



ISSN:2602-4071

INTERNATIONAL PRIMARY EDUCATION RESEARCH JOURNAL



**INTERNATIONAL PRIMARY EDUCATION RESEARCH JOURNAL**

**Volume: 8**

**Issue: 3**

**November 2024**



**ULUSLARARASI TEMEL EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**

**Cilt: 8**

**Sayı: 3**

**Kasım 2024**

*International Primary Education Research Journal is an international peer-reviewed journal. The authors are responsible for the all articles, in terms of language, science and legal, published in the International Primary Education Research Journal and the web site: <http://dergipark.gov.tr/iperj> is responsible for the right of publication. Without the written permission of the publisher, it cannot be published or reproduced in any form, wholly or partly. The Editorial Board is free to publish or not publish the articles sent to the journal.*

**Indexing:**

- ✓ EBSCO Host H. W. Wilson
- ✓ Bielefeld Academic Search Engine (BASE),
- ✓ OpenAIRE,
- ✓ Eurasian Scientific Journal Index (ESJI),
- ✓ Google Scholar,
- ✓ Idealongline
- ✓ Asos Index
- ✓ DRJI,
- ✓ Index Copernicus



**INTERNATIONAL PRIMARY EDUCATION RESEARCH JOURNAL**

Volume: 8

Issue: 3

November 2024

**Owner**

*Assoc. Prof. Dr. Özkan ÇELİK, Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*

**Chief Editor**

*Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*

**Page Design**

*Assoc. Prof. Dr. Özkan ÇELİK, Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*

**Cover Design**

*Dr. Kahraman KILIÇ, Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*

**Address**

*T.C. Muğla Sıtkı Koçman University, Education Faculty Primary Education Department*

*Menteşe - Muğla / Türkiye*

*Tel: +90 252 211 31 89*

*E-mail: [iperjinfo@gmail.com](mailto:iperjinfo@gmail.com)*

*<http://dergipark.gov.tr/iperj>*

*International Primary Education Research Journal is an International Reviewed Journal.*

**Publishing**

*T.C. Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Education, Department of Primary Education*

*Muğla / TÜRKİYE*

## SPECIALIZED CO-EDITORS

Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ *Dokuz Eylül University, Türkiye*  
Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU *Adnan Menderes University, Türkiye*  
Prof. Dr. Bekir BULUÇ *Gazi University, Türkiye*  
Prof. Dr. Cheung YIK *Oxfam, Hong Kong*  
Prof. Dr. Chien-Kuo LI *Shih Chien University, Taiwan*  
Prof. Dr. Cihangir DOĞAN *Marmara University, Türkiye*  
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN *Çanakkale 18 Mart University, Türkiye*  
Prof. Dr. Douglas K. HARTMAN *Michigan State University, USA*  
Prof. Dr. Emre ÜNAL *Niğde Ömer Halisdemir University, Türkiye*  
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ *Ankara University, Türkiye*  
Prof. Dr. Hüseyin ANILAN *Eskişehir Osmangazi University, Türkiye*  
Prof. Dr. İbrahim COŞKUN *Trakya Üniversitesi, Türkiye*  
Prof. Dr. Jack CUMMINGS *Indiana University, USA*  
Prof. Dr. Kamil ÖZERK *Oslo University, Norveç*  
Prof. Dr. Kathy HALL *University College Cork, Ireland*  
Prof. Dr. Maide ORÇAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*  
Prof. Dr. Mary HORGAN *College Cork University, Ireland*  
Prof. Dr. Micheal BROWN *Mississippi State University, USA*  
Prof. Dr. Mihaela GAVRILA-ARDELEAN *Universitatea de Vest Vasile Goldiş Arad University, Romania*  
Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ *Çanakkale 18 Mart University, Türkiye*  
Prof. Dr. Süleyman CAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*

Prof. Dr. Tillotson LI *Tung Wah College, Hong Kong*  
Prof. Dr. Veli TOPTAŞ *Kırıkkale University, Türkiye*  
Prof. Dr. Ziad SAID *College Of The North Atlantic Qatar University, Katar*  
Assoc. Prof. Dr. Abdullah GÖKDEMİR *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*  
Assoc. Prof. Dr. Alper KAŞKAYA *Gazi University, Türkiye*  
Assoc. Prof. Dr. Hasan DENİZ *University of Nevada, USA*  
Assoc. Prof. Dr. Özkan ÇELİK *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*  
Assoc. Prof. Dr. Oğuzhan KURU *Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Türkiye*  
Assoc. Prof. Dr. Sayım AKTAY *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*  
Assoc. Prof. Dr. Seda ATA *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*  
Assoc. Prof. Dr. Shannon MELIDEO *Marymount University, USA*  
Assoc. Prof. Dr. Virginia ZHELIAZKOVA *Vuzf University, Bulgarian*  
Assist. Prof. Dr. Birsen Berfu AKAYADIN *Kocaeli University, Türkiye*  
Assist. Prof. Dr. Halil ÇOKÇALIŞKAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*  
Assist. Prof. Dr. Hümeysra UYSAL *Sabahattin Zaim University, Türkiye*  
Assist. Prof. Dr. Sedat ALTINTAŞ *Sinop University, Türkiye*  
Dr. Matthew A. WILLIAMS *Kent State University, USA*

## LANGUAGE EDITORS

Dr. Orcin KARADAĞ *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*  
MA Holder Ayten ÇOKÇALIŞKAN *Ministry of National Education, Türkiye*

## TYPESETTING EDITOR

Assoc. Prof. Dr. Özkan ÇELİK *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*  
Assist. Prof. Dr. Halil ÇOKÇALIŞKAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*

## SCIENCE BOARD

Prof. Dr. Ali GÖÇER *Erciyes University, Türkiye*  
Prof. Dr. Alev DOĞAN *Gazi University, Türkiye*  
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI *Yıldız Teknik University, Türkiye*  
Prof. Dr. Aylin ÇAM *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*  
Prof. Dr. Bahri ATA *Gazi University, Türkiye*  
Prof. Dr. Bayram BAŞ *Yıldız Teknik University, Türkiye*  
Prof. Dr. Bilal DUMAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*  
Prof. Dr. Burcu ŞENLER PEHLİVAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*  
Prof. Dr. Burçak BOZ *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*  
Prof. Dr. Emine ÇİL *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*  
Prof. Dr. Emre ÜNAL *Niğde Ömer Halisdemir University, Türkiye*  
Prof. Dr. Erol DURAN *Uşak University, Türkiye*  
Prof. Dr. Hakan AKDAĞ *Mersin University, Türkiye*  
Prof. Dr. Hasan ŞEKER *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*  
Prof. Dr. Hayati AKYOL *Gazi University, Türkiye*  
Prof. Dr. İbrahim COŞKUN *Trakya University, Türkiye*  
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA *Gazi University, Türkiye*  
Prof. Dr. İzzet GÖRGEN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*  
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU *Orta Doğu Teknik University, Türkiye*  
Prof. Dr. Levent ERASLAN *Anadolu University, Türkiye*  
Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU *Hacettepe University, Türkiye*  
Prof. Dr. Mustafa ULUSOY *Gazi University, Türkiye*  
Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA *Gazi University, Türkiye*  
Prof. Dr. Nil DUBAN *Afyon Kocatepe University, Türkiye*  
Prof. Dr. Ömer GEBAN *Orta Doğu Teknik University, Türkiye*  
Prof. Dr. Sabahattin DENİZ *İzmir Demokrasi University, Türkiye*

Prof. Dr. Sefa BULUT *İbn Haldun University, Türkiye*  
Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI *Karadeniz Teknik University, Türkiye*  
Prof. Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA *Mersin University, Türkiye*  
Prof. Dr. Şendil CAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*  
Prof. Dr. Yusuf DOĞAN *Gazi University, Türkiye*  
Assoc. Prof. Dr. Aslı TAYLI *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*  
Assoc. Prof. Dr. Ayşe Derya IŞIK, *Bartın University, Türkiye*  
Assoc. Prof. Dr. Çiğdem ALDAN KARADEMİR *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*  
Assoc. Prof. Dr. Emel GÜVEY AKTAY *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*  
Assoc. Prof. Dr. Erkam Süleyman SULAK *Bartın University, Türkiye*  
Assoc. Prof. Dr. Mustafa KOÇ *Sakarya University, Türkiye*  
Assoc. Prof. Dr. Nesrin BAY *Eskişehir Osman Gazi University, Türkiye*  
Assoc. Prof. Dr. Oğuzhan KURU *Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Türkiye*  
Assoc. Prof. Dr. Pusat PİLTEN *Ahmet Yesevi University, Kazakistan*  
Assoc. Prof. Dr. Salih RAKAP *Ondokuz Mayıs University, Türkiye*  
Assoc. Prof. Dr. Sedat GÜMÜŞ *Necmettin Erbakan University, Türkiye*  
Assoc. Prof. Dr. Semra TİCAN BAŞARAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*  
Assoc. Prof. Dr. Yasin GÖKBULUT *Gaziosmanpaşa University, Türkiye*  
Assoc. Prof. Dr. Yılmaz KARA *Bartın University, Türkiye*  
Assist. Prof. Dr. Alper YONTAR *Çukurova University, Türkiye*  
Dr. Sibel DAL *Alanya Alaaddin Keykubat University, Türkiye*

## SECRETARY

Assist. Prof. Dr. Dr. Halil ÇOKÇALIŞKAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*

Assoc. Prof. Dr. Güler GÖÇEN KABARAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*

Assist. Prof. Dr. Sedat ALTINTAŞ *Sinop University, Türkiye*

# CONTENTS/İÇİNDEKİLER

Yalçın BAY Süreyha GİRGIN	Investigation of Teachers' Psychological First Aid Self-Efficiency/ Öğretmenlerin Psikolojik İlk Yardım Öz-Yeterliliklerinin İncelenmesi	233-245
Yonca ARKALI İshak KOZİKOĞLU	Evaluation of 2nd Grade English Language Curriculum According to Stufflebeam's Context-Input-Process-Product (CIPP) Model/ 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç- Ürün (BGSÜ) Modeline Göre Değerlendirilmesi	246-281
Senem Gonca KURGUN Nilay BÜMEN	Investigation of 2013 Preschool Curriculum in terms of Curriculum Design Principles / 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Program Tasarım İlkeleri Açısından İncelenmesi	282-302
Neslihan DEMİRCİ Çiğdem ARSLAN	Thematic Content Analysis of Articles and Theses Conducted in Türkiye Between 2010-2023 Relating Children's Literature and Mathematics / Çocuk Edebiyatı ile Matematiği İlişkilendiren 2010-2023 Yılları Arasında Türkiye'de Yapılmış Makale ve Tez Çalışmalarının Tematik İçerik Analizi	303-318
Hasret KABARAN Bekir BULUÇ	Investigation of the Relationship between Technological Pedagogical Content Knowledge Competencies and Teacher Self-Efficacy: A Meta- Analysis Study/ Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterlikleri ve Öğretmen Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Meta-Analiz Çalışması	319-331
Mustafa UĞRAŞ Ebru ÇELİK	Investigating the Relationship between Primary School Teachers' Computational Thinking Skills, STEM Implementation Self-Efficacy, and 21st Century Skills Self-Efficacy Perception Levels / Sınıf Öğretmenlerinin Bilgi İşlemsel Düşünme Beceri, STEM Uygulama Öz Yeterlilik ve 21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlilik Algı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	332-340
Alperen CEYLAN Sümevra AKKAYA	Examination of Postgraduate Studies in which Cartoon Films are Examined in Terms of Values / Çizgi Filmlerin Değerler Bakımından İncelendiği Lisansüstü Çalışmaların İncelenmesi	341-358
Hafize Eda GÜMÜŞ Nadire Emel AKHAN	Comparison of Social Studies and Science Teacher Candidates' Metaphorical Perceptions of Sustainability, Development and Sustainable Development Concepts / Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilirlik, Kalkınma ve Sürdürülebilir Kalkınma Kavramlarına Yönelik Metaforik Algılarının Karşılaştırılması	359-373
Selay AKDOĞAN Hülya GÜLAY OGELMAN	Examination of the Predictive Effects of Psychological Resilience on Peer Relationships in Preschool Period/ Okul Öncesi Dönemde Psikolojik Dayanıklılığın Akran İlişkilerini Yordayıcı Etkilerinin İncelenmesi	374-389
Handan SAYDAM Eyüp YILMAZ	An Examination of Peer Bullying Situations from the Perspectives of Middle School Students and Their Teachers/ Ortaokul Öğrencilerinin ve Öğretmenlerinin Perspektifinden Akran Zorbalık Durumlarının İncelenmesi	390-403



## Öğretmenlerin Psikolojik İlk Yardım Öz-Yeterliliklerinin İncelenmesi

## Investigation of Teachers' Psychological First Aid Self-Efficiency

Yalçın BAY<sup>1</sup>  
Süreyha GİRGIN<sup>2</sup>

doi: 10.38089/iperj.2024.183

Geliş Tarihi: 24.10.2023

Kabul Tarihi: 24.04.2024

Yayınlanma Tarihi: 30.11.2024

**Özet:** Öğretmenlerin psikolojik ilk yardım öz-yeterlilikleri, öğrencilerin yaşadıkları travmatik olay ve kriz durumundan sağlıklı bir şekilde çıkmaları için son derece önemlidir. Öğretmenlerin psikolojik ilk yardım öz-yeterliliklerinin belirlenmesi amacı ile yapılan bu çalışma, tarama modellerinden biri olan genel tarama modelinde nicel bir araştırmadır. Araştırmanın verilerini toplamak amacı ile araştırmacılar tarafından geliştirilen, nicel veri toplama aracı olan “Öğretmen Psikolojik İlk Yardım Öz-Yeterlilik Ölçeği (ÖPİYÖY)” kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini betimleyen örneklem grubunu evrenden uygun örnekleme metodu ile seçilen Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında ilkokullarda görev yapmakta olan, araştırmaya gönüllü katılım sağlayan 203 öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışmadan elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistiklerden faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin psikolojik ilk yardım öz-yeterliliklerinin branş ve psikolojik ilk yardım ile ilgili eğitim alıp almama durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan ve atamaya esas okul türü, çalışma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Gerçekleştirilen bu çalışmanın öğretmenlerin psikolojik ilk yardımını olabildiğince doğru yapmalarına, okullarda öğrencilerin yaşaması muhtemel travmaya neden olabilecek olaylara müdahalede yetkinlik duygularına katkıda bulunması beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen, öz-yeterlilik, psikolojik ilk yardım

**Abstract:** Teachers' psychological first aid self-efficacy is extremely important for students to get out of the traumatic event and crisis situation in a healthy way. This study, which was conducted with the aim of determining the psychological first aid self-efficacy of teachers, is a quantitative research in the general survey model, which is one of the survey models. "Teacher Psychological First Aid Self-Efficacy Scale (TPFASS)", a quantitative data collection tool developed by the researchers, was used to collect the data of the study. The sample group describing the population of the research consisted of 203 teachers working in primary schools in the central districts of Şanlıurfa province in the 2022-2023 academic year who voluntarily participated voluntarily participated in the research. Descriptive statistics were used in the analysis of the data obtained from this study. The study revealed that teachers' self-efficacy in psychological first aid significantly differed based on their branch and whether they had received training in psychological first aid. However, it did not show any significant difference based on variables such as gender, age, professional seniority, the type of school they graduated from or were appointed to, or employment status. It is expected that this study will contribute to teachers' ability to provide psychological first aid as accurately as possible and to their sense of competence in intervening in incidents that may cause trauma to students in schools.

**Key Words:** Teacher, self-efficacy, psychological first aid

<sup>1</sup> Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, [yalcinbay@anadolu.edu.tr](mailto:yalcinbay@anadolu.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-8449-9931>

<sup>2</sup> Uzman Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, [sureyha16@gmail.com](mailto:sureyha16@gmail.com), <https://orcid.org/0009-0007-9094-4580>

## Giriş

Başta insanlar olmak üzere yeryüzündeki bütün canlılar büyük tehlikeler (deprem, sel, yangın, fırtına savaşı vb.) sonucunda kayıp yaşama ihtimaliyle karşılaşabilmektedir. Bu sebeple tüm canlılar risk altındadır ve bu risklerin gerçekleşmesiyle insanlarla birlikte tüm canlıları olumsuz etkileyen afetler ortaya çıkmaktadır (Yazıcı & Ulu Kalın, 2018). Genel olarak afet; yerel açıdan mücadelesi zor, ulusal ya da uluslararası açıdan mücadelesi gerekli olan; önceden tahmin edilmesi zor, aniden meydana gelen, büyük zararlara yol açan, ölümlere sebep olan olaylardır (Hoyois vd., 2007). Bazı araştırmacılar afetleri; doğal afetler ve insan kaynaklı afetler olmak üzere iki ana gruba ayırmıştır (Gökçe & Tetik, 2012). Doğal afetlerin insanlar üzerinde bazı etkilere sebep olduğu bilinmektedir. Sosyo-ekonomik, sosyo-politik, sosyo-demografik ve psikososyal değişiklikler bu etkilere örnek gösterilebilir (Yavuz & Dikmen, 2015).

Doğal afetlerin en fazla etkisi altında kalan savunmasız gruplardan biri de çocuklardır (Ronan vd., 2015). Çocuklarda doğal afetlerin yaşanması sonucu davranış değişiklikleri görülebilmektedir (Pfefferbaum vd., 2008). Doğal afetlerin çocuklar üzerinde psikolojik etkileri de vardır (Cheng vd., 2018; Felix vd., 2011). Gerçekleştirilen çalışmalarda doğal afetler yaşandıktan sonra çocuklarda en çok rastlanan psikolojik belirtilerin depresyon, travma sonrası stres bozukluğu, patolojik yas, genel anksiyete olduğu tespit edilmiştir (Felix vd., 2011; Hansel vd., 2015; Karakaya vd., 2004). Bu etkileri belirleyen faktörler; çocukların kişisel ve gelişimsel özellikleri, doğal afetlerin neden olduğu hasar seviyesi, doğal afetlerden sonra ailesini, arkadaşlarını ve sevdiklerini yitirme durumu, doğal afetlerden sonra afet mağdurlarına sunulan sosyal destek mekanizmaları olarak gösterilebilir (Karabulut & Bekler, 2019).

İnsanlar yaşamlarının herhangi bir döneminde afetler dışında şiddet, kaza ve terör saldırısı gibi olay ve durumlarla da karşılaşabilmektedir. Dünya Sağlık Örgütü gibi kuruluşlar, afetler ile benzeri olağan dışı durumlardan sonra erken dönemde psikososyal müdahalenin önemli olduğunu vurgulamaktadır (WHO, 2011). Bu durumlarda psikolojik ilk yardımı önermektedir. Psikolojik ilk yardımla afetler, şiddet olayları, kazalar ve terör saldırıları gibi bireyi veya toplumu olumsuz şekilde etkileyebilecek olağan dışı olayların insanlar üzerindeki etkilerini en aza indirmek hedeflenmektedir (Brymer vd., 2006). Türkiye’de 2014’ten beri büyük afet ve toplu travmalarda izle, dinle, bağ kur aşamalarıyla Psikolojik İlk Yardım (PİY) verilmeye başlanmıştır (Bayındır, 2022). PİY, psikososyal müdahalelerin ilk basamağıdır (Housley & Beutler, 2007; Kılıç & Şimşek, 2018).

PİY ile bireylerin afet öncesi sahip oldukları olumlu baş etme mekanizmaları ve dirençliliklerini harekete geçirmektir. Afet sonrası bireylerin uzun süreli destek alabilmeleri için ihtiyaçların belirlenerek, ilgili yerlere yönlendirilmeleri amaçlanır (Everly & Lating, 2017). PİY, olay devam ederken veya hemen sonrasında; bazen birkaç dakika, bazen günlerce veya haftalarca yapılabilen müdahalelerdir. Psikolojik danışmanlıktan veya psikoterapiden farklıdır. PİY bir tedavi ögesi gerektirmemektedir. Bu sebeple sadece ruh sağlığı uzmanlarının uyguladığı bir metot değildir (Corcoran, 2020; WHO, 2011). Psikolojik ilk yardım genellikle olayın meydana geldiği mekânda, afet alanlarında veya afetten etkilenen yerlerde uygulanmaktadır. Ayrıca ihtiyaca göre hastane, ev, iş yeri, havaalanı, toplum merkezi, tedavi merkezi, okul gibi farklı yerlerde de uygulanmaktadır (Field vd., 2017). İnsanlar duygusal bir varlıktır. Duygusal bir canlı olmaları sebebiyle yaşadıkları olumsuz anları ve travmaları uzun süreli hafızalarında tutabilirler. Bu nedenle yaşadıkları travmatik durumlar uzun süreli devam etmektedir.

Ülkelerin çoğunda temel eğitimin zorunlu olması sebebiyle çocuklar zamanlarının büyük kısmını okulda geçirmektedir (Bayar & Uçanok, 2012). Ancak öğrenciler okulda tehlikeli olaylarla; okul servis araçlarında, sınıf ortamında, okul koridorunda, laboratuvar ortamında, oyun ve spor sahalarında, okul çıkışında olumsuz etki bırakabilecek çeşitli kazalarla karşı karşıya kalabilmektedir (Bayındır, 2015; Latif vd., 2002). Öğretmenler, öğrenciler için ilk müdahale girdisini oluşturur. Bu olaylar sırasında veya sonrasında PİY, koruyucu ve önleyici ruh sağlığı açısından çok önemli bir etkiye sahiptir (Brymer vd., 2006). Öğretmenlerin ilk müdahale olan PİY’i doğru yapmaları sorunun erken dönemde kontrol altına alınması anlamı taşır (Bayındır, 2022). Sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler veya uzman bireyler PİY’i bilmesi gereken gruplardandır (Field vd., 2017). “Çünkü küçük yaşta olan öğrenciler için en etkili ve en verimli çalışmayı yapacak, ailesinden sonra en fazla karşılaştığı en önemli kişiler öğretmenlerdir.”



(Çelik & Gündoğdu, 2022). Öğrencilerin okul servisi kazası, spor yaralanması, bir öğrenci veya öğretmenin ani ölümü, afet, terör saldırısı, salgın hastalık, şiddet eylemleri gibi travmatik olaylar karşısındaki sorunlarının anlaşılması açısından öğretmenlerin rolü büyüktür. Travmatik olaylardan etkilenmiş öğrencilere belirli müdahale programlarını kolayca uygulayabilirler (Jaycox vd., 2006; Morton & Berardi, 2018). Öğretmenlerin vazife ve sorumluluklarına dair hal, hareket, tutum ve tavırların tahmininde bulunmak ve eğitimde öğretmenlerin faaliyetlerindeki bireysel değişiklikleri açıklamak amacı ile öz-yeterlilik kavramı kullanılır (Yılmaz vd., 2004). Öz-yeterliliği yüksek olan çalışanların, öz-yeterliliği düşük çalışanlara göre yaptıkları işlerde daha çok doyum sağladıkları ve kendilerini yaptıkları işe daha iyi verdikleri, kendilerine verilen işleri daha yüksek bir motivasyon ile yaptıkları bulunmuştur (Salas & Cannon-Bowers, 2001). Tüm bu sebeplerle birlikte öğretmenlerin PİY öz-yeterlilikleri, öğrencilerin yaşadıkları travmatik olay ve kriz durumundan sağlıklı bir şekilde çıkmalarında önemli bir yere sahiptir.

Bu araştırma öğretmenlerin PİY öz-yeterliliklerinin değerlendirilmesi ve bu alandaki eksikliklerinin belirlenmesi yönüyle önemlidir. Gerçekleştirilen bu çalışmanın öğretmenlerin PİY'ı olabildiğince doğru yapmalarına, okullarda öğrencilerin yaşaması muhtemel travmaya neden olabilecek olaylara müdahalede yetkinlik duygularına katkıda bulunması beklenmektedir. Bu çalışmayla öğretmenlerin PİY öz-yeterliliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda alt amaçlar şöyle belirlenmiştir:

Öğretmenlerin PİY öz-yeterlilikleri;

- Cinsiyet,
- Yaş,
- Mesleki kıdem,
- Branş,
- Çalışma durumu (kadrolu, sözleşmeli, ücretli)
- PİY eğitimi (kurs, seminer, lisans dersi, hizmetiçi eğitim, gönüllü çevrim içi eğitim vb.) alma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

### Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın amacı ve alt amaçlarının çözümüne yönelik araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, verilerin toplanmasında kullanılan veri toplama aracı, verilerin toplanma süreci ve elde edilen verilerin analizinde uygulanan istatistiksel yöntemler açıklanmıştır.

#### *Araştırmanın Modeli*

Bu çalışma, tarama modellerinden biri olan genel tarama modelinde nicel bir araştırmadır. Bu modelde araştırmanın konusunu herhangi bir biçimde değiştirme ve etkileme çabası bulunulmamaktadır. Araştırmanın konusu bizzat kendi şartları içerisinde hiçbir değişiklik yapılmadan tanımlamaya gayret edilir. Durum olduğu gibi betimlenir (Karasar, 2009).

#### *Evren ve Örneklem*

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında Şanlıurfa ili merkez ilçelerindeki ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenini betimleyen örneklem grubunu ise evrenden uygun örnekleme metodu ile seçilen Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında ilkokullarda görev yapmakta olan araştırmaya gönüllü katılan 203 öğretmen oluşturmaktadır. İlkokullarda ağırlıklı olarak sınıf öğretmenleri çalıştığından dolayı örneklem sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Uygun örnekleme; para, vakit, iş gücü yönünden mevcut sınırlılıkların olması sebebiyle örneklemin kolay erişilebilir ve uygulama gerçekleştirilebilir birimlerden seçilmesi yöntemidir (Büyüköztürk, 2014). Bu çalışmanın örnekleme, erişilebilirliğin kolay olması sebebiyle uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiştir.

Araştırmanın örnekleme ile ilgili öğretmenlerin demografik bilgilerine yönelik bilgiler; cinsiyetleri, yaşları, mesleki kıdemleri, mezun oldukları ve atamaya esas okul türleri, branşları, çalışma durumları (kadrolu, sözleşmeli, ücretli), PİY eğitimi (kurs, seminer, lisans dersi, hizmetiçi eğitim, gönüllü çevrim içi eğitim vb.) alma durumları aşağıdaki Tablo 1'de verilmiştir. Bu tablo örneklem grubunu açıklamaktadır.

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin demografik özellikleri incelendiğinde; %55,7'si kadın, 54,3'ü erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. ÖYaş dağılımları incelendiğinde; %64'ü 22-30 yaş, %32'si 31-40 yaş, %4'ü 41 yaş ve üzerinde olduğu belirlenmiştir. Mesleki kıdemleri incelendiğinde; %66'sı 0-5 yıl, %24,6'sı 6-10 yıl, %4,4'ü 11-15 yıl geriye kalan %4,9'unun ise 16 yıl ve üzerin kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir. Mezun oldukları okul türleri incelendiğinde; %93,1'i eğitim fakültesi, 1,9'u eğitim yüksekokulu, %2,5'i Fen Edebiyat Fakültesi, geriye kalan %2,5'i ise ilahiyat fakültesi mezunu olduğu tespit edilmiştir. Branş dağılımları incelendiğinde; %80'inin sınıf, yaklaşık %3'ünün İngilizce, %3'ünün DKAB, %2'sinin Sosyal Bilgiler, %7'sinin PDR, %2'sinin Tarih, %3'ünün Beden Eğitimi ve %2'sinin ise Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %94,6'sı lisans, %5,4'ünün ise yüksek lisans mezunu olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri incelendiğinde; %73'ü kadrolu, %12'sinin sözleşmeli, geriye kalan %15'inin ise ücretli öğretmen sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin PİY eğitimi alma durumu incelendiğinde; %17,2'sinin PİY eğitimi aldığı, %82,8'inin ise psikolojik ilk yardım eğitimi almadığı tespit edilmiştir.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla nicel veri toplama aracı olan “Öğretmen Psikolojik İlk Yardım Öz-Yeterlilik (ÖPIYÖY) Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçme aracı, 2023 yılında araştırmacılar tarafından öğretmenlerin PİY öz-yeterliliklerinin hangi düzeyde olduğunu ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm: Katılımcıların cinsiyetine, yaşına, mesleki kıdemine, mezun oldukları ve atamaya esas okul türlerine, branşlarına, çalışma durumlarına (kadrolu, sözleşmeli, ücretli), PİY eğitimi (kurs, seminer, lisans dersi, hizmetiçi eğitim, gönüllü çevrim içi eğitim vb.) alma durumlarına ait bilgilerin yer aldığı bölümdür. İkinci bölüm: 5'li likert tipi derecelendirme ölçeğini içermektedir. Ölçeğin ikinci bölümünde yer alan her bir madde için alınabilecek en düşük puan 1 ve en yüksek puan 5'tir.

Ölçek geliştirme çalışmasına araştırma konusu ile ilgili kapsamlı bir literatür taraması yapılarak ve ilgili mevzuatlar incelenerek başlanılmıştır. Daha önce bu konuda geliştirilen bir ölçeğe araştırmacı tarafından rastlanmamıştır. Araştırmacı tarafından detaylı bir biçimde yapılan inceleme sonucunda öğretmenlerin psikolojik öz-yeterliliklerini incelemeye yönelik 41 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Araştırmanın geçerlik düzeyini belirlemek için içerik, kapsam ve görünüş geçerliğine bakılmıştır. Bunun için ölçek maddelerinin ölçülmek isteneni ölçüp ölçmediğini, amaca uygun olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla eğitim fakültesi, temel eğitim bölümünde görev yapan iki uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü, anketler yoluyla yapılan veri toplama sürecinde ölçeğin kapsam geçerliğinin sağlanması için başvuru bir metottur (Büyüköztürk vd., 2018). Alınan uzman görüşleri doğrultusunda anketin birinci ve ikinci bölümünde düzenlemeler yapılmıştır. Ölçeğin birinci bölümündeki maddelerdeki anlatım bozuklukları uzman görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca bu doğrultuda ikinci bölümde yer alan 41 maddeden 7 madde uzman görüşleri doğrultusunda ölçekten çıkarılmış; ikinci bölümdeki madde sayısı 34'e düşürülmüştür. Yazım ve imla kontrolleri 2 Türkçe öğretmeni tarafından yapılmıştır.

ÖPIYÖY ölçeği ile ilgili ölçeğin güvenilirlik düzeyini belirlemek için Cronbach Alpha testi yapılmıştır. Cronbach Alpha testine göre ölçme yönteminin güvenilirlik düzeyi “0,979” gibi kabul edilebilir yüksek bir oranda çıkmıştır (Güriş & Astar, 2015; Kalaycı, 2010). İlkokul öğretmenlerinin psikolojik ilk yardım öz-yeterlilik ifadelerine ilişkin maddelere Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. 203 ilkokul öğretmenine uygulanan örneklemin yeterliliği için yapılan KMO Testi sonucu (0,952>0,60) örneklemin yeterli olduğunu ve faktör analizinin yürütülebileceğini göstermiştir. KMO değerinin 0,952 olması, çok iyi bir değer olarak kabul edilmektedir (Kalaycı, 2010). Ayrıca değişkenlerin küresellik varsayımını sağlayıp sağlamadığını araştıran Bartlett Testi sonucunda küresellik varsayımının sağlandığı görülmüştür ( $p<0.05$ ). Ölçekte yer alan maddelere ilişkin faktör yüklerinin 0.87 ile 0.58 arasında olduğu belirlenmiştir. Yapılan istatistik analizi sonucu ölçekteki maddelerin 8'i birinci faktörde, 8'i ikinci faktörde, 5'i üçüncü faktörde yer almıştır. Faktör analizi sonucu elde edilen alt boyutlara sırasıyla “psikolojik ilk yardım sağlama”, “iletişim” ve “bilgi” isimlerinin verilmesi uygun görülmüştür.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Ölçek araştırmacıların ulaşabildiği Şanlıurfa ili merkez ilçelerindeki ilkokullarda bulunan tüm öğretmenlere verilmiş ve yine aynı gün içerisinde doldurulması beklenerek toplanmaya çalışılmıştır. Veriler 5 Nisan 2023 ile 3 Mayıs 2023 tarihleri arasından toplam 203 gönüllü öğretmenin katılımı ile toplanmıştır. Verilerin toplanması sürecinde ÖPİYÖY ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. İkinci bölüm maddeleri 1.00-1.79=Hiç, 1.80-2.59=Az, 2.60-3.39=Orta, 3.40-4.19=İyi ve 4.20-5.00=Çok İyi şeklinde puanlanmıştır.

Analize başlamadan önce verilerin parametrik test koşullarına uygunluğu incelenmiştir. Parametrik test koşullarından olan normal dağılım varsayımının sağlanıp sağlanmadığı çarpıklık ve basıklık katsayıları belirlenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine dair çarpıklık (Skewness) ile basıklık (Kurtosis) değerleri Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** ÖPİYÖY ölçeğinden elde edilen verilerin normallik değerleri

ÖPİYÖY	Statistic	Std. Error
Skewness	.107	.171
Kurtosis	.087	.340

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin ÖPİYÖY ölçeğine dair elde edilen çarpıklık ve basıklık değerlerinin kabul edilebilir sınırlarda yer aldığı görülmektedir. Skewness (çarpıklık) ile Kurtosis (basıklık) değerleri -1 ve +1 arasında yer aldığı verilerin normal dağılım sağlayabileceğinin belirtilmesi (Morgan vd., 2004) sebebiyle elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilebilmektedir. Verilerin normal dağılım varsayımını sağladığı belirlendikten sonra öğretmenlerin PİY öz-yeterliliklerinin; öğretmenlerin cinsiyetine ve PİY eğitimi alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi; yaş, mesleki kıdemi, mezun oldukları ve atamaya esas okul türleri, branşları, çalışma durumları (kadrolu, sözleşmeli, ücretli) değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacı ile de Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA sonucunda anlamlı farklılığın bulunduğu durumda, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla En Küçük Farklar (LSD) testinden faydalanılmıştır. Veriler SPSS paket programlarından yararlanılarak analiz edilmiştir.

237

### Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin PİY öz-yeterlilik düzeylerine yönelik bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Öğretmenlerin PİY öz-yeterlilik düzeyleri

Veri Sayısı	203
Ortalama ( $\bar{X}$ )	3,2094
Standart Sapma	,78489
Çarpıklık	,107
Çarpıklık Standart Hatası	,171
Basıklık	,087
Basıklık Standart Hatası	,340
En Küçük Değer	1,00
En Büyük Değer	5,00

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin PİY öz-yeterlilik düzeyleri “1.00-1.79=Hiç, 1.80-2.59=Az, 2.60-3.39=Orta, 3.40-4.19=İyi ve 4.20-5.00=Çok İyi” olacak şekilde değerlendirildiğinde orta düzeyde ( $\bar{X}=3,2094$ ) bulunmuştur.

Alt boyutlar bakımından öğretmenlerin PİY öz-yeterlilik düzeylerine ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 3’te görülmektedir.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin alt boyutlara ilişkin öz-yeterlilik düzeyleri

Alt Boyutlar	Minimum	Maximum	$\bar{X}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık
PİY Sağlama	1,00	5,00	3,14	0,86	-0,05	-0,20
İletişim	1,00	5,00	3,65	0,76	-0,57	0,50
Bilgi	1,00	5,00	2,82	1,01	0,46	-0,22

“PİY Sağlama” boyutu 3,14; “iletişim” boyutu 3,65; “bilgi” boyutu 2,82 olarak hesaplanmıştır. “1.00-1.79=Hiç, 1.80-2.59=Az, 2.60-3.39=Orta, 3.40-4.19=İyi ve 4.20-5.00=Çok İyi” olacak şekilde değerlendirildiğinde; öğretmenlerin PİY öz-yeterliliklerinin PİY sağlama ve bilgi boyutunda “orta”, iletişim boyutunda “iyi” düzeyde olduğu söylenebilir.

Cinsiyet değişkenine göre t testi bulguları Tablo 4’te belirtilmiştir.

**Tablo 4.** Cinsiyete göre t testi düzeyleri

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	p	t
Kadın	113	3,2940	,79608	,084	1,739
Erkek	90	3,1031	,16169		

\* p>0,05

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin PİY öz-yeterlilikleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermemektedir (p=0,084; p>0,05).

Yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucu Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Yaş değişkenine ilişkin ANOVA düzeyleri

Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
22-30 Yaş	130	3,2453	,75856		
31-40 Yaş	65	3,1359	,87030	,378	,769
41 Yaş ve üzeri	8	3,3097	,44464		

\* p>0,05

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin psikolojik ilk yardım öz-yeterlilikleri yaşlarına göre anlamlı bir fark göstermemektedir (p:0,769; p>0,05).

Mesleki kıdem değişkenine göre ANOVA testi bulguları aşağıdaki Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.** Mesleki kıdem değişkenine göre ANOVA düzeyleri

Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
0-5 Yıl	134	3,2684	,74061		
6-10 Yıl	50	3,0598	,85485		
11-15 Yıl	9	3,2435	1,22048	,695	,596
16-20 Yıl	7	3,0798	,48992		
21 Yıl ve üstü	3	3,2639	,55008		

\* p>0,05

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin psikolojik ilk yardım öz-yeterliliklerinin mesleki kıdemlerine göre p=0,596; p>0,05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0,05).

Öğretmenlerin mezun oldukları ve atamaya esas okul türlerine göre psikolojik ilk yardım öz-yeterliliklerinde anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi bulguları aşağıdaki Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Mezun olunan ve atamaya esas okul türüne göre ANOVA düzeyleri

Okul Türü	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
Eğitim Fakültesi	189	3,2004	,78556		
Fen Edebiyat Fakültesi	5	3,2433	1,19509	,273	,845
İlahiyat Fakültesi	5	3,2333	,67837		
Eğitim Yüksekokulu	4	3,5583	,41650		

\* p>0,05

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin mezun oldukları ve atamaya esas okul türüne göre PİY öz-yeterlilikleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

Branş değişkenine ilişkin ANOVA testi bulguları aşağıdaki Tablo 8’de belirtilmiştir.

