

A PRACTICE FOR DISADVANTAGED STUDENTS IN TURKEY: THE PRIMARY SCHOOL EDUCATION PROGRAM (PSEP)

Fatih BOZBAYINDIR

*Assist. Prof. Dr., Gaziantep University, Turkey, fatihbozbayindir@gmail.com
ORCID: 0000-0001-5393-0955*

Mevlüt KARA

*Assist. Prof. Dr., Gaziantep University, Turkey, mevlutkara85@gmail.com
ORCID: 0000-0002-6381-5288*

Sedat ALEV

*Dr., Ministry of Education, Turkey, sedat_alv@hotmail.com
ORCID: 0000-0003-4506-4756*

Received: 15.08.2020

Accepted: 28.11.2020

Published: 15.12.2020

ABSTRACT

The present study aimed to determine the opinions of teachers about the Primary School Education Program (PSEP). The phenomenological model, one of the qualitative research methods, was used in the study. The study group consisted of 38 teachers working in the Primary School Education Program in Nizip district of Gaziantep province in the academic year of 2018-2019. A semi-structured interview form was used as a data collection instrument. The research data were analysed through content analysis method. According to the obtained findings, the Primary School Education Program had several contributions for students, teachers, and parents. It was concluded that the PSEP contributed to reducing disadvantages and the academic differences within the classroom and ensuring parent satisfaction. It was found that there were problems concerning students, teachers, parents, and legislation and the functioning of the Primary School Education Program. The teachers listed their suggestions for the solution of the problems experienced in the Primary School Education Program such as maintaining attendance during the program, improving teacher wages, providing parent cooperation during the program, prolonging the program throughout the academic year, and providing materials and resources for the program. It was pointed out that there should be a collaboration with parents, regular feedback to parents, and the organization and diversification of the books for the program based on the student level during the implementation of the program. It was necessary to determine and provide the materials for more effective and efficient lessons within the scope of the program.

Keywords: Primary school, Disadvantaged students, The primary school education program (PSEP), Teacher.

INTRODUCTION

The need for educated individuals increases day by day with the greater importance assigned to human resources. Therefore, the countries are expected to implement various reforms that will improve the quality of their educational systems aiming to raise individuals with knowledge, skills and equipment in order to trigger economic and social development through adopting the changes and developments (TEDMEM, 2019). These reforms provide the individuals with chances such as equality of opportunity, reducing the causes of disadvantages, and to be educated in line with their interests and abilities. Some studies have been carried out for this purpose in our country, and the responsibility of effectively managing and maintaining the educational process has been assumed by the Ministry of National Education. The legal basis for this responsibility was established with the statements of "As a matter of fact, one of the general objectives of the Basic Law of National Education is to prepare individuals for life by developing their interests, aptitudes and abilities, to gain the necessary knowledge, skills, behaviours and habit of working together and to enable a profession to make them happy and contribute to the happiness of the society." (Ministry of National Education [MoNE], 1973). The state, on the one hand, aims to effectively maintain its educational activities and on the other hand, it has the responsibility to provide the individuals with a quality education on equal terms based on equality of opportunity (Sarier, 2010, p.108). That's why one of the significant elements during the educational process of individuals is to ensure that left-behind children pass the upper class with certain competencies as a requirement of equality of opportunity (Jacob & Lefgren, 2004; OECD, 2018; Toptaş & Karaca, 2019). For this purpose, it is aimed to provide all the students with basic reading, writing, comprehension and math skills, albeit to a minimum degree, during the process of primary school education by focusing on the gap between the information to be taught and desired (UNICEF, 2017). Depending on the objectives of the available curriculum, a student to be graduated from a primary school is expected to have the basic level of reading skills and mathematical literacy for the upper learning life (Kırnik et al., 2019). To realize it, system-based and school-based plans are made to increase the quality of education. Students who fail to acquire the learning outcomes satisfactorily during the educational process may experience adjustment problems, lack of self-confidence and school absenteeism to a maximum level. A number of plans have been made to prevent such kind of problems. The PSEP is among these plans (Gençoğlu, 2019).

There exist predetermined learning outcomes for each level at the heart of the educational planning (Biber et al., 2017, p.106). However, all those learning outcomes cannot be acquired by each student due to crowded classes, insufficient physical conditions of schools, time limits, individual differences during the learning process, the failure of programs to meet the needs and expectations and unsatisfactory level of teacher qualifications and performance (Darling-Hammond, 2000; Ünsal & Korkmaz, 2016). Moreover, it has been stated that students who have failed to achieve the minimum learning outcomes required by the existing class level often experience adaptation problems, loss of self-confidence, and inability to access subsequent educational level and therefore the risk of dropout may increase (UNICEF, 2017). Thus, it is not possible for

students who do not attend school regularly to achieve the target learning outcomes of the courses at the desired level.

It has been emphasized by the existing studies that the teachers experience time problems during the educational process and therefore have difficulties in teaching the topics in the curriculum (Baştürk, 2012; Denizli & Uzoğlu, 2016). In other words, some late learners have to move on to the following subjects without fully acquiring the intended level of achievement as the course topics are taught within a certain period due to time limits. Therefore, a complementary teaching activity could be initiated in cases where the target learning outcomes are not satisfactorily achieved due to the aforementioned environmental or individual factors (Aküzüm & Saraçoğlu, 2018; Göksu & Gülcü, 2016; Jacob & Lefgren, 2004). These complementary teaching activities are often used for left-behind students to improve their basic literacy and math skills (Schlicht et al., 2010).

Many countries have a concern of low achievement which has been brought by the students from the beginning of elementary school, has deepened in the advanced levels of education and has a harder solution. Therefore, the efforts have been put into practice to eliminate low success at the international level [No children left behind reform movement (USA), Supporting Literacy Weakness (LRS) Project (Germany), Language Support Course (Austria) while other precautions have been taken at the national level such as mathematics and French test results and portfolios to evaluate students' social communication skills and competence (France) (Toptaş & Karaca, 2019; Gençoğlu, 2019). The Ministry of National Education takes into account the gap between what is taught and what is learned and works to ensure that all the students graduate from primary education with a learning achievement by acquiring basic literacy, understanding and mathematics skills (Dilekçi, 2019, p.435). As it is known, various practices have been carried out by the administrators, teachers and parents at schools to increase the academic achievement of students. Besides, policies have been established by the Ministry of National Education to improve achievement and various programs have been introduced and implemented in line with those policies. These programs comprise the Primary School Education Program (PSEP), which has been designed additionally to the available programs for the students who could not achieve their learning outcomes at the desirable level.

The PSEP contributes to student learning using modular and spiral teaching materials and includes unique student identification processes together with its flexible program structure (MoNE, 2018). Within the scope of the PSEP, it is aimed to eliminate the learning deficiencies, support the psychosocial domain and prevent absenteeism caused by academic failure for the students who had been taught in line with the fields of learning in mathematics curriculum and basic skills in Turkish curriculum in previous academic years and could not achieve the predetermined learning outcomes at the desired level for various reasons (MoNE, 2019). It includes a total of 38 learning outcomes, consisting of reading, writing and comprehension skills in Turkish lesson, natural numbers in a mathematics lesson and learning outcomes in the learning area of four operations.

The students who could not achieve those learning outcomes receive additional training of 10 hours a week, up to 160 hours in total within the scope of the program (Gençoğlu, 2019, p.854). The PSEP has the potential to create a lasting positive impact on students' academic achievement and development in future years through compensating students' early learning deficiencies (TEDMEM, 2019). As a result of research conducted by Avlukyari (2019), it was determined that the PSEP significantly contributed to students' listening, speaking and reading skills. Moreover, the capability to express their ideas during the problem-solving process and the ability to express mathematical concepts with different forms of representation were found to be partially met. As can be understood, the PSEP has been regarded to be an important opportunity for overcoming the shortcomings of left-behind students compared to their peers in the fields of Turkish and mathematics.

The target group of the PSEP, which was implemented for the 3rd and 4th grade students in a primary school in the academic year of 2018-2019, comprises primary school 3rd graders without a need of special education since the 2019-2020 academic year, the students who do not acquire the predetermined learning outcomes by the curriculum, children of asylum-seekers, immigrants, nomadic and semi-nomadic families and disadvantaged students such as children under temporary protection, the children of seasonal agricultural workers (MoNE, 2019). Therefore, the PSEP is thought to provide strong support to students in the target audience in terms of acquiring basic skills. Commissions were established in provinces, districts, and schools during the implementation of the program. The most important role in the efficient and successful implementation of the practice belongs to the primary school teachers involved in the program (MoNE, 2018). That's why it is important for the teachers who play the role of practitioners during the program to become active at every stage of the process to evaluate the effectiveness of the implementation of the program, to increase its efficiency and to offer solutions by identifying potential problems. It is believed that receiving teachers' opinions and revising the program based on their feedback will increase the functionality of the program. Besides, it is possible to say that obtaining the opinions of primary school teachers who play the role of practitioners during the program will contribute to obtaining first-hand information about the implementation process and making evaluations. In this regard, it was aimed to determine the opinions of teachers about the PSEP program. Based on this main purpose, answers to the following questions were sought:

1. What are the contributions of the Primary School Education Program (PSEP) for the stakeholders in primary schools?
2. What kind of problems are experienced during the implementation of the Primary School Education Program (PSEP)?
3. What are the participants' suggestions for the problems experienced during the implementation of the Primary School Education Program (PSEP)?

METHOD

Research Model

In the study, qualitative research method, which has flexible working feature and facilitates in-depth and detailed study, was used in order to determine the opinions of teachers about the PSEP program (Patton, 2002: 14; Hammersley, 2013). There is an effort to reach a deep understanding of the subject dealt with in studies designed with qualitative method (Karataş, 2015). According to Creswell (2016), phenomenology is the process of defining individuals' experiences about a phenomenon. Phenomenology is the process of revealing individuals' experiences, perceptions, and connotations about certain phenomena (Yıldırım & Şimşek, 2006). Phenomenology focuses on the meaning of the phenomenon under study and explains the meaning of the experiences of individuals concerned with the subject (Onat Kocabıyık, 2015). In the study, the opinions of primary school teachers involved in the Primary School Education Program regarding the problems experienced with the program (PSEP), its contribution to the stakeholders, and the participants' suggestions for the improvement of the program were examined in the phenomenological model.

Study Group

The study group consisted of 38 teachers working in the Primary School Education Program in the academic year of 2018-2019. The participants were selected through criterion sampling, among the purposeful sampling methods. In this study, the participants' employment in the Primary School Education Program was supposed to be the main criterion. The sampling procedure was established to obtain in-depth information about the Primary School Education Program. Among the 38 participating teachers, 12 were female and 26 were male. 2 teachers were between the ages of 22-27, 7 of them were between 28-33, 17 of them were between 34-39, and 12 of them were 40 and over. 7 teachers had 1-5 years of professional seniority, 5 of them had between 6-10 years, 14 of them had between 11-15 years and 12 of them had 16 years and over. 37 teachers had undergraduate degrees while only one of them had a graduate degree. 15 teachers taught in the third grade, 6 of them in the fourth grade, and 17 of them in the third and fourth grades within the scope of in the Primary School Education Program.

Data Collection and Instruments

The research data were collected using a semi-structured interview method. In the semi-structured interview technique, the researcher prepares the interview protocol that includes the questions he / she plans to ask beforehand. On the other hand, the researcher can influence the flow of the interview with different side or sub-questions depending on the flow of the interview and enable the person to open and elaborate their answers (Türnüklü, 2000). Interview, which has a one-to-one interaction between the researcher and the interviewee, is a powerful data collection tool (Teddlie & Tashakkori, 2015). While preparing the interview form, the relevant literature was scanned and expert opinions were granted. Then, the questions in the

interview form were developed and a pilot scheme was carried out with approximately 10% of the study group after receiving a collateral expert opinion (Two faculty members from the field of educational administration and three faculty members from the curriculum and instruction). Based on the pilot scheme, questions that were misunderstood and not understood were added to the final questions and the interview form was finalized. Semi-structured interviews were held with 38 teachers in total by choosing the appropriate environment and time for the interviews to be healthy. Interviews with the teachers took approximately 20-40 minutes. Ethical rules were followed while collecting data. In order to achieve this; The interviews were recorded using a recording device with the permission of the participants, it was conveyed to the teachers that their names would be kept and that only codes would be given, and at the end of the interview, the teachers were asked whether they expressed their opinions by reading them. Pseudonyms such as T1: Teacher 1, T2: Teacher 2, T3: Teacher 3 were used for the participating teachers.

Data Analysis

Qualitative data analysis approaches differ in terms of the purpose of analysis (Kuş, 2006). The purpose of analysis in this study was to gather similar data under certain categories and themes. For this purpose, content analysis was used in the study. While determining the codes, the interview data were used. Categories were created by combining similar codes. Each question in the interview form was determined to be the main theme. A total of three themes were determined in the study. These; “The contributions of the Primary School Education Program (PSEP) for the stakeholders in primary schools”, “The problems experienced during the implementation of the Primary School Education Program (PSEP)” and “ The suggestions to increase the effectiveness of the Primary School Education Program (PSEP)”. Computers and software used in data analysis. The software enables quick encoding by allowing the creation of categories and themes (Patton, 2002). Therefore, ATLAS.ti 6 software was used for the analysis of qualitative data in this study.

Validity and Reliability Studies

Internal and external validity precautions were taken to ensure the validity of the study. Suitable environments for the interview were selected and teachers were informed about the subject of the study to ensure the internal validity of the study. Internal validity was also provided by the consistency and meaningfulness of the emergent findings based on data analysis and frequently citing teachers’ opinions. For the study, it is reliable to collect data carefully with methods and to analyse them systematically (Patton, 2002). As part of the reliability studies, the transcribed data was re-read to the participants by the researchers for their confirmation at the end of the interview and it was determined that the conveyed data were compatible with their perception. In the study, it was attempted to ensure consistency among independent encoders. Three field experts participated in the process of encoding, and the inter-coder consistency was found to be 0.85 using Miles and Huberman's formula (Reliability = consensus / consensus + dissensus x 100).

FINDINGS

In this section, the contribution of the Primary School Education Program for the stakeholders, the problems experienced during the implementation process, and the solutions for the problems were presented in line with teachers' opinions. The opinions of teachers about the contributions of the Primary School Education Program (PSEP) were given in Table 1.

Table 1. Teachers' Views about the Contribution of the Primary School Education Program (PSEP)

Theme	Categories	Codes	<i>f</i>
The contributions of the Primary School Education Program (PSEP) for the stakeholders in primary schools	Contributions to students	Reducing the disadvantages	12
		Acquiring the basic learning outcomes of courses	10
		Increased self-confidence	9
		Increasing academic achievement	7
		Support for formal education	6
		Active participation in classes	6
		Socializing	3
		Developing positive attitudes towards the school	3
		Reducing absenteeism	3
		Ensuring equality of opportunity	1
	Supporting psychological development	1	
	Total	61	
	Contributions to teachers	Reducing level differences in the classroom	13
		One-on-one engagement with disadvantaged students	12
		Opportunity to get to know students closely	4
Improving the educational quality in the classroom		4	
Contributing to professional development		3	
Supplementing the missing topics		3	
Financial contribution		2	
Total	41		
Contributions to parents	Increased parent satisfaction	7	
	Support to families with low socio-economic status	6	
	Increasing school-parent interaction	4	
	Revealing interested parents	4	
	Increased hopes for their children	4	
	Opportunity to follow the child's development	3	
Total	28		

The examination of Table 1 indicated that the opinions of teachers about the contributions of the PSEP to its stakeholders were gathered under three categories. They were contributions to students, teachers, and parents.

According to Table 1, the contributions of the PSEP to students were reducing disadvantages ($f=12$), acquiring the basic learning outcomes of courses ($f=10$), increased self-confidence ($f=9$), increasing academic achievement ($f=7$), support for formal education ($f=6$), active participation in classes ($f=6$), socializing ($f=3$), developing positive attitudes towards the school ($f=3$), reducing absenteeism ($f=3$), ensuring equality of opportunity ($f=1$) and supporting psychological development ($f=1$) respectively. The statements of teachers who expressed their opinions about the fact that the PSEP reduced the disadvantages were as follows.

"It creates a chance to catch up with classmates for the students. S/He fulfils the topics s/he left behind and reaches a similar level with other friends." (T-3: Male, between the ages: 34-39, professional seniority: 11-15 years, undergraduate and taught in the third grade)

"I think it is a great opportunity to bring left-behind students compared to their peers to a satisfactory level." (T-13: Male, between the ages: 28-33, professional seniority: 1-5 years, undergraduate and taught in the third grade)

As stated above, left-behind students have been trained to catch the class level thanks to the PSEP. It may increase the academic achievement of students. The statements of the teachers who expressed their opinions about the acquisition of the basic learning outcomes of courses through the PSEP were as follows.

"Improves students' listening and speaking skills, eliminates the shortcomings in reading and writing, improves the level of reading comprehension." (T-6: Female, between the ages: 40 and over, professional seniority: 16 and over years, undergraduate and taught in the fourth grade); "... improves the literacy skills of students who have difficulties in reading and writing, increases the skills of four operations." (T-22 Male, between the ages: 28-33, professional seniority: 6-10 years, undergraduate and taught in the fourth grade).

Based on the above statements, it was observed that the PSEP supported reading, writing, listening, and speaking, which were the most important skills to be acquired in primary school. Besides, it can be claimed that the student's mathematics achievement increased with this support program.

According to Table 1, the contributions of the PSEP to teachers were reducing level differences in the classroom ($f=13$), one-on-one engagement with disadvantaged students ($f=12$), opportunity to get to know students closely ($f=4$), improving the educational quality in the classroom ($f=4$), contributing to professional development ($f=3$), supplementing the missing topics ($f=3$), financial contribution ($f=2$) respectively. The statements of the teachers who expressed their opinions about reducing level differences in the classroom thanks to the Primary School Education Program were as follows.

"As a teacher, it has an important contribution to the students who left behind their peers in the learning process and who have not achieved the predetermined learning outcomes in the curriculum." (T-11: Male, between the ages: 34-39, professional seniority: 11-15 years, undergraduate and taught in the third grade); "From the perspective of teachers, I think that it contributes to reaching the class level especially for left-behind students in their class. In this way, the teacher can teach lessons with all the students." (T-23 Male, between the ages: 34-39, professional seniority: 11-15 years, undergraduate and taught in the third grade).

As can be understood from these statements, one of the issues that occupied the most time of the teachers in the classroom was left-behind students in the class. It can be argued that the Primary School Education Program contributed to the attainment of these students to the class level and also provided an advantage for the teacher in the classroom. The statements of the teachers who opined that the PSEP contributed to one-on-one engagement with disadvantaged students were as follows.

"I think it is beneficial for the student as it offers the opportunity to make one-on-one lessons. Students who do not get enough attention in the crowded environment of the classes can learn more easily in this environment." (T-15: Male, between the ages: 40 and over, professional seniority: 16 and over years, undergraduate and taught in the third grade); "As the Primary School Education Program is conducted with a small number of students, the teacher is able to allocate more time to each student." (T-32: Male, between the ages: 40 and over, professional seniority: 16 and over years, undergraduate and taught in the third grade./T-33: Female, between the ages: 40 and over, professional seniority: 16 and over years, Undergraduate and taught in the third grade).

Better learning can take place when the necessary time and environment are provided based on the student's skills and abilities. Therefore, it increases the success of the teacher to perform one-on-one training with the PSEP by taking into account the learning speed and skill level of the student.

According to Table 1, the contributions of the PSEP to parents were increased parent satisfaction ($f=7$), support to families with low socioeconomic status ($f=6$), increasing school-parent interaction ($f=4$), revealing interested parents ($f=4$), increased hopes for their children ($f=4$), opportunity to follow child's development ($f=3$) respectively. The statements of the teachers who expressed their opinion that the PSEP increased parent satisfaction were as follows.

"From the perspective of parents, it is pleasing to see that their child has succeeded and his/her self-confidence increase." (T-12: Female, between the ages: 34-39, professional seniority :11-15 years, undergraduate and taught in the third and fourth grade./T-31: Male, between the ages: 34-39, professional seniority: 11-15 years, undergraduate and taught in the third and fourth grade); "For parents, it makes them happy to see that their child has succeeded and that they can learn with some help." (T-38: Female, between the ages: 28-33, professional seniority: 1-5 years, undergraduate and taught in the third grade).

