

JSES

JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES



JSES
JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES
e-ISSN: 2757-5284

FSMVU Adına Sahibi/Owner on Behalf of FSMVU

Prof. Dr. M. Fatih ANDI
Rektör/Rector

İmtiyaz Sahibi/Publisher

Prof. Dr. M. Fatih ANDI
Rektör/Rector

Baş Editör/Editor in Chief

Prof. Dr. Esra MACAROĞLU AKGÜL
(Eğitimde Mükemmeliyet Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürü)/Director of EMAM

Ekim/October 2022

Cilt/Volume 3

Sayı/Issue 4

Yayınlanma Tarihi/Published: 31.10.2022

JSES
JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES

FSMVU Adına Sahibi/Owner on Behalf of FSMVU

Prof. Dr. M. Fatih ANDI
Rektör/Rector

İmtiyaz Sahibi/Publisher

Prof. Dr. M. Fatih ANDI
Rektör/Rector

Baş Editör/Editor in Chief

Prof. Dr. Esra MACAROĞLU AKGÜL
(Eğitimde Mükemmeliyet Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürü)/Director of EMAM

Editörler/Editors

Doç. Dr./Assoc. Prof. Dr. Gökçen GÖÇEN ÖZDEMİREL
Doç. Dr./Assoc. Prof. Dr. Tuğba YILMAZ BİNGÖL
Dr. Öğr. Üyesi/Asst. Prof. Dr. Nihan SÖLPÜK TURHAN

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü/Responsible Managing Editor

Öğr. Gör./Instructor Maşallah ÖZER

Yayın Danışma Kurulu/Editorial Advisory Board

Prof. Dr. Alpaslan OKUR (Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Engin KARADAĞ (Akdeniz Üniversitesi)
Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ (Medeniyet Üniversitesi)
Prof. Dr. M. Fatih TAŞAR (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Melek DEMİR (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)
Prof. Dr. Orhan AKINOĞLU (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Sefa BULUT (İbni Haldun Üniversitesi)
Prof. Dr. Seher BALCI ÇELİK (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)
Prof. Dr. Tuncay AKÇADAĞ (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
Doç. Dr. Beytullah KAYA (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi)
Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN ÖZDEMİREL (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
Doç. Dr. Gülten FERYAL GÜNDÜZ (İstanbul Kültür Üniversitesi)

Doç. Dr. Hatice MERTOĞLU (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. İbrahim TAŞ (Sakarya Üniversitesi)
Doç. Dr. Meryem VURAL BATIK (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)
Doç. Dr. Nalan KAZAZ (Prizren Ukshin Hoti Üniversitesi)
Doç. Dr. Nihan ARSLAN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Doç. Dr. Okan BİLGİN (Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi)
Doç. Dr. Özcan Erkan AKGÜN (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)
Doç. Dr. Serhat ARSLAN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Doç. Dr. Tuğba YILMAZ BİNGÖL (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Halime EKER (İstanbul Kültür Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Hatice ŞENGÜL ERDEM (Medeniyet Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi İlhami DANIŞ (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Necla AFYONKALE TALAY (Avrasya Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Nihan SÖLPÜK TURHAN (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Rumeysa HOŞOĞLU KAMA (Kapadokya Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Kevser ŞEREFOĞLU DANIŞ (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)

Editör Yardımcıları/Associate Editors

Öğr. Gör./Instructor Maşallah ÖZER
Öğr. Gör./Instructor Mine KAZANCI
Arş. Gör./Res. Asst. Şeyda ÇETİNTAŞ
Arş. Gör./ Res. Asst. Şeyda KARAN

Kapak Tasarım/Cover Design

Öğr. Gör./Instructor Akif Yavuz ÖZDEMİREL

JSES
JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES

e-ISSN: 2757-5284

<i>Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)</i> uluslararası hakemli akademik bir dergidir.	<i>Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)</i> is an international and peer-reviewed academic journal.
Dergide eğitim ve sosyal bilimler alanında özgün araştırma makaleleri yayımlanır.	JSES publishes authentic research papers concerning educational and social sciences.
Dergi Ocak, Nisan, Temmuz ve Ekim olmak üzere yılda 4 sayı yayımlanır.	This journal is published quarterly (January, April, July, October).
Derginin dili Türkçe ve İngilizcedir.	This journal publishes manuscripts in Turkish and English.
Dergimizde yayımlanan yazıların sorumlulukları yazarlarına aittir.	All responsibilities regarding the published manuscripts belong to their authors.
<i>Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)</i> Web: www.jses.fsm.edu.tr e-posta: jses@fsm.edu.tr	<i>Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)</i> Web: www.jses.fsm.edu.tr e-mail: jses@fsm.edu.tr
<i>Eğitimde Mükemmeliyet Araştırma ve Uygulama Merkezi</i> e-posta: emam@fsm.edu.tr FSMVU Valide-i Atik Mah. Kartalbaba Cad. No: 36 Üsküdar /İSTANBUL	<i>Eğitimde Mükemmeliyet Araştırma ve Uygulama Merkezi</i> e-mail: emam@fsm.edu.tr FSMVU Valide-i Atik Mah. Kartalbaba Cad. No: 36 Üsküdar /İSTANBUL

Dizinlenme Bilgileri/Abstracting & Indexing

İdealonline

EuroPub

JSES
JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES
e-ISSN: 2757-5284

Bu Sayının Hakemleri/Reviewers of This Issue

Ekim/October 2022

Cilt/Volume 3

Sayı/Issue 4

Prof. Dr. Esra MACAROĞLU AKGÜL (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)

Doç. Dr. Nihan ARSLAN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Doç. Dr. Serhat ARSLAN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Nahide İrem AZİZOĞLU (Sakarya Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Orkun Osman BİLGİVAR (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN (Sakarya Üniversitesi)

JSES
JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES
e-ISSN: 2757-5284

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

Ekim/October 2022

Cilt/Volume 3

Sayı/Issue 4

Araştırma Makalesi/Research Article	Sayfalar/Pages
Put the Mask on Yourself First: Work-related Wellbeing of Preschool Teachers in the “New Normal <i>Şeyda KARAN & Meryem GÜLHAN & Yeliz MENTEŞE & Hatice Şebnem ÇETKEN AKTAŞ</i>	180-193
Eğitimde Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri / Teachers' Views on In-Service Training Activities in Education <i>Neslihan KAYA & Tuncay AKÇADAĞ</i>	194-206
“ABC Çocuklar İçin Türkçe (A1)” Ders Kitabındaki Söz Varlığı Unsurları / Vocabulary Elements in the “ABC Turkish for Children (A1)” Textbook <i>Gökçen GÖÇEN & Nebahat ATAŞ</i>	207-225

Karan, Ş., Gülhan, M., Menteşe, Y., & Çetken Aktaş, H. Ş. (2022). Put the mask on yourself first: Work-related wellbeing of preschool teachers in the “New Normal”. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 3(4), 180-193.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies

e-ISSN: 2757-5284

Geliş/Received: 02.09.2022 Kabul/Accepted: 19.10.2022



Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi/Research Article

Put the Mask on Yourself First: Work-related Wellbeing of Preschool Teachers in the “New Normal”

Şeyda KARAN¹

Meryem GÜLHAN²

Yeliz MENTEŞE³

Hatice Şebnem ÇETKEN AKTAŞ⁴

Abstract

This single case study explores the preschool teachers’ work-related wellbeing regarding their satisfaction in adapting to the working conditions from the first incidence of the Covid-19 pandemic to recovery times in the “New Normal.” Teachers recruited as participants were eight preschool teachers working in private institutional preschools in İstanbul and Ankara. Data elicited from in-depth semi-structured interviews were analyzed in the cycling process, including the open, inductive, and deductive coding steps. Based on participants’ reflections, the pandemic’s timeline was divided into two splits: The first shock response and preparedness, as well as the recovery times. Following this timeline, the emergent indicators defining work-related wellbeing moved from negative to more positive as time passed. Situated within the socio-ecological framework, data analysis showed that preschool teachers’ wellbeing during the pandemic was affected by internal and external factors shaping personal and working life. Overall results pointed out that, before striving only for job requirements, teachers need to become capable of supporting their wellbeing in all layers of life by putting the masks on themselves first. **Keywords:** Work-related wellbeing; preschool teacher; covid-19 pandemic; new normal; socio-ecological framework

¹ Arş. Gör., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD, İstanbul-Türkiye, sucar@fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4758-6665

² Arş. Gör., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD, Kırıkkale-Türkiye, mgulhan@kku.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2766-2544

³ Doktora Öğrencisi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD, Ankara-Türkiye, menteseyeliz@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4197-0479

⁴ Arş. Gör., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD, Ankara-Türkiye, scetken@metu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4543-422X

Maskeyi Önce Kendinize Takın: “Yeni Normal”de Okul Öncesi Öğretmenlerinin İşle İlgili İyi Olma Hâlleri

Özet

Bu tek durum çalışması, okul öncesi öğretmenlerinin, Covid-19 pandemisinin ilk vakasının ortaya çıkmasından “Yeni Normal”deki iyileşme süreçlerine kadar çalışma koşullarına uyum sağlama konusundaki memnuniyetlerine ilişkin işle ilgili iyi olma hallerini araştırmaktadır. Katılımcı olarak seçilen öğretmenler İstanbul ve Ankara'daki özel kurumsal anaokullarında çalışan sekiz okul öncesi öğretmenidir. Derinlemesine yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler, açık, tümevarım ve tüm dengelim kodlama adımlarını içeren döngü sürecinde analiz edilmiştir. Katılımcıların yansıtmalarına göre pandeminin zaman çizelgesi iki bölüme ayrılmıştır: İlk şok yanıtı ve hazırlık ile iyileşme süreleri. Bu zaman çizelgesini takiben, işle ilgili iyi olma halini tanımlamada ortaya çıkan göstergeler, zaman geçtikçe olumsuzdan daha olumluya kaymıştır. Sosyo-ekolojik çerçeve içinde yer alan veri analizleri, pandemi sırasında okul öncesi öğretmenlerinin iyi olma hallerinin kişisel ve çalışma hayatını şekillendiren iç ve dış faktörlerden etkilendiğini göstermiştir. Genel sonuçlar, öğretmenlerin sadece iş gereksinimleri için çabalamadan önce, maskeleri ilk önce kendilerine takarak yaşamın tüm katmanlarında iyi olma hallerini destekleme yeteneğine sahip olmaları gerektiğine işaret etmektedir.

Anahtar Sözcükler: İşle ilgili iyi olma hali; okul öncesi öğretmeni; covid-19 pandemisi; yeni normal; sosyo-ekolojik çerçeve

1. INTRODUCTION

The importance of teachers' role in education system, as the front-line workers responsible for engaging students and promoting their learning, necessitates investigating the matter of work-related wellbeing of teachers (Viac & Fraser, 2020). Wellbeing, albeit a broad concept, provides the evaluation and understanding of an individual's satisfaction or dissatisfaction from the conditions and experiences they have (Diener, 2009). Moreover, it emphasizes the capabilities of individuals and the impact of social support to stay healthy and empowered even in diverse conditions. Specifically, teachers' work-related wellbeing points to the state of satisfaction constructed with the contribution of both themselves and the context they live in through the ongoing direct and indirect support across psychological, physiological, and ethical dimensions (Cumming & Wong, 2019; Cumming, 2016; Hall-Kenyon et al., 2014; Split et al, 2011).

Since 2019, the effects of the pandemic in education have caused to make significant changes in the routines to maintain the learning and teaching practices despite the obligatory constraints of a pandemic. To illustrate, with the lockdowns, schools were closed, and people were asked to stay at home to prevent the spreading of Covid-19 cases. Thus, stakeholders of the education, specifically teachers and students, faced one of the most challenging education conditions ever (Karan, 2021; Split, Koomen & Thijs, 2011). Even though the covid-19 pandemic had spread like wildfire in a global manner, it is not the only possible threat to current and future education systems and individuals' wellbeing (Dodds, 2019). Especially in crisis situations (i.e., earthquake, war, epidemic, etc.), trying to adapt to the changing needs of children and families in the functioning of education directly affects teachers' personal and work-oriented stress, while this also influences children's wellbeing (Rose & Roger, 2012). Thus, it is necessary to give priority to understanding and empowering teachers' wellbeing by supporting them to develop their professional and emotional competencies and self-regulation skills to endure adversities of the conditions (Rose, Gilbert & Richards, 2016).

Considering the abovementioned importance of wellbeing of teachers, in this study, we particularly focused on the work-related wellbeing of preschool teachers working in Turkish private schools who attempt to preserve their wellbeing in the period of “New Normal” with pandemic. We consider the findings of this study might shed light on how teachers could cope with other possible deranging threats such as natural disasters or wars to continue their profession. The theoretical framework of this study conceptualizes the concept of work-related wellbeing, particularly for preschool teachers, and then explains the basic features of being a teacher at Turkish private preschools. Then, the methodology section explains how the study explores the participants' experiences and reflections as a particular case. Finally, the findings section follows by a comprehensive discussion in

conjunction with the national and international literature to demonstrate how preschool teachers preserve their wellbeing at the expense of the Covid-19 pandemic and adapt to the new normal.

1.1. Work-Related Wellbeing of Preschool Teachers

The prevalent use of wellbeing from various disciplines makes its conceptualization difficult for researchers (Diener, 2009). Wellbeing is generally defined based on the satisfaction or dissatisfaction in certain domains of life and conditions, such as health, education, security, relations. To measure wellbeing, researchers define and measure objective and/or subjective indicators within each domain. Accordingly, researchers studying the concept of wellbeing direct their attention to the contribution of multidisciplinary fields such as philosophy, psychology, physiology, or organizational science for studying this concept while synthesizing both objective and subjective indicators (Ben-Arieh et al., 2014). Specifically, subjective wellbeing refers to the one's reflections on the areas of life and personality regarding his/her life satisfaction and positive affect (Diener, 1984).

According to recent studies (Hanno et al., 2021; Johnson et al., 2020), teachers' wellbeing impacts the quality of education by influencing their skills in learning and teaching practices. When teachers' stress level increases, their responses to children and interaction with them is influenced negatively (Whitaker, 2015), learning conditions become unstable for young children (Grant et al., 2019). Along with the existing conditions, teachers also try to cope with different kinds of challenges in their both professional and personal lives (Jeon et al., 2018; Whiteaker et al., 2013). Thus, it is essential to investigate on teachers' work-related wellbeing from ecological perspective to take the impacts of different layers of their lives into account.

As a social being, people are influenced by different factors in their lives involving their family, neighborhood they live in, their work conditions and policies. Additionally, the current wellbeing literature feature the capabilities and autonomy of individuals for life satisfaction to heal the conditions they have instead of solely focusing on the challenges of life creating burden and stress (Ben-Arieh et al., 2014). Hence, this study explores teachers' satisfaction regarding work-related wellbeing in an interaction to their subjective attributions promoting or limiting capabilities, and their kind of interactions with social network in different layers of life (Cumming, 2016). Thus, in this study, preschool teachers' wellbeing is explained by the definition of Cumming and Wong (2019) as "A dynamic state, involving the interaction of individual, relational, work–environmental, and sociocultural–political aspects and contexts" (p. 276).

1.2. Wellbeing in Nested Systems

The holistic and comprehensive conceptualization of wellbeing is nested in the ecological systems theory (EST) of Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979; Cumming & Wong, 2019; Viac & Fraser, 2020). EST is functional to conceptualize the wellbeing from broader perspective with the contribution of interdisciplinary fields because the wellbeing of an individual is constructed with the direct and indirect reciprocal interactions between and within the different layers of ecological systems from micro to macro systems (Diener, 2009; Viac & Fraser, 2020; Split et al., 2011; Cumming, 2016; Hall-Kenyon et al., 2014). The Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) provides a model for the occupational wellbeing of teachers (Viac & Fraser, 2020). Accordingly, the teachers' occupational wellbeing is conceptualized under three sections. The parts include conditions at the system or school level influencing teachers' occupational wellbeing, components of teachers' cognitive, subjective physical, mental, and social wellbeing and finally expected inward and outward outcomes of teachers' occupational wellbeing. All these reciprocally interact to influence teachers' sense of identity, feeling of worth, and work satisfaction (Rose et al., 2016).

EST and occupational wellbeing framework guide this study to investigate on how preschool teachers perceive their subjective wellbeing and cope with the conditions they have in an interaction with children, families, school program and educational policies regarding the functioning of education system in "New Normal" emerged after covid-19 pandemic. Undoubtedly, this aim necessitates to describe the working conditions of teachers in a detailed manner.

1.3. Being a Teacher at Turkish Private Preschool

Working with children in preschools with extreme care and attention can create an additional burden on teachers' emotional and physical wellbeing (Hall-Kenyon et al., 2013). Taking this role is complex work requiring having various skills in structural and processing factors to determine and implement what is the best way of supporting. Depending on the working conditions and the quality of interactions, the aspects of work-related wellbeing,

including self-efficacy, life satisfaction, financial stability, autonomy, emotional and physical health, are influenced either positively or negatively (Hall-Kenyon et al., 2013).

In Turkey, the latest enrolment rates for the early childhood education period shows 28,4% for 3-5 years period, 36,8% for 4-5 years period, and 56,9% for 5 years of age (Tunca, Kesbiç & Gencer, 2021). Among these children, 77,8% of children enrolled in public preschools while 12,7 % of them enrolled in private preschools. Even though all these schools depend on the Ministry of Education (MoNE) with centre-based governance, there are certain differences in the functioning of these schools including education programs, teacher hiring standards or fees, and salaries (Aslan, 2019; Gürler, 2020).

Working in Turkish private preschools has both advantages and disadvantages for the work-related wellbeing of teachers (Güler, 2020; Viac & Fraser, 2020). For structural factors, private schools usually have much more advantages in having variety and quality of educational materials, technology integrated activities and educational resources, structuring the program with alternative curriculums, providing foreign language support in the program. Also, private schools have less child-teacher ratio in the class, assistive staff or second teacher in the class, better school parent partnership opportunities, in-service education, and evaluation opportunities. On the other hand, when compared to public preschools, the ambiguity of working hours, distribution and allocation of daily work, job security and payment could be source of stress and burnout, which will also impact classroom processes and student's wellbeing. For provisional factors, the expectations from class teacher depending on the school and parent characteristics is higher when compared to public preschools. Teachers are usually responsible for both the caring and learning process of young children in coordination with the school staff, curriculum, and parents. In general, private schools are not the first place preferred by teachers in the level of preschool education in terms of personal rights, job security and working conditions (Güler, 2020; Korlu, 2020; Derman & Başal, 2010).

1.4. Current Study

As in all levels of education, the working conditions and satisfaction of preschool teachers are not independent of the different layers of society. In addition to the existing issues in early childhood education, Covid-19 Pandemic has created new issues for the operation of school systems in the lives of both children, parents, and teachers, which in turn affects the work-related wellbeing of preschool teachers (OECD, 2020). As never before, preschool teachers are under growing pressure to meet the demands of policies, institutions, parents, and children while also continuing to satisfy various social and emotional needs of children under unusual conditions. Even though rapidly spreading literature generally focused on the obstacles that emerged with pandemic (Lepp et al., 2021; Viac & Fraser, 2020; Allen et al., 2020; Aytac, 2021), it is important to consider how teachers stay motivated to continue their jobs from the first phase of pandemic, which are preparedness and first response, to the "New Normal" in recovery times.

With the current study, in addition to the other studies conducted to search Pandemic influences focusing mainly negative impacts on teachers' wellbeing, it is aimed to focus on the changes in their wellbeing as in the timeline, from the first case of Covid-19 to the later times and how they develop abilities to cope with negative feelings. Teachers' experiences during this process will light up for similar threats like war, another pandemic cases, or natural disasters in the future they may face.

Particularly, the following research questions guided this study:

1. What are teachers' reflections on their work-related wellbeing regarding the satisfaction with the profession and their working conditions?
2. What kind of strategies do teachers follow to maintain their wellbeing to overcome the conditions of pandemic?

2. METHODOLOGY

2.1. Research Design

This study was designed as a single case study, which investigates preschool teachers' work-related wellbeing from the first phase of Covid-19 Pandemic to recovery times in "New Normal". According to Merriam (2009), a case study describes and analyses the bounded system in-depth. Covid-19 pandemic creates a bounded case for educational and subjective experiences of teachers in relation to the whole school system including curriculum,

policies, children, parents, and even materials. This study was designed to reveal explanatory information about the preschool teachers' work-related wellbeing during the pandemic period.

2.2. Participants and Data Collection

Participants of this study include eight preschool teachers working in institutional private schools that have branches in various cities across the country. These schools are much more systematic in that school administration and preschool teachers follow a particular curriculum and work in conjunction with other branches. The detailed characteristics of participants are illustrated in Table 1.

Table 1. General Information about the Participants

Participant	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8
Education Level	Two-year Degree	Two-year Degree	Master	Under-graduate	Master	Master	Under-graduate	Under-graduate
Age	33	22	25	26	28	28	29	28
Experience (Year)	9	2	3	4	6	3,5	6	4
Age Group (Years Old)	5	3	4-5	4	3	3-6	4	5
Number of Children	8	13	20	9	10	14	4	10
Number of Teachers in the Class	1	2*	2*	2*	2*	2*	2**	2*
City	İstanbul		Ankara		İstanbul		Ankara	

* Both teachers are the main teachers as partners.

** One main teacher and one assistant teacher.

We interviewed with these eight preschool teachers between November 2020 and January 2021. The data collection timeline covers the periods including large scale response with governmental and school policies as well as recovery in "New Normal". We prepared a semi-structured interview protocol before the data collection; however, we revised some questions and added additional questions due to the policy level changes in the functioning of schools regarding pandemic at the time of data collection. We conducted the interviews in an online platform and recorded the audios with permission.

After the preliminary analysis of the interview data, we also prepared another set of questions and sent them to the participants via e-mail to learn about some objective indicators defining their working conditions including salary and job security. Hence, our data collection process involved synchronous semi-structured online interviews and asynchronous written interviews.

Before collecting data, Ethics Committee approvals were obtained from METU Human Subjects Ethics Committee on December, 2021, and participants' consent forms were gathered with signature.

2.3. Credibility and Trustworthiness

From the beginning of the research design and data collection, we tried to build meaningful and ethical relationships with participants without judgment by building emphatic engagement and having a sense of objective awareness. In a qualitative study, two possible primary sources of bias related to the researcher and the case may occur: (1) The effects of the researcher on the case, (2) the effects of the case on the researcher (Seymour, 2012). In this study, we dealt with the first bias type by a brief preliminary interview to meet participants and explain the aims of the study to participants. For the second type of bias, we kept a reflective

journal not to forget the aim of the research and keep in mind the necessities of being a reliable researcher in this study.

To improve the validity and trustworthiness of case study findings, we collaboratively designed the interview protocol and then shared with a colleague to ensure the validity and trustworthiness of the instrument (Moore et al., 2012). In addition, we carried out a pilot interview to check whether the interview questions were appropriate and sufficient to achieve the purpose of the study. As a result of the pilot test, we made necessary modifications to the interview questions and formed the final version. Due to pandemic precautions, we could not attend classroom observations to triangulate the data beside interviews.

To ensure the trustworthiness and credibility of the analysis (Lincoln & Guba, 1985), we collaboratively coded all the interview data to get open-codes, categories, and themes. Collaborative coding process helped us to have shared interpretations, discussing provocative questions for richer codes by dialogic exchange of ideas, a chance for peer debriefing, and code checking. Moreover, we ensured peer debriefing by discussing and keeping records of each analytical step on the LogBook function of MAXQDA (VERBI Software, 2021). We also transcribed the entire interview data verbatim, representing all utterances made by participants without changing non-standard language usage or dialect, and without skipping over repetitions and backchannels (Paulus et al., 2014), which also enabled to ensure transferability. Moreover, we wrote analytic memos to monitor self-perceptions about our own beliefs, biases, perception throughout the interviewing and coding process (Lincoln & Guba, 1985).

2.4. Data Analysis

After transcribing the interviews verbatim, we considered each meaningful sentence as the unit of analysis and coded. The analysis process involved a series of coding and categorizing in three cycles. In the first cycle, we coded data inductively and manually (i.e., on Microsoft Word) for open coding. Manual coding helped us to become familiar with the data and gave the sense of ownership and control by manipulating hands-on materials. Accordingly, we created initial codes to create categories and themes. After open coding, we began to search overlapping features of initial codes and the themes addressed by related literature.

In the second cycle, we used a qualitative data analysis software, MAXQDA (VERBI Software, 2021) and continued the data analysis process digitally. In this cycle, the initial code list, categories, and themes were re-examined based on the literature defining the key points and indicators of teachers' work-related wellbeing. Then, we merged the initial codes by embedding them to the indicators from the literature to create the final version of the code list. At that stage, merged codes were listed hierarchically for determining categories based on either similarities or relations between codes. Then, each code, subcode, and category was explained on the memos so that each researcher could code the rest of the data accordingly by the following codebook.

In the third cycle, we deductively coded data based on the final version of the code list that emerged from the first and second cycles. Then, we, as a group of researchers, made debriefing on each coded segment until we reach a shared agreement on codes. For portraying the big picture of the phenomenon and interactions between components of the big picture, we displayed code frequency and code relation tables and created the code clouds. Hence, we could reach more analytical interpretations for the possible similarities, relations, and networks about the phenomenon as presented in the results and discussion.

2.5. Scientific Research and Publication Ethics

In the study, all the rules specified to be followed by the *"Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive"* were complied with. None of the actions specified in the 2nd part of the Directive, titled *"Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics"*, were carried out.

2.5.1. Ethics Committee Approval

Before collecting data, Ethics Committee approvals were obtained from METU Human Subjects Ethics Committee, and participants' consent forms were gathered with signature.

Committee Name = METU Human Subjects Ethics Committee (HSEC)

Decision Date = 21.12.2021

Document Issue Number = 379-ODTU-2020

3. RESULTS

The interpretations based on the analytical cycles of analysis were explained based on the different layers of participants' lives to illustrate how preschool teachers reflect on their subjective wellbeing regarding their personal and work-related experiences, and how they stay motivated to stay in their jobs at the expense of the obstacles created by the pandemic. As a parallel to wellbeing literature, the codes emerged from findings illustrated the indicators categorized positive affect (i.e., Happiness, joy, contentment) and negative affect (sadness, anger, fear, anxiety), satisfaction from life and job (i.e., sense of fulfilment, gratification for working), self-efficacy skills (i.e., Capacity to concentrate on work, efficacy in classroom management, instruction, and student engagement), and social network. As the emergence and frequency of the findings referring to wellbeing indicators vary depending on the time experienced with the Covid-19 case, the presentation of the teacher's attribution to their subjective wellbeing follows a timeline from the first shock response and preparedness to the recovery times in "New Normal".

3.1. First Shock Response and Preparedness

The times from the first Covid-19 Case in Turkey in March 2020 to the end of the spring term in June 2020 refer to the first period of education during the pandemic. In this period, as the first macro-level response, all educational institutions shifted to emergency remote learning to operate educational activities safely. Along with the micro and macro level alterations in the operation of education centers, teachers developed strategies to continue their profession while attempting to preserve their subjective wellbeing in their personal and work life.

As examples of initial responses for the people in the charge of education, participant teachers' first reactions defining their emotions to experiencing the pandemic reflected mixed feelings including being nervous, stressed, upset, depressed, bored, and fatigued, but particularly "feeling shocked" with the obscurity of the pandemic. Even excluding the impacts of changing working conditions, the pandemic itself was considered a threat to become anxious for personal and familial health:

T8: I had a shock at first. How! How could it be... The first thing we heard was "the school will be closed", how will it be closed, ...So, I was really worried about how I would do it.

T1: ...You cannot see ahead... It scared me...In that case, I was worried and scared. But unfortunately, you must withdraw yourself from most things, like everyone else... You cannot go from place to place, you know, you must be alone because there are elders in your family. Unfortunately, you can experience the feeling of being stuck in there too much.

As seen, teachers were feeling alone and worried. They were also shocked with a very quick transition to online education in which they did not have any experience before. Moreover, teachers' reflections on their first experiences pointed to the connections with different layers of their life. Working from home made the borders blurred between personal and working life. Even though some teachers regarded this as an opportunity for having new hobbies or resting much more, some teachers inevitably reflected on this issue with negative statements such as disruption to family life and routines as illustrated below.

T6: I was very worried. I was teaching in front of the camera, and I was very uncomfortable when even the smallest voice of my child came from inside. I must be very good; nothing must spoil the mood. And it wore me out a lot at that time... I was preparing a presentation until midnight...

T7: It increased the time I would devote to myself. When I worked face to face, I was working longer hours and I did not have the opportunity to do much that required physical movement after coming home. But since I do not experience any physical fatigue as I sit and work all the time in the online process, I found different activities that I will reserve for myself at home. I took up many hobbies (laughs). I learned how to watercolor. I decorated my house (laughs). I've done all the things I postponed. So, I can say that my life has changed a lot in that respect.

Another problematic issue, emerged with interactions of children's and teachers' microsystems on mesosystem level, was the existence of third parties such as parents, making the teachers feel uncomfortable with the rising interactions.

T5: It was very exciting and nervous for my feelings because once there were families... when child comes to school, he comes to you as disconnected from his family and it is very easy to connect with the child in the classroom because he connects with you at that moment. But in online education, you are not his first point of contact... Instead of listening to me, he asks his mother what to do now. These were very reactionary for me, it was a new experience, I don't think I was very successful in this regard.

In terms of the functioning of education, the factors directly impacting the work-related satisfaction emerged reciprocally in both structural aspects and process aspects. For structural ones, the ambiguity of working hours, work overload, having access to tools, and adapting materials to online learning systems were stated as the sources of stress and burnout. Individually, lack of experience in emergency remote learning created dissatisfaction for teachers regarding their self-efficacy beliefs. Specifically, most teachers stated that using technological apps limited their efficacy skills due to inexperience, and not having access to the technological devices.

T7: My concern for online education was of course very high at first. In online education, the teacher must be active and constantly give feedback to the other party in some way. For example, when there is silence, it is a different situation. So, it's like the link is broken. It's like the teacher left. That's why, at first, for example, this challenged me a lot. I mean, I couldn't predict how long this activity would take in the online process. In terms of using time, for example, I have improved even more as time progressed.

For process factors, existence of supportive social network, reciprocal interactions with children, families and other staff were stated as necessary for preserving work-related wellbeing. All teachers regarded the functioning of education during the emergent remote learning process as inappropriate for the developmental needs of children. This situation in turn impacted their job satisfaction negatively due to difficulties in classroom management and adaptation of educational materials to online education for preschool children. However, teachers' knowledge and experience regarding the children's development and learning strategies eased their way to making alterations to provide a better learning context:

T5: Without their parents, there was absolutely no lesson with the children. Even if he had parents, it was not possible for you to bring him exactly to the thing in the classroom anyway, since the bond he formed with his parents was stronger than the teacher. But of course, I used some strategies... Unfortunately, you can't take the attention by explaining something verbally to children at the age of 3, it is not like in the classroom. Instead, the child must have something tangible in hand so that it stays with you. That's why we designed a concrete material that children could use in their hands, stand at the head of the table, whatever we were doing.

Like other teachers, T5 affirmed the role of parents' involvement in this process. Nevertheless, the negative feelings attributed to the events did not always continue in the same way. Even after the first experiences, teachers turned their perspectives to capabilities for the positive functioning of their own lives and working lives. Contextual and individual strategies contributed work-related wellbeing of teachers as protective factors during the pandemic.

T8: ...We had friends from computer teaching. They taught us a lot of things we couldn't do. If it wasn't for the pandemic, I still wouldn't know (laughs). Other than that, as I said, I wouldn't have much to do with technology. I am more involved now.

T6: We were sharing work with my co-workers. If I was preparing a presentation, a friend from another campus was preparing another presentation, and we were able to catch up on this. Brainstorming like that is amazing. There were good results.

T7: ...I felt that even though it was online, it was a classroom, so I understood it. That's how kids really regard it, even if it's from the computer...

As it can be seen, after adapting to the process, teachers had begun to develop their skills for learning and using technological apps with the support of school staff, which is also supported during the meetings for clarifying the way they follow in education. Besides teachers' individual strategies, macro level educational policies and the precautions taken by local administrations of institutions helped to become prepared with large scale response after first shock during especially face-to-face education period. Even though all precautions ease the way of

sustaining educational processes with safety, Table 2 specifically visualize the teachers' emotional reactions, usually clustered in the negative direction, about the implementation of new regulations. Dissatisfaction of teachers with new regulations usually emerge from the nature of practices as opposed to familiar working environment. However, in time, teachers found ways to cope with even these challenges as presented "Recovery Times" period.

Table 2. Teachers' Subjective Reflections Regarding the Precautions

Precautions		Satisfaction	Dissatisfaction
Social Distance	Physical Arrangements		T6 There was no carpet in the classroom at first and the carpet was everything for us... It was very cold in the classroom like this, we were very tired, we could not sit on the floor, we could not rest, we were tired.
	Activity Process		T8 It is also difficult to express emotions... Sometimes, for example, when teaching emotions, there were times when I took the mask down and showed my facial expressions. The child has a teacher, but 'who is the teacher?' really wants to see this.
	Interaction with children		T6 So now we are happy again, that is, we are at peace again, but we lack that physical contact... as teachers, we cannot fully experience that emotional satisfaction.
Hygiene	Mask		T2 I can't get enough in the classroom because of the mask, so I can't breathe. I say something, but the child is like, 'Is my teacher mad at me here? is he laughing?' can't understand.
	Disinfecting	T6 In pandemic conditions, great attention is paid to the best food, unbelievably clean, hygiene, so this is very important for a teacher, after all, I think the issue here is not just children, but teachers.	
	Materials		T7 In order to ensure hygiene, we need to pay attention to many things. Children have personal materials, there was no such thing in the past... This is of course an extra challenge.
Schedule	Activity Types	T2 We especially prefer outdoor places...at least to get that fresh air.	T5 In the past, our motto was "We play together, we share together", these have changed.

3.2. Recovery Times Along with the "New Normal"

Although the pandemic conditions were challenging, no negativity lasted forever. In socio-ecologically nested systems, government policies, school administrations, teachers, families, and children contributed to the normalization of the situation by finding some ways to deal with the situation inside them. In the beginning, ever-changing governmental policies on a macro level, that is, the lack of clarity in the opening and closing of schools, disturbed the teachers and caused confusion. However, teachers reflected their satisfaction for being at school with children:

T8:...The processes that the state did and could not carry out really bothered me. I mean, going to school right now still scares me, but being in school makes me happy both professionally and in terms of the development of children...

Despite the precautions, opening of schools for face-to-face education created burden for teachers due to the fear of getting sick. However, when they compare the face-to-face education with emergency remote learning period, they stated that being in school contributed a lot to their professional development and job satisfaction.

T8: There was a fear at first, then people really get used to everything, and we got used to these conditions. And even later, when we switched to online education, we were sad and say "ohh online again...", because online education is hard, yes, it's healthy, yes, it scares me again. But when you think about the efficiency of the work, that teacher satisfaction, online education is not a very pleasant thing, really. I would not say I like it very much.

Another factor making teachers satisfied to stay at the school was social network. Seeing everyone going through the same process, sharing, and talking about experiences made the teachers understand that they were not alone, and felt good and relaxed. In addition, working with a partner, having an assistant teacher, and providing administrative support relieved the teachers. In this way, they established a more comfortable bond with the children, get motivated and had a more productive process.

T5: ...Seeing the people made me feel very good socially because it's very good for me to have a workspace, a work environment, or your colleagues are in the same process as you... It was very pleasing for me to talk about what we went through last year; I realize that we all felt very unsuccessful, we felt alone at work, it was a challenging process for all of us... I was very relieved to see that.

On the other hand, teachers perceive the situation not only from their perspective but also from children's perspective. Since they had direct contact during the process, teachers usually reflected on children's satisfaction with the process, which in turn influences their work-related wellbeing. In the beginning of face-to-face education, it took time to adapt to the classroom rules and settle the school order.

T7: ...the home environment is not very systematic and regulated. However, school is a different environment. Children have friends at school, which motivates them...they enter a more disciplined and regular environment. I think it takes a while for children to adapt to such big changes.

The discourses of teachers especially emphasize that pre-school education is not limited to academic achievements, and socio-emotional relations occupy a great place. According to teachers, keeping social distance rules harmed teachers and children emotionally due to being have to staying away from each other.

T6: As early childhood teachers, the most difficult thing for us was not being able to touch the children. Of course, we touch, but not being able to hug and love like that...I can say that there is a bond again between us... However, it is very tough to connect with new children without touching them, not being able to hug them, also not being able to reject them... and not knowing what to do, made me very tired at that moment...

Although the presence of parents during emergency remote learning made it difficult for the teachers, it is better understood that parental support is essential for the younger age group. On the other hand, witnessing the process by the parents led them to understand the value of the teacher and to appreciate them. Being understood and appreciated positively affected teachers' wellbeing.

T1:...after progressing this in a good way, as I said, the parents had such very positive and lovely returns, either with such gratitude or thanks so much and said that "We really understood your value". Of course, that made us happy personally...it made me very happy for myself.

Most teachers participating in the study not satisfied with their salaries. The reason for this is the increase in the workload due to the pandemic, changing practices, the attitude of the school administration, decrease in job satisfaction and working at risk.

T6: Although I am not generally satisfied with salaries, it is important that I have no missing payment in my salary from the institution during the pandemic process... I willingly chose to work in a private school. I believe that I can perform a more satisfactory education and gain experience with the opportunities here...

It could be seen that the statements of the teachers demonstrated that supporting the development of the private school with the academic training offered to the teacher cannot be ignored. Teachers stated that they were satisfied to stay on job and would consider working in private schools only if the same conditions were met.

4. DISCUSSION

Since 2019, the whole world has been unanimous on one issue: the Covid-19 Pandemic. The pandemic has sparked similar feelings together around the world. The reactions to the spread of the pandemic and the methods of struggle were shaped by the interaction of different layers that affect life. But the emerging situation showed that promoting the wellbeing of individuals should be the focus of any regulation in crisis situations that might create similar situations later life (Dodds, 2019). For this reason, it has been understood that individuals, working in interaction with many people, especially schools and hospitals, must first support their own wellbeing and put their masks on themselves to be beneficial to others.

In this study, we focused on the work-related wellbeing of preschool teachers working in Turkish private schools during Covid-19 pandemic as a bounded case. Teachers work as frontline workers to sustain educational aims and goals even in crisis situations (Karan, 2021; Spilt et al., 2011). Based on the educational level and age groups, some teachers need to show outperforming performance to address the differing needs of children as in the case of early childhood education period. Moreover, the type of the school, either public or private, makes difference in the quality of working environment for teachers in terms of structural and process factors (Güler, 2020; Korlu, 2020; Derman & Başal, 2010; Viac & Fraser, 2020). As parallel to work-related wellbeing literature (Hanno et al., 2021; Johnson et al., 2020; Whitaker, 2015; Grant et al., 2019; Jeon et al., 2018; Whiteaker et al., 2013), the rising demands of private preschools created additional burden for the work-related wellbeing of participant teachers in terms of specifically job security and work-overload leading to stress and burnout. However, teachers' attributions to the process reflected that they stay motivated to continue their jobs while motivating themselves to cope with the process. Study results mainly presented the inward and outward outcomes of considering work-related wellbeing in the lives of participant teachers as feeling either stress and burnout or the motivation to stay in job while developing strategies to preserve wellbeing.

As parallel to the EST of Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979; Cumming & Wong, 2019) and OECD's occupational wellbeing model (Viac & Fraser, 2020), we tried to understand subjective attributions of participants to their personal and work-related wellbeing while guiding them to regard the impacts of the situation in different layers of their lives such as personal life, working conditions, relations with children, parents and school staff, the influence of socio-cultural context, and macro level alterations in the administration of education system. Throughout the analysis, the meaning that the teachers attributed to their experiences became more positive over time, leading us to give the results within a timeline. Thus, we wanted to show how an unknown process becomes known and familiar over time, and how it relaxes the participants. Thus, this study and similar studies could help to get over the first shock more easily in possible future crisis situations.

As a result of the macro-level policy effects, participants have entered a world they have never been familiar with the lockdown of the schools and being responsible for remote learning. Such a macro level alteration changed the nature of educational place and the interactions within it. Accordingly, on a micro level, teachers stated that their lives, interactions with family members, and daily routines have changed in a large extend. Like the study results of Maitland and Glazzard (2022), during the first times, working at home resulted in more negative feelings and emotions among participants because of developmentally inappropriate learning environment for young children, rising workload, blurred borders between personal and working life, regarding self-efficacy skills as limited, and parents' intervention to the learning process.

During the remote learning process, the increase in workload is mainly related to the private schools' concerns and policies in Turkey, aiming to make more profit by providing a lot of options to students in the teaching environment. However, while schools try to involve students into the lessons for long hours, teachers reported that they had to spend more hours in front of computers or laptops in addition to the long hours they spend preparing materials at home with a quite lower salary than teachers working at public schools. Due to the lack of

policies saving teachers' rights in the private sector as a macro level policy, it became difficult to be motivated to stay on job. As a result of the first experiences with pandemic, despite the over workload and dissatisfaction with their work and salary, they could not leave their jobs because of the concerns of not being able to find another job.

Additionally, the value of teaching profession in society has significant impact on teachers' wellbeing for feeling valued in the profession (Prilleltensky, 2020). As in the literature (Richards et al., 2020; Maitland & Glazzard, 2022), parents, who witnessed participants' teaching efforts to their children, showed their respect to the participants by praising their work, increasing teachers' subjective wellbeing.

In an interaction with nested contexts around teachers, receiving social and professional support from the experts, colleagues and administrators improved their subjective wellbeing. Teachers' colleagues and leaders' support are related positively with the internal motivation and wellbeing of individuals (Ainsworth & Oldfield, 2019; Manning et al., 2020; Hanno et al., 2021; Maitland & Glazzard, 2022). Even though at the first times there were so many uncertainties regarding the continuity of personal life and the alterations in working environment, teachers could see what they were supposed to do and how they can give better education to children in time while empowering self-efficacy skills with the development of some strategies supported by other staff and parents.

Even though uncertainties remain regarding for the decision to open schools for face-to-face education on a macro level, private schools attempted to make regulations with their advantages to improve structural and process aspects to become prepared to all conditions. With the development of policies and rules in a "New Normal" education system, the pathway that teachers need to follow has become clearer in time. Even though the health conditions of teachers and children in the schools were protected with precautions especially by the private schools, their over workload remained stable for a while. However, even though remaining over workload and uncertainties in their schools, changes in routines, and keeping social distance, teachers have begun to state more positive feelings while the time passes. Despite negative impacts of pandemics, teachers stated that they adapted to the "New Normal" and developed new skills to cope with the challenges they have faced with specifically motivation gained by children's positive response to them during the process.

5. CONCLUSION

The overall results of the study demonstrated that teachers' work-related wellbeing regarding the working context is shaped in an interaction with the internal and external factors in different layers of life as parallel to the holistic and multidimensional conceptualization of wellbeing (Ben-Arieh et al, 2014; Bronfenbrenner, 1979; Dodds, 2019; Cumming & Wong, 2019; Viac & Fraser, 2020). Even though the impact of the pandemic has decreased nowadays, and the earth started turning back to the old days before pandemics, covid-19 has not been the last threat to the people on earth. It is possible to face different pandemics in the future (Dodds, 2019) or natural disasters, which may influence people psychologically and economically including their wellbeing. In order to better explore what is going on in teachers' lives regarding the work-related wellbeing, future studies might consult the observatory techniques within school context. Moreover, governmental officials and school administrators need to be consulted in research processes as they are at the helm of storm in educational crisis situations. Above all, teachers' intrinsic motivation to keep alive hope and not give up creating solutions to the problems they face is one of the most influential buffering effect in their lives. Thus, it is essential to put their masks first on themselves for the wellbeing of them and the people around. Nevertheless, the findings of this study is limited to research context and participants.

Even though in-depth interviews provided taking subjective perspectives of participants into account as valuable aspect of wellbeing studies, further studies might include observation of classroom practices to better describe and explore the phenomenon regarding the work-related well-being of teachers. Moreover, collecting data with synchronous semi-structured online interviews due to the covid-19 precautions might be considered as another limitation of the study due to restricting building intimate relationship with eye contact and body language.

6. DISCLOSURE STATEMENT

Scientific Research and Publication Ethics: In the study, all the rules specified to be followed by the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were complied with. None of the actions specified in the 2nd part of the Directive, titled "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", were carried out.

Ethics Committee Approval:

Committee Name = METU Human Subjects Ethics Committee (HSEC)

Decision Date = 21.12.2021

Document Issue Number = 379-ODTU-2020

Statement of Researchers' Contribution: 1. Author 25% (Research Design, Literature Review, Data Collection and Analysis, Results, Discussion, Conclusion), 2. Author 25% (Research Design, Literature Review, Data Collection and Analysis, Results, Discussion, Conclusion), 3. Author 25% (Research Design, Literature Review, Data Collection and Analysis, Results, Discussion, Conclusion), 4. Author 25% (Research Design, Literature Review, Data Collection and Analysis, Results, Discussion, Conclusion)

Conflict of Interest: The authors declare no potential conflict of interest.

Financial Conflicts: There are no financial conflicts of interest to disclose.

7. REFERENCES

- Ainsworth, S., & Oldfield, J. (2019). Quantifying teacher resilience: Context matters. *Teaching and Teacher Education*, 82, 117-128.
- Allen, R., Jerrim, J., & Sims, S. (2020). How did the early stages of the COVID-19 pandemic affect teacher wellbeing? (CEPEO Working Paper No. 20-15). *Centre for Education Policy and Equalising Opportunities*, UCL, <https://EconPapers.repec.org/RePEc:ucl:cepeow:20-15>.
- Aytaç, T. (2021). The problems faced by teachers in Turkey during the COVID-19 Pandemic and their opinions. *International Journal of Progressive Education*, 17(1), 404-420.
- Aslan, E. A. (2019). Türkiye'de özel okullaşma. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 263-276.
- Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., & Korbin, J. E. (2014). Multifaceted concept of child wellbeing. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J. E. Korbin (Eds.) *Handbook of child wellbeing: Theories, methods, and policies in global perspective* (pp. 1-27). New York: Springer.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cadima, J., Peixoto, C., & Leal, T. (2014). Observed classroom quality in first grade: Associations with teacher, classroom, and school characteristics. *European Journal of Psychology of Education*, 29(1), 139-158.
- Cumming, T., & Wong, S. (2019). Towards a holistic conceptualization of early childhood educators' work-related wellbeing. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 20(3), 265-281.
- Derman, M. T., & Başal, H. A. (2010). Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretimde niceliksel ve niteliksel gelişmeler. *Journal of International Social Research*, 3(11), 139-154.
- Diener, E. (1984). Subjective wellbeing. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E. (2009). Introduction—The science of wellbeing: Reviews and theoretical articles by Ed Diener. In E. Diener (Eds.) *The science of wellbeing* (pp. 1-10). Springer, Dordrecht.
- Dodds, W. (2019). Disease now and potential future pandemics. In W. Dodds (Eds.) *The world's worst problems* (pp. 31 - 44). Springer.
- Grant, A. A., Jeon, L., & Buettner, C. K. (2019). Relating early childhood teachers' working conditions and wellbeing to their turnover intentions. *Educational Psychology*, 39(3), 294-312.
- Gürler, M. (2020). Devlet okuluyla özel okul arasındaki farklar. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 1(1), 1-6.
- Hall-Kenyon, K. M., Bullough, R. V., MacKay, K. L., & Marshall, E. E. (2014). Preschool teacher wellbeing: A review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 42(3), 153-162.

- Hanno, E. C., Cuartas, J., Miratrix, L. W., Jones, S. M., & Lesaux, N. K. (2021). Changes in children's behavioral health and family wellbeing during the COVID-19 pandemic. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 43(3), 168-175.
- Jeon, L., Buettner, C. K., & Grant, A. A. (2018). Early childhood teachers' psychological wellbeing: Exploring potential predictors of depression, stress, and emotional exhaustion. *Early Education and Development*, 29(1), 53-69.
- Johnson, A. D., Phillips, D. A., Schochet, O. N., Martin, A., Castle, S., & Tulsa SEED Study Team. (2021). To whom little is given, much is expected: ECE teacher stressors and supports as determinants of classroom quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 54, 13-30.
- Karan, Ş. (2021). Dijital çağda çevrim içi uzaktan okul öncesi eğitimi. Fatma Alisinanoğlu (Ed.), *Okul Öncesi Dönemde Çevrim İçi Uzaktan Eğitim* (ss. 1-17). Ankara: Nobel Yayınları.
- Korlu, Ö. (2020). Eğitim izleme raporu 2020: Eğitim yönetişimi ve finansmanı. Eğitim Reformu Girişimi <https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2020/06/EIR2020YonetisimVeFinansmanRaporu.21.07.20.pdf>
- Kulaksızoğlu, A., Çakar, M., & Dilmaç, B. (1999). Türkiye'de ve dünyada özel okulların yapısı ve işleyişi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(11), 219-232.
- Lepp, L., Aaviku, T., Leijen, Ä., Pedaste, M., & Saks, K. (2021). Teaching during COVID-19: The decisions made in teaching. *Education Sciences*, 11(2), 1-21.
- Maitland, J., & Glazzard, J. (2022). Finding a way through the fog: School staff experiences of the Covid-19 pandemic. *Cambridge Journal of Education*. <https://doi/full/10.1080/0305764X.2022.2040954>
- Manning, A., Brock, R., & Towers, E. (2020). Responding to research: An interview study of the teacher wellbeing support being offered in ten English schools. *Journal of Social Science Education*, 19(2), 75-94.
- OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*, TALIS, [1] OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/19cf08df-en>.
- Richards, K. A. R., Wilson, W. J., Holland, S. K., & Haegele, J. A. (2020). The relationships among perceived organization support, resilience, perceived mattering, emotional exhaustion, and job satisfaction in adapted physical educators. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 37(1), 90-111.
- Rose, J., Gilbert, L., & Richards, V. (2016). *Health and wellbeing in early childhood*. Sage Publications.
- Rose, J., & Rogers, S. (2012). *The role of the adult in early years settings*. Milton Keynes: Open University Press.
- Skourdoumbis, A. (2017). Teacher quality, teacher effectiveness and the diminishing returns of current education policy expressions. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 15(1), 42-59.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477.
- Tunca, E., Kesbiç, K., & Gencer, E., G. (2021). Eğitim izleme raporu 2021: Öğrenciler ve eğitime erişim. Eğitim Reformu Girişimi. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2021-ogrenciler-ve-egitime-erisim/>
- Uygun, S. (2003). Türkiye'de dünden bugüne özel okullara bir bakış (Gelişim ve etkileri). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 107-120.
- VERBI Software. (2021). MAXQDA 2022 [computer software]. Berlin, Germany: VERBI Software. Available from maxqda.com
- VERBI Software. (2021). *MAXQDA 2022 Online Manual*. Retrieved from maxqda.com/help-max20/welcome
- Viac, C., & P. Fraser (2020). Teachers' wellbeing: A framework for data collection and analysis, *OECD Education Working Papers*, No. 213, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>.
- Whitaker, R. C., Becker, B. D., Herman, A. N., & Gooze, R. A. The physical and mental health of head start staff: The Pennsylvania head start staff wellness survey, 2012 Posted on November 15, 2013, by.

Kaya, N., & Akçadağ, T. (2022). Eğitimde hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 3(4), 194-206.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies

e-ISSN: 2757-5284



Geliş/Received: 30.09.2022 Kabul/Accepted: 29.10.2022

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi/Research Article

Eğitimde Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri¹

Neslihan KAYA²

Tuncay AKÇADAĞ³

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin hizmet içi eğitimin gerekliliği, hizmet içi eğitim alma isteği, hizmet içi eğitimin planlama aşaması, hizmet içi eğitimin uygulama aşaması ve eğitimin değerlendirme aşaması konuları hakkındaki görüşlerinin cinsiyet, kademe, kıdem ve katıldıkları hizmet içi eğitim programı sayısına göre nasıl farklılaştığını ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim-öğretim yılı İstanbul ili Bağcılar ilçesinde, resmi ilköğretim, ortaokul ve liselerde görevli 246 öğretmenlerden oluşturmaktadır. Örneklem, basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmada “Hizmet İçi Eğitim Uygulamaları Değerlendirme Anketi” ve öğretmenlerin demografik bilgilerini içeren bilgi formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Veri analizinde ileri düzey istatistiksel analizler için uygun paket programı kullanılmıştır. Bağımsız örneklem gruplarının mukayesesi için Mann Whitney U analizi, ikiden fazla grubun ortalamalarının mukayesesi için Kruskal Wallis H analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, kademe, mesleki kıdem ve katıldıkları hizmet içi eğitim sayılarına göre hizmet içi eğitimin uygulama gerekliliği, hizmet içi eğitim alma isteği, hizmet içi eğitimin planlama aşaması, hizmet içi eğitimin uygulama aşaması, eğitimin değerlendirme aşaması konularındaki görüşlerinin arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı elde edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Hizmet içi eğitim; öğretmen eğitimi; öğretmen görüşleri; mesleki eğitim

Teachers' Views on In-Service Training Activities in Education

Abstract

The purpose of this research is to examine the opinions of teachers about the necessity of in-service training, the desire to receive in-service training, the planning phase of in-service training, the application phase of in-service training and the evaluation phase of training, on practice by gender, grade, seniority and in-service training they attend, reveals how it differs according to the number of training programs. The sample of the research consists of 246 teachers working in public primary, secondary and high schools in the district of Bağcılar in Istanbul province in the 2021-2022 academic year. The sample was selected by simple random sampling method. In the study, the "In-Service Training Applications Evaluation Questionnaire" and the information form containing the demographic information of the teachers were used as data collection tools. A package program suitable for advanced statistical analysis was used in data analysis. Mann Whitney U analysis

¹ Bu makale “Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri: Bağcılar İlçesi Örneği” adlı tezden üretilmiştir.

² Uzman, neslihansengun1@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8536-3465

³ Prof. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ABD, İstanbul-Türkiye, takcadag@fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9648-549X

was used to compare the independent sample groups, Kruskal Wallis H analysis was used to compare the means of more than two groups. According to the research findings; there is no statistically significant difference between the views of the teachers participating in the research on the necessity of applying in-service training, the desire to receive in-service training, the planning phase of in-service training, the implementation phase of in-service training, and the evaluation phase of training according to gender, grade, professional seniority and the number of in-service training they attended.

Keywords: In-service training; teacher training; teacher's opinions; occupational training

1. GİRİŞ

Değişimin önlenemez bir hızla gerçekleştiği günümüzde, değişen döneme uyum sağlamanın en önemli aracı eğitimidir (Bilgin, 2004). Eğitim, kişilerin yaşamlarında kasıtlı değişiklikler oluşturma veya yeni davranım kazandırma sürecidir (Ertürk, 1972, s. 2). En genel anlamıyla eğitim, bir davranış değiştirme, bir değişme süreci olarak tanımlanabilir. Bu değişme, kişilerin bilgi, düşünce, kabiliyet ve davranımlarında gözlemlenen gelişimdir ya da iyileşmedir. Değişim ihtiyacı ve gerekliliği bireye dönük olduğu kadar kurumları da kapsar ve kurumlar açısından da değişim kaçınılmazdır. Başka deyişle kurumlar yaşayan bir varlık gibi aktif bir değişme süreci yaşarlar. Bu değişme sosyal, ekonomik ve teknolojik alanlarda meydana gelirken değişime ayak uydurmanın en muteber yolu planlı ve sürekli eğitimidir (Sabuncuoğlu, 1994, s. 124).

Değişimle beraber gelen eğitim ihtiyacı ve bu ihtiyacı karşılamada eğitime verilen önem devletlerin gelişmişlik düzeyi ile değerlendirilmektedir (Çalık, 1988, s. 25). Eğitim çok boyutlu bir olgu olarak ele alındığında yaygın ve örgün eğitim yanında bireylerin bir kuruma çalışmak amacıyla işe başlamalarından sonra onların hem kurumsal hem de bireysel olarak gelişimlerinin sağlanmasında rol oynayan eğitim ihtiyacına cevap oluşturan hizmet içi eğitim faaliyetleridir.

Kurumsal açıdan eğitim faaliyetleri iki genel başlık altında ele alınmaktadır; hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim. Kişinin çalıştığı kurumda görevli olmadan önce aldığı eğitim türüne hizmet öncesi eğitim denir. Diğer bir söyleyişle, her seviyedeki eğitim kurumlarında verilen genel öğrenim faaliyetlerini ve her çeşit mesleki ve teknik öğrenim faaliyetlerini içeren eğitime hizmet öncesi eğitim denir (Tutum, 1979, s. 118). Hizmet öncesi eğitimle bireyler bir mesleğe hazır hale getirilir ve meslek ile ilgili ehliyet sahibi olurlar. Böylece bir kuruma o mesleği icra etmek için alınırlar. Ancak her meslekte ya da disiplin alanında oluşan hızlı gelişme ve değişim her türlü işleyişi etkilemekte kurumları ve bireyleri değişime uyuma zorlamaktadır. Kurumlarda eğitim, değişime uyum ve gelişme için bir araç olarak ele alındığında hizmet içi eğitim devreye girmektedir. Hizmet içi eğitim, yeni ve güncel bilgi ve tutumlar kazanmanın, hizmet öncesi dönemdeki eğitimin eksikliklerini tamamlamanın önemli bir yolu olarak görülmektedir (Gültekin ve Çubukçu, 2008).

Eğitim sisteminin ve kurumlarının da değişimlere uyum sağlaması için kendini ve paydaşlarını sürekli olarak yeniliklere açık tutması gerekmektedir (Uçar ve İpek, 2006). Eğitim kurumlarının çalışanları olarak eğitim yöneticileri ve öğretmenler en büyük dilimi oluşturmaktadırlar ve bu büyük dilimin mesleki gelişimlerinin sürekliliği oldukça önemli görülmektedir (Bilgin, 2004). Eğitim sisteminin mihenk taşı olan öğretmenlerin de kendilerini devamlı yenilemesi ve geliştirmesi, çalışma alanları üzerine devamlı beceri, bilgi ve yeti edinmeleri, başka bir söylemle onların hayat boyu öğrenen kişiler olmaları hizmet içi eğitim ile mümkün olmaktadır. Eğitimde verimliliğin artması için eğitimin ana unsuru olan öğretmenlere devamlı olarak yenilenme olanağı verilebilmesi için hizmet içi eğitim etkinliklerinin organize edilmesi ve organize edilen eğitim programlarının bilimsel yönden incelenmesi ve yürütülmesi gerekir (Erişen, 1998). Bu eğitimlerde esas unsur; yöneticilere ve öğretmenlere gelişen ve değişen eğitim mantalitesi hakkında bilgi vermek ve bu süreçte onlara, verimli ve etkili olmaları için gereken beceri, bilgi ve tutumları kazandırmaktır (Aytaç, 2000). Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler, sosyo-ekonomik ve bilimsel gerçekler ışığında noksanlığı ispatlanan mesleki beceri, bilgi, alışkanlık ve tutumlar ile öğrencilere kazandırılması gereken bilgi, beceri, alışkanlık ve tutumların öğretmenlere öğretme yollarını edindirmeyi amaçlayan süreçlerin hepsi olarak tanımlanabilir (Budak, 1998). Öğretmen açısından hizmet içi eğitimin; öğretmenin moralini yükseltmek, öğretmenin gizil kabiliyetinin meydana çıkmasına yardımcı olmak, öğretmeni hizmeti benimsemesini sağlamak, yönetici ile öğretmen arasında anlaşma olanağını geliştirmek, öğretmeni üst kademe sorumluluk mevkilerine hazırlamak gibi yararlar da sağladığı belirtilmektedir (Şen, 2003).

Okullardaki eğitimin kalitesinin, bu eğitimi veren öğretmenlerin nitelikleriyle doğrudan ilişkisi olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayan hizmet içi eğitimin önemi ve zorunluğu açıkça görülmektedir. Hizmet içi eğitim etkinliklerinin düzenlenmesi ve düzenlenecek eğitim programlarının bilimsel yönden ele alınarak devam ettirilmesi hizmet içi eğitim paradigması açısından gereklidir. Bu paradigmanın bir gereği olarak hizmet içi eğitimlerin hedefine ulaşma seviyesi, süreçteki yetersizlikler, aksama ve sapmaların düzenli olarak tespit edilmesi ve tespitlere dayalı biçimde programların geliştirilmesi durumlarının belirlenmesi önemli ve gerekli görünmektedir. Bu çalışma ile öğretmenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerinden hareketle elde edilecek verilerin MEB hizmet içi eğitim program ve uygulamalarının etkililiğinin artırılmasına yönelik çabalara katkıda bulunacağı umulmaktadır. Böylece bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin hizmet içi eğitimin gerekliliği, hizmet içi eğitim alma isteği, hizmet içi eğitimin planlama aşaması, hizmet içi eğitimin uygulama aşaması ve eğitimin değerlendirme aşaması konuları hakkındaki görüşlerinin cinsiyet, kademe, kıdem ve katıldıkları hizmet içi eğitim program sayısına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını ortaya koymaktır.

1.1. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi araştırmanın amacı doğrultusunda şu şekilde belirlenmiştir: “Öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşleri cinsiyet, kademe, kıdem ve katıldıkları hizmet içi eğitim program sayısına göre farklılaşmakta mıdır?”

Alt problemler:

1. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimin gerekliliği hakkındaki görüşleri cinsiyet, kademe, kıdem ve katıldıkları hizmet içi eğitim program sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma isteği ile ilgili görüşleri cinsiyet, kademe, kıdem ve katıldıkları hizmet içi eğitim program sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimin planlama aşaması hakkındaki görüşleri cinsiyet, kademe, kıdem ve katıldıkları hizmet içi eğitim program sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimin uygulama aşaması hakkındaki görüşleri cinsiyet, kademe, kıdem ve katıldıkları hizmet içi eğitim program sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimin değerlendirme aşaması hakkındaki görüşleri cinsiyet, kademe, kıdem ve katıldıkları hizmet içi eğitim program sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

1.2. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın çalışma evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul Bağcılar ilçesi ilk, orta ve lise okullarında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır.
2. Araştırma nicel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle araştırma bulgularının nedenlerini açıklamaktan ziyade durumu ortaya koymaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan bu çalışma tarama yöntemi kullanılan nicel bir araştırmadır. Tarama modeli, geçmişte olan ya da devam eden bir durumu, var olduğu şekilde betimlemeyi hedefleyen araştırma yaklaşımıdır. Araştırılmak istenen durum veya konu herhangi bir etkiye maruz bırakılmadan, değiştirilmeden, kendi şartları içinde var olduğu biçimde tanımlanır. Bilinmek istenen durum var olarak durmaktadır, amaçlanan onu uygun bir şekilde gözlemleyip belirleyebilmek, var olanı değiştirmeye çalışmadan gözlemleyebilmektir (Karasar, 2013, s. 77).

2.2. Evren-Örneklem

Araştırma evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılı İstanbul ili Bağcılar ilçesinde görev yapan resmi ilköğretim, ortaokul ve liselerde görevli 3847 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Bağcılar ilçesinde görev yapan resmi ilköğretim ortaokul ve liselerde görevli 246 öğretmen oluşturmaktadır. Baş (2005) tarafından, evrenin bilindiği durumlarda belli hata payları için, %95 kesinlik düzeyinde örneklem büyüklüklerine ilişkin, kuramsal örneklem büyüklüklerini verdiği tablo da hata payı

± 5 olan 5.000 kişilik homojen bir evrenin örneklem büyüklüğü 234 kişi olarak belirtilmiştir. “Sosyal bilimlerde yürütülen araştırmalarda, tek bir meslek grubu, yaş, cinsiyet veya aynı olaydan etkilenmişlik gibi benzerlikler homojenlik” olarak ifade edilmektedir (Creswell, 2013’den akt. Baltacı, 2018). Araştırmayı oluşturan evrenin tek bir meslek grubu olan öğretmenler oluşması ve katıldıkları MEB’e bağlı hizmet içi eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi örneklem grubunun homojen olduğunu göstermektedir. Ayrıca Ural ve Kılıç (2006) ölçekte bulunan madde sayısının en az on katı olarak belirlenen örneklem büyüklüğünün, güvenilir sonuçlar elde edilebileceği belirtmiştir. Tek değişkenin incelendiği ilgili araştırmada kullanılan anket 23 maddeden oluşmaktadır ve 246 kişiye ulaşılmıştır.

2.2.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, kademe, kıdem ve katıldıkları hizmet içi eğitim sayısına göre dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kadın	173	70,3
	Erkek	73	29,7
Kademe	İlkokul	85	34,6
	Ortaokul	71	28,5
	Lise	91	37,0
Kıdem	1-5 yıl	90	36,6
	6-10 yıl	52	21,1
	11-15 yıl	36	14,6
	16-20 yıl	23	9,3
	21 yıl ve üzeri	45	18,3
Hizmet İçi Eğitime Katılım Sayısı	1-5	73	29,7
	6-10	40	16,3
	10’dan fazla	133	54,1
Toplam		246	100

2.3. Verilerin Toplanması

Anket soruları Google form formatında hazırlanarak Bağcılar ilçesinde görev yapan müdür ve öğretmenlerin iş birliği ile bulundukları okulların dijital gruplarında paylaşıldı. Çoğunluğu Google form formatında öğretmenlerden toplanan verilerde hata olmadığı için, toplanan 246 veri de araştırmada kullanıldı. Veri toplama süreci üç hafta sürdü ve bu süreç içerisinde Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi’nden etik kurul onayı alındı.

2.4. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anketin ilk bölümü katılımcıların demografik özelliklerini yansıtacak sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölümü ise Uçar (2005) tarafından geliştirilen MEB Hizmet İçi Eğitim Uygulamaları Değerlendirme Anketidir. Uçar tarafından yapılan güvenlik irdelemesinde Alpha (Cronbach) yöntemi kullanılmıştır ve güvenirlik katsayısı .91 olarak bulunmuştur. İkinci bölümünde ise hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin sorulara yer verilmiştir. Beş boyuttan oluşan anketin ikinci bölümü, öğretmen görüşlerine göre; hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekliliğini, hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma istekliliğini, hizmet içi eğitim uygulamaları planlama aşaması, hizmet içi eğitim uygulamaları uygulama aşaması ve hizmet içi eğitim uygulamaları değerlendirme aşamasına yönelik soruları içermektedir.

Anketteki sorular likert ölçeğe uygun biçimde beşli olarak derecelendirilmiştir. Ankette, her soruda ifade edilen görüşe katılma derecelerinin: 1. Hiç katılmıyorum, 2. Çok az katılıyorum, 3. Biraz katılıyorum, 4. Oldukça katılıyorum, 5. Tamamen katılıyorum olarak belirlenip işaretlenmesi istenmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Uygulanan anketlerde elde edilen veriler, hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekliliği, hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma istekliliği, hizmet içi eğitim uygulamalarının planlama aşaması, hizmet içi eğitim uygulamalarının uygulama aşaması ve hizmet içi eğitim uygulamalarının değerlendirme aşaması konuları

doğrultusunda ele alınmıştır. Her konu, kendi içinde öğretmenlerin cinsiyeti, kademesi, kıdemi ve katıldıkları hizmet içi eğitim programlarının sayısı değişkenlerine bağlı olarak yorumlanmıştır.

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi, ileri düzey istatistiksel analizler için SPSS paket programı kullanılarak yapılmıştır. Veri analizinde, frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ($\bar{X}$), standart sapma (S) değerleri hesaplanmıştır. Verilerin normallik ve homojenlik şartını sağlayıp sağlamadığını tespit etmek amacıyla normallik testi güvenilirlik analizleri uygulanmıştır. Araştırma kapsamında toplanan ölçek verileri normal dağılıma uygun olmadığından dolayı non-parametrik analiz yöntemleri kullanılmıştır. Ölçek puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi analizi kullanılırken, görev kademesi, mesleki kıdem ve alınan hizmet içi eğitim sayısına göre karşılaştırılmasında Kruskal Wallis H analizi kullanılmıştır.

Ankette belirtilen görüşlerin aritmetik ortalamalarının karşılaştırılmasında aşağıdaki puanlama kullanılmıştır.

1. Hiç katılmıyorum: 1.00- 1.79
2. Çok az katılıyorum: 1.80- 2.59
3. Biraz katılıyorum: 2.60- 3.39
4. Oldukça katılıyorum: 3.40- 4.19
5. Tamamen katılıyorum: 4.20- 5.00

2.5.1. Normallik Dağılımı Analizi

Bu bölümde araştırmada kullanılacak testlerin tespiti için verilerin normal dağılıp dağılmadığı araştırılmıştır. Bu kapsamda uygulanan One Sample Kolmogorov-Smirnov analizi sonuçları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Ölçek Alt Boyutlarına İlişkin Normal Dağılıma İlişkin One Sample Kolmogorov-Smirnov Analizi

Alt boyut	Kolmogorov-Smirnov	
	Test değeri	P
Hizmet içi eğitimin uygulama gerekliliği	,148	,000
Hizmet içi eğitime katılma isteği	,171	,000
Hizmet içi eğitimin planlanması	,090	,000
Hizmet içi eğitimin uygulanması	,108	,000
Hizmet içi eğitimin değerlendirilmesi	,093	,000
Toplam hizmet içi eğitim algı düzeyi	,061	,029

Normal dağılıma ilişkin One Sample Kolmogorov-Smirnov analizi sonuçları incelendiğinde, ölçek verilerinin normal dağılıma uygun olmadığı görülmektedir ($p < 0.05$).

2.6. Araştırma ve Yayın Etiği

Yapılan çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

2.6.1. Etik kurul izni

Kurul adı = Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

Karar tarihi = 18/05/2022

Belge sayı numarası = 175

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin yapılan istatistiksel analizlerin sonuçları yer almaktadır.

3.1. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Hizmet İçi Eğitimin Uygulama Gerekliliği Konusundaki Görüşlerinin Cinsiyet, Kademe, Kıdem ve Katıldıkları Hizmet İçi Eğitim Programı Sayısı Değişkenleri Açısından İncelenmesi

“Öğretmenlerin hizmet içi eğitimin gerekliliği hakkındaki görüşleri cinsiyet, kademe, kıdem ve katıldıkları hizmet içi eğitim program sayısına göre farklılaşmakta mıdır?” araştırmanın birinci alt problemini oluşturmaktadır. Bu kapsamda uygulanan Mann Whitney U analizi ve Kruskal Wallis H analizi sonuçları Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimin Uygulanma Gerekliliğine İlişkin Görüşlerinin Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Değişken	Alt değişken	n	$\bar{X}$	SS	U	K-W	p
Cinsiyet	Kadın	173	4,25	0,77	5651,5		,190
	Erkek	73	4,18	0,67			
Kademe	İlkokul	85	4,24	0,73		0,1	,970
	Ortaokul	70	4,23	0,70			
	Lise	91	4,22	0,79			
Mesleki kıdem	1-5 yıl	90	4,26	0,67		3,4	,494
	6-10 yıl	52	4,34	0,71			
	11-15 yıl	36	4,13	0,83			
	16-20 yıl	23	3,98	0,98			
	21 yıl ve üzeri	45	4,25	0,68			
Hizmet içi eğitim sayısı	1-5	73	4,18	0,64		2,5	,285
	6-10	40	4,31	0,77			
	10+	133	4,23	0,78			

U: Mann Whitney U test, K-W: Kruskal Wallis H test

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, kademe, mesleki kıdem ve katıldıkları hizmet içi eğitim sayılarına göre hizmet içi eğitimin uygulama gerekliliği konusundaki görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir ($p>0,05$).

3.2. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Hizmet İçi Eğitime Katılma İsteği Konusundaki Görüşlerinin Cinsiyet, Kademe, Kıdem ve Katıldıkları Hizmet İçi Eğitim Programı Sayısı Değişkenleri Açısından İncelenmesi

“Öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılma isteği hakkındaki görüşleri cinsiyet, kademe, kıdem ve katıldıkları hizmet içi eğitim program sayısına göre farklılaşmakta mıdır?” araştırmanın ikinci alt problemini oluşturmaktadır. Bu kapsamda uygulanan Mann Whitney U analizi ve Kruskal Wallis H analizi sonuçları Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime Katılma İsteklerine İlişkin Görüşlerinin Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Değişken	Alt değişken	n	$\bar{X}$	SS	U	K-W	p
Cinsiyet	Kadın	173	4,17	0,91	6140,5		,726
	Erkek	73	4,19	0,75			
Kademe	İlkokul	85	4,10	0,89		1,3	,517
	Ortaokul	70	4,18	0,88			
	Lise	91	4,24	0,84			
Mesleki kıdem	1-5 yıl	90	4,13	0,82		3,4	,494
	6-10 yıl	52	4,26	0,84			
	11-15 yıl	36	4,06	0,98			
	16-20 yıl	23	4,03	1,17			
	21 yıl ve üzeri	45	4,31	0,70			
Hizmet içi eğitim sayısı	1-5	73	4,07	0,83		3,1	,215
	6-10	40	4,22	0,88			
	10+	133	4,22	0,88			

U: Mann Whitney U test, K-W: Kruskal Wallis H test

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, kademe, mesleki kıdem ve katıldıkları hizmet içi eğitim sayılarına göre hizmet içi eğitime katılma isteği konusundaki görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir ($p>0,05$).

3.3. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Hizmet İçi Eğitimin Planlanması Konusundaki Görüşlerinin Cinsiyet, Kademe, Kıdem ve Katıldıkları Hizmet İçi Eğitim Programı Sayısı Değişkenleri Açısından İncelenmesi

“Öğretmenlerin hizmet içi eğitimin planlanması hakkındaki görüşleri cinsiyet, kademe, kıdem ve katıldıkları hizmet içi eğitim program sayısına göre farklılaşmakta mıdır?” araştırmanın üçüncü alt problemini oluşturmaktadır. Bu kapsamda uygulanan Mann Whitney U analizi ve Kruskal Wallis H analizi sonuçları Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimin Planlanmasına İlişkin Görüşlerinin Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Değişken	Alt değişken	n	$\bar{X}$	SS	U	K-W	p
Cinsiyet	Kadın	173	3,67	0,91	6218,5		,850
	Erkek	73	3,69	0,84			
Kademe	İlkokul	85	3,64	0,89		2,6	,275
	Ortaokul	70	3,57	0,96			
	Lise	91	3,80	0,83			
Mesleki kıdem	1-5 yıl	90	3,78	0,93		8,1	,088
	6-10 yıl	52	3,81	0,83			
	11-15 yıl	36	3,52	0,81			
	16-20 yıl	23	3,29	0,86			
	21 yıl ve üzeri	45	3,64	0,91			
Hizmet içi eğitim sayısı	1-5	73	3,68	0,79		1,7	,423
	6-10	40	3,86	0,96			
	10+	133	3,62	0,92			

U: Mann Whitney U test, K-W: Kruskal Wallis H test

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, kademe, mesleki kıdem ve katıldıkları hizmet içi eğitim sayılarına göre hizmet içi eğitimin planlanması konusundaki görüşlerinin arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir ($p>0,05$).

3.4. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Hizmet İçi Eğitimin Uygulanması Konusundaki Görüşlerinin Cinsiyet, Kademe, Kıdem ve Katıldıkları Hizmet İçi Eğitim Programı Sayısı Değişkenleri Açısından İncelenmesi

“Öğretmenlerin hizmet içi eğitimin uygulanması hakkındaki görüşleri cinsiyet, kademe, kıdem ve katıldıkları hizmet içi eğitim program sayısına göre farklılaşmakta mıdır?” araştırmanın dördüncü alt problemini oluşturmaktadır. Bu kapsamda uygulanan Mann Whitney U analizi ve Kruskal Wallis H analizi sonuçları Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimin Uygulanmasına İlişkin Görüşlerinin Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Değişken	Alt değişken	n	$\bar{X}$	SS	U	K-W	p
Cinsiyet	Kadın	173	3,81	0,93	6282,5		,950
	Erkek	73	3,85	0,75			
Kademe	İlkokul	85	3,77	0,91		3,1	,216
	Ortaokul	70	3,71	0,98			
	Lise	91	3,96	0,74			
Mesleki kıdem	1-5 yıl	90	3,88	0,89		2,1	,720
	6-10 yıl	52	3,86	0,94			
	11-15 yıl	36	3,74	0,86			

	16-20 yıl	23	3,61	0,97		
	21 yıl ve üzeri	45	3,83	0,77		
Hizmet içi eğitim sayısı	1-5	73	3,88	0,78		
	6-10	40	3,98	0,96	2,8	,247
	10+	133	3,74	0,90		

U: Mann Whitney U test, K-W: Kruskal Wallis H test

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, kademe, mesleki kıdem ve katıldıkları hizmet içi eğitim sayılarına göre hizmet içi eğitimin uygulanması konusundaki görüşlerinin arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir ($p>0,05$).

3.5. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Hizmet İçi Eğitimin Değerlendirilmesi Konusundaki Görüşlerinin Cinsiyet, Kademe, Kıdem ve Katıldıkları Hizmet İçi Eğitim Programı Sayısı Değişkenleri Açısından İncelenmesi

“Öğretmenlerin hizmet içi eğitimin değerlendirilmesi hakkındaki görüşleri cinsiyet, kademe, kıdem ve katıldıkları hizmet içi eğitim program sayısına göre farklılaşmakta mıdır?” araştırmanın beşinci alt problemini oluşturmaktadır. Bu kapsamda uygulanan Mann Whitney U analizi ve Kruskal Wallis H analizi sonuçları Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimin Değerlendirilmesine İlişkin Görüşlerinin Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Değişken	Alt değişken	n	$\bar{X}$	SS	U	K-W	p
Cinsiyet	Kadın	173	3,49	0,86			
	Erkek	73	3,57	0,81	5793,5		,303
Kademe	İlkokul	85	3,45	0,81			
	Ortaokul	70	3,47	0,94		3,3	,196
	Lise	91	3,61	0,80			
Mesleki kıdem	1-5 yıl	90	3,59	0,79			
	6-10 yıl	52	3,51	0,92			
	11-15 yıl	36	3,46	0,96		2,7	,611
	16-20 yıl	23	3,28	0,73			
	21 yıl ve üzeri	45	3,54	0,83			
Hizmet içi eğitim sayısı	1-5	73	3,49	0,77			
	6-10	40	3,62	0,90		0,4	,833
	10+	133	3,50	0,87			

U: Mann Whitney U test, K-W: Kruskal Wallis H test

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, kademe, mesleki kıdem ve katıldıkları hizmet içi eğitim sayılarına göre hizmet içi eğitimin değerlendirilmesi konusundaki görüşlerinin arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir ($p>0,05$).

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekliliği boyutuna ilişkin yanıtlarının genel aritmetik ortalamasının “tamamen katılıyorum” düzeyinde olduğu ve cinsiyet, kademe, mesleki kıdem ve katıldıkları hizmet içi eğitim sayılarına göre “hizmet içi eğitimin uygulamalarının gerekliliği” konusundaki görüşlerinin arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Matsumoto (1986) öğretmenlerin meslek hayatına başladıkları andan bitene kadar hizmet içi eğitim almaları gerektiğini belirtmiştir. Arslan (2015), çalışmasında okullarda görev yapan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun hizmet içi eğitimin çağımızın bir gereği olduğunu savunduğu sonucuna ulaşmıştır. Aslan Keleş (2019) araştırmasında öğretmenlerin sürekli gelişim sağlamak istediklerini belirtmiştir. MEB (2006) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin meslek yaşamları boyunca hizmet içi eğitim yoluyla öğrenmeyi sürdürmelerinin bir zorunluluk olduğu görüşünün genel bir kabul gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Ayvacı vd. (2014), öğretmenlerinin büyük çoğunluğu hizmet içi eğitimi yenilikleri ve çağı yakından takip etme, kendilerini yenileme imkânı buldukları için gerekli olduğu fakat hizmet içi eğitimin zorunlu olmaması gerektiği konusunda görüş bildirdiklerini belirtmiştir. Gümüş (2018) hizmet içi uygulamalarının gerekliliğinin, katıldıkları hizmet içi eğitim sayısı yönünden anlamlı fark oluşturmadığı

sonucuna ulaşmıştır. Öz (2012) din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin hizmet içi eğitimin gerekliliğiyle ilgili olumlu yönde yüksek bir algıya sahip olduklarını; 15-24 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmen grubunun 1-5 yıl arası kıdeme sahip gruptan HİE gerekliliği ile ilgili görüşlerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Uçar'ın (2005) çalışmasında ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitimin dönemin gereği olduğunu ve bilimsel alandaki gelişmelerin hizmet içi eğitimi zorunlu kıldığını belirtmiştir. İlgili araştırmada çıkan sonuçların aksine cinsiyet, kıdem ve HİE uygulamalarına katılma sayıları arasında istatistiksel açıdan fark bulunmuştur. Kadınların, erkeklere göre hizmet içi eğitimin gerekliliği boyutuna katılımı daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin kıdemleri yükseldikçe ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım sayısı arttıkça hizmet içi eğitimin uygulamalarının gerekliliğine ilişkin ifadelerle katılım düzeyinin arttığı gözlenmiştir. Hizmet içi eğitim uygulamalarından istenilen çıktıların alınabilmesi için bu etkinliklere katılacak olan personelin böyle bir eğitimi gerekli görmesi, ona ihtiyaç duyması, temel şarttır. Çünkü hizmet içi eğitimlerin gerekliliğiyle ilgili algının yüksek çıkması hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin psikolojik hazırbulunuşluğun önemli ölçüde sağlanması anlamına gelmektedir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin bilimsel, teknolojik ve kültürel alanlardaki gelişmelere uyum sağlamak, günceli takip etmek, eğitim sisteminin etkililiğini ve verimliliğini sağlama açısından hizmet içi eğitimin gerekli olduğu düşündüklerini ve sürekli gelişim sağlamak istediklerini belirtmektedir.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma isteği boyutuna ilişkin yanıtların genel aritmetik ortalamasının “oldukça katılıyorum” düzeyinde olduğu ve cinsiyet, kademe, mesleki kıdem ve katıldıkları hizmet içi eğitim sayılarına göre “hizmet içi eğitimin uygulamalarına katılma isteği” konusundaki görüşlerinin arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aslan Keleş'in (2019) çalışmasında öğretmenlerin hizmet içi eğitime kendi istekleri ile katıldıkları görülmektedir. MEB (2006) tarafından yapılan HİE değerlendirilmesi çalışmasında öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına gönüllü katılım sağladığı sonucu çıkmıştır. Akçadağ (2012), Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Beklentileri ve Öğretmenin Sınırı Yok Projesi adlı çalışmasında öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına isteyerek katıldığı sonucuna ulaşmıştır. Aydınalp (2008) ortaokul öğretmenlerinin hizmet içi eğitime katılma isteği biçiminin cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamsız olduğu sonucuna ulaşmıştır. Arslan (2015) çalışmasında öğretmenlerin cinsiyetlerinin ve kıdem yıllarının hizmet içi eğitim etkinliklerine katılma biçimlerinin değişiminde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Özkan (2010), HİE uygulamalarının gerekliliğine ilişkin öğretmen görüşleriyle öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmiştir. Uçar'ın (2005) çalışmasında hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma istekliliğine ilişkin sorulara “oldukça katılıyorum” düzeyinde cevap verilmiştir. Araştırmanın sonuçlarında farklı olarak kadın öğretmenlerin, 11 defa ve üzeri hizmet içi eğitim programına katılanların ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin HİE uygulamalarına katılma istekliliğine ilişkin ifadelerle katılımlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çıkan sonuçlardan öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerinin kendilerini alanlarında geliştireceğine ve eğitimin yeni gelişmelere uyum sağlamalarına yardımcı olacağına inandıkları için bu etkinliklere kendi istekleriyle katıldıkları görülmektedir. Hizmet içi eğitimin çağımızın bir gerekliliği olduğunu; bilimsel, teknolojik ve toplumsal alandaki gelişmelerin öğretmenlerin hizmet içi eğitim almalarını zorunlu kıldığı fikrine tamamen katılan bir öğretmen grubunun hizmet içi eğitime katılma istekliliğinin de yüksek çıkması beklenen bir sonuç olmaktadır. Bu şekilde yeniliğe açık ve öğrenmeye istekli bireyler hizmet içi eğitime kendilerini alanlarında geliştireceğine inandığı için ve isteyerek hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım sağlar. Literatürde yapılan çalışmalar da bu sonucu onaylamaktadır.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarının planlama boyutuna ilişkin yanıtların genel aritmetik ortalamasının “oldukça katılıyorum” düzeyinde olduğu ve cinsiyet, kademe, mesleki kıdem ve katıldıkları hizmet içi eğitim sayılarına göre “hizmet içi eğitimin uygulamalarının planlanması” konusundaki görüşlerinin arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Swanson ve Judy (1995), hizmet içi eğitim programlarının planlı olması gerektiğini belirtmiştir. Özkan (2010), eğitim programlarının planlanmasında cinsiyet ve mesleki kıdemin belirleyici bir değişken olmadığını ortaya çıkarmıştır. Aslan Keleş'in (2019) çalışmasında planlama boyutuna ait maddelere “biraz katılıyorum” düzeyinde cevap verilmiştir. Uçar'ın (2005) çalışmasında ise bu düzey “çok az katılıyorum” şeklindedir. Yahya (2022), hizmet içi eğitimin sistematik olarak planlanmadığını belirtmiştir. Boydak (1999) MEB öğretmenlerine üniversiteler ve TÜBİTAK tarafından verilen hizmet içi eğitim programlarının etkililiğini değerlendirdiği çalışmasında kursun planlanmasıyla ilgili öğretmen görüşlerinin alınmadığını belirtmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim uygulamalarının planlama aşamasından memnun olduklarını görülmektedir. Yapılan çalışmanın sonucunun diğer çalışmalardan farklı olmasının nedeni çalışmaların farklı illerde ve farklı yıllarda gerçekleşmesinden kaynaklı

olduğu düşünülmektedir. Bu yorumu destekler nitelikte MEB (2006) Marmara ve İç Anadolu bölgesinde hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım oranının diğer bölgelerden daha yüksek olduğunu, bölgeler arası farklılığın nedeninse bölgedeki illerin hizmet içi eğitime verdiği önemden kaynaklandığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarının uygulama boyutuna ilişkin yanıtlarının genel aritmetik ortalamasının “oldukça katılıyorum” düzeyinde olduğu ve cinsiyet, kademe, mesleki kıdem ve katıldıkları hizmet içi eğitim sayılarına göre “hizmet içi eğitimin uygulamaların uygulanması” konusundaki görüşlerinin arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Boydak (1999) hizmet içi eğitim programlarının etkililiğini değerlendirdiği çalışmasında kullanılan araç-gerecin ve derslerin yürütüldüğü sınıf ortamlarının iyi biçimde organize edildiği, kullanılan dokümanların kurs programı ve kursiyerlerin ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde olduğunu belirtilmiştir. Öz (2012) hizmet içi eğitimde uygulama boyutuyla ilgili öğretmenlerin, orta düzeyde bir memnuniyet algısına sahip olduklarını ve bu alanın iyileştirmeye açık bir alan olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özkan (2010) hie uygulanması konusunda cinsiyet ve mesleki kıdemin belirleyici bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Saka (2005) öğretmenlerin HİE merkezlerindeki atölye ve laboratuvarlarının fiziki kapasitelerini havalandırma ve aydınlatma düzenini yeterli bulmadıkları; araç-gereçlerin kullanılabilirlik ve sayı yönünden yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karagiorgi vd. (2005), öğretmenlerin HİE katılmalarında hizmet içi eğitimin konusu, eğitimin yeri ve zamanı, eğitim süresi gibi faktörlerin önemli olduğu belirtmiştir, yapılan çalışmada da bu faktörlerin öğretmenlerin isteğine uygun olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin katıldıkları eğitimlerdeki hizmet içi eğitim uygulamalarının uygulanmasından memnun oldukları görülmektedir. Literatürdeki çalışmalarda hizmet içi eğitim uygulamalarının yapıldığı mekanların eğitim için uygun olmadığı, kullanılan araç-gereçlerin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmış ve hizmet içi eğitimin uygulama boyutunun işleyişini orta düzeyde değerlendirmişlerdir. Yapılan çalışmanın sonucunun diğer çalışmalardan farklı olmasının nedeni çalışmaların farklı illerde ve farklı yıllarda gerçekleşmesinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarının değerlendirme boyutuna ilişkin yanıtlarının genel aritmetik ortalamasının “oldukça katılıyorum” düzeyinde olduğu ve cinsiyet, kademe, mesleki kıdem ve katıldıkları hizmet içi eğitim sayılarına göre “hizmet içi eğitimin uygulamaların değerlendirilmesi” konusundaki görüşlerinin arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aydınalp (2008), araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin hizmet içi eğitimi değerlendirmelerinin cinsiyet değişkeninden bağımsız olduğu sonucuna varmıştır. Uçar (2005) da değerlendirme sürecinin cinsiyet değişkeninin bağımsız olduğu sonucuna varmıştır. Özkan (2010) okul ve kurumlarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesinde cinsiyet ve mesleki kıdemin belirleyici bir değişken olmadığını ortaya koymuştur. Arslan (2015) çalışmasında öğretmenlerin cinsiyetlerinin ve kıdem yıllarının, hizmet içi eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yahya (2022), hizmet içi eğitimin sistematik olarak değerlendirilmediği belirtmiştir. Yapılan çalışmada değerlendirme boyutunun içinde olan “hizmet içi eğitim faaliyetlerinde görevlendirilecek öğreticiler alanında uzman kişilerarasından seçilmemektedir” sorusuna verilen cevapların aritmetik ortalamasının “biraz katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu da değerlendirme boyutunun aritmetik ortalamasının altında kalmaktadır. Sonuçlar, değerlendirme faaliyetlerinin yapıldığını fakat hizmet içi eğitime katılan öğretim görevlilerinin alanlarında yeterince uzman olmadıklarını, bu görevlilerin seçiminde ve görevlendirilmesinde sorun olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, hizmet içi eğitim programlarının belirli bir problemten yola çıkılarak oluşturulması gerektiği önerilir. Böylelikle öğretmenler problemi analiz eder ve ne yapması gerektiğini eğitim sürecine aktif şekilde dahil olarak uygulama imkânı bulur. Bu şekilde hizmet içi eğitim etkinliklerinin uygulama aşamasının etkililiği de artacaktır. Uygulama sürecinde yaparak yaşayarak öğrenme deneyimi elde eden öğretmenlerin, programdan öğrendiği kazanımları derslerinde uygulama oranı da yüksek olacaktır.

5. BEYAN

Araştırma ve Yayın Etiği: Yapılan çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni Beyanı:

Kurul adı = Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

Karar tarihi = 18/05/2022

Belge sayı numarası = 175

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. Yazar katkı oranı: %60 (Özet, giriş, yöntem, bulgular tartışma ve sonuç, kaynakça), 2. Yazar katkı oranı: %40 (Extended abstract ve tüm bölümlerin düzenlenmesi)

Çıkar Çatışması Beyanı: Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

6. KAYNAKÇA

- Akçadag, T. (2012). Teachers' expectations from in-service training and the project" no limit to teach (er)". *Eurasian Journal of Educational Research*, 48, 193-212.
- Arslan, M. (2015). *Türkiye milli eğitim sistemindeki değişmeler ışığında "hizmet içi eğitim"*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan Keleş, H. (2019). *Yönetici ve sınıf öğretmenlerine yönelik düzenlenen hizmet içi eğitimlerin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Aydınalp, B. (2008). *Ortaöğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim hakkındaki görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aytaç, T. (2000). Hizmet içi eğitim kavramı ve uygulamada karşılaşılan sorunlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 66-69.
- Ayvacı, H., Bakırcı, H., & Yıldız, M. (2014). Fen bilimleri öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri ve beklentileri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 357-383.
- Bilgin, K.U. (2004). *Kamu performans yönetimi memur hak ve yükümlülüklerin performans etkisi*, Ankara: TODAİE.
- Boydak, M. (1999). *Hizmet içi eğitim programlarının etkililiğinin değerlendirilmesi (Fırat, Gazi, Marmara Üniversitesi ve Tübitak örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Çalık, T. (1988). *Türk kamu kesiminde hizmet içi eğitimin etkinliği*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erişen, Y. (1998). Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları geliştirmede eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 140, 39-44.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Edge Akademi Yayıncılık.
- Gültekin, M., & Çubukcu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (19), 185-2001.
- Gültekin, M., Çubukcu, Z., & Dal, S. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin eğitim öğretimle ilgili hizmetiçi eğitim gereksinimleri, *Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 131-152.
- Gümüş, M. (2018). *İlkokul yönetici ve öğretmenlerinin Meb hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri: Keçiören ilçesi örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Karagiorgi, Y., Symeou, L., & Neophytou, E. (2005). *Diagnosis of teachers training needs in Cyprus*. Cyprus Pedagogical Institute. The research was sponsored by the Cyprus SOCRATES National Agency.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi. Kavramlar, ilkeler, teknikler* (21. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçük, O. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Matsumoto, K. (1986). Expected style of in service programs for teachers, objectives. Japan.
- MEB (2006). *Millî Eğitim Bakanlığı hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi*. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED). ISBN 975-2840-4

Öz, A. (2012). *Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde düzenlenen hizmet içi eğitimlerin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin mesleki gelişimine katkısı (İstanbul ili örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özkan, M. (2010). *Hizmet içi eğitim programlarının oluşturulmasına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Sabuncuoğlu Z. (1994). *Personel yönetimi, politika ve yönetsel teknikler* (7. Basım). Bursa: Rota Ofset Yayınevi.

Saka, F. (2005). *Millî Eğitim Bakanlığı hizmetiçi eğitim etkinliklerinin meslek lisesi öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans projesi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şen, S. (2003). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eğitim gereksinimlerinin saptanması, hizmet içi eğitim ile yetiştirilmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13, 111-121.

Tutum, C. (1979). *Personel yönetimi*. Ankara: TODAİE Yayınları.

Uçar, R. (2005). *İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin MEB hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri (Van ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Uçar, R., & İpek, C. (2006). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin MEB hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 34-53.

Yahya, A. Y. A. (2022). *Evaluation of training programs secondary school English language teachers (Pre-service and in-service)*. (Doctoral dissertation, Sudan University of Science & Technology). <http://repository.sustech.edu/handle/123456789/27207>

7. EXTENDED ABSTRACT

In the most general sense, education can be defined as a behavior change, a process of change. This change is the development or improvement observed in people's knowledge, thoughts, abilities, and behaviors. The need and necessity of change include institutions as well as individuals, and change is inevitable for institutions. In other words, institutions experience an active process of change like a living entity. While this change takes place in social, economic, and technological fields, the most reliable way to keep up with the change is through planned and continuous education.

The need for education that comes with the change and the importance given to education in meeting this need is evaluated by the level of development of the states. When education is considered a multidimensional phenomenon, in addition to non-formal and formal education, in-service training activities play a role in the development of individuals both institutionally and individually after they start working for an institution.

For the education system and institutions to adapt to changes, it is necessary to keep itself and its stakeholders open to innovations. As the employees of educational institutions, education administrators and teachers constitute the largest slice, and the continuity of the professional development of this large slice is considered very important. It is possible for teachers, who are the cornerstone of the education system, to constantly renew and develop themselves, to acquire continuous skills, knowledge, and competence in their fields of work, in other words, to become lifelong learners with in-service training. To increase productivity in education, in-service training activities should be organized to give the teachers, who are the main elements of education, the opportunity to be constantly renewed. Organized training programs should be scientifically examined and carried out. In-service training for teachers; It is stated that it also provides benefits such as raising the morale of the teacher, helping the teacher's latent ability to be revealed, ensuring that the teacher adopts the service, improving the opportunity of agreement between the manager and the teacher, and preparing the teacher for upper-level responsibility positions.

The organization of in-service training activities and the continuation of the training programs that will be organized scientifically are necessary for terms of the in-service training paradigm. As a requirement of this paradigm, it seems important and necessary to determine the level of reaching the target of in-service training, the inadequacies in the process, the regular detection of disruptions and deviations, and the development of programs based on the determinations. With this study, it is hoped that the data to be obtained from the teachers' views on in-service training practices will contribute to the efforts to increase the effectiveness of the MEB in-

service training programs and practices. Thus, the aim of this research is to reveal that there are significant differences in the opinions of teachers about the necessity of in-service training, the desire to receive in-service training, the planning phase of in-service training, the implementation phase of in-service training, and the evaluation phase of training according to gender, grade, seniority, and the number of in-service training programs they attend.

This study, which was conducted to reveal whether the views of teachers on in-service training practices differ according to certain variables, is quantitative research using the scanning method. The population of the research consists of 3847 teachers working in official primary, secondary and high schools working in Bağcılar district of Istanbul province in the 2021-2022 academic year. The sample of the research consists of 246 teachers working in official primary, secondary and high schools in Bağcılar district of Istanbul in the 2021-2022 academic year. The sample was selected by a simple random sampling method. A questionnaire was used as a data collection tool in the research. The first part of the questionnaire consists of questions that reflect the demographic characteristics of the participants. The second part is the MEB In-Service Training Applications Evaluation Questionnaire developed by Uçar (2005). The survey questions were prepared in Google form format and shared in the digital groups of the schools where the principals and teachers working in Bağcılar district cooperate with. Since there were no errors in the data collected from teachers, most of them in Google form format, 246 data collected were used in the research. The survey questions were prepared in Google form format and shared in the digital groups of the schools where the principals and teachers working in Bağcılar district cooperate with. Since there were no errors in the data collected from teachers, most of them in Google form format, 246 data collected were used in the research. Normality test reliability analyzes were applied to determine whether the data met the normality and homogeneity conditions. Non-parametric analysis methods were used because the scale data collected within the scope of the research were not suitable for normal distribution. The Mann-Whitney U test was used to compare the scale scores according to the gender variable, while the Kruskal Wallis H analysis was used to compare the scale scores according to the level of duty, professional seniority and the number of in-service training received.

There was no statistically significant difference between the opinions of the teachers participating in the research on the necessity of applying in-service training, the desire to participate in in-service training, planning of in-service training, implementation of in-service training, and evaluation of in-service training according to gender, grade, professional seniority and the number of in-service training they attended.

Although similar results were obtained in some other studies, in some other findings, women's participation in the dimension of the necessity of in-service training was higher than men. It can be said that as the seniority of teachers increases and the number of participants in in-service training activities increases the level of participation in the necessity of in-service training practices increases.

Teachers reported that they participated in in-service training activities mostly voluntarily. There are findings that in-service trainings are not planned systematically, and teachers are not included in the planning processes. When the results of the research on the implementation of in-service training are evaluated with the results of other research, it can be said that the teachers have some dissatisfaction in practice, for example, there are criticisms about the inadequacy of the educational environment, the lack of equipment, the place, time, and subject of the training. In-service trainings are not evaluated systematically according to teachers.

Göçen, G., & Ataş, N. (2022). “ABC Çocuklar İçin Türkçe (A1)” ders kitabındaki söz varlığı unsurları. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 3(4), 207-225.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies

e-ISSN: 2757-5284



Geliş/Received: 17.10.2022 Kabul/Accepted: 30.10.2022

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi/Research Article

“ABC Çocuklar İçin Türkçe (A1)” Ders Kitabındaki Söz Varlığı Unsurları¹

Gökçen GÖÇEN²

Nebahat ATAŞ³

Özet

Yabancı dil öğretiminde kelime öğretimi büyük bir öneme sahiptir. Kelime öğretimi, birçok öğretim tekniği ve materyal ile gerçekleştirilebilmektedir. Öğretim sürecinde sıkça başvurulacak kaynaklardan biri de ders kitaplarıdır. Ders kitaplarının dilde en sık ve yaygın olarak kullanılan kelimelerle hazırlanması sistemli, aşamalı ve ihtiyaca yönelik bir kelime öğretimi açısından bir gerekliliktir. Dilde en sık ve yaygın olarak kullanılan kelimeler, sıklık çalışmaları ile ortaya konmaktadır. Sıklık çalışmaları, hedef söz varlığının belirlenmesinde ve başta ders kitapları olmak üzere ders materyallerinin de bu listelere göre hazırlanmasında önemlidir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılan sıklık çalışmaları ile ders kitaplarında hangi seviyede, hangi kelimelerin olduğu ortaya konmakta; elde edilen verilerden hareketle öğretim sürecinde hangi tür kelimelerden ne zaman ve ne kadar yararlanılacağı yorumlanmaktadır. Böylelikle öğretim sürecinde kullanılabilecek herkes tarafından kabul edilen sıklık listelerine ulaşmak mümkün olmaktadır. Bu anlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders kitapları üzerinde yapılacak sıklık çalışmalarına ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır. Bu ihtiyaçtan hareketle bu çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuk öğrenciler için hazırlanmış ders kitaplarındaki söz varlığı unsurlarını belirlemek ve bunların kullanım sıklıklarını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan çalışmanın yöntemi olarak nitel durum çalışması seçilmiştir. Çalışmada ABC Çocuklar İçin Türkçe Öğretim Setinde yer alan A1.1 ve A1.2 seviyesindeki 2 kitap incelenmiştir. Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak doküman analizi kullanılmıştır. Araştırma sürecinde CIBAKAYA 2.3 programından yararlanılarak kitaplarda yer alan kelime, ikileme, deyim ve atasözlerinin kullanım sıklıkları belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre ders kitaplarında en çok isim ve fiillere yer verilirken atasözlerine hiç yer verilmemiştir. Ders kitaplarında az sayıda da olsa ikilemelere ve deyimlere de yer verildiği tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe eğitimi; Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi; kelime öğretimi; söz varlığı; kelime sıklığı

¹ Bu çalışma 18-19 Aralık 2021 tarihlerinde FSMVU Eğitimde Mükemmeliyet Araştırmaları Kongresi'nde (EMAK-2021) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

² Doç. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, İstanbul-Türkiye, ggocen@fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7552-8406

³ Öğr. Gör., İbn-i Haldun Üniversitesi & Yüksek Lisans Öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yabancılar Türkçe Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı, İstanbul-Türkiye, nebahat.atas@ihu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3098-1930

Vocabulary Elements In The “ABC Turkish For Children (A1)” Textbook

Abstract

Vocabulary teaching has a great importance in foreign language teaching. Vocabulary teaching can be carried out with many teaching techniques and materials. One of the frequently used resources in the teaching process is textbooks. The preparation of textbooks with the most frequently and widely used words in the language is a necessity in terms of systematic, gradual, and need-oriented vocabulary teaching. The most frequently and widely used words in the language are revealed by frequency studies. Frequency studies are important in determining the target vocabulary and preparing course materials, especially textbooks, according to these lists. With the frequency studies conducted in the field of teaching Turkish as a foreign language, it is revealed that at which level and which words are used in the textbooks, and it is interpreted which types of words will be used when and how much in the teaching process. Thus, it is possible to reach the frequency lists accepted by everyone that can be used in the teaching process. In this sense, it is understood that there is a need for frequency studies on textbooks in teaching Turkish as a foreign language. Based on this need, in this study, it is aimed to determine the vocabulary elements in the textbooks prepared for child learners learning Turkish as a foreign language and to determine the frequency of their use. For this purpose, qualitative case study was chosen as the method of the study. In the study, 2 books at the level of A1.1 and A1.2 in the "ABC Turkish for Children Teaching Set" were examined. Document analysis was used as a data collection tool within the scope of the research. In the research process, the frequency of the use of words, reduplications, idioms, and proverbs in the books was determined by using the cıbakaya 2.3 program. According to the findings, while nouns and verbs are mostly included in the textbooks, proverbs are not included at all. It has been determined that there are also reduplications and idioms in the textbooks, albeit in a small number.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language; teaching vocabulary; vocabulary; word frequency

1. GİRİŞ

Kelimeler, bir dilin sahip olduğu önemli yapı taşlarından biridir. Bu sebeple kelimenin birden çok tanımı bulunmaktadır. Kelimenin, ses öbeklerinin bir araya gelerek anlamsal bir bütün oluşturması ile meydana gelen bir birim veya birimler bütünü olduğunu söylemek mümkündür. Bu bütün Türkçe Sözlük’te (TDK, www.tdk.gov.tr) “Anlamlı bir ses veya ses birliği, söz veya sözcük grubu.” olarak tanımlanmıştır. Anlam taşıyan kelimeler, anlamanın ve anlatmanın da birer aracıdır. “Kelimelerin anlamı bilinmeden okunanların ya da söylenenlerin anlaşılması imkânsız gözükmektedir.” (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008, s. 32). Bu bağlamda kelimeler, anlatımın temelini oluşturmaktadır (Paylan, 2015, s. 9).

Kelimeler, dil öğretiminin de temelinde yer almaktadır. Dil bilgisinin, kelime bilgisinin öğretimi; dil becerilerinin kullanımı; kültür aktarımı kelimeler aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda kelimeler dil öğretiminde hem bir amaç hem de bir araç durumunda yer almaktadır. Buna göre ana dili ve yabancı dil öğretiminde kelimelerin önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Şenyiğit’in (2020, s. 2) de belirttiği gibi dilin başlı başına bir yapı olduğu düşünüldüğünde kelimeler, o yapının her yerinde temel unsurlardan biri olarak öne çıkmakta olduğundan kelime öğretiminin yeri, dil öğretimi açısından kaçınılmaz bir öneme sahiptir.

Yabancı dil, çocuğun ya da kişinin bilmediği bir dildir (Küzeci, 2015, s. 16). Bireyler için yabancı kalmış, yabancı bir millete ait olan bir dildir. Bir dilin yabancı dil sayılabilmesi için yabancı kalması, o dile yabancı kalınması veya belli bir müddet bilinmemesi gibi temel etmenlerin varlığından söz edilmelidir. Dilin yabancı bir dil olarak öğretimine karar kılındıktan sonra bu dilin nasıl öğretileceği hususunda izlenecek bir yol tespit edilmelidir. Kelimeler bir dilin yapı taşlarını oluşturduğundan ve yeni bir dil öğrenenler kendilerini dil bilgisi kalıpları ve kuralları ile değil, bildiği kelimelerle ifade ettiğinden yabancı dil öğretimine kelimelerin öğretimi ile başlamak faydalı bir adımdır (Demirel, 2013, s. 287; Doğan, 2014, s. 90). Başlangıç seviyelerinden itibaren kelime öğretimi öğrencilerin, dil öğrenimini kolaylaştırabileceği gibi basit ifadeleri de anlatabilmelerini sağlayacaktır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde en temel olarak öğrencilerin, ilk andan itibaren okuduğu metinlerin içerisinde yer alan kelimeleri anlayabilmesi ve buradan yola çıkarak metinle ilgili varsayımlarda bulunabilmesi beklenir.

Aynı seviyedeki öğrenciler arasında dil düzeyi bakımından bir ortaklık kurulması onlara kazandırılacak ortak bir kelime hazinesiyle mümkün olabilir (Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2010, s. 425). Bu açıdan öğrencilere sunulan eğitim materyallerinin ortak bir kelime hazinesi kazandırma stratejisine de sahip olması gerekmektedir. Doğru kelimelerin seçilmesi ve öğretilmesi için de öncelikli olarak sıklığı yüksek olan kelimelerin tespit edilmesiyle başlamak gerekmektedir.

Bilindiği üzere her dilin kendi içinde diğer kelimelere oranla kullanımına daha sık yer verilen kelimeleri mevcuttur. Bunun için de kelime sıklığı çalışmaları yapılmakta ve sık tekrarlanan kelimeler belirlenmektedir. Ölker'in (2011, s. 6) belirttiği gibi kelime sıklığı, bir dilde kullanılan kelimelerin birbirine oranla kullanım sıklığını ortaya koyan çalışmalardır. Yabancı dil öğretiminde kelime sıklığı çalışmalarının yapılması seviyelere göre kullanılması gereken kelimeleri, bu kelimelerin yerini, zamanını ve tekrar oranını belirlemek için kolaylık sağlayacaktır. Bunun yanında ders kitapları üzerinde yapılan kelime sıklığı çalışmaları, belirlenen kelimelerin sıklıklarının seviyelere göre de listelenmesini sağlamaktadır. "Kelime sıklığı üzerine yapılan araştırmalardan elde edilen veriler, kelimelerin öğretilmesindeki öncelik sonralık sırasını belirlemektedir." (Onan, 2016, s. 22).

Alanyazın incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine yazılan ders kitaplarıyla ve okuma kitaplarıyla ilgili birçok kelime sıklığı çalışması yapıldığı görülmektedir (Arslan, 2014; Aydın, 2015; Aydın ve Açık, 2017; Bağcı ve Özdemir, 2021; Bozkurt, 2015; Çelik, 2014; Çiriş ve Arslan, 2021; Çınar ve İnce, 2015; Çiçek, 2015; Göçen, 2016; Gündoğdu, 2019; Hayran, 2019; Kaymak, 2021; Kılıç, 2017; Mustafaoğlu, 2018; Özcan ve Dağ Tarcan, 2020; Özdemirel, 2017; Serin, 2017; Şimşek, 2015; Yahşi, 2020; Zenci, 2021). İncelenen bu çalışmaların temel özelliği, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanındaki ders kitaplarına ve okuma kitaplarına yönelik olmalarının yanı sıra incelenen kitapların tamamının yetişkinler için hazırlanmış olmasıdır. Yapılan araştırmalara bakıldığında Türkçenin çocuklara yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanan ders kitapları ve okuma kitapları üzerinde ise daha az sayıda kelime sıklığı çalışmasının (Göçen ve Aydın, 2021; Göçen ve Buluş, 2022; Göçen ve Çiçek, 2022; Göçen ve İleri, 2022) yapıldığı ve bu çalışmaların da çok yakın bir tarihte yapılmış olduğu görülmektedir.

Oysaki Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklar için hazırlanan ders kitapları ya da okuma kitapları üzerinde yapılacak sıklık çalışmaları, bu kitapların öğrenenlerin ilk olarak karşılaştıkları ve öncelikli olarak öğrenmeleri gereken sözcükleri içermesi bakımından önemlidir (Göçen ve İleri, 2022, s. 228). Yetişkinlerin dil öğrenme yetenekleri ile çocukların dil öğrenme yetenekleri aynı olmayacağından, dil seviyeleri aynı olsa dahi öğrenilecek kelimelerin önceliği aynı olmamalıdır. Aslan'ın (2020, s. 32) belirttiği gibi çocuklar olaylara farklı açılardan baktıklarından çocuklara dil öğretiminin farklı şekilde yapılması gerekir. Dil öğretiminde çocukların psikolojik durumuna, yaşına, algılama düzeyine, çocuğa göreliliğe dikkat edilmelidir. Bu kapsamda hazırlanacak öğretim materyallerinde de bunlara uygun kelimeler kullanılmalıdır. Bu kelimelerin yer aldığı ders kitapları üzerinde yapılacak sıklık çalışmaları da ders kitaplarının eğitim öğretimin temel aracı olması ve çok kullanılması sebebiyle oldukça önemlidir.

Bu bağlamda yapılan çalışmada "Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklar için hazırlanmış Türkçe ders kitaplarında yer alan kelimeler nelerdir?" sorusundan hareketle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklar için hazırlanmış ders kitaplarında yer alan kelimelerin kullanım sıklıklarını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan çalışmanın alt amaçları şunlardır:

1. İncelenen metinlerde kullanılan toplam ve farklı kelime, ikileme, deyim ve atasözü sayısı nedir?
2. İncelenen metinlerde yer alan kelimeler hangileridir?
3. İncelenen metinlerde yer alan ikilemeler hangileridir?
4. İncelenen metinlerde yer alan deyimler hangileridir?
5. İncelenen metinlerde yer alan atasözleri hangileridir?

Alanyazın incelendiğinde, yapılan araştırmaların çoğunlukla Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yetişkinler üzerinde yapıldığı görülmektedir. Bu anlamda, bu çalışma Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocukların hedef kitle olarak seçilmesi bakımından önemlidir. Bununla birlikte alanyazında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocukların kelime bilgisi üzerine de yapılan çalışmaların sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışmanın Türkçeyi

yabancı dil olarak öğrenen çocuklara kelime öğretimi konusunda öğreticilere ve materyal hazırlayanlara yardımcı olacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Yapılan araştırmanın deseni, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıdır. Nitel araştırma, disiplinler arası bütüncül bir bakış açısını esas alarak, araştırma problemini yorumlayıcı bir yaklaşımla incelemeyi benimseyen bir yöntemdir (Karataş, 2015, s. 63). “Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 77). Bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklar için hazırlanmış ders kitaplarında yer alan kelimelerin türü, kelimelerin kullanım sayısı ve sıklığı derinlemesine incelenmiştir.

2.2. Araştırmada İncelenen Dokümanlar

Araştırma kapsamında 2020 yılında 8 kitap olarak basılan, İstanbul ABC Çocuklar için Türkçe Öğretim Seti’nde yer alan A1.1 ve A1.2 olmak üzere 2 ders kitabı incelenmiştir. Bu kitapların seçilmesindeki sebep Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ilk dil seviyesi kitapları olmalarıdır.

2.3. Veri Toplama Süreci ve Aracı

Araştırma süreci kapsamında öncelikli olarak incelenmesi için seçilen basılı kitaplar temin edilmiş ve ardından ders kitapları dijital ortama aktarılmıştır. Ders kitaplarından veriler doküman analizi yöntemi ile toplanmıştır. Karataş’ın (2015, s. 72) belirttiği gibi doküman analizi, incelenen konuyla ilgili olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı belgelerin analiz edilmesiyle veri toplanmasıdır.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi, dijital ortama aktarılan kitapların MS Word belgesi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Kelime verilerinin türlere ayrılması sürecinde içerik analizi, kelimelerin kullanım sıklıklarının belirlenmesi sürecinde ise betimsel analiz kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında kelimelerin kullanım sıklıklarının tespit edilebilmesi amacıyla CİBAKAYA 2.3 programı kullanılmıştır. Program kullanılmadan önce ders kitaplarında yer alan kelimeler üzerinde Göçen’in (2016) çalışmasından hareketle şu işlemler gerçekleştirilmiştir.

1. Kitaplarda yer alan ünite, yazar, kitap, milliyet ve dil isimleri dışında kalan tüm özel isimler; noktalama işaretleri; görsel öğeler; sayfa numaraları ve özel bir anlam içermeyen tarihler silinmiştir.
2. Sayılar yazılı bir biçime getirilmiştir.
3. Kelimelerde yer alan çekim ekleri, olumsuzluk eki, kişi ekleri, sıfat-fiil ve zarf-fiil ekleri silinip yalnızca isim-fiil ekleri bırakılmıştır.
4. Fiillerin sonuna “-” işareti eklenerek yazılmıştır.
5. İki veya daha fazla kelimedenden oluşan birleşik isim ve fiiller, bağlaçlar, ikilemeler, deyimler ve kalıp ifadeler bir bütün olarak ele alınmış ve kelimeler arasına “+” işareti eklenerek yazılmıştır.
6. İnceleme kapsamında kelimelerin farklı anlamları incelenmemiş olsa da aynı anlamda sık kullanılan kelimeleri birbirinden ayırt etmek için kelimelerin sonuna kelimenin anlamı yazılmıştır.
7. DA ve mI eklerinin tek bir formu seçilip kullanılmıştır.

Kullanılan program aracılığıyla elde edilen kelime sıklık listeleri MS Excel programına aktarılmıştır ve kelimeler isim ve fiillerden oluşan kelime, ikileme, deyim olmak üzere türlerine ayrılmıştır. Ardından her bir türe yönelik kelime listeleri oluşturulmuştur. Kelime listeleri en sık kullanılan kelimedenden en az kullanılabana doğru sıralanmıştır. Elde edilen veriler tablo hâline getirilerek bulgular bölümünde sunulmuştur.

2.5. Araştırma ve Yayın Etiği

Yapılan çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

2.5.1. Etik kurul izni

Bu araştırma dokümanlar üzerinde yapıldığından etik kurul izni gerektirmemektedir.

3. BULGULAR

3.1. İncelenen Metinlerde Kullanılan Toplam ve Farklı Kelime, İkileme, Deyim ve Atasözü Sayılarına Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu kısımda incelenen 2 kitapta yer alan kelimelerin, ikilemelerin, deyimlerin ve atasözlerinin toplam ve farklı sayıları yer almaktadır.

Araştırma kapsamında incelenen A1.1 ders kitabında yer alan toplam ve farklı kelime, ikileme, deyim ve atasözü sayısı Tablo 1. ile şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 1. İncelenen A1.1 Ders Kitabında Kullanılan Toplam ve Farklı Kelime Sayısı

Tür	Toplam	Farklı	Kelime Kat Sayısı (Farklı/Toplam)
Kelime	2133	395	0,185
İkileme	2	2	1
Deyim	6	4	0,666
Atasözü	0	0	0
Toplam	2140	400	0,186

Tablo 1'e göre Türkçe öğrenen yabancı çocuklar için hazırlanmış olan ABC A1.1 kitabında tekrarlar dâhil toplam 2140 kelime bulunduğu ve bunların 400'ünün farklı kelimeler olduğu görülmektedir. İsimlerin ve fiillerin oluşturduğu kelime kategorisinde farklı 395 kelime ve tekrarlarla birlikte toplam 2133 kelime tespit edilmiştir. İncelenen kitapta en çok kelimelerin yer aldığı görülmektedir. İsim ve fiillerden oluşan kelimelerden sonra kitapta en çok deyimler yer almaktadır. Toplam deyim sayısı 6, farklı deyim sayısı 4'tür. İncelenen kitapta toplam ve farklı olarak yalnızca 2 ikileme kullanılırken atasözlerinin ise hiç kullanılmadığı tespit edilmiştir.

Farklı kelime sayısının toplam kelime sayısına bölümü ile elde edilen kelime kat sayısı incelendiğinde, toplam kelimeler içinde farklı kelimelerin kullanımının yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen veriden, incelenen ders kitabında yer alan kelimelerin çoğunlukla tekrar ettiği anlaşılmaktadır. İncelenen kitapta yer alan deyimlerin ise çoğunlukla farklı deyimlerden oluştuğu ve ikilemelerin ise hiç tekrar etmediği tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen A1.2 ders kitabında yer alan toplam ve farklı kelime, ikileme, deyim ve atasözü sayısı Tablo 2. ile şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 2. İncelenen A1.2 Metninde Kullanılan Toplam ve Farklı Kelime Sayısı

Tür	Toplam	Farklı	Kelime Kat Sayısı (Farklı/Toplam)
Kelime	3171	507	0,159
İkileme	3	3	1
Deyim	0	0	0
Atasözü	0	0	0
Toplam	3174	600	0,189

Tablo 2'ye göre Türkçe öğrenen yabancı çocuklar için hazırlanmış olan ABC A1.2 kitabında tekrarlar dâhil toplam 3174 kelime bulunduğu ve bunlardan 600'ünün farklı kelimeler olduğu tespit edilmiştir. İncelenen ders kitabında en sık olarak isimlerin ve fiillerin oluşturduğu kelimeler yer almaktadır. Kelimelerin toplam sayısı 3171 iken farklı kelime sayısı 507'dir. İncelenen ders kitabında ayrıca toplamda 3 olmak üzere çok az sayıda da olsa ikilemelere de verildiği görülmektedir. Ders kitabında deyimlere ve atasözlerine ise hiç yer verilmemiştir.

Toplam kelime sayısının farklı kelime sayısına bölümü ile elde edilen kelime kat sayısı incelendiğinde kelime kat sayısının 0,159 olduğu görülmektedir. Böylelikle toplam kelimeler içinde yer alan farklı kelimelerin çok

sayıda tekrar ettiği söylenebilmektedir. Ders kitabında yer alan ikilemelerin kat sayısının 1 olduğu tespit edilmiştir. Bu da 3 ikilemenin yalnızca birer kez kullanıldığını ifade etmektedir.

3.2. İncelenen Metinde Yer Alan Kelimelere Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu bölümde yabancı çocuklar için hazırlanan temel düzeydeki A1.1 ve A1.2 Türkçe ders kitaplarında yer alan isim ve fiillerden oluşan kelimelerin neler olduğu belirtilmiş ve bu kelimelerin kullanım sıklıkları verilmiştir.

Türkçe öğrenen yabancı çocuklar için hazırlanmış olan ABC A1.1 kitabında yer alan kelime listesine Ek 1.'den ulaşabilir. İncelenen kitapta en sık kullanılan ilk 50 kelime ise Tablo 3. ile şöyle gösterilebilir:

Tablo 3. A1.1 Ders Kitabında Yer Alan İlk 50 Kelime ve Kullanım Sıklıkları

Kelime	<i>f</i>	Kelime	<i>f</i>	Kelime	<i>f</i>
bu	149	ev	21	sınıf	14
ve	77	hayır	20	şu	14
ne	61	yaz-	20	araba	13
var	55	ad	19	bir	12
mi	49	kitap	18	kaç	12
ben	48	oku-	18	çok	11
masa	45	yaşında	18	et-	11
dinle-	38	bunlar	17	kalem	11
o	35	iyi	17	kantin	11
nere	34	bak-	16	kırmızı	11
bura	27	öğrenci	16	üç	11
evet	25	sen	16	beş	10
merhaba	25	çanta	15	çay	10
kim	23	anne	14	defter	10
öğretmen	23	de	14	sandalye	10
yok	23	değil	14	şunlar	10

Tablo 3'e göre ABC Çocuklar için Türkçe Ders Kitabı Seti'ndeki A1.1 ders kitabında en sık kullanılan 10 kelime şu şekildedir: *bu, ve, ne, var, mi, ben, masa, dinle-, o, nere*. İncelenen ders kitabında en sık kullanılan ilk 10 temel kelime içerisinde sıklıkla sıfat ve zamirlerin daha yer aldığı görülmektedir.

Türkçe öğrenen yabancı çocuklar için hazırlanmış olan ABC A1.2 kitabında yer alan kelime listesine Ek 2.'den ulaşabilir. İncelenen kitapta en sık kullanılan ilk 50 kelime Tablo 4. ile şöyle gösterilebilir:

Tablo 4. A1.2 Ders Kitabında Yer Alan İlk 50 Kelime ve Kullanım Sıklıkları

Kelime	<i>f</i>	Kelime	<i>f</i>	Kelime	<i>f</i>
ve	110	sen	33	elbise	23
var	107	bak-	32	kitap	23
ben	105	oku-	32	kardeş	22
o	91	okul	32	saç	22
mi	52	çok	31	yok	22
bu	49	biz	28	beyaz	21
ev	40	git-	28	siyah	21
dinle-	38	et-	26	baba	20
ne	38	gün	25	kırmızı	20
yap-	37	bir	24	resim	20
anne	35	nere	24	sınıf	20
öğretmen	35	ders	23	evet	19

Kelime	<i>f</i>
hava	19
onlar	19
renk	19
servis	19
tekrar	19

Kelime	<i>f</i>
yaş-	19
dolap	18
göz	18
hangi	18
merhaba	18

Kelime	<i>f</i>
çanta	17
etek	16
hayır	16
nasıl	16
park	16

Tablo 4’te ABC Çocuklar için Türkçe Ders Kitabı Seti’ndeki A1.2 ders kitabında en sık kullanılan ilk 50 kelimeye bakıldığında ders kitabında 10 kelime şunlardır: *ve, var, ben, o, mi, bu, ev, dinle-, ne, yap-*. İncelenen ders kitabında en sık kullanılan kelimeler içinde sıfat ve zamirler ile fiiller yer almaktadır.

3.3. İncelenen Metinlerde Yer Alan İkilemelere Yönelik Bulgular ve Yorum

Bölümde araştırma kapsamında incelenen 2 ders kitabında var olduğu tespit edilen ikilemelere ve ikilemelerin kullanım sıklıklarına yer verilmiştir.

Türkçe öğrenen yabancı çocuklar için hazırlanmış olan ABC A1.1 kitabında yer alan ikilemeler Tablo 5. ile şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 5. A1.1 Ders Kitabında Yer Alan İkilemeler

İkileme	<i>f</i>
hapur hupur	1
güle güle	1
Toplam	2

Tablo 5’e göre Türkçe öğrenen yabancı çocuklar için hazırlanan A1.1 kitabında 2 ikilemeye yer verilmiş ve bu ikilemeler birer kez kullanılmıştır. Bu ikilemeler *hapur hapur* ve *güle güle* ikilemeleridir. Ders kitabında kullanılan ikilemelerin birbirini tekrar eden kelimelerle oluşturulan ikilemeler olduğu görülmektedir.

Türkçe öğrenen yabancı çocuklar için hazırlanmış olan ABC A1.2 kitabında yer alan ikilemeler Tablo 6. ile şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 6. A1.2 Ders Kitabında Yer Alan İkilemeler

İkileme	<i>f</i>
cik cik	1
ışıl ışıl	1
sarı sarı	1
Toplam	3

Tablo 6’ya göre Türkçe öğrenen yabancı çocuklar için hazırlanan A1.2 kitabında toplam 3 ikilemeye yer verilmiştir ve her bir ikileme yalnızca bir defa kullanılmıştır. Ders kitabında yer alan ikilemeler *cik cik, ışıl ışıl* ve *sarı sarı* ikilemeleridir. Ders kitabında kullanılan ikilemelerin birbirini tekrar eden kelimelerle oluşturulan ikilemeler olduğu görülmektedir.

3.4. İncelenen Metinde Yer Alan Deyimlere Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu bölümde ABC Çocuklar için Türkçe A1.1 ve A1.2 ders kitaplarında yer alan deyimler ve bunların kullanım sıklıkları listelenmiştir.

Türkçe öğrenen yabancı çocuklar için hazırlanmış olan ABC A1.1 kitabında yer alan ikilemeler Tablo 7. ile şu şekilde gösterilebilir.

Tablo 7. A1.1 Ders Kitabında Yer Alan Deyimler

Deyimler	f
teşekkür etmek	3
afiyet olsun	1
hoşça kalmak	1
memnun olmak	1
yerli yerinde olmak	1
Toplam	7

Tablo 7’ye göre Türkçe öğrenen yabancı çocuklar için hazırlanan A1.1 ders kitabında 5 farklı deyim yer aldığı ve bunların toplamda 7 kez kullanıldığı görülmüştür. İncelenen ders kitabında en sık kullanılan deyim *teşekkür etmek* deyimidir.

Türkçe öğrenen yabancı çocuklar için hazırlanmış olan ABC A1.2 kitabında deyimlere yer verilmediğinden bu kitap için deyim tablosu oluşturulmamıştır.

3.5. İncelenen Metinlerde Yer Alan Atasözlerine Yönelik Bulgular ve Yorum

ABC Çocuklar için Türkçe Ders Kitabı Seti A1.1 ve A1.2 ders kitaplarında atasözlerine yer verilmediği tespit edildiğinden atasözlerine yönelik bir tablo oluşturulmamıştır.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan çalışmada “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklar için hazırlanmış Türkçe ders kitaplarında yer alan kelimeler nelerdir?” sorusundan hareketle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklar için hazırlanmış ders kitaplarında yer alan kelimelerin kullanım sıklıklarını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan çalışmada, ABC Çocuklar için Türkçe Ders Kitabı Setinde yer alan A1.1 ve A1.2 kitaplarında kullanılan toplam ve farklı kelime, ikileme, deyim ve atasözü sayısı ve bunların neler olduğu tespit edilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen çocuklar için hazırlanmış A1.1 ders kitabında, 400’ü farklı olmak üzere toplam 2140 kelime kullanılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen çocuklar için hazırlanmış A1.2 ders kitabında 600’ü farklı olmak üzere toplamda 3174 kelime kullanıldığı tespit edilmiştir. Farklı kelime sayısının toplam kelime sayısına bölümü ile elde edilen kelime kat sayısı her iki kitap için de incelendiğinde, toplam kelimeler içinde farklı kelimelerin kullanımının yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen veriden, incelenen ders kitaplarında yer alan kelimelerin çoğunlukla tekrar ettiği anlaşılmaktadır. Kelimelerin sıklıkla tekrar etmesinin sebebi incelenen ders kitaplarının seviyesinin A1 seviyesi olmasıdır. Bu seviyede öğrenenlerin, kelimelerin tekrarlarını görerek hızlı ve kalıcı bir şekilde öğrenmeleri beklenmektedir. Benzer şekilde A1 seviyesindeki farklı ders kitaplarında da kelimelerin sıklıkla tekrar ettiği görülmektedir. Göçen’in (2016) çalışmasında Gazi Yabancılar için Türkçe A1 seviyesi ders kitabında toplam 12468 ve 1871 farklı kelime sayısı tespit edilmiştir. Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe A1 seviye ders kitabında da toplam 13160 ve 2037 farklı kelime sayısı tespit edilmiştir. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1 seviyesi ders kitabında ise toplam 11772 ve 1240 farklı kelime sayısı tespit edilmiştir. Gökmen’in (2021) çalışmasında da Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yabancılar için Türkçe A1 seviyesi ders kitabında toplam 4439 ve 984 farklı kelime sayısı tespit edilmiştir. Ders kitaplarında, sıklığı az olan kelimelerin de en az birkaç kez tekrar etmesi öğrenenlerin daha fazla kelimeyi daha hızlı ve kalıcı bir şekilde öğrenebilmeleri için yararlı olacaktır.

Araştırma kapsamında incelenen A1.1 Türkçe ders kitabında en sık tekrarlanan ilk 10 temel kelime “*bu, ve, ne, var, mi, ben, masa, dinle-, o, nere-*” kelimeleridir. Araştırma kapsamında incelenen A1.2 kitabında ise en sık tekrarlanan ilk 10 temel kelime “*ve, var, ben, o, mi, bu, ev, dinle-, ne, yap-*” kelimeleridir. Bu kelimelerden “*ve, bir, bu*” kelimelerinin, yazılı Türkçenin en sık kullanılan (Çal, 2015; Ölker, 2011; Öztürk, 2013) ilk 10 kelimesi arasında da yer aldığı görülmektedir. Bu kelimelerin dışında, incelenen ders kitabında farklı kelimelerin de sıklıkla kullanıldığının tespit edilmesi, ders kitaplarının temasıyla ilişkilidir. Kitaplarda sıklıkla var olan kelimelerin türlerinin ise daha çok isimlerden oluştuğu görülmektedir. Bu durum Açık’ın (2013), dili öğrenen kişilerin hızlı bir biçimde ihtiyaçlarını karşılamak adına öncelikle isimlerin sonra ise fiillerin öğretilmesi gerektiği görüşüyle uyumludur.

İncelenen ders kitaplarında, A1 seviyesindeki farklı ders kitaplarında bulunmayan yeni kelimelerin kullanıldığı da tespit edilmiştir. İncelenen ders kitaplarında diğer kitaplardan farklı olarak “*cici, çizgi film, kaydırak, salıncak ve tahterevalli*” gibi kelimelerin de sıklıkları az olsa da kullanıldığı görülmüştür. Bu kelimelerin kitaplarda yer alması, incelenen ders kitaplarının çocuklar için hazırlanmış olmasıyla ilgilidir. Bu bağlamda incelenen ders kitaplarının, çocuklara diğer kitaplarda olmayan yeni kelimeleri de kazandırdığı söylenebilir. Kelimelerin kalıcı bir biçimde öğrenilebilmesi için kullanım sıklıklarının artırılması uygun olabilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen çocuklar için hazırlanmış A1.1 ders kitabında farklı ve toplam olmak üzere 2 ikilemeye yer verilmiştir. Bu ikilemeler “*hapur hupur, güle güle*” ikilemeleridir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen çocuklar için hazırlanmış A1.2 ders kitabında ise toplam ve farklı olmak üzere 3 ikilemeye yer verilmiştir. Bu ikilemeler, “*cik cik, ıslıl ıslıl, sarı sarı*” ikilemeleridir. Ders kitaplarında yer alan ikilemelerin birbirini tekrar eden ikilemelerden oluştuğu görülmektedir. Bu durum, incelenen ders kitaplarının seviyesinin A1 seviyesi olmasıyla açıklanabilir ve ikilemelerin bu yapısının A1 seviyesi öğrenenleri için uygun olduğu söylenebilir. Ders kitaplarında var olduğu tespit edilen “*güle güle*” ikilemesinin Gazi, Gökkuşığı, İstanbul, İzmir, Lale ve Yeni Hitit olmak üzere toplam 6 farklı ders kitabında da sıklıkla kullanıldığı yapılan önceki çalışmalarda da görülmektedir (Aydın, 2015). A1 seviyesi ders kitaplarında, öğrenenlerin seviyelerine uygun olarak birbirini tekrar eden kelimelerden oluşan ikilemelere daha fazla sayıda ve daha sık olarak yer verilmesi öğrenenlerin kelime bilgisinin genişlemesine yardımcı olacaktır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen çocuklar için hazırlanmış A1.1 ders kitabında 5’i farklı olmak üzere toplam 7 deyim kullanıldığı görülmektedir. Bu deyimler “*afiyet olsun, hoşça kalmak, memnun olmak, teşekkür etmek, yerli yerinde olmak*” deyimleridir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen çocuklar için hazırlanmış A1.2 ders kitabında ise deyimlere hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. İncelenen ders kitaplarında deyimlerin yer almadığı ya da çok az sayıda yer aldığı anlaşılmaktadır. Bu durum, incelenen ders kitaplarının seviyesinin A1 olmasıyla ilişkilidir. A1 seviyesinde, öğrenenlere deyimlerin kazandırılması beklenmemektedir ancak ders kitaplarında derin bir mecaz anlam içermeyen deyimlere az sayıda da olsa yer verilebilmektedir. Buna göre A1 seviyesi Gazi ve Hitit yabancılar için Türkçe ders kitaplarında 1, İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitabında 2 deyim yer aldığı tespit edilmiştir (Göçen, 2016). A1 seviyesi ders kitaplarında, öğrenenlerin seviyelerine uygun olarak gerçek anlamından çok uzaklaşmamış olan deyimlere daha fazla sayıda ve daha sık olarak yer verilmesi öğrenenlerin kelime bilgisinin genişlemesine yardımcı olacaktır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen çocuklar için hazırlanmış A1.1 ve A1.2 ders kitaplarında atasözlerine hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu durum incelenen ders kitaplarının seviyesinin A1 seviyesi olmasıyla açıklanabilir. A1 seviyesinde yabancı dil öğrenenlerin, mecaz anlam içermesi bakımından atasözlerini öğrenmeleri hedeflenmemektedir. Bu sebeple A1 seviyesindeki farklı ders kitaplarında da atasözü kullanımına rastlanmamaktadır (Göçen, 2016; Göçen, Karabulut, Yıldız Memiş ve Darıma, 2020; Gökmen, 2019). Bununla birlikte A1 seviyesi ders kitaplarında, gerçek anlamından çok uzaklaşmamış, kullanım sıklığı yüksek olan kelimelerle oluşturulmuş kısa birkaç atasözüne yer verilebilir.

Araştırma kapsamında incelenen yabancı dil olarak Türkçe öğrenen çocuklar için hazırlanmış A1.1 ve A1.2 ders kitaplarında isim ve fiillerden oluşan kelimelere, ikilemelere ve deyimlere yer verildiği tespit edilmiştir. İncelenen ders kitaplarının öğrenenlere yeni kelimeler kazandırma konusunda uygun kitaplar olduğu anlaşılmaktadır. Ders kitaplarında yer alan söz varlığının kullanım sıklığının yüksek olması ise yeni kelimelerin hızlı ve kalıcı bir biçimde öğrenilmesine katkı sağlayacaktır.

5. BEYAN

Araştırma ve Yayın Etiği: Yapılan çalışmada “*Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi*”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “*Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler*” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni Beyanı: Bu araştırma dokümanlar üzerinde yapıldığından etik kurul izni gerektirmemektedir.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. Yazar katkı oranı: %60 (Araştırmanın problemini, amaçlarını, alt amaçlarını oluşturma, verilerin toplanması, verilerin analizi, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlama), 2. Yazar katkı oranı: %40 (Literatür incelemesi, verilerin toplanması, verilerin analizi, bulguların sunumu, tartışma ve sonucun sunulması)

Çıkar Çatışması Beyanı: Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

6. KAYNAKÇA

- Açık, F. (2013). *Temel Türkçe (A1-A2) için söz dağarcığı tespit denemesi. Abdurrahman Güzel için armağan kitabı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Arslan, N. (2014). *Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarında söz varlığı unsurlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Aslan, G. (2020). *Çocuklar için yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının şekil ve içerik açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Aydın, M. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders ve okuma kitaplarındaki kelime sıklığı ve seviyelere göre sözcük hazinesi çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, M., & Açık, F. (2017). TÖMER kitaplarındaki kelime varlığı. *International Journal of Language Academy*, 5(1), 337-348.
- Bağcı, H., & Özdemir, A. (2021). A1 ve A2 seviyesi ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin söz varlığı açısından incelenmesi (Gazi Üniversitesi TÖMER örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 60, 385-407.
- Bozkurt, B. (2015). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde orta seviye (B1-B2 düzeyi) hedef sözcük belirleme çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Boylu, E., & Çal, P. (2018). Suriyeli mültecilerin Türkçe kursuna başlamadan önceki söz varlığı durumları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 68-94.
- Çelik, S. (2014). *Yabancı dil olarak Almanca ve Türkçe öğretimi A1 ve A2 seviyesindeki ders kitaplarında kullanılan söz varlığının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çınar, İ., & İnce, B. (2015). Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarındaki söz varlığına derlem temelli bir bakış. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(1), 198-209.
- Çiçek, M. (2015). Avrupa dil programı sözcük setleri ile yabancılar Türkçe öğretimi kitaplarındaki sözcüklerin karşılaştırılması: Yunus Emre Enstitüsü Türkçe öğretim seti A1 ders kitabı örneği. *International Journal of Language Academy*, 3(2), 216-231.
- Çiriş, M., & Arslan, M. (2021). Ortak Avrupa Dil Referansı bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan Yağmur ders kitaplarının kelime sıklığı açısından incelenmesi. *Journal of Research In Turkic Languages*, 3(2), 51-61.
- Demirel, M. V. (2013). Yabancı dil olarak türkçe öğrenenlere kelime öğretiminde farklı kelime gruplarının kullanımının etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(4), 286-299.
- Doğan, Y. (2014). Yabancılar Türkçe kelime öğretiminde market broşürlerinden yararlanma. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(1), 89-98.
- Göçen, G., & Buluş, F. (2022). Yabancılar için “Hayat Boyu Türkçe” ders kitaplarında yer alan söz varlığı unsurları. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö1), 70-87.
- Göçen, G., & Çiçek, M. (2022). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış “Salih Hikâye Seti”nde yer alan söz varlığı unsurları. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 3(2), 82-96.
- Göçen, G., & İleri, A. (2022). Yabancı öğrenciler için Türkçe çalışma kitaplarındaki söz varlığı unsurları. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö1), 226-246.

- Göçen, G. (2016). *Yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarındaki söz varlığı*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Göçen, G., Karabulut, G., Yıldız Memiş, N., & Darama, M. (2020). Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında yer alan ikileme, deyim ve atasözlerinin kullanım sıklığı ve seviyelere göre dağılımı. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8(2), 112-142.
- Gökmen, H. (2021). *Yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Gündoğdu, İ. (2019). *Kültürler arası iletişim yaklaşımı açısından Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki deyimler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Karadağ, Ö., & Kurudayıoğlu, M. (2010). Türkçe programına göre hazırlanmış ilköğretim birinci kademe Türkçe ders kitaplarının kelime hazinesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27, 424-436.
- Hayran, T. (2019). *Yabancılar için Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında söz varlığına yönelik bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kaymak, E. (2021). *B1 Türkçe ders kitaplarında kavramlar ve kavram alanları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Küzeci, D. (2015). Yabancı dil seçimi ve yabancı dil politikaları. *Journal of Kazım Karabekir Education Faculty*, (30), 13-26.
- Kılıç, T. (2017). *Yedi İklim Türkçe ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe öğretim setlerindeki fiilimsilerin kullanım sıklığının belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Mustafaoğlu, R. (2018). *Yabancı dil olarak İngilizce ve Türkçe öğretimi A1 ve A2 seviyesindeki ders kitaplarının söz varlığı bakımından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Onan, B. (2016). Söz varlığı terminolojisi üzerine bir analiz çalışması. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(210), 11-29.
- Ölker, G. (2011). Sözcük türleri ve kelime sıklığı sözlüğü üzerine. *Dil Araştırmaları Dergisi*, 9, 45-60.
- Özbay, M., & Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Özcan, E., & Tarcan, Ö. D. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki okuma metinlerinde yer alan sözcüklerin sıklık görünümleri. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 72-80.
- Özdemirel, A. Y. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarındaki sözcüklerin kullanım sıklığı bağlamında değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, H. (2013). *1980'den 2010 yılına okunurluğu yüksek Türk romanlarının söz varlığı açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Paylan, K. (2015). *Türkçede kelime türetme yollarına genel bir bakış*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Serin, N. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanmış ders kitapları ile bu kitapları kullanan öğrencilerin söz varlığının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Şenyiğit, Y. (2020). *Yabancılar Türkçe öğretiminde sözlü dilin kelime sıklığı ve A1-A2 seviye sözlüğü*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Şimşek, N. D. (2015). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metinlerin ilişkisel söz varlığı açısından değerlendirilmesi. *International Journal of Science Culture and Sport*, (3), 809-827.

Yahşi, Ö. (2020) *Yabancılar Türkçe öğretiminde temel düzey söz varlığını belirleme: yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitapları ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı ve sözlü anlatım uygulamalarına söz varlığı*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Zenci, S. Ç. (2021). İstanbul yabancılar için Türkçe öğretim setindeki sözcük listelerinin değerlendirilmesi. *Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4(2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı), 1-14.

7. EXTENDED ABSTRACT

Words are one of the important building blocks of a language. For this reason, the word has multiple definitions. It is possible to say that a word is a unit or a set of units that is formed by the combination of sound groups and forming a semantic whole. Words are also at the core of language teaching. Teaching grammar and vocabulary; use of language skills; Culture transfer is carried out through words. In this context, words are both an aim and a tool in language teaching. Accordingly, it can be said that words have an important place in mother tongue and foreign language teaching.

In the study, "What are the words in the Turkish textbooks prepared for children learning Turkish as a foreign language?" Based on the question, it is aimed to determine the frequency of use of the words in the textbooks prepared for children learning Turkish as a foreign language. The sub-objectives of this study are as follows:

1. What is the total and different number of words, reduplications, idioms and proverbs used in the analyzed texts?
2. What are the words in the analyzed texts?
3. What are the reduplications in the analyzed texts?
4. What are the idioms in the analyzed texts?
5. Which are the proverbs in the analyzed texts?

The design of the research is case study, one of the qualitative research methods. Within the scope of the research, 2 textbooks, A1.1 and A1.2, included in the Istanbul ABC Turkish Teaching Set for Children, which were published as 8 books in 2020, were examined. Data from textbooks were collected by document analysis method. The analysis of the data was carried out on the MS Word document of the books that were transferred to digital media. In the process of separating the word data into types, content analysis was used, and in the process of determining the frequency of use of words, descriptive analysis was used. CIBAKAYA 2.3 program was used in order to determine the frequency of use of words within the scope of the research.

In the A1.1 textbook prepared for children learning Turkish as a foreign language, a total of 2140 words, 400 of which are different, were used. It has been determined that a total of 3174 words, 600 of which are different, are used in the A1.2 textbook prepared for children learning Turkish as a foreign language. When the word coefficient obtained by dividing the number of different words by the total number of words is examined for both books, it is seen that the use of different words in the total words is high. From the data obtained, it is understood that the words in the examined textbooks are mostly repeated. The reason why the words are repeated frequently is that the level of the textbooks examined is A1 level. At this level, learners are expected to learn quickly and permanently by seeing the repetitions of words.

In the A1.1 textbook prepared for children learning Turkish as a foreign language, 2 reduplications, different and total, are included. It is seen that the reduplications in the textbooks consist of reduplications that repeat each other. This can be explained by the fact that the level of the textbooks examined is A1 level, and it can be said that this structure of reduplications is suitable for A1 level learners.

It is seen that a total of 7 idioms, 5 of which are different, are used in the A1.1 textbook prepared for children learning Turkish as a foreign language. It has been determined that idioms are not included in the A1.2 textbook prepared for children learning Turkish as a foreign language. It is understood that idioms are not included in the examined textbooks or they are included in very few numbers. This is related to the fact that the level of the examined textbooks is A1. At A1 level, learners are not expected to acquire idioms, but idioms that do not have a deep metaphorical meaning can be included in the textbooks, albeit in a small number.

It has been determined that proverbs are not included in the A1.1 and A1.2 textbooks prepared for children learning Turkish as a foreign language. This situation can be explained by the fact that the level of the examined textbooks is A1 level. It is not aimed for foreign language learners at A1 level to learn proverbs as they contain metaphorical meanings.

It has been determined that words consisting of nouns and verbs, reduplications and idioms are included in the A1.1 and A1.2 textbooks prepared for children learning Turkish as a foreign language examined within the scope of the research. It is understood that the examined textbooks are suitable books for acquiring new words to learners. The high frequency of use of the vocabulary in the textbooks will contribute to the rapid and permanent learning of new words.

8. EKLER

Ek 1. A1.1 Ders Kitabında Yer Alan Temel Kelimeler ve Kullanım Sıklıkları

Kelime	<i>f</i>	Kelime	<i>f</i>	Kelime	<i>f</i>
bu	149	bak-	16	eşleştir-	9
ve	77	öğrenci	16	lambda	9
ne	61	sen	16	şimdi	9
var	55	çanta	15	tekrar	9
mi	49	anne	14	yumurta	9
ben	48	de	14	bir arada	8
masa	45	değil	14	çocuk	8
dinle-	38	sınıf	14	dokuz	8
o	35	şu	14	dört	8
nere	34	araba	13	gün	8
bura	27	bir	12	koltuk	8
evet	25	kaç	12	nasıl	8
merhaba	25	çok	11	okul	8
kim	23	et-	11	park	8
öğretmen	23	kalem	11	resim	8
yok	23	kantin	11	silgi	8
ev	21	kırmızı	11	simit	8
hayır	20	üç	11	bardak	7
yaz-	20	beş	10	dolap	7
ad	19	çay	10	görü-	7
kitap	18	defter	10	kahvaltı	7
oku-	18	sandalye	10	kapı	7
yaşında	18	şunlar	10	mavi	7
bunlar	17	yeşil	10	mutlu	7
iyi	17	elma	9	on	7

Kelime	<i>f</i>
para	7
pencere	7
perde	7
saat	7
sarı	7
altı	6
arkadaş	6
biz	6
cetvel	6
iki	6
makas	6
mutfak	6
sekiz	6
sosis	6
su	6
yemek	6
adlı	5
bal	5
balon	5
beyaz	5
boşluk	5
çiçek	5
doldur-	5
güzel	5
işaretle-	5
kalemıraş	5
kitaplık	5
kuş	5
meyve	5
onlar	5
pembe	5
sehpa	5
siz	5
şarkı	5
tabak	5
teşekkür	5
turuncu	5
ünite	5
üzüm	5
yatak	5
ye-	5
zeytin	5
baba	4
bahçe	4
bilgisayar	4
ekmek	4
göster-	4
halı	4
havlu	4

Kelime	<i>f</i>
kardeş	4
kedi	4
kütüphane	4
mor	4
oda	4
otur-	4
oturma odası	4
oyuncak	4
öğren-	4
peynir	4
sandviç	4
sıra	4
siyah	4
söyle-	4
süt	4
tahta	4
yap-	4
yedi	4
yorgun	4
ağaç	3
akşam	3
banyo	3
bayrak	3
bisküvi	3
bugün	3
bul-	3
cevap	3
cevapla-	3
çöp	3
eşya	3
gel-	3
gözlük	3
harita	3
içecek	3
kantinci	3
kelime	3
market	3
nesne	3
ora	3
oyna-	3
portakal suyu	3
renk	3
salam	3
sinema	3
sokak	3
soru	3
televizyon	3
vazo	3
ver-	3

Kelime	<i>f</i>
yalnız	3
yastık	3
yatak odası	3
yıl	3
yiyecek	3
aç-	2
alt	2
ayran	2
balık	2
balkon	2
banka	2
bebek	2
bezelye	2
biraz	2
boya	2
buyur-	2
buzdolabı	2
cips	2
çalışkan	2
çikolata	2
dağ	2
deniz	2
diz-	2
domates	2
duvar	2
eczane	2
fare	2
fırın	2
gece	2
günaydın	2
hasta	2
hastane	2
haydi	2
hep	2
her	2
hoş	2
ışık	2
içinde	2
inek	2
jeton	2
kafes	2
kağıt	2
kes-	2
kiraz	2
kova	2
lale	2
limon	2
lira	2
masmavi	2

Kelime	f
muz	2
müze	2
nar	2
ol-	2
orman	2
poğaça	2
portakal	2
radio	2
reçel	2
salatalık	2
salon	2
say-	2
sor-	2
şeker	2
şura	2
tablo	2
takvim	2
tamam	2
tane	2
tiyatro	2
tost	2
uçak	2
uçurtma	2
yanında	2
yaş	2
yer	2
yıldız	2
zarf	2
zeynep	2
acaba	1
alfabe	1
alo	1
ama	1
arı	1
arka	1
bak	1
bana	1
başlangıç	1
bilye	1
bisiklet	1
bit-	1
boya-	1
büyük	1
camı	1
cümle	1
cüzdan	1
çiz-	1
çizgi film	1
çoğul eki	1

Kelime	f
daha	1
ders	1
diğer	1
diş fırçası	1
diyalog	1
doktor	1
dondurma	1
dön-	1
dur-	1
el	1
en	1
erik	1
findık	1
fil	1
futbolcu	1
gazete	1
gemi	1
git-	1
gör-	1
göz	1
güle güle	1
güneş	1
harf	1
havuç	1
hayal	1
hayvanat	1
bahçesi	1
hazır	1
hemen	1
hepsi	1
hiç	1
ıspanak	1
ızgara	1
ilaçlar	1
incir	1
insan	1
iş	1
işte	1
iyiyim	1
jilet	1
kaç-	1
kalem kutusu	1
kar	1
karpuz	1
kat	1
kaybet-	1
kaymak	1
kelebek	1
kola	1

Kelime	f
kon-	1
konuş-	1
kömür	1
köpek	1
kraker	1
kullan-	1
kuru boya	1
kutu	1
lezzetli	1
lütfe	1
memnun	1
mendil	1
meyve suyu	1
misafir	1
nane	1
neden	1
nota	1
numaralandır-	1
otobüs	1
oyuncu	1
öğle vakti	1
ön	1
ördek	1
örnek	1
pasta	1
pazar	1
peki	1
pijama	1
robot	1
sabah	1
sahne	1
sayı	1
sebze	1
seç-	1
sev-	1
sıfır	1
sırala-	1
sofra	1
sulu	1
şeftali	1
şemsiye	1
şişe	1
tam	1
tamamla-	1
tarak	1
tatıl	1
tavan	1
tavuk	1
taze	1

Kelime	<i>f</i>
teneffüs	1
tereyağı	1
terlik	1
top	1
torba	1
tüm	1
uğur böceği	1

Kelime	<i>f</i>
unut-	1
ütü	1
vagon	1
vapur	1
ya	1
yapıştır-	1
yaz	1

Kelime	<i>f</i>
yazı	1
yerli yerinde	1
yoğurt	1
yolcu	1
yüz	1
zil	1

Ek 2. A1.2 Ders Kitabında Yer Alan Temel Kelimeler ve Kullanım Sıklıkları

Kelime	<i>f</i>
ve	110
var	107
ben	105
o	91
mi	52
bu	49
ev	40
dinle-	38
ne	38
yap-	37
anne	35
öğretmen	35
sen	33
bak-	32
oku-	32
okul	32
çok	31
biz	28
git-	28
et-	26
gün	25
bir	24
nere	24
ders	23
elbise	23
kitap	23
kardeş	22
saç	22
yok	22
beyaz	21
siyah	21
baba	20
kırmızı	20
resim	20
sınıf	20
evet	19
hava	19

Kelime	<i>f</i>
onlar	19
renk	19
servis	19
tekrar	19
yaş-	19
dolap	18
göz	18
hangi	18
merhaba	18
çanta	17
etek	16
hayır	16
nasıl	16
park	16
siz	16
tişört	16
ayakkabı	15
çık-	15
kaç	15
pantolon	15
yaz-	15
ad	14
araba	14
bin-	14
soru	14
yeşil	14
cevap	13
el	13
her	13
işaretle-	13
mavi	13
sev-	13
şapka	13
gel-	12
kedi	12
oyun	12
bura	11

Kelime	<i>f</i>
kahvaltı	11
kim	11
sonra	11
al-	10
bunlar	10
büyük	10
dede	10
gömlek	10
oda	10
oyna-	10
pembe	10
saat	10
sabah	10
söyle-	10
şarkı	10
ver-	10
bahçe	9
de	9
iki	9
kahverengi	9
müzik	9
sarı	9
şort	9
yıl	9
yüz	9
ağaç	8
arkadaş	8
bugün	8
eşleştir-	8
güzel	8
kalem	8
kalk-	8
şimdi	8
tane	8
ye-	8
bilgisayar	7
dikkat	7

Kelime	f
en	7
hafta	7
in-	7
kantin	7
kulak	7
matematik	7
mevsim	7
sor-	7
türkçe	7
abla	6
aile	6
ay	6
boşluk	6
cevapla-	6
diş	6
doldur-	6
erkek	6
giy-	6
kelime	6
kış	6
konuş-	6
köpek	6
masa	6
öğren-	6
öğrenci	6
silgi	6
televizyon	6
turuncu	6
uyu-	6
yaz mevsim	6
yıka-	6
beş	5
bisiklet	5
giyin-	5
hafta sonu	5
ilkbahar	5
iyi	5
izle-	5
kaş	5
kıyafet	5
küçük	5
on	5
otur-	5
ödev	5
sonbahar	5
tamamla-	5
tezgahtar	5
ünite	5
yatak	5
yemek	5

Kelime	f
yeni	5
yürü-	5
adlı	4
ağız	4
ayak	4
babaanne	4
bebek	4
burun	4
cetvel	4
cumartesi	4
çarşamba	4
çorap	4
dön-	4
düz	4
fırçala-	4
gece	4
görüŖ-	4
göster-	4
ikinci	4
ile	4
iş	4
kol	4
koş-	4
oyuncak	4
örnek	4
pazar	4
salı	4
sokak	4
şu	4
telefon	4
top	4
üç	4
aynı	3
bacak	3
banyo	3
beşinci	3
birinci	3
boya-	3
ceket	3
cuma	3
cümle	3
çiçek	3
çiz-	3
doğum	3
eşya	3
ev hanımı	3
fen bilimi	3
genç	3
gez-	3
gir-	3

Kelime	f
gör-	3
gri	3
günaydın	3
haydi	3
hep	3
kalemtıraş	3
kapı	3
kat	3
kemer	3
kız	3
kitaplık	3
koku	3
market	3
mutfak	3
ocak	3
otobüs	3
parmak	3
pazartesi	3
perşembe	3
sıcak	3
soğuk	3
sür-	3
şubat	3
tahta	3
teneffüs	3
teşekkür	3
uçurtma	3
uyan-	3
uzun	3
vücut	3
yağmurlu	3
yazı	3
yelek	3
ağustos	2
altmış	2
anlat-	2
aralık	2
avukat	2
ayır-	2
bana	2
bin	2
bit-	2
bulutlu	2
buyur-	2
çalış-	2
çünkü	2
dakika	2
dalgalı	2
defter	2
değil	2

Kelime	f
diz	2
doktor	2
dört	2
düşün-	2
ekim	2
ela	2
eldiven	2
elma	2
eylül	2
görsel sanat	2
güneşli	2
harita	2
hayat bilgisi	2
haziran	2
iç-	2
ingilizce	2
kağıt	2
kardan adam	2
karlı	2
kasım	2
kırk	2
kısa	2
kıvrıkcık	2
koltuk	2
lamba	2
mart	2
mayıs	2
mont	2
mor	2
ne zaman	2
niçin	2
nisan	2
numara	2
ora	2
palto	2
pencere	2
program	2
rüzgarlı	2
sana	2
sandalye	2
say-	2
sayı	2
sekizinci	2
ses	2
sırala-	2
sisli	2
son	2
spor	2
takip	2
tamam	2

Kelime	f
tarih	2
tat-	2
tat (duyu)	2
temmuz	2
tırman-	2
tüm	2
üst	2
yedi	2
yüz-	2
zaman	2
abi	1
acaba	1
akşam	1
aktar-	1
alışveriş	1
altı	1
altıncı	1
ama	1
amca	1
anneanne	1
arı	1
atla-	1
bağlı	1
balon	1
basketbol	1
başka	1
başla-	1
başlangıç	1
bayrak	1
beraber	1
bile	1
bilgi	1
biraz	1
birlikte	1
boyun	1
buçuk	1
bulun-	1
buzdolabı	1
cici	1
çikolata	1
çilek	1
çizgi film	1
çöp kovası	1
daha	1
dayı	1
de-	1
değiş-	1
ders programı	1
dil	1
diyalog	1

Kelime	f
doksan	1
dokuz	1
dokuzuncu	1
donuk	1
dosya	1
dördüncü	1
dur-	1
durak	1
duy-	1
dünya	1
düzelt-	1
eğlenceli	1
elli	1
fiil	1
fransızca	1
futbol	1
geç	1
gemi	1
geniş	1
gibi	1
gitar	1
gündüz	1
güneş	1
haklı	1
hala	1
harf	1
hasta	1
havuz	1
hayat	1
hazır	1
hediye	1
hem	1
hepsi	1
hırka	1
hiç	1
ılık	1
için	1
ilaç	1
ilk	1
ilkokul	1
insan	1
ip	1
isim	1
işte	1
iyileştir-	1
iz	1
kaban	1
kaçıncı	1
kalabalık	1
kalın	1

Kelime	<i>f</i>
kar	1
karakol	1
kas	1
kay-	1
kaydırak	1
kazak	1
kışın	1
ki	1
kokla-	1
kon-	1
konuk	1
kork-	1
köpek balığı	1
kuru boya	1
kuş	1
kuyruk	1
lacivert	1
leylek	1
lütfe	1
mağaza	1
mahkeme	1
makas	1
masal	1
mektup	1
meslek	1
mis	1
mutlu	1
müzişyen	1
neşe	1
neşeli	1
onuncu	1

Kelime	<i>f</i>
otuz	1
ödül	1
öğret-	1
ön	1
ördek	1
pabuç	1
papatya	1
parla-	1
pek	1
perde	1
polis	1
portakal suyu	1
rahat	1
resmi	1
sadece	1
salıncak	1
sallan-	1
savun-	1
sehpa	1
sekiz	1
seksen	1
sıra	1
simit	1
sinirli	1
sohbet	1
sözlük	1
sulu boya	1
süt	1
şaşkın	1
şey	1
tabak	1

Kelime	<i>f</i>
tablo	1
tahterevalli	1
tanı-	1
tarihi	1
tatıl	1
tavan	1
tavşan	1
temiz	1
teyze	1
topuk	1
tost	1
tut-	1
uçur-	1
çüncü	1
ütüle-	1
üzgün	1
yakın	1
yakış-	1
yaprak	1
yaşa-	1
yatak odası	1
yazın	1
yedinci	1
yetmiş	1
yıldız	1
yirmi	1
yoksa	1
yorgun	1
yurt	1