**Tablo 8.** Branş değişkenine göre ANOVA düzeyleri

Branş	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
Sınıf Öğretmenliği	163	3,0975	,70177		
PDR	15	4,5256	,40189		
DKAB	6	3,3181	,57582	9,074	0,01
İngilizce Öğretmenliği	5	2,7267	,56203		
Beden Eğitimi	5	2,9900	,65177		
Sosyal Bilgiler	3	3,7417	,58648		
Türk Dili ve Edebiyatı	3	3,3556	,96820		
Tarih Öğretmenliği	3	2,9778	1,52289		

\*  $p>0,05$

Farklılığa neden olan branş grubunun belirlenmesi için En Küçük Farklar (LSD) testi uygulanmıştır. LSD testi puanları aşağıdaki Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9.** Branş değişkenine ilişkin LSD puanları

(I) Branş	(J) Branş	Mean Difference (I-J)
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Sınıf Öğretmenliği	,64412
	İngilizce Öğretmenliği	1,01500*
PDR	Sınıf Öğretmenliği	1,42501*
	İngilizce Öğretmenliği	1,79889*
	DKAB	1,20750*
	Tarih Öğretmenliği	1,54778*
	Beden Eğitimi Öğretmenliği	1,53556*
	Türk Dili ve Edebiyatı	1,17000*

239

Yapılan LSD testi sonucunda Sosyal Bilgiler öğretmenliği ile İngilizce öğretmenliği arasında Sosyal Bilgiler lehine anlamlı farklılık görülmesinin nedeni, bu alanın diğer branşa göre psikolojiye daha yakın bir alan olmasından kaynaklanabilir.

Ayrıca alanı PDR olan öğretmenler ile Sınıf, İngilizce, Tarih ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri arasında branş yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. PDR branşına sahip öğretmenlerin PİY öz-yeterliliklerinin olumlu olarak diğer sözü geçen alanlardan fazla çıkmasının nedeni; lisans öğreniminde PDR alanında psikolojiye dair daha fazla sayıda ders verilmiş olma ihtimali ile PDR branşındaki öğretmenlerin mesleki hayatlarında katıldıkları hizmet içi eğitimler arasında PİY’ye yönelik eğitimlerin bulunma ihtimali, PİY konusundaki tecrübelerinden, bu konuyla daha ilgili ve iç içe olmalarından kaynaklı olabilir.

Çalışma durumu değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucu aşağıdaki Tablo 10’de verilmiştir.

**Tablo 10.** Çalışma durumuna ilişkin ANOVA düzeyleri

Çalışma Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
Kadrolu	148	3,1517	,79385		
Ücretli	30	3,3564	,59296	1,485	,229
Sözleşmeli	25	3,3743	,90798		

\*  $p>0,05$

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmenlerin PİY öz-yeterliliklerinde çalışma durumlarına göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ( $p: 0,229$ ;  $p>0,05$ )

Öğretmenlerin PİY öz-yeterliliklerinin PİY eğitimi (kurs, seminer, lisans dersi, hizmetiçi eğitim, gönüllü çevrim içi eğitim vb.) alma durumuna göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen t testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11.** Psikolojik ilk yardım eğitimi alma durumuna göre t testi düzeyleri

PİY Eğitimi Alma Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	p	t
Hayır	168	3,0750	,70464	,001	5,131
Evet	35	3,8543	,83899		

\*  $p > 0,05$

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin PİY öz-yeterliliklerinin PİY eğitimi (kurs, seminer, lisans dersi, hizmetiçi eğitim, gönüllü çevrim içi eğitim vb.) alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $p:0,001$ ;  $p < 0,05$ ). PİY ile ilgili herhangi bir eğitim alan öğretmenlerin PİY öz-yeterlilik düzeyleri ( $\bar{X} = 3,85$ ), eğitim almayan öğretmenlere ( $\bar{X} = 3,07$ ) göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin PİY eğitimi alma durumlarına göre PİY öz-yeterliliklerinde anlamlı bir farklılığın görülmesinin nedeni; bu konudaki eğitimlerin bireydeki bilgi, beceri ve tecrübeyi artırması sebebiyle eğitim alan öğretmenlerin kendilerini daha yeterli görmelerinden kaynaklı olabilir. PİY eğitimi alan öğretmenler; PİY’in ne zaman, hangi durumlarda, nerede, kimlere verilebileceği, PİY sağlarken nelere dikkat edilmesi gerektiği ve benzeri durumlar hakkında daha bilgili hale gelebilir. Böylece okulda öğrencilerine PİY gerektiren durumlarda daha kolay ve hızlı müdahale edebilir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

### Tartışma ve Sonuç

İlgili literatür taramaları araştırmacılar tarafından yapıldığında, öğretmenlerin çeşitli konulardaki öz-yeterliliklerini incelemeye dair birçok araştırma bulunmasına rağmen PİY konusuna yönelik araştırmaların az sayıda olduğu görülmüştür.

Bu çalışmada, elde edilen bulgular ışığında öğretmenlerin PİY öz-yeterlilikleri orta ( $\bar{X} = 3,20$ ) düzeyde tespit edilmiştir. Alt boyutlar açısından incelendiğinde; PİY sağlama ( $\bar{X} = 3,14$ ) ve bilgi ( $\bar{X} = 2,82$ ) boyutunda öğretmenlerin öz-yeterlilik düzeylerinin orta seviyede, iletişim ( $\bar{X} = 3,65$ ) boyutunda ise iyi seviyede olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin iletişim düzeylerinin iyi düzeyde olmasına rağmen, PİY sağlama ve bilgi düzeylerinin orta düzeyde olması, öğretmenlerin PİY konusunda yeterli eğitimi almadıklarının bir göstergesi olabilir. Bayındır (2022) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının PİY’e dair bilgilerinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin PİY bilgi boyutunun Bayındır’ın (2022) çalışmasına göre daha yüksek çıkma nedeni gerçekleştirilen bu araştırmanın, öğretmen adaylarından ziyade öğretmenlerle gerçekleştirilmesinden kaynaklanmış olabileceği belirtilebilir. Öğretmenler göreve başladıktan sonra almış oldukları hizmetiçi eğitimler aracılığıyla PİY konusunda bilgilendirilmiş olabilirler.

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda öğretmenlerin PİY öz-yeterlilik düzeyleri, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buradan hareketle cinsiyet faktörünün PİY öz-yeterlilik düzeyini etkilemediği söylenebilir. Literatür taramaları yapıldığında öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları ile cinsiyetleri arasında bazı araştırmalarda ilişki olduğu bazılarında ise ilişki olmadığı görülmüştür. Zengin’in (2003) çalışmasında da öğretmen öz-yeterliliklerinin cinsiyetlere göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Bunun sebebi olarak günümüzde kadınlarla erkekler arasında okul yaşamlarında, aile hayatları ve mesleki yaşamlarındaki eşitsizliğin geçmişe göre daha az yaşanması gösterilmiştir. Ay’ın (2005) çalışmasında da cinsiyet değişkenine göre öğretmen öz-yeterlilik algılarında anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. Gerçekleştirilen çalışma sonuçları ile bu çalışmadan elde edilen sonuç birbiriyle örtüşmektedir.

Öğretmenlerin PİY öz-yeterliliklerine yönelik yapılan bu çalışmada yaş değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuçtan yola çıkarak öğretmenlerin PİY öz-yeterliliklerinin her yaşta benzerlik gösterdiği söylenebilir. Özata’nın (2007) çalışmasında da sınıf ve branş öğretmenlerinin yaşları ile öz-yeterlilik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Gerçekleştirilen çalışma sonucu ile bu çalışma sonucu örtüşmektedir.

Araştırmadan elde edilen veriler değerlendirildiğinde öğretmenlerin PİY öz-yeterliliklerinin, mesleki kıdemlerine ve mezun oldukları ve atamaya esas okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin PİY öz-yeterliliklerinin mesleki kıdemlerinden mezun oldukları ve atamaya esas okul türünden bağımsız bir biçimde benzerlik gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Tschannen-Moran & Hoy'un (2001) çalışmasında da öğretmen öz-yeterlilikleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Ekici'nin (2006)-çalışmasından elde edilen sonuçlar da bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde öğretmenlerin psikolojik ilk yardım öz-yeterliliklerinin, branş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu farklılaşmanın özellikle branşı PDR olan öğretmenlerin lehine olması lisans eğitiminde aldıkları derslerin farklılık göstermesinden ve PDR öğretmenlerinin bu alana daha hâkim olmalarından, psikolojik olarak öğrencilerle yaptıkları çalışmaların daha fazla olmasından, tecrübelerinden kaynaklı olabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre PİY ile ilgili herhangi bir eğitim aldığını belirten öğretmenlerin PİY öz-yeterlilikleri, almayanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Alınan eğitimlerin öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarını etkilediği, olumlu düzeyde artırdığı görülmektedir. Bayındır'ın (2022), çalışmasında da okulda gerçekleşen kaza durumlarında ilk müdahalelenin büyük bir öneme sahip olduğu belirtilmektedir. PİY konusunda donanımlı öğretmenler okulda gerçekleşmesi muhtemel herhangi bir kaza veya yaralanma anında öğrencileri psikolojik olarak daha kolay şekilde rahatlatabilecekleri söylenebilir. Bu sebeple PİY ile ilgili öğretmenlere verilen eğitimler öğretmenlerin yeterliklerini artırmaları sebebiyle oldukça büyük öneme sahiptir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgulardan yola çıkılarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğretmenlerin PİY öz-yeterliliklerini belirlemek amacıyla yürütülen bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin PİY öz-yeterlilikleri yaş, mesleki kıdem, mezun olunan ve atamaya esas okul türü, çalışma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle yaş, mesleki kıdem, mezun olunan ve atamaya esas okul türü ile çalışma durumu farklı olan öğretmenlerin PİY öz-yeterliliklerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin PİY öz-yeterlilikleri, branş değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenliği ile İngilizce öğretmenliği arasında Sosyal Bilgiler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ayrıca PDR branşı ile Sınıf, İngilizce, Tarih ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği arasında alanı PDR olan öğretmenlerin PİY öz-yeterlilikleri diğer gruplara göre daha yüksektir. Bu bulgulara göre branş faktörünün öğretmenlerin PİY öz-yeterliliklerini etkilediği söylenebilir.

Öğretmenlerin PİY öz-yeterlilikleri, PİY eğitimi alma durumuna göre farklılaşmaktadır. PİY eğitimi aldığını belirten öğretmenlerin PİY öz-yeterliliklerinin, almayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Özetle öğretmenlerin PİY öz-yeterlilikleri branş ve PİY ile ilgili eğitim alıp almama durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterirken; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan ve atamaya esas okul türü, çalışma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

### **Öneriler**

- Okullarda PİY sağlamada kilit rolde olan öğretmenlerin PİY tecrübeleri incelenmeli, farkındalıkları araştırılmalıdır.
- Bu araştırma daha kapsamlı olacak şekilde, daha büyük örneklem grupları ile farklı şehirlerde, farklı kurumlarda ve farklı eğitim kademelerinde gerçekleştirilmelidir.
- Öğretmenlerin PİY'e yönelik yeterliklerini artırmaya yönelik hizmet-içi eğitimler
- Tüm öğretmenlerin bu eğitimleri almaları sağlanmalıdır.
- Öğretmen adaylarına ve öğretmenlere PİY bilgi ve becerilerini artırmaya yönelik gerçekleştirilebilir bir öğretim modeli ve bütüncül bir destek modeli geliştirilmelidir.
-

### Kaynakça

- Ay, M. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimine ilişkin öz yeterlik algıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bayar, Y., & Uçanok, Z. (2012). Ergenlerin dâhil oldukları zorbalık statülerine göre okul sosyal iklimi ve genellenmiş akran algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2337-2358
- Bayındır, N. (2015). Sınıf öğretmenlerinin okuldaki nöbet görevlerindeki öncelikli davranışları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 199-205.
- Bayındır, N. (2022). Öğretmen adaylarının psikolojik ilk yardım kavramına ilişkin görüşleri. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 3(2), 146-156.
- Brymer, M., Layne, C., Jacobs, A., Pynoos, R., Ruzek, J., Steinberg, A., ... & Watson, P. (2006). Psychological first aid field operations guide. *National Child Traumatic Stress Network*.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (18. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cheng, J., Liang, Y., Fu, L., & Liu, Z. (2018). Posttraumatic stress and depressive symptoms in children after the Wenchuan earthquake. *European Journal of Psychotraumatology*, 9(sup2), 1472992.
- Corcoran, C. M. (2020). Use of psychological first aid for nurses. *Nursing Economic\$, 38(1)*.
- Çelik, A. A., & Gündoğdu, K. (2022). Öğretmenlerin afete hazırlık düzeyleri ile ilkokullardaki afet eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 76-111.
- Ekici, G. (2006). Meslek Lisesi Öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançları üzerine bir araştırma. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (24).
- Everly Jr, G. S., & Lating, J. M. (2017). *The Johns Hopkins guide to psychological first aid*. Baltimore, John Hopkins University Press.
- Felix, E., Hernández, L. A., Bravo, M., Ramirez, R., Cabiya, J., & Canino, G. (2011). Natural disaster and risk of psychiatric disorders in Puerto Rican children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39, 589-600.
- Field J.E., Wehrman J.D., & Yoo M.S., (2017). Helping the weeping, worried, and willful: Psychological first aid for primary and secondary students. *Journal of Asia Pacific Counseling*, 7(2), 169-180.
- Gökçe, O., & Tetik, Ç. (2012). *Teoride ve pratikte afet sonrası iyileştirme çalışmaları*. AFAD Yayınları.
- Gürüş, S., & Astar, M. (2015). *Bilimsel araştırmalarda SPSS ile istatistik*. İstanbul: Der Yayınları.
- Hansel, T. C., Osofsky, J. D., & Osofsky, H. J. (2015, August). Louisiana State University Health Sciences Center Katrina Inspired Disaster Screenings (KIDS): psychometric testing of the national child traumatic stress network hurricane assessment and referral tool. In *Child & Youth Care Forum* (Vol. 44, pp. 567-582). Springer US.
- Housley, J., & Beutler, L. E. (2007). *Treating victims of mass disaster and terrorism* (Vol. 6). Hogrefe Publishing GmbH.
- Hoyois, P., Scheuren, J. M., Below, R., & Guha-Sapir, D. (2007). Annual disaster statistical review: Numbers and trends 2006.
- Jaycox, L. (2006). *How schools can help students recover from traumatic experiences: A tool-kit for supporting long-term recovery* (Vol. 377). Rand Corporation.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karabulut, D., & Bekler, T. (2019). Doğal afetlerin çocuklar ve ergenler üzerindeki etkileri. *Doğal Afetler ve Çevre Dergisi*, 5(2), 368-376
- Karakaya I., Ağaoğlu B., Çoşkun A., Şişmanlar Ş.G., & Yıldız Ö.Ö. (2004). Marmara depreminden üç buçuk yıl sonra ergenlerde TSSB, depresyon ve anksiyete belirtileri, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 15(4), 259-263.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları
- Kılıç N., & Şimşek N., (2018). Psikolojik ilk yardım ve hemşirelik. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 9(3), 212-218.
- Latif, A. H. A., Williams, W. R., & Sibert, J. (2002). Primary school accident reporting in one education authority. *Archives of disease in childhood*, 86(2), 91-94.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation*. Psychology Press.
- Morton, B. M., & Berardi, A. A. (2018). Trauma-informed school programing: Applications for mental health professionals and educator partnerships. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 11, 487-493.



- Özata, H. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Pfefferbaum, B., Houston, J. B., North, C. S., & Regens, J. L. (2008). Youth's reactions to disasters and the factors that influence their response. *The Prevention Researcher*, 15(3), 3.
- Ronan, K. R., Alisic, E., Towers, B., Johnson, V. A., & Johnston, D. M. (2015). Disaster preparedness for children and families: A critical review. *Current psychiatry reports*, 17, 1-9.
- Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (2001). The science of training: A decade of progress. *Annual review of psychology*, 52(1), 471-499.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- World Health Organization (WHO). (2011). *Psychological first aid: Guide for field workers*. Geneva, World Health Organization.
- Yavuz, A., & Dikmen, S. (2015). Doğal afetlerin zararlarının finansmanında kullanılan afet öncesi finansal araçlar. *Marmara Üniversitesi Siyasal Bilimler Dergisi*, 3(2), 303-322.
- Yazıcı, Ö., & Ulu Kalın, Ö. (2018). "Doğal afet" için kavramsal metaforların karşılaştırmalı analizi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 5(1), 25-40.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C., & Soran, H. (2004). Öğretmen öz-yeterlik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5, (58).
- Zengin, U. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve sınıf içi iletişim örüntüleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). *Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir*.

### Extended Abstract

Humans are emotional beings, and because of this, they can store the negative moments and traumas they have experienced in their long-term memory. Therefore, the traumatic situations they experience continue for a long time. Teachers' psychological first-aid self-efficacy is important for students to come out of traumatic events and crises healthily. Teachers who are well-equipped in psychological first aid can psychologically comfort students more easily in case of an accident or injury at school. When the researchers reviewed the related literature, it was seen that although there are many studies examining teachers' self-efficacy in various subjects, there are few studies on psychological first aid. This study aims to examine teachers' psychological first-aid self-efficacy.

This study is a quantitative research in the general survey model, which is one of the survey models. The population of the study consists of primary school teachers and branch teachers working in primary schools in the central districts of Şanlıurfa province in the 2022-2023 academic year. The sample consists of primary school teachers, as they predominantly make up the staff in primary schools. The sampling group, which describes the population of the study, consists of 203 teachers who volunteered to participate in the study, who were selected from the population with the appropriate sampling method, and who were working in primary schools in the 2022-2023 academic year in the central districts of Şanlıurfa province. The sample of this study was selected by a convenient sampling method due to easy accessibility. The "Teacher Psychological First Aid Self-Efficacy Scale", a quantitative data collection tool developed by the researchers, was used to collect the data for the study. The developed scale consists of two parts. The first includes information about the participants' gender, age, professional seniority, graduated and appointed school types, branch, employment status, and psychological first aid training. The second part includes a 5-point Likert-type rating scale. The minimum score for each item in the second part of the scale is 1 and the maximum score is 5. Cronbach Alpha test was conducted to determine the reliability level of the scale. Descriptive statistics were used to analyze the data. Before starting the analysis, the suitability of the data for parametric test conditions was examined. After it was determined that the data met the assumption of normal distribution, an independent sample t-test was applied to determine whether teachers' psychological first-aid self-efficacy showed a significant difference according to their gender and psychological first-aid training status; One-Way Analysis of Variance (ANOVA) was applied to determine whether it showed a significant difference according to the variables of age, professional seniority, graduation and appointment-based school types, branch, working status (permanent, contracted, paid). In cases where there was a significant difference as a result of ANOVA, the Least Significant Difference (LSD) test was used to determine which groups the difference was between. The data were analyzed using SPSS package programs.

In the light of the findings obtained in this study, teachers' psychological first-aid self-efficacy was found to be at a medium level ( $\bar{X}=3,20$ ). When analyzed in terms of sub-dimensions, it was concluded that teachers' self-efficacy levels were at a moderate level in the dimension of providing psychological first aid ( $\bar{X}=3,14$ ) and knowledge ( $\bar{X}=2,82$ ), and at a good level in the dimension of communication ( $\bar{X}=3,65$ ). When the t-test levels were analyzed according to gender, the psychological first-aid self-efficacy of the teachers did not show a significant difference according to their gender. As a result of the ANOVA test conducted to determine whether there is a significant difference in teachers' psychological first aid self-efficacy depending on the variables of age, professional seniority, type of school graduated and appointed, and working status, no significant difference was found. When ANOVA levels were analyzed according to the branch variable, it was found that teachers' psychological first-aid self-efficacy showed a significant difference. The Least Significant Difference (LSD) test was applied to determine the branch group that caused the difference. As a result of the LSD test, the reason for the significant difference between Social Studies teachers and English teachers in favor of Social Studies may be that this field is closer to psychology than the other branches. In addition, a statistically significant difference was found between the teachers whose field is Psychological Counseling and Guidance and the primary school, English, History, and Turkish Language and Literature teachers in terms of branch. The reason why the psychological first aid self-efficacy of the teachers with the Psychological Counseling and Guidance branch was positively higher than the other mentioned fields may be due to the possibility that more psychology courses were given in the field of Psychological Counseling and Guidance in undergraduate education, the possibility of having psychological first aid

training among the in-service pieces of training that teachers in this branch attended in their professional lives, their experience in psychological first aid, and being more interested and involved in this subject. As a result of the t-test conducted to determine whether teachers' psychological first aid self-efficacy showed a significant difference according to the status of receiving psychological first aid training, it was found that there was a significant difference. It was found that the psychological first aid self-efficacy levels of teachers who received any training on psychological first aid were higher than those of teachers who did not receive any training. The reason for this situation may be that teachers who received psychological first aid training may consider themselves more competent because the training increases the knowledge, skills, and experience of the individual. Teachers who receive psychological first aid training can become more knowledgeable about when, in which situations, where, to whom, and what to pay attention to while providing psychological first aid and similar situations. Thus, they can intervene more easily and quickly in situations requiring psychological first aid for their students at school.

This study is expected to contribute to the teacher's ability to provide psychological first aid as accurately as possible and to their sense of competence in intervening in events that may cause trauma to students in schools. This study is important in evaluating teachers' psychological first aid self-efficacy and identifying their deficiencies in this field. This research should be carried out more comprehensively, with larger sample groups, in different cities, in different institutions, and at different educational levels. Developing a realizable teaching model and a holistic support model is recommended for pre-service teachers and teachers to increase their psychological first-aid knowledge and skills.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





## 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (BGSÜ) Modeline Göre Değerlendirilmesi<sup>1</sup>

## Evaluation of 2<sup>nd</sup> Grade English Language Curriculum According to Stufflebeam's Context-Input-Process-Product (CIPP) Model

Yonca ARKALI<sup>2</sup>

İshak KOZİKOĞLU<sup>3</sup>

doi: 10.38089/iperj.2024.184

Geliş Tarihi: 12.02.2024

Kabul Tarihi: 16.10.2024

Yayınlanma Tarihi: 30.11.2024

**Özet:** Bu araştırmanın amacı, 2018 yılında güncellenen 2. sınıf İngilizce öğretim programını Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (BGSÜ) Modeline göre değerlendirmektir. Karma araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, eş zamanlı iç içe geçmiş desen kullanılmıştır. Araştırma, küme örnekleme yöntemi ile belirlenen ve Van ilindeki ilkokullarda görev yapan 100 İngilizce öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırmada "2. Sınıf İngilizce Öğretim Programını Değerlendirme Anketi" ve "Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin genel olarak bağlam boyutuna ilişkin madde ifadelerine orta düzeyde katıldıkları ve programa ayrılan sürenin yetersiz olduğu, programın uygulanabilmesi için ilkokullardaki fiziki koşulların ve olanakların elverişli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler girdi boyutuna ilişkin madde ifadelerine orta düzeyde katılmakla birlikte öğrenci, öğretmen ve program özelliklerinin programın uygulanması için yeterli olduğunu, fakat eğitim materyallerinin programın amacına uygun olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin süreç boyutuna ilişkin madde ifadelerine yüksek düzeyde katıldıkları, İngilizce öğretme-öğrenme sürecinde uygulamalı etkinliklere, dinleme, konuşma ve yazma etkinliklerine, ölçme-değerlendirme etkinliklerine yer verdikleri ve öğretmenlerin bu süreçte bazı zorluklar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ürün boyutuna ilişkin madde ifadelerine ise orta düzeyde katıldıkları ve programın öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin motivasyonlarını artırmakla birlikte program sonunda öğrencilerin dil becerilerinin tam anlamıyla gelişmediğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** 2. sınıf İngilizce öğretim programı, program değerlendirme, Stufflebeam'in bağlam-girdi-süreç-ürün (BGSÜ) Modeli, İngilizce öğretmenleri

**Abstract:** The aim of this study is to evaluate the 2nd grade English language curriculum revised in 2018 according to Stufflebeam's Context-Input-Process-Product (CIPP) Model. In this study, concurrent embedded mixed design was used. This study was conducted with 100 English teachers working in primary schools of Van, determined using the cluster sampling method. In this study, "2nd Grade English Curriculum Evaluation Questionnaire" and "Semi-Structured Interview Form" were used. Frequency, percentage, arithmetic mean values and descriptive analysis technique was used for data analysis. As a result of the study, it was concluded that teachers generally agreed with the statements regarding the context dimension at a moderate level, the time allocated to the curriculum was insufficient and the physical conditions in primary schools were not suitable for the implementation of the curriculum. It was concluded that teachers moderately agreed with the statements regarding the input dimension and the student, teacher and curriculum characteristics were sufficient for the implementation of the curriculum. It was concluded that the teachers agreed at a high level with the statements regarding the process dimension. Listening, speaking and writing activities were involved in English teaching-learning process by the participant teachers. Moreover, those teachers had some difficulties arising from the student, physical conditions of the classroom/school, and the education system in this process. Also, it was concluded that teachers agreed with the statements regarding the product dimension at a moderate level and the curriculum increased the motivation of the students to learn English. However, the teachers stated that the language skills of the students were not fully developed at the end of the curriculum.

**Key Words:** 2nd grade English language curriculum, curriculum evaluation, Stufflebeam's context-input-process-product (CIPP) Model, English teachers

<sup>1</sup> Bu araştırma ilk yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Şehit Ömer Halisdemir İlkokulu, Türkiye, [yoncaarkali@gmail.com](mailto:yoncaarkali@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-3556-0732>

<sup>3</sup> Doç. Dr., Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye, [ishakkozikoglu@yyu.edu.tr](mailto:ishakkozikoglu@yyu.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0003-3772-4179>

## Giriş

Eğitim, var olan kültürün gelecek nesillere aktarılmasını sağlayan ve toplumu gelecek için hazırlayan bir süreci kapsar. Bireyler, bu süreçte bir yandan bilgiler öğrenirken bir yandan da kendilerini keşfederler. Günümüzde bu alanda yapılan çalışmalarla birlikte eğitim sistemi ile ilgili önemli gelişmeler yaşanmaktadır. Bu nedenle eğitim sistemi sürekli daha iyisini bulmak adına değişim ve gelişim göstermektedir. Bu süreçten yabancı dil eğitimi de etkilenmektedir. Yabancı dil eğitimi sürecinin etkili şekilde yürütülmesi adına özellikle İngilizce öğretimine ilişkin önemli gelişmeler yaşanmaktadır (Özden, 2019). Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de yabancı dil eğitiminin önemi her geçen gün artmaktadır. Toplumsal değişimlerin ve teknolojideki ilerlemenin de yadsınamaz etkileriyle farklı dilden ve kültürden bireyler özellikle iş hayatında karşılaşmaktadır. Dolayısıyla bu noktada yabancı dil bilgisine duyulan ihtiyaç artmaktadır (İnam, 2009).

Erken yaşta yabancı dil öğretimi, çocuğun zihninde farklılıkları algılayıp bu farklılıklar arasında bağ kurması yönüyle çocukların gelişimine önemli ölçüde katkı sağlamaktadır (Topaloğlu, 2012). Çocuklar farklı bir dile sahip bireylerin varlığını öğrendiklerinde dünyayı daha iyi anlamaya başlarlar (Aslan, 2016). Aynı zamanda çocuklar bu süreçte diğer kültürler hakkında bilgi sahibi olarak kültürel farkındalıklarını artırma şansına sahip olur ve bu sayede farklılıklara karşı daha saygılı olmayı öğrenerek gelişimlerine katkı sağlarlar (Winskel, 2015). Erken yaşta yabancı dil öğretiminin bireyin dil gelişiminin yanı sıra bilişsel ve duyuşsal alanda farklı kazanımlara ulaşmasını kolaylaştırdığını söylemek mümkündür. Bu açıdan 2013 yılında güncellenen programla birlikte İngilizce derslerinin 2. sınıftan itibaren başlanmasına karar verilmesi olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir.

Ülkemizde 2013 yılında uygulanmaya başlanan 2.sınıf İngilizce öğretim programı 2018 yılında revize edilmiştir. Güncellenen 2. Sınıf İngilizce öğretim programında öncelikli olarak çocukların yabancı dil öğrenme sürecini sevmeleri ve bu süreçten keyif almaları hedeflenmektedir. Bu program renkler, sayılar, sınıfta kullanılan eşyalar, vücudun bölümleri, hayvanlar, meyveler gibi temalarla ilgili temel sözcüklerden oluşmaktadır. Bu temaların yanı sıra çocukların günlük yaşamda da kullanabilecekleri İngilizce kalıpların da kazandırılması önemsenmektedir (MEB, 2018). Dinleme ve konuşma becerileri ön planda tutulan bu program, iletişimsel yaklaşım temel alınarak hazırlanmıştır ve sarmal bir şekilde ilerlemektedir (Akdeniz ve Gelmez Burakgazi, 2020).

İngilizce öğretim programlarında yapılan değişiklikler incelendiğinde, 1997 yılında güncellenen öğretim programıyla İngilizce dersinin 4. sınıfta başlamasına karar verilmiş ve çocuklara yabancı dil farkındalığı ve İngilizce dil bilgisi kazandırma amaçlanmıştır. 2006 yılında güncellenen programla birlikte çocukların iletişim becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. 2013 yılında güncellenen programla birlikte İngilizce derslerinin 2. sınıftan itibaren başlanmasına karar verilmiş ve Avrupa dilleri ortak çerçeve programı dikkate alınarak oluşturulan bu programda çocuklara iletişim becerisi kazandırma ve çocuklarda İngilizce öğrenme motivasyonunu artırma amaçlanmıştır (Yüceer Öztürk, 2019). 2018 yılında güncellenen programda ise özellikle dinleme ve konuşma becerilerinin üzerinde durulmuş, bunun yanı sıra 10 kelimeyi geçmeyecek şekilde okuma yazma etkinlikleriyle de desteklenerek dört dil becerisini geliştirmek amaçlanmıştır. 2018 programı bir önceki programla aynı felsefe ve ilkeler dikkate alınarak, fakat bunlara ek olarak değerler eğitimi de göz önünde bulundurularak güncellenmiştir (Yaman, 2018). Program hazırlanırken, yabancı dil öğrenimini etkili bir şekilde desteklemek amacıyla güncel kuramsal çalışmalar ve bilimsel araştırmaların önerdiği iletişim odaklı ilke ve yaklaşımlar kullanılmış, ayrıca bu yaş grubunun gelişimsel özellikleri de göz önünde bulundurulmuştur. Programda dinleme becerilerine ağırlık verildiği için teknolojik araç gereçlerin kullanılmasını gerekli kılmaktadır (MEB, 2018). Ülkemizde yabancı dil öğretimi ile ilgili yapılan bu değişikliklerle birlikte erken yaşta yabancı dil öğretiminde önemli adımlar atılmış olup olumlu yönde ilerleme sağlanmıştır (Akdeniz, 2018).

Türkiye’de yabancı dil eğitimi alanında yapılan program geliştirme çalışmaları incelendiğinde ülkemizde devamlı olarak program geliştirme çalışmaları yapıldığı ve sık sık mevcut programı güncelleme veya değiştirme yoluna gidildiği görülmektedir (Yüksel, 2003). Ancak geliştirilen veya güncellenen programların uygulamada ne derece etkili olduğunu ortaya koymaya yönelik çalışmalar sayıca yetersizdir (Kurt ve Erdoğan, 2015). Eğitim programlarında kazandırılmak istenen istendik davranışlar mevcuttur, fakat programın uygulanmasının sonucunda istenmedik davranışlar da meydana

gelebilmektedir. Bu nedenle bu davranışların tespit edilmesinde ve bu duruma uygun olarak önlemlerin alınmasında mevcut programın doğruluğu, yeterliği, etkililiği veya yürütülebilirliği ile ilgili karar verme sürecini kapsayan program değerlendirme çalışmalarının önemi büyüktür (Uşun, 2016).

Alanyazında 2.sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin çalışmalar incelendiğinde; bu alanda birçok çalışmanın yapıldığı (Alkan ve Arslan, 2014; Aybek, 2015; Bayraktar, 2014; Bozavlı, 2015; Bulut ve Atabey, 2016; Cesur ve Çiftçi Cinkavuk, 2018; Ekuş ve Babayiğit, 2013; Erarslan, 2019; Erarslan ve Zehir Topkaya, 2019; İyitoğlu ve Alcı, 2015; Kandemir, 2016; Kandemir ve Tok, 2017; Keklik, 2019; Küçüktepe, Eminoğlu Küçüktepe ve Baykın, 2014; Özkan Elgün, 2018; Gevrek Özden, 2019; Özüdoğru, 2016; Özüdoğru ve Adıgüzel, 2015; Süer, 2014; Süer, Demirkol ve Oral, 2019; Yıldırım ve Tanrıseven, 2015) görülmektedir. Bu çalışmalarda ağırlıklı olarak 2013 yılında uygulanmaya başlanan 2.sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirildiği ve 2018 yılında güncellenen 2.sınıf İngilizce öğretim programını değerlendiren sadece bir çalışma olduğu görülmektedir. Gevrek Özden (2019) tarafından 2018 programının Eisner'in eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirildiği çalışmada, program değişikliğinin olumlu karşılandığı, programın işlevsel olduğu, kazanımların günlük hayatta kullanılabilecek düzeyde olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra haftalık İngilizce ders saatinin yetersiz olduğu, programda kullanılan kitap ve etkinliklerin öğretmenler tarafından yeterli görülmediği ve ölçme-değerlendirmenin programa uygun olmadığı belirlenmiştir. Bu çalışma güncellenen 2.sınıf İngilizce öğretim programıyla ilgili önemli fikirler sağlamakla birlikte, 16 İngilizce öğretmeninden görüşme yoluyla elde edilen verilerle sınırlıdır. Bu alandaki çalışmaların yetersizliğinden hareketle mevcut programı değerlendirmeye yönelik çalışma yapılması önem taşımaktadır. Dolayısıyla, mevcut programın etkililiğinin belirlenmesine yönelik 2. sınıf İngilizce öğretim programının kapsamlı ve sistematik bir şekilde değerlendirilmesine ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın yapılmasındaki temel sebep, Türkiye'de İngilizce öğretiminin ilk kademesi olan 2. sınıf İngilizce öğretim programının bu programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin bakış açısıyla değerlendirilip bu alandaki ihtiyacın giderilmesine katkı sağlamaktır. Aynı zamanda alanyazında 2018 yılında güncellenen 2.sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesine yönelik çok sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Buradan yola çıkarak bu çalışmada, 2018 yılında güncellenen 2. Sınıf İngilizce öğretim programının Stufflebeam'in bağlam, girdi, süreç ve ürün (BGSÜ) modeline göre ilkökul İngilizce öğretmenlerinin görüşleriyle değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İngilizce öğretmenlerinin 2.sınıf İngilizce öğretim programının bağlam boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?
2. İngilizce öğretmenlerinin 2.sınıf İngilizce öğretim programının girdi boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?
3. İngilizce öğretmenlerinin 2.sınıf İngilizce öğretim programının süreç boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?
4. İngilizce öğretmenlerinin 2.sınıf İngilizce öğretim programının ürün boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?

Ülkemizde eğitim sisteminin iyileştirilmesi adına değişiklikler yapılmaktadır ve yapılan bu değişiklikler yabancı dil eğitimini de kapsamaktadır. Son yıllarda İngilizce öğretim programında yapılan güncellemelerle birlikte İngilizce öğretimine erken yaşta başlanması, dinleme ve konuşma becerilerinin ön plana çıkarılması ve İngilizce öğrenme sürecini eğlenceli hale getirmek önemsenmektedir. Buna rağmen yabancı dil öğretme ve öğrenme sürecinde istenilen başarının elde edildiğini söylemek pek mümkün değildir (Demirpolat, 2015). Bu problemin sebeplerinin araştırılması ise bizi program değerlendirme çalışmalarına yönlendirmektedir. Geliştirilen programların etkililiğinin değerlendirilmesi bu hususta önem taşımaktadır. Bu çalışmada, İngilizce öğretiminde başlangıç kademesinin 2. sınıf olması nedeniyle 2. sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi uygun bulunmuştur.

Bu çalışmada, 2018 yılında güncellenen ilkökul 2. sınıf İngilizce öğretim programı Stufflebeam'in bağlam-girdi-süreç-ürün (BGSÜ) Modeline göre değerlendirilmiştir. BGSÜ modelinde bağlam değerlendirme, değerlendirme sürecinden önce dikkate alınması gereken değişkenlerin (kazanımlar,

öğrenme kaynakları vb.) değerlendirilmesini; girdi değerlendirme, çalışma planının, yöntemlerin, bütçenin vb. değerlendirilmesini; süreç değerlendirme, uygulama etkinliklerinin değerlendirilmesini; ürün değerlendirme ise programın geleceğine yönelik çıktılarının değerlendirilmesini içermektedir (Yüksel ve Sağlam, 2012). BGSÜ modeli kapsamlı ve sistematik bir değerlendirme modeli olup sadece sonuç üzerine değil aynı zamanda sürece de odaklandığı için bir yabancı dil öğretim programının değerlendirilmesi için uygun görülmektedir. Bağlamdan başlayıp ürüne kadar birçok farklı etkenin değerlendirilmesini içeren BGSÜ modelinde değerlendirme sürecinde tek bir boyuta odaklanılmayıp çoklu değerlendirme yapma fırsatı sağlanmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde güncellenen 2.sınıf İngilizce öğretim programının BGSÜ modeli ile değerlendirildiği herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Tüm bu gerekçelerden hareketle çalışmada, 2018 yılında güncellenen 2. sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi için BGSÜ modelinin kullanılması uygun bulunmuştur. Bu anlamda güncellenen 2. sınıf İngilizce öğretim programının kapsamlı ve sistematik bir şekilde değerlendirilmesi bakımından bu çalışmanın ilgili alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda bu çalışmada programın yürütülmesini sağlayan ilkökul İngilizce öğretmenlerinin tecrübelerinden yola çıkarak daha etkili bir değerlendirme yapılacağı düşünülmüştür. Bu değerlendirme sonucunda elde edilen sonuçların gelecekte bu alanda yürütülecek diğer çalışmalara yol göstermesi ve katkı sağlaması öngörülmektedir.