As can be understood from the above statements, the attitude of the parents, who observed that the student could achieve with the PSEP, changed positively. In other words, the parents' satisfaction with educational service increased. The statements of the teachers who declared that the PSEP provided support for families with low socioeconomic status were as follows.

"As a parent, it is an important opportunity especially for families and students with low socioeconomic status. It is highly important that this program is opened at schools affiliated to the Ministry of National Education and is free of charge." (T-11: Male, between the ages: 34-39, professional seniority: 11-15 years, undergraduate and taught in the third grade); "In terms of parents, it ensures that the success of child increases without engaging in financially burdening activities such as private lessons, classrooms, etc." (T-25: Male, between the ages: 28-33, professional seniority: 1-5 years, undergraduate and taught in the fourth grade /T-36: Male, between the ages: 34-39, professional seniority: 6-10 years, Undergraduate and taught in the third and fourth grade); "From an economic point of view, the parents make their children take lessons free of charge." (T-33: Female, between the ages: 40 and over, professional seniority: 16 and over years, undergraduate and taught in the third grade).

The above statements indicated that the PSEP provided indirect economic support to parents. The PSEP is an alternative for parents who cannot overcome the failure of their child with private lessons and courses. The opinions of teachers regarding the problems experienced during the implementation of the PSEP were presented in Table 2.

Table 2. Teachers' Views about the Problems Experienced During the Implementation Process of the Primary School Education Program (PSEP)

Theme	Categories	Codes	f
The problems experienced during the implementation of the Primary School Education Program (PSEP)	The problems of students	Absenteeism	23
		Tiredness	10
		Level differences between students	6
		Language problem of refugee students	4
		Adaptation problem	3
		The harmful effect of disadvantages on psychology	2
		Developing negative attitudes towards school	2
		Students' ignorance about the course	2
		Unsuitable curriculum	1
		Hindering socialization	1
	Total	54	
	The problems of teachers	Tiredness	5
		Insufficient course fee	4
		Anxiety to correspond with the curriculum	4
		Not having a positive effect on personal rights	2
		Increased workload	1
		Lack of communication between teachers	1
	Total	17	
	The problems of parents	Indifference of parents	5
Failure to get permission from parents		4	
Failure to follow student progress		3	
Lack of information about program content		3	
Transportation problems		2	
Financial burden		1	
Parent dissatisfaction		1	
Total	19		
Legislation and functioning-based problems	Unsatisfactory book content	6	
	Lack of materials and resources	5	
	Weekend schedule	4	
	High class sizes	4	
	Organizing courses in modules	4	
	Teaching the 3 rd and 4 th grades together	3	
	Failure to obtain the expected yield	2	
	Non-extended duration over the whole year	1	
Total	29		

The examination of Table 2 yielded that the opinions of teachers regarding the problems experienced during the implementation of the PSEP were collected under four categories. They were the problems of students, teachers, parents, and legislation and functioning-based problems during the implementation of the PSEP.

According to Table 2, the problems of students experienced during the implementation process of the PSEP were absenteeism ($f=23$), tiredness ($f=10$), level differences between students ($f=6$), language problem of refugee students ($f=4$), adaptation problem ($f=3$), the harmful effect of disadvantages on psychology ($f=2$), developing negative attitudes towards school ($f=2$), students' ignorance about the course ($f=2$), unsuitable curriculum ($f=1$) and hindering socialization ($f=1$) respectively. The statements of the teachers who highlighted the problem of absenteeism during the implementation of the PSEP were as follows.

"We had an attendance problem with students about this program. There were attendance problems both on weekdays and at weekends during the program." (T-10: Female, between the ages: 28-33, professional seniority: 1-5 years, undergraduate and taught in the third grade); "The biggest problem with this program is absenteeism. As the students do not regularly attend school, their success is lower than the other students. Continuous follow-up needs to be carried out for their participation in the Primary School Education Program." (T-25: Male, between the ages: 28-33, professional seniority: 1-5 years, undergraduate and taught in the fourth grade); "The biggest problem encountered during the implementation process of the PSEP is attendance. Sometimes the student escapes from school and goes to another place as the student is taught at a different class. When we call his/her family, they say that the student is at school." (T-33: Female, between the ages: 40 and over, professional seniority: 16 and over years, undergraduate and taught in the third grade).

As can be understood from the above statements, absenteeism may arise during the PSEP if the courses were scheduled at the end of the day or weekends and the student took lessons from another primary school teacher. The statements of the teachers who reported that they experienced problems due to the fatigue of students during the implementation of the PSEP were as follows.

"I think one of the factors that decrease the success of this program is that tired students participate in this program after 6 hours of lessons." (T-32: Male, between the ages: 40 and over, professional seniority: 16 and over years, undergraduate and taught in the third grade); "If the student continues this program following 6 hours of lessons, it may cause fatigue and low motivation." (T-34: Male, between the ages: 40 and over, professional seniority: 16 and over, graduate degree and taught in the third grade. /T-38: Female, between the ages: 28-33, professional seniority: 1-5 years, undergraduate and taught in the third grade).

As can be understood from the above statements, scheduling the PSEP after school hours reduced its effectiveness. That's why the student experienced fatigue after six hours of lessons. It decreased student motivation during the PSEP.

According to Table 2, the problems of teachers experienced during the implementation process of the PSEP were tiredness ($f=5$), insufficient course fee ($f=4$), anxiety to correspond with the curriculum ($f=4$), not having a positive effect on personal rights ($f=2$), increased workload ($f=1$) and lack of communication between teachers ($f=1$) respectively. The statements of teachers who argued that fatigue emerged due to the workload of teachers during the implementation of the PSEP were as follows.

“As the teacher does not have the opportunity to rest after school or at the weekend, s/he inevitably becomes tired and it affects his/her performance negatively.” (T-19: Male, between the ages: 28-33, professional seniority: 1-5 years, undergraduate and taught in the third grade); “Staying at school after 6 hours of lessons became very tiring and inefficient for teachers. At the same time, the divergent shortcomings of each student make it necessary for teachers to do individual work.” (T-35: Male, between the ages: 40 and over, professional seniority: 16 and over, undergraduate and taught in the third and fourth grade).

As stated in the above statements, teachers' employment in the PSEP after regular classes caused fatigue. Besides, the divergent shortcomings of students participating in the PSEP forced teachers to spend more energy. It may decrease the effectiveness of the PSEP. The statements of the teachers who emphasized that the course fees given to the teachers in the PSEP were insufficient were as follows.

“One of the factors that reduce the motivation of teachers towards this program is that the amount of course fees given to teachers is lower than the amount of those given in Support and Training Courses in secondary schools.” (T-21: Female, between the ages: 28-33, professional seniority: 6-10 years, undergraduate and taught in the third and fourth grade); “The course fee in the PSEP is almost half of that given in Support and Training Courses in secondary schools. It affects teachers' perception of justice, which reduces efficiency.” (T-22: Male, between the ages: 28-33, professional seniority: 6-10 years, undergraduate and taught in the fourth grade/T-24: Male, between the ages: 34-39, professional seniority: 11-15 years, Undergraduate and taught in the third grade).

Based on the above statements, teachers working in the PSEP indicated that the course fees for the teachers taking part in this program were lower than the other courses. It may decrease teachers' motivation during the course.

According to Table 2, the problems of parents experienced during the implementation process of the PSEP were indifference of parents ($f=5$), failure to get permission from parents ($f=4$), failure to follow student progress ($f=3$), lack of information about program content ($f=3$), transportation problems ($f=2$), financial burden ($f=1$), and parent dissatisfaction ($f=1$) respectively. The statements of some teachers who asserted that the parents were not interested in the program during the implementation of the PSEP were as follows.

“The presence of indifferent parents who do not spare enough time for their child is among the biggest problems encountered. That's why the parents do not tend to collaborate, to follow their child's lessons, or to monitor absenteeism. It prevents us from doing the necessary work.” (T-13: Male, between the ages: 28-33, professional seniority: 1-5 years, undergraduate and taught in the third grade); “Parents' insensitivity to their children's education and, as a result, lack of belief that their children may be successful are among the important reasons affecting the success of this program.” (T-27: Male, between the ages: 40 and over, professional seniority: 16 and over, undergraduate and taught in the fourth grade./T-37: Female, between the ages: 22-27, professional seniority: 1-5 years, undergraduate and taught in the fourth grade).

As can be understood from the above statements, parents did not show enough interest in the PSEP. However, left-behind students may overcome through the support of teachers and parents. Otherwise, the program

would have little contribution to the students. The statements of some teachers who reported that they had problems in getting permission from parents during the registration process to the PSEP were as follows.

“The parents do not want to enrol their children in this program considering that it is for special education children.” (T-19: Male, between the ages: 28-33, professional seniority: 1-5 years, undergraduate and taught in the third grade); “Parents stated that they did not want their children to attend this course as a result of the fact that the parents were not given enough information about this program and they were told that their children failed the exam they took.” (T-35: Male, between the ages: 40 and over, professional seniority: 16 and over, undergraduate and taught in the third and fourth grade).

It is understood from the above statements that parents with children in the PSEP did not perceive the purpose and content of the program properly. Parents did not want their children to participate in this program as the attendants were perceived to be underdeveloped and unsuccessful students in need of special education.

According to Table 2, legislation and functioning-based problems experienced during the implementation process of the PSEP were unsatisfactory book content ($f=6$), lack of materials and resources ($f=5$), weekend schedule ($f=4$), high-class sizes ($f=4$), organizing courses in modules ($f=4$), teaching the 3rd and 4th grades together ($f=3$), failure to obtain the expected yield ($f=2$) and non-extended duration over the whole year ($f=1$) respectively. The statements of some teachers who uttered that the content of the books used in the PSEP was unsatisfactory were as follows.

“The biggest problem encountered during the implementation of the Primary School Education Program is that the textbooks and materials prepared for the students are far below the student level.” (T-11: Male, between the ages: 34-39, professional seniority: 11-15 years, undergraduate and taught in the third grade); “I must say that the reading and writing book prepared for students is not suitable for all students.” (T-32: Male, between the ages: 40 and over, professional seniority: 16 and over years, undergraduate and taught in the third grade).

As understood from the above statements, books used in the PSEP were not suitable for the student level. It may pose problems during the implementation of the program. If the level of the book is higher than the student level, it reinforces the thoughts of being unable to do, and if the book content is lower than the student level, it may cause indifference. The statements of some teachers who stated that there was a lack of materials and resources in the PSEP were as follows.

“Currently, we only have books that were prepared and sent by the Ministry of Education to be used in this program. However, these students also have many other needs rather than books. We need resources to do different activities and to facilitate student learning.” (T-21: Female, between the ages: 28-33, professional seniority: 6-10 years, undergraduate and taught in the third and fourth grade); “One of the most challenging issues in these courses was that the materials and textbooks I needed were not available. Frankly, I seemed caught off guard.” (T-32: Male, between the ages: 40 and over, professional seniority: 16 and over years, undergraduate and taught in the third grade).

The student who had learning difficulties in the classroom should be offered a rich area and experience of life in the PSEP. In this way, the effectiveness of teaching increases and the student can reach the desired level. Therefore, there is a need for materials and equipment to make the student active during the course. The absence of sufficient and divergent levels of course materials and equipment in the PSEP may negatively affect the effectiveness of the program. The opinions of teachers regarding the initiatives to solve the problems experienced during the implementation process of Primary School Education were submitted in Table 3.

Table 3. Teachers' Views about the Initiatives to Solve the Problems Experienced during the Implementation Process of the Primary School Education Program (PSEP)

Theme	Categories	Codes	f
The suggestions to increase the effectiveness of the Primary School Education Program (PSEP)	Suggestions for the problems experienced by students	Maintaining attendance	8
		Creating an effective system in student selection	5
		Targeting reading and writing skills primarily	4
		Preparing curriculum consistent with the student level	3
		Language training for refugee students in separate classrooms	2
		Preparing individualized programs	1
		Increasing space for social events	1
		Taking special education students into the program	1
		Performing studies to increase self-confidence	1
		Total	26
The suggestions to increase the effectiveness of the Primary School Education Program (PSEP)	Suggestions for the problems experienced by teachers	Improving course fees	5
		The enrolment of students only by their primary school teacher	3
		Improving communication between teachers	1
		Informing teachers about the program	1
		Total	10
The suggestions to increase the effectiveness of the Primary School Education Program (PSEP)	Suggestions for the problems experienced by parents	Cooperation with parents	3
		Informing about the program	3
		Giving feedback about the program	1
		Total	7
		The suggestions to increase the effectiveness of the Primary School Education Program (PSEP)	Suggestions for the legislation and functioning-based problems
Providing materials and resources	6		
Scheduling the program over the weekend	6		
Preparing the book content according to the student level	5		
Teaching 3 rd and 4 th grades in separate classes	3		
Course-based program implementation	2		
Scheduling the program on weekdays	2		
Decreasing the number of students	2		
Scheduling each module in different classes	2		
Improving measurement and evaluation processes	2		
Increasing the number of courses in the program	2		
Matching the learning outcomes with the student level	1		
Teaching each module by different teachers	1		
Total	43		

The examination of Table 3 revealed that the opinions of the teachers about the initiatives to increase the effectiveness of the PSEP were gathered under four categories. They were suggestions for the problems experienced by students, teachers, parents and legislation, and functioning-based problems.

According to Table 3, suggestions for the problems experienced by students during the implementation process of the PSEP were maintaining attendance ($f=8$), creating an effective system in student selection ($f=5$), targeting reading and writing skills primarily ($f=4$), preparing curriculum consistent with the student level ($f=3$), language training for refugee students in separate classrooms ($f=2$), preparing individualized programs ($f=1$), increasing space for social events ($f=1$), taking special education students into the program ($f=1$) and performing studies to increase self-confidence ($f=1$) respectively. The statements of the teachers who suggested to maintaining attendance to the program during the implementation of the PSEP were as follows.

"To prevent absenteeism, students should be ensured that both their primary school teachers and the other teachers in this program work in cooperation and keep in touch with the parent." (T-12: Female, between the ages: 34-39, professional seniority :11-15 years, undergraduate and taught in the third and fourth grade); "Attendance must be mandatory in this program. It should be ensured that the absent student completes his/her module by not allowing to continue the next module." (T-28: Male, between the ages: 40 and over, professional seniority: 40 and over years, undergraduate and taught in the fourth grade).

As can be understood from the statements above, there was a need for cooperation among the primary school teacher, parent, and teacher in the program for the students to attend the PSEP. Besides, there must be a sanction (e.g. failure to pass to the upper module) for absent students. The statements of the teachers who suggested to create an effective system for student selection during the implementation of the PSEP were as follows.

"In choosing students for the program, more effective, comprehensive, and valid measurement tools should be developed and the opinions of the primary school teachers should be received in this process." (T-9: Male, between the ages: 34-39, professional seniority: 11-15 years, undergraduate and taught in the third and fourth grade); "In addition to the assessment and evaluation exam, I think that the primary school teachers should be included and their opinions should be taken during the selection of students for the program. That's why I think that the opinions of the teacher who knows the student very closely are highly important instead of evaluating the child only with his/her success in an exam." (T-30: Male, between the ages: 34-39, professional seniority: 11-15 years, undergraduate and taught in the third grade).

As can be understood from the above statements, student selection to the PSEP should be systematic and effective. For this, it was emphasized that the opinion of the primary school teacher regarding the student should be taken along with the examination for student selection. That's why it is important to select the student who in need of the program and to have information about the characteristics of the chosen student.

According to Table 3, suggestions for the problems experienced by teachers during the implementation process of the PSEP were improving course fees ($f=5$), the enrolment of students only by their primary school teacher

($f=3$), improving communication between teachers ($f=1$) and informing teachers about the program ($f=1$) respectively. The statements of the teachers who suggested the improvement of course fees during the implementation of the PSEP were as follows.

"I think course fees for the teachers in similar courses (such as support and training courses in secondary and high schools) should also be available to teachers in this program." (T-1: Male, between the ages: 34-39, professional seniority: 11-15 years, undergraduate and taught in the third and fourth grade); "The amount of course fees paid to the primary school teachers who take part in this program should be increased within the framework of the principle of "equal pay for equal work" by taking into account the course fees of teachers taking part in Support and Training Courses in secondary and high schools." (T-21: Female, between the ages: 28-33, professional seniority: 6-10 years, undergraduate and taught in the third and fourth grade).

It was understood from the above statements that the motivation of the teachers working in the PSEP can be negatively affected due to the low wages. That's why the course fees given in secondary and high schools were better than those of the PSEP. The statements of the teachers who suggested the enrolment of students only by their primary school teacher to the program during the implementation of the PSEP were as follows.

"Each primary school teacher should take his/her students while making student distribution to this program. Thus, it will be easier to maintain continuity and attendance follow-up." (T-24: Male, between the ages: 34-39, professional seniority: 11-15 years, undergraduate and taught in the third grade. /T-22: Male, between the ages: 28-33, professional seniority: 6-10 years, undergraduate and taught in the fourth grade); "In my opinion, when organizing the program, each student should be included in the program at their class level and by their primary school teacher. It will increase the efficiency of the course." (T-26: Male, between the ages: 34-39, professional seniority: 11-15 years, undergraduate and taught in the third grade).

As can be understood from the above statements, the effectiveness of the program would increase if the training process in the PSEP was carried out by its primary school teacher. As the primary school teacher is the person who knows the student more closely, it is believed that the program can be conducted more effectively.

According to Table 3, suggestions for the problems experienced by parents during the implementation process of the PSEP were cooperation with parents ($f=3$), informing about the program ($f=3$), and giving feedback about the program ($f=1$) respectively. The statements of teachers who suggested to cooperate with the parents during the implementation of the PSEP were as follows.

"To prevent absenteeism and to get a better effect regarding this program, the parents should also be involved in this process, that is, cooperation with the parent is a must. Only in this way can this program serve its purpose." (T-12: Female, between the ages: 34-39, professional seniority :11-15 years, Undergraduate and taught in the third and fourth grade); "While this program has been implemented, the parent is excluded to a great extent, which prevents the program from reaching its goals. I think cooperation should be established with parents, parents should be informed after the end of each module and meetings should be held to exchange information regarding the process during the implementation of the program." (T-28: Male, between the ages: 40 and over, professional seniority: 40 and over years, undergraduate and taught in the

fourth grade /T-18: Male, between the ages: 34-39, professional seniority :11-15 years, undergraduate and taught in the third grade).

It is understood from the above statements that efficiency depended on cooperation during the PSEP. Parents are of great importance among those stakeholders. Therefore, the parents should be informed before and after the program. All the processes should be shared with the parents and their awareness should be raised about the program. The statements of the teachers who suggested that parents be informed about the program during the implementation of the PSEP were as follows.

“Before the program is implemented, an explanatory meeting about the program should be held for the families of students. If this meeting is held at the district level by competent people on the subject, the impact of the program on parents will increase.” (T-25: Male, between the ages: 28-33, professional seniority: 1-5 years, Undergraduate and taught in the fourth grade); “Initially, a healthy information meeting should be held with the parents of our students who will be included in this program. Thus, it is ensured that the program is implemented more seriously and without absenteeism.” (T-27: Male, between the ages: 40 and over, professional seniority: 16 and over, Undergraduate and taught in the fourth grade).

As can be seen from the above statements, parents did not have enough information about the program. Therefore, parents cannot be systematically included in the process. As the parents did not have enough information about the program, they did not care about it. It caused absenteeism and a lack of support in the program.

According to Table 3, suggestions for the legislation and functioning-based problems during the implementation process of the PSEP were extending the program throughout the academic year ($f=9$), providing materials and resources ($f=6$), scheduling the program over the weekend ($f=6$), preparing the book content according to the student level ($f=5$), teaching the 3rd and 4th grades in separate classes ($f=3$), course-based program implementation ($f=2$), scheduling the program on weekdays ($f=2$), decreasing the number of students ($f=2$), scheduling each module in different classes ($f=2$), improving measurement and evaluation processes ($f=2$), increasing the number of courses in the program ($f=2$), matching the learning outcomes with the student level ($f=1$) and teaching each module by different teachers ($f=1$) respectively. The statements of the teachers who suggested to extend the program throughout the academic year during the implementation process of the PSEP were as follows.

“Planning the Primary School Education Program throughout the academic year will increase the efficiency of this practice.” (T-11: Male, between the ages: 34-39, professional seniority: 11-15 years, Undergraduate and taught in the third grade); “I think that the education program was a successful practice despite the problems. But I think its duration was insufficient. This program needs to be spread throughout the year in the process.” (T-33: Female, between the ages: 40 and over, professional seniority: 16 and over years, Undergraduate and taught in the third grade).

It was understood from the above statements that extending the PSEP throughout the academic year in a planned manner would increase its efficiency. That's why it would be difficult to track and measure the

student's progress in short-term programs. Also, the extended program during the academic year would balance the student level within the classroom. The statements of the teachers who offered to provide materials and resources to the program during the implementation of the PSEP were as follows.

"I think that the books prepared for the program are good but not sufficient. After all, these students have several disadvantages. Therefore, materials and textbooks need to be diversified." (T-32: Male, between the ages: 40 and over, professional seniority: 16 and over years, Undergraduate and taught in the third grade); "As these children are quickly distracted, I think the use of images, videos, and tools that will attract their attention during teaching will increase their benefits." (T-34: Male, between the ages: 40 and over, professional seniority: 16 and over, graduate degree and taught in the third grade).

As stated above, the effectiveness of education would increase if the students were more active during the process of the program. That's why the execution of the program only through books was inadequate for students who were quickly distracted and had learning difficulties. Therefore, it should be supported with materials to facilitate learning in the program.

CONCLUSION and DISCUSSION

The Primary School Education Program (PSEP), which had been piloted in 12 provinces in the second semester of 2017-2018 academic year, initiated for the primary school 3rd and 4th grades in all provinces of Turkey since the beginning of 2018-2019 academic year. The findings of this study were based on the opinions of 38 teachers taking part in the PSEP at the end of the 2018-2019 academic year. In this part of the study, the results were presented based on the obtained findings regarding the main purpose of the study and the questions for which the answers were sought.

Depending on the main purpose of the study, the results regarding the contributions of the PSEP to stakeholders were primarily introduced. The research findings indicated that this program had different contributions to students, teachers, and parents. It was determined that the most important contribution of the PSEP to the students was reducing the disadvantages. Dilekçi (2019) concluded that the PSEP provided opportunities for students to improve themselves by overcoming their shortcomings. The target audience of the program consists of students studying at the 3rd and 4th grades of primary schools, not diagnosed with special education, and could not acquire the predetermined learning outcomes in Turkish and mathematics courses within the scope of the PSEP. All disadvantaged students such as foreign students, asylum seekers, refugees, nomadic, and semi-nomadic family children, seasonal agricultural worker children are included in this scope (MoNE, 2018). It can be alleged that the aforementioned disadvantaged students left behind their peers academically for various reasons and they could not reach the objectives in the curriculum. Davis and Sorrel (1995) remarked that students should be supplied with additional training if they cannot achieve the projected learning outcomes. Elimination of such kind of situations is one of the biggest goals for educational systems. It is also crucial for the Turkish National Education in terms of the fundamental principle of equality of

opportunity (MoNE, 1973). Providing a learning environment for disadvantaged students in regular classrooms and enriching learning processes with purposeful extra-curricular activities will make schools more inclusive and fair communities (OECD, 2018). On the other hand, the PISA findings indicated that investing in learning time is even more important for disadvantaged students. Information learning opportunities, designed in lessons and hours at school, allow disadvantaged students to close their performance gaps with their more advantageous peers (OECD, 2011). From this point of view, the PSEP, which is planned as a period reserved only for the disadvantaged students with a maximum number of 10 students in the classroom, stands out as a practice serving to close the academic performance gap between the disadvantaged students and their peers. On the other hand, it was concluded that one another great contribution of the PSEP to students was acquiring the basic learning outcomes of courses. As a result of their study, Kirnik et al., (2019) found that the PSEP had a positive effect on the learning outcomes of Turkish and mathematics lessons. Besides, Toptaş and Karaca (2019) concluded in their study that the PSEP resulted in high efficiency in mathematics lessons, students enjoyed success with this program, and their self-confidence increased. On the other hand, in their study by Anılan and Özgan (2019), it was revealed that the program had a positive effect on students, improved students' academic achievement, increased their self-confidence and motivation towards the course. One of the general objectives of the PSEP is "to help the students included in the program in reaching the expected level of learning" (MoNE, 2018b). 87.59% of the students participating in this program were successful in mathematics and 79.41% of them were in Turkish and the learning deficiencies were compensated significantly within the scope of the pilot scheme in 12 provinces in the academic year of 2017-2018 (TEDMEM, 2019). Durlak and Weissberg (2007) also indicated that after-school programs positively affect young people's self-confidence and self-esteem, school ties, positive social behaviour and school marks. These findings supported the research results regarding the acquisition of basic learning outcomes for mathematics and Turkish courses through the PSEP. Other contributions of the PSEP to students were found to increase self-confidence and academic achievement, support formal education, ensure socialization and active participation in classes, develop positive attitudes towards school, and reduce absenteeism.

It was concluded that the biggest contribution of the PSEP for teachers was to decrease the level differences in their classrooms. Dilekçi (2019) also found that the program reduced individual-level differences. Support training programs like the PSEP are especially important in Turkey where there is a significant level of differences between schools and regions (Gençoğlu, 2019). Such kind of supportive after-school programs positively affect students' exam grades and grade point averages (Huang et al., 2011). Various difficulties may arise for teachers in terms of planning and structuring the learning process, preparing the educational environment, and guiding the students with different academic levels. It is expectable and desirable for the teacher to have the students with similar readiness and academic levels to achieve the predetermined objectives of the program at any grade level and to provide a quality educational process. In this respect, the content of the PSEP has been prepared by considering the minimum learning outcomes that must be acquired based on the available curriculum (MoNE, 2018b). Therefore, it is an expected result that the academic

difference between the students in formal education classes and their peers will decrease due to the higher academic level of the students who are trained within the scope of the program. On the other hand, it was determined that one of the significant contributions of the PSEP to teachers was one-on-one engagement with disadvantaged students. Clark (2014) asserts that supportive environments for the development of students may ensure the active participation of disadvantaged students in lessons. In the research conducted by Dilekçi (2019), teachers stated that the PSEP offered the opportunity to take special care of students. In the study by Anılan and Özgan (2019), it was concluded that the PSEP was necessary for providing one-on-one attention to the student and compensating for the students' shortcomings. On the other hand, in the study conducted by Koç (2012) on primary school teachers, 42% of the participating teachers declared that students with learning difficulties were negatively affected by the excessive-class size and that they could not spare enough time for those students. The importance of one-on-one engagement becomes evident considering that the target group of the PSEP is composed of disadvantaged students in various aspects. Therefore, it was noted in the PSEP directive issued by the Ministry of National Education that "It is essential to create a PSEP group between 1-6 students, but this number can be increased to a maximum of 10 students" (MoNE, 2018c). In other words, it is observed that the number of students in the future groups of this program is limited to "10" at most to allow teachers to pay more attention to those students. In addition to the aforementioned contributions to teachers, the PSEP was found to create an opportunity to get to know students closely, improve the educational quality in the classroom, contribute to professional development, supplement the missing topics and provide financial gain.

It is possible to say that parents are a group of stakeholders with crucial responsibilities and duties to reach the expected goals in this program and to make the program efficient and qualified. Based on research results, it was determined that the most important contribution of the PSEP to the parents was to increase parent satisfaction. According to Sarı (2008), educational programs suitable for continuous development, which will improve student achievement, should be prepared and implemented to increase the satisfaction of students and parents as the customers of the school. This program has the potential to compensate for the learning deficiencies of the students included in the program and to have a long-term and lasting effect on their achievement at subsequent grade levels by providing learning support in the early years (TEDMEM, 2019). Therefore, increased parent satisfaction can be associated with the emergence of results such as increased academic achievement and self-confidence, positive attitudes towards the school, and the socialization of disadvantaged students included in the program. On the other hand, one of the relevant contributions of the PSEP to parents was supporting families with low socioeconomic status. Support and Training Courses (STC) at secondary schools have been implemented with a similar structure and functioning like this program in Turkey. The result of supporting families with low socioeconomic status through the PSEP has also been obtained in various studies on Support and Training Courses (Bozbayındır & Kara, 2017; Demir Başaran & Yıldız-Narinalp, 2017; Canlı, 2019; Sarıca, 2019). It was concluded that the other contributions of the PSEP to parents were to

increase the school-parent interaction, reveal the existence of interested parents, increase hopes for their children and create opportunities to follow the child's development.

The answers to the questions regarding the problems encountered during the implementation of the program and suggestions to these problems were sought in line with the main purpose of the study. The problems experienced during the implementation of the program were analysed under four categories namely the problems of students, teachers, parents, and legislation, and functioning-based problems. It was determined that the biggest problem experienced by students during the implementation process of the program was absenteeism. In their study, Kırnık et al., (2019) concluded that the scheduling of the program on weekdays deteriorated student performance and the attendance levels decreased due to not attending the class as the school end time did not appropriate for the student and his/her family. In the study of Dilekçi (2019), it was found that students' failure to continue the program was a significant problem. Research results of Kırnık et al, (2019) and Dilekçi (2019) supported the results of the present study. Students needed to attend school regularly for academic achievement (Şahin et al., 2016). Any formal teaching activity in which the student is absent causes his/her learning experiences to be shortcoming (Özbaş, 2010). Therefore, it can be claimed that the absence of students in the PSEP is a crucial problem that prevents the achievement of the objectives of this program and the realization of expected learning experiences. The participating teachers stated that it was necessary to ensure regular attendance for the program to be effective and efficient. On the other hand, it was revealed that tiredness was another significant problem regarding students during the implementation process of the program. Dilekçi (2019) also concluded that the program was tiring and caused fatigue in students. Primary school students take 30 lessons per week and 6 hours per day. In the study by Yılmaz and Arslan (2019), it was yielded that the participants found the 30-hour period excessive and favoured of reducing it when they were asked about the weekly course schedule in primary schools. The students taking part in the PSEP after 6 hours per day experienced fatigue problems. In support of our study, Yıldız and Kılıç (2019) found that the implementation of the PSEP after weekday classes was inefficient due to the tiredness of students. The participating teachers in the present study suggested that the program be held at weekends to solve the problem of fatigue. Besides, it was concluded that various problems such as level differences between students, language problems of refugee students, adaptation problems, the harmful effect of disadvantages on psychology, developing negative attitudes towards the school, and the students' ignorance about the course were experienced regarding the students during the implementation of the PSEP.

It was uncovered that the most frequently expressed problem regarding teachers during the implementation of the PSEP was fatigue. As mentioned above, primary schools teach 30 hours a week and 6 hours a day. On the other hand, it should not be forgotten that teachers have extracurricular roles (standing sentry, organizing ceremonies for important days and weeks, procedures related to parents, preparation for classes, etc). In addition to the lessons and extracurricular roles and responsibilities of the teachers, teaching and preparing for lessons in this kind of programs increase their workload and thus causes fatigue. Similarly, it has also been observed that teachers who take part in Support and Training Courses in secondary and high schools faced the

problem of tiredness (Nartgün & Dilekçi, 2016; Ünsal & Korkmaz, 2016; Bozbayındır & Kara, 2017; Aküzüm & Saraçoğlu, 2018). The findings and results obtained in various studies are compatible with this result of the present study. Besides, it was unveiled in the aforementioned studies that the feeling of tiredness experienced by teachers caused problems such as poor performance, lack of motivation, and inefficient courses. The participating teachers in this study stated that the problem of fatigue may be reduced by scheduling courses at weekends. Ramberg et al. (2020) voiced that bolstering the efforts to reduce and prevent teacher fatigue is substantial in that it has direct positive outcomes in terms of the teaching profession. On the other hand, it was determined that one of the biggest problems faced by teachers was unsatisfactory course fees. Dilekçi (2019) also found that the course fees paid to the teachers involved in the program were low. Most of the participating teachers compared the course fees of the PSEP with those charged by the teachers working in Support and Training Courses in secondary and high schools. Teachers taking part in the Support and Training Courses have been paid twice as much as course fees for the courses they teach within the scope of formal education whereas the teachers employed in the PSEP are paid as much as course fees for the courses they teach within the scope of formal education. It can be argued that this fact damaged teachers' sense of justice and caused low motivation in teachers. Teachers suggested improving the course fees for the solution to this problem. Other problems experienced by teachers involved in the program were listed to be the anxiety to correspond with the curriculum, not having a positive effect on the personal rights of teachers, increased workload, and lack of communication between teachers.

It is necessary to cooperate with the school and the family to achieve the desired results for the child's education (Tümekaya, 2017). The support of parents is highly important for the successful implementation of the PSEP and the achievement of expected goals. It was observed that the most frequently expressed problem about parents was the indifference of parents by the participating teachers in the study. Based on the literature, Lawson (2003) argued that family participation increases children's learning experiences and academic achievement. The indifference of parents during the implementation of the PSEP was considered to be an important obstacle to reach the academic performance expected from students. On the other hand, it was concluded that another problem with the parents was the failure to get permission from parents. Kirnik et al. (2019) concluded that leaving the PSEP participation in the parents' request was an obstacle for the program. Parental consent is required for participation in the program, but the limited knowledge of families about the PSEP, their reluctance to include their children, or the ignorance of families may affect the participation (ERG, 2019). Besides, there were also problems such as failure to follow student progress and lack of information about program content. The participating teachers suggested cooperating with the parents, informing the parents about the program, and giving feedback to the parents during the program to overcome the aforementioned problems.

It was declared by the participating teachers in the study that there were various problems apart from those of stakeholders (students, teachers, and parents) who had different roles in the PSEP. These findings were categorized to be "legislation and functioning-based problems". The primary problem was the unsatisfactory

book content. Turkish Activity Book, Turkish Activity Guidebook, Mathematics Activity Book, and Psychosocial Support Guide were prepared to be used in courses by the Ministry of National Education (MoNE, 2019b). It was emphasized by the participants that these books were not functional due to their incompatibility with program objectives and the student level. Kırnık et al. (2019) also revealed that the participating teachers in their study thought that the activities in textbooks were unsatisfactory and that foreign students could not benefit from the books at the desired level as they did not understand Turkish. It was concluded that the lack of materials and resources was among the legislation and functioning-based problems. Dilekçi (2019) also determined that the materials prepared for the program were limited. The variety of materials is important for teachers to enrich their program activities and to increase students' participation in the lesson. Similarly, in the study conducted by Kırnık et al. (2019), it was concluded that teachers had problems due to lack of materials. Anılan and Özgan (2019), on the other hand, revealed that the PSEP materials were suitable but the levels should be diversified. One of the purposes of teaching materials to be used in lessons is to involve the student in the lesson at the possible maximum level and to increase the efficiency of teaching activity by providing active participation (Ulusoy & Gülüm, 2009). This problem regarding the PSEP limits the richness of the lessons and the teaching effectiveness of the teacher. Moreover, it was revealed that there were problems such as weekend schedule, high-class sizes, and non-extended duration over the whole year. The participating teachers made various suggestions for the solution of these problems, such as extending the program throughout the course year, providing materials and resources, preparing the book contents according to the student level, and decreasing the number of students.

RECOMMENDATIONS

The PSEP is a very important and high priority program with the goals of combating with school dropout due to reasons such as academic failure and adaptation problems, acquiring basic skills, and increasing the students' sense of belonging (ERG, 2019). In this respect, it is important to find solutions to the problems regarding the program. In this regard, the following suggestions can be made for practitioners and researchers, considering the findings, results, and suggestions of the participants:

- First of all, stakeholders (parents, teachers, and administrators) who have different duties and responsibilities related to the program should be informed about the content, functioning, and objectives of the program. It can be realized through various seminars and meetings.
- It is vital to recognize the students and to determine their disadvantages in selecting and maintaining the attendance of the students included in the program. The student characteristics and the identified disadvantages should be taken into consideration while forming classes and groups. Also, it may be effective to be in contact with families and to carry out social, cultural, and sports activities to maintain attendance during the program.

- The course fees must be equal to those paid for Support and Training Courses in order to increase the motivation of teachers involved in the PSEP towards the program and positively affect their perception of justice. At the same time, different practices and arrangements can be made to encourage teachers to take part in the program.
- During the program, it is necessary to cooperate with parents and provide them with regular feedback.
- The books prepared for the program should be arranged and diversified according to the student level. At the same time, the materials for the lessons should be determined and provided in order to be more effective and efficient.
- As of 2019-2020 academic year, the PSEP has only practiced for the 3rd grades. It can be implemented for the 2nd, 3rd, and 4th graders considering the objectives of the program.
- This study asked for the opinions of the teachers working in the PSEP. Different studies can be conducted to receive the opinions of the administrators at schools with the PSEP program and the parents whose children are trained within the scope of the PSEP.
- Qualitative studies investigating the reasons of absenteeism can be conducted for the absent students in the PSEP.

ETHICAL TEXT

“In this article, journal writing rules, publishing principles, research and publishing ethics rules, journal ethics rules has complied. The authors is responsible for all kinds of violations related to the article.”

REFERENCES

- Aküzüm, C. & Saraçoğlu, M. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(2), 97-121. <https://doi.org/10.33907/turkjes.423152>
- Anılan, H. & Özgan, K. (2019). Teachers opinion about support program in primary schools (SPPS). *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 11(1), 56-84. <https://doi.org/10.17569/tojqi.621543>
- Avlukyari, N. T. (2019). *İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)'in öğretmen ve yöneticiler tarafından değerlendirilmesi: Mersin ili Tarsus ilçesi örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Baştürk, S. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin matematik dersindeki başarı ya da başarısızlığına atfettikleri nedenler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 105-118.

- Biber, A. Ç., Tuna, A., Polat, A. C., Altunok, F. & Küçüköğlü U. (2017). Ortaokullarda uygulanan destekleme ve yetiştirme kurslarına dair öğrenci görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 103-119.
- Bozbayındır, F. & Kara, M. (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarında (DYK) karşılaşılan sorunlar ve öğretmen görüşleri temelinde çözüm önerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 324-349. <https://doi.org/10.19126/suje.335982>
- Canlı, S. (2019). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(2), 479-501.
- Clark, I. (2014). Equitable learning outcomes: supporting economically and culturally disadvantaged students in 'Formative Learning Environments'. *Improving Schools*, 17(1), 116-126. <https://doi.org/10.1177/1365480213519182>
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. Baskı). Çev., Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir. Siyasal Kitabevi.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-46. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Davis, D., & Sorrell, J. (1995, December). Mastery learning in public schools. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved [13.11.2020], from <http://www.edpsycinteractive.org/files/mastlear.html>
- Demir Başaran, S. & Yıldız Narinalp, N. (2017). Türkiye'de ortaokullarda uygulanan destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(29), 1152-1173.
- Denizli, H. & Uzoğlu, M. (2016). Fen bilimleri dersi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları sürecine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 13(1), 3-37.
- Dilekçi, Ü. (2019). İlkokullarda yetiştirme programına (İYEP) ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 433-454.
- Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2007). The impact of after-school programs that promote personal and social skills. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Eğitim Reformu Girişimi (2019). *Eğitimin içeriği eğitimi izleme raporu 2019*. Eğitim Reformu Girişimi.
- Gençoğlu, C. (2019). Millî bir destekleme ve yetiştirme sistemi modeli: İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP). *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 853-881.
- Göksu, İ. & Gülcü, A. (2016). Ortaokul ve liselerde uygulanan destekleme kurslarıyla ilgili öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 153-171.
- Hammersley, M. (2013). What is qualitative research?. Bloomsbury.
- Huang, D., Leon, L., & La Torre, D. (2011). *Supporting student success in middle schools: Examining the relationship between elementary afterschool participation and subsequent middle school attainments*. Retrieved from CRESST website: <http://www.cse.ucla.edu/downloads/files/Huang.etal.AERA.paper.pdf>
- Jacob, B. A. & Lefgren, L. (2004). Remedial education and student achievement: A regression-discontinuity analysis. *Review of Economics and Statistics*, 86(1), 226-244. <https://doi.org/10.1162/003465304323023778>

- Kırnık, D., Susam, E. & Özbek, R. (2019). İYEP (İlkokullarda yetiştirme programı) uygulamalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 387-415.
- Koç, B. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerine yönelik uygulamalarının incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Kuş, E. (2006). *Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel veri analizi*. Anı Yayıncılık.
- Lawson, M. A. (2003). School-family relations in context: parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, 38(1), 77-133. <https://doi.org/10.1177/0042085902238687>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (Çev., Saadet Akbaba Altun ve Ali Ersoy). Pegem Akademi.
- Ministry of National Education. (1973). *1739 sayılı milli eğitim temel kanunu*. 24.6.1973 tarih ve 14574 sayılı Resmî Gazete.
- Ministry of National Education. (2018). *30 soruda ilkokullarda yetiştirme programı (İYEP)*. MEB Yayınları. http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/02170454_30-soruda-iyep.pdf
- Ministry of National Education. (2018b). *İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP) uygulama kılavuzu*. MEB Yayınları.
- Ministry of National Education. (2018c). *Millî eğitim bakanlığı ilkokullarda yetiştirme programı yönergesi*. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/25181019_YYEP_YYNERGESY.pdf
- Ministry of National Education. (2019). *İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP)*. Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Ministry of National Education. (2019b). *İlkokullarda Yetiştirme Programı [Powerpoint sunumu]*. tegm.meb.gov.tr. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/18193333_YYEPSunum.pdf
- Nartgün, Ş. S. & Dilekçi, Ü. (2016). Eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(4), 537-564. <https://doi.org/10.14527/kuey.2016.021>
- OECD. (2011). *Against the odds: Disadvantaged students who succeed in school*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264090873-en>
- OECD. (2018). *In which countries and schools do disadvantaged students succeed?*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/22260919>
- Özbaş, M. (2010). İlköğretim okullarında öğrenci devamsızlığının nedenleri. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 32-44.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage Publications.
- Ramberg, J., Brolin Låftman, S., Åkerstedt, T., & Modin, B. (2020). Teacher stress and students' school well-being: The case of upper secondary schools in Stockholm. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(6), 816-830. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1623308>
- Sarı, M. C. (2008). *Öğrenci ve velilerin okul memnuniyeti* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Sarıca, R. (2019). Destekleme ve yetiştirme kurslarına (DYK) yönelik öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 91-122.

- Sarier, Y. (2010). Ortaöğretime giriş sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 107-129.
- Schlicht, R., Stadelmann-Steffen, I. & Freitag, M. (2010). Educational inequality in the EU: The effectiveness of the national education policy. *European Union Politics*, 11(1), 29-59. <https://doi.org/10.1177/1465116509346387>
- Şahin, Ş., Arseven, Z. & Kılıç, A. (2016). Causes of student absenteeism and school dropouts. *International Journal of Instruction*, 9(1), 195-210. <https://doi.org/10.12973/iji.2016.9115a>
- Teddle, C. & Tashakkıro, A. (2015). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri*. (Çev., Selçuk Beşir Demir ve Yüksel Dede). Anı Yayıncılık.
- TEDMEM. (2019). *2018 eğitim değerlendirme raporu* (Ed. Emin Karip). Türk Eğitim Derneği.
- Tümkiye, S. (2017). Velilerin okulda eğitime katılım türlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(2), 83-98.
- Toptaş, V. & Karaca, E. T. (2019). İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP) kapsamındaki matematik derslerini yürüten sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1):, 417-431.
- Ulusoy, K. & Gülüm, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konuları işlenirken öğretmenlerin materyal kullanma durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 85-99.
- UNICEF (2017). *İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP) Unicef Türkiye çalışma şartnamesi*. <http://www.unicef.org.tr/files/ihale/doc/ToR-REP-Primary-FINAL-TUR-SIGNEDcopy-2017-0302.pdf>
- 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.
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, V. A. & Kılıç, D. (19-22 Haziran, 2019). *İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP) kurs sürecinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. International Eurasian Educational Research Congress, Ankara.
- Yılmaz, Ö. & Arslan, M. M. (2019). İlkokulların haftalık ders çizelgesinin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 18-35.

TÜRKİYE'DE DEZAVANTAJLI ÖĞRENCİLERE YÖNELİK BİR UYGULAMA: İLKOKULLARDA YETİŞTİRME PROGRAMI (İYEP)

ÖZ

Bu araştırmada, öğretmenlerin ilkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili Nizip ilçesinde, ilkokullarda Yetiştirme Programında görev yapan 38 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, ilkokullarda Yetiştirme Programı'nın öğrencilere, öğretmenlere ve velilere yönelik katkıları vardır. İYEP'in dezavantaj oluşturan durumları ve sınıftaki seviye farklılıklarını azaltmada ve veli memnuniyetini sağlamaya yönelik katkıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ilkokullarda Yetiştirme Programı'nın işleyiş sürecinde öğrenci, öğretmen, veli ve mevzuat ve işleyiş süreci ile ilgili sorunlar yaşandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, ilkokullarda Yetiştirme Programında yaşanan sorunların çözümüne yönelik olarak; programa devam sağlama, öğretmen ücretlerinin iyileştirilmesi, program sürecinde veli iş birliği sağlama, programı ders yılının tamamına yayma ve programa materyal ve kaynak sağlama şeklinde görüş belirtmişlerdir. Programın uygulama sürecinde veliler ile iş birliği yapılması, velilere düzenli aralıklarla geri bildirimlerde bulunulması, program için hazırlanan kitapların öğrenci seviyesine göre düzenlenmesi ve çeşitlendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Program kapsamında derslerin daha etkili ve verimli işlenebilmesi için ihtiyaç duyulan materyallerin belirlenerek temin edilmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: ilkokul, Dezavantajlı öğrenciler, ilkokullarda yetiştirme programı (İYEP), Öğretmen.

GİRİŞ

İnsan kaynağına verilen önemin artmasıyla birlikte, eğitilmiş bireylere duyulan ihtiyaç her geçen gün artmaktadır. Bu nedenle yaşanan değişim ve gelişimleri takip ederek, ekonomik ve sosyal anlamda kalkınmayı sağlayabilecek bilgi, beceri ve donanıma sahip bireyler yetiştirmeyi amaç edinen ülkelerden, eğitim sistemlerinin kalitesini arttıracak çeşitli reformları hayata geçirmeleri beklenmektedir (TEDMEM, 2019). Bu reformlar ile bireylere fırsat ve imkân eşitliği, dezavantaj oluşturan durumları azaltma, ilgi, istidat ve kabiliyetine göre geliştirme gibi imkânlar sunmaktadır. Ülkemizde de zaman zaman bu amaca yönelik çalışmalar yapılmakta, eğitim sürecinin etkin bir şekilde yönetilmesi ve sürdürülmesi sorumluluğu Millî Eğitim Bakanlığı tarafından üstlenilmektedir. Nitekim Millî Eğitim Temel Kanunu'nun genel amaçları arasındaki bireylerin "İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak..." (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 1973) ifadesi bu sorumluluğun yasal temellerini oluşturmaktadır. Devlet, bir taraftan eğitim-öğretim faaliyetlerini etkin bir şekilde sürdürmeyi hedeflerken, diğer taraftan ise fırsat ve imkân eşitliği sağlayarak, bireylere eşit şartlarda, nitelikli bir eğitim verme sorumluluğu taşımaktadır (Sarier, 2010, s.108). Çünkü bireylerin eğitimi sürecinde önemli unsurlardan biri, fırsat eşitliğinin bir gereği olarak, akranlarına göre geride kalmış çocukların bir üst sınıfa belirli yeterlikleri kazanarak geçmelerini sağlamaktır (Jacob ve Lefgren, 2004; OECD, 2018; Toptaş ve Karaca, 2019). Bu hedefe yönelik olarak, öğretilen ve öğrenilen bilgiler arasındaki açığa odaklanılarak, tüm öğrencilere ilkökul eğitimi sürecinde asgari düzeyde de olsa, temel okuma, yazma, anlama ve matematik becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır (UNICEF, 2017). İlkokuldan mezun olan bir öğrencinin mevcut programın hedeflerine bağlı olarak okuma becerileri ile matematik okuryazarlığı düzeylerinin bir sonraki öğrenmeye temel oluşturacak düzeyde olması istenen bir durumdur (Kırnık vd., 2019). Söz konusu bu durumun gerçekleşebilmesi için ise sistem ve okul düzeyinde eğitimin niteliğini arttırmaya yönelik planlamalar yapılmaktadır. Eğitim sürecinde kazanımları yeterli düzeyde edinemeyen öğrenciler bir üst kademede uyum sorunu, özgüven eksikliği ve okul devamsızlığı yaşayabilmektedir. Bu tür sorunların ortaya çıkmasını önlemek amacıyla birtakım planlamalar yapılmaktadır. İYEP de bu planlamalar arasında yer almaktadır (Gençoğlu, 2019).

Eğitimin planlanmasının temelinde her kademeye yönelik olarak belirlenmiş kazanımlar bulunmakta (Biber vd., 2017, s.106) ancak sınıfların kalabalık olması, okulların fiziki şartlarının yetersiz olması, zaman yetersizliği, öğrencilerin öğrenme sürecindeki bireysel farklılıkları, programların ihtiyaç ve beklentileri karşılamada yetersiz olması, öğretmenlerin niteliklerinin ve performanslarının yeterli düzeyde olmaması gibi sebeplerle söz konusu bu kazanımların tamamı her öğrenciye kazandırılmamaktadır (Darling-Hammond, 2000; Ünsal ve Korkmaz, 2016). Dahası devam ettikleri sınıfın gerektirdiği asgari öğrenme başarılarını edinememiş öğrencilerin çoğu zaman uyum sorunu, öz güven kaybı ve bir üst düzeydeki eğitime erişim konusunda zorluklar yaşadıkları ve bu nedenle de okul terki riskinin arttığı ifade edilmektedir (UNICEF, 2017). Dolayısıyla okula yeterince devam etmeyen öğrencilerin derslerin hedef kazanımlarını istenen düzeyde gerçekleştirmeleri de mümkün olmamaktadır.

Yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin eğitim-öğretim süreci esnasında zaman sorunu yaşadıkları ve bu nedenle de müfredatta yer alan konuları yetiştirmekte zorluk yaşadıkları vurgulanmaktadır (Baştürk, 2012; Denizli ve Uzoğlu, 2016). Diğer bir ifadeyle, zaman sorunundan dolayı konular belirli süre dâhilinde işlenmekte, bu durumda akademik anlamda geç öğrenen bazı öğrenciler gerçekleştirmeleri istenen kazanımı tam olarak edinmeden diğer konuya geçilebilmektedir. Dolayısıyla yukarıda bahsedilen ve çevresel veya bireysel faktörlerden kaynaklı olarak hedeflenen kazanımların yeterince gerçekleştirilemediği durumlarda, tamamlayıcı bir öğretim faaliyetine gidilebilmektedir (Aküzüm ve Saraçoğlu, 2018; Göksu ve Gülcü, 2016; Jacob ve Lefgren, 2004). Bu tamamlayıcı öğretim faaliyetleri çoğu zaman sınıfındaki diğer öğrencilerin akademik olarak gerisinde kalan öğrencilere temel okuryazarlık ve matematik becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak uygulanmaktadır (Schlicht vd., 2010).

Birçok ülkede öğrencilerin ilkokuldan itibaren getirdikleri ve eğitimin ileri kademelerinde derinleşen ve çözümünü daha da zorlaşan düşük başarı bir kaygı unsurudur. Bundan dolayı uluslararası düzeyde düşük başarıyı ortadan kaldırmak için çalışmalar yapılmakta [Hiçbir çocuğun eğitimsiz kalmaması reform hareketi (ABD), Okuma Yazma Zayıflığını (LRS) Destekleyici Proje (Almanya), Dil Destek Kursu (Avusturya), ulusal düzeyde matematik ve Fransızca test sonuçları ile öğrencilerin sosyal iletişim becerileri ve yeterliliğinin değerlendirildiği portfolyolar (Fransa)] ve önlemler alınmaktadır (Toptaş ve Karaca, 2019; Gençoğlu, 2019). Millî Eğitim Bakanlığı öğretilenle öğrenilen arasındaki açığı dikkate almakta ve bütün öğrencilerin ilkokul eğitimlerini temel okuma-yazma, anlama ve matematik becerilerini edinmek suretiyle bir öğrenim başarısıyla neticelendirmelerini sağlamak için çalışmalar sürdürmektedir (Dilekçi, 2019, s.435). Bilindiği üzere, eğitim ortamında öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak için okullarda yönetici, öğretmen ve veli tarafından çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bunun yanı sıra, başarıyı arttırmak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından da politikalar belirlenmekte, bu politikalar doğrultusunda çeşitli programlar oluşturulmakta ve yürütölmektedir. Bu programlardan biri de kendileri için hazırlanan kazanımları istenilen düzeyde edinemeyen öğrencilere yönelik mevcut programlara ek olarak hazırlanan İlkokullarda Yetiştirme Programıdır (İYEP).

İYEP, esnek program yapısıyla, modüler ve sarmal öğretim materyallerini kullanarak öğrencilerin öğrenmelerine katkı sunmakta ve kendine has öğrenci belirleme süreçlerini içermektedir (MEB, 2018). İYEP'te, önceki eğitim-öğretim yıllarında çeşitli sebeplerle Türkçe dersi öğretim programındaki temel becerilerle matematik dersi öğretim programındaki öğrenme alanlarında bulunan ve İYEP kapsamında belirlenen kazanımları istenilen düzeyde edinemeyen öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin giderilmesi, psikososyal alanda desteklenmesi ve akademik başarısızlıktan kaynaklanan devamsızlıkların önüne geçilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2019). Türkçe dersinden okuma, yazma ve anlama becerileri ile matematik dersinden doğal sayılar ve dört işlem öğrenme alanından kazanımlarından oluşan toplam 38 kazanımı içermektedir. Program kapsamında bu kazanımlara sahip olmayan öğrencilere haftada 10 saat, toplamda 160 saate kadar ek eğitimler verilmektedir (Gençoğlu, 2019, s.854). İYEP, öğrencilerin erken yaşlarda öğrenme eksiklerinin telafisi yoluyla ileriki yıllarda öğrencilerin akademik başarıları ve gelişimleri üzerinde kalıcı bir pozitif etki oluşturma potansiyeline sahiptir (TEDMEM, 2019). Avlukyarı (2019) tarafından yürütölen bir araştırma sonucunda İYEP'in öğrencilerin dinleme, konuşma ve

okuma becerilerine önemli oranda katkı sağladığı, problem çözme sürecinde kendi düşüncelerini ifade etme becerisi ve matematiksel kavramları farklı temsil biçimleri ile ifade etme becerilerinin kısmen karşılandığı tespit edilmiştir. Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere İYEP, Türkçe ve matematik alanlarında, akranlarından geride kalan öğrencilerin eksikliklerinin giderilmesi için önemli bir fırsat olarak görülmektedir.

2018-2019 eğitim-öğretim yılında ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencileri için hayata geçirilen İYEP'in hedef kitlesini, 2019-2020 eğitim-öğretim yılından itibaren ilkokul 3. sınıfa devam edip özel eğitime ihtiyaç duymayan, program kapsamında belirlenen kazanımları yeterli düzeyde edinemeyen öğrenciler ve sığınmacı, göçmen, göçer ve yarı göçer ailelerin çocukları ile geçici koruma altındaki çocuklar, mevsimlik tarım işçilerinin çocukları gibi dezavantajlı öğrenciler oluşturmaktadır (MEB, 2019). Dolayısıyla İYEP'in, hedef kitlede yer alan öğrencilere temel becerilerin kazanılması bakımından güçlü bir destek sağlayacağı düşünülmektedir. Programın uygulanması sürecinde il, ilçe ve okul bazında komisyonlar oluşturulmuştur. Uygulamanın verimli ve başarılı şekilde gerçekleşmesinde en önemli rol ise programda görev alan sınıf öğretmenlerine düşmektedir (MEB, 2018). Çünkü uygulanan programın etkililiğinin değerlendirilmesinde ve verimliliğinin artırılmasında, programın uygulayıcıları rolünü üstlenen öğretmenlerin sürecin her aşamasında aktif olmaları, yaşanabilecek olası problemlerin belirlenerek çözüm önerileri getirilmesinde önem arz etmektedir. Öğretmenlerin programla ilgili görüşleri alınarak, bu doğrultuda gelecek dönütlere göre revize edilmesinin programın işlevselliğini arttıracığı düşünülmektedir. Ayrıca, programın uygulayıcısı rolünü üstlenen sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alınmasının, uygulama süreci hakkında ilk elden bilgi edinilmesine ve değerlendirme yapılmasına önemli katkı sağlayacağını söylemek mümkündür. Bu bağlamda, araştırmada, öğretmenlerin İYEP programı ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu ana amaçtan yola çıkılarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokullarda yetiştirme programının (İYEP) paydaşlara yönelik katkıları nelerdir?
2. İlkokullarda yetiştirme programının (İYEP) uygulanması sürecinde ne tür sorunlar yaşanmaktadır?
3. İlkokullarda yetiştirme programının (İYEP) uygulanması sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Çalışmada öğretmenlerin İYEP programı ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amacıyla esnek çalışma özelliğine sahip ve derinlemesine ve detaylı çalışmada kolaylık sağlayan () nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır (Patton, 2002:14; Hammersley, 2013). Nitel yöntemle tasarlanmış araştırmalarda ele alınan konu hakkında derin bir kavrayışa ulaşma çabası vardır (Karataş, 2015). Creswell'e (2016) göre olgubilim bireylerin bir olgu hakkında yaşadıkları deneyimleri tanımlama sürecidir. Olgubilimi bireylerin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarma sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Olgubilim araştırılan olgunun anlamına odaklanmakta, konuyla ilgili bireylerin deneyimlerinin anlamını açıklamaktadır (Onat Kocabıyık, 2015). Çalışmada, ilkokullarda yetiştirme programında görev alan sınıf öğretmenlerinin İlkokullarda Yetiştirme

Programı'yla (İYEP) ilgili yaşanan sorunları, bu programın paydaşlara yönelik katkısını ve programın iyileştirilmesi için sunulan önerileri ile ilgili görüşleri olgubilim deseninde incelenmiştir. Creswell'e (2016) göre olgubilim bireylerin bir olgu hakkında yaşadıkları deneyimleri tanımlama sürecidir. Olgubilimi bireylerin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarma sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışmada, ilkokullarda yetiştirme programında görev alan sınıf öğretmenlerinin İlkokullarda Yetiştirme Programı'yla (İYEP) ilgili yaşanan sorunları, bu programın paydaşlara yönelik katkısını ve programın iyileştirilmesi için sunulan önerileri ile ilgili görüşleri olgubilim deseninde incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmancının çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında İlkokullarda Yetiştirme Programı'nda görev alan 38 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örneklem yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme ile seçilmiştir. Bu çalışmada katılımcıların İlkokullarda Yetiştirme Programı'nda görevli olması ölçüt olarak kabul edilmiştir. Bu şekilde çalışma grubunun belirlenmesinin nedeni; çalışmada İlkokullarda Yetiştirme Programı ile ilgili derinlemesine bilgi elde etmektir. Araştırmaya katılan 38 öğretmenin 12'si kadın, 26'sı erkektir. Öğretmenlerin 2'si 22-27, 7'si 28-33, 17'si 34-39 ve 12'si 40 ve üstü yaş aralığındadır. Öğretmenlerin 7'si 1-5 yıl arasında, 5'i 6-10 yıl arasında, 14'ü 11-15 yıl arasında ve 12'si 16 ve üstü mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin 37'si lisans, 1'i ise yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin 15'i üçüncü sınıf, 6'sı dördüncü sınıf ve 17'si üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyi İlkokullarda Yetiştirme Programında görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabilir (Türnüklü, 2000). Araştırmacı ve görüşme yapılan kişi arasında birebir etkileşimin olduğu görüşme, güçlü veri toplama aracıdır (Teddlie ve Tashakkori, 2015). Görüşme formu hazırlanırken ilgili literatür taraması yapılmış ve uzman kişilerden görüş alınmıştır. Bu süreçten sonra görüşme formundaki sorular hazırlanmış ve tekrar uzman (Eğitim yönetimi alanından iki öğretim üyesi ve eğitim programı alanından üç öğretim üyesi) görüşü alınarak çalışma grubunun yaklaşık %10'unu ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda yanlış anlaşılabilir ve anlaşılmayan sorulara sonda sorular eklenerek görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşmelerin sağlıklı bir şekilde olması için uygun ortam ve zaman seçilerek toplam 38 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenler ile görüşmeler yaklaşık 20-40 dakika arası sürmüştür. Veri toplanırken etik kurallara uyulmuştur. Bunu sağlamak amacıyla; görüşmeler katılımcıların izni ile kayıt cihazı kullanılmış, çalışmada öğretmenlere isimlerinin saklanacağı ve sadece kodlar verilerek isim belirtileceği iletilmiş ve görüşme sonunda yazılanlar öğretmenlere okunarak kendi görüşlerini belirtip belirtmediği sorulmuştur. Görüşme yapılan öğretmenlere; Ö1: Öğretmen 1, Ö2: Öğretmen 2, Ö3: Öğretmen 3 şeklinde kodlar verilmiştir.

Verilerin Analizi

Nitel veri analizine ilişkin yaklaşımlar analiz amacının ne olduğu noktasında farklılaşmaktadır (Kuş, 2006). Bu çalışmadaki analizin amacı verilerin birbirlerine benzeyenlerini belirli kategori ve temalar altında toplamaktır. Bu amaçla çalışmada içerik analizi kullanılmıştır. Kodlar belirlenirken görüşme sonucu ortaya çıkan verilerden yararlanılmıştır. Benzer kodlar da birleştirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Görüşme formunda sorulan her bir soru ise tema olarak belirlenmiştir. Çalışmada toplam üç tema belirlenmiştir. Bunlar; “İlkokullarda Yetiştirme Programı’nın (İYEP) paydaşlarına katkıları”, “İlkokullarda Yetiştirme Programı’nın (İYEP) uygulama sürecinde yaşanan sorunlar” ve “Öğretmenlerin İlkokullarda Yetiştirme Programı’nın (İYEP) etkililiğini artırmak amacıyla yapılması gerekenler.” Bilgisayar ve yazılımlar verilerin analizine yardımcı olmaktadır. Yazılımlar kodlamanın hızlı bir şekilde yapılmasını sağlayarak kategori ve temaların oluşturulmasını sağlamaktadır (Patton, 2002). Bundan dolayı bu çalışmada nitel verilerin analizi için ATLAS.ti 6 yazılımı kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmada geçerliği sağlamak amacıyla iç ve dış geçerlik ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Çalışmanın iç geçerliğini sağlamak için; görüşme için uygun ortamlar seçilmiş ve çalışmanın konusu hakkında öğretmenlere bilgi verilmiştir. Analiz sonucunda ortaya çıkan bulguların kendi içinde tutarlı ve anlamlı olması ve öğretmenlerin görüşlerinden sıkça alıntı yapılarak da iç geçerlik sağlanmıştır. Çalışmada verilerin dikkatli bir şekilde metotlarla toplanması ve bunların sistemli şekilde analiz edilmesi güvenirliliği sağlar (Patton, 2002). Güvenirlik çalışmaları kapsamında, görüşme sonunda katılımcıya araştırmacıların yazıya aktardığı veriler tekrar okunmuş ve yorumlanmış; kendi algısı ile aktarılan verilerin doğruyu yansıtmayı yansıtmadığı belirlenmiştir. Çalışmada bağımsız kodlayıcılar arasında tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Alanda uzman üç kişi kodlama yapmış ve Miles ve Huberman’ın (2015) formülü (Güvenirlik= görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı x 100) kullanılarak kodlayıcılar arasındaki görüş birliği oranı 0.85 olarak belirlenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde öğretmen görüşleri doğrultusunda İlkokullarda Yetiştirme Programı’nın paydaşlara katkısı, uygulama sürecinde yaşanan sorunlar ve sorunlara yönelik çözüm önerilerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin İlkokullarda Yetiştirme Programı’nın (İYEP) katkılarına ilişkin görüşleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin İlkokullarda Yetiştirme Programı’nın (İYEP) Katkılarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategoriler	Kodlar	f
İlkokullarda Yetiştirme Programı’nın (İYEP)	Öğrencilere yönelik katkıları	Dezavantaj oluşturan durumları azaltma	12
		Derslere ilişkin temel kazanımları edinme	10
		Özgüvenlerinin artması	9
		Akademik başarıyı artırma	7
		Örgün eğitime destek	6
		Derslere aktif katılım	6
		Sosyalleşmelerini sağlama	3

paydaşlarına katkıları		Okula ilişkin olumlu tutum geliştirme	3	
		Devamsızlık sorununu azaltması	3	
		Fırsat eşitliğini sağlaması	1	
		Psikolojik gelişimlerinin desteklenmesi	1	
		Toplam	61	
İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın (İYEP) paydaşlarına katkıları	Öğretmenlere yönelik katkıları	Sınıftaki seviye farklılıklarını azaltma	13	
		Dezavantajlı öğrencilerle birebir ilgilenme	12	
		Öğrencileri yakından tanıma fırsatı	4	
		Sınıftaki eğitim kalitesini artırma	4	
		Meslek gelişime katkı	3	
	Velilere yönelik katkıları	Eksik kalan konuları tamamlama	3	
		Maddi katkı	2	
		Toplam	41	
		Velilere yönelik katkıları	Veli memnuniyetinin artması	7
			Sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelere destek	6
Okul-veli etkileşimini artırması	4			
Çocuklarıyla ilgilenen bireylerin varlığı	4			
Çocuklarına ilişkin umutlarının artması	4			
Çocuğunun gelişimini takip etme imkânı	3			
Toplam	28			

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin İYEP'in paydaşlarına katkıları ile ilgili görüşleri üç kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler; İYEP'in öğrencilere, öğretmenlere ve velilere yönelik katkıları şeklindedir.

Tablo 1 incelendiğinde, İYEP'in öğrencilere yönelik katkıları sırasıyla; dezavantaj oluşturan durumları azaltma ($f=12$), derslere ilişkin temel kazanımları edinme ($f=10$), özgüvenlerinin artması ($f=9$), akademik başarıyı artırma ($f=7$), örgün eğitime destek ($f=6$), derslere aktif katılım ($f=6$), sosyalleşmelerini sağlama ($f=3$), okula ilişkin olumlu tutum geliştirme ($f=3$), devamsızlık sorununu azaltması ($f=3$), fırsat eşitliğini sağlaması ($f=1$) ve psikolojik gelişimlerinin desteklenmesi ($f=1$) şeklindedir. İYEP'in dezavantaj oluşturan durumları azalttığı ile ilgili görüş bildiren öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir.

"Öğrenci açısından sınıf arkadaşlarına yetişme şansı doğuyor. Eksiği olduğu konuları tamamlayıp diğer arkadaşlarıyla aynı seviyeye geliyor." (Ö-3: Erkek, 34-39 yaş aralığında, mesleki kıdem 11-15 yıl arasında, lisans mezunu, 3. ve 4. Sınıfı okutmaktadır); "Akranlarından geride kalmış olan öğrencileri yeterli seviyeye ulaştırmak için çok iyi bir fırsat olduğunu düşünüyorum." (Ö-13: Erkek, 28-33 yaş aralığında, mesleki kıdem 1-5 yıl arasında, lisans mezunu, 3. Sınıfı okutmaktadır).

Yukarıda ifade edildiği üzere, sınıfa göre geride olan öğrenciler sınıfın seviyesine İYEP sayesinde yetişmektedir. Bu durum öğrencinin akademik başarısını artırabilmektedir. İYEP'in derslere ilişkin temel kazanımları edindirmesi ile ilgili görüş bildiren öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir.

"Öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirir, okuma-yazmada eksikliklerini giderir, okuduğunu anlama düzeyini geliştirir." (Ö-6: Kadın, 40 ve üzeri yaş aralığında, mesleki kıdem 16 ve üstü yıl arasında, lisans mezunu, 4. Sınıfı okutmaktadır); "... okuma-yazma konusunda zorluk çeken öğrencilerin okuma yazma becerilerini geliştirmek, dört işlem becerisini artırmaktadır." (Ö-22: Kadın, 28-33 yaş aralığında, mesleki kıdem 6-10 yıl arasında, lisans mezunu, 3. ve 4. Sınıfı okutmaktadır).

Yukarıdaki ifadeden yola çıkarak, İYEP'in ilkökulda kazanılması gereken en önemli beceriler olan okuma, yazma, dinleme ve konuşmayı kazanmada destek olduğu görülmektedir. Ayrıca bu destek programı ile öğrencinin matematik başarısının da arttığı söylenebilir.

Tablo 1'de görüldüğü üzere, İYEP'in öğretmenlere yönelik katkıları sırasıyla; sınıftaki seviye farklılıklarını azaltma ($f=13$), dezavantajlı öğrencilerle birebir ilgilenme ($f=12$), öğrencileri yakından tanıma fırsatı ($f=4$), sınıftaki eğitim kalitesini artırma ($f=4$), meslek gelişime katkı ($f=3$), eksik kalan konuları tamamlama ($f=3$) ve maddi katkı ($f=2$) şeklindedir. İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın sınıftaki seviye farklılıklarını azalttığı ile ilgili görüş bildiren öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir.

“Öğretmen olarak öğrenme sürecinde akranlarına göre geri kalmış ve müfredatta ön görülen kazanımlara ulaşamamış öğrencilerin bu kazanımlara ulaşmasında önemli katkıları bulunmaktadır. (Ö-11: Erkek, 34-39 yaş aralığında, mesleki kıdem 11-15 yıl arasında, lisans mezunu, 3. Sınıf okutmaktadır). “Öğretmenler açısından özellikle sınıfındaki geride kalmış öğrencilerin en azından sınıf seviyesine ulaşmalarına katkı sağladığını düşünüyorum. Böylelikle öğretmen diğer öğrencilerle birlikte o öğrencilere de ders anlatabilmektedir.” (Ö-23: Erkek, 34-39 yaş aralığında, mesleki kıdem 11-15 yıl arasında, lisans mezunu, 3. Sınıf okutmaktadır).

Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğretmenlerin sınıfta en fazla zamanını alan konulardan biri sınıfın gerisinde kalmış öğrencilerdir. İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın bu öğrencilerin sınıf seviyesine ulaşmasına katkı vererek öğretmene de sınıf içinde avantaj sağladığı düşünülebilir. İYEP'in dezavantajlı öğrencilerle birebir ilgilenmeye katkı sağladığı ile ilgili görüş bildiren öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir.

“Bire bir ders yapılma imkânı sunduğu için öğrenci açısından faydalı olduğunu düşünüyorum. Sınıfların kalabalık ortamında yeterli ilgiyi göremeyen öğrenciler bu ortamda daha rahat öğrenebiliyorlar.” (Ö-15: Erkek, 40 ve üzeri yaş, mesleki kıdemi 16 ve üzeri, lisans mezunu, 3. Sınıfı okutmaktadır); “İlkokullarda uygulanan yetiştirme programı az sayıda öğrenciyle yapıldığı için öğretmenin her bir öğrenciye daha fazla zaman ayırması söz konusu oluyor.” (Ö-32: Erkek, 40 ve üzeri yaş aralığında, mesleki kıdem 16 ve üzerinde, lisans mezunu, 3. Sınıf okutmaktadır. /Ö-33: Kadın, 40 ve üzeri yaş aralığında, mesleki kıdem 16 ve üzerinde, lisans mezunu, 3. Sınıf okutmaktadır).

Eğitim-öğretimde öğrencinin kendi yetenek ve becerisine uygun şekilde gerekli zaman ve ortam sağlandığında öğrenme üst düzeyde gerçekleşebilir. Bundan dolayı öğretmenin İYEP ile öğrencinin öğrenme hızını ve beceri düzeyini dikkate alarak birebir eğitimi gerçekleştirmesi başarıyı sağlamaktadır.

Tablo 1 incelendiğinde İYEP'in velilere yönelik katkıları sırasıyla; veli memnuniyetinin artması ($f=7$), sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelere destek ($f=6$), okul-veli etkileşimini artırması ($f=4$), çocuklarıyla ilgilenen bireylerin varlığı ($f=4$), çocuklarına ilişkin umutlarının artması ($f=4$) ve çocuğunun gelişimini takip etme imkânı ($f=3$) şeklindedir. İYEP'in veli memnuniyetini artırdığı ile ilgili görüş bildiren öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir.

“Veli tarafından bakınca, çocuğunun başarısının ve kişisel olarak kendine güveninin arttığını görmek veliyi memnun etmektedir.” (Ö-12: Kadın, 34-39 yaş aralığında, mesleki kıdem, mesleki kıdem 11-15 yıl aralığında, lisans mezunu, 3. ve 4. Sınıfı okutmaktadır. /Ö-31: Erkek, 34-39 yaş aralığında, mesleki kıdem 11-15 yıl arasında, lisans mezunu, 3. ve 4. Sınıfı okutmaktadır); “Veli açısından çocuğunun başarabildiğini ve biraz katkı ile ilerleyeceğini görmek onları mutlu etmektedir.” (T-8).

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı gibi İYEP ile öğrencinin başarabileceğini gözlemleyen velinin eğitime yönelik tutumu olumlu anlamda değişmektedir. Yani velinin aldığı eğitim hizmetinden memnuniyeti artmaktadır. İYEP’in sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelere destek sağladığı ile ilgili görüş bildiren öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir.

“Veli olarak ise, özellikle sosyo-ekonomik düzeyi alt seviyelerde olan aileler ve öğrenciler için önemli bir fırsattır. Bu programın Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda açılması ve ücretsiz olması oldukça önemlidir.” (Ö-11: Erkek, 34-39 yaş aralığında, mesleki kıdem 11-15 yıl arasında, lisans mezunu, 3. Sınıf okutmaktadır); “Veli açısından özel ders, dersane vb. biçimdeki veliyi maddi açıdan yıpratıcı aktivitelere girmeden çocuğunun başarısının artmasını sağlıyor.” (Ö-25: Erkek, 28-33 yaş aralığında, mesleki kıdem 1-5 yıl arasında, lisans mezunu, 4. Sınıf okutmaktadır. /Ö-36: Erkek, 34-39 yaş aralığında, mesleki kıdem 6-10 yıl arasında, lisans mezunu, 3. Ve 4. Sınıf okutmaktadır); “Veli açısından ekonomik yönden bakıldığında, çocuğuna ücretsiz olarak ders aldirmiş olmaktadır. (Ö-33: Kadın, 40 ve üzeri yaş aralığında, mesleki kıdem 16 ve üzerinde, lisans mezunu, 3. Sınıf okutmaktadır).

Yukarıdaki ifadeler İYEP’in veliye dolaylı olarak ekonomik destek sağladığını göstermektedir. Sınıfta başarısız olan çocuğa özel ders ve kurs ile destek sağlayamayan velilere İYEP bir alternatif olmaktadır. Öğretmenlerin İYEP’in uygulanması sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin İlkokullarda Yetiştirme Programı’nın (İYEP) Uygulama Sürecinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşleri

Tema	Kategoriler	Kodlar	f
İlkokullarda Yetiştirme Programı’nın (İYEP) uygulama sürecinde yaşanan sorunlar	Öğrencilere ilişkin sorunlar	Devamsızlık	23
		Yorgunluk	10
		Öğrenciler arasındaki seviye farklılıkları	6
		Mülteci öğrencilerin dil sorunu	4
		Uyum sorunu	3
		Dezavantajlarının psikolojilerini olumsuz etkilemesi	2
		Okula yönelik olumsuz tutum geliştirme	2
		Öğrencilerin kursu önemsememesi	2
		Müfredatın uygun olmaması	1
		Sosyalleşmeyi engellemesi	1
	Toplam	54	
	Öğretmenlere ilişkin sorunlar	Yorgunluk	5
		Ders ücretinin yetersiz olması	4
		Müfredatı yetiştirme kaygısı	4
		Özlük haklarına pozitif etki etmemesi	2
		İş yükünün artması	1
		Öğretmenler arasındaki yetersiz iletişim	1
Toplam		17	

Velilere ilişkin sorunlar	Velilerin ilgisiz olması	5
	Velilerden izin alınamaması	4
	Öğrenci gelişimini takip edememe	3
	Program içeriği hakkında bilgi eksikliği	3
	Çocuğunu getirip-götürme sorunu	2
	Maddi yük olması	1
	Veli memnuniyetsizliği	1
Toplam		19
Mevzuat ve işleyişten kaynaklı sorunlar	Kitap içeriklerinin yetersiz olması	6
	Materyal ve kaynak yetersizliği	5
	Programın hafta sonu yapılması	4
	Sınıf mevcutlarının fazla olması	4
	Derslerin modüllere ayrılması	4
	3. ve 4. sınıfların aynı sınıfta yer alması	3
	Programdan beklenen verimin alınamaması	2
	Program süresinin tüm yıla yayılmaması	1
	Toplam	29

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin İYEP'in uygulanması sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri dört kategori altında toplanmıştır. Kategoriler; İYEP'in uygulanması sürecinde öğrencilere, öğretmenlere, velilere ilişkin sorunlar ve mevzuat ve işleyişten kaynaklı sorunlar şeklindedir.

Tablo 2 incelendiğinde, İYEP'in uygulanması sürecinde öğrenciler ile ilgili yaşanan sorunlar sırasıyla; devamsızlık ($f=23$), yorgunluk ($f=10$), öğrenciler arasındaki seviye farklılıkları ($f=6$), mülteci öğrencilerin dil sorunu ($f=4$), uyum sorunu ($f=3$), dezavantajlarının psikolojilerini olumsuz etkilemesi ($f=2$), okula yönelik olumsuz tutum geliştirme ($f=2$), öğrencilerin kursu önemsememesi ($f=2$), müfredatın uygun olmaması ($f=1$) ve sosyalleşmeyi engellemesi ($f=1$) şeklindedir. İYEP'in uygulanması sürecinde devamsızlık sorunu yaşandığını belirten öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir.

“Öğrencilerle bu programa ilişkin devam sorunu yaşadık. Program olarak hem hafta içi okul hem de hafta sonu kurs olunca devam sorunları yaşandı.” (Ö-10: Kadın, 28-33 yaş aralığında, mesleki kıdem 1-5 yıl arasında, lisans mezunu, 3. Sınıf okutmaktadır); “Bu programa ilişkin yaşanan en büyük sorun devamsızlık. Öğrenciler genel olarak okula düzenli gelmedikleri için başarıları diğer öğrencilere göre daha düşük düzeydedir. İlkokullarda yetiştirme programına katılımları için sürekli devam takiplerinin yapılması gerekiyor.” (Ö-25: Erkek, 28-33 yaş aralığında, mesleki kıdem 1-5 yıl arasında, lisans mezunu, 4. Sınıf okutmaktadır); “İYEP uygulaması sürecinde karşılaşılan en büyük sorun devam-devamsızlıktır. Öğrenci başka sınıftan programın olduğu sınıfa geldiği için bazen okuldan kaçıp başka yere gidiyor. Ailesini aradığımızda ise ailesi, okulda olduğunu söylüyor.” (Ö-33: Kadın, 40 ve üzeri yaş aralığında, mesleki kıdem 16 ve üzerinde, lisans mezunu, 3. Sınıf okutmaktadır).

Yukarıda ifadelerden anlaşacağı üzere; kursların gün sonunda veya hafta sonu olması ve öğrencinin sınıf öğretmeninden başka bir öğretmenden ders alması İYEP'te devamsızlığa neden olmaktadır. İYEP'in uygulanması sürecinde öğrencilerin yorgunluğundan dolayı sorun yaşandığını bildiren öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir.

“Bu programın başarısını düşüren bir etmenin de öğrencilerin 6 saat dersten sonra yorgun-argın bu programa katılmaları olduğunu düşünüyorum.” (Ö-32: Erkek, 40 ve üzeri yaş aralığında, mesleki kıdem 16 ve üzerinde, lisans mezunu, 3. Sınıf okutmaktadır); “Öğrenci 6 saat dersin üzerine bir de bu programa devam etmesi yorgunluğa ve motivasyon düşüklüğüne sebep olabiliyor.” (Ö-34: Erkek, 40 ve üzeri yaş aralığında, mesleki kıdem 16 ve üzerinde, yüksek lisans mezunu, 3. Sınıf okutmaktadır. /Ö-38: Kadın, 28-33 yaş aralığında, mesleki kıdem 1-5 yıl arasında, lisans mezunu, 3. Sınıf okutmaktadır)

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı gibi; İYEP'in okulda ders saatlerinden sonra yapılması etkililiğini azaltmaktadır. Çünkü altı saatlik ders sürecinden sonra öğrencide yorgunluk meydana gelmektedir. Bu durum da İYEP'te öğrencinin motivasyonunu düşürmektedir.

Tablo 2 incelendiğinde, İYEP'in uygulanması sürecinde öğretmenler ile ilgili yaşanan sorunlar sırasıyla; yorgunluk ($f=5$), ders ücretinin yetersiz olması ($f=4$), müfredatı yetiştirme kaygısı ($f=4$), özlük haklarına pozitif etki etmemesi ($f=2$), iş yükünün artması ($f=1$) ve öğretmenler arasındaki yetersiz iletişim ($f=1$) şeklindedir. İYEP'in uygulanması sürecinde öğretmenlerde iş yükünden dolayı yorgunluk oluştuğunu ve bu durumun bir sorun olduğu belirten öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir.

“Öğretmende okul sonrası veya hafta sonu dinlenme fırsatı olmadığı için ister istemez yorgunluk oluyor ve bu da performansını olumsuz etkiliyor.” (Ö-19: Erkek, 28-33 yaş aralığında, mesleki kıdem 1-5 yıl arasında, lisans mezunu, 3. Sınıf okutmaktadır); “Öğretmenler açısından 6 saat dersten sonra okulda kalmak çok yorucu ve verimsiz bir hal aldı. Aynı zamanda öğrencilerin her birinin eksiğinin farklı alanlarda olması öğretmenlerin bireysel çalışma yapmalarını zorunlu kıldı.” (Ö-35: Erkek, 40 ve üzeri yaş aralığında, mesleki kıdem 16 ve üzerinde, lisans mezunu, 3. ve 4. Sınıf okutmaktadır).

Yukarıdaki ifadelerde belirtildiği gibi; öğretmenlerin normal eğitimden sonra İYEP'te eğitim vermesi yorgunluğa neden olmaktadır. Ayrıca İYEP'teki öğrencilerin farklı alanlarda eksikliğinin olması öğretmenlerin daha fazla enerji harcamalarına neden olmaktadır. Bu durum İYEP'in etkililiğini azaltabilmektedir. İYEP'te görevli öğretmenlere verilen ücretin yetersiz olduğunu belirten öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir.

“Öğretmenlere verilen ek ders miktarının ortaokullarda uygulanan destekleme ve yetiştirme kurslarında verilen ek ders miktarından daha düşük olması öğretmenlerin bu programa yönelik motivasyonunu düşüren unsurlardan biridir.” (Ö-21: Kadın, 28-33 yaş aralığında, mesleki kıdem 6-10 yıl arasında, lisans mezunu, 3. ve 4. Sınıf okutmaktadır); “İYEP'te verilen ek ders ücreti, ortaokullarda yapılan destekleme ve yetiştirme kurslarında verilen ücretin neredeyse yarısı. Bu durum öğretmenlerin adalet algısını etkilemekte ve bu da verimi düşürmektedir.” (Ö-22: Kadın, 28-33 yaş aralığında, mesleki kıdem 6-10 yıl arasında, lisans mezunu, 3. ve 4. Sınıf okutmaktadır. /Ö-24: Erkek, 34-39 yaş aralığında, mesleki kıdem 11-15 yıl arasında, lisans mezunu, 3. Sınıf okutmaktadır).

İYEP'te görevli öğretmenler yukarıda kullandıkları ifadelerde bu programda görev alan öğretmenlere yönelik ders ücretlerinin diğer kurslara oranla daha düşük olduğu belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin kurs sürecindeki motivasyonlarını düşürebilmektedir.

Tablo 2 incelendiğinde, İYEP'in uygulanması sürecinde veliler ile yaşanan sorunlar sırasıyla; velilerin ilgisiz olması ($f=5$), velilerden izin alınamaması ($f=4$), öğrenci gelişimini takip edememe ($f=3$), program içeriği hakkında bilgi eksikliği ($f=3$), çocuğunu getirip-götürme sorunu ($f=2$), maddi yük olması ($f=1$) ve veli memnuniyetsizliği ($f=1$) şeklindedir. İYEP'in uygulanması sürecinde velilerin programa ilgisiz olduğunu bildiren bazı öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir.

"Çocuğuna yeteri kadar zaman ayırmayan ilgisiz velilerin varlığı karşılaşılan en büyük sorunlar arasında yer alıyor. Çünkü iş birliği yapmaya açık olmayan veliler ne çocuğunun derslerini ne de devamsızlık durumunu takip etme gereği duymuyor. Bu da bizim gerekli çalışmaları yapmamızı engelliyor." (Ö-13: Erkek, 28-33 yaş aralığında, mesleki kıdem 1-5 yıl arasında, lisans mezunu, 3. Sınıf okutmaktadır); "Velilerin çocuklarının eğitimine duyarlı olmaması ve bunun sonucunda çocuklarının başarılı olabileceğine dair inançtan yoksun olmaları bu programın başarısını etkileyen önemli sebeplerdendir." (Ö-27: Erkek, 40 ve üzeri yaş aralığında, mesleki kıdem 16 ve üzerinde, lisans mezunu, 3. Sınıf okutmaktadır. /Ö-37: Kadın, 22-27 yaş aralığında, mesleki kıdem 1-5 yıl arasında, lisans mezunu, 4. Sınıf okutmaktadır).

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı üzere; veliler İYEP'e yeterli düzeyde ilgi göstermemektedirler. Hâlbuki sınıf seviyesinin gerisinde olan öğrenciler, öğretmen ve veli desteği ile bu durumun üstesinden gelebilir. Aksi halde programın öğrenciye katkısı çok az olacaktır. İYEP'e öğrencilerin kaydı sürecinde velilerden izin almakta sorun yaşadığını bildiren bazı öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir.

"Veliler, çocuklarını bu programı özel eğitime muhtaç çocukların aldığını düşünerek göndermek istemiyorlar." (Ö-19: Erkek, 28-33 yaş aralığında, mesleki kıdem 1-5 yıl arasında, lisans mezunu, 3. Sınıf okutmaktadır); "Bu programa ilişkin velilere yeteri kadar bilgi verilmediği için, çocukların okulda sınava alındığı ve başarısız olduğunun söylenmesi sonucunda veliler, çocuklarının bu kursa katılmasını istemediklerini belirttiler." (Ö-35: Erkek, 40 ve üzeri yaş aralığında, mesleki kıdem 16 ve üzerinde, lisans mezunu, 3. ve 4. Sınıf okutmaktadır).

İYEP'te çocuğu bulunan velilerin, programın amaç ve içeriğini doğru algılamadıkları yukarıdaki ifadelerden anlaşılmaktadır. İYEP'e katılan öğrenciler özel eğitime ihtiyacı olan, geri kalmış, başarısız öğrenci olarak algılandığından veliler çocuklarının bu programa katılmasını istememektedir.

Tablo 2 incelendiğinde, İYEP'in uygulanması sürecinde mevzuattan ve işleyişten kaynaklı sorunlar sırasıyla; kitap içeriklerinin yetersiz olması ($f=6$), materyal ve kaynak yetersizliği ($f=5$), programın hafta sonu yapılması ($f=4$), sınıf mevcutlarının fazla olması ($f=4$), derslerin modüllere ayrılması ($f=4$), 3. ve 4. sınıfların aynı sınıfta yer alması ($f=3$), programdan beklenen verimin alınamaması ($f=2$) ve program süresinin tüm yıla yayılmaması ($f=1$) şeklindedir. İYEP'te kullanılan kitapların içeriğinin yetersiz olduğu ile ilgili görüş belirten bazı öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir.

"İlkokullarda yetiştirme programının uygulanması sırasında karşılaşılan en büyük sorun öğrenciler için hazırlanan ders kitap ve materyallerinin öğrencinin seviyesinin çok altında kalmasıdır." (Ö-11: Erkek, 34-39 yaş aralığında, mesleki kıdem 11-15 yıl arasında, lisans mezunu, 3. Sınıf okutmaktadır); "Öğrenciler için hazırlanan okuma-yazma kitabının bütün öğrencilerin seviyesine"

uygun olmadığını söylemeliyim.” (Ö-32: Erkek, 40 ve üzeri yaş aralığında, mesleki kıdem 16 ve üzerinde, lisan mezunu, 3. Sınıf okutmaktadır).

Yukarıdaki ifadelerden anlaşıldığı gibi; İYEP’te kullanılan kitaplar öğrenci düzeylerine uygun değildir. Bu durum programın uygulama aşamasında sorunlara neden olabilir. Çünkü kitap seviyesinin öğrenci seviyesinden yüksek olması başaramama, yapamama düşüncelerini pekiştirdiği gibi, kitap içeriğinin öğrenci seviyesinden düşük olması ilgisizliğe neden olabilecektir. İYEP’te materyal ve kaynak yetersizliğinin olduğu ile ilgili görüş belirten bazı öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir.

“Şu an elimizde bu programda kullanılmak üzere sadece Millî Eğitim Bakanlığının hazırlayıp göndermiş olduğu kitaplar bulunuyor. Ancak bu seviyedeki öğrencilerin kitaplar dışında da birçok ihtiyacı var. Daha farklı etkinlikleri bulabileceğimiz ve öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracak kaynaklara ihtiyaç duyuyoruz.” (Ö-21: Kadın, 28-33 yaş aralığında, mesleki kıdem 6-10 yıl arasında, lisan mezunu, 3. ve 4. Sınıf okutmaktadır); “Benim bu kurslarda en çok zorlandığım konulardan biri de ihtiyaç duyduğum materyallerin ve kaynak kitapların elimden altında bulunmamasıydı. Açıkçası hazırlıksız yakalanmış gibi oldum.” (Ö-32: Erkek, 40 ve üzeri yaş aralığında, mesleki kıdem 16 ve üzerinde, lisan mezunu, 3. Sınıf okutmaktadır).

Sınıfta öğrenme zorluğu yaşayan öğrenciye İYEP’te daha fazla yaşantı ve deneyim alanı sunulması gerekir. Bu şekilde öğretimin etkinliği artar ve öğrenci istenen seviyeye ulaşabilir. Bunun için ders sürecinde öğrenciyi aktif kılacak ders araç-gerecine ihtiyaç vardır. İYEP’te yeterli ve çeşitli düzeyde ders araç-gerecinin bulunmaması programın etkililiğini olumsuz etkileyebilmektedir.

Öğretmenlerin İYEP’in uygulanması sürecinde yaşanan sorunların çözümüne yönelik yapılması gerekenlere ilişkin görüşleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin İlkokullarda Yetiştirme Programı’nın (İYEP) Uygulama Sürecinde Yaşanan Sorunların Çözümüne Yönelik Yapılması Gerekenlere İlişkin Görüşleri

Tema	Kategoriler	Kodlar	f
	Öğrencilerin yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri	Programlara devamı sağlama	8
		Öğrenci seçiminde etkili bir sistem oluşturma	5
		Öncelikle okuma-yazma becerilerini kazandırma	4
		Seviyeye uygun müfredat hazırlama	3
		Mülteci öğrencilerin ayrı sınıflarda dil eğitimi alması	2
		Bireyselleştirilmiş program hazırlama	1
		Sosyal etkinliklere daha fazla yer verme	1
		Özel eğitim öğrencilerini programa alma	1
		Özgüvenlerini artırıcı çalışmalar yapma	1
		Toplam	26
Öğretmenlerin İlkokullarda Yetiştirme Programı’nın (İYEP) etkililiğini artırmak amacıyla yapılması	Öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri	Ders ücretlerini iyileştirme	5
		Her öğretmenin kendi öğrencisini programa alması	3
		Öğretmenler arasındaki iletişimi artırma	1
		Program hakkında öğretmenleri bilgilendirme	1
		Toplam	10
	Velilerin yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri	Veli ile iş birliği yapma	3
		Program hakkında bilgilendirme	3
		Program hakkında geri dönüt verme	1

gerekenler	Toplam	7
	Programı ders yılının tamamına yayma	9
	Materyal ve kaynak sağlama	6
	Programı hafta sonu yapma	6
	Kitap içeriklerini öğrenci seviyesine uygun hazırlama	5
	3. ve 4. sınıfları ayrı sınıflarda programa alma	3
Mevzuat ve işleyişten kaynaklı sorunlara ilişkin çözüm önerileri	Ders bazlı program uygulama	2
	Programı hafta içi yapma	2
	Öğrenci sayısını düşürme	2
	Her modülü farklı sınıflarda programa alma	2
	Ölçme ve değerlendirme süreçlerini iyileştirme	2
	Program kapsamındaki dersleri artırma	2
	Kazanımların öğrenci seviyesine uygun olması	1
	Her modülü farklı öğretmen tarafından verme	1
	Toplam	43

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin İYEP'in etkililiğini artırmak amacıyla yapılması gerekenlere ilişkin görüşleri dört kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler; öğrencilerin, öğretmenlerin, velilerin ve mevzuat ve işleyişten kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileri şeklindedir.

Tablo 3'te görüldüğü gibi, İYEP'in uygulanması sürecinde öğrenciler ile ilgili yaşanan sorunlara yönelik çözümler sırasıyla; programlara devamı sağlama ($f=8$), öğrenci seçiminde etkili bir sistem oluşturma ($f=5$), öncelikle okuma-yazma becerilerini kazandırma ($f=4$), seviyeye uygun müfredat hazırlama ($f=3$), mülteci öğrencilerin ayrı sınıflarda dil eğitimi alması ($f=2$), bireyselleştirilmiş program hazırlama ($f=1$), sosyal etkinliklere daha fazla yer verme ($f=1$), özel eğitim öğrencilerini programa alma ($f=1$) ve özgüvenlerini artırıcı çalışmalar yapma ($f=1$) şeklindedir. İYEP'in uygulanması sürecinde programa devamı sağlama önerisinde bulunan öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir.

"Devamsızlığı engellemek için öğrencilerin hem kendi sınıf öğretmenlerinin hem de bu programdaki öğretmenlerinin iş birliği içerisinde çalışmaları ve veli ile sürekli iletişim halinde bulunmaları sağlanmalıdır." (Ö-12: Kadın, 34-39 yaş aralığında, mesleki kıdem, mesleki kıdem 11-15 yıl aralığında, lisans mezunu, 3. ve 4. Sınıfı okutmaktadır); Bu programda devamın zorunlu olması gerekmektedir. Devamsızlık yapan öğrencinin bir üst modüle geçmemesi ve modülü tamamlaması sağlanmalıdır." (Ö-28: Erkek, 40 ve üzeri yaş aralığında, mesleki kıdem 16 ve üzeri yıl aralığında, lisans mezunu, 4. Sınıfı okutmaktadır).

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı üzere öğrencilerin İYEP'e devamı için sınıf öğretmeni, veli ve program öğretmenin iş birliğine ihtiyaç vardır. Ayrıca programa devamsızlık yapan öğrencilere bir yaptırımın (üst modüle geçememe) olması gerekmektedir. İYEP'in uygulanması sürecinde öğrenci seçiminde etkili bir sistem oluşturma önerisinde bulunan öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir.

"Programa öğrenci seçiminde daha etkin, kapsamlı ve geçerli ölçme araçlarının geliştirilmesi ve bu süreçte sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alınması gerekmektedir." (Ö-9: Erkek, 34-39 yaş aralığında, mesleki kıdem, mesleki kıdem 11-15 yıl aralığında, lisans mezunu, 3. ve 4. Sınıfı okutmaktadır); "Programa ilişkin öğrencilerin seçiminde ölçme-değerlendirme sınavının yanı sıra sınıf öğretmenlerinin sürece dâhil edilmesi ve görüşlerinin alınması gerektiğini düşünüyorum.

Çünkü çocuğu bir sınavdaki başarısıyla değerlendirmek yerine öğrenciyi yakından tanıyan öğretmenin görüşlerinin oldukça önemli olduğu kanısındayım.” (Ö-30: Erkek, 34-39 yaş aralığında, mesleki kıdem, mesleki kıdem 11-15 yıl aralığında, lisans mezunu, 3. Sınıfı okutmaktadır).

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı üzere İYEP’e öğrenci seçiminin sistemli ve etkin olması gerekmektedir. Bunun için öğrenci seçiminde yapılan sınav ile birlikte öğrencinin sınıf öğretmeninin de görüşünün alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Çünkü programdan ihtiyacı olan öğrencinin yararlanması ve seçilen öğrencinin özellikleri hakkında bilgi sahibi olunması önem arz etmektedir.

Tablo 3 incelendiğinde, İYEP’in uygulanması sürecinde öğretmenler ile ilgili yaşanan sorunlara yönelik çözümler sırasıyla; ders ücretlerini iyileştirme ($f=5$), her öğretmenin kendi öğrencisini programa alması ($f=3$), öğretmenler arasındaki iletişimi artırma ($f=1$) ve program hakkında öğretmenleri bilgilendirme ($f=1$) şeklindedir. İYEP’in uygulanması sürecinde ders ücretlerinin iyileştirmesi önerisinde bulunan öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir.

“Bence emsal kurslarda (ortaokul ve liselerde yapılan destekleme ve yetiştirme kursları gibi) öğretmenlere uygulanan ek ders ücretlerinin bu programda görev alan öğretmenler için de uygulanması gerekir.” (Ö-1: Erkek, 34-39 yaş aralığında, mesleki kıdem, mesleki kıdem 11-15 yıl aralığında, lisans mezunu, 3. ve 4. Sınıfı okutmaktadır); “Bu programda görev alan sınıf öğretmenlerine ödenen ek ders miktarının ortaokul ve liselerde yapılan destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alan öğretmenlerin ek ders ücreti dikkate alınarak “eşit işe eşit ücret” ilkesinde çerçevesinde artırılmalıdır.” (Ö-21: Kadın, 28-33 yaş aralığında, mesleki kıdem 6-10 yıl arasında, lisans mezunu, 3. ve 4. Sınıf okutmaktadır).

İYEP’te görev alan öğretmenlerin ücretlerinin düşük olması nedeniyle motivasyonlarının olumsuz etkilenebileceği yukarıdaki ifadelerden anlaşılmaktadır. Çünkü ortaokul ve liselerde verilen kurslardaki ders ücreti İYEP’te alınan ders ücretine göre daha iyi durumdadır. İYEP’in uygulanması sürecinde her öğretmenin kendi öğrencisini programa alması önerisinde bulunan öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir.

“Bu programa öğrenci dağılımı yapılırken her sınıf öğretmeni kendi öğrencilerini almalıdır. Böylece kursa devamlılığın ve devam takibinin sağlanması daha kolay olacaktır.” (Ö-24: : Erkek, 34-39 yaş aralığında, mesleki kıdem 11-15 yıl arasında, lisans mezunu, 3. Sınıf okutmaktadır /Ö-22: Kadın, 28-33 yaş aralığında, mesleki kıdem 6-10 yıl arasında, lisans mezunu, 3. ve 4. Sınıf okutmaktadır); “Benim düşünceme göre bu program düzenlenirken her öğrenci kendi sınıf düzeyinde ve kendi sınıf öğretmeni tarafından programa alınmalıdır. Bu şekilde yapılması kursun verimini artıracaktır.” (Ö-26: Erkek, 34-39 yaş aralığında, mesleki kıdem 11-15 yıl arasında, lisans mezunu, 3. Sınıf okutmaktadır).

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı üzere İYEP’teki eğitim sürecinin kendi sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmesi programın etkililiğini artıracaktır. Sınıf öğretmeni öğrenciyi yakından tanıyan en önemli kişi olduğundan programın daha etkili yürütülebileceği düşünülmektedir.

Tablo 3 incelendiğinde, İYEP’in uygulanması sürecinde veliler ile ilgili yaşanan sorunlara yönelik çözümler sırasıyla; veli ile iş birliği yapma ($f=3$), program hakkında bilgilendirme ($f=3$) ve program hakkında geri dönüt

verme ($f=1$) şeklindedir. İYEP'in uygulanması sürecinde veli ile iş birliği yapma önerisinde bulunan öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir.

“Özellikle devamsızlık konusunun engellenmesi ve bu programdan daha iyi verim alınabilmesi için velinin de bu süreç içerisinde yer alması yani veli ile iş birliği yapılması gerekir. Ancak bu şekilde bu program amacına hizmet edebilir.” (Ö-12: Kadın, 34-39 yaş aralığında, mesleki kıdem, mesleki kıdem 11-15 yıl aralığında, lisans mezunu, 3. ve 4. Sınıfı okutmaktadır); “Bu program uygulanırken veli çok dışarıda tutuluyor ve bu da programın hedeflerine ulaşmasını engelliyor. Bence velilerle iş birliğine gidilmeli; veliler her modülden sonra bilgilendirilmeli ve program henüz uygulanırken süreçle ilgili bilgi alışverişleri için toplantılar yapılmalı. (Ö-28: Erkek, 40 ve üzeri yaş aralığında, mesleki kıdem 16 ve üzeri yıl aralığında, lisans mezunu, 4. Sınıfı okutmaktadır. /Ö-18: Erkek, 34-39 yaş aralığında, mesleki kıdem 11-15 yıl aralığında, lisans mezunu, 3. Sınıfı okutmaktadır)

İYEP'te verimliliğin iş birliğine bağlı olduğu yukarıdaki ifadelerden anlaşılmaktadır. Bu paydaşların en önemlilerden biri de velidir. Bundan dolayı veli program öncesi ve sonrasında bilgilendirilmelidir. Tüm süreçler veli ile paylaşılmalı ve program hakkında farkındalık oluşturulması sağlanmalıdır. İYEP'in uygulanması sürecinde velilerin program hakkında bilgilendirilmesi önerisinde bulunan öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir.

“Program uygulanmadan önce öğrenci ailelerine, program hakkında açıklayıcı bir toplantı yapılması gerekir. Bu toplantının da konu hakkında yetkin olan kişiler tarafından ilçe düzeyinde yapılması veliler üzerindeki etkiyi artıracaktır.” (Ö-25: Erkek, 28-33 yaş aralığında, mesleki kıdem 1-5 yıl arasında, lisans mezunu, 4. Sınıf okutmaktadır); “En başta bu programa alınacak öğrencilerimizin velileriyle sağlıklı bir bilgilendirme toplantısı yapılması gerekir. Böylece programın daha ciddiyetle ve devamsızlık yapılmadan uygulanması sağlanmış olur.” (Ö-27: Erkek, 40 ve üzeri yaş aralığında, mesleki kıdem 16 ve üzerinde, lisans mezunu, 3. Sınıf okutmaktadır).

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı üzere, veliler program hakkında yeteri kadar bilgiye sahip değildir. Bundan dolayı sistemli bir şekilde veliler sürece dâhil edilememektedir. Veliler program hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığından dolayı programı önemsememektedir. Bu da programda devamsızlığa ve desteğin olmamasına neden olmaktadır.

Tablo 3 incelendiğinde, İYEP'in uygulanması sürecinde mevzuat ve işleyişten kaynaklı sorunlara yönelik çözümler sırasıyla; programı ders yılının tamamına yayma ($f=9$), materyal ve kaynak sağlama ($f=6$), programı hafta sonu yapma ($f=6$), kitap içeriklerini öğrenci seviyesine uygun hazırlama ($f=5$), 3. ve 4. sınıfları ayrı sınıflarda programa alma ($f=3$), ders bazlı program uygulama ($f=2$), programı hafta içi yapma ($f=2$), öğrenci sayısını düşürme ($f=2$), her modül farklı sınıflarda programa alma ($f=2$), ölçme ve değerlendirme süreçlerini iyileştirme ($f=2$), program kapsamındaki dersleri artırma ($f=2$), kazanımların öğrenci seviyesine uygun olması ($f=1$) ve her modülü farklı öğretmen tarafından verme ($f=1$) şeklindedir. İYEP'in uygulanması sürecinde programı ders yılının tamamına yayma önerisinde bulunan öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir.

“İlkokullarda yetiştirme programının ders yılı boyunca olacak şekilde planlaması bu uygulamadan alınacak verimi artıracaktır.” (Ö-11: Erkek, 34-39 yaş aralığında, mesleki kıdem 11-15 yıl arasında, lisans mezunu, 3. Sınıf okutmaktadır); “Yetiştirme programı uygulamasının, sorunlara rağmen

başarılı bir uygulama olduğunu düşünüyorum. Ancak süresi bence yetersizdi. Bu programın süreç olarak tüm yıla yayılması gerekiyor.” (Ö-33: Kadın, 40 ve üzeri yaş aralığında, mesleki kıdem 16 ve üzerinde, lisans mezunu, 3. Sınıf okutmaktadır).

İYEP'in planlı bir şekilde eğitim-öğretim yılına yayılmasının verimliliği artıracığı yukarıdaki ifadelerden anlaşılmaktadır. Çünkü kısa vadeli programlarda öğrencinin gelişimi takip etmek ve ölçmek zor olacaktır. Ayrıca programın eğitim-öğretim yılı boyunca olması, öğrenci seviyesinin sürekli sınıf düzeyinde tutulmasını sağlayacaktır. İYEP'in uygulanması sürecinde programa materyal ve kaynak sağlama önerisinde bulunan öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir.

“Programla ilgili hazırlanan kitaplar iyi ancak yeterli değil diye düşünüyorum. Sonuçta bu öğrenciler çeşitli dezavantajlara sahip. Bu yüzden materyallerin ve kaynak kitapların çeşitlendirilmesi gerekir.” (Ö-32: Erkek, 40 ve üzeri yaş aralığında, mesleki kıdem 16 ve üzerinde, lisans mezunu, 3. Sınıf okutmaktadır); “Bu çocuklar genel olarak dikkati çok çabuk dağılan çocuklar olduğundan ders işlerken dikkatlerini çekecek görseller, videolar ve araçlar kullanılması ile faydanın artacağını düşünüyorum.” (Ö-34: Erkek, 40 ve üzeri yaş aralığında, mesleki kıdem 16 ve üzerinde, yüksek lisans mezunu, 3. Sınıf okutmaktadır).

Yukarıda ifade edildiği üzere, öğrencinin program sürecinde daha aktif olması eğitimin etkililiğini artıracaktır. Çünkü sadece kitap ile programın yürütülmesi dikkati çabuk dağılan ve öğrenme zorluğu çeken öğrenciler için yetersizdir. Bundan dolayı programda öğrenmeyi kolaylaştırıcı materyaller ile desteklenmelidir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

2017-2018 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde 12 ilde pilot uygulaması yapılan İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP), 2018-2019 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin bütün illerinde yer alan ilkokullarda bulunan 3. ve 4. sınıflarda uygulanmaya başlanan bir uygulamadır. Bu araştırmanın bulguları 2018-2019 eğitim öğretim yılının sonunda İYEP'te görev almış 38 öğretmenin görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur. Araştırmanın bu bölümünde ise öncelikle, araştırmanın temel amacına ve bu amaca yönelik yanıt aranan sorulara ilişkin elde edilen bulgulardan yola çıkılarak sonuçlar ortaya konmuştur.

Araştırmanın temel amacına bağlı olarak öncelikle İYEP'in paydaşlara yönelik katkılarına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde bu programın öğrencilere, öğretmenlere ve velilere ilişkin çok farklı katkıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İYEP'in öğrencilere yönelik en önemli katkısının dezavantaj oluşturan durumları azaltma olduğu saptanmıştır. Dilekçi (2019) yaptığı çalışmada İYEP'in öğrencilerin eksikliklerini gidererek kendilerini geliştirmeleri için olanak sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Programın hedef kitesini ilkokulların 3. ve 4. sınıflarına devam eden, özel eğitim tanısı olmayan, Türkçe ve matematik derslerinden İYEP kapsamında belirlenen kazanımları edinemeyen öğrenciler oluşturmaktadır. Yabancı uyruklu öğrenciler, sığınmacılar, mülteciler, göçer ve yarı göçer aile çocukları, mevsimlik tarım işçisi çocukları gibi tüm dezavantajlı öğrenciler bu kapsamda yer almaktadır (MEB, 2018). Bahsi geçen dezavantajlı öğrencilerin çeşitli nedenlerden dolayı eğitim-öğretim açısından akranlarının gerisinde kaldıkları ve programda belirlenen

hedeflere ulaşamadıkları söylenebilir. Davis ve Sorrel (1995) öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaşamadığı durumlarda ek eğitim alması gerektiğini belirtmiştir. Bu tür durumların ortadan kaldırılması eğitim sistemleri açısından önemli hedeflerden biridir. Türkiye açısından değerlendirildiğinde, bu durum Türk Milli Eğitiminin temel ilkelerinden biri olan fırsat ve imkân eşitliği açısından oldukça önemlidir (MEB, 1973). Dezavantajlı öğrencilere düzenli sınıflarda öğrenme ortamı sağlamak ve öğrenme süreçlerini amaçlı ders dışı etkinliklerle zenginleştirmek, okulları daha kapsayıcı ve adil topluluklar haline getirecektir (OECD, 2018). Diğer yandan PISA sonucunda elde edilen bulgular, öğrenme zamanına yatırım yapmanın dezavantajlı öğrenciler için daha da önemli olduğunu göstermektedir. Okulda ders ve saat olarak ölçülen bilgi öğrenme fırsatları, dezavantajlı öğrencilerin performanslarının kendilerine göre daha avantajlı akranlarıyla kapatmalarına imkân sağlamaktadır (OECD, 2011). Bu açılarından bakıldığında sınıftaki öğrenci sayısının maksimum 10 olabildiği ve sadece dezavantajlı öğrencilere ayrılan bir zaman şeklinde planlanan İYEP, dezavantajlı öğrencilerin akranlarıyla arasındaki akademik performans farkının kapanmasına hizmet eden bir uygulama olarak ön plana çıkmaktadır. Diğer yandan İYEP'in öğrencilere yönelik diğer önemli katkısının ise derslere ilişkin temel kazanımları edinme biçiminde olduğu görülmektedir. Kırnık vd., (2019) yaptıkları çalışma sonucunda İYEP'in Türkçe ve matematik ders kazanımlarına olumlu etki sağladığı bulgusuna ulaşmışlardır. Ayrıca Toptaş ve Karaca (2019) yaptıkları çalışmada, İYEP'in matematik derslerinde yüksek verim getirdiğini, öğrencilerin bu program ile başarıyı tattığı ve özgüvenlerinin yükseldiği sonucuna ulaşmışlardır. Diğer yandan Anılan ve Özgan (2019) tarafından yapılan çalışmada da programın öğrenciler üzerinde olumlu etkisi olduğu, öğrencilerin akademik başarılarını yükselttiği, öz güvenlerini ve derse yönelik motivasyonlarını arttırdığı bulgularına ulaşılmıştır. İYEP'in genel amaçlarından birinin "Programa dâhil edilen öğrencilerin beklenen öğrenme seviyesine ulaşmasına yardımcı olmak" şeklinde olduğu görülmektedir (MEB, 2018b). 2017-2018 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin 12 ilinde yapılan pilot uygulamada da bu programa katılan öğrencilerin matematik dersinde %87,59'u, Türkçe dersinde %79,41'i başarılı olmuş ve öğrenme eksikleri önemli ölçüde telafi edilebilmiştir (TEDMEM, 2019). Durlak ve Weissberg de (2007) okul sonrası programların, gençlerin özgüven ve öz saygı duygularını, okul bağlarını, olumlu sosyal davranışları ve okul notlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Bu bulgular, İYEP ile matematik ve Türkçe derslerine ilişkin temel kazanımların edinildiğine ilişkin araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. İYEP'in öğrencilere yönelik diğer katkılarının ise; özgüveni ve akademik başarıyı artırma, örgün eğitime destek, derslere aktif katılım, sosyalleşmeyi sağlama, okula ilişkin olumlu tutum geliştirme ve devamsızlık sorununu azaltma şeklinde olduğu saptanmıştır.

İYEP'in öğretmenlere yönelik en önemli katkısının sınıflarındaki seviye farklılıklarını azaltma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dilekçi de (2019) yapmış olduğu çalışmada programın bireysel seviye farklılıklarını azalttığı bulgusuna ulaşmıştır. Okullar ve bölgeler arası başarı farklarının önemli düzeyde olduğu Türkiye'de İYEP gibi destekleme ve yetiştirme programları önem arz etmektedir (Gençoğlu, 2019). Bu tür destekleyici okul sonrası programlar, öğrencilerin sınav notlarını ve diploma ortalamalarını olumlu yönde etkilemektedir (Huang vd., 2011). Öğretmenler açısından farklı akademik seviyelerde bulunan öğrencilerin öğrenme sürecini planlama ve yapılandırma, eğitim-öğretim ortamını hazırlama ve bu süreçte onları yönlendirme konularında çeşitli

zorlukların ortaya çıkması olasıdır. Herhangi bir sınıf seviyesinde belirlenen programın amaçlarına ulaşılabilmesi ve nitelikli eğitim-öğretim sürecinin sağlanabilmesi açısından öğrencilerin ortalama hazırbulunuşluk ve akademik düzeylerinin birbirlerine yakın olmaları öğretmen açısından beklenen ve istenen bir durumdur. Bu açıdan İYEP'in içeriği mevcut uygulanmakta olan öğretim programlarından asgari düzeyde sahip olunması gereken kazanımları dikkate alınarak hazırlanmıştır (MEB, 2018b). Bu yönüyle program kapsamında eğitim alan öğrencilerin akademik düzeylerinin yükselmesi nedeniyle örgün eğitimde yer aldıkları sınıflardaki akranlarıyla aralarındaki akademik farkın azalması beklenen bir sonuçtur. Diğer yandan İYEP'in öğretmenlere yönelik önemli katkılarından birinin de dezavantajlı öğrencilerle birebir ilgilenme olduğu belirlenmiştir. Clark (2014) öğrencilerin gelişimini destekleyecek ortamların dezavantajlı öğrencilerin derslere aktif katılımını sağlayabileceğini ifade etmektedir. Dilekçi'nin (2019) yaptığı çalışmada da öğretmenler İYEP'in öğrencilerle özel olarak ilgilenme imkânı sunduğunu belirtmişlerdir. Anılan ve Özgan (2019) tarafından yapılan çalışmada, İYEP'in öğrenciye birebir ilgi sağlaması ve öğrencilerin eksiklerini telafi etmesi açısından önemli olduğuna sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan Koç (2012) tarafından sınıf öğretmenleri üzerinde yapılan çalışmada, görüşüne başvurulan öğretmenlerden %42'si öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin sınıf mevcudunun fazla olmasından olumsuz etkilendiğini ve bu öğrencilere yeteri kadar zaman ayıramadıklarını belirtmişlerdir. İYEP'in hedef kitlesini de çeşitli yönlerden dezavantajlı olan öğrencilerin oluşturduğu düşünüldüğünde, bu öğrencilerle birebir ilgilenmenin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan İYEP yönergesinde "Bir İYEP grubunun 1-6 öğrenciden oluşturulmasının esas olduğu ancak bu sayının en fazla 10 öğrenciye kadar çıkartılabileceği" belirtilmiştir (MEB, 2018c). Yani, bu program çerçevesinde oluşturulması düşünülen gruplardaki öğrenci sayısı en fazla "10" ile sınırlandırılarak öğretmenlerin bu öğrencilerle daha fazla ilgilenmesinin sağlandığı görülmektedir. İYEP'in öğretmenlere yönelik bahsedilen katkılarının yanı sıra öğrencileri yakından tanıma fırsatı, sınıftaki eğitim kalitesini artırma, mesleki gelişime katkı, maddi katkı ve eksik kalan konuları tamamlama gibi katkıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu programda beklenen amaçlara ulaşılması ve program sürecinin verimli ve kaliteli olabilmesi açısından önemli sorumlulukları ve görevleri olan paydaşlardan birinin de öğrenci velileri olduğunu söylemek mümkündür. Araştırma sonuçlarına göre İYEP'in velilere yönelik en önemli katkısının veli memnuniyetini artırması olduğu saptanmıştır. Sarı'ya (2008) göre, okulun müşterileri olarak öğrenci ve velilerin tatminini artırmak için öğrencilerin başarılarını artıracak sürekli gelişime uygun eğitim programları hazırlanmalı ve uygulanmalıdır. Bu program erken yıllarda öğrenme desteği sağlayarak, program kapsamına alınan öğrencilerin öğrenme eksiklerini telafi etme ve daha sonraki sınıf seviyelerinde başarıları üzerinde uzun dönemli ve kalıcı etki oluşturma potansiyeline sahiptir (TEDMEM, 2019). Dolayısıyla veli memnuniyetinin artması; program kapsamına alınan dezavantajlı öğrencilerde akademik başarının ve özgüvenin artması, okula ilişkin olumlu tutum geliştirme ve sosyalleşmenin sağlanması gibi sonuçların ortaya çıkmasıyla ilişkilendirilebilir. Diğer yandan İYEP'in velilere yönelik önemli katkılarından birisi de sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelere destek olmasıdır. Türkiye'de bu programa benzer yapı ve işleyiş ile ortaokullarda da destekleme ve yetiştirme kursları (DYK) uygulanmaktadır. İYEP'in sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelere destek olduğuna yönelik elde edilen bu sonucun destekleme ve

yetiştirme kurslarına ilişkin yapılan çeşitli çalışmalarda da (Bozbayındır ve Kara, 2017; Demir Başaran ve Yıldız Narinalp, 2017; Canlı, 2019; Sarıca, 2019) elde edildiği görülmektedir. İYEP'in velilere yönelik diğer katkıların ise; okul-veli etkileşimini artırması, çocuklarıyla ilgilenen bireylerin varlığı, çocuklarına ilişkin umutlarının artması ve çocuğunun gelişimini takip etme imkânı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda programın uygulanması sürecinde yaşanan sorunlara ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin sorulara yanıt aranmıştır. Programın uygulanması sürecinde yaşanan sorunlar; öğrencilere, öğretmenlere, velilere ilişkin ve mevzuat/işleyişten kaynaklı sorunlar olmak üzere 4 kategori altında incelenmiştir. Programın uygulanması sürecinde öğrencilere ilişkin yaşanan en önemli sorunun devamsızlık olduğu saptanmıştır. Kırnık vd.,'nin (2019) İYEP'e yönelik yaptıkları çalışmada, programın hafta içi uygulanmasının öğrencin performansını düşürdüğü, okul çıkış saati öğrenci ve ailesine uymadığı için derse gelmemesi nedenleriyle öğrencilerin derse katılım düzeyleri düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Dilekçi'nin (2019) yaptığı çalışmada da öğrencilerin programa devam sağlamamasının önemli bir sorun olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Kırnık vd., (2019) ve Dilekçi'nin (2019) araştırma sonuçları, bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Öğrencilerin akademik başarıları için okula düzenli devam etmeleri esastır (Şahin, Arseven ve Kılıç, 2016). Öğrenme için ayrılan süre içerisinde öğrencinin bulunmadığı bir öğretim etkinliği, onun gerçekleştireceği öğrenme yaşantılarının eksik olmasına neden olmaktadır (Özbaş, 2010). Dolayısıyla, İYEP'te öğrencilerin yaptığı devamsızlığın, bu programın amaçlarına ulaşmasını ve beklenen öğrenme yaşantılarının gerçekleşmesini engelleyen çok önemli bir sorun olduğu görülmektedir. Görüşüne başvurulmuş öğretmenler programın etkili ve verimli olabilmesi için programa devamın sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Diğer yandan programın uygulanması sürecinde öğrencilere ilişkin yaşanan önemli sorunlardan birinin de yorgunluk olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dilekçi de (2019) yaptığı çalışmada programın yorucu olduğu ve öğrencilerde yorgunluğa neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlkokul öğrencileri haftalık 30, günlük 6 saat derse girmektedir. Yılmaz ve Arslan (2019) tarafından yapılan çalışmada, ilkokullardaki haftalık ders çizelgesi hakkındaki görüşüne başvurulmuş katılımcıların 30 saatlik süreyi fazla buldukları ve azaltılması taraftarı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Günlük 6 ders saatinin sonrasında öğrencilerin İYEP'e katılması öğrencilerde yorgunluk sorununa neden olmaktadır. Yıldız ve Kılıç (2019) tarafından yapılan çalışmada da mevcut araştırmanın sonucunu destekler nitelikte, İYEP'in hafta içi derslerden sonra uygulanmasının öğrencilerde yorgunluğa neden olmasından dolayı verimsiz geçtiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada görüşüne başvurulmuş öğretmenler yorgunluk sorununu çözümü için programın hafta sonu yapılması önerisinde bulunmuşlardır. Bu sorunların yanı sıra İYEP'in uygulanması sürecinde öğrencilere ilişkin; öğrenciler arasındaki seviye farklılıkları, mülteci öğrencilerin dil sorunu, uyum sorunu, dezavantajlarının psikolojilerini olumsuz etkilemesi, okula yönelik olumsuz tutum geliştirme ve öğrencilerin kursu önemsememesi gibi çeşitli sorunlarla da karşılaşıldığı sonucuna varılmıştır.

İYEP'in uygulanması sürecinde öğretmenlere ilişkin en sık ifade edilen sorunun yorgunluk olduğu sonucuna varılmıştır. Yukarıda da belirtildiği gibi ilkokullarda haftalık toplam 30 saat, günlük 6 saat ders işlenmektedir. Diğer yandan öğretmenlerin ders dışı görevlerinin de (nöbet tutma, belirli gün ve haftalara ilişkin programlar düzenleme, velilerle ilgili işlemler, derslere hazırlık vs) bulunduğu unutulmamalıdır. Öğretmenlerin ders ve ders

dışı görev ve sorumluluklarının yanında bu tür programlarda da derse girmeleri ve bu dersler için hazırlık yapmaları gibi unsurlar öğretmenlerin iş yükünü artırmakta ve dolayısıyla yorgunluğa neden olmaktadır. Benzer şekilde ortaokul ve liselerde uygulanan destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alan öğretmenlerin de yorgunluk sorunu ile karşı karşıya kaldıkları görülmektedir (Nartgün ve Dilekçi, 2016; Ünsal ve Korkmaz, 2016; Bozbayındır ve Kara, 2017; Aküzüm ve Saraçoğlu, 2018). Yapılan çeşitli çalışmalarda elde edilen bulgu ve sonuçlar, mevcut araştırmada elde edilen bu sonuçla uyumludur. Ayrıca yapılan bu çalışmalarda öğretmenlerin yaşadığı yorgunluk sorununun performans ve motivasyon düşüklüğü ile kursların verimsiz geçmesi gibi sorunlara neden olduğu belirtilmiştir. Bu araştırma için görüşüne başvurulmuş öğretmenler kursların hafta sonunda yapılmasıyla yorgunluk sorununun azalabileceğini belirtmişlerdir. Ramberg vd. (2020) öğretmen yorgunluğunu azaltma ve önleme çabalarını desteklemenin, öğretmenlik mesleği açısından doğrudan olumlu sonuçlar doğuracağı için önemli olduğunu belirtmiştir. Öte yandan öğretmenlerin yaşadığı önemli sorunlardan birinin de ders ücretlerinin yetersiz olması şeklinde olduğu saptanmıştır. Dilekçi de (2019) yapmış olduğu çalışmada, programda görev alan öğretmenlere ödenen ücretin düşük olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Görüşüne başvurulmuş öğretmenlerin çoğu İYEP'ten alınan ücreti, ortaokul ve liselerde uygulanan destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alan öğretmenlerin aldığı ücret ile karşılaştırmaktadır. Destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alan öğretmenlere, örgün eğitim kapsamında girdikleri derslerde aldıkları ek ders ücretinin iki katı olacak şekilde ücret ödenirken; İYEP'te görev alan öğretmenlere ise örgün eğitim kapsamında girdikleri derslerde aldıkları ücret kadar ödeme yapılmaktadır. Bu durumun öğretmenlerin adalet duygusunu zedelediği ve öğretmenlerde motivasyon düşüklüğüne sebep olduğu söylenebilir. Öğretmenler, bu sorunun çözümü için ders ücretlerinin iyileştirilmesi önerisinde bulunmuşlardır. Programda görev alan öğretmenlerin karşılaştığı diğer sorunların; müfredatı yetiştirme kaygısı, öğretmenlerin özlük haklarına pozitif etki etmemesi, iş yükünün artması ve öğretmenler arasındaki yetersiz iletişim olduğu ifade edilmiştir.

Çocuğun eğitim ve öğretiminde istenilen başarıya ulaşabilmek için, her şeyden önce okul ile ailenin iş birliği yapması gerekmektedir (Tümekaya, 2017). İYEP'in de başarılı bir şekilde uygulanabilmesi ve beklenen amaçlara ulaşabilmesi açısından öğrenci velilerinin desteği büyük önem taşımaktadır. Çalışma kapsamında görüşüne başvurulmuş öğretmenler tarafından velilere ilişkin en sık ifade edilen sorunun velilerin ilgisiz olması şeklinde ifade edildiği görülmektedir. Lawson (2003) literatüre göre, aile katılımının çocukların öğrenme deneyimlerini ve akademik başarılarını artırdığını belirtmiştir. İYEP'in uygulanması sürecinde velilerin ilgisiz olması, öğrencilerden beklenen akademik performansa ulaşılmasında önemli bir engel olarak görülmektedir. Diğer yandan velilere ilişkin yaşanan diğer bir sorunun da velilerden izin alınamaması olduğu sonucuna varılmıştır. Kırnik vd., de (2019) yaptıkları çalışmada İYEP'e katılımın veli isteğine bırakılmasının programda sorun oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır. Programa katılım için veli onayı gerekmekte ancak ailelerin İYEP konusundaki bilgilerinin sınırlı olması, çocuklarını dâhil etmek istememeleri ya da ailelerin gerekli ilgiyi göstermemesi katılımı etkileyebilmektedir (ERG, 2019). Ayrıca velilere ilişkin öğrenci gelişimini takip edememe ve program içeriği hakkında bilgi eksikliği gibi sorunların olduğu görülmektedir. Görüşüne başvurulmuş

öğretmenler bu sorunların çözümü için veliler ile iş birliği yapılması, velilerin program hakkında bilgilendirilmesi ve program sürecinde velilere dönüt verilmesi önerilerinde bulunmuşlardır.

Araştırma kapsamında görüşüne başvurulmuş öğretmenler tarafından, İYEP’te farklı rolleri bulunan paydaşlara (öğrenci, öğretmen ve veli) ilişkin yaşanan sorunların dışında da çeşitli sorunların bulunduğu ifade edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bu bulgular “mevzuat ve işleyişten kaynaklı sorunlar” olarak nitelendirilmiştir. Bu sorunların başında kitap içeriklerinin yetersiz olması gelmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kurslarda kullanılmak üzere Türkçe Etkinlik Kitabı, Türkçe Etkinlik Kılavuz Kitabı, Matematik Etkinlik Kitabı ve Psikososyal Destek Rehberi hazırlanmıştır (MEB, 2019b). Hazırlanan bu kitapların programın amaçları ve öğrencilerin seviyeleri ile yeteri kadar uyumlu olmaması nedeniyle işlevsel şekilde kullanılmadığı katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Kırnık vd., (2019) tarafından yapılan çalışmada da görüşüne başvurulmuş öğretmenler benzer şekilde, ders kitaplarındaki etkinliklerin yetersiz olduğunu ve yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeyi anlamadıkları için kitaplardan istenilen düzeyde faydalanamadığını belirtmişlerdir. Mevzuat ve işleyişten kaynaklı diğer sorunlardan birinin de materyal ve kaynak yetersizliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dilekçi de (2019) yaptığı çalışmada programa özgü olarak hazırlanan materyallerin kısıtlı olduğu sonucunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin programa ilişkin faaliyetlerini zenginleştirebilmesi ve öğrencilerin derse katılımını artırabilmesi için kullanılan materyallerin çeşitliliği önem taşımaktadır. Benzer şekilde Kırnık vd., (2019) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin materyal eksikliğinden dolayı sorun yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Anılan ve Özgan (2019) ise çalışmalarında İYEP materyallerinin uygun olduğunu fakat seviyelerin çeşitlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Öğretim materyallerinin derslerde kullanılma amaçlarından biri, dersi öğrenciyi mümkün olan en üst düzeyde derse dâhil etmek ve aktif katılım sağlayarak öğretim faaliyetindeki verimliliği arttırmaktır (Ulusoy ve Gülüm, 2009). İYEP’e ilişkin yaşanan bu sorun öğretim açısından derslerdeki zenginliği ve öğretmenin etkililiğini sınırlamaktadır. Aynı zamanda programın hafta sonu yapılması, sınıf mevcutlarının fazla olması ve program süresinin tüm yıla yayılmaması gibi sorunlarla da karşılaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Görüşüne başvurulmuş öğretmenler bu sorunların çözümü için programı ders yılının tamamına yayma, materyal ve kaynak sağlama, kitap içeriklerini öğrenci seviyesine uygun hazırlama ve öğrenci sayısını düşürme gibi çeşitli önerilerde bulunmuşlardır.

ÖNERİLER

Akademik başarısızlık ve uyum sorunları gibi nedenlerden kaynaklanan okuldan erken ayrılma olgusuyla mücadele edilmesi, temel becerilerin kazanılması ve öğrencilerin okula aidiyet hissini artırılması hedefleri bağlamında İYEP son derece önemli ve önceliğinin artırılması gereken bir programdır (ERG, 2019). Bu açıdan programa ilişkin yaşanan sorunlara yönelik çözümler bulunması önem arz etmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmada elde edilen bulgular, sonuçlar ve katılımcıların çözüm önerileri dikkate alınarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Öncelikle programa ilişkin farklı görev ve sorumlulukları bulunan paydaşların (veli, öğretmen ve yönetici) programın içeriği, işleyişi ve amaçları hakkında bilgilendirilmesi sağlanmalıdır. Bu bilgilendirme çeşitli seminer programları ve toplantılar ile gerçekleştirilebilir.

- Programa dâhil edilen öğrencilerin devamlılığının sağlanmasında, öğrenci seçiminde öğrencilerin tanınması ve dezavantaj oluşturan durumlarının belirlenmesi önem taşımaktadır. Sınıflar ve gruplar oluşturulurken belirlenen öğrenci özellikleri ve dezavantajları dikkate alınmalıdır. Ayrıca program sürecinde öğrenci devamlılığının sağlanması için aileler ile iletişim halinde olunması ve sosyal, kültürel, sportif etkinlikler yapılması etkili olabilir.

- İYEP'te görev alan öğretmenlerin programa yönelik motivasyonunu artırmak ve adalet algılarını olumlu yönde etkilemek için ders ücretlerinin destekleme ve yetiştirme kurslarına karşılık ödenen ücret ile eşitlenmesi gerekir. Aynı zamanda öğretmenlerin programda görev almasını özendirerek farklı uygulamalar ve düzenlemeler de yapılabilir.

- Program süresince veliler ile iş birliği yapılması ve velilere düzenli aralıklarla geri bildirimde bulunulması gerekir.

- Program için hazırlanan kitapların öğrenci seviyesine göre düzenlenmesi ve çeşitlendirilmesi gerekir. Aynı zamanda derslerin daha etkili ve verimli işlenebilmesi için ihtiyaç duyulan materyaller belirlenerek temin edilmelidir.

- İYEP, 2019-2020 eğitim öğretim yılından itibaren sadece 3. sınıflara yönelik uygulanan bir program haline gelmiştir. Programın amaçları da göz önüne alınarak 2., 3. ve 4. sınıflara uygulanabilir.

- Bu çalışmada İYEP'te görev alan öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Farklı çalışmalarda okullarında İYEP uygulanan yöneticilerin ve çocuğu İYEP kapsamında eğitime alınan velilerin görüşlerine başvurulacak çalışmalar yapılabilir.

- İYEP'te devamsızlık yapan öğrencilerin devamsızlık nedenlerini araştıran nitel çalışmalar yapılabilir.

ETİK METNİ

“Bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazarlara aittir.”

KAYNAKÇA

- Aküzüm, C. & Saraçoğlu, M. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(2), 97-121. <https://doi.org/10.33907/turkjes.423152>
- Anılan, H. & Özgan, K. (2019). Teachers opinion about support program in primary schools (SPPS). *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 11(1), 56-84. <https://doi.org/10.17569/tojqi.621543>
- Avlukyari, N. T. (2019). *İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)'in öğretmen ve yöneticiler tarafından değerlendirilmesi: Mersin ili Tarsus ilçesi örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Baştürk, S. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin matematik dersindeki başarı ya da başarısızlığına atfettikleri nedenler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 105-118.
- Biber, A. Ç., Tuna, A., Polat, A. C., Altunok, F. & Küçükoğlu U. (2017). Ortaokullarda uygulanan destekleme ve yetiştirme kurslarına dair öğrenci görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 103-119.
- Bozbayındır, F. & Kara, M. (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarında (DYK) karşılaşılan sorunlar ve öğretmen görüşleri temelinde çözüm önerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 324-349. <https://doi.org/10.19126/suje.335982>
- Canlı, S. (2019). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(2), 479-501.
- Clark, I. (2014). Equitable learning outcomes: supporting economically and culturally disadvantaged students in 'Formative Learning Environments'. *Improving Schools*, 17(1), 116-126. <https://doi.org/10.1177/1365480213519182>
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. Baskı). Çev., Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir. Siyasal Kitabevi.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-46. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Davis, D., & Sorrell, J. (1995, December). Mastery learning in public schools. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved [13.11.2020], from <http://www.edpsycinteractive.org/files/mastlear.html>
- Demir Başaran, S. & Yıldız Narinalp, N. (2017). Türkiye'de ortaokullarda uygulanan destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(29), 1152-1173.
- Denizli, H. & Uzoğlu, M. (2016). Fen bilimleri dersi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları sürecine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 13(1), 3-37.
- Dilekçi, Ü. (2019). İlkokullarda yetiştirme programına (İYEP) ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 433-454.
- Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2007). The impact of after-school programs that promote personal and social skills. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

- Eğitim Reformu Girişimi (2019). *Eğitimin içeriği eğitimi izleme raporu 2019*. Eğitim Reformu Girişimi.
- Gençoğlu, C. (2019). Millî bir destekleme ve yetiştirme sistemi modeli: İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP). *Millî Eğitim Dergisi*, 48(1), 853-881.
- Göksu, İ. & Gülcü, A. (2016). Ortaokul ve liselerde uygulanan destekleme kurslarıyla ilgili öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 153-171.
- Hammersley, M. (2013). *What is qualitative research?*. Bloomsbury.
- Huang, D., Leon, L., & La Torre, D. (2011). *Supporting student success in middle schools: Examining the relationship between elementary afterschool participation and subsequent middle school attainments*. Retrieved from CRESST website: <http://www.cse.ucla.edu/downloads/files/Huang.etal.AERA.paper.pdf>
- Jacob, B. A. & Lefgren, L. (2004). Remedial education and student achievement: A regression-discontinuity analysis. *Review of Economics and Statistics*, 86(1), 226-244. <https://doi.org/10.1162/003465304323023778>
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kırnık, D., Susam, E. & Özbek, R. (2019). İYEP (İlkokullarda yetiştirme programı) uygulamalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(1), 387-415.
- Kocabıyık Onat, O. (2016). Olgubilim ve gömülü kuram: Bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66.
- Koç, B. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerine yönelik uygulamalarının incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Kuş, E. (2006). *Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel veri analizi*. Anı Yayıncılık.
- Lawson, M. A. (2003). School-family relations in context: parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, 38(1), 77-133. <https://doi.org/10.1177/0042085902238687>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (Çev., Saadet Akbaba Altun ve Ali Ersoy). Pegem Akademi.
- Ministry of National Education. (1973). *1739 sayılı millî eğitim temel kanunu*. 24.6.1973 tarih ve 14574 sayılı Resmî Gazete.
- Ministry of National Education. (2018). *30 soruda ilkokullarda yetiştirme programı (İYEP)*. MEB Yayınları. http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/02170454_30-soruda-iyep.pdf
- Ministry of National Education. (2018b). *İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP) uygulama kılavuzu*. MEB Yayınları.
- Ministry of National Education. (2018c). *Millî eğitim bakanlığı ilkokullarda yetiştirme programı yönergesi*. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/25181019_YYEP_YYNERGESY.pdf
- Ministry of National Education. (2019). *İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP)*. Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Ministry of National Education. (2019b). *İlkokullarda Yetiştirme Programı [Powerpoint sunumu]*. tegm.meb.gov.tr. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/18193333_YYEPSunum.pdf

- Nartgün, Ş. S. & Dilekçi, Ü. (2016). Eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(4), 537-564. <https://doi.org/10.14527/kuey.2016.021>
- OECD. (2011). *Against the odds: Disadvantaged students who succeed in school*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264090873-en>
- OECD. (2018). *In which countries and schools do disadvantaged students succeed?*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/22260919>
- Özbaş, M. (2010). İlköğretim okullarında öğrenci devamsızlığının nedenleri. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 32-44.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage Publications.
- Ramberg, J., Brolin Låftman, S., Åkerstedt, T., & Modin, B. (2020). Teacher stress and students' school well-being: The case of upper secondary schools in Stockholm. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(6), 816-830. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1623308>
- Sarı, M. C. (2008). *Öğrenci ve velilerin okul memnuniyeti* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Sarıca, R. (2019). Destekleme ve yetiştirme kurslarına (DYK) yönelik öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 91-122.
- Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime giriş sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 107-129.
- Schlicht, R., Stadelmann-Steffen, I. & Freitag, M. (2010). Educational inequality in the EU: The effectiveness of the national education policy. *European Union Politics*, 11(1), 29-59. <https://doi.org/10.1177/1465116509346387>
- Şahin, Ş., Arseven, Z. & Kılıç, A. (2016). Causes of student absenteeism and school dropouts. *International Journal of Instruction*, 9(1), 195-210. <https://doi.org/10.12973/iji.2016.9115a>
- Teddle, C. & Tashakkıro, A. (2015). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri*. (Çev., Selçuk Beşir Demir ve Yüksel Dede). Anı Yayıncılık.
- TEDMEM. (2019). *2018 eğitim değerlendirme raporu* (Ed. Emin Karip). Türk Eğitim Derneği.
- Tümkaya, S. (2017). Velilerin okulda eğitime katılım türlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(2), 83-98.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitelikte bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543-559.
- Toptaş, V. & Karaca, E. T. (2019). İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP) kapsamındaki matematik derslerini yürüten sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1):, 417-431.
- Ulusoy, K. & Gülüm, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konuları işlenirken öğretmenlerin materyal kullanma durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 85-99.
- UNICEF (2017). *İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP) Unicef Türkiye çalışma şartnamesi*. <http://www.unicef.org.tr/files/ihale/doc/ToR-REP-Primary-FINAL-TUR-SIGNEDcopy-2017-0302.pdf>

- 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.
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, V. A. & Kılıç, D. (19-22 Haziran, 2019). *İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP) kurs sürecinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. International Eurasian Educational Research Congress, Ankara.
- Yılmaz, Ö. & Arslan, M. M. (2019). İlkokulların haftalık ders çizelgesinin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 18-35.