öğretmenin kursta derse girmesinin olumlu olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Bununla birlikte kursların önemi konusunda veli ve öğrencilere rehberlik yapılmasını istiyor olmaları kursların öneminin tam olarak kavranmadığını göstermektedir. Massoni (2011), ders dışı aktivitelere katılan öğrencilerin öğretmenleri ile pozitif yönde ilişkiler kurduğundan bahsetmiştir. Nartgün ve Dilekçi (2016), destekleme ve yetiştirme kurslarının akademik anlamda konu tekrarı, soru çözme, pekiştirme, eksik kazanımları tamamlama, öğrencilerle sağlıklı iletişim kurma, kaygıyı azaltma, özgüven artışı, ücretsiz olmasından dolayı fırsat eşitliğini sağlaması, öğrencilerin kendi okulundaki öğretmenlerinden kurs alması gibi olumlu yönlerine vurgu yapmıştır. Ünsal ve Korkmaz (2016) da araştırmalarında destekleme ve yetiştirme kurslarında öğrencilerin konuları daha iyi kavradığını, ders ve sınav başarıları ile soru çözme becerisini artırdığını ortaya koymuştur. Canpolat ve Köçer (2017), destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrencilerdeki kazanım eksikliklerini tamamlamak için fırsat olduğunu, alt sosyoekonomik düzeye sahip okullarda kurslara katılımın daha fazla olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte velilerin ve öğrencilerin ilgisizliği nedeniyle kurslara gereken önemi vermediklerini ifade etmiştir. Kozikoğlu ve Özcanlı (2020), kursların öğrencilerin motivasyonlarını ve ders başarılarını artırdığını, öğrenilenlerin pekişmesine katkı sağladığını, soru çözme fırsatı sunduğunu, sınavlara hazırlıkta yardımcı olduğunu, boş zamanlarını değerlendirme imkanı tanıdığını ve ücretsiz olmasının öğrencilere avantaj sağladığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte kursların öneminin öğrencilere iyi anlatılması gerektiğini de vurgulamıştır. Aküzüm ve Saraçoğlu (2018) çalışmalarında kursların öğrencilere fırsat eşitliği sunduğunu ve öğrencilerin ders başarılarını artırdığını tespit etmiştir. Sarıca (2018) araştırmasında öğrenilenlerin tekrar edilmesi, konuları

pekiştirme imkanı tanınması, ücretsiz olması, kalıcı öğrenmeyi sağlaması ve daha fazla soru çözmeye imkan tanınması konularında kursların avantaj sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Bozbayındır ve Kara (2017), Canlı (2019), Göksu ve Gülcü (2016), Yazar ve Baran (2020) ile Yeşilyurt (2019) tarafından yapılan araştırmalar da benzeri sonuçlar ortaya koymuştur. Bu kapsamda araştırmada akademik katkı boyutuyla ilgili elde edilen sonuçlarla alanyazından elde edilen sonuçlar birbirini destekler niteliktedir. Kursların öğrencilere akademik anlamda önemli katkıları olduğu ile birlikte kursların öneminin öğrenci ve velilerce yeterince kavranmadığı gerçeği çözüm bekleyen bir durum olarak dikkati çekmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin olumsuz öğrenci algısı boyutunda “Katılıyorum” düzeyinde öz algılara sahip olması onların veli kursa ücret ödemediği için çocuğunun kursa devamına dikkat etmediğini, kursların ücretsiz olmasından dolayı öğrenciler tarafından önemsenmediğini, öğrencilerin isteksiz olduğunu, devamsızlığı önleyecek yeteri kadar yaptırım olmadığını düşündüklerini göstermektedir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin hafta içi okula geldikten sonra hafta sonu kurs için gelmeyi gereksiz gördüğü ve kurslarda denetimin yetersiz olduğu konularında kararsız bir tutum sergilemişlerdir. Ünsal ve Korkmaz (2016), çalışmalarında kurslardaki devamsızlık problemine, ücretsiz olmasından dolayı önemsenmediğine dikkat çekmiştir. Bu nedenle devamsızlık için yaptırım uygulanmasını, göstermelik de olsa ücret alınmasını önermiştir. Canpolat ve Köçer (2017), kurslarda yaşanan sorunlardan birinin devamsızlık problemi olduğu, kursların ücretsiz olmasından dolayı katılımın ve ilginin az olduğundan bahsetmiştir. Aküzüm ve Saraçoğlu (2018), kursların ücretsiz olmasının kurslara verilen değeri azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Kozikoğlu ve Özcanlı (2020) ise öğrenci devamsızlığı ve öğrenci ilgisizliğinin önemli bir sorun olduğuna vurgu yapmıştır. Bozbayındır ve Kara (2017), Canlı (2019), Göksu ve Gülcü (2016) ve Sarıca (2018) da yaptıkları çalışmalarda benzer sonuçlar ortaya koymuşlardır. Bu kapsamda araştırmada olumsuz öğrenci algısı boyutuyla ilgili elde edilen sonuçlarla alanyazından elde edilen sonuçlar birbirini destekler niteliktedir. Özellikle kurslarda devamsızlık konusunda yaşanan problem üzerinde durulması gereken bir konu olarak öne çıkmaktadır.

Bireysel katkı boyutunda “Katılıyorum” düzeyinde öz algılara sahip olması öğretmenlerin hafta içi derslerde tamamlanamayan konuları kurslarda tamamlanma imkânı bulduğu, bilgisini geliştirme konusunda öğretmene katkı sağladığı, konuları yetiştirme problemi yaşamadığı için mutlu olduğu, öğrencilerin arkadaşları ile daha fazla kaynaşmasını sağladığı ve öğrencilerin hafta sonu kurslar nedeniyle okulda olmalarının onları hem zararlı alışkanlıklardan hem de zararlı arkadaşlıklardan koruduğu ifadelerine destek verdiklerini göstermektedir. Nartgün ve Dilekçi (2016), destekleme ve yetiştirme kurslarının öğretmenlerde eksik konuları tamamlama ve pekiştirme imkânı sağladığını, öğrencilerin daha fazla sosyalleşmesine katkıda bulunduğunu

belirtmiştir. Little, Wimer ve Weiss (2008), okul sonrası programların öğrencilerde hedeflerine yönelik daha iyi tutumlar, daha az disiplin ve okul terki problemi, sosyal yönden gelişim, benlik saygısı, öz güven artışı, okula karşı olumlu tutumlar ve daha düşük depresyon seviyesi kazandırdığından bahsetmiştir. Bozbayındır ve Kara (2017), kursların öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağladığını ve örgün eğitimde eksik kalan konuların tamamlanmasına imkan tanıdığını tespit etmiştir. Canlı (2019) ise yaptığı çalışmada kursların öğrencilerin okul sonrası zamanlarını daha iyi değerlendirmelerine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Sarıca (2018), kursların öğrencilerin eksik konuları öğrenmesine ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağladığını belirlemiştir. Araştırmada bireysel katkı boyutuyla ilgili elde edilen sonuçlarla alanyazında elde edilen bulgular birbirini desteklemektedir. Kursların hem öğretmenlerin hem öğrencilerin kişisel gelişimlerine olumlu katkıları olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına dönük öz algı düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılaşma olmadığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte sosyal olumsuzluk, olumsuz öğrenci algısı ve bireysel katkı boyutlarında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek öz algı düzeylerine sahip olduğu görülmektedir. Akademik katkı boyutunda öz algı düzeyinde kadın-erkek eşitliği dikkati çekmektedir. Genel olarak kadın öğretmenler biraz daha yüksek ortalamaya sahip olmakla birlikte destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin hem kadın öğretmenler hem de erkek öğretmenler “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Aküzüm ve Saraçoğlu (2018) tarafından yapılan araştırma da benzer sonuçları ortaya koymuştur. Kadın öğretmenlerin sosyal olumsuzluk, olumsuz öğrenci algısı ve bireysel katkı boyutlarında erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde öz algılara sahip olmalarının nedeni öğretmenlik mesleğini annelik rolü ile ilişkilendirmelerinin sağladığı ilgi düzeyi olarak gösterilebilir.

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre destekleme ve yetiştirme kurslarına dönük öz algı düzeyleri incelendiğinde sosyal olumsuzluk, akademik katkı, olumsuz öğrenci algısı ve bireysel katkı boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte boyutlar düzeyinde bakıldığında en yüksek öz algı düzeylerinin genelde genç öğretmenlerde, en düşük öz algı düzeyinin genelde yaşlı öğretmenlerde olması yaş ilerledikçe destekleme ve yetiştirme kurslarına dönük öz algı düzeylerinin düştüğünü göstermektedir. Bu durum genç öğretmenler tarafından kursların daha olumlu ve yararlı olarak algılandığı, yaş ilerledikçe öğretmenlerin mesleki yorgunluğa ve bıkkınlığa düşmüş olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Aküzüm ve Saraçoğlu (2018) tarafından yapılan araştırma da bu araştırma ile benzer sonuçları ortaya koymuştur.

Destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli öğretmenlerin kurslara yönelik öz algı düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgulardan

anlaşılmaktadır. Bununla birlikte öz algı düzeyleri en yüksek olan grup 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler, en düşük olan grup ise 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu durum mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin kurslara yönelik öz algılarının daha yüksek olduğunu, meslekteki kıdem yılı ilerledikçe öz algı düzeylerinin düştüğünü göstermektedir. Mesleki kıdem yılı arttıkça öz algı düzeyinin düşmesinin nedenleri arasında öğretmenlerin zihinsel yorgunluğu, mesleki doyuma ulaşmış olması ve mesleğinin ilk yıllarındaki eğitimle ilgili beklentilerinden uzaklaşmış olması şeklinde ifade edilebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin kurslara yönelik öz algı düzeyleri ile görev yaptıkları okul türü arasında akademik katkı ve bireysel katkı boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir. Ancak sosyal olumsuzluk boyutunda ortaokul değişkeni lehine, olumsuz öğrenci algısı boyutunda ise lise değişkeni lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin kurslara ilişkin sosyal olumsuzluk öz algılarının yüksek olması, sınav olması nedeniyle kursların öğretmenlerin sorumluluğunu daha fazla artırması nedeniyle öğretmenlerin ve öğrencilerin sosyal hayata katılmasını kısıtladığı şeklinde yorumlanabilir. Olumsuz öğrenci algısı boyutunda lisede görev yapan öğretmenlerin öz algılarının daha yüksek olması, lise öğrencilerinin kursları daha az önemsedikleri şeklinde açıklanabilir.

Öğretmenlerin kurslara yönelik öz algı düzeylerine ilişkin yerleşim birimi değişkenine göre akademik katkı, olumsuz öğrenci algısı ve bireysel katkı boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu durum söz konusu boyutlarda kurslar için okulun il merkezi veya ilçede bulunmasının anlamlı bir farklılık oluşturacak etken olmadığını göstermektedir. Ancak sosyal olumsuzluk boyutunda ilçeler değişkeni lehine, anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu durum il merkezinde sosyal hayatın daha hareketli olmasından dolayı öğretmenlerin kursları sosyal hayata katılım için bir engel olarak gördüğü şeklinde ifade edilebilir.

ÖNERİLER

1. Destekleme ve yetiştirme kurslarının zaman zaman öğretmen ve öğrencileri yorgunluğa ve motivasyon kaybına sevk etmesinden dolayı kursların sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerle zenginleştirilmesi sağlanabilir.
2. Öğrencilerin kurslardaki devamsızlığı önlemeye yönelik ciddi yaptırımlar yapılabilir veya kurslara devamını teşvik edecek uygulamalar (örneğin yıl sonunda tarihî ve kültürel yörelere gezi düzenlemesi) yapılabilir.

3. Destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrencilere katkılarının neler olacağını velilere ve öğrencilere anlatmak amacıyla rehber öğretmenler görevlendirilebilir ve seminerler verilebilir.
4. Kursların ücretsiz olmasının veliler için ne kadar büyük bir kazanç ve fırsat olduğunun gerekirse ev ziyaretleri yapılarak anlatılması sağlanabilir.
5. Kurslarda görev alan öğretmenler ve kurslara katılan öğrenciler, hafta içi okul dersleri hafta sonu kurslar nedeniyle sosyal hayata katılma yönünden kısıtlanma yaşadığından yakın çevrede düzenlenen sinema ve tiyatro etkinliklerinden mümkün olan en makul ücretten yararlandırılmaları sağlanabilir.
6. Öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kurslarındaki aldıkları eğitimlerine bağlı olarak akademik düzeylerindeki gelişimi takip etmek amacıyla Bakanlık tarafından belli aralıklarla seviye tespit uygulamaları yapılabilir.
7. Bu çalışma Ordu merkez ve ilçelerinde kurslarda görev alan öğretmenlerle sınırlıdır. Benzeri çalışma farklı illerde uygulanarak, iller arası değerlendirme yapıp benzer ve farklı yönler ortaya konulabilir.
8. Bu çalışma öğretmenlerle sınırlı olduğundan destekleme ve yetiştirme kurslarının katkıları ve dezavantajlarına ilişkin kurslara katılan öğrenci, veliler ve kurs merkezi olan okul idarecilerini kapsayan nicel ve nitel çalışmalar yapılabilir.
9. Kurslara katılan ve katılmayan öğrencilerin ders ve sınav başarılarındaki gelişimin ne oranda olduğunu belirlemek amacıyla deneysel bir çalışma yürütülebilir.
10. Araştırma ortaokul ve liselerde açılan kurslarda görev alan öğretmenler üzerinden yapılmıştır. Benzeri kurslar halk eğitim merkezleri bünyesinde de açılmaktadır. Halk eğitim merkezlerinde açılan kurslara görev alan öğretmenler ve katılan kursiyerler üzerinden de kursların işlevleri hakkında araştırmalar yapılabilir.
11. Bu çalışmada branşlara göre bir karşılaştırma yapılmamıştır. Sonraki araştırmalarda kurslarda açılan branşlar üzerinden de nicel ve nitel çalışmalar yürütülebilir.
12. Araştırma sonuçları genç öğretmenlerin yaşlı öğretmenlere göre daha yüksek destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik öz algılara sahip olduğundan bu durumun araştırılmasına yönelik yapılacak çalışmalar alanyazına katkı sağlayabilir.
13. Kadın öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik öz algı düzeyleri erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğundan bunun nedenlerine yönelik nitel çalışma yapılabilir.
14. Öğretmenlerin kurslara yönelik öz algı düzeyleri ile görev yaptıkları okul türü arasında sosyal olumsuzluk boyutunda ortaokul değişkeni lehine, olumsuz öğrenci algısı boyutunda ise lise değişkeni lehine anlamlı bir farklılık görüldüğünden bunun nedenlerini anlamaya yönelik öğretmenlerle nitel bir çalışma yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Akın, F. (2012). *Okul içi ve okul dışı öğrenmelerin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Aküzüm, C., & Saraçoğlu, M. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(2), 97-121.
- Bozbayındır, F., & Kara, M. (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarında karşılaşılan sorunlar ve öğretmen görüşleri temelinde çözüm önerileri. *Sakarya Üniversitesi Journal of Education*, 7(2), 336-349.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. 21. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Canlı, S. (2019). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(2), 479-501.
- Canpolat, U., & Köçer, M. (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarının TEOG bağlamında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(1). 123-154.
- Creswell, J. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Ergin, D. Y. (1994). Örneklem türleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(6), 91-102.
- Garipağaoğlu, B. Ç. (2016). Özel dershanelerden özel okullara dönüşüm projesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1). 140-162.
- Göksu, İ., & Gülcü, A. (2016). Ortaokul ve liselerde uygulanan destekleme kurslarıyla ilgili öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1). 153-171.
- Kaya, A. (2015). Uyarlanabilir küme örneklemede tahmin modelleri. *Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 5(9).105-119.
- Kozikoğlu, İ., & Özcanlı, N. (2020). Destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(30), 280-305.

- Köse, M. R. (1990). Aile sosyo ekonomik durumu, lise özellikleri ve üniversite sınavlarına hazırlama kurslarının eğitimsel başarı üzerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 14(78), 9-17.
- Little, P., Wimer, C., & Weiss, H. B. (2008). After school programs in the 21st century: Their potential and what it takes to achieve it. *Issues and Opportunities in Out-of-School Time Evaluation*, 10(1-12), 1-12.
- Massoni, E. (2011). *The positive effects of extracurricular activities on students*. College of DuPage (ESSAI), 9(1), 84-87. <http://dc.cod.edu/essai/vol9/iss1/27/> adresinden 07 Mart 2017 tarihinde edinilmiştir.
- MEB (2014), Milli Eğitim Bakanlığı Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi, 4145909, 23 Eylül 2014. http://mevzuat.meb.gov.tr/_adresinden 7 Ocak 2017 tarihinde edinilmiştir.
- MEB (2016), DYK tanıtım kitapçığı, 21 Ekim 2016. http://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/21045232_tanitim_kitapcigi_dyk.pdf adresinden 7 Ocak 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Nartgün, Ş. S., & Dilekçi, Ü. (2016). Eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(4), 537-564.
- Sarıca, R. (2018). Destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(221), 91-122.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. (3. Baskı). Ankara: Nobel.
- Uğurlu, F., & Aylar, F. (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik öğretmen öz-algı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 28-43.
- Ünsal, S., & Korkmaz, F. (2016). Destekleme ve yetiştirme kurslarının işlevlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 87-118.
- Yeşilyurt, A. G. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin algıları doğrultusunda destekleme ve yetiştirme kurslarının değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Yazar, T., & Baran, C. (2020). *Ortaokuldaki destekleme ve yetiştirme kurslarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Tam Metin. Ankara: Pegem Akademi.

Etik Kurul Kararı: Bu çalışma 2017 yılında tamamlanan bir yüksek lisans tezinden üretilen çalışma olduğundan etik kurul kararı şartı gerekmemektedir.