## Yöntem

### *Araştırmanın Modeli*

Bu çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma araştırma yönteminde en az bir nicel ve nitel araştırma yöntemi beraber kullanılmaktadır (Johnson ve Christensen, 2004). Bu yöntem sayesinde araştırmacılar nitel ve nicel verilerdeki sınırlılıkları ortadan kaldırma ve aynı zamanda her iki yöntemin de üstün yönlerinden faydalanma şansına sahip olmaktadır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Bu çalışmada karma araştırma desenlerinden eş zamanlı iç içe geçmiş desen kullanılmıştır. Bu desende, veriler eş zamanlı olarak elde edilmekte ve bir veri biçimi diğerini desteklemektedir (Creswell, 2009). Bu çalışmada, nitel ve nicel verilerin eş zamanlı olarak elde edilmiş olması ve nitel verilerin nicel verileri desteklemek amacıyla kullanılmış olmasından dolayı eş zamanlı iç içe geçmiş desenin araştırmanın amacına uygun olduğu öngörülmüştür.

### *Evren ve Örneklem*

Bu araştırmanın çalışma evrenini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Van ilindeki ilkökullarda görev yapan İngilizce öğretmenleri oluşturmuştur. Van İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan verilere göre ilkökullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin ilçelere göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Araştırmanın çalışma evrenine ilişkin öğretmen sayıları

İlçeler	Sayı (N)
Bahçesaray	2
Başkale	10
Çaldıran	20
Çatak	6
Edremit	32
Erciş	51
Gevaş	2
Gürpınar	3
İpekyolu	65
Muradiye	15
Özalp	19
Saray	8
Tuşba	37
Toplam	270

Tablo 1 verilerine göre ilkokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin ilçelere göre dağılımı incelendiğinde, Bahçesaray ilçesinde iki, Başkale ilçesinde 10, Çaldıran ilçesinde 20, Çatak ilçesinde altı, Edremit ilçesinde 32, Erciş ilçesinde 51, Gevaş ilçesinde iki, Gürpınar ilçesinde üç, İpekyolu ilçesinde 65, Muradiye ilçesinde 15, Özalp ilçesinde 19, Saray ilçesinde sekiz ve Tuşba ilçesinde 37 olmak üzere Van ili Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokullarda toplam 270 İngilizce öğretmeni görev yapmaktadır.

Bu araştırmada, araştırmaya dâhil edilecek kişileri belirlemek amacıyla küme örnekleme yöntemi ve ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Evren, genellikle içinde çeşitli elemanları barındıran benzer amaçlı kümelerden meydana gelir. Evreni oluşturan bütün kümelerin eşit olarak belirlenme şansına sahip olmasıyla yapılan örnekleme küme örnekleme olarak adlandırılır (Karasar, 2012). Ölçüt örnekleme yönteminde ise araştırmacı tarafından oluşturulan veya önceden tasarlanmış bir ölçüt listesi dikkate alınarak bu ölçütü karşılayan bireyler çalışma grubuna dâhil edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada öncelikle oransız küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda Van ilindeki ilkokullar birer küme kabul edilmiş ve okulların listeleri belirlenip aralarından araştırmaya dâhil edilecek okullar seçkisiz olarak belirlenmiştir. Daha sonra belirlenen okullarda görev yapan İngilizce öğretmenleri pandemi sürecinden dolayı okullara ara verilmesinden kaynaklı olarak programın boyutlarına ilişkin daha sağlıklı bir değerlendirme yapılabilmesi amacıyla "en az iki yıl mesleki deneyime sahip olma" ölçütünü sağlayacak şekilde araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu doğrultuda çalışma kapsamında toplamda 100 öğretmene ulaşılmıştır. Örnekleme ait özellikler Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Örnekleme ait özellikler

Kategori	Özellik	Sayı
Cinsiyet	Kadın	72
	Erkek	28
Görev yaptığı ilçe	Bahçesaray	1
	Başkale	5
	Çaldıran	5
	Çatak	2
	Edremit	9
	Erciş	19
	Gevaş	2
	Gürpınar	2
	İpekyolu	27
	Muradiye	1
	Özalp	7
Tuşba	20	
Görev yaptığı yerleşim yeri	İl merkezi	44
	İlçe merkezi	20
	Köy	36
Mesleki deneyim	2-5 yıl	61
	6-10 yıl	35
	11-15 yıl	2
	16 yıl ve üzeri	2
Mezun olduğu fakülte	Eğitim Fakültesi	77
	Diğer	23
Toplam		100

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan ilkokul İngilizce öğretmenlerinin 72'si kadın, 28'i ise erkektir. Çalışmaya Bahçesaray ilçesinden bir, Başkale ilçesinden beş, Çaldıran ilçesinden beş, Çatak ilçesinden iki, Edremit ilçesinden dokuz, Erciş ilçesinden 19, Gevaş ilçesinden iki, Gürpınar ilçesinden iki, İpekyolu ilçesinden 27, Muradiye ilçesinden bir, Özalp ilçesinden yedi ve Tuşba ilçesinden 20



ilkokul İngilizce öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin 61'i 2-5 yıl, 35'i 6-10 yıl, ikisi 11-15 yıl ve ikisi ise 16 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir.

Ayrıca, 2. sınıf İngilizce öğretim programının BGSÜ modeline göre değerlendirilmesinde daha ayrıntılı veri elde etmek amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak 20 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Bu çalışmada görüşme yapılan öğretmenlerin belirlenmesinde "en az iki yıl mesleki deneyime sahip olma" ölçütü olarak belirlenmiştir. Belirlenen ölçütü sağlayan ilkökuller İngilizce öğretmenleri araştırmaya dâhil edilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlere ait özellikler Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Görüşme yapılan öğretmenlere ait özellikler

Katılımcı	Cinsiyet	Görev Yaptığı İlçe	Görev Yaptığı Yerleşim Yeri	Mesleki Deneyim	Mezun Olduğu Fakülte
K1	Erkek	Tuşba	İl merkezi	7 yıl	Eğitim Fakültesi
K2	Erkek	Çaldıran	İlçe merkezi	2 yıl	Eğitim Fakültesi
K3	Erkek	Başkale	Köy	7 yıl	Genel Amerikan Enstitüsü
K4	Kadın	Erciş	Köy	2 yıl	Eğitim Fakültesi
K5	Kadın	Erciş	İlçe merkezi	2 yıl	Mütercim Tercümanlık
K6	Erkek	Tuşba	Köy	2 yıl	Eğitim Fakültesi
K7	Kadın	İpekyolu	İl merkezi	3 yıl	Eğitim Fakültesi
K8	Kadın	Edremit	İl merkezi	14 yıl	İngiliz Dili ve Edebiyatı
K9	Kadın	Edremit	İl merkezi	2 yıl	Eğitim Fakültesi
K10	Kadın	Tuşba	İl merkezi	10 yıl	İngiliz Dili ve Edebiyatı
K11	Kadın	Özalp	İlçe merkezi	2 yıl	Eğitim Fakültesi
K12	Erkek	Tuşba	İl merkezi	4 yıl	Eğitim Fakültesi
K13	Kadın	Tuşba	İl merkezi	4 yıl	Eğitim Fakültesi
K14	Erkek	Özalp	Köy	3 yıl	Eğitim Fakültesi
K15	Erkek	Başkale	Köy	8 yıl	Eğitim Fakültesi
K16	Erkek	İpekyolu	İl merkezi	9 yıl	Eğitim Fakültesi
K17	Kadın	Başkale	İlçe merkezi	2 yıl	Eğitim Fakültesi
K18	Kadın	Erciş	İlçe merkezi	3 yıl	Eğitim Fakültesi
K19	Kadın	Bahçesaray	Köy	2 yıl	Eğitim Fakültesi
K20	Kadın	Tuşba	İl merkezi	4 yıl	Eğitim Fakültesi

Tablo 3'e göre, görüşme yapılan öğretmenlerin 12'si kadın, sekizi erkektir. Öğretmenlerin biri Bahçesaray, üçü Başkale, biri Çaldıran, ikisi Edremit, üçü Erciş, ikisi İpekyolu, ikisi Özalp ve altısı ise Tuşba ilçesinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 14'ü 2-5 yıl, beşi 6-10 yıl, biri ise 14 yıl mesleki deneyime sahiptir.

### **Veri Toplama Araçları**

**2. Sınıf İngilizce Öğretim Programını Değerlendirme Anketi:** Araştırmacılar tarafından 2. sınıf İngilizce öğretim programını BGSÜ modeline göre değerlendirmek amacıyla "bağlam", "girdi", "süreç" ve "ürün" boyutlarını kapsayacak şekilde bir anket geliştirilmiştir. Anketin geliştirilmesi sürecinde; (i) BGSÜ modeli ile ilgili alanyazında geliştirilen benzer anketlerin ve ilgili alanyazının incelenmesi, (ii) 2. sınıf İngilizce öğretim programı ve alanyazın dikkate alınarak madde havuzunun oluşturulması, (iii) madde havuzunun uzman görüşüne sunulması ve (iv) taslak anket formunun ön uygulamasının yapılması basamakları takip edilerek geçerlik ve güvenilirlik analizi tamamlanmış, anket uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Anket geliştirmesi sürecinin ilk aşamasını alanyazın taraması oluşturmuştur. Bu aşamada Stufflebeam'in Bağlam (Context), Girdi (Input), Süreç (Process), Ürün (Product) Değerlendirme Modeli (BGSÜ) ile ilgili alanyazında geliştirilen benzer anketler, 2.sınıf İngilizce öğretim programı ve ilgili alanyazın incelenmiştir. Bu sayede geliştirilen anketin kuramsal bir temelini sağlanmıştır. Anket geliştirmesi sürecinde bir diğer aşama 2. sınıf İngilizce öğretim programı ve ilgili alanyazın göz önünde bulundurulması madde havuzunun oluşturulması olmuştur. Maddeler yazılırken BGSÜ modelinin dört boyutu göz önünde bulundurulmuş olup her bir boyutu değerlendirmeye yönelik; bağlam boyutuna ilişkin 10 madde, girdi boyutuna ilişkin 10 madde, süreç boyutuna ilişkin 10 madde ve ürün boyutuna ilişkin 10 madde olmak üzere toplam 40 maddeden oluşan anket formu oluşturulmuştur.

Anket geliştirilmesi sürecinde oluşturulan 40 maddelik taslak anket formunun kapsam geçerliğinin ve maddelerin anlaşılabilirliğinin değerlendirilmesi amacıyla uzman görüşü alınmıştır. Bu çalışma kapsamında Eğitim Bilimleri ve İngilizce eğitiminden dört uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların önerileri doğrultusunda bazı maddelerde düzeltmeler yapılmış, bazı maddeler çıkarılmış ve ölçeğin farklı boyutlarına yönelik yeni maddeler eklenmiş olup bağlam boyutuna ilişkin 10 madde, girdi boyutuna ilişkin 10 madde, süreç boyutuna ilişkin 13 madde ve ürün boyutuna ilişkin 8 madde olmak üzere toplam 41 maddeden oluşan taslak anket formu oluşturulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda düzenlenen 41 maddelik taslak anket formu pilot uygulama kapsamında Türkiye’de farklı illerdeki ilkokullarda görev yapan 200 İngilizce öğretmenine Google Form aracılığıyla çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Pilot uygulama neticesinde katılımcılardan elde edilen verilerin analizi sonucunda oluşturulan anketin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının 0.94 olduğu görülmüştür. Asıl uygulama sonucunda ise anketin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.91 olarak belirlenmiştir. Bu değerler anketten elde edilen verilerin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Pilot uygulamanın neticesinde BGSÜ modelinin dört boyutuna yönelik olarak hazırlanmış 41 maddeden oluşan beşli Likert (Tamamen Katılıyorum, Çoğunlukla Katılıyorum, Orta Derecede Katılıyorum, Çoğunlukla Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum) türündeki anket formu uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

**Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu:** Bu çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin 2. Sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin görüşlerini derinlemesine belirlemek amacıyla ilkokul İngilizce öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde kullanılmak üzere 11 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formunda öğretmenlerin 2. sınıf öğretim programının değerlendirmesine ilişkin bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutunu değerlendirmeye yönelik sorular yer almaktadır. Görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde; hazırlanan taslak görüşme formu, uzman görüşü almak üzere Eğitim Bilimleri ve İngilizce eğitiminden dört uzmana gönderilmiş olup uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve bu sayede görüşme formunun belirlenen amaca hizmet eder hale getirilmesi sağlanmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırmada, 2. sınıf İngilizce öğretim programını BGSÜ modeline göre değerlendirmek üzere anketten elde edilen verilere ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerlerine bakılmıştır. Aritmetik ortalama aralık değerleri “ $5-1=4$ ,  $4/5=0.80$ ” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Büyükoztürk, 2021). Bu değerler; '1-1.79 arası' çok düşük düzey (Hiç katılmıyorum), '1.80-2.59 arası' düşük düzey (Çoğunlukla katılmıyorum), '2.60-3.39 arası' orta düzey (Orta derecede katılıyorum), '3.40-4.19 arası' yüksek düzey (Çoğunlukla katılıyorum) ve '4.20-5.00 arası' çok yüksek düzey (Tamamen katılıyorum) olarak kabul edilmiştir.

Araştırmada, ilkokul İngilizce öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz, verilerin alt problemlerinin belirlenip temaların da bu alt problemlere uygun olarak işlendiği, tanımlandığı ve yorumlandığı bir analiz tekniğidir (Hatch, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada, bu aşamalar izlenerek öncelikle araştırmadan elde edilen veriler analiz edilerek kodlar çıkartılmış, daha sonra bu kodların ortak özellikleri dikkate alınarak temalar belirlenmiş, belirlenen temalar altında kodlar düzenlenerek betimlenmiş ve yorumlanmıştır. Ayrıca verileri analiz ederken görüş belirten öğretmenlere birer kod numarası (K1, K2, K3...) verilmiş ve öğretmen görüşlerini açık bir şekilde ortaya koyabilmek adına çalışmadaki veriler doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Araştırmada verilerin geçerlik ve güvenilirliğini artırmaya yönelik bazı çalışmalar yapılmıştır. Çalışmada dış güvenilirliği artırmak için görüşme formundaki sorular ve çalışmanın yöntemi ile ilgili detaylı bilgi verilmiştir. İç güvenilirliği artırmak için ise görüşmeler ile elde edilen verilerin bir kısmı biri araştırmacı olmak üzere iki kodlayıcı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen güvenilirlik formülü (Güvenirlik=Görüş birliği/[görüş birliği+görüş ayrılığı]) kullanılmış ve bunun sonucunda kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesi %95 olarak bulunmuştur. Bu sonuç yapılan kodlamaların güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994). Ayrıca çalışmada iç ve dış geçerlik için ise veriler sürekli olarak gözden geçirilerek verilerin tutarlı olmasına dikkat edilmiş ve veriler doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

### ***Etik Kurul İzni***

Bu araştırmanın etik kurul izni; Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu 24/05/2021-2237 evrak tarih ve sayı numarası ile alınmıştır.

## **Bulgular**

### ***Nicel Verilere İlişkin Bulgular***

#### ***Bağlam Boyutu***

Öğretmenlerin 2.sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme anketinin “bağlam” boyutunda yer alan madde ifadelerine ilişkin frekans/yüzde ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Anketin bağlam boyutuna ilişkin betimsel istatistikler (n=100)

Maddeler	1	2	3	4	5	$\bar{X}$
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	
2.sınıf İngilizce öğretim programı mevcut eğitim sistemi içerisinde uygulanabilir niteliktedir.	6	13	36	37	8	3.28
2.sınıf İngilizce öğretim programı bir öğretim yılı içerisinde uygulanabilir niteliktedir.	8	8	36	34	14	3.38
2.sınıf İngilizce öğretim programı İngilizce öğretimindeki güncel gelişmelere uygun olarak geliştirilmiştir.	9	34	32	17	8	2.81
2.sınıf İngilizce öğretim programı teknolojik gelişmeler dikkate alınarak geliştirilmiştir.	7	35	31	23	4	2.82
2.sınıf İngilizce öğretim programı sonraki sınıf düzeyleri için iyi bir temel oluşturacak şekilde geliştirilmiştir.	4	16	49	22	9	3.16
2.sınıf İngilizce öğretim programında dört temel dil becerisinin ağırlıkları doğru belirlenmiştir.	15	33	31	18	3	2.61
2.sınıf İngilizce öğretim programı İngilizcede iletişim becerilerinin kazandırılmasına yöneliktir.	14	29	35	18	4	2.69
2.sınıf İngilizce öğretim programı öğrenci özelliklerine uygun olarak geliştirilmiştir.	10	26	42	16	6	2.82
2.sınıf İngilizce öğretim programı öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik ihtiyaçlarını karşılayacak niteliktedir.	10	27	41	19	3	2.78
2.sınıf İngilizce öğretim programının uygulanabilmesi için ilkokullardaki fiziksel koşullar (oturma düzeni, sınıf mevcudu vb.) elverişli <u>değildir</u> .	12	9	17	27	35	3.64

Not: 1=Hiç katılmıyorum, 2=Çoğunlukla katılmıyorum, 3=Orta düzeyde katılıyorum, 4=Çoğunlukla katılıyorum, 5=Tamamen katılıyorum

Tablo 4’teki “bağlam” boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin genel olarak bağlam boyutundaki madde ifadelerine orta düzeyde katıldıkları, bir başka deyişle öğretmenlerin programın uygulanabilirliği, programa ayrılan süre, programın çağdaş yaklaşımlara ve öğrenci özelliklerine uygunluğu vb. durumlara ilişkin ifadelerle orta düzeyde katılım gösterdikleri ortaya çıkmaktadır.

#### ***Girdi Boyutu***

Öğretmenlerin 2.sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme anketinin “girdi” boyutunda yer alan madde ifadelerine ilişkin frekans/yüzde ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Anketin girdi boyutuna ilişkin betimsel istatistikler (n=100)

Maddeler	1 f (%)	2 f (%)	3 f (%)	4 f (%)	5 f (%)	$\bar{X}$
Öğrencilerin gelişim özellikleri (yaş, fiziksel gelişim, bilişsel gelişim vb.) programda yer alan kazanımlara ulaşılabilmesi için yeterlidir.	2	20	47	22	9	3.16
Programda yer alan kazanımlar öğrenci özelliklerine uygundur.	5	19	44	28	4	3.07
Programda yer alan etkinlikler kazanımlarla tutarlıdır.	6	13	41	33	7	3.22
Programda yer alan etkinlikler öğrencilerin ilgisini çekecek niteliktedir.	8	20	48	21	3	2.91
Programda yer alan ölçme-değerlendirme etkinlikleri kazanımlara ulaşılıp ulaşılmadığını belirleyebilecek niteliktedir.	12	30	39	17	2	2.67
Program kapsamında kullanılan materyaller öğrenci özelliklerine uygundur.	7	23	34	34	2	3.01
Öğretmenler 2.sınıf İngilizce öğretim programıyla ilgili yeterli bilgiye sahiptir.	7	10	24	35	24	3.59
Öğretmenler programda yer alan etkinlikleri uygulayabilecek yeterliğe sahip <u>değildir</u> .	42	33	9	7	9	2.08
Programın uygulanabilmesi için ilkokullardaki olanaklar (araç-gereç, materyal, teknoloji vb.) yeterli <u>değildir</u> .	4	9	10	27	50	4.10
2.sınıf İngilizce ders kitabı programın amacına uygun niteliktedir.	16	37	27	19	1	2.52

Not: 1=Hiç katılmıyorum, 2=Çoğunlukla katılmıyorum, 3=Orta düzeyde katılıyorum, 4=Çoğunlukla katılıyorum, 5=Tamamen katılıyorum

Tablo 5'deki "girdi" boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin genel olarak girdi boyutundaki madde ifadelerine orta düzeyde katıldıkları, bir başka deyişle öğretmenlerin programın uygulanabilmesi için gerekli olan koşullara (öğrenci özellikleri, öğretmen özellikleri, program özellikleri vb.) ilişkin ifadelere orta düzeyde katılım gösterdikleri ortaya çıkmaktadır.

### Süreç Boyutu

Öğretmenlerin 2.sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme anketinin "süreç" boyutunda yer alan madde ifadelerine ilişkin frekans/yüzde ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Anketin süreç boyutuna ilişkin betimsel istatistikler (n=100)

Maddeler	1 f (%)	2 f (%)	3 f (%)	4 f (%)	5 f (%)	$\bar{X}$
Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin derse aktif katılımını sağlarım.	1	4	14	38	43	4.18
Öğretme-öğrenme sürecinde oyun, drama gibi eğlenceli yöntem ve teknikleri kullanırım.	1	4	19	39	37	4.07
Öğretme-öğrenme sürecinde "arts and crafts", kukla yapma gibi yaratıcılığı geliştiren yöntem ve tekniklere yer veririm.	1	10	29	37	23	3.71
Öğretme-öğrenme sürecinde "chants and songs" gibi sosyal-duygusal gelişime ve hafıza gelişimine katkı sağlayan yöntem ve tekniklere yer veririm.	1	6	16	32	45	4.14

Not: 1=Hiç katılmıyorum, 2=Çoğunlukla katılmıyorum, 3=Orta düzeyde katılıyorum, 4=Çoğunlukla katılıyorum, 5=Tamamen katılıyorum

**Tablo 6.** Anketin süreç boyutuna ilişkin betimsel istatistikler (n=100) (Devamı)

Maddeler	1 f (%)	2 f (%)	3 f (%)	4 f (%)	5 f (%)	$\bar{X}$
Öğretme-öğrenme sürecinde çizme ve boyama gibi psikomotor becerileri geliştiren yöntem ve tekniklere yer veririm.	2	3	8	43	44	4.24
Öğretme-öğrenme sürecinde eşleştirme yapma gibi odaklanmayı artıran yöntem ve tekniklere yer veririm.	2	2	13	39	44	4.21
Öğretme-öğrenme sürecinde işitsel veya görsel-işitsel materyaller ile dinleme etkinlikleri yaparım.	1	7	14	28	50	4.19
Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencileri İngilizce konuşmaya teşvik ederim.	1	6	25	31	37	3.97
Öğretme-öğrenme sürecinde etkinlikleri öğrencilerin düzeyine uygun olarak düzenlerim.	0	1	6	41	52	4.44
Öğretme-öğrenme sürecinde 10 kelimeyi geçmeyecek şekilde yazma etkinlikleri yaparım.	5	8	16	36	35	3.88
Öğretme-öğrenme sürecinde 10 kelimeyi geçmeyecek şekilde okuma etkinlikleri yaparım.	6	9	21	34	30	3.73
Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilere düzenli olarak dönüt veririm.	0	1	18	40	41	4.21
Öğretme-öğrenme sürecinde farklı ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanırım.	1	16	27	28	28	3.66

Not: 1=Hiç katılmıyorum, 2=Çoğunlukla katılmıyorum, 3=Orta düzeyde katılıyorum, 4=Çoğunlukla katılıyorum, 5=Tamamen katılıyorum

Tablo 6'daki "süreç" boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin genel olarak süreç boyutundaki madde ifadelerine yüksek düzeyde katıldıkları, bir başka deyişle programda yer alan öğrenci merkezli etkinlikleri önemli ölçüde gerçekleştirdiklerini belirttikleri görülmektedir.

### Ürün Boyutu

Öğretmenlerin 2.sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme anketinin "ürün" boyutunda yer alan madde ifadelerine ilişkin frekans/yüzde ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 7'de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Anketin ürün boyutuna ilişkin betimsel istatistikler (n=100)

Maddeler	1 f (%)	2 f (%)	3 f (%)	4 f (%)	5 f (%)	$\bar{X}$
Program öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmektedir.	4	17	42	28	9	3.21
Program öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmektedir.	9	24	45	16	6	2.86
Program 10 kelimeyi geçmeyecek şekilde öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmektedir.	7	16	43	26	8	3.12
Program 10 kelimeyi geçmeyecek şekilde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmektedir.	10	18	36	24	12	3.10
Program sonunda öğrenciler renkler, sayılar, sınıfta kullanılan eşyalar, hayvanlar, meyveler, vücut ve evin eşyaları ile ilgili temel sözcükleri edinmektedir.	0	0	18	41	41	4.23
Program sonunda öğrenciler selamlaşma, kendini tanıma, eşyaları betimleme gibi temel günlük dil işlevleriyle ilgili öğrenilen sözcükleri kullanabilmektedir.	1	6	37	35	21	3.69
Program öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin motivasyonunu ve ilgisini artırmaktadır.	3	12	32	45	8	3.43
Program öğrencilerin İngilizce öğrenmekten keyif almasını (eğlenerek öğrenmeyi) sağlamaktadır.	4	10	39	37	10	3.39

Not: 1=Hiç katılmıyorum, 2=Çoğunlukla katılmıyorum, 3=Orta düzeyde katılıyorum, 4=Çoğunlukla katılıyorum, 5=Tamamen katılıyorum

Tablo 7’de “ürün” boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin genel olarak ürün boyutundaki madde ifadelerine orta düzeyde, bazı ifadeler ise yüksek düzeyde katıldıkları görülmektedir. Bir başka deyişle, öğretmenlerin bazı program çıktılarında (öğrenci öğrenmeleri) ilişkin olumlu görüşlere sahip olmakla birlikte program çıktılarının bir kısmının yeterli düzeyde olmadığını düşündükleri ortaya çıkmaktadır.

### **Nitel Verilere İlişkin Bulgular**

Araştırmada elde edilen nitel bulgular; “bağlam boyutu”, “girdi boyutu”, “süreç boyutu”, “ürün boyutu” ve “öneriler” olmak üzere beş tema altında kategorize edilmiştir.

### **Bağlam Boyutu**

Bu temaya ilişkin görüşler; “İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının mevcut eğitim sistemi içerisinde uygulanabilirliği”, “programa ayrılan süre”, “programın İngilizce öğretimindeki güncel gelişmelere ve teknolojik gelişmelere uygunluğu”, “dil becerilerinin programdaki dağılımı ve mevcut programın bu becerilerin gelişimine uygunluğu” ve “programın uygulanabilmesi için ilkokullardaki fiziki koşulların (sıra ve oturma düzeni, sınıf mevcudu, ısı, ışık vb.) ve olanakların (teknolojik altyapı, kaynaklar vb.) elverişliliği” olmak üzere beş alt tema altında kategorize edilmiştir.

### **İlkokul 2. sınıf İngilizce Öğretim Programının Mevcut Eğitim Sistemi İçerisinde Uygulanabilirliği**

Bu alt temaya ilişkin görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin yarısı (n=10) programın mevcut eğitim sistemi içerisinde uygulanabilir olduğunu belirtmiştir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden birine aşağıda yer verilmiştir.

*“Programı; kazanımları, temaları, eğitim materyalleriyle bir bütün olarak göz önünde bulundurduğum zaman mevcut eğitim sistemi içerisinde gayet uygulanabilir olduğunu düşünüyorum. Ayrıca programın tam anlamıyla çocukların yaşına hitap ettiğini düşünüyorum.”* (K19)

256

Yukarıda öğretmen görüşünde de belirtildiği üzere, 2. sınıf İngilizce öğretim programı mevcut eğitim sistemi içerisinde oldukça uygulanabilir bir program olarak görülmektedir. Ayrıca bazı öğretmenler (n=6) programın uygulanabilir olmakla birlikte bazı güncellemeler yapılması gerektiğini dile getirmişlerdir. Bu duruma ilişkin bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

*“Evet yani uygulanabilir, ama desteklenmesi lazım. Teknolojik olarak ve fiziki ortam olarak desteklenmesi, ders saatlerinin fazlalaştırılması lazım. Bu tür iyileştirmeler yapıldıktan sonra çok rahat uygulanabilir diye düşünüyorum.”* (K8)

*“İkinci sınıf İngilizce öğretim programı mevcut sistem içerisinde uygulanabilir diye düşünüyorum ama iyileştirmelere tabi tutulması gerektiğinin kanaatindeyim çünkü çocuklara okul dışında etkinliklerin yaptırılması gerekli diye düşünüyorum. Çocuklar eğer bu şekilde İngilizceyi sadece okulda görmeye devam ederlerse İngilizce ders olmaktan başka bir şey olmayacak onlar için ama biz dil öğretmeye çalışıyoruz. Bu yüzden program biraz iyileştirilebilir diye düşünüyorum. Süre bakımından okul için yeterli ama dediğim gibi okul dışında pratik imkânı sağlanması gerekiyor.”* (K9)

*“Yani uygulanabilir bir program. Dediğim gibi eksikleri var. Oyun, müzik gibi etkinlik yönünden eksikleri var. Ama diğer şekilde uygulanabilir.”* (K10)

Yukarıda öğretmen görüşlerinde de vurgulandığı üzere, öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce öğretim programını mevcut eğitim sistemi içerisinde oldukça uygulanabilir bulmakla birlikte çocuklara okul dışında da etkinlikler yapılırsa ve oyun, müzik gibi etkinliklerle desteklenirse daha uygulanabilir olacağını düşündükleri görülmektedir. Bu görüşlerin yanı sıra birkaç öğretmen (n=3) ise 2. sınıf İngilizce öğretim programının mevcut eğitim sistemi içerisinde uygulanabilir olduğunu düşünmemektedir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

*“Programın mevcut eğitim sistemi içerisinde uygulanabileceğini asla düşünmüyorum. Fiziki şartlar elverişli değil ayrıca ders saati çok yetersiz. Haftada sadece iki ders saatinde ben çocuğa bir şey*

*öğretsem bile bir hafta sonraya kadar hepsini unutuyor. Bu nedenle uygulanabilirliği olduğunu pek düşünmüyorum.” (K14)*

*“Bireysel olarak baktığımız zaman İzmir'in Bornova ilçesinde veya Ankara merkezinde çocukların bu kazanımlara ulaşması çok daha kolay olacaktır, fakat Edirne'nin köyünde ya da Van'ın bir dağ köyünde çocukların kazanımlara ulaşması oldukça zor olacaktır. Bu nedenle biraz önce bahsettiğim üzere teknolojik altyapının eksikliği, öğrencilerin bilişsel eksiklikleri derken öğrenciler kazanım, etkinlik ve içeriklere maalesef ulaşamıyor. Demem o ki kazanımlar, içerik ve etkinlikler bütün öğrenciler düşünülerek tasarlanmıyor.” (K3)*

Yukarıda öğretmen görüşlerinde belirtildiği üzere, her bölgede aynı öğretim programının uygulanması, ders saatlerinin kısıtlı olması, fiziki koşulların elverişli olmaması, etkinliklerin yetersiz olması vb. gibi nedenlerin 2. sınıf İngilizce öğretim programının mevcut eğitim sistemi içerisinde uygulanmasını ve programın “esneklik” ilkesinin kullanılmasını zorlaştırdığı vurgulanmıştır.

### **Programa Ayrılan Süre**

Bu alt temaya ilişkin görüşler incelendiğinde, görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğu programa ayrılan sürenin yetersiz olduğu (n=13) görüşündedir. Bu durumlara ilişkin bazı ön plana çıkan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

*“Haftalık ders saati sayısının oldukça az olduğunu düşünüyorum. Haftada iki saat İngilizce dersi ve ardından verilen bir haftalık yani yaklaşık yüz kırk altı saatlik bir ara. Çocukların her şeyi unutmalarına neden oluyor. Bu yüzden sürenin çok az olduğunu düşünüyorum. En azından belki her gün iki saat ya da en azından haftada sekiz saat falan olursa çok daha uygun olacağı kanısındayım.” (K6)*

*“Haftalık iki ders saati kesinlikle yetersiz. Biz bu iki saatte konuyu bile zor anlatırken bir de oyun aktiviteleriyle desteklemek oldukça zor oluyor. Tabii ki öğretim programını tamamlamak için bir şekilde hepsini yapmaya çalışıyoruz ama bu sefer de tekrar yapmaya, pratik yapmaya vaktimiz kalmıyor.” (K17)*

*“Programa ayrılan süre bence az çünkü bir dili öğrenmede o dile maruz kalmak çok önemlidir ve bunun sağlanabilmesi için haftalık ders saatinin daha fazla olması gerektiğini düşünüyorum.” (K18)*

Yukarıda öğretmen görüşlerinde de ifade edildiği üzere öğretmenler yeteri kadar tekrar yapma, pratik yapma, öğretimi oyunlarla destekleme ve öğrencileri dile maruz bırakma konusunda programa ayrılan sürenin yetersiz olmasından kaynaklı sorunlar yaşamaktadır. Bunun yanı sıra görüşme yapılan öğretmenlerin bazıları (n=4) programa ayrılan sürenin yeterli olduğunu vurgulamışlardır. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden birine aşağıda yer verilmiştir.

*“Haftalık ders saati olarak da bir sıkıntı yaşamadım. Evet, üçüncü ve dördüncü sınıflarda yaşamıştım o sıkıntıyı ama ikinci sınıflarda programa ayrılan süre açısından herhangi bir sıkıntı yaşamadım. İkinci sınıf İngilizce öğretim programını uygulamak için haftalık iki ders saati gayet yeterli.” (K13)*

### **Programın İngilizce Öğretimindeki Güncel Gelişmelere ve Teknolojik Gelişmelere Uygunluğu**

Bu alt temaya ilişkin görüşler incelendiğinde, görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu (n=13) 2. sınıf İngilizce öğretim programının İngilizce öğretimindeki güncel gelişmelere ve teknolojik gelişmelere uygun olmadığı görüşünü belirtmişlerdir. Bu durumlara ilişkin öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıda verilmiştir.

*“Açıkçası güncel gelişmelere ve teknolojik gelişmelere uygun olarak tasarlandığını çok fazla düşünmüyorum. Senelerdir değişmiyor, sürekli aynı şeyler oluyor. Ne kadar güncellense de hiçbir şekilde güncel gelişmelere de teknolojik gelişmelere de ayak uydurulamıyor, olduğu gibi duruyor.” (K10)*

*“Teknolojik gelişmelere herhangi bir uygunluğu olmadığını düşünüyorum. İngilizce öğretimi sağlayan birçok uygulama var ama programda bunların hiçbiri önerilmiyor. EBA sisteminin ise bu konuda yetersiz kaldığını düşünüyorum.” (K20)*

Bunun yanı sıra bazı öğretmenler (n=6) programın güncel gelişmelere ve teknolojik gelişmelere uygun olarak tasarlandığını ifade etmişlerdir. Görüşme yapılan bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

*“Programın güncel ve teknolojik gelişmelere uygunluğu konusunda düşüncelerim olumlu. Bu noktada okulumuzda akıllı tahtaların bulunması da verimliliği artırmakta. Özellikle Listening gibi beceriler için bu uygunluk olmazsa olmaz. Yabancı dil öğretiminde görsel ve işitsel teknikleri benimsemiş bir öğretmen olarak, programın bu açıdan uygunluğunu ve uygulanabilirliğini oldukça yüksek buluyorum. Bu sayede dil öğretimi yerine dil edinimini daha fazla sağlayabiliriz.” (K2)*

*“Yani evet diyebilirim. Daha iyi ne olabilir diye düşünüyorum daha iyisi olamaz herhalde. Bu şekilde gayet iyi. Dinleme parçalarımız da var. Videolarımız da var. Programı oldukça güncel buluyorum.” (K12)*

### ***Dil Becerilerinin Programdaki Dağılımı ve Mevcut Programın Bu Becerilerin Gelişimine Uygunluğu***

Bu alt temaya ilişkin görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı (n=9) dil becerilerinin programdaki dağılımı ve mevcut programın bu becerilerin gelişimine uygunluğu konusunda olumsuz görüşler ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıda verilmiştir.

*“Şöyle ki programda yazma ve okuma becerisi çok yetersiz. Neredeyse hiç yok diyebilirim. Aslında biraz okuma becerisine odaklanılsa daha iyi olacak bence. Ayrıca programda çok fazla dinleme metni olduğunu düşünüyorum.” (K5)*

*“Bence programda dil becerileri olarak daha çok okuma ve dinlemeye ağırlık verilmeli. Neden? Çünkü yazmayı geliştiren okumadır. Üretim açısından konuşmayı geliştiren de dinlemedir diye bildiğim için bence bu ikisine daha çok ağırlık verilmeli ikinci sınıfta. Öyle düşünüyorum.” (K18)*

*“Yani programda dediğiniz gibi daha çok dinleme etkinlikleri var ama ben onların çoğunu kullanmıyorum. Yazma etkinlikleri de uyguluyorum. Genelde kitabın ünitenin başında verilen kelimeleri derste yazdırmak durumunda kalabiliyoruz. Yazma etkinliklerinin biraz daha fazla olması daha iyi olur çünkü çocukların yazarak daha iyi öğrenebildiklerini düşünüyorum. En azından o kelimelerin yazılışını öğrenebildiklerini düşünüyorum.” (K15)*

Yukarıda öğretmen görüşlerinde de vurgulandığı üzere yazma becerisine ve okuma becerisine çok az yer verilmesinden, dinleme etkinliklerine gereğinden fazla odaklanılmasından vb. kaynaklı dil becerilerinin dağılımından hoşnut olunmayan durumlar söz konusu olmaktadır. Öte yandan öğretmenlerin bir kısmı (n=8) dil becerilerinin programdaki dağılımı ve mevcut programın bu becerilerin gelişimine uygunluğu konusunda olumlu görüşler ifade etmişlerdir. Bu durumlara ilişkin öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıda verilmiştir.

*“Dil becerilerinin dağılımı gerçekten düzgün bir şekilde yapılmış. Yabancı dil edinimi için de zaten bu yaştaki çocuklara daha fazla dinleme ve konuşma becerilerini vermemiz lazım. Bu konuda uygun olduğunu düşünüyorum programın.” (K6)*

*“Dil becerilerinin programdaki dağılımının çocukların yaşlarına uygun olduğunu düşünüyorum. Dili önce dinleyerek sonra konuşarak öğreniyoruz. Orada da dinleme ve konuşma etkinliklerine daha fazla yer verilmesinin önemli olduğunu düşünüyorum. Okuma ve yazma becerilerinin gelişimine de uygun olduğunu düşünüyorum.” (K9)*

*“İkinci sınıflar için zaten uygunu ve olması gerekeni bu. Yani çocuk yazı yazmaktan ziyade önce dinleyip dili yaşayarak öğrenmeli ki zaten programın baz aldığı konu bu.” (K14)*

### ***Programın Uygulanabilmesi için İlkokullardaki Fiziki Koşulların ve Olanakların Elverişliliğine İlişkin Görüşler***

Bu alt temaya ilişkin görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin çoğu (n=14) programın uygulanabilmesi için ilkokullardaki fiziki koşulların (sıra ve oturma düzeni, sınıf mevcudu, ısı, ışık vb.) ve olanakların



(teknolojik altyapı, kaynaklar vb.) elverişli olmadığına ilişkin olumsuz görüş belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıda verilmiştir.

*“Eğer o hafta İngilizce sınıfını kullanmıyorsam ve öğrencilerin sınıfında ders yapıyorsam geleneksel oturma düzeni oluyor ve bu da öğrenciler arasında etkileşimi mümkün kılmıyor. Sınıf mevcutları çok kalabalık. Sınıflar 35-40 kişi bu nedenle özellikle konuşma becerisini kazandırmak çok zor oluyor. Kuzeye bakan sınıflar kışın maalesef çok soğuk oluyor. Çocuklar derslerde montlarla oturuyor ve bu durum rahatsız edici olabiliyor. Okulumuzda akıllı tahtalar yok ve bu nedenle İngilizce eğitimi de sekteye uğruyor. Derslerimi görsellerle, videolarla destekleyemiyorum.” (K20)*

*“O konuda çok eksikliğimizin olduğunu düşünüyorum. Bazı sınıflar doğru düzgün ışık almıyor ve elektriği açmana rağmen sınıf hala karanlık duruyor. Zaten böyle bir sınıfta çocuğunu ders işleme çok sıkıntılı. Akıllı tahtamız yok mesela dinleme etkinliklerinin çoğunu yapamıyorum. Bazen telefonda veya bilgisayardan açtığım oluyor ama o da kısıtlı oluyor ister istemez.” (K15)*

*“Sınıf mevcudu fazla olduğu için ve soğuk olduğu için sıkıntı yaşıyorum. Bir konuşma etkinliği yapmak istediğimde sınıfta bütün çocuklara söz hakkı gelmiyor çünkü vakit yetişmiyor. Bu nedenle sınıf mevcutlarının fazla olmasından kaynaklı sıkıntılar yaşıyorum diyebilirim.” (K13)*

*“Teknolojik olarak çok büyük bir eksiklik içerisindeyiz. Yabancı dil eğitimine önemli bir destek sağlayacak olan teknolojik gereçleri yansıtıcı cihazlar ya da akıllı ekranlar maalesef okulumuzda bulunmamakta. Öğretmenler olarak elimizden geldiğince yansıtıcı cihazlar bulmaya, bilgisayar kullanmaya ya da bu tarz farklı teknolojik aletleri kullanmaya çalışıyoruz. Malum ikinci sınıfta okuyan öğrenciler için dinleme becerilerini geliştirmemiz gerekiyor. Bu konuda özellikle köy okullarında eksiklikler olduğunu düşünüyorum.” (K3)*

Yukarıda öğretmen görüşlerinde de ifade edildiği üzere sınıf mevcutlarının kalabalık olması, sınıflarda özellikle kış aylarında ısınma problemi olması, sınıfların aydınlatmalarının yeterli olmaması ve okullarda akıllı tahtaların olmaması gibi nedenlerden dolayı 2. sınıf İngilizce öğretim programının uygulanabilmesi için fiziki koşulların ve olanakların yetersiz olduğu görülmektedir. Öğretmenler bu durumun programda görsel ve işitsel materyallerin kullanılmasını gerektiren kazanımların, dinleme ve konuşma etkinliklerinin gerçekleştirilmesini engellediğini ifade etmişlerdir. Öte yandan bazı öğretmenler (n=6) programın uygulanabilmesi için fiziki koşullar ve olanakların elverişliliğine ilişkin olumlu görüşler ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin görüş belirten bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

*“Bu durum okullara göre değişmekle birlikte, kendi okulum için bu özelliklerin oldukça yeterli olduğunu söyleyebilirim. Teknolojik altyapı olarak okulda ihtiyacımız olan her şeye sahibiz. Fiziki koşullar açısından da bence bir problem bulunmamakta. Bunun dışında, en azından bizim okulumuzda koşullar oldukça yeterli.” (K2)*

*“Olanaklar gayet iyi, akıllı tahtalarımız da var. Yani İngilizceyi öğretebilmek için gerekli olan ses dosyalarını ya da videoları gayet güzel bir şekilde öğrencilere aktarabiliyorum. Bu şekilde de öğretebiliyorum. Bu konuda bir sıkıntı yaşamadım. Okulun ısıtması da iyi, aydınlatması da iyi diyebilirim yani. O konuda bir sıkıntımız yok.” (K12)*

*“Kendi okulum için konuşmam gerekirse benim okulumdaki sınıf mevcutları gayet ideal. Oturma düzeni açısından da bir sıkıntı yok. Her türlü teknolojik olanaklara sahibiz. Yani benim okulum için durum çok iyi diyebiliriz.” (K16)*

Yukarıda öğretmen görüşlerinde de belirtildiği üzere bazı öğretmenler 2. Sınıf İngilizce öğretim programının uygulanabilmesi için okulların yeterli fiziksel koşullara ve teknolojik olanaklara sahip olduğu görüşündedirler.

### Girdi Boyutu

Bu temaya ilişkin görüşler; “öğrenci özellikleri”, “öğretmen özellikleri”, “öğretim programının özellikleri” ve “eğitim materyallerinin (ders kitabı, materyal, araç gereçler vb.) özellikleri” olmak üzere dört alt tema altında kategorize edilmiştir.

### Öğrenci Özellikleri

Bu alt temaya ilişkin görüşler incelendiğinde, görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunun (n=13) öğrencilerin gelişim özelliklerinin (yaş, fiziksel gelişim, bilişsel gelişim vb.) programda yer alan kazanımlara ulaşılması bakımından yeterli olduğuna ilişkin görüş belirttikleri görülmektedir. Görüşme yapılan bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

*“Sanırım en rahat olduğumuz konulardan birisi bu. Yabancı dil öğretiminin ilk yılında sadece hayvanlar, meyveler, renkler, oyuncaklar gibi hâlihazırda bildikleri ve ilgi duydukları kavramları öğreniyorlar. Bu konuda gerçekten çok memnunuz. Öğrencilerim açısından hiçbir yetersizlik görmedim.” (K2)*

*“Programın öğrencilerin seviyesine uygun şekilde hazırlandığını düşünüyorum ve öğrenciler de bu kazanımlara rahatlıkla ulaşabilecek seviyelerde. Öğrencilerin yaş olarak da fiziksel ve bilişsel gelişim olarak da kazanımlara ulaşabilecek yeterlikte olduğunu düşünüyorum.” (K8)*

*“Olağanın dışında bir durum olmadığı sürece öğrencilerin bu yeterliğe sahip olduğunu düşünüyorum. Bunda bir sorun görmüyorum açıkçası.” (K9)*

*“İkinci sınıf öğrencilerinde yeterlik konusunda bir sorun olacağını düşünmüyorum. Yani program ön görüldüğü şekilde uygulanırsa öğrenci yeterliği açısından hiçbir problem olmaz. Bu konuya gayet olumlu bakıyorum.” (K18)*

Yukarıda öğretmen görüşlerinde de belirtildiği üzere, öğretmenler öğrencilerin yaş, fiziksel ve bilişsel gelişim bakımından programda yer alan kazanımlara ulaşmasında yeterli olduğu görüşündedir. Öte yandan bazı öğretmenler (n=6) öğrencilerin gelişimsel özelliklerinin programda yer alan kazanımlara ulaşmasında yeterli olmadığı görüşünde olduğunu belirtmişlerdir. Görüşme yapılan bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

*“Aslında bu fırsat eşitliği ve bölgesel şartlarla alakalı bir durum. Öğrencilerimizin çoğu bu yeterlikte değil bu durumun sebebi de kimi zaman bilişsel veya fiziksel problemlerden kaynaklanabiliyor. Türkçeden kaynaklanan problemler olabiliyor mesela. Öğrenciler Türkçe dersini anlayamadıkları için sizin anlattığımız yapıları anlayamıyorlar. Öğrencilerden kaynaklı hedeflere ulaşamadığımız durumlar olabiliyor.” (K3)*

*“Maalesef görev yaptığım bölgedeki çocukların gelişim özellikleri çok yetersiz. Bu konuda biraz zorlanıyorum açıkçası. Özellikle telaffuz konusunda sıkıntı yaşıyorlar ve bir süre sonra İngilizce dersi ilgilerini çekmiyor.” (K4)*

*“Maalesef, yeterli olduğunu düşünmüyorum. Bunu tabii ki Türkiye'nin dört bir yanı için söyleyemem, ama 4 senedir görev yaptığım Van ilindeki öğrencilerimden ve burada görev yapmakta olan arkadaşlarımla konuşmalarından tecrübe ettiğim kadarıyla öğrencilerin gelişim özellikleri yeterli değil. En basitinden yapacağım etkinliklerle ilgili talimatları verdikten sonra etkinliği başlamayı istediğimde sınıfın yarısından fazlası şimdi ne yapacağız diye soruyor. Bu nedenle ben programın öğrencilerin bilhassa bilişsel gelişimlerine uygun olmadığını düşünüyorum.” (K20)*

### Öğretmen Özellikleri

Bu alt temaya ilişkin görüşler incelendiğinde, görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu (n=17), öğretmenlerin programla ilgili yeterli bilgiye ve programda yer alan etkinlikleri uygulayabilecek yeterliğe sahip olduğunu vurgulamışlardır. Görüşme yapılan öğretmenlerin bu konudaki bazı görüşleri aşağıda verilmiştir.

*“Ben gayet yeterli buluyorum. Özellikle eğitim fakültesini bitirmiş bir öğretmenin bu yeterliğe sahip olduğunu düşünüyorum. Üniversitede çocuklara yabancı dil eğitimi dersi aldığımız için bu yeterliğe sahibiz.” (K1)*

*“İkinci sınıf programını uygulayabilmemiz için bizim biraz çocukların bakış açısıyla bakmamız gerekiyor. Çocukların bakış açısıyla baktığımızda biraz daha somut öğrenmeler gerçekleştirmemiz gerekiyor ve ben de diğer öğretmen arkadaşlar da elimizden geldikçe öğretimi somulaştırmaya çalışıyoruz. Gerekirse çocukla çocuk oluyoruz öyle diyeyim. Aktiviteleri oyunlaştırarak yapıyoruz*

*işte şarkılar dinliyoruz, danslar ediyoruz vesaire. İngilizce öğretmenleri bu konuda yeterliler bence. Ben öyle olduklarını düşünüyorum.” (K12)*

*“Bence yani bilgi ya da onu uygulayabilme açısından kendimde de ya da çevremde gördüğüm öğretmenlerde de bir sıkıntı olduğunu sanmıyorum çünkü zaten en basit düzeyde olduğu için biz de kolaylıkla çok farklı yöntemlerle anlatabiliyoruz programı. Bu konuda oldukça bilgiye ve beceriye sahibiz aslında. O konuda bir sıkıntı yaşamıyor bence. (K13)*

Yukarıda öğretmen görüşlerinde de belirtildiği üzere, 2. sınıf İngilizce dersine giren öğretmenlerin eğitim fakültesinde eğitim görmüş olması, İngilizce öğretmenliği bölümünde çocuklara yabancı dil eğitimi dersi almış olması ve çocuklara somut öğrenmeler sağlamada iyi olmaları bakımından programla ilgili yeterli bilgiye ve programda yer alan etkinlikleri uygulayabilecek yeterliğe sahip olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra birkaç öğretmen (n=3) ise programla ilgili yeterli bilgiye ve programda yer alan etkinlikleri uygulayabilecek yeterliğe sahip olmadığı görüşündedir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden birine aşağıda verilmiştir.

*“Bu konuda yeterli tecrübeye sahip olduğumu düşünmüyorum açıkçası. Çocuklarla iletişimim güzel ama tam olarak onların seviyesine uygun olarak nasıl öğretebileceğimi bilemiyorum. Yani o anlamda biraz yetersiz hissediyorum.” (K4)*

### **Öğretim Programının Özellikleri**

Bu alt temaya ilişkin görüşler incelendiğinde, görüşme yapılan öğretmenlerin yarısından fazlası (n=11) programda yer alan kazanım, içerik ve etkinliklerin öğrencilerin gelişim özelliklerine, hazırbuluşluklarına ve ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olduğunu vurgulamışlardır. Görüşme yapılan bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

*“İkinci sınıf İngilizce öğretim programında yer alan kazanım, içerik ve etkinliklerin kesinlikle öğrencilerin gelişim özelliklerine, hazırbuluşluklarına, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olduğu görüşündeyim. Çok temel kazanımlar ve etkinlikler olduğunu söyleyebilirim. İlk başta dediğim gibi konular iyi seçilmiş bence. Çocukların ilgisini çekiyor. Bu kazanımlara yönelik yaptırılan alıştırmalar, ödevler olsun bence amaca hizmet ediyor.” (K1)*

*“Evet, bence uygun. İkinci sınıflar İngilizce dersini genel itibarıyla seviyorlar. Az önce bahsettiğim gibi boyama etkinliklerinin olması, görsellerle desteklenmiş olması ve bulmacalar çocukların gelişim özelliklerine ve hazır bulunuşluklarına oldukça uygun.” (K11)*

*“Programda yer alan kazanımlar öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun bence. Hazırbuluşluklarına da uygun çünkü zaten “Words” ünitesiyle yani Türkçe ve İngilizcede ortak olan kelimelerle başlıyoruz. Çocukların var olan bilgileri üzerinden farklı bir dildeki yansımalarını görmeleri bence onlar için önemli. Var olan bilgilerinin sadece farklı bir dildeki karşılıklarını görüyorlar. Bu da onları hem mutlu ediyor çünkü farklı bir dili öğreniyorlar hem de zaten var olan bilgilerini kullanarak İngilizce kelimeler öğreniyorlar. Bu şekilde hazırbuluşluklarına da uygun bence.” (K9)*

Yukarıda öğretmen görüşlerinde de ifade edildiği üzere, programda yer alan kazanım, içerik ve etkinliklerin oldukça temel düzeyde olması, konuların çocukların ilgisine hitap edecek şekilde özenle seçilmiş olması, öğrencilerin aşına oldukları konulara yer verilmesi yönüyle öğrencilerin gelişim özelliklerine, hazırbuluşluklarına ve ilgi ihtiyaçlarına uygun olduğu görülmektedir. Öte yandan bazı öğretmenlerin (n=9) programda yer alan kazanım, içerik ve etkinliklerin öğrencilerin gelişim özelliklerine, hazırbuluşluklarına ve ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmadığı görüşünde oldukları görülmektedir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden ön plana çıkan görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

*“Kazanım, içerik ve etkinlikler öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun mu, orada bence bir düşünmek lazım çünkü öğrencilerin biraz daha çağı yakalayabilecek bir öğretim programına, daha üst düzey becerilere ihtiyaçları var diye düşünüyorum. Yani bundan fazlasına ihtiyaçları var diye düşünüyorum.” (K8)*

*“Programda yer alan bütün ünitelerin öğrencilerin gelişim özelliklerine, hazır bulunuşluklarına ve ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olduğunu düşünmüyorum. Bazı üniteler değil bence. Mesela ilk ünite hepimizin korkulu rüyası çünkü çocuklar ilk defa İngilizceyle karşılaşılıyor ama o kadar çok gerçek hayatta görmediği kelimelerin İngilizcecelerini öğrenmek zorunda kalıyorlar ki. Bu kelimelerin çoğu öğrencilerin hazırbulunuşluklarına uygun değil. Ünitelerde öğrencilerimin bilmediği hamburger, judo, hentbol, sandviç kelimeleri var. En başta böyle zor kelimelerle karşılaştıkları zaman biraz sıkıntı oluyor.” (K13)*

Yukarıda öğretmen görüşlerinde de belirtildiği üzere, programda yer alan bazı ünitelerin zor olmasından kaynaklı programda yer alan kazanım, içerik ve etkinliklerin öğrencilerin gelişim özelliklerine, hazırbulunuşluklarına ve ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmadığı görüşü ortaya çıkmaktadır.

### **Eğitim Materyallerinin Özellikleri**

Bu temaya ilişkin görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin çoğu (n=17) programda uygulanması öngörülen eğitim materyallerinin (ders kitabı, materyal, araç gereçler vb.) programın amacına uygun olmadığı şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıda verilmiştir.

*“Ders kitaplarının daha çok etkinlik bazlı olması gerektiğini düşünüyorum. Dinleme metinleri benim öğrencilerimin seviyelerinin çok üstünde. Bize hiçbir şekilde materyal, araç gereç desteği sağlanmıyor maalesef bu nedenle biz de her zaman bunları hazırlamaya vakit ayıramıyoruz. Yani, uygulanması ön görülen eğitim materyalleri uygulamada her zaman hayata geçirilemiyor.” (K20)*

*“Ben ders kitabını yetersiz buluyorum ve zümre toplantılarında da birçok öğretmen dile getiriyor bunu. Ben zaten ders kitabından ziyade kendim hazırladığım materyalleri ya da internette bulduğum daha renkli, daha interaktif kitapları kullanıyorum. Akıllı tahtam da olduğu için bu konuda ders kitabını çok kullanmıyorum. İnteraktif kitabımı tahtaya yüklediğim zaman eşleştirme yaptıkları zaman alkış sesi geliyor ya da orada kontrol ettiğimizde on üzerinden on diye puan verince çocuklar alkış sesi duyuyorlar ve bu da çocukları olumlu anlamda çok etkiliyor. O yüzden ders kitabını bu şekilde, daha ilgi çekici hale getirirler kesinlikle en temelden çocuklar çok daha hevesle başlayacaklar İngilizce öğrenmeye.” (K13)*

*“Ders kitabında ünite sonlarındaki Workbook bölümleri hariç bütün ünitelerde baştan sona Listening aktiviteleri yer alıyor. Neredeyse bütün aktivitelerin Listening ile ilgili olması bence programın amacına uygun değil. Bu durum da beni kitap dışı aktivitelere yönelmeye ihtiyaç duymama neden olmakta.” (K2)*

Yukarıda öğretmen görüşlerinde de ifade edildiği üzere ders kitabında yer alan dinleme etkinliklerinin öğrencilerin seviyesinin üstünde olması, ders kitabının yetersiz olması, öğrencilerin ilgilerini çekmemesi ve ders kitabının tek başına yeterli olmaması bakımından programda uygulanması öngörülen eğitim materyallerinin (ders kitabı, materyal, araç gereçler vb.) programın amacına uygun olmadığı düşünülmektedir. Bununla birlikte birkaç öğretmen (n=3) ise ders kitaplarının programın amacına uygun olduğu görüşündedir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden ön plana çıkan bir görüş aşağıda verilmiştir.

*“Ders kitabında yer alan aktiviteler ve çeşitli ödevler dersin içeriği, konunun içeriğini iyi kapsıyor bence. Kesinlikle yeterli oluyor diyebilirim. Kitapta yer alan etkinlikler programın kazanımlarıyla gayet uyumlu.” (K1)*

### **Süreç Boyutu**

Bu temaya ilişkin görüşler, “öğretim etkinlikleri” ve “öğretme-öğrenme sürecinde yaşanan zorluklar” olmak üzere iki alt tema altında kategorize edilmiştir.

### **Öğretim Etkinlikleri**

#### **Uygulamalı Etkinlikler**

Bu alt temaya ilişkin görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin 2.sınıf İngilizce öğretim programına yönelik öğretme-öğrenme sürecinde oyun (n=8), fiziksel aktiviteler (n=5), kesme ve yapıştırma

etkinlikleri (n=2) gibi uygulamalı etkinliklere yer verdikleri görülmektedir. Bu durumlara ilişkin öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıda verilmiştir.

*“Öğrencilerime bol bol oyunlar oynatmaya çalışıyorum ve öğrencilerim bunlardan oldukça hoşlanıyor. Öğrendiğimiz her üiteden sonra sessiz sinema gibi farklı oyunlar, renklerle ilgili oyunlar, hayvan seslerini taklit ederek tahmin etme oyunları yaptırarak arkadaşlarına buldurmaya çalışıyorum. Yani, mümkün olduğunca çeşitlilik katmaya, İngilizce dersini oyunlaştırmaya çalışıyorum ve İngilizce öğrenme sürecini özellikle öğrencinin ilgisini çekecek tarzda farklı etkinliklerle desteklemeye çalışıyorum.” (K8)*

*“Derslerimde özellikle kesme yapıştırma etkinlerini daha fazla kullanmaya çalışıyorum çünkü çocuklar bu tarz etkinlikleri oldukça seviyor. Daha çok fiziksel aktivite içeren etkinlikleri tercih ediyorum. Bu şekilde çocuklar hem eğleniyor hem de kalıcı öğrenmeler sağlanmış oluyor. Mesela gece gündüz oyununun İngilizce versiyonunu gibi. Bu tarz oyunları kullanarak öğrencilerin dikkatini hem daha fazla çekmeye hem de öğrenmeyi kalıcı hale getirmeye çalışıyorum diyebilirim.” (K3)*

*“Küçük yaş grubunda bizim en çok kullandığımız şey fiziksel aktiviteler oluyor. Özellikle her dersimin ilk on dakikasını fiziksel aktivite içeren bir etkinliğe ayırıyorum. Bir şarkı açıyorum ve orada yer alan yürümek, koşmak gibi kelimeleri öğrencilerin yapmasını istiyorum. Bu şekilde her dersin başında bunu tekrarlayınca çocuklar oradaki kelimeleri öğrenmiş oluyor ve bir süre sonra şarkıyı kendileri söylemeye ve aynı zamanda hareketleriyle şarkıya eşlik etmeye başlıyorlar artık. Bu şekilde kalıcı öğrenmeler sağlanmış oluyor.” (K17)*

#### Görsel-İşitsel Etkinlikler

Bu alt temaya ilişkin görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde şarkılar, bilmece, videolar (n=13), çeşitli eğitici ve eğlendirici siteler (n=3) ve resimli bilgi kartlarının kullanılması (n=1) gibi görsel-İşitsel etkinliklere yer verildiği görülmektedir. Bu durumlara ilişkin öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıda verilmiştir.

*“Derslerimde özellikle görsel-İşitsel materyalleri kullanmaya çalışıyorum. Eğer o üitede renkleri öğreneceksek konuyla ilgili mutlaka bir şarkı dinliyoruz ve konuyla ilgili video izliyoruz.” (K7)*

*“Bilgisayarımı götürüp çocuklara kendi imkanlarım dâhilinde konuyla ilgili bir şeyler dinletmeye çalışıyorum. Telaffuzlarını geliştirmek için özellikle devamlı olarak şarkılar dinletmeye çalışıyorum.” (K4)*

*“Mesela ünitenin konusu sayılar ise bu konuyla ilgili akılda kalacak şekilde şarkı ve videolar arıyorum. Kendi imkanlarım dâhilinde bunları öğrencilerime dinletmeye çalışıyorum ya da en kötü kendim söylüyorum şarkıları çünkü bu şekilde kalıcı öğrenmelerin sağlanabileceğini düşünüyorum.” (K14)*

*“Yeni bir üniteye başladığım zaman o konunun kelimeleriyle ilgili görsel kelime kartı hazırlıyorum. Öncelikle bu kartları tek tek öğrencilerime gösteriyorum. Daha sonra bu kelimeleri sınıfta söylüyoruz ve kelimeleri sınıf duvarına yapıştırıyorum. Ünite boyunca her dersin beş dakikasını bu kelimelere ayırıyorum ve bu şekilde kalıcı öğrenmelerin sağlandığını düşünüyorum.” (K19)*

*“Derslerimde akıllı tahtayı kullanmaya özen gösteriyorum. Dersten önce kazanımlara uygun olan eğitici ve eğlendirici siteleri araştırıyorum ve bu sitelerden bulduğum videoları izletiyorum. Aynı zamanda kazanımlara uygun şarkılar, bulmacalar, eğitici oyunlarla derslerimi desteklemeye çalışıyorum.” (K5)*

#### Dinleme Etkinlikleri

Bu alt temaya ilişkin görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde dinle ve tekrar et, dinle ve eşleştir, dinle ve söyle (n=7) gibi dinleme etkinliklerine yer verdiği görülmektedir. Bu durumlara ilişkin öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıda verilmiştir.

*“Derslerimde ikinci sınıf seviyesine uygun şekilde Listening içeren, üstüne tıklayınca kelimelerin ya da cümlelerin bir Native Speaker tarafından okunduğu Live Worksheet’lerden yararlanıyorum ve bu sayfaları doldurma etkinlikleri yapıyorum.” (K2)*

“Dinleme ve konuşmaya yönelik olarak “tpr metodunu” ağırlıklı olarak kullanıyorum ve bazen “direct metodu” kullanıyorum çünkü “Listen and repeat” aktiviteleri yaptırıyorum. “Simon says” türü oyunları yaptırıyorum. Bunun dışında çocuklara basit komutlar veriyorum ve bu komutları yapmalarını istiyorum. Örneğin “play football”, “play tennis” gibi basit eylemleri hızlandırılmış bir şekilde söylüyorum. Daha sonra benim onlara katılmamı istiyorlar. Bu defa onların bana komutlar vermelerini istiyorum. Ayrıca “Listen and draw” gibi etkinlikleri kullanıyorum.” (K9)

“Dinlemeler yapıyoruz. Dinlemelerde genellikle boşluk doldurmalar ve eşleştirmeler oluyor. Kitabımız da eşleştirme açısından zengin bayağı bu nedenle dinleme metnini dinledikten sonra kitaptaki bu metinlerle ilgili etkinlikleri yaptırıyorum.” (K12)

#### Konuşma Etkinlikleri

Bu alt temaya ilişkin görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde drama ve rol oynama, karşılıklı konuşma (n=6) gibi konuşma etkinliklerine yer verdiği görülmektedir. Bu durumlara ilişkin öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıda verilmiştir.

“Öğrencileri zaman zaman ikili eşleştirerek, zaman zaman da yanıma davet ederek Speaking çalışmalarında bulunuyorum. Küçük çaplı Speaking aktivitelerini, okula giriş/çıkış ve teneffüs gibi ders dışı zamanlara da mümkün olduğu kadar taşımaya özen gösteriyorum.” (K2)

“Konuşma için genellikle çocuklara drama ve rol oynama gibi etkinlikler yaptırmaya çalışıyorum. Öğrenciler kendilerini nasıl daha rahat hissediyorlarsa ister tahtaya çıkıp ister yerlerinde oturarak konuşma etkinlikleri yapmalarını sağlıyorum. Derslerimde karşılıklı konuşma ya da diyalog tarzı etkinlikleri muhakkak yaptırıyorum.” (K11)

“Öğrenciler konuşma becerilerini geliştirmek için tahtada öğrendiğimiz diyalogları canlandırıyorlar. Arkadaşlarıyla böyle bir etkinliğin içinde olmak onlara iyi geliyor. Konuya göre birebir mesela sevdiği oyuncağı söylemesini, rengini söylemesini istiyorum.” (K20)

#### Yazma Etkinlikleri

Bu alt temaya ilişkin görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde üniteye öğrenilen kelimeleri, cümleleri yazma (n=7), çalışma kağıdında boşluk doldurma, eksik kalan harfleri tamamlama ve bulmaca (n=7) gibi yazma etkinliklerine yer verdiği görülmektedir. Bu durumlara ilişkin öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıda verilmiştir.

“Her üniteye kelimeler oluyor onları yazmalarını istiyorum mutlaka. Bu konuda kelimelerin nasıl yazıldığına özellikle dikkat etmeleri gerektiğini, İngilizcenin yazıldığı gibi okunmadığını mutlaka hatırlatıyorum. Bazen cümleleri yazıp bir kelimeyi siliyorum ve bu kelimeyi bulmalarını ve yazmalarını istiyorum.” (K20)

“Öncelikle öğrencilerin bu konudaki hazırbulunmuşluklarını görmek için bir soru cevap kısmı yapıyorum ve sonrasında ise ilgilerini çekmek amacıyla mutlaka bir “warm up” aktivitesi oluyor. Derse bu şekilde giriş kısmından sonra kelimeleri tahtaya yazıyorum ve öğrencilerin bu kelimeleri defterlerine yazmalarını istiyorum. Yazma etkinliğini bu şekilde gerçekleştiriyorum.” (K16)

“Derslerimde öğrencilerimin yazma becerilerini geliştirmek adına şunu severim, şunu sevmem gibi “drillere” yer veriyorum. Onun dışında boşluk doldurmalar da yapıyoruz. Yazma becerisini geliştirmeye yönelik çok fazla etkinlik yapıyoruz aslında.” (K12)

“İkinci sınıf seviyesinde yazma becerisini geliştirmede genellikle kısa kelimeler oluyor. Öğrencilerim bir kelimeyi doğru şekilde yazamadıkları zaman korkmasın ya da hevesleri kırılmasın diye boşluk doldurma ya da seçenekler arasından doğru olanı yazma gibi basit yazma etkinlikleri yaptırıyorum.” (K17)

#### Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri

Bu alt temaya ilişkin görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde derslerde genel performans bakma (n=6), basit, üç şıklı testlerin, quizlerin yapılması (n=5), sözlü quizlerin yapılması ve dersin başında bir önceki konuyla ilgili sorular sorma (n=5) gibi ölçme ve değerlendirme

etkinliklerine yer verdikleri görülmektedir. Bu durumlara ilişkin öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıda verilmiştir.

“Öğrencilerin defterlerini tek tek kontrol ederek ve dönütler vererek ilerliyorum. Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri olarak da hem derslerdeki genel performansları hem de zaman zaman ders sonlarında önceden haber vermeden yaptığım aktiviteler ve ders sonu tekrarlarıyla, öğrencilerin genel durumlarını tespit ediyorum.” (K2)

“Çocukları çok zorlamayacak en fazla üç şıktan oluşan basit testler veya boşluk doldurma gibi en temel kazanımlara yönelik etkinliklerle ölçme ve değerlendirme sürecini gerçekleştiriyorum diyebilirim.” (K1)

“İkinci sınıfta sınav olmadığı için ölçme ve değerlendirme de gözleme dayalı olarak gerçekleşiyor. Üniteyle ilgili bir soru soruyorum mesela öğrencimin hatırlayıp hatırlamadığına bakıyorum. Bu şekilde öğrenme eksikliklerini tespit etmeye çalışıyorum.” (K19)

Yukarıda öğretmen görüşlerinde de ifade edildiği üzere öğretmenlerin derslerde gözlem ve performans değerlendirme, üç şıklı basit test yapma ve sözlü quizler yapma yoluyla ölçme ve değerlendirme etkinliklerini yaptıkları görülmektedir. Aynı zamanda bazı öğretmenlerin oyunlar (n=2), performans dosyası tutma (n=2) ve öğrencilerin defterlerini kontrol etme ve dönüt verme (n=1) yoluyla ölçme ve değerlendirme sürecini yönettikleri görülmektedir. Bu durumlara ilişkin görüş belirten bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Ölçme ve değerlendirme için yarışmalar düzenlemeye çalışıyorum. Yani oyunlarla çocukların öğrenme durumlarını tespit etmeye çalışıyorum diyebilirim. Daha sonra oyundaki performanslarına göre çocuklara dönütler veriyorum. Bütün sınıfa çok iyi yarıştuklarını, tebrik ettiğimi söylüyorum. Bu şekilde çocukları öğrenmeye teşvik ettiğimi düşünüyorum. Özellikle küçük yaş grubunda bunun faydasını görüyorum.” (K14)

“Değerlendirme kısmında ise “quiz” yapıyorum. İkinci sınıfta çocuklar küçük oldukları için onlara iki ünite de bir görsellerle desteklenmiş yazılı “quizler” yapıyorum, ama yazılı quizden ziyade sözlü değerlendirmeler yapıyorum diyebilirim. Her dersin başında devamlı olarak bir önceki konuyla ilgili sorular soruyorum. Derslerimde performans dosyası tutuyorum çünkü branş öğretmeni olduğumuz için her bir öğrenciyi takip etmemiz zor oluyor. Benim on üç tane şubem var. Hepsinin o şekilde performans dosyası tutarak bu süreci yürütüyorum.” (K5)

### **Öğretme-öğrenme Sürecinde Yaşanılan Zorluklar**

#### **Öğrenciden Kaynaklı Zorluklar**

Bu alt temaya ilişkin görüşler incelendiğinde, öğrencilerin okuma yazmaya henüz geçmiş olması (n=5), öğrencilerin İngilizcenin yazıldığı gibi okunmadığını tam olarak öğrenememesi (n=5), öğrencilerin hazırbulunuşluklarının yeterli olmaması (n=4) ve öğrencilerde materyal eksikliği olması (n=3) gibi öğrenciden kaynaklı zorlukların olduğu ifade edilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin bu konudaki bazı görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Yaşadığım zorluklar genellikle öğrencilerin durumuyla ilgili oluyor diyebilirim. Maalesef henüz harfleri bilmeyen ya da derse defter kitap getirmeyen çok fazla öğrencim oluyor. Sürekli olarak öğrenciden kaynaklı materyal eksikliği sorunu yaşıyorum.” (K19)

“Çocukların ikinci sınıfta İngilizce dersiyse yeni karşılaşıyor olmaları bu süreci zorlaştırıyor çünkü çocuklar İngilizce bir kelimeyle karşılaştıkları zaman nasıl yazılacağını ya da okunacağını bilmiyorlar. Özellikle yazma konusunda çok zorlanıyorlar. İngilizce yazıldığı gibi okunmadığı için ya da okunduğu gibi yazılmadığı için çocuklar bu konuda bayağı zorlanıyorlar.” (K1)

“İkinci sınıfta öğrenciler okuma ve yazmaya henüz geçtikleri için genellikle bu konuda zorluk yaşıyorum. Bu durumu aşmak için derste sürekli İngilizce kullanmaya çalışıyorum. Bir de İngilizcede kelimelerin okunuşu ve yazısı birbirinden farklı olduğu için en çok bu anlamda da zorluk yaşıyorlar. Bizim artık bir mottomuz var. İngilizce okunduğu gibi yazılmaz yazıldığı gibi okunmaz şeklinde. Bunu derslerde devamlı tekrar ediyoruz.” (K11)

*“Aslında programın çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre hazırlanması çok daha iyi olur. Batıdaki bir çocuğun hazırbulunuşluğuyla doğudakinin asla aynı değil. O yüzden bence bölge bölge farklı bir program uygulanması lazım özellikle ikinci sınıf için. Ben bu konuda çok zorluk yaşıyorum. Öğrencilerim yürürlükteki programı takip edecek hazırbulunuşluğa sahip değiller maalesef.” (K13)*

Yukarıda öğretmen görüşlerinde de ifade edildiği üzere öğrencilerin okuma ve yazmayı yeni öğrenmelerinden, eğitim materyallerine erişememesinden ya da evde unutulmasından, İngilizcenin yazıldığı gibi okunmasını tam olarak anlayamamasından kaynaklı çeşitli zorluklar yaşanmaktadır. Bunların yanı sıra bazı öğretmenler öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısı yaşamaları (n=2), öğrencilerin dikkatlerinin çabuk dağılması (n=1) ve öğrencilerin öz disiplin problemleri olması (n=1) gibi öğrenciden kaynaklı zorlukların olduğunu belirtmiştir. Bu durumlara ilişkin bazı ilgi çekici alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

*“Konuşma becerisini kazandırmak için oyunlar oynatmaya çalışıyorum. Yani oyun oynarmış gibi konuşturmaya çalışıyorum. Genelde çok istekli olmuyorlar. Biraz korktukları için yani farklı bir dil olduğu için korkuyorlar biraz ama yine de tatlı dille etkinlikleri yaptırmaya çalışıyorum.” (K4)*

*“Yaş grubuna bağlı olarak daha hareketli öğrencilerin dikkatlerinin daha çabuk dağılması, ya da öğrencilerin kişisel özelliklerine bağlı olarak (sınıf düzeyi, öğrencinin öz disiplini gibi) zaman zaman zorluklar yaşayabiliyoruz tabii ki. Fakat otoriteyi tesis etme konusunda başarılı olduğum için, sürekli bir problem söz konusu değil.” (K2)*

#### *Veliden Kaynaklı Zorluklar*

Bu alt temaya ilişkin görüşler incelendiğinde, görüşme yapılan öğretmenlerin yarısı (n=10) velilerin ilgisiz olması konusunda zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumlara ilişkin öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıda verilmiştir.

*“Velilerden istediğimiz kadar destek göremiyoruz ve bu konuda oldukça zorluk yaşıyoruz. İngilizce yabancı bir dil olduğu için veliler nasıl olsa biz bilmiyoruz diye düşünüp çocuklara da pek destek olamıyorlar maalesef. Biz okulda mümkün olduğunca İngilizce konuşmayı öğretmeye çalışıyoruz ama bunun evde de desteklenmesi ya da öğrenciye okul dışında da farklı imkânlar sunulması lazım ki bu süreç başarılı bir şekilde devam edebilsin.” (K8)*

*“Özellikle çevresel faktörlerden ve sosyal faktörlerden dolayı zorluk yaşıyorum. Ailelerin çoğu okuma yazma bilmiyor ve bilmedikleri için de çocuklarına yardımcı olamıyorlar. Çocuklar da öğrendikleri şeyleri hayata geçiremiyorlar maalesef. O hafta iki saatlik derste ne öğrendiyse dersten sonra materyallerini çantasına atıyor ve ertesi hafta tekrar aynı şekilde getiriyor. Yani benim karşılaştığım zorluklar bu şekilde. Çocukların İngilizce dersinde öğrendiklerini tekrar etmemesi, öğrendiklerini hayata uygulamaması ve velilerin bu konuda çok fazla yardımcı olamaması.” (K10)*

*“Veliler konusunda zorluk yaşıyorum. Ben sadece haftada iki ders yapabiliyorum. Sonrası için Whatsapp gruplarından velilerime çocuklarına nasıl destek olacaklarını anlatmaya çalışıyorum ama kim ne kadar ilgileniyor pek de bilgi sahibi değilim, fakat genelde de velilerin çok ilgili olmadıklarını görüyorum.” (K14)*

Yukarıda öğretmen görüşlerinde de belirtildiği üzere velilerin çocuklarını yeteri kadar destekleyememesinden, İngilizce dersine gereken önemi vermemesinden ve veliler ile iletişim kurulamamasından kaynaklı zorluklar yaşanmaktadır.

#### *Sınıf/Okulun Fiziki Koşulları ve Olanaklardan Kaynaklı Zorluklar*

Bu alt temaya ilişkin görüşler incelendiğinde, görüşme yapılan öğretmenler sınıfın/okulun fiziki koşulları ve olanaklardan kaynaklı zorlukların daha çok akıllı tahtaların olmamasına (teknolojik altyapı yetersizliği) (n=6), sınıf mevcudunun fazla olmasına (n=3) ve İngilizce sınıfının olmamasına (n=2) bağlı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumlara ilişkin görüşmelerde ifade edilen görüşlerden bazıları şu şekildedir:



“Teknolojik olanaklar ile ilgili zorluk yaşıyorum. Kırsal bölgelerde çalışırken teknolojik olarak hiçbir materyalimiz, olanağımız olmuyor. Bu yüzden sürekli olarak ya kendim bir şeyleri taşımak zorunda kalıyorum ya da hiçbir şey kullanamıyoruz. Bununla ilgili zorluklar yaşıyorum.” (K6)

“Sınıf mevcudunun fazla olmasından kaynaklı zorluklar yaşıyorum. Sınıflar kalabalık olduğu için yeterli etkinlik yapamıyorum. Daha fazla öğrenciye daha fazla konuşma etkinlikleri ve dinleme etkinlikleri yaptırmak isterim açıkçası, fakat hem ders saati bu kadar az hem de sınıflar bu kadar kalabalıktan bu mümkün olmuyor maalesef.” (K13)

“Okul içerisinde yaşadığım en büyük zorluk bir İngilizce sınıfının olmaması. Öğrencilerimin dile maruz kalmasını istediğim için duvarlara daha fazla etkinlik yapmak istiyorum, ama sınıf sayısındaki fazlalık bunu yapmamı biraz zorlaştırıyor. Kaldı ki çocukların ikinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar görebilecekleri temaların bir sınıf içerisinde toplanmasının onlar için çok daha iyi olacağını düşünüyorum. Basit bir örnek vermek gerekirse ikinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar çocukların sayıları birden elliye kadar öğrenmelerini bekliyoruz. Birden elliye kadar olan o kısmı ben bir dil sınıfında rahatlıkla yapabilirim. Çocuklar henüz ikinci sınıftayken buna aşına olabilirler ama bunu maalesef her sınıf için sürekli yapmak ekonomik olmuyor. Zaman ve maliyet açısından ekonomik bir yöntem değil. Bu yüzden bence bir dil sınıfının olması gerekiyor.” (K9)

Yukarıda öğretmen görüşlerinde de ifade edildiği üzere sınıflarda projeksiyon cihazı, hoparlör veya akıllı tahta olmamasından, sınıfların dar ve kalabalık olmasından ve bu nedenle öğrenciler arasında etkileşime olanak sağlayacak bir oturma düzeninin yapılamamasından, okullarda İngilizce sınıfları olmamasından dolayı sınıfın veya okulun fiziki koşulları ve teknolojik olanaklardan kaynaklı zorluklar yaşanmaktadır.

#### *Eğitim Sisteminden Kaynaklı Zorluklar*

Bu alt temaya ilişkin görüşler incelendiğinde, görüşme yapılan öğretmenler okul dışında İngilizce eğitiminin olmaması (n=6), İngilizcenin sadece okulla sınırlı kalması (n=6), haftalık ders saatinin yetersiz olması (n=5), bölgesel olarak fırsat eşitsizliği olması (n=3) ve ünitelerin sayı olarak fazla olması (n=3) gibi eğitim sisteminden kaynaklı zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumlara ilişkin öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıda verilmiştir.

“Bence çocuklara yabancı dil öğretiminde en büyük zorluk okul dışında yaşanıyor çünkü çocuklar o hafta okulda öğrendikleri şeyleri diğer hafta geldiklerinde unutabiliyorlar. Bunun için sürekli tekrarlamaya ihtiyaç duyuyoruz. Bunun nedeni ise çocukların okul dışında dile maruz kalmaması. Çocuklar markette alışveriş yaparken ya da dışarı çıktıkları zaman reklam panolarında okullarında öğrendikleri İngilizceyi göremiyorlar. Bu yüzden çocuklar sadece okulda İngilizce derslerinde maruz kaldıkları İngilizceyi okul dışında kullanamadıkları için çok hızlı bir şekilde unutabiliyorlar.” (K9)

“Ders süresinin fazla haftalık ders saatinin az olmasından dolayı sorun yaşıyorum. Dersler çok fazla verimli geçmiyor bu nedenle. Her üniteye 4 hafta ayırmam gerekiyor ama bu şekilde yapınca her beceriye yeterli vakit ayırmamış oluyoruz.” (K20)

“Bulduğumuz bölgedeki fırsat eşitsizliğinin öğrenciler üzerindeki etkilerini de görebiliyoruz. Evine gittiği zaman hayvanlara bakması gereken bir çocuk ile evine gittiğinde yapması gereken hiçbir şey olmayıp sadece bilgisayar oyunu oynayan bir çocuğu aynı program üzerinden değerlendirmeye çalışıyoruz. Bunun da bir eksiklik olduğunu düşünüyorum.” (K3)

Yukarıda öğretmen görüşlerinde de belirtildiği üzere eğitim sisteminden kaynaklı haftalık ders saatlerinin yetersiz olması, öğretmenlere ve öğrencilere materyal desteğinin sağlanmaması, İngilizce eğitiminin okulla sınırlı kalması ve her bölgede aynı programın uygulanmasından dolayı zorluklar yaşanmaktadır. Ayrıca bazı öğretmenler materyal desteğinin olmaması (n=2) ve doğuda görev yapan öğretmenlerin motivasyonlarının sağlanmaması (n=1) gibi konularda da zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Görüşme yapılan bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Benim yaşadığım zorluklar teknolojik araç gereçlerin ve internetin olmamasından kaynaklı. Öğrencilerime en basitinden konu ile ilgili bir video bile izletemiyorum. Bilgisayarımı götürdüğüm

*zaman ekran çok küçük olduğu için o da başarılı olmuyor. Aynı şekilde çok fazla materyal eksikliği mevcut. Ders kitapları tek başına yeterli değil ve bunun dışında herhangi bir materyal desteği yok.” (K4)*

*“Doğuda görev yapanların öğretmenlerin motivasyonlarının artırılması adına ödüllendirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bulduğumuz köylere Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak futbol sahaları ya da kafeler gibi bizim orada kendimizi evimizde hissedebileceğimiz mekanların açılması gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca ek ücretlendirme yapılması mümkün olabilen diğer şeylerden bir tanesi. Dolayısıyla öğretmen mutlu olduğu sürece öğrencileri çok daha mutlu edebileceğini düşündüğüm için böyle bir kantiya varıyorum.” (K3)*

#### *Öğretmenden Kaynaklı Zorluklar*

Bu alt temaya ilişkin görüşler incelendiğinde, iki öğretmen sınıf yönetimini sağlayamama konusunda zorluk yaşadığını belirtmiştir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden birine aşağıda verilmiştir.

*“Bir sınıfta davranış problemleri nedeniyle zorluk yaşamıştım çünkü homojen bir sınıftı. Zamanında öğretmenleri ayrılmış ve çok fazla öğretmen değiştirmişler ve bu nedenle sınıf kuralları tam oturmamış. Bu durum İngilizce dersine de yansıyor ve ben de zaman zaman sınıf yönetimini sağlama konusunda zorluklar yaşıyorum.” (K18)*

#### **Ürün Boyutu**

Bu temaya ilişkin görüşler, “duyuşsal kazanımlar” ve “dil becerilerine ilişkin kazanımlar” olmak üzere iki alt tema altında kategorize edilmiştir.

#### **Duyuşsal Kazanımlar**

Bu alt temaya ilişkin görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı (n=9) programın öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin motivasyonunu artırma, ilgisini artırma ve İngilizceyi sevdirmeye gibi olumlu katkılar sağladığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıda verilmiştir.

*“Programın dinleme ve konuşma becerileri üzerine tasarlanmış olması öğrencilerin İngilizce dersine karşı ilgilerini ve motivasyonlarını artırıyor çünkü çocuklar yazmayı gerçekten sevmiyorlar. Çocuklar dinledikleri şeyleri konuşmaya başlayınca hoşlarına gidiyor. Öğretim programının bu açıdan gayet sağlıklı olduğunu düşünüyorum.” (K14)*

*“Bence öyle. Özellikle şöyle söyleyebilirim. Birinci ünitenin ortak kelimeler oluşu biz öğretmenler için çok önemli çünkü çocuklar ilk defa ikinci sınıfta İngilizce dersine karşılaştıklarında bir korku oluşuyor. Farklı bir dil görecekları için tedirgin oluyorlar. Ben dersime başladığım zaman ben çok şanslı bir öğretmenim çünkü benim çocuklarım zaten İngilizceyi biliyorlar diyorlar. Başta öğretmenim biz bilmiyoruz diyorlardı ama çok basit bir şekilde üç görsel bırakıyorum. Hangisi “train” diye sorduğum zaman çocuklar rahat bir şekilde bulabiliyorlar çünkü ortak bir kelime olduğu için çocuklarda ben zaten bunu biliyorum gibi bir algı oluşuyor. Bunun dışında da oyun parkı, hayvanlar gibi üniteler zaten çocukların sevdikleri şeyler olduğu için bunların genel anlamda öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığını düşünüyorum.” (K9)*

*“Programdaki ünitelerin, içerik ve etkinliklerin çocukların ilgisini çekebilecek düzeyde olduğunu düşünüyorum. Bence konular gayet iyi seçilmiş. Mevcut şartlarda kitap içeriğinin de iyi olduğunu düşünüyorum. Çizme, boyama, eşleştirme etkinliklerinin seçimi de öğrencileri derse karşı motive ediyor diyebilirim.” (K1)*

Yukarıda öğretmen görüşlerinde de ifade edildiği üzere programda yer alan ünitelerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olduğu, programın öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin ilgi ve motivasyonları artırmakta olduğu görülmektedir. Ayrıca bazı öğretmenler (n=9) bu durumun öğretmene bağlı olarak değişeceği görüşünde olduğunu vurgulamışlardır. Bu durumlara ilişkin görüş belirten bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

*“Programın içeriği olarak, gerçek hayatta bildikleri ve ilgi duydukları kavramları şarkılarla, oyunlarla ve çeşitli aktivitelerle destekliyoruz. Bence buradaki nokta programdan çok öğretmene*

dayalı. Öğretmenin de bunlardan keyif alması, bu derslere motivasyonu ve ilgisi yüksek girmesi önemli olan. Benim öğrencilerimin bu konuda başarısının yüksek olmasına bakarak, bence program açısından bir yetersizlik bulunmamakta. Çünkü ben de onlarla birlikte orada olmaktan keyif alıyorum. Derslerde klasik yöntemleri uygulayan bir öğretmen olsaydım, öğrencilerin de motivasyonu ve derse sevgisi büyük olasılıkla azalmış olurdu.” (K2)

“Çok da katılmıyorum açıkçası. Bunun öğretmenin gösterdiği performansla ilgili bir şey olduğunu düşünüyorum. Program öğrencinin motivasyonunu artırıyor mu diye sorarsanız bence hayır ama öğretmen bunu birazcık daha allayıp pullayıp öğrenciye verdiği zaman programın çok daha ilgi çekici hale geldiğini düşünüyorum.” (K3)

“Bence İngilizceyi sevdiren program değil öğretmen çünkü mesela sayıları birden ona kadar yazıp çocuklara ezberletip iki üç etkinlik yapıp hadi diğer üniteye geçtik diyen bir öğretmenle o sayılarla ilgili yüzlerce farklı etkinlik yapan bir öğretmenin öğrencileri farklı düzeyde sevecektir İngilizceyi. Derslerimde her konu ile ilgili öğrencilerin motivasyonunu artıracak etkinlikler yaptırmaya özen gösteriyorum ve öğrencilerin İngilizceye öğrenmeye karşı motivasyonlarının artmasının tamamen öğretmene bağlı olarak değişeceğini düşünüyorum.” (K13)

Yukarıda öğretmen görüşlerinde de ifade edildiği üzere öğretmenler, öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin motivasyonunu, ilgisini artırmanın ve İngilizceyi sevdirmenin öğretim programındansa öğretmene bağlı olarak değişeceği görüşündedirler. Ayrıca birkaç öğretmen (n=2) öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin içsel motivasyonlarının olduğu görüşünü belirtmektedir. Bu durum ile ilgili ilgi çekici bir alıntıya aşağıda yer verilmiştir.

“Öğrencilerin kendi içlerinde olan motivasyondan kaynaklı bir ilgileri var. Program biraz daha renklendirilse, farklı öğelerle desteklense ve teknolojik gelişmelere de ayak uydurarak biraz daha güncelleştirilse öğrenciler için çok daha ilgi çekici hale getirilebilir ama bu haliyle de öğrenciler farklı bir dile ilgi duydukları için istekliler İngilizce öğrenmeye.” (K8)

269

### **Dil Becerilerine İlişkin Kazanımlar**

Bu alt temaya ilişkin görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin yarısı (n=10) program sonunda öğrencilerin; dinleme, konuşma, 10 kelimeyi geçmeyecek şekilde okuma ve yazma becerilerinin tam anlamıyla gelişmediği şeklinde olumsuz görüş belirtmişlerdir. Görüşme yapılan bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Her becerinin tam anlamıyla geliştiğini düşünmüyorum. Dinleme metinleri kesinlikle çok yetersiz. Dinleme metinleri ortalama kırk saniye ya da bir dakika oluyor ve bunun yirmi saniyesi zaten girizgâh oluyor. Ortalama bir dönem için bir saat diyelim ki bu da çok yetersiz maalesef. Yazma becerileri de pek gelişmiyor. En fazla benim söylediklerimi biraz daha anlayabiliyorlar ama tam anlamıyla bir gelişme sağlanamıyor.” (K7)

“İstenilen düzeyde değil bence çünkü çocuklar zaten bir ön yargıyla geliyorlar. Uzun süre bu ön yargıyı kırmakla uğraşıyoruz. Yanlış söyleme korkusu oluyor çocuklarda. Yanlış telaffuz etmekten çok korkuyorlar. Bunu kırmak için özellikle çaba harcıyorum ama çoğu çocukta bu kırılmıyor maalesef. Hata yapmaktan çok fazla korkuyorlar. Çekingen davranıyorlar. Zaten zamanın büyük bir kısmını bunu kırmaya yönelik olarak harcıyoruz ama genel anlamda sonlara doğru geldiğiniz zaman biraz daha görüyoruz konuşma için daha istekli olduklarını ve dinleme becerilerinin özellikle geliştiğini fakat özellikle okuma ve yazma becerisi istenilen düzeyde gelişmiyor. Çünkü okuma ve yazma biraz daha üst seviyedeki yetenekler. Bunları geliştirmek için daha fazla maruz kalmaları gerekiyor.” (K9)

“Dinleme ve konuşmada sorunlar olduğunu düşünmüyorum ben açıkçası ama okuma ve yazmada bir sıkıntı oluyor çünkü çocuklar zaten daha kendi ana dillerinde okumayı tam çözemiyorlar ve İngilizce de yazıldığı gibi okunmadığı için bu durum karmaşık bir hal alıyor. Yazma konusunda da hala sıkıntıları olan çocuklar var. Söyledikleri gibi yazmaya çalışıyorlar ve bu becerileri tam anlamıyla gelişmiyor.” (K17)

“Okuma ve yazma becerilerinin geliştiğini düşünüyorum ama dediğim gibi pratik olmadığı için dinleme ve konuşma becerileri çok da gelişmiyor hatta sıfırda kalıyor diyebilirim yani derste evet

*çok güzel ama dönem sonunda baktığımızda ilk ünitelerden bir şey sorduğumuzda maalesef unutmuyorlar. Keşke okul dışında da bir şeyler yapabilsen ama mümkün değil. Çocuk eve gittiği zaman sıfırlanıyor ve bir sonraki hafta zaten bir önceki haftaya unutmuyor olarak gelmeyi tercih ediyor. Veliler de çok fazla tabii ilgilenmediği için tam anlamıyla bir gelişme sağlanamıyor.” (K13)*

Yukarıda öğretmen görüşlerinde de belirtildiği üzere dinleme metinlerinin yetersiz olmasından kaynaklı dinleme becerisinin, öğrencilerin İngilizce konuşma konusunda çekingen kalmasından kaynaklı konuşma becerisinin ve İngilizcenin yazıldığı gibi okunmamasından kaynaklı okuma ve yazma becerilerinin tam anlamıyla gelişmediği görülmektedir. Bunun yanı sıra bazı öğretmenler (n=6) program sonunda öğrencilerin; dinleme, konuşma, 10 kelimeyi geçmeyecek şekilde okuma ve yazma becerilerinin gelişme durumuna ilişkin olumlu görüşler ifade etmektedir. Görüşme yapılan bazı öğretmenlerin bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

*“Ben kesinlikle öğrencilerin geliştiklerini düşünüyorum. Herhangi bir üniteyi işlerken ilk baştaki durumuyla ünite bittikten sonraki durumu arasında bir fark olduğunu görebiliyoruz. İlk başta çok basit bir cümleyi zorlanarak yapsa bile ünite içinde biz sürekli tekrar ettiğimiz için ünitenin sonuna geldiğimizde o cümleyi artık daha rahat söyleyebildiğini, kelimeyi hatırlamakta daha iyi olduğunu yani gelişimini görebiliyoruz.” (K1)*

*“Evet, düşünüyorum. Senenin sonuna gelindiğinde öğrencilerin hem ilgilerinin artmış hem de yeterli derecede, en azından ikinci sınıf düzeyi için, belli başlı kelimeleri, cümle kalıplarını öğrenmiş olduklarını görüyorum.” (K5)*

*“Mutlaka. Çocuklar 2. Sınıfa İngilizceye dair hiçbir şey bilmeyerek başlıyorlar ve sene sonuna gelindiğinde en azından sayıları, renkleri, isimlerini söylemeyi öğrenmiş oluyorlar. Bu nedenle gözle görülür bir fark olduğunu düşünüyorum.” (K20)*

*“Kesinlikle düşünüyorum. Yani zaten bu yaşta çocukların hazırbulmuşlukları da var. Neyi öğretsem ilgilerini de çektiği sürece öğrenebiliyorlar. O yüzden ben geliştiklerini düşünüyorum.” (K6)*

Yukarıda öğretmen görüşlerinde de belirtildiği üzere, öğretmenler sene sonunda öğrencilerde gözle görülebilir şekilde bir gelişme sağlandığını, öğrencilerin temel kavramları öğrendiklerini ve geliştiklerini düşündüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca birkaç öğretmen (n=4) ise bu gelişmenin öğrenciye göre değişeceği görüşünü vurgulamıştır. Bu duruma ilişkin bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

*“Eğer İngilizce öğrenme sürecinde öğrencinin velisi destek oluyorsa ve öğrencide de istek varsa bir yol kat edilebiliyor, fakat öğrenci öğrenmeye istekli değilse devamsızlık yapıyorsa bir gelişme sağlanamıyor maalesef.” (K14)*

*“Her öğrencide aynı olmasa da gelişen çok öğrenci var. İkinci sınıf öğrencileri öğrendiğimiz kalıpları dikkate alarak cümleler kurabiliyor ama bunu maalesef bütün öğrenciler için genelleyemem. Gelişim tamamen öğrenciye bağlı olarak değişiyor.” (K18)*

## Tartışma ve Sonuç

### Bağlam Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

2. sınıf İngilizce öğretim programının Stufflebeam’in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (BGSÜ) Modeline göre değerlendirildiği bu çalışmada, öğretmenlerin programın uygulanabilirliği, programa ayrılan süre, programın çağdaş yaklaşımlara uygunluğu, fiziksel koşullar ve olanakların elverişliliği vb. durumlara ilişkin bağlam boyutundaki madde ifadelerine genel olarak orta düzeyde katıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Görüşme yapılan öğretmenlerin yarısı, programın mevcut eğitim sistemi içerisinde uygulanabilir olduğu yönünde görüş belirtirken bazı öğretmenler programın uygulanabilir olmakla birlikte fiziki ve teknolojik alt yapı imkânlarının artırılması, fiziki koşulların iyileştirilmesi, haftalık ders süresinin artırılması ve programın ders dışı etkinliklerle ve oyun etkinlikleriyle desteklenmesi gibi bazı iyileştirmelere tabi tutulması gerektiği yönünde görüş belirtmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu gerektiği kadar tekrar yapma, pratik yapma, öğretimi oyunlarla destekleme ve öğrencileri dile maruz

birakma konusunda programa ayrılan sürenin yetersiz kaldığı yönünde görüş belirtmiştir. 2. sınıf İngilizce öğretim programının İngilizce öğretimindeki güncel gelişmelere ve teknolojik gelişmelere uygunluğuna yönelik görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğunun programın çağa ayak uydurmada yetersiz kalması, İngilizce öğretimine dair herhangi bir platform kullanılmaması gibi sebeplerden dolayı bu konuda olumsuz görüşlere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra bazı öğretmenler programın güncel gelişmelere ve teknolojik gelişmelere uygun olarak tasarlandığını ifade etmiştir.

Araştırmada dil becerilerinin programdaki dağılımı ve mevcut programın bu becerilerin gelişimine uygunluğuna yönelik görüşme yapılan öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı, yazma becerisine ve okuma becerisine çok az yer verilmesi, dinleme etkinliklerine gereğinden fazla odaklanması vb. sebeplerden kaynaklı olumsuz görüş belirtmiştir. Öte yandan bazı öğretmenlerin dil becerilerinin programdaki dağılımı ve mevcut programın bu becerilerin gelişimine uygunluğu konusunda olumlu görüşlere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada programın uygulanabilmesi için ilkokullardaki fiziki koşulların (sıra ve oturma düzeni, sınıf mevcudu, ısı, ışık vb.) ve olanakların (teknolojik altyapı, kaynaklar vb.) elverişliliğine ilişkin öğretmenlerin çoğu sınıf mevcutlarının kalabalık olması, sınıflarda özellikle kış aylarında ısınma problemi olması, sınıfların aydınlatmalarının yeterli olmaması ve okullarda akıllı tahtaların olmaması gibi nedenlerden dolayı 2. sınıf İngilizce öğretim programının uygulanabilmesi için fiziki koşulların ve olanakların yetersiz olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Öte yandan bazı öğretmenlerin programın uygulanabilmesi için yeterli fiziki koşullar ve olanaklara sahip olduğu yönünde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada bağlam boyutuna ilişkin elde edilen nicel ve nitel sonuçlar alanyazındaki benzer çalışma sonuçlarıyla büyük ölçüde örtüşmektedir. Alkan ve Arslan'ın (2014) araştırmasında öğretmenlerin çoğunluğu programının genel hatlarıyla uygulanabilir olduğunu belirtirken bir kısmının ise bu ifadeye kısmen yanıtını verdiği görülmüştür. Benzer şekilde, Kandemir'in (2016) tez çalışmasında görüşme yapılan öğretmenler programın belli öğelerinde düzenleme yapılması yoluna gidilmesi gerektiği yönünde fikir belirtse de programın genel hatlarıyla iyi ve uygulanabilir olduğunu ve belirtilen önerilerle birlikte daha etkili bir şekilde uygulanabileceği yönünde görüş belirtmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde, bu araştırma sonucunu destekleyen sonuçların yanı sıra farklı sonuçların da olduğu görülmüştür. Özüdoğru ve Adıgüzel (2015) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin çoğu mevcut İngilizce öğretim programının Türkiye'nin her bölgesindeki sınıflarda uygulanabilecek nitelikte olma durumunu yetersiz olarak değerlendirmiş ve aynı şekilde yapılan görüşmelerde de Türkiye'nin her bölgesindeki sınıflarda teknolojik donanımın aynı olmamasından, sınıf mevcutlarının değişiyor olmasından vb. kaynaklı olarak mevcut programın uygulanabilir olmadığı ifade edilmiştir. Bu araştırma ve alanyazındaki benzer araştırma sonuçlarından hareketle, programın mevcut eğitim sistemi içerisinde genel anlamda uygulanabilir olmakla birlikte bazı iyileştirilmelere tabi tutulması gerekmektedir. Bu iyileştirmelere öncelikle Türkiye'nin farklı bölgelerindeki okulların fiziksel koşulları, olanakları ve öğrenci özellikleri dikkate alınarak programa uygulama kolaylığı sağlanması ile başlanabilir.

Alanyazında birçok çalışmada, bu araştırma sonuçlarına paralel olarak programa ayrılan sürenin yetersiz olduğu yönünde sonuçlar elde edilmiştir (Alkan ve Arslan, 2014; Bayraktar, 2014; Erarslan, 2016; Süer, 2014). Gevrek Özden'in (2019) tez çalışmasında görüşme yapılan öğretmenlerin ders saatinin az olduğu ve artırılması gerektiği ancak bu şekilde öğrencilerin pekiştirme ve pratik yapabileceği vurgulanmıştır. Qui (2016) yaptığı çalışmada İngilizce dersinin okullarda zorunlu ders olarak okutulmasına rağmen diğer derslere oranla haftalık İngilizce ders saatlerinin çok yetersiz olduğunu belirtmiştir. Kandemir (2016), öğretmenlerin programın uygulanabilmesi için ders saatinin yeterli olduğu ifadesine katılmadıkları veya hiç katılmadıkları yönünde olumsuz görüş belirttiğini vurgulamış ve görüşme yapılan öğretmenlerin de ders saatinin yetersiz olduğunu, bu sürenin tekrar yapmaya olanak sağlamadığını ve bazı etkinliklerin yetişmediğini belirtmiştir. Bu sonuçlara paralel olarak Özkan Elgün (2018), haftalık ders saatinin yetersiz olmasından kaynaklı bazı hedeflerin gerçekleştirilemediğini belirtmiştir. Alanyazın ve bu araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, programa ayrılan sürenin oldukça yetersiz olduğu görülmektedir. Böylece, ders saatinin birçok öğretmen için sorun teşkil ettiği, öğretme ve öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Araştırmada, programının İngilizce öğretimindeki güncel gelişmelere ve teknolojik gelişmelere uygunluğuna yönelik olarak belirlenen sonuçlardan farklı olarak alanyazında Palabıyık (2021) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında programın çağın gereksinimlerine uygun olarak

teknolojiyle iç içe tasarlandığı ve teknoloji kullanımını teşvik ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Çelik (2018), programın iletişimsel becerilerinin ön planda tutulduğu, çağdaş öğretim ve yöntemlerinin baskın olduğunu öne sürmektedir. Araştırmada programdaki dil becerilerinin dağılımına yönelik olarak çıkan sonuçların alanyazında benzer çalışmalar (Bayraktar, 2014; Çelik, 2018; Erarslan, 2016; Özkan Elgün, 2018) ile örtüştüğü görülmektedir. Bu araştırma sonuçlarına benzer olarak, Özudoğru ve Adıgüzel (2015) tarafından yapılan araştırmada, görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğu programda dinleme ve konuşma becerilerinin temel olarak alınmasını doğru bulurken bazı öğretmenlerin ise bu dağılımı yazma becerisine odaklanılmamasından dolayı zayıf buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Kandemir (2016), görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunun dil becerilerinin dağılımını olumlu bulmasına karşın birkaç öğretmenin ise okuma ve yazma becerilerinin de programa dâhil edilmesi gerektiği görüşünde olduğunu belirtmiştir. Bulut ve Atabey (2016) ise dil öğretiminin tekrara dayalı bir süreç olmasına rağmen yazma etkinliklerine çok kısıtlı bir şekilde yer verilmesinden dolayı öğrenilen kavramların kalıcı olamayacağını öne sürmektedir. Bu araştırma ve alanyazındaki benzer araştırma sonuçlarından hareketle, programdaki dil becerilerinin dağılımının dinleme ve konuşma becerilerinin temel alınması yönüyle olumlu karşılandığı ve oldukça dengeli olduğu söylenebilir. Yabancı dil öğrenimini tıpkı ana dil ediniminde olduğu gibi dinleme ve konuşma becerileriyle sağlamak bu noktada programın güçlü yönü olarak düşünülebilir. Öte yandan okuma ve yazma becerilerine de belirli ölçüde yer verilmesi ve programın teknolojik gelişmelere uygunluğuna yönelik dijital platformlarla desteklenmesi gerektiği ifade edilebilir.

Araştırmada, programın uygulanabilmesi için ilkokullardaki fiziki koşulların (sıra ve oturma düzeni, sınıf mevcudu, ısı, ışık vb.) ve olanakların (teknolojik altyapı, kaynaklar vb.) yetersizliğine ilişkin belirlenen sonuçların, alanyazında yapılan çalışmalarla (Alkan ve Arslan, 2014; Bayraktar, 2014; Bulut ve Atabey, 2016; İyitoğlu ve Alcı, 2015; Küçüktepe, Eminoğlu-Küçüktepe ve Baykın, 2014; Özkan Elgün, 2018) örtüştüğü görülmektedir. Kandemir'in (2016) yaptığı çalışmada, görüşme yapılan öğretmenlerin sınıflardaki oturma düzeninden, İngilizce sınıfları olmamasından, teknolojik materyallere erişim sağlayamamaktan, sınıf mevcutlarının fazla olmasından kaynaklı programın etkililiğinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Süer (2014) yaptığı çalışmada, sınıf mevcutlarının fazla olduğu ve bu nedenle öğretmenlerin çoğunun İngilizce dersini yürütmek için gerekli ortam ve koşullara sahip olmadığını belirtmiştir. Benzer şekilde Gevrek Özden (2019) yaptığı çalışmada, teknolojik olanaklara sahip olunmamasından kaynaklı öğrencilerin ilgisine hitap etme ve öğrenmede kalıcılığı sağlamada güçlük yaşanacağı için okulların fiziki koşulları ve olanaklarının yeterli olması gerektiğini savunmuştur. Yabancı bir dil öğrenme sürecinde öğrenenlerin akademik başarılarının sadece zekâ düzeylerine göre değil, aynı zamanda onlara sağlanan öğrenme ortamlarıyla ilişkili olduğu düşünüldüğünde belirlenen programın uygulanabilmesinde fiziksel koşullar ve olanaklar oldukça önemlidir (Lodhi, Sahar, Qayyum, Iqbal ve Shareef, 2019), fakat yapılan çalışma kapsamında programın uygulanabilmesi için ilkokullardaki fiziki koşulların ve olanakların oldukça yetersiz olduğu savunulabilir. Öğrenciler arasında etkileşime olanak vermeyen geleneksel sıra düzeninin olması, sınıf mevcutlarının oldukça kalabalık olmasından kaynaklı her etkinliği uygulamaya imkân olmaması, teknolojik olanaklara erişim sağlanamamasının okullarda İngilizce öğretme-öğrenme sürecini oldukça kötü yönde etkilediği söylenebilir.

### ***Girdi Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma***

Araştırmada öğretmenlerin öğrenci özellikleri, öğretmen özellikleri, program özellikleri gibi programın uygulanabilmesi için gerekli olan koşullara ilişkin girdi boyutundaki madde ifadelerine orta düzeyde katılım gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu, öğrencilerin gelişim özelliklerinin (yaş, fiziksel gelişim, bilişsel gelişim vb.) programda yer alan kazanımlara ulaşılması bakımından yeterli olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Öte yandan bazı öğretmenlerin öğrencilerin gelişimsel özelliklerinin programda yer alan kazanımlara ulaşılmasında yeterli olmadığı görüşünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunun 2. sınıf İngilizce dersine giren öğretmenlerin eğitim fakültesinde eğitim görmüş olması, İngilizce öğretmenliği bölümünde çocuklara yabancı dil eğitimine ilişkin ders almış olması ve çocuklara somut öğrenmeler sağlamada iyi olmaları bakımından programla ilgili yeterli

bilgiye ve programda yer alan etkinlikleri uygulayabilecek yeterliğe sahip olduğu yönünde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Görüşme yapılan öğretmenlerin yarısından fazlası programda yer alan kazanım, içerik ve etkinliklerin oldukça temel düzeyde olması, konuların çocukların ilgisine hitap edecek şekilde özenle seçilmiş olması, öğrencilerin aşına oldukları konulara yer verilmesi yönüyle öğretim programı özelliklerinin öğrencilerin gelişim özelliklerine, hazırbulunuşluklarına ve ilgi ihtiyaçlarına uygun olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Öte yandan bazı öğretmenler programın çağı yakalamada başarısız olmasından ve programda yer alan bazı ünitelerin zor olmasından kaynaklı öğretim programı özelliklerinin öğrencilerin gelişim özelliklerine, hazırbulunuşluklarına ve ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmadığı yönünde olumsuz görüş belirtmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin neredeyse tamamının ders kitabında yer alan dinleme etkinliklerinin öğrencilerin seviyesinin üstünde olması, ders kitabının yetersiz olması, öğrencilerin ilgilerini çekmemesi ve ders kitabının tek başına yeterli olmaması gibi sebeplerden dolayı eğitim materyallerinin özelliklerinin programın amacına uygun olmadığı yönünde olumsuz görüş belirttiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada girdi boyutuna ilişkin elde edilen nicel ve nitel sonuçlar alanyazındaki benzer çalışma sonuçlarıyla büyük ölçüde örtüşmektedir. Merter, Şekerci ve Bozkurt'un (2014) araştırmasında görüşme yapılan öğretmenler 2. sınıfların bilişsel gelişimlerinin İngilizce öğrenmeleri açısından uygun olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Erarslan'ın (2016) doktora tez çalışmasında ikinci sınıftaki öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerinin İngilizce öğrenmeye uygun olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda Bayraktar (2015), öğrencilerin gelişim özelliklerinin İngilizce öğrenmeye başlamak için oldukça uygun olduğunu vurgulamıştır. Ancak bu sonuçlardan farklı olarak Aybek'in (2015) yaptığı çalışmada görüşme yapılan öğretmenlerden birkaçı öğrencilerin hazırbulunuşluklarının İngilizce öğrenmeye yeterli olmadığı yönünde görüş belirterek İngilizce dersinin bu yaşta başlamasını olumsuz olarak değerlendirdikleri görülmüştür. 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce edinimi için kritik yaş aralığında olduğunu varsayarak öğrencilerin yaş, fiziksel ve bilişsel gelişimlerinin programda yer alan kazanımlara ulaşılması bakımından yeterli olduğu söylenebilir. Ayrıca bu yaştaki çocukların yabancı bir dili öğrenmeye daha meraklı ve istekli oldukları, öğrendiklerini kolay kolay unutmadıkları gerçeği de yadsınmaz (Bozavlı, 2015).

273

Araştırmada, öğretmenlerin programla ilgili yeterli bilgiye ve programda yer alan etkinlikleri uygulayabilecek yeterliğe yönelik olarak belirlenen sonuçlara benzer olarak alanyazındaki bazı çalışmalarda (Süer, 2014; Tanrıseven 2012; Yıldırım ve Tanrıseven, 2015) öğretmenlerin programı uygulama yeterliklerine sahip olduğu belirlenmiştir. Erken yaşta İngilizce ediniminde öğretmenlerin çocukların karakteristik özelliklerinin ve gereksinimlerinin farkında olmaları oldukça önemlidir (Stec, 2011). Ayrıca erken yaşta yabancı dil eğitimi sürecinin başarılı bir şekilde sürdürülmesi için öğretmenlerin öğretim programını bilmesi gerekmektedir. Güncellenmiş İngilizce öğretim programlarının öğrenci odaklı olduğu bilinmektedir. Öğrenci merkezli öğretim programları, bir öğretmenin dersi nasıl yönettiğinden çok öğrencilerin öğrenmek için ne yaptığına odaklanmaktadır. Bu noktada öğretmenlere, öğrencilere aktif yaşantılar sunma görevi düşmektedir. Bu ise derslerde öğrencilerin farklı ihtiyaç ve yeteneklerini karşılayan öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma, materyaller tasarlama, öğrencilere çeşitli öğrenme fırsatları sunma gibi öğretmen yeterlikleri sayesinde gerçekleştirilebilir (Sulaiman, Sulaiman ve Rahim, 2017). Bu araştırma sonuçlarından farklı olarak alanyazında öğretmenlerin erken yaşta yabancı dil eğitimine dair yeterliklere sahip olmadığını belirten çalışmalar (Bozavlı 2015; Erarslan, 2016; Khan, Umar ve Steely, 2013; Salahuddin, Khan ve Rahman, 2013) da mevcuttur. Alanyazın incelendiğinde, bu araştırma sonuçlarına paralel sonuçlar olduğu gibi farklı yönde sonuçların da elde edildiği görülmüştür. Bu araştırma sonucundan hareketle, İngilizce öğretmenlerinin programla ilgili yeterli bilgiye ve programda yer alan etkinlikleri uygulayabilecek yeterliğe sahip olduğu söylenebilir.

Bu araştırma sonuçlarına paralel olarak, alanyazında birçok araştırmada (Bayraktar, 2014; Çelik, 2018; Erarslan, 2016; Gevrek Özden, 2019; Keklik, 2019; Küçüktepe, Eminoğlu-Küçüktepe ve Baykın, 2014; Özkan Elgün, 2018; Süer, 2014; Yıldırım ve Tanrıseven, 2015) öğretim programı özelliklerinin öğrencilerin gelişim özelliklerine, hazırbulunuşluklarına ve ilgi ihtiyaçlarına uygun olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma sonuçlarından farklı olarak alanyazında programı özelliklerinin öğrencilerin gelişim özelliklerine, hazırbulunuşluklarına ve ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmadığını belirten çalışmalar

da (Aybek, 2015; Demir ve Duruhan, 2015; Özüdoğru ve Adıgüzel, 2015) mevcuttur. Alanyazın incelendiğinde, bu araştırmayı destekleyen sonuçlar olduğu gibi farklı sonuçların elde edildiği araştırmalar da olduğu görülmüştür. Bu araştırma sonucundan hareketle, 2. sınıf İngilizce öğretim programında yer alan kazanım, içerik ve etkinliklerin oldukça açık ve anlaşılır olması, öğrencilerin seviyelerine uygun olması, günlük yaşamla ilgili konulara yer verilmesi, öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekecek nitelikte olması vb. sebebiyle öğrencilerin gelişimsel özelliklerine, hazırbulunuşluklarına, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olduğu söylenebilir.

Araştırmada eğitim materyallerinin programın amacına uygun olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç, alanyazındaki benzer araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Alanyazında birçok çalışmada (Alkan ve Arslan, 2014; Bayraktar, 2014; Bulut ve Atabey, 2016; Cesur ve Cinkavuk, 2018; Demir ve Duruhan, 2015; Gevrek Özden, 2019; İyitoğlu ve Alcı, 2015 Kandemir, 2016; Özkan Elgün, 2018; Özüdoğru ve Adıgüzel, 2015) bu araştırma sonuçlarına paralel olarak, eğitim materyallerinin öğrencilerin seviyesine uygun olmadığı, programın genel hedefleri ile uyumlu olmadığı, ders kitaplarında yer alan etkinliklerin az ve sıkıcı olduğu, eğitim materyallerinin yeterli olmadığı vurgulanmıştır. Benzer şekilde Merter, Şekerci ve Bozkurt (2014) yapmış oldukları çalışmada, 2. sınıf İngilizce kitaplarında yer alan görsellerin işlevsel olmadığını, etkinliklerin öğrenciler için soyut kaldığını ve bazı etkinliklerin ise güncel olmadığını belirtmişlerdir. Erarslan (2016), ders kitabında öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak seviyede yeterli sayıda etkinlik olmadığını, ders kitabının görsel-işitsel materyaller içermediğini ve CD'lerinin bulunmadığını belirterek eğitim materyallerinin programın amacına uygun olmadığını vurgulamıştır. Eğitim materyalleri öğretme ve öğrenme sürecini etkileyen kritik faktörlerden biridir (Nguyen, 2011). Bu nedenle İngilizce öğretim programlarında ders kitaplarına oldukça önem verildiği görülmektedir. Bu kitaplar İngilizce öğretme ve öğrenme sürecinde kaynak görevi görmektedir (Stec, 2011). Alanyazın ve bu araştırmanın sonuçlarından hareketle, eğitim materyallerinin bu süreçte oldukça önemli bir yere sahip olmasına rağmen eğitim materyallerinin kolay bir şekilde ulaşılabilir olmadığı, programın ek materyaller konusunda yetersiz kaldığı, ders kitaplarında yer alan etkinliklerin yetersiz olduğu söylenebilir.

### ***Süreç Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma***

Araştırmada öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce öğretim programı öğretme-öğrenme sürecinde gerçekleştirilen öğretim etkinliklerine ilişkin süreç boyutundaki madde ifadelerine yüksek düzeyde katılım gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka deyişle programda yer alan öğrenci merkezli etkinlikleri önemli ölçüde gerçekleştirdiklerini belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenlerin oyun, psikomotor becerileri geliştirmeye yönelik aktiviteler, kesme ve yapıştırma etkinlikleri gibi uygulamalı etkinliklere; şarkılar, bilmece, videolar, çeşitli eğitici ve eğlendirici siteler ve resimli bilgi kartlarının kullanılması gibi görsel-işitsel etkinliklere; dinle ve tekrar et, dinle ve eşleştir, dinle ve söyle gibi dinleme etkinliklerine; drama ve rol oynama, karşılıklı konuşma gibi konuşma etkinliklerine; ünite öğrenilen kelimeleri, cümleleri yazma, çalışma kağıdında boşluk doldurma, eksik kalan harfleri tamamlama ve bulmaca gibi yazma etkinliklerine ve derslerde genel performansa bakma, basit, üç şıklı testlerin, quizlerin yapılması, sözlü quizlerin yapılması ve dersin başında bir önceki konuyla ilgili sorular sorma gibi ölçme ve değerlendirme etkinliklerine yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca, görüşme yapılan öğretmenlere öğretme-öğrenme sürecinde yaşadıkları zorlukları belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin okuma yazmaya henüz geçmiş olması, öğrencilerin İngilizcenin yazıldığı gibi okunmadığını tam olarak öğrenememesi, öğrencilerin hazırbulunuşluklarının yeterli olmaması ve öğrencilerde materyal eksikliği olması gibi öğrenciden kaynaklı zorlukların yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunların yanı sıra bazı öğretmenler öğrencilerin İngilizce konuşmaktan korkuyor olması, öğrencilerin dikkatlerinin çabuk dağılması ve öğrencilerin öz disiplin problemleri olması gibi öğrenciden kaynaklı zorlukların olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin yarısının velilerin çocuklarını yeteri kadar destekleyememesinden, İngilizce dersine gereken önemi vermemesinden ve veliler ile iletişim kurulamamasından kaynaklı velilerin ilgisiz olması konusunda zorluk yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler akıllı tahtaların olmaması (teknolojik altyapı yetersizliği), sınıfların dar ve kalabalık olmasından ve bu nedenle öğrenciler arasında etkileşime olanak sağlayacak bir oturma



düzeninin yapılamaması ve İngilizce sınıfının olmaması gibi sebeplerden dolayı sınıfın/okulun fiziki koşulları ve olanaklardan kaynaklı zorluklar yaşadıklarını belirtmiştir. Ayrıca, öğretmenler haftalık ders saatlerinin yetersiz olması, okul dışında İngilizce eğitiminin olmaması, öğretmenlere ve öğrencilere materyal desteğinin sağlanmaması, haftalık ders saatinin yetersiz olması, bölgesel olarak fırsat eşitsizliği olması ve ünitelerin sayı olarak fazla olması gibi eğitim sisteminden kaynaklı zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Bu araştırmada süreç boyutuna ilişkin elde edilen nicel ve nitel sonuçlar alanyazındaki benzer çalışma sonuçlarıyla büyük ölçüde örtüşmektedir. Gevrek Özden (2019) tez çalışmasında öğretmenlerin çoğunluğunun öğretim yöntem-tekniği ve materyallerini etkili kullandığı, özellikle görsel-işitsel materyallere yöneldikleri belirlenmiştir. Benzer şekilde Bayraktar (2014), öğretmenlerin bu süreçte sıklıkla bedensel aktivitelere ve grup çalışmalarına yer verdiğini ifade etmiştir. Bu sonuçlara paralel olarak Küçüktepe, Eminoğlu-Küçüktepe ve Baykın (2014), öğretmenlerin derslerinde sırasıyla en çok eğitsel oyun, drama, grup çalışması, TPR (Total Physical Response-Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi), soru/cevap, bilgisayar destekli eğitim ve gösterip yapma şeklinde yöntem ve teknikler kullandıklarını belirtmiştir. En çok kullanılan etkinlikler ise dinleme ve şarkı söyleme, konuşma, kes/yapıştır, dans etme, eşleştirme ve yazma şeklinde olduğunu belirtmiştir. Erarslan (2016) tez çalışmasında öğretmenler öğrencilerin en çok şarkı söyleme etkinlikleri ve eğitici oyunlar yoluyla öğrendiklerini belirtmiştir. Aynı zamanda bu süreç kesme ve yapıştırma etkinlikleri ve TPR yönteminin kullanılmasıyla desteklenmiştir. Bunların dışında derslerde eşleştirme etkinliklerine, çizme ve boyama etkinliklerine, bilgi kartlarının kullanılmasına vb. yer verildiği vurgulanmıştır. Hwang ve Kim (2019) çalışmalarında İngilizce öğretim programı kapsamında öğretmenlerin boşluk doldurma, şarkı söyleme, rol oynama vb. etkinliklerine yer verdiklerini belirtmiştir. Bu araştırma ve alanyazındaki benzer araştırma sonuçlarından hareketle, öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim yöntem ve teknik ve etkinlikleri kullandıkları söylenebilir. Öğretmenlerin öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve hazırbulunuşluklarına göre öğrencinin aktif kılındığı etkinliklerle öğretme-öğrenme sürecini yönettikleri görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin fiziki koşullara uyum sağlayarak programa esneklik kazandırdıkları düşünülebilir.

Araştırmada, öğretme ve öğrenme sürecinde yer verilen ölçme ve değerlendirme etkinliklerine yönelik olarak belirlenen sonuçlara benzer olarak alanyazında öğretmenlerin benzer ölçme ve değerlendirme etkinliklerine (Bayraktar, 2014; Bulut ve Atabey, 2016; Çelik, 2018; Özüdoğru ve Adıgüzel, 2015) yer verdikleri belirlenmiştir. Alkan ve Arslan (2014) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin sözlü sınavlar yapılması, proje ödevleri verilmesi, ürün dosyası yaptırılması aracılığıyla ölçme ve değerlendirme sürecini tamamladıklarını belirtmiştir. Kandemir'in (2016) çalışmasında öğretmenlerin sınıf içi gözlem yapma, derslerde genel performansı takip etme ve öğrencilerin dönem boyunca yaptıkları etkinliklerden ürün dosyası oluşturulması yoluyla bu süreci yürüttükleri belirtilmiştir. Benzer şekilde Özkan Elgün (2018), öğretmenlerin gözlem, öz değerlendirme, ürün dosyası ve proje yöntemleri aracılığıyla değerlendirme yaptıklarını ifade etmiştir. Merter, Şekerci ve Bozkurt (2014), öğretmenlerin daha çok ders içi katılım ve soru/cevap etkinlikleri ve yapılan gözlemler doğrultusunda değerlendirme sürecini yönettiklerini tespit etmiştir. Ayrıca bazı öğretmenlerin ünite sonunda yapılan değerlendirme soruları, testler ve değerlendirme ölçekleri kullanarak öğrencilerini değerlendirdikleri ifade edilmiştir. Alanyazın ve bu araştırma sonuçlarından hareketle, öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecinde ölçme ve değerlendirmeye oldukça önem verdikleri ve alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri kullanarak ürün değerlendirmesinin yanı sıra süreç değerlendirmesi de yaparak bu süreci yönettikleri görülmektedir.

Alanyazında birçok çalışmada, bu araştırma sonuçlarına paralel olarak öğretme-öğrenme sürecinde öğrenciden kaynaklı (Bozavlı, 2015; Bulut ve Atabey, 2016), veliden kaynaklı (Kandemir, 2016; Salahuddin, Khan ve Rahman, 2013) sınıfın/okulun fiziki koşulları ve olanaklarından kaynaklı (Aybek, 2015; Demir ve Duruhan, 2015; Erarslan, 2016; Merter, Şekerci ve Bozkurt, 2014; Özüdoğru ve Adıgüzel, 2015) ve eğitim sisteminden kaynaklı (Khan, Umar ve Steeley, 2013; Özkan Elgün, 2018) benzer zorluklar yaşandığı yönünde sonuçlar elde edilmiştir. Bozavlı'nın (2015) çalışmasında öğrencilerin yeterli hazırbulunuşluk seviyelerinde olmamalarından ve öğrencilerin İngilizcenin yazıldığı gibi okunmadığını tam olarak kavrayamamasından dolayı öğrenciden kaynaklı zorlukların yaşandığı ortaya çıkmıştır. Songbatumis (2017) çalışmasında İngilizcenin ikinci dil olarak öğretilmesi sürecinde

öğrencilerin kelime eksiği olması, disiplin sorunları olması ve derslerde konsantrasyonlarının düşük olmasından dolayı öğrenciden kaynaklı zorlukların yaşandığını belirtmiştir. Aynı zamanda Salahuddin, Khan ve Rahman, (2013) ve Kandemir (2016), velilerin çocuklarının İngilizce öğrenme sürecine pek fazla destek olmadıklarını dile getirmiştir. Merter, Şekerci ve Bozkurt (2014) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin sınıflarda bilgisayar, projeksiyon, akıllı tahta vb. teknolojik imkanların olmamasından ve sınıfların kalabalık olmasından dolayı sınıfın/okulun fiziki koşulları ve olanaklardan kaynaklı zorluklar yaşadıklarını ifade etmiştir. Khan, Umar ve Steeley (2013), İngilizceyi yabancı dil olarak öğretme ve öğrenme sürecinde sınıfın veya okulun dışında İngilizceye maruz kalınmaması, doğru materyal desteğinin sağlanmaması ve alanında tam yeterliğe sahip olmayan İngilizce öğretmenleri gibi sistemden kaynaklı zorlukların mevcut olduğunu ifade etmiştir. Alanyazın ve bu çalışmanın sonuçlarından hareketle, öğretmenlerin İngilizce öğretme ve öğrenme sürecinde İngilizcenin dil yapısı, öğrenci, veli, fiziki olanak ve imkânlar, eğitim sistemi gibi çeşitli faktörlerden kaynaklı zorluklar yaşadıkları görülmektedir. Bu zorlukların üstesinden geldiğinde öğretme-öğrenme sürecinin daha etkili hale geleceğinin yadsınamaz bir gerçek olduğu söylenebilir.

### ***Ürün Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma***

Araştırmada öğretmenlerin öğrencilerin programdaki duyuşsal kazanımları ve dil becerilerine ilişkin kazanımları edinebilme durumu ile ilgili ürün boyutundaki madde ifadelerine genel olarak orta düzeyde, bazı ifadeler ise yüksek düzeyde katıldıkları görülmektedir. Bir başka deyişle, öğretmenlerin öğrenci öğrenmelerine ilişkin bazı program çıktıkları ile ilgili olumlu görüşlere sahip olmakla birlikte bazı çıktıkların ise yeterli düzeyde olmadığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Görüşme yapılan öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı programın öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin motivasyonunu artırma, ilgisini artırma ve İngilizceyi sevdirmeye gibi duyuşsal olarak öğrencilere olumlu katkılar sağladığı yönünde görüş belirtmiştir. Bununla birlikte, görüşme yapılan öğretmenlerin yarısının program sonunda öğrencilerin; dinleme metinlerinin yetersiz olmasından kaynaklı dinleme becerisinin, öğrencilerin İngilizce konuşma konusunda çekingen kalmasından kaynaklı konuşma becerisinin ve İngilizcenin yazıldığı gibi okunmamasından kaynaklı okuma ve yazma becerilerinin tam anlamıyla gelişmediği şeklinde olumsuz görüş belirttiği sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan bazı öğretmenler sene sonunda öğrencilerde gözle görülebilir şekilde bir gelişme sağlandığını, öğrencilerin temel kavramları öğrendiklerini ve geliştiklerini, yani program sonunda öğrencilerin; dinleme, konuşma, 10 kelimeyi geçmeyecek şekilde okuma ve yazma becerilerinin geliştiği yönünde olumlu görüşler belirtmiştir.

Bu araştırmada ürün boyutuna ilişkin elde edilen nicel ve nitel sonuçlar alanyazındaki benzer çalışma sonuçlarıyla büyük ölçüde örtüşmektedir. Kandemir'in (2016) çalışmasında program ile öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin olumlu tutum kazandırılmasına, öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinden keyif almalarına yönelik ifadelerine öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı katılıyorum yanıtını vermiştir. Bu araştırmada öğrencilerin duyuşsal kazanımlara erişebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Cesur ve Cinkavuk (2018) ve Erarslan (2016), öğrencilerin program sayesinde İngilizce öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini belirtmiştir. Benzer şekilde Özkan Elgün (2018), yabancı dil öğrenme süreci sonunda öğrencilerde olumlu bir değişim söz konusu olduğu, bir başka deyişle, programın öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin olumlu tutum sergilemelerine katkı sağladığını belirtmiştir. Bayraktar (2014), öğrencilerin İngilizce dersine karşı ilgili ve istekli olduklarını ve bu sayede derse daha fazla motive olduklarını vurgulamıştır. Yıldırım ve Tanrıseven (2015) tarafından yapılan araştırmada da programın öğrencilerin İngilizce öğrenimine ilişkin olumlu tutumlarını geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin İngilizce derslerini çok sevdiği ve bu süreci keyifli bir süreç olarak gördükleri belirtilmiştir. Bu araştırma ve alanyazındaki benzer araştırma sonuçlarından hareketle, program sonunda öğrencilerin İngilizce dersine karşı ilgisinin arttığı, İngilizce dersini sevdiği ve İngilizce öğrenmeye ilişkin motivasyonlarının arttığı düşünülürse öğrencilerin programdaki duyuşsal kazanımları edindikleri, programın öğrencilere duyuşsal olarak olumlu katkılar sağladığı söylenebilir.

Araştırmada, öğrencilerin dil becerilerine ilişkin kazanımları edinebilme durumuna yönelik olarak belirlenen sonuçlara benzer olarak alanyazında program sonunda öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine ilişkin olumsuz sonuçların olduğu araştırmalara rastlanmıştır. Süer'in (2014) çalışmasında

program sonunda öğrencilerin hedeflenen dinleme ve konuşma becerilerine ulaşamadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Özkan Elgün'ün (2018) çalışmasında sene sonunda öğrencilerin dil becerilerine ilişkin belirlenen hedeflere ve başarıya ulaşamadığı saptanmıştır. Gevrek Özden'in (2019) eğitim sisteminin başarısının zaman alan bir süreç olduğunu belirttiği araştırmasında, araştırmaya dahil olan öğretmenlerin yarısının sene sonunda öğrencilerin iletişim kurabilir, diğer yarısının ise iletişim kuramaz şeklinde fikir beyan ettikleri belirtilmiştir. Öte yandan Erarslan (2016), Keklik (2019) ve Özudoğru ve Adıgüzel (2015), hedeflenen dinleme ve konuşma becerilerinin öğrencilere kazandırılabilceğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Kandemir (2016), kazanımların gerçekleştirilebilir olduğunu ve sene sonunda öğrencilerin hedeflenen kazanımları elde ettiklerini ifade etmiştir. Alanyazın ve bu araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, sene sonunda öğrencilerin öğretmenden, öğrenciden, eğitim materyallerinden, eğitim sisteminden vb. çeşitli sebeplerden kaynaklı hedeflenen bütün dil becerilerine tam anlamıyla erişemedikleri düşünülebilir, fakat bununla birlikte öğrencilerin temel kavramları öğrendikleri ve dil becerilerinin sene başına oranla geliştiği de söylenebilir. Ayrıca, her öğrencinin farklı öğrenme şekline ve algıya sahip olduğu düşünöldüğünde sadece sınıfta gerçekleştirilen İngilizce öğretimiyle her öğrencinin dil öğrenme sürecinde bireysel ihtiyacının karşılanamayacağı da yadsınamayan bir gerçektir (Banditvilai, 2016).

Araştırma sonuçlarından hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Haftalık ders saatlerinin artırılması önerilebilir.
- Sınıf mevcutlarının azaltılması, kış aylarda ısınma problemlerinin giderilmesi, sınıf aydınlatmalarına gerekli özenin verilmesi önerilebilir. Ayrıca, akıllı tahta eksiki olan okullara akıllı tahta imkânı sağlanmasıyla birlikte sınıfın/okulun fiziksel koşullarının ve teknolojik olanakların iyileştirilmesi önerilebilir.
- Öğrencilere dağıtılan ders kitaplarının öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenmesi ve öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı motivasyonlarını artırmak ve anlamlı öğrenmeler sağlamak adına öğrencilere materyal desteği sağlanması önerilebilir.
- Öğretmenlere yönelik okullardaki mevcut koşullara uyum sağlamaya ve programın uygulanabilirliğini artırmaya yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarının güncellenmesi önerilebilir. Bu eğitimlerde gerçeklik şoku (reality shock), Posner'in program türleri (işlevsel program, ihmal edilen program, ekstra program vb.) gibi konulara yer verilmesi önerilebilir.
- Bu çalışma Van ilindeki ilkokullarda görev yapan 100 İngilizce öğretmeniyle sınırlıdır. İleride yapılacak çalışmalar için daha geniş bir coğrafi kapsamda yapılması önerilebilir.

### Kaynakça

- Akdeniz, G. (2018). *Erken yaşta İngilizce konuşma becerisi öğretimi ve öğrenme: bir karma desen araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Akdeniz, G., & Gelmez-Burakgazi, S. (2020). A mixed design research on foreign language learning and teaching at early ages. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(1), 62-86.
- Alkan, M. F., & Arslan, M. (2014). İkinci sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 4(7), 87-99.
- Aslan, Y. (2016). Comparison of primary school foreign Language curricula of Turkey, Germany and the Netherlands. *Journal of Education and Training Studies*, 4(8), 34-43.
- Aybek, B. (2015). An evaluation of primary education second grade English course based upon the views of English teachers. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(15), 67-84.
- Banditvilai, C. (2016). Enhancing students language skills through blended learning. *Electronic Journal of e-Learning*, 14(3), 223-232.
- Bayraktar, B. (2014). *İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Bozavlı, E. (2015). İlkokul 2. sınıfta yabancı dil öğretiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 74-83.
- Bulut, İ., & Atabey, E. (2016). An evaluation of the effectiveness of the primary school 2nd grade English language curriculum in practice. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 17(3), 257-280.
- Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

- Cesur, K., & Cinkavuk, E. Ç. (2018). An evaluation of second grade English language teaching program of primary school: Tokat case. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 749-766.
- Creswell, J. W. (2009). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. USA: International Pearson Merrill Prentice Hall.
- Çelik, K. (2018). *Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının (2014) Eisner modeline göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demir, O., & Duruhan, K. (2015). İlkokul 2. Sınıf İngilizce dersi programı uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports and Science Education*, 4(3), 25-36.
- Demirpolat, B. C. (2015). *Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: Sorunlar ve çözüm önerileri*. Setta Yayıncılık.
- Eküş, B., & Babayiğit, Ö. (2013). İlkokul 2. sınıftan itibaren yabancı dil eğitimi verilmesine ilişkin sınıf ve İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Social Science Studies*, 1(1), 40-49.
- Ersarlan, A. (2016). *An evaluation of second grade English language curriculum: Teachers' perceptions and issues in implementation*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Ersarlan, A. (2019). Factors affecting the implementation of primary school English language teaching programs in Turkey. *The Journal of Language Learning and Teaching*, 9(2), 7-22.
- Ersarlan, A., & Zehir-Topkaya, E. (2019). Primary school second grade English language teaching program: Insiders' views on its strengths and weaknesses. *Elementary Education Online*, 18(4), 1467-1479.
- Hatch, J.A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. New York: State University of New York Press.
- Hwang, H., & Kim, H. (2019). A comparative analysis of EFL students' needs and evaluation of English curriculum: A case study from Korea. *English Teaching*, 74(4), 3-28.
- İnam, G. (2009). *İlköğretim okulları 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- İyitoğlu, O., & Alcı, B. (2015). A qualitative research on 2nd grade teachers' opinions about 2nd grade English language teaching curriculum. *Elementary Education Online*, 14(2), 682-696.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. B. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Kandemir, A. (2016). *İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımıyla değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kandemir, A., & Tok, Ş. (2017). İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımıyla değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(215), 27-67.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar-ilkeler-teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Keklik, M. (2019). *İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Khan, M., Umar, H., & Steeley, S. L. (2013). Aligning objectives, content, learning experiences, and evaluation in teaching/learning of English at primary and elementary levels: A case study in Pakistan. *International Research Journals*, 4(5), 387-402.
- Kurt, A., & Erdoğan, M. (2015). Program değerlendirme araştırmalarının içerik analizi ve eğilimleri; 2004-2013 yılları arası. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 199-224.
- Küçüktepe, C., Eminoğlu-Küçüktepe, S., & Baykın, Y. (2014). İkinci sınıf İngilizce dersi ve programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 55-78.
- Lodhi, M. A., Sahar, A. H., Qayyum, N., Iqbal, S., & Shareef, H. (2019). Relationship of school environment and English language learning at government schools. *Public Administration Research*, 8(1), 1-13.
- Merter, F., Şekerci, H., & Bozkurt, E. (2014). İngilizce öğretmenlerinin ikinci sınıf İngilizce dersine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 199-210.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce dersi öğretim programı (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*, [http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812411191321-İNGİLİZCE%20ÖĞRETİM%20PROGRAMI%20Klasörü.pdf], Erişim tarihi: 01.01.2021.

- Nguyen, H. T. M. (2011). Primary English language education policy in Vietnam: Insights from implementation. *Current Issues in Language Planning*, 12(2), 225-249.
- Gevrek Özden, G. (2019). *Güncellenen 2. sınıf İngilizce öğretim programının Eisner'in eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi], Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Özkan-Elgün, İ. (2018). *İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının eklektik modele göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özüdoğru, F. (2016). *İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının diller için Avrupa ortak başvuru metni doğrultusunda aydınlatıcı değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi* [Doktora Tezi], Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özüdoğru, F., & Adıgüzel, O. C. (2015). İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 1251-1276.
- Palabıyık, T. (2021). *Aydınlatıcı program değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi], Mardin Artuklu Üniversitesi, Mardin.
- Qi, G. Y. (2016). The importance of English in primary school education in China: perceptions of students. *Multilingual Education*, 6(1), 1-18.
- Salahuddin, A. N. M., Khan, M. M. R., & Rahman, M. A. (2013). Challenges of implementing English curriculum at rural primary schools of Bangladesh. *The International Journal of Social Sciences*, 7(1), 34-51.
- Songbatumis, A. M. (2017). Challenges in teaching English faced by English teachers at MTsN Taliwang. Indonesia. *Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, 2(2), 54-67.
- Sulaiman, S., Sulaiman, T., & Rahim, S. S. A. (2017). Teachers' perceptions of the standard-based English language curriculum in Malaysian primary schools. *International Journal of Instruction*, 10(3), 195-208.
- Süer, S. (2014). *İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Diyarbakır ili örneği)* [Yüksek Lisans Tezi], Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Stec, M. (2011). *Early language teaching and syllabuses*. International Conference on Education and Educational Psychology, Cieszyn, Poland.
- Süer, S., Demirkol, M., & Oral, B. (2019). İlkokul İngilizce öğretmenlerinin ilkokul İngilizce dersi öğretim programı uygulamalarına ilişkin yeterlik algılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 1886-1901.
- Tanrıseven, I. (2012). Examining primary school teachers' and teacher candidates' sense of efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 1479-1484.
- Topaloğlu, Y. (2012). *Erken yaşta yabancı dil öğretiminde yöntem ve tekniklerin kullanım sorunsalı*. Çukurova Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Uşun, S. (2016). *Eğitimde program değerlendirme: Süreçler yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Winkel, H., Jing, Z., Li, Z., Mei, G. X., Peart, E., & Booth, K. (2016). *Challenges of foreign language learning in early childhood* (ed. Shirley O'Neil ve Henriette van Rensburg). Global Language Policies and Local Educational Practices and Cultures, Wisconsin: Deep University Press.
- Yaman, İ. (2018). Türkiye'de İngilizce öğrenmek: zorluklar ve fırsatlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 11, 161-175.
- Yıldıran, Ç., & Tanrıseven, I. (2015). Teachers' opinions on the English curriculum of the 2nd grade primary education. *International Journal of Language Academy*, 3(1), 210-223.
- Yıldırım, A., & Şimsek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüceer-Öztürk, Y. (2019). *İngilizce öğretmen adaylarının öğretim programına yönelik bilgi düzeyleri, yeterlik algıları ve deneyimleri* [Yüksek Lisans Tezi], Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yüksel, S. (2003). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları ve sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 159(1), 120-125.
- Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2012). *Eğitimde program değerlendirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.

### Extended Abstract

In Türkiye, when examining curriculum development studies in the field of foreign language education, it is observed that curriculum development efforts are continuously undertaken, with frequent updates or changes made to the existing curricula (Yüksel, 2003). However, studies aiming to reveal the effectiveness of these developed or updated curricula in practice are insufficient in number (Kurt & Erdoğan, 2015). Curricula aim to instill desired behaviors; however, undesired behaviors may also arise as a result of curriculum implementation. Therefore, curriculum evaluation studies, which involve the process of decision-making regarding the accuracy, adequacy, effectiveness, or feasibility of the current curriculum, are of great importance in identifying these behaviors and taking appropriate measures (Uşun, 2016).

The aim of this study is to evaluate the 2nd grade English language curriculum revised in 2018 according to Stufflebeam's Context-Input-Process-Product (CIPP) Model. For this purpose, the following questions were addressed:

1. What are the opinions of English teachers regarding the context dimension of the 2nd grade English curriculum?
2. What are the opinions of English teachers regarding the input dimension of the 2nd grade English curriculum?
3. What are the opinions of English teachers regarding the process dimension of the 2nd grade English curriculum?
4. What are the opinions of English teachers regarding the product dimension of the 2nd grade English curriculum?

In this study, the 2nd grade English curriculum updated in 2018 was evaluated using Stufflebeam's Context-Input-Process-Product (CIPP) Model. In the CIPP model, context evaluation involves assessing variables (e.g., learning objectives, resources) that need to be considered before the evaluation process; input evaluation includes assessing the work plan, methods, budget, etc.; process evaluation focuses on evaluating the implementation activities; and product evaluation assesses the outcomes of the curriculum for its future implications (Yüksel & Sağlam, 2012). The CIPP model is a comprehensive and systematic evaluation model that is considered suitable for evaluating a foreign language teaching curriculum because it focuses not only on outcomes but also on the process. By evaluating various factors from context to product, the CIPP model enables multi-dimensional evaluation rather than focusing on a single aspect during the assessment process.

A review of the literature reveals that no study has evaluated the updated 2nd grade English curriculum using the CIPP model. Based on these considerations, the use of the CIPP model was deemed appropriate for evaluating the 2nd grade English curriculum updated in 2018. In this context, it is believed that this study will contribute to the relevant literature by providing a comprehensive and systematic evaluation of the updated curriculum. Additionally, it is anticipated that a more effective evaluation will be achieved by drawing on the experiences of primary school English teachers who implement the curriculum. The results obtained from this evaluation are expected to guide and contribute to future studies in this field.

In this study, concurrent embedded mixed design was used. This study was conducted with 100 English teachers working in primary schools of Van, determined using the cluster sampling method. In this study, "2nd Grade English Curriculum Evaluation Questionnaire" and "Semi-Structured Interview Form" were used. Frequency, percentage, arithmetic mean values and descriptive analysis technique was used for data analysis.

As a result of the study, it was concluded that teachers generally agreed with the statements regarding the context dimension at a moderate level, the time allocated to the curriculum was insufficient and the physical conditions in primary schools were not suitable for the implementation of the curriculum. It was concluded that teachers moderately agreed with the statements regarding the input dimension and the student, teacher and curriculum characteristics were sufficient for the implementation of the curriculum. It was concluded that the teachers agreed at a high level with the statements regarding the

process dimension. Listening, speaking and writing activities were involved in English teaching-learning process by the participant teachers. Moreover, those teachers had some difficulties arising from the student, physical conditions of the classroom/school, and the education system in this process. Also, it was concluded that teachers agreed with the statements regarding the product dimension at a moderate level and the curriculum increased the motivation of the students to learn English. However, the teachers stated that the language skills of the students were not fully developed at the end of the curriculum.

Based on the study results, the following recommendations were developed:

- Increasing the weekly number of class hours can be suggested.
- It is recommended to reduce class sizes, address heating problems during winter months, and ensure proper classroom lighting. Additionally, providing smart boards to schools lacking them and improving the physical conditions and technological facilities of classrooms/schools is advised.
- It is suggested that the textbooks distributed to students be revised to better align with their interests and needs. Furthermore, providing students with supplementary materials to enhance their motivation for learning English and support meaningful learning is recommended.
- Updating pre-service and in-service training programs for teachers is recommended to help them adapt to existing school conditions and enhance the curriculum's implementability. These training programs should include topics such as reality shock and Posner's curriculum types (functional curriculum, neglected curriculum, extra curriculum, etc.).
- This study is limited to 100 English teachers working in primary schools in Van province. For future research, it is recommended to conduct similar studies on a broader geographical scale.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





## 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Program Tasarım İlkeleri Açısından İncelenmesi

## Investigation of 2013 Preschool Curriculum in terms of Curriculum Design Principles

Senem Gonca KURGUN<sup>1</sup>  
Nilay BÜMEN<sup>2</sup>

doi: 10.38089/iperj.2024.185

Geliş Tarihi: 28.02.2024

Kabul Tarihi: 27.09.2024

Yayınlanma Tarihi: 30.11.2024

**Özet:** Bu çalışmada Türkiye’de 2013 yılında yayımlanan okul öncesi eğitim programı, program tasarım ilkeleri açısından incelenmiştir. Çalışmada, “2013 Okul Öncesi Eğitim Programı (OÖEP) kapsam, aşamalılık, süreklilik, denge, kaynaşıklık, esneklik ve kullanılabilirlik açısından nasıldır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Nitel yöntemle yürütülen çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılarak alanyazındaki program tasarım ilkelerini belirlemeye yönelik kılavuz sorular çerçevesinde betimsel analiz yapılmıştır. Bulgular, OÖEP’nin geniş kapsamlı bir program yapısına sahip olduğunu, çocukların gelişim özelliklerini dikkate alarak denge ilkesini gözettiğini; kavram, kazanım ve göstergelerin çocukların gereksinimlerine göre tekrarlanmasıyla sürekliliğin sağlandığını göstermiştir. Kazanım göstergeleri basitten karmaşığa, kavramlar somuttan soyuta, yakından uzağa doğru ilerlese de; kazanımların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan taksonomilerinde üst düzey basamaklara doğru ilerlememesi nedeniyle aşamalılığın kısmen gözetildiği belirlenmiştir. Yatay kaynaşıklık; etkinliklerin, kavramların/becerilerin günlük hayatla ve yaşam becerileriyle ilişkisinin kurulmasıyla, dikey kaynaşıklık ise diğer öğretim programlarının (İlkokul 1.sınıf Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Beden Eğitimi ve Oyun) kazanımlarıyla yapılan ilişkilendirmelerle sağlanmıştır. Bireysel farklılıkları vurgulayan ifadelerle, öğretmen ve öğrencilerin özergliğini vurgulayan seçeneklerle, bölgenin ve okulun kaynaklarına göre önerilerle esnekliğin gözetildiği belirlenmiştir. Son olarak, bazı açılardan olumlu özellikler görülse de, OÖEP’de kullanılabilirlik açısından bazı eksiklikler olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın sonunda, OÖEP’yi daha nitelikli hale getirmek ve program geliştirme çalışmalarına katkıda bulunmak üzere öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi eğitim programı, program analizi, program tasarım ilkeleri

**Abstract:** In this study, the preschool curriculum published in Türkiye in 2013 was examined in terms of curriculum design principles. The question "How is the 2013 Preschool Curriculum (PC) in terms of scope, sequence, continuity, balance, articulation, flexibility and user-friendliness?" was sought to be answered. In qualitative research, descriptive analysis was carried out within the framework of guiding questions to determine the curriculum design principles in the literature by using document analysis methods. The findings showed that the PC has a comprehensive structure, considers children's developmental characteristics, maintains balance, and ensures continuity by repeating concepts, outcomes, and indicators according to children's needs. Although the learning outcomes progressed from simple to complex, the concepts from concrete to abstract and from the immediate environment to the distant environment, it was found that the sequence was partially observed as it did not progress to higher levels in the cognitive, affective, and psychomotor domain taxonomies. Horizontal articulation was accomplished by establishing the relationship of activities, concepts/skills to daily life and life skills, and vertical articulation was achieved through associations with learning outcomes of other curricula (Turkish, Mathematics, Life Science, Physical Education and Play in first grade). Flexibility was ensured through statements underlining individual differences, options emphasizing teacher and student autonomy, and suggestions based on the resources of the region and the school. Finally, the PC was found to have some shortcomings in terms of user-friendliness, despite some positive aspects. The study concluded by suggesting how the PC could become more effective and contribute to developing the curriculum.

**Key Words:** Early childhood curriculum, curriculum analyzing, curriculum design principles

<sup>1</sup> Doktora öğrencisi, Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye, [goncasenem@gmail.com](mailto:goncasenem@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-2257-1325>

<sup>2</sup> Prof. Dr., Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye, [nilay.bumen@ege.edu.tr](mailto:nilay.bumen@ege.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0003-1891-6589>



## Giriş

Okul öncesi eğitim; temel eğitimin ilk basamağı olması (Aydın, Şentürk ve Duran, 2018; Oral ve Ergenekon, 2020) ve sonraki öğrenmeleri etkilemesi bakımından büyük önem taşımaktadır (Aslan ve Uygun, 2019; Kitta ve Kapinga, 2015; Türkkaş-Anasız, İkinci ve Anasız, 2018). Çocukların gelecekteki öğrenmeleri bu yaştaki öğrenmelerinin üzerine şekillenmektedir (Dereli-İman, 2014). Bu nedenle, okul öncesi eğitim programlarının ilkökul öğretim programlarıyla sarmal yapıda olması beklenmekte ve onları desteklemesi gerekmektedir (MEB, 2013a). İlkokula geçiş sürecinin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi, çocukların bilgi ve deneyimleri üzerine inşa edebilecekleri öğrenmeler için ortamlar oluşturulması ve fırsatlar sunulmasıyla mümkündür (NAEYC, 2009). Nitekim çocukların ilkökula hazır hale gelebilmeleri için zengin uyarıcılar sayesinde birçok alanda (bilişsel, duyuşsal, sosyal, dil, psikomotor vb.) gelişmiş olması gerekmektedir. Başka bir deyişle, okul öncesi eğitim bilişsel, sosyal, dil, psikomotor ve özbakım becerilerinin gelişimi üzerinde önemli etkilere sahip olduğundan ilköğretime temel hazırlayan kritik bir başlangıçtır. Bu noktada okul öncesi eğitim programının (OÖEP) niteliği önem kazanmaktadır.

Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) eğitim programlarında küresel ve ulusal düzeyde meydana gelen gelişmeler doğrultusunda program geliştirme çalışmalarını sürdürmüş, bu anlayışla okul öncesi eğitim programları da 1952 çerçeve programı, 1989 taslak programı, 1994, 2002, 2006 ve 2013 programları olmak üzere yeniden ele alınarak geliştirilmiştir (Canbaz, 2023; Dilek ve Duman, 2014; Gelişli ve Yazıcı, 2012; Göle ve Temel, 2015). OÖEP eğitim sürecinde sınıf içinde/dışında gerçekleştirilen etkinliklerin temel çerçevesini oluşturmaktadır. Eğitsel amaçların sıralandığı program, süreçte öğretmenlere bir nevi rehberlik etmektedir (Avcı, 2021). Böylece okul öncesi eğitimde öğrenciler planlı ve programlı bir eğitim sürecine dahil olmakta, bütünsel gelişimlerini sağlayabilmekte ve ilkökula hazır olacak hale gelmektedir.

Nitelikli bir okul öncesi öğretim programı; kapsam, aşamalılık, süreklilik, denge, kaynaşıklık, esneklik ve kullanılabilirlik gibi program tasarım ilkelerine uygun oluşturulmasıyla mümkündür. Program tasarım ilkelerinden kapsam; öğretilecek konuların belirlenmesini ve içeriğin sınırlarının çizilmesini ifade etmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2018). Aşamalılık, bir düzene göre içeriklerin sıralanması işlemidir. Demirel’e (2006) göre, içeriğin sıralanması kolaydan zora, günümüzden geçmişe, yakından uzağa, olaylardan kavramlara ve genellemelere doğru düzenlenmesini gerektirmektedir. Süreklilik ilkesi, bir programda bulunan becerilerin tekrarlanması ifade etmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2018). Başka bir deyişle, belirli becerilerin düzenli aralıklarla pekiştirilmesi ve uygulanması anlamına gelir. Denge ise, öğrencinin gelişimsel seviyesi ile programın karmaşıklık ve kapsamlılık derecesi arasındaki uyumdur (Hewitt, 2006). Kaynaşıklık ilkesi Ertürk’e (1975) göre, yatay ve dikey olmak üzere iki boyutlu bir yapıya sahiptir. Yatay anlamda kaynaşıklık, öğrenenin bir alandaki bilgilerini diğer alanlarda kullanma yeteneğini ifade ederken (disiplinler arası olma); dikey kaynaşıklık ise sınıflar ilerledikçe öğrenilen bilgilerin birbirlerini desteklemesi anlamına gelmektedir. Esneklik ilkesi, programların öğretmen ve öğrenciyi özerk kılması, bireysel farklılıkları önemsemeyi ve paydaşların özgür davranabilmesini gerektirir (Yücel, Dimici, Yıldız ve Bümen, 2017). Son olarak, kullanılabilirlik, programın öğretmenler tarafından etkili bir şekilde kullanılabilir olmasını, ek kaynaklara ilişkin bilgilerin sağlanmasını, gerekli donanımın varlığını ve süre planlamasını içermektedir (Hewitt, 2006).

Türkiye’de 2013 yılında yayımlanan OÖEP’nin incelendiği ve değerlendirildiği çeşitli çalışmalar mevcuttur. Örneğin programlara ilişkin öğretmen görüşleri (Avcı, 2021; Dilek, 2018; Göle ve Temel, 2015; Işık, 2015; İş, 2017; Köksal, Balaban-Dağal ve Duman, 2016; Gömleksiz ve Kay, 2019; Özsirkinti, Akay ve Yılmaz-Bolat, 2014; Tükel, 2017), programın değerler eğitimi (Aral ve Kadan, 2018; Dereli-İman, 2014; Kocalar ve Bay, 2020), 21.yüzyıl becerileri (Çetin ve Çetin, 2021; Kardeş, 2020), çocuk katılım hakkına yer verme durumu (Gürkan ve Koran, 2014) ve çeşitli program değerlendirme çalışmaları (Aslan ve Uygun, 2019; Canbaz, 2023; Öztürk, 2023; Paksoy, 2020) yapılmıştır. Ayrıca OÖEP’nin 1.sınıf öğretim programları ile sarmallığının (Çalışkan-Dedeoğlu ve Alat, 2012; Özenç, 2020) ve dikey kaynaşıklığının (Sildir ve Sümer, 2017) incelendiği araştırmalar da bulunmaktadır. Bunlardan biri olan Çalışkan-Dedeoğlu ve Alat’ın (2012) çalışmasında, 2006 OÖEP’nin ilkökul matematik dersi öğretim programı ile sarmallığı incelenmiş ve kazanımlar arasında bağlantıların yetersiz olduğu belirlenmiştir. Sildir ve Sümer’in (2017) çalışması da OÖEP’de dil gelişimiyle ilgili kazanımların Türkçe dersi öğretim programındaki 1.sınıf kazanımlarını desteklemesi açısından

incelenmiştir. Ancak 2013 OÖEP’yi tüm program tasarım ilkeleri açısından inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Diğer bazı derslere ilişkin (Fen bilimleri, İngilizce, bilişim teknolojileri) öğretim programları üzerinde program tasarım ilkeleri açısından analizler yapılmış olsa da (Ataş ve Bümen, 2023; Canlıer ve Bümen, 2018; Geçitli ve Bümen, 2020), OÖEP üzerinde böyle bir analiz yapılmamış olması, bu konuda bir ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, 2013 OÖEP’yi program tasarım ilkeleri açısından inceleyerek program geliştirme süreçlerine katkı sağlayabilecek bulgulara ulaşmak, varsa eksiklikleri ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda, “2013 OÖEP kapsam, aşamalılık, süreklilik, denge, kaynaşıklık, esneklik ve kullanılabilirlik açısından nasıldır?” sorusuna yanıt aranmıştır. OÖEP’nin program tasarım ilkeleri açısından incelenmesi, hem programın daha nitelikli hale gelmesi hem de yeni programların geliştirilmesi açısından önemlidir. Ayrıca programın incelenmesine ilişkin hazırlanan kılavuz soruların, yeni araştırmalara analitik bir çerçeve oluşturması bakımından program tasarımı çalışmalarına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

### Yöntem

2013 yılında yayımlanan OÖEP’i program tasarım ilkeleri açısından incelenmesini amaçlayan bu çalışmada nitel araştırmalarda sıklıkla başvurulan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi basılı ve elektronik materyaller olmak üzere çeşitli belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir (Kıral, 2020). Yıldırım ve Şimşek (2016) doküman incelemesi sürecini; dokümana ulaşma, dokümanın orijinalliğini kontrol etme, dokümanı anlama, verileri analiz etme ve kullanma olmak üzere beş adımda gerçekleştirebileceğini belirtmiştir. Araştırma kapsamında, okul öncesi eğitim programının incelenmesi sürecine ilişkin aşamalar aşağıda açıklanmaktadır.

#### *Dokümana Ulaşma ve Orijinalliğini Kontrol Etme*

Çalışmada incelenen OÖEP’ye (MEB, 2013a), Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTK) resmi internet sitesinden dijital olarak ulaşılmıştır. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, 2013 yılında Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi kapsamında okul öncesi eğitim programının güncellendiğini duyurmuştur (MEB, 2021). Yatay kaynaşıklık analizleri sırasında kullanılan ilkökul 1. sınıf Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Beden Eğitimi ve Oyun gibi derslere ait öğretim programlarına da aynı web sitesinden ulaşılmıştır. İncelenen tüm dokümanlar resmi internet sitelerinden elde edildiği için orijinal oldukları düşünülmüştür.

#### *Dokümanı Anlama ve Verileri Analiz Etme*

Bu çalışmada, dokümanları anlamak ve verileri incelemek için betimsel analiz yöntemine başvurulmuştur. Betimsel analiz, önceden belirlenen temalara göre verilerin işlendiği durumlarda kullanılabilir (Bowen, 2009). Alanyazında öğretim programlarının program tasarım ilkeleri açısından incelendiği araştırmalarda kullanılan kılavuz sorular betimsel analize çerçeve oluşturmuştur (Ataş ve Bümen, 2023; Canlıer ve Bümen, 2018; Geçitli ve Bümen, 2020). Bununla birlikte, OÖEP’nin özgünlüğünü yansıtmaya ve yapılacak analizlerin geçerliğini arttırmak adına kılavuz sorularda değişiklikler (eklemeler ve çıkarmalar) yapılmış ve daha sonra uzman görüşleri alınmıştır. Öncelikle alanyazın incelenmiş, okul öncesi eğitimin diğer öğretim programlarına göre birçok alanda (kazanım/hedefler, konu/tema/ünite, ders süreleri/zamanları vb.) esnek olduğu görülmüştür (Köksal ve diğerleri, 2016). Bu bağlamda, orijinal sorulardaki kavram ve terimler OÖEP’na uygun olarak değiştirilmiştir. Örneğin; *sınıf düzeyleri yerine yaş grupları, hedef/kazanım yerine kazanım/göstergeler, ünite/tema/alan yerine gelişim özellikleri ve alanları, ölçme-değerlendirme süreci yerine çocuğu tanıma ve değerlendirme süreci* ifadeleri kullanılmıştır. Okul öncesi eğitimde konular amaç değil araç olduğundan, aşamalılık ilkesine ait “*Öğretim programı kolay olandan zor olana doğru olma öğretim ilkesini gözetmekte midir?*” sorusu “*Kazanım ve göstergeler basitten karmaşığa doğru sıralanmış mıdır?*” sorusu ile değiştirilmiştir. Ayrıca okul öncesi eğitimin yapısı gereği bazı maddelerin çıkarılması uygun görülmüştür. Örneğin; “*Konular/üniteler/temalar bilinenden bilinmeyene doğru sıralanmış mıdır?*” sorusu okul öncesi eğitimde belirli bir konu/ünite/tema sıralaması olmadığından çıkarılmıştır. Yatay kaynaşıklığa ilişkin “*Diğer öğretim programları ile ilişkilendirilebilecek kazanım/hedefler açık bir şekilde ifade edilmiş midir?*” sorusu ise okul öncesi eğitimin bütüncül bir program olması sebebiyle (MEB, 2013a) kullanılmamıştır. Kılavuz sorularda yer alan “*(Uygunsa) Program, farklı okul türlerinde*

öğrenim gören çocukların özellikleri açısından uygun mudur” sorusu Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarının farklı okul türlerinde uygulanmasına yönelik olduğundan dolayı listeden çıkarılmıştır. Son olarak; programın sürekliliğini ve dikey kaynaşıklığını inceleyebilmek amacıyla “Programda yer alan kavram ve beceriler 1.sınıf düzeyinde yer almakta mıdır”, “Programda yer alan etkinlikler birbiriyle ilişkilendirilebilmekte midir”, “Programda okul öncesinden ilkökula geçişte öğrenme/öğretme yaklaşımının sürekliliği sağlanmış mıdır” ve “Program, okul öncesinden ilkökula geçişte birbiri ile ilişkili kavram, beceri ve değerleri sunmuş mudur” soruları eklenmiştir. Hazırlanan taslak kılavuz sorular hakkında farklı uzmanlardan (üç okul öncesi alan uzmanı ve iki okul öncesi öğretmeni) görüş ve eleştiri istenmiştir. Uzman görüşleriyle anlaşılır olmayan sorular düzenlenmiş, bilişsel alan taksonomisi ile duyuşsal ve psikomotor alan taksonomilerine yer verilmesi kararlaştırılmış ve OÖEP’ye ilişkin tanımlara yer verilmesi (örn; içerik sözcüğünün çıkarılması) sağlanmıştır.

### ***İnandırıcılık ve Teyit Edilebilirlik***

İnandırıcılık ve teyit edilebilirlik, orijinal dokümana (resmi okul öncesi eğitim programı) ulaşımla, iki yazar tarafından verilerin karşılıklı ve sürekli olarak yorumlanmasıyla, bulguların sunulmasında doğrudan ve ayrıntılı betimlemelerin verilmesiyle sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca çalışmada betimsel analize çerçeve sağlayan program tasarım ilkelerinin açıklanması ve kılavuz soruların OÖEP’ye uygun olarak güncellenmesi önemsenmiştir. Bu bağlamda alanyazında öğretim programlarının analizinde kullanılan kılavuz sorular (Ataş ve Bümen, 2023; Canlier ve Bümen, 2018; Geçitli ve Bümen, 2020), OÖEP’nin gelişimsel bir program olması sebebiyle farklı uzmanların (üç okul öncesi alan uzmanı ve iki öğretmen) görüşleri alınarak güncellenmiştir. OÖEP kazanımlarının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan taksonomileri açısından analizinde her iki yazarın yaptığı bağımsız kodlamalar arasındaki uyum, kodlayıcılar arası güvenirlilik (Miles ve Huberman, 1994) formülüyle incelenmiş ve %78 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca araştırmacıların OÖEP analizinde tartışarak uzlaşmasına fırsat yaratacak süre tanınmış (üç ay) ve çalışmadaki rolleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

### ***Araştırmacıların Rolü***

Araştırmanın ilk yazarı, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanında ortaöğretimini tamamladıktan sonra, Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programını 2015 yılında tamamlamıştır. 2015 yılından beri farklı yaş gruplarıyla (4-5/5-6 yaş) çalışmakta olup halen özel bir okulda okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Bu süre zarfında, 2013 yılında yayımlanan okul öncesi eğitim programını uygulama deneyimi elde etmiş ve öğrenim hayatında da ayrıntılı inceleme fırsatı bulmuştur. İkinci yazarın ise öğretim programlarının tasarım ilkeleri açısından incelenmesine dayalı birçok bilimsel makalesi bulunmaktadır. Yazarların bahsedilen deneyimleri, programın analizinde etkili olmuş; gruplama, verilerin karşılaştırılması ve bulguların titizlikle elde edilmesine katkı sağlamıştır.

285

## **Bulgular ve Yorumlar**

Bu bölümde; OÖEP’nin program tasarım ilkeleri (kapsam, aşamalılık, süreklilik, denge, kaynaşıklık, esneklik ve kullanılabilirlik) açısından durumuna ait bulgular sırasıyla sunulmuştur.

### ***Kapsam***

Çalışmada analiz edilen OÖEP’nin kapsam bakımından incelenmesinde; programın tanımlayıcı özelliklerini, programın felsefesi/temel aldığı yaklaşımı ve programın içeriğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Buna göre, ele alınan programın adı “Okul öncesi eğitim programı” olarak belirtilmiş ve 36-72 aylık çocuklar için oluşturulmuştur. Ekler dâhil olmak üzere 114 sayfadan oluşan programın felsefesi ve temel aldığı yaklaşım incelendiğinde, çocuğun bütün gelişim alanlarını geliştirmeyi hedefleyen gelişimsel bir program olduğu, yaklaşım olarak sarmal özellik gösterdiği ve model olarak eklektik bir yapıda olduğu bilgisine ulaşılmıştır (MEB, 2013a). Programın özelliklerinin; “*çocuk merkezli, esnek, dengeli, oyun temelli, keşfederek öğrenme odaklı, yaratıcılığı önemseyen, günlük yaşam deneyimlerine ve yakın çevreye önem veren, kültürel ve evrensel değerleri dikkate alan, aile katılımına önem veren, uyarlamalar içeren, rehberlik hizmetlerini önemseyen*” şeklinde (MEB, 2013a, s. 14-16) tanımlanmış olması; her ne kadar açıkça belirtilmese de, programın ilerlemeci eğitim felsefesine dayanan çocuk merkezli bir yaklaşıma sahip olduğunu göstermektedir. Programda gelişim özelliklerinin yaşlara göre sayısal dağılımları Tablo 1’de sunulmuştur (MEB, 2013a, s. 19-34).

**Tablo 1.** OÖEP'ye Göre 36-72 Aylık Çocukların Gelişim Özellikleri

Gelişim Özellikleri	36-48 Ay	48-60 Ay	60-72 Ay
Bilişsel Gelişim	11	20	22
Dil Gelişimi	16	17	27
Sosyal ve Duygusal Gelişim	12	9	14
Motor Gelişim	21	21	18
Öz Bakım Becerileri	9	11	12

Gelişim alanları ile sunulan kazanımlar ve göstergelerin açıklamaları programda birlikte verilmiş olup, tüm yaş grupları için ortaktır. Bu durum, “*Kazanımlar, göstergeler ve kavramlar farklı etkinliklerde yeniden ele alınabilir*” ifadesinden de anlaşılmaktadır (MEB, 2013a, s. 16). Programda yer alan kazanım ve gösterge sayılarının gelişim alanlarına göre dağılımı Tablo 2’de belirtilmiştir (MEB, 2013a, s. 20-35). Buna göre, bilişsel gelişim alanına ait kazanım ve göstergelerin en fazla olduğu görülmektedir.

**Tablo 2.** OÖEP’de Yer Alan Kazanım ve Gösterge Sayıları

Gelişim Alanları	Kazanım Sayısı	Gösterge Sayısı
Bilişsel Gelişim	21	68
Dil Gelişimi	12	52
Sosyal ve Duygusal Gelişim	17	50
Motor Gelişim	5	50
Öz Bakım Becerileri	8	21

Programda *blok, kitap, müzik, sanat, fen ve dramatik oyun merkezlerinin* bulunması önerilmektedir (MEB, 2013a, s. 39-40). Ayrıca, her öğrenme merkezinde bulunabilecek materyal örnekleri de fazlasıyla sunulmaktadır. Bunun yanında program; *Türkçe, Sanat, Müzik, Drama, Hareket, Matematik, Fen, Okuma Yazmaya Hazırlık ve Alan Gezileri* olarak farklı etkinlikleri içermektedir. Programda aylık eğitim planına ve günlük eğitim akışına ait detaylı açıklamalar yer almakta, içeriğine dair örnekler verilmekte ve kullanılacak format ekler (belirli günler ve haftalar, kavramlar, günlük eğitim akışı ve aylık eğitim planları vb.) kısmında belirtilmektedir. OÖEP’de değerlendirme, çocuğun gelişiminin bütün gelişim alanlarında hem ayrıntılarıyla hem de bütünsel olarak gözlenmesini, gözlem sonuçlarının raporlaştırılmasını, hazırlanan ve uygulanan planların kapsamlı değerlendirilmesini ve öğretmenin kendini değerlendirmesini içermektedir (MEB, 2013a). Yılın belirli zamanlarında kullanılacak formlar (aile eğitimi ihtiyaç belirleme formu, aile katılımı tercih formu, okul tanıtım ve aile tanıma dosyası formları, gelişim raporu, gelişim dosyası gibi) ve kullanım zamanları da ayrıca programda belirtilmektedir (MEB, 2013a).

OÖEP kapsam açısından incelendiğinde, geniş kapsamlı bir program yapısına sahip olduğu söylenebilir. Program çocuk merkezli, esnek, oyun temelli ve dengeli (tüm etkinliklere yer veren, aktif-pasif dengesini kuran) özelliklere sahip olduğundan çocukların ilgi, ihtiyaç ve özelliklerine göre rehber olabilir. Bu noktada, etkinliklerin sürelerine ilişkin net bilgiler elde etmek güçtür. Ancak zamanlama ile ilgili olarak aylık/günlük eğitim planları incelenebilir. Sonuç olarak, program süre ve zamanlamada öğretmenlere bir çerçeve sunmakta ancak onları kesin çizgilerle sınırlamamaktadır.

### Aşamalılık

Programda çocukların yakın olan çevrelerinden uzak olan çevreye doğru öğretim ilkesi benimsendiği “*Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır*” ifadesinde açıkça belirtilmiştir (MEB, 2013a, s. 11). Çocukların gelişim özelliklerinin aşamalıya uygun olarak (genişleyerek) devam ettiği görülmüş ve örnekleri Tablo 3’te sunulmuştur (MEB, 2013, s. 19-34).

**Tablo 3.** OÖEP’de Yer alan Gelişim Özellikleri Örnekleri

Gelişim Alanları	36-48 Ay	48-60 Ay	60-72 Ay
Bilişsel Gelişim	4 parçalı yapbozu tamamlar.	4-10 parçalı yapbozu tamamlar.	10-25 parçalı yapbozu tamamlar.
Dil Gelişimi	Sesin geldiği yönü söyler.	Sesin özelliğini söyler.	Sesler arasındaki benzerlik/farklılıkları söyler.
Sosyal ve Duygusal Gelişim	Kendisi ile ilgili sorulara cevap verir.	Adını, soyadını ve yaşını söyler.	Evinin adresini söyler.
Motor Gelişim	Düz çizgide yürür.	Dairesel çizgide yürür.	Engelin üzerinden koşarak atlar.
Öz Bakım Becerileri	Yardımla giyinir.	Giysilerini yardımsız çıkarır, giyer.	Giysilerinin düğme ve çitçitlerini çözer, ilikler.

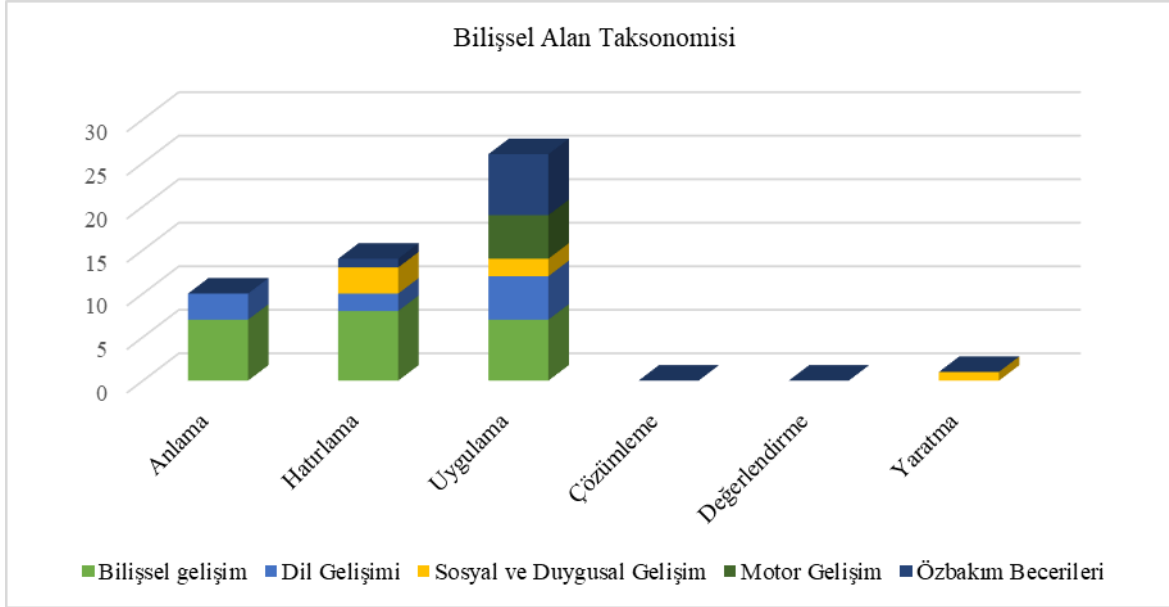
OÖEP’de her gelişim alanı altında bulunan kazanımlar arasında bir sıralama bulunmazken, kazanım göstergelerinin basitten karmaşığa doğru sıralandığı görülmüştür. Örneğin; bilişsel gelişim ile ilgili “*Nesne/durum/ olaya dikkatini verir*” kazanımına ilişkin göstergeler “*Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar*” şeklinde (MEB, 2013a, s. 20) ya da öz bakım becerileriyle ilgili “*Giymeye ile ilgili işleri yapar*” kazanımına ilişkin göstergeler “*Giysilerini, ayakkabılarını çıkarır, giyer, düğme açar/kapar, ayakkabı bağcıklarını çözer/bağlar*” şeklinde (MEB, 2013a, s. 35) basitten karmaşığa doğru ilerlemektedir. Tüm gelişim alanlarının kazanım göstergelerinin basitten karmaşığa doğru düzenlendiği, programda da “*Kazanımlara dayalı olarak oluşturulmuş olan göstergeler genellikle kendi içinde basitten karmaşığa, somuttan soyuta ve birbirini izleyen aşamalar hâlinde sıralanarak belirlenen kazanımın gerçekleşmesine hizmet ederler*” ifadesiyle vurgulanmaktadır (MEB, 2013, s. 18). Ayrıca, kazanım ve göstergelerin açıklamaları içerisinde de aşamalılık ilkesinin gözetildiği görülmektedir. Örneğin; “*Nesne veya varlıkları özelliklerine göre eşleştirir*” kazanımına ilişkin “*Öncelikle bire bir eşleştirme ardından herhangi bir özelliğine göre eşleştirme ve son olarak da eş nesnelere/varlıkları gösterme etkinlikleri yapılmalıdır. Nesne/varlıkları ve nesne gruplarını uygun rakamla eşleştirme etkinlikleri en son yapılacak etkinliklerdir*” açıklaması (MEB, 2013, s. 20) bu durumu kanıtlar niteliktedir.

287

Programın ekler kısmında yer alan kavramlara aylık eğitim planlarında yer verme durumu çizelgesi incelendiğinde, somut olandan soyut olana doğru bir yön gözetildiği söylenebilir. Kavram çizelgesi renk kategorisiyle başlayıp sırasıyla “*geometrik şekil, boyut, miktar, yön/mekânda konum, sayı/sayma, duyu, duygu, zıt, zaman*” şeklinde (MEB, 2013a, s. 62-64) ilerlemektedir. Kavramların sıralanmasında her ne kadar somut olandan soyut olana doğru bir yön görülse de, OÖEP esnek bir yapıdadır. Dolayısıyla, etkinliklerin planlanmasında belirli bir sıra takip edilmemekte, çocukların gereksinimlerine ve hazır bulunuşluklarına göre tercihler yapılabilmektedir.

OÖEP’de aşamalılık kapsamında ön koşul öğrenmelerin dikkate alınıp alınmadığı incelenmiştir. Programda konu ve temalar amaç değil, araç olduğundan ön koşul öğrenmelerin çocukların gelişim özelliklerine göre farklılaştığı söylenebilir. “*Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır*” ifadesi de (MEB, 2013a, s. 11) bu durumu kanıtlar niteliktedir. Ayrıca, kazanımların açıklamalarında gerekli ön koşullar ifade edilmektedir. Örneğin; “*Nesne veya varlıkları özelliklerine göre eşleştirir*” kazanım açıklamasında öncelikle bire bir eşleştirme, ardından sırasıyla bir özelliğe göre eşleştirme ve eş nesnelere gösterme etkinlikleri yapılması önerilmektedir (MEB, 2013a, s. 21).

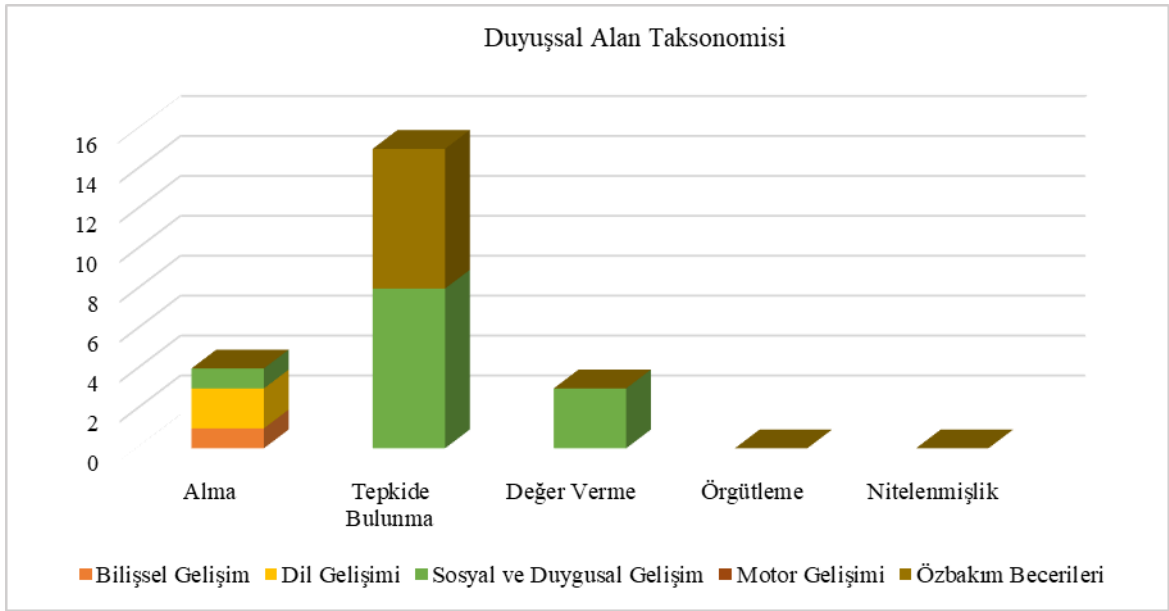
Aşamalılık boyutunda, OÖEP’de beş gelişim alanına ait toplam 64 tane kazanımın bilişsel, duygusal ve psikomotor alan taksonomilerinin üst basamaklarına doğru ilerleyip ilerlemediğine yönelik incelemeler de yapılmıştır. 2001 yılında yenilenen bilişsel alan taksonomisi, anlama, hatırlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma basamaklarını içermektedir (Krathwohl, 2002). Grafik 1’de OÖEP kazanımlarının taksonomi basamaklarına göre homojen dağılmadığı, alt düzey düşünme becerilerinde (anlama, hatırlama, uygulama) yoğunlaştığı görülmektedir. Üst düzey düşünme becerilerine (çözümlenme, değerlendirme, yaratma) yönelik kazanımların eksikliği ise göze çarpmaktadır.



**Grafik 1.** OÖEP’de yer alan kazanımların bilişsel alan taksonomisine göre dağılımları

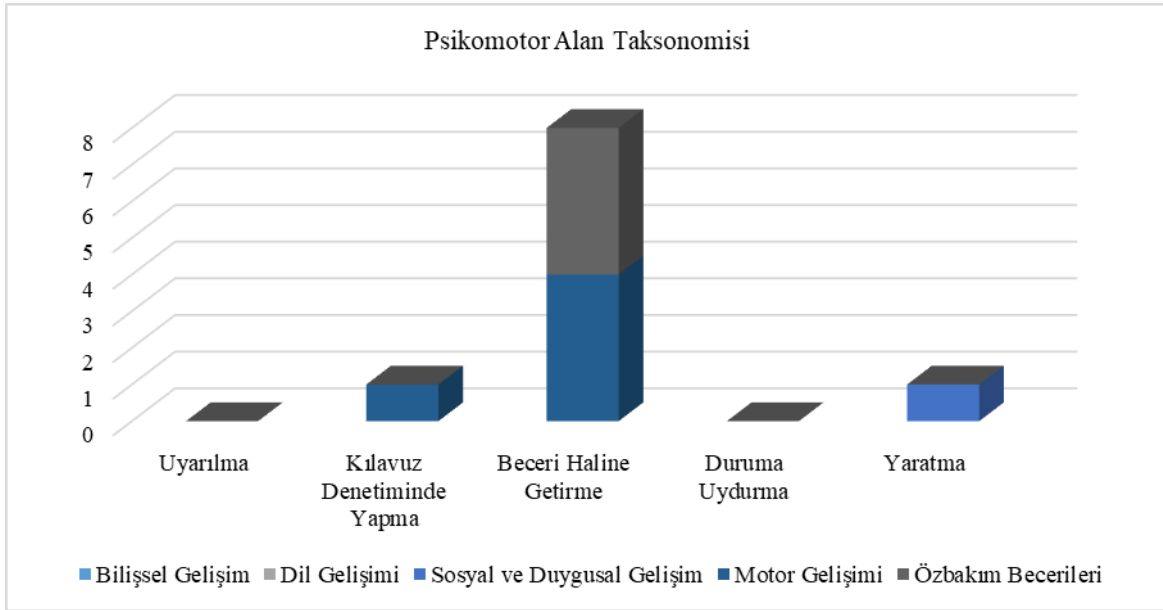
Duyuşsal alan taksonomisi ise; beş aşamada boyutlandırılmıştır (Sönmez, 2003). Çalışmada incelenen OÖEP kazanımlarının duyuşsal alan taksonomisine göre dağılımları Grafik 2’de sunulmaktadır. OÖEP’de yer alan kazanımların dağılımları alma, tepkide bulunma ve değer verme aşamalarında dağıldığı, örgütlenme ve nitelenmişlik aşamalarında hiçbir kazanımın yer almadığı görülmektedir. Gelişim alanlarından ise çoğunlukla bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişime ait kazanımların varlığı belirlenmiştir.

288



**Grafik 2.** OÖEP’de yer alan kazanımların duyuşsal alan taksonomisine göre dağılımları

Aşamalılık boyutunda son olarak, OÖEP kazanımlarının psikomotor alan taksonomisine göre dağılımları incelenmiştir (Bkz. Grafik 3). Kişinin bedenini kullanarak sürekli yapmış olduğu öğrenilmiş davranışlar psikomotor alan kapsamına girmektedir (Sönmez 2003). Grafik 3 incelendiğinde, OÖEP kazanımlarının çoğunlukla beceri haline getirme aşamasına dahil olduğu görülmektedir. Gelişim alanlarında ise, motor gelişim ve özbakım becerilerine ilişkin kazanımların yer aldığı, dil gelişimi ve bilişsel gelişim kazanımlarının olmadığı söylenebilir.



**Grafik 3.** OÖEP’de yer alan kazanımların psikomotor alan taksonomisine göre dağılımları

Aşamalılık boyutunda kazanım göstergelerinin basitten karmaşığa, kavramların somuttan soyuta, yakın olan çevreden uzak olan çevreye doğru ilerlediği, gelişim özelliklerinin genişleyerek devam ettiği söylenebilir. Bununla birlikte, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan taksonomilerinde OÖEP kazanımlarının üst düzey basamaklara doğru ilerlemediği belirlenmiştir. Bu nedenle programın aşamalılık ilkesini kısmen gözetmediği düşünülmektedir.

### Süreklilik

Programın süreklilik ilkesine uygunluğu “*Sarmal bir program kazanım ve göstergelerin süreç boyunca, ihtiyaç duyulduğu durumlarda farklı etkinlikler aracılığıyla tekrar tekrar ele alınmasını gerektirir. Böyle yapıldığında kazanımların gerçekleşmesi, pekiştirilmesi ve kalıcılığının sağlanması mümkün olur*” (MEB, 2013a, s. 15) ifadesinde vurgulanmaktadır. Programda yer alan kavramların 1. sınıf düzeyinde de yer almakta olup olmadığına ilişkin bulgular ise Tablo 4’te sunulmaktadır.

**Tablo 4.** OÖEP ile İlkokul 1.Sınıf Öğretim Programlarında Yer Alan Kavramların Benzerlikleri

OÖEP (MEB, 2013a)	Türkçe Programı (MEB, 2019)	Matematik Programı (MEB, 2018a)	Hayat Bilgisi Programı (MEB, 2018b)	Beden Eğitimi ve Oyun Programı (MEB, 2018c)
Renk	-	-	-	-
Geometrik şekil	-	Geometrik şekil	-	-
Boyut	Boyut	Boyut	-	-
Miktar	Miktar	Miktar	-	-
Yön/mekânda konum	-	Uzamsal ilişkiler	Yön/mekânda konum	Yön/mekânda konum
Sayı/sayma	-	Sayı/sayma	-	-
Duyu	Duyu	-	-	-
Duygu	Duygu	-	Duygu	Duygu
Zıt	Zıt	Zıt	-	-
Zaman	Zaman	Zaman	Zaman	Zaman

Tablo 4 incelendiğinde, kavramların çoğunun en çok 1.sınıf matematik dersi öğretim programında ele alındığı, bunu sırasıyla Türkçe, hayat bilgisi ve beden eğitimi ve oyun programının takip ettiği görülmektedir. OÖEP ile matematik dersi programında yer alan kavramların ağırlıklı olarak bilişsel becerilerle ilgili olmasının sürekliliğin sağlanmasını kolaylaştırdığı söylenebilir. Benzer şekilde, dil gelişimine ait sözel ifade becerisi gerektiren “*boyut, miktar, zıtlık, duyu, duygu, zaman*” gibi kavramların da Türkçe programında sürekliliğinin sağlanmasında uygun ve etkili olmaktadır. OÖEP’de yer alan kavramların en az hayat bilgisi programında ele alınması, hayat bilgisi programının öğrencilere birey, toplum ve doğa ekseninde üniteler aracılığıyla temel bilgi, beceri ve değerler kazandırmayı

hedeflemesiyle ve benzer kavramlara yer verememesiyle açıklanabilir (MEB, 2018b). Benzer şekilde, beden eğitimi ve oyun programı “*Hareket Yetkinliği*” ve “*Aktif Sağlıklı Hayat*” olmak üzere iki temel öğrenme ve gelişim alanı üzerine tasarlandığından, kavram sürekliliği kısmen sağlamış olabilir (MEB, 2018c, s. 12). Tüm dersler birlikte değerlendirildiğinde ise, okul öncesinden 1.sınıfa geçişte kavramların devamlılığının sağlandığı görülmektedir. Ancak ilkökul ders programlarında kavramlara OÖEP’de olduğu gibi ayrı bir listede değil, kazanımların açıklamalarında yer verilmiştir. Genel olarak OÖEP’nin süreklilik ilkesini dikkate aldığı görülmektedir.

### **Denge**

OÖEP’de denge boyutuyla ilgili olarak kazanım ve göstergelerin, etkinlik çeşitleri/kavramlar/belirli günler ve haftalar ile ölçme-değerlendirmenin çocukların gelişim özelliklerine uygun olup olmadığı incelenmiştir. Programın temel özelliklerinde “*çocuk merkezli, esnek, dengeli, oyun temelli, kültürel ve evrensel değerleri dikkate alır, değerlendirme süreci çok yönlüdür, özel gereksinimli çocuklar için uyarlamalara yer vermektedir, rehberlik hizmetlerine önem vermektedir*” gibi ifadeler programın çocukların gelişim özelliklerine uygun olarak hazırlandığını kanıtlayan ifadelerden bazılarıdır (MEB, 2013a, s. 14-17). Programda öğrenme süreçleri planlanırken çocukların gelişim düzeyleri, ilgi ve gereksinimleri, çevresel koşullar dikkate alınması “*Gruplama etkinliklerinde çocukların gelişim özelliklerine dikkat edilerek öncelikle birbirinden kolaylıkla ayırt edilebilen nesne/varlıklar tercih edilmelidir*” kazanım açıklamasında yer almaktadır (MEB, 2013a, s. 21).

OÖEP’de “*Öğrenme merkezlerinin, sınıfın fiziksel özellikleri, çocuk sayısı, çocukların bireysel gereksinim ve ilgilerine uygun olarak oluşturulması*” beklenmektedir (MEB, 2013a, s. 36). Etkinlik çeşitlerinin planlanmasında ise program “*çocukların yaş, gelişim özelliği, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bireysel, küçük grup ya da büyük grup şeklinde farklı çalışmalar yapılabileceğini*” belirtmektedir (MEB, 2013a, s. 42). Ayrıca birden fazla etkinliğin uygun geçişlerle birleştirildiği bütünleştirilmiş etkinliklerin uygulanabileceği, etkinliklerin planlanmasında belirli günler ve haftalar çizelgesinden de yararlanılabileceği ifade edilmektedir. Tüm bu farklı planlamalar OÖEP’nin temelde çocukların gelişimlerine uygun ilerlediğini göstermektedir.

OÖEP’de çocukların değerlendirilmesinde, her birinin farklı gelişim gösterdiğinin vurgulanması, karşılaştırmadan uzak, her çocuğun önceki ve sonraki beceri ve davranışlarına bakarak kendi içinde değerlendirilmesini önemsenmesi, değerlendirmede denge ilkesinin gözetildiğini göstermektedir. Ayrıca gözlem formları, gelişim raporları, gelişim dosyası, paylaşım günleri gibi yöntem ve araçlar kullanılması da denge ilkesinin gözetildiğine ilişkin başka örneklerdir. Program değerlendirilirken; “*sohbet etme, sunum yapma, çalışma sayfası kullanma, resim yapma, afiş hazırlama, fotoğraf inceleme, sergi düzenleme, tartışma, soru cevap*” gibi yöntem ve teknikler kullanılabileceği belirtilmektedir (MEB, 2013a, s. 55). Öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri de güdülenmelerini, yaratıcılıklarını arttırmaları, yansıtıcı düşünebilmeleri adına önemli görülmektedir. Programda yer alan değerlendirme yöntem, teknik ve araçlar incelendiğinde programın denge ilkesini gözettiğini söylemek mümkündür.

### **Kaynaşıklık**

OÖEP’nin yatay kaynaşıklık açısından incelenmesi için programda yer alan kazanımların birbirleriyle olan ilişkisine, etkinliklerin ilişkilendirilebilir olmasına ve kavramların/becerilerin günlük hayatla ve yaşam becerileriyle ilişkisi kurulmuş olmasına odaklanılmıştır. Kazanımların birbiriyle olan ilişkisi incelendiğinde, aralarında kısmen bir ilişki olduğu söylenebilir. Örneğin; bilişsel gelişim alanına ait “*Algıladıklarını hatırlar*” kazanımı, dil gelişiminden “*Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder*”, sosyal ve duygusal gelişim alanından “*Kendini yaratıcı yollarla ifade eder*” kazanımı ile ilişkilidir. Benzer şekilde bilişsel gelişim alanı “*Günlük yaşamda kullanılan sembolleri tanır*” kazanımı, dil gelişimi alanı “*Görsel materyalleri okur*” kazanımı ile ilişkilidir. Ayrıca sosyal ve duygusal gelişim alanına ait “*Sorumluluklarını yerine getirir*” kazanımı, özbakım becerilerinden “*Giyinme ile ilgili işleri yapar*” kazanımı ile ilişkilidir. Motor gelişim kazanımlarının ise herhangi bir gelişim alanıyla ilişkisine rastlanmamıştır. Sonuç olarak, bilişsel gelişim ile dil gelişimini kazanımlarının, sosyal duygusal gelişim ile özbakım becerileri kazanımlarının ilişkili olabileceği söylenebilir.

OÖEP’de sanat, matematik, fen gibi farklı alanlara hitap eden birçok etkinlik bulunmaktadır. Ayrıca programdaki kavramların/becerilerin günlük hayatla ve yaşam becerileriyle ilişkileri “*Programda günlük yaşam deneyimlerinden yararlanılması eğitim sürecini hem zenginleştirir hem de kolaylaştırır*”



ifadesiyle belirtilmektedir (MEB, 2013a, s. 16). Tablo 5 incelendiğinde, programda günlük yaşam deneyimlerine odaklanan birçok açıklama yapıldığı görülmektedir. Tüm bu nedenlerle OÖEP’de yatay kaynaşıklığın sağlandığı söylenebilir.

**Tablo 5.** OÖEP’de Kavramların/Becerilerin Günlük Hayatla ve Yaşam Becerileriyle İlişisine İlişkin Örnekler

Gelişim Alanı	Kavramlar/Beceriler	Açıklama
Bilişsel Gelişim	Zaman	Çocuklar için zaman kavramı soyuttur. Bu nedenle kendi yaşamları ve yakın çevreleriyle ilişkilendirebilecekleri durumlardan yararlanılmalıdır. (MEB, 2013a, s. 23)
	Problem çözme	Çocukların günlük yaşantıları içinde karşılaştıkları anlık problemler üzerinde fikirler geliştirmeleri beklenir. (MEB, 2013a, s. 20)
Sosyal ve Duygusal Gelişim	Sorumluluk	Çocuklara günlük yaşamlarında, okulda veya evde yapılacak işlerde sorumluluk verilmesi önemlidir. (MEB, 2013a, s. 29)
Öz bakım Becerileri	Yaşam alanlarını düzenleme	Çocukların bu becerileri kazanabilmeleri için deneme yapabilecekleri eğitim ortamları düzenlenmeli ve aile iletişim etkinlikleri aracılığıyla bu konulara evde de özen gösterilmesi istenmelidir. (MEB, 2013a, s. 35)
	Günlük yaşam becerileri için gerekli araç ve gereçleri kullanma	Çocuklara hem beslenme ve öz bakım için gerekli araç gereçleri (kaşık, çatal, bıçak, sabun, şampuan, tarak, diş fırçası, havlu, tuvalet kâğıdı gibi) hem de evde ve okulda temizlik ve toplanma için gerekli araç ve gereçleri (toz bezi, süpürge gibi) kullanabilmesi için gerekli fırsatlar verilmelidir. (MEB, 2013a, s. 35)

OÖEP’nin dikey kaynaşıklığı, diğer öğretim programlarının (İlkokul 1.sınıf Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Beden Eğitimi ve Oyun) kazanımlarıyla ilişkisinin ve öğrenme/öğretme yaklaşımlarının sürekliliğinin incelenmesi ile tespit edilmiştir. Tablo 6’da ilkökul 1.sınıf öğretim programlarının kazanımlarının programda yer alan kazanımlar ile ilişkilendirme örnekleri sunulmaktadır.

291

**Tablo 6.** OÖEP’de Yer Alan Kazanımların 1.Sınıf Öğretim Programlarının Kazanımları ile İlişkilendirme Örnekleri

İlişkili Dersler	İlişkili Üniteler/Öğrenme Alanları/Kazanımlar	OÖEP’de Gelişim Alanları/Kazanımlar
Türkçe 1.Sınıf Programı (MEB, 2019)	T.1.1. Dinleme/İzleme	Dil Gelişimi
	T.1.1.8. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.	K8.Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.
	T.1.3. Okuma Anlama	K10. Görsel materyalleri okur.
	T.1.3.13. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.	
Matematik 1. Sınıf Programı (MEB, 2018a)	T.1.4. Yazma	Motor Gelişim
	T.1.4.1. Boyama ve çizgi çalışmaları yapar.	K4. Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.
	M.1.1.2.Doğal Sayılarla Toplama İşlemi	Bilişsel Gelişim
	M.1.1.2.1. Toplama işleminin anlamını kavrar.	K16. Nesneleri kullanarak basit toplama ve çıkarma işlemleri yapar.
	M.1.1.3. Doğal Sayılarla Çıkarma İşlemi	
	M.1.1.3.1. Çıkarma işleminin anlamını kavrar.	
	M.1.1.4. Kesirler	K15. Parça-bütün ilişkisini kavrar.
	M1.1.4.1. Bütün ve yarımı uygun modeller ile gösterir, bütün ve yarım arasındaki ilişkiyi açıklar.	

**Tablo 6.** OÖEP’de Yer Alan Kazanımların 1.Sınıf Öğretim Programlarının Kazanımları ile İlişkilendirme Örnekleri (Devamı)

İlişkili Dersler	İlişkili Üniteler/Öğrenme Alanları/Kazanımlar	OÖEP’de Gelişim Alanları/Kazanımlar
Hayat Bilgisi 1.Sınıf Programı (MEB, 2018b)	HB.1.1.Okulumuzda Hayat HB.1.1.12 Okul kurallarına uyar.	Sosyal ve Duygusal Gelişim K12. Değişik ortamlardaki kurallara uyar.
	HB.1.2.Evimizde Hayat HB.1.2.1. Aile bireylerini tanıtır.	K2. Ailesiyle ilgili özellikleri tanıtır.
	HB.1.3.Sağlıklı Hayat HB.1.3.4.Gün içerisinde öğünlere uygun ve dengeli beslenir.	Özbakım Becerileri K4. Yeterli ve dengeli beslenir.
	HB.1.5.Ülkemizde Hayat HB.1.5.4.Ülkemizde, farklı kültürlerden insanlarla bir arada yaşadığını fark eder.	Sosyal ve Duygusal Gelişim K9. Farklı kültürel özellikleri açıklar.
	1.1.1. Hareket Becerileri BO.1.1.1.1. Yer değiştirme hareketlerini yapar.	Motor Gelişim K1. Yer değiştirme hareketleri yapar. K2. Denge hareketleri yapar.
Beden Eğitimi ve Oyun 1. Sınıf Programı (MEB, 2018c)	BO.1.1.1.2. Dengeleme hareketlerini yapar.	
	BO.1.2.2.Fiziksel Etkinlik Kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri BO.1.2.2.6. Güvenli alanlarda oynar.	Özbakım Becerileri K7. Kendini tehlikelerden ve kazalardan korur.

Tablo 6 incelendiğinde, programda yer alan beş gelişim alanına ilişkin kazanımların ilkökul 1.sınıf öğretim programlarının kazanımlarıyla oldukça ilişkili, hatta benzer nitelikte olduğu görülmektedir. OÖEP’de yer alan “Okul öncesi eğitim programının bütünü aynı zamanda ilkökula hazırlık programıdır” (MEB, 2013a, s. 44) ifadesinde de açıkça belirtildiği gibi, program ilkökul eğitimi için temel oluşturmaktadır. Ayrıca, ilkökul 1.sınıf öğretim programları incelendiğinde öğrenme/öğretim yaklaşımı olarak öğrenen merkezli oldukları, bireysel farklılıkları ve gelişim özelliklerini önemsedikleri görülmüştür. Örneğin; matematik dersi programında “Programın uygulanmasında öğrenciler arasındaki bireysel ve kültürel farklılıklar dikkate alınmalıdır” (MEB, 2018a, s. 15) ifadesi ile, hayat bilgisi dersi programında yer verilen “Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olarak kazanımlar için gerekli temel yaşam becerilerinin geliştirilmesine önem verilmeli ve etkinlikler bu anlayışla hazırlanmalıdır” (MEB, 2018b, s. 9) ifadesi bu durumu kanıtlar niteliktedir. Beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programında geçen “Beden eğitimi ve oyun dersi oyun yoluyla öğrenme temellidir” ifadesi de (MEB, 2018c, s. 10) OÖEP’nin yaklaşımına uygundur. Bu nedenlerle, öğrenen merkezli yaklaşımının ilkökul öğretim programlarında da devam ettiğini söylemek mümkündür.

Dikey kaynaşıklık programın aynı zamanda kapsam, aşamalılık, süreklilik ve denge açısından uyumlu ve tutarlı olmasını gerektirmektedir. Programda yer alan “Yapılacak çalışmalar çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna başladığı ilk günden itibaren bütün gelişim alanlarını kapsamalı ve birbiri üzerine eklenerek gitmelidir” (MEB, 2013a, s. 44) ifadesi ile aşamalılık ilkesinin gözetildiği, “Sarmal bir program kazanım ve göstergelerin süreç boyunca, ihtiyaç duyulduğu durumlarda farklı etkinlikler aracılığıyla tekrar tekrar ele alınmasını gerektirir. Böyle yapıldığında kazanımların gerçekleşmesi, pekiştirilmesi ve kalıcılığının sağlanması mümkün olur” (MEB, 2013a, s. 15) ifadesiyle süreklilik ilkesinin önemsendiği belirlenmiştir. Benzer şekilde “Program, çocukların gelişim düzeylerine ve özelliklerine dayanan ve bu anlamda, bütün gelişim alanlarının geliştirilmesini esas alan “gelişimsel” bir programdır” (MEB, 2013a, s. 14) ifadesi ile bireysel farklılıklara vurgu yapılarak denge ilkesi dikkate alınmıştır. Sonuç olarak, programın kazanımlarının diğer öğretim programlarının kazanımları ile ilişkilendirilebildiği, öğrenme/öğretme yaklaşımının benzeştiği ve aşamalılık, süreklilik ve denge açısından uyumlu olduğu düşünüldüğünde dikey kaynaşıklığın dikkate alındığı görülmektedir.

### **Esneklik**

Programda esneklik ilkesine ilişkin açık ifadeler yer verilmiştir. Örneğin programın temel özelliklerinden biri olan esneklik başlığı altında “*Program; çocuğun, fiziksel çevrenin ve ailenin değişen özelliklerine göre uyarlanmaya ve bireyselleştirilmeye uygundur*” ifadesi vurgulanmaktadır (MEB, 2013a, s. 15). İlaveten programda “*özel gereksinimli çocukları (görme yetersizliği olan, işitme yetersizliği olan, ortopedik yetersizliği ve süregelen hastalığı olan, otizm spektrum bozukluğu olan, dikkat eksikliği ve hiperaktivite riski olan, zihinsel yetersizliği olan, dil ve konuşma bozukluğu riski olan, üstün yetenekli olduğu düşünülen) desteklemede dikkat edilmesi gereken noktalar*” tüm gelişim alanlarına göre ayrıntılı olarak açıklanmaktadır (bkz. MEB, 2013a, s. 89-111).

Program, öğrenme ortamları oluşturmada, etkinlik ve materyalleri hazırlamada öğretmenlere seçenekler sunmaktadır. Öğrenme ortamının hazırlanmasıyla ilgili yazılı ve görsel bilgiler vermektedir (bkz. MEB, 2013a, s. 38-39). Etkinliklere ilişkin açıklamalar bulunmasına ek olarak farklı yaş grubundaki çocuklar için “Etkinlik Örnekleri” kitapçığı (MEB, 2013b) ve programla birlikte kullanılmak amacıyla “Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER)” de öğretmenlere kaynak olarak sunulmuştur (MEB, 2013c). Ayrıca özel gereksinimli çocuklar için uyarılama yaparken dikkat edilecek noktalar ile öğretmenleri desteklemektedir (bkz. MEB; 2013a, s. 89-111).

Programın eğitim sürecinde bölgenin, okulun kaynaklarını ve çocukların özelliklerini dikkate alarak, öğretmenlere esneklik tanıdığı söylenebilir. Ayrıca okulun fiziksel özelliklerine uygun olarak planlamaların yapılmasına ilişkin birkaç ifadeye de rastlanmıştır: “*Bir sınıfta kaç merkez olacağını sınıftaki çocuk sayısı ve sınıfın fiziksel koşulları belirler. Her merkezde oynayacak çocuk sayısını ise sınıftaki merkezlerin sayısı, merkezlerin büyüklüğü ve materyallerin yeterliliği belirler*” gibi (MEB, 2013a, s. 37). Bunun dışında, “*alan gezileriyle de bölgenin tarihi bir yer, müze, bir ressamın sanat atölyesi, matbaa, tarla, bahçe, park gibi mekanlara gezi düzenlenebileceği*” belirtilmektedir (MEB, 2013a, s. 49). Tüm bu ifadeler programın bölgenin ve okulun kaynaklarına göre esneyebilen bir yapıda olduğunu göstermektedir.

293

Program, paydaşların sorumluluklarını yerine getirmelerinde özgür iradelerine öncelik vermektedir. Öğretmenlerden eğitim süreçlerini planlamada yaratıcı olması, yakın çevreyi ve çocuğun deneyimlerini iyi tanınması, izlemesi ve değerlendirmesi, aile eğitimi ve katılımını sağlaması beklenmektedir. Program öğretmenin kendini değerlendirmesini de gerekli kılmaktadır. Bu değerlendirmenin sonucunda, öğretmenin kendini geliştirmek adına çaba göstermesi, kaynakları ulaşması ve gerekli durumlarda okul yönetiminden de rehberlik ve destek istemesi gerekmektedir. Bu durum da öğretmenin özgür iradesine bırakılmıştır. Bununla birlikte programda ailelerin, rehberlik servislerinin ya da yöneticilerin sorumluluklarına çok fazla yer verilmediği görülmektedir.

OÖEP, öğrenci ve öğretmen özerkliğine yer veren ifadeler içermektedir. Programın temel özelliklerinden *çocuk merkezli* olması başlığı altında “*Çocuğun etkinliklere aktif katılımı, eğitim ortamlarında yapacağı etkinlikleri ve oynayacağı materyalleri seçmesi için özgürlük tanınması gerekir*” (MEB, 2013a, s. 14) ifadesi çocukların özerkliğine vurgu yapmaktadır. Ayrıca “*Çocuklar özgürce deneyimlerde bulunup rahat hareket edebildikleri ortamlarda daha iyi gelişir, becerilerini sergileyebilirler. Çocukların izledikleri/dinledikleri ile ilgili bireysel paylaşımlarda bulunması desteklenmelidir*” ifadeleri ile (MEB, 2013a, s. 26), çocukların seçimlerinin altı çizilmektedir. Öğretmenlere kazanım ve göstergeleri çocukların gelişim özelliklerini dikkate alarak seçme esnekliği sağlamaktadır ve “*Gereksinim duyulduğunda programda yer almayan bir kazanım ve/veya gösterge, öğretmen tarafından belirlenerek eğitim planına eklenebilir*” ifadesinde belirtildiği gibi (MEB, 2013a, s. 14) eklemeler yapmasına da fırsat vermektedir.

### **Kullanışlılık**

OÖEP'nin kullanıcı dostu bir program olduğu, dilinin açık ve anlaşılır bir yapıda kullanıldığı söylenebilir. Program ile bakılması gereken kaynakların ve eklerin ulaşılabilirliği açıkça ifade edilmiştir (MEB, 2013, s. 57) ve internet üzerinden kolayca ulaşılmaktadır. Buna karşın, programın etkili yürütülmesi için maksimum çocuk sayısı net olarak verilmemiştir. Sadece “*okulun fiziki şartlarına ve imkânlarına göre çocuk sayısının farklı olabileceği*” (MEB, 2013a, s. 37) vurgulanmıştır. Benzer şekilde, programın uygulanması için gerekli teknik ve fiziki alt yapı/donanımın bölgenin ve okulun

kaynaklarına göre değişebileceği bahsedilse de, bunlarla ilgili ya da teknolojinin kullanımı ile ilgili ayrıntılı bir paylaşım yapılmadığı görülmüştür. Öte yandan, öğretmenlerin programla ilgili görüş ve önerilerini bildirecekleri yerlere ilişkin bir açıklamaya da yer verilmediği saptanmıştır. Dolayısıyla, OÖEP'nin kısmen kullanışlı olduğu düşünülmektedir.

OÖEP'nin program tasarım ilkeleri açısından durumunu inceleyen bu çalışmada ortaya çıkan tüm bulgular Tablo 7'de özetlenmektedir. Buna göre, OÖEP'nin tasarım ilkelerinden kapsam, süreklilik ve denge açısından yeterli olduğu söylenebilir. Bununla birlikte kazanımların taksonomik düzeylerinin çoğunlukla alt basamaklarda olması nedeniyle, aşamalılığın kısmen uygun olduğu görülmektedir. Programda bütünleştirilmiş etkinlikler ve günlük yaşam becerileriyle yatay kaynaşıklık, 1.sınıf öğretim programları ile dikey kaynaşıklık sağlandığı düşünülmektedir. Her ne kadar OÖEP'nin esnek bir yapıda olduğu bilinse de, kullanışlılık ilkesi açısından bazı eksiklikleri olduğu görülmektedir.

**Tablo 7.** OÖEP'de Program Tasarım İlkelerinin Durumuna İlişkin Bulguların Özeti

İlkeler	Kılavuz Sorular	Bulgular
Kapsam	1.Programın adı nedir?	Okul Öncesi Eğitim Programı
	2.Program hangi yaşları kapsamaktadır?	60-72 Ay
	3.Programda öğretmenlere süre ve zamanlama hakkında ne önerilmiştir?	Günlük/Aylık
	4.Programda temel alınan felsefi yaklaşım nedir?	İlerlemecilik
	5.Programın genel amaçları belirtilmiş midir?	Evet
	6.Programın sayfa sayısı nedir?	114 sayfa
	7.Programda hangi tasarım yaklaşımı benimsenmiştir?	Çocuk merkezli
	8.Programı oluşturan öğeler nelerdir? (Gelişim özellikleri, kazanım ve göstergeler, eğitim durumları, çocuğu tanıma ve değerlendirme)	Gelişim özellikleri, Gelişim alanları, Kazanım ve göstergeleri, Öğrenme merkezleri, Etkinlik çeşitleri, Aylık eğitim planları, Günlük eğitim akışı
	9.Programı oluşturan alt birimler ve ekler nelerdir?	Belirli gün ve haftalar, kavramlar, Etkinlik çeşitleri, Gözlem formları, Plan formatı, Eğitim akış formatı
	10.Programda yer alan kazanım/gösterge sayısı nedir?	Bkz. Tablo 2
	11.Programda eğitim durumlarının planlanması (günlük eğitim akışları /aylık eğitim planları) açık ve net olarak belirtilmiş midir?	Evet
	12.Programda eğitim ortamının ve öğrenme merkezlerinin düzenlenmesi açık ve net olarak belirtilmiş midir?	Evet
	13.Programda çeşitli etkinliklerin (sanat, müzik, matematik, oyun vb.) nasıl yürütüleceği açık ve net olarak belirtilmiş midir?	Evet
	14.Programda çocuğu tanıma ve değerlendirme sürecinin nasıl yürütüleceği açık ve net olarak belirtilmiş midir?	Evet
Aşamalılık	1.Her gelişim alanı içerisindeki kazanımların göstergeleri basitten karmaşığa doğru sıralanmış mıdır?	Evet
	2.Programda kavramların öğretiminde somut olandan soyut olana doğru bir yön gözetilmekte midir?	Evet
	3.Program yakın olan çevreden uzak olan çevreye doğru öğretim ilkesini gözetmekte midir?	Evet
	4.Programda gelişim özellikleri genişleyerek devam etmekte midir?	Evet Bkz. Tablo 3
	5.Program içerisinde ön koşul öğrenmeler dikkate alınmakta mıdır?	Evet
	6.Kazanımlar bilişsel alan taksonomisinin üst basamaklarına doğru ilerlemekte midir?	Hayır Bkz. Grafik 1
	7.Kazanımlar duyuşsal alan taksonomisinin üst basamaklarına doğru ilerlemekte midir?	Hayır Bkz. Grafik 2
	8.Kazanımlar psikomotor alan taksonomisinin üst basamaklarına doğru ilerlemekte midir?	Hayır Bkz. Grafik 3

**Tablo 7.** OÖEP’de Program Tasarım İlkelerinin Durumuna İlişkin Bulguların Özeti (Devamı)

İlkeler	Kılavuz Sorular	Bulgular
Süreklilik	1.Programda yer alan kazanım ve göstergeler sonraki yaş düzeylerinde de tekrar etmekte midir?	Evet
	2.Programda yer alan kavramlar belirli zaman aralıklarında tekrar etmekte midir?	Evet
	3.Programda yer alan kavramlar 1. sınıf düzeyinde de (İlkokul 1. sınıf Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Beden Eğitimi) yer almakta mıdır?	Evet Bkz. Tablo 4
Denge	1.Kazanım ve göstergeler çocukların gelişim özellikleri açısından uygun mudur?	Evet
	2.Programda yer alan öğrenme merkezleri/etkinlik çeşitleri/kavramlar/belirli günler ve haftalar çocukların gelişim özellikleri açısından uygun mudur?	Evet
	3.Değerlendirmede kullanılacak yöntem, teknik ve araçlar çocukların gelişim özellikleri açısından uygun mudur?	Evet
Kaynaşıklık	1.Programda yer alan kazanımlar birbirleriyle ilişkili midir?	Kısmen
	2.Programda yer alan etkinlikler birbirleriyle ilişkiletilmekte midir?	Evet
	3.Programdaki kavramların/becerilerin günlük hayatla ve yaşam becerileriyle ilişkisi kurulmuş mudur?	Evet Bkz. Tablo 5
	4.Programda yer alan kazanımlar diğer öğretim programlarının (İlkokul 1.sınıf Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Beden Eğitimi) kazanımları ile ilişkilendirilebilmekte midir?	Evet Bkz. Tablo 6
	5.Programın okul öncesinden ilkokula geçişte öğrenme/öğretme yaklaşımının sürekliliği sağlanmış mıdır?	Evet
	6.Program; kapsam, aşamalılık, süreklilik ve denge açısından uyumlu ya da tutarlı mıdır?	Evet
Esneklik	1.Günlük ve aylık eğitim planlarının öğrencilerin bireysel farklılıklarına (ilgi, ihtiyaç, hazırbulunuşluk vb.) dikkat edilerek hazırlanması gerektiği açıkça belirtilmiş midir?	Evet
	2.Program, öğrenme ortamları oluşturmada, etkinlik ve materyalleri hazırlamada öğretmenlere seçenekler sunmakta mıdır?	Evet
	3.Program eğitim sürecinde bölgenin, okulun kaynaklarını ve çocukların özelliklerini dikkate alarak, öğretmenlere esneklik tanımakta mıdır?	Evet
	4.Program, paydaşların sorumluluklarını yerine getirmelerinde özgür iradelerine öncelik vermekte midir?	Kısmen
	5.Program, öğrenci ve öğretmen özerkliğine yer veren ifadeler içermekte midir?	Evet
Kullanışlılık	1.Programda kullanılan dil açık ve anlaşılır mıdır?	Evet
	2.Programda öğretmenlere ek kaynak ya da materyallere nasıl ulaşabileceği konusunda bilgi verilmiş midir?	Evet
	3.Programla ilgili görüş ve önerilerin nasıl ve nereye bildirileceği ile ilgili bilgi verilmiş midir?	Hayır
	4.Programın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için maksimum çocuk sayısı hakkında bilgi verilmiş midir?	Hayır
	5.Programda etkili bir eğitim süreci için gerekli teknik ve fiziki alt yapı/donanım ile ilgili bilgi verilmiş midir?	Hayır

### Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, 2013 yılında yayımlanan OÖEP'nin program tasarım ilkeleri açısından incelenmesi amaçlanmış, bu amaç doğrultusunda programın kapsam, aşamalılık, süreklilik, denge, kaynaşıklık, esneklik ve kullanılabilirlik ilkeleri açısından durumu ilk kez incelenmiştir. Alanyazında OÖEP'nin öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği birçok çalışmada programın çocuk merkezli özelliğinin önemli ölçüde uygulanabilir olduğuna ulaşılmıştır (Aslan ve Uygun, 2019; Avcı, 2021; Aydın ve diğerleri, 2018; Göle ve Temel, 2015; Özşırkıntı ve diğerleri, 2014). Avcı'nın (2021) okul öncesi öğretmenlerinin metaforik algılarını incelediği çalışmada, öğretmenlerin OÖEP'yi gelişimsel, hayata hazırlayan, esnek, planlı, hedeflere dönük, bütünlük içinde, kapsayıcı ve eğlenceli olarak tanımladıkları ve bu görüşlerinin program özellikleri ile benzeştiği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla, OÖEP'nin kapsamı açısından elde edilen bulguların, belirtilen araştırmaları doğruladığı söylenebilir.

Programın kapsam ilkesine göre incelenmesinde ayrıca 36-72 aylık çocukların gelişim özellikleri, kazanım ve göstergeleri, eğitim durumları, eğitim ortamının/öğrenme merkezleri, çocuğu tanıma ve değerlendirme boyutlarına odaklanılmıştır. Bu bağlamda programda oldukça kapsayıcı bilgilere yer verildiğini söylemek mümkündür. Aslan ve Uygun'un (2019) araştırmasında, öğretmenlerin programda uygulanması ön görülen etkinliklerin, aylık planların ve kazanımların uygun ve yeterli olduğunu düşündüklerine ulaşması da bu durumu kanıtlar niteliktedir. Aydın ve diğerleri (2018), programda verilen sürenin yeterli olduğunu, öğretmenlerin bir yıl içinde kazanım ve göstergeleri tekrarlayarak çocukların seviyelerine uygun hale getirdiklerini belirlemişlerdir. Bununla birlikte, programda çok yönlü, ayrıntılı ve bütünsel bir değerlendirme sürecinden bahsedilmesine rağmen, uygulamada değerlendirme sürecinin eksik kaldığını belirten araştırmalara da rastlanmıştır (Aslan ve Uygun, 2019). Bu bağlamda OÖEP'nin nitelikli uygulanabilmesi için öğretmenlere değerlendirme konusunda gerekli desteğin sağlanması programın nitelikli uygulanmasına katkı sağlayacaktır.

Aşamalılık kapsamında; her gelişim alanı içerisindeki kazanımların göstergelerinin basitten karmaşığa doğru sıralandığı, programın temel ilkeleri arasında yakın olan çevreden uzak olan çevreye doğru öğretim ilkesinin yer aldığı, gelişim özelliklerinin genişleyerek devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Gömleksiz ve Kay (2019), kazanımların gerçekleşmesinin basitten karmaşığa, somuttan soyuta bir sistemde gerçekleştiğini ifade etmektedir. OÖEP kazanımlarının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan taksonomilerinde üst basamaklara doğru ilerlemesi incelendiğinde, kazanımların taksonomi basamaklarına göre homojen dağılmadığına ve çoğunlukla ilk üç aşamada yoğunlaştığına ulaşılmıştır. Bu sonuç, okul öncesi eğitim etkinlik kitabının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesini amaçlayan bir diğer araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Yılmaz, Akbaba, Halıpınar, Oral ve Ulusoy-Ünlü, 2021). Buna göre, duyuşsal alan taksonomisinde dağılımın bilişsel, dil, sosyal ve duyuşsal gelişim alanlarına ait kazanımlardan oluştuğu belirlenmiştir. Sönmez (2003, s.81), "duyuşsal alanla ilgili davranışların yalnız okul sistemi içinde oluşmadığını, bilişsel alanın anlama basamağında sayılabilecek bazı öğeler olmadan duyuşsal alandaki özelliklerin gerçekleşmeyebileceğini" ifade etmektedir. Psikomotor alan taksonomisinde ise beceri haline getirme boyutunda kazanımların yoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. Bu noktada, kazanım ve göstergelerin üst düzey becerileri destekleyecek şekilde hazırlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Özellikle bilişsel alanda uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma basamaklarına ilişkin daha çok kazanıma yer verilmesinin, programın niteliğini artıracığı söylenebilir. Nitekim çocukların gelecekte akıl yürütme, yaratıcı düşünme, verileri analiz etme ve iş birliği içinde çalışmalarına yardımcı olacak 21. yüzyıl becerilerinin öğretimine okul öncesi dönemde başlanması gerektiği bilinmekte, erken çocukluk eğitiminde çocukların sosyal ve akademik yeterlilikleri arasında daha dengeli bir yaklaşımın benimsenmesi vurgulanmaktadır (Çetin ve Çetin, 2021).

Çalışmada süreklilik ilkesi bağlamında elde edilen bulgulara göre, OÖEP'de yer alan kavramlar ile kazanım ve göstergelerin tüm yaş grupları için ortak oldukları tespit edilmiş, çocukların gereksinimlerine göre belirli zaman aralıklarında tekrar tekrar ele alınabileceği vurgulanmıştır. Alanyazında OÖEP'de yer alan bilişsel, sosyal, duyuşsal, dil, psikomotor ve özbakım gelişimine yönelik kazanımların yeterli ve uygulanabilir olduğunu, çocukların çok yönlü gelişimlerini desteklediğini belirten araştırmalar mevcuttur (Aydın ve diğerleri, 2018; Başaran ve Ulubey, 2018; İş, 2017). Gömleksiz ve Kay (2015) da, OÖEP kazanımlarının uygulamadaki etkililik durumu hakkında

eğitim planları ile uyumlu, açık ve anlaşılır olduğuna, öğrenme sürecini sistematik hale getirdiğine ulaşılmıştır.

Bulgular incelendiğinde OÖEP'nin çocukların yaş ve gelişim düzeylerini dikkate alan gelişimsel bir program olduğu, denge ilkesinin gözetildiği açıkça görülmektedir. Programda kazanımların açıklamalarında sıklıkla çocukların gelişim özelliklerine uygun düzenlemelerin yapılması (Gömlüksiz ve Kay, 2019), öğrenme merkezlerinin çocukların gelişimlerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenmesi, gerekirse yeni merkezler eklenmesi ifade edilmektedir. Ayrıca alanyazında OÖEP'de değerlendirme boyutunun çocukların gelişim özellikleri açısından uygun olduğunu ortaya koyan araştırmaların (Gömlüksiz ve Kay, 2019; Işık, 2015) olması, denge ilkesine ait bulguları desteklemektedir.

Programda etkinliklerin birbirleriyle bütünleştirilebilir olması ve kavramların/becerilerin günlük hayatla, yaşam becerileriyle ilişkisinin kurulması sayesinde, yatay kaynaşıklığın sağlandığı söylemek mümkündür. Etkinliklerin bütünleştirilebilmesinin ve farklı etkinlik türlerinin üretilebilmesinin kazanım edinmeyi kolaylaştırdığı söylenebilir (Gömlüksiz ve Kay, 2019). Alanyazında okul öncesi eğitimi alan 1.sınıf öğrencilerin almayanlara nazaran bilişsel, dil, sosyal ve psikomotor alanlarda daha iyi durumda olduklarına ulaşan araştırmalar bulunduğundan (Erkan ve Kırcı, 2010; Özkesmen, 2008; Siva, 2008), OÖEP'nin ilkökula geçişte etkili olduğu akla gelmektedir. Başka bir deyişle, OÖEP'de yapılan analizler dikey kaynaşıklığın sağlandığını göstermekte ve bu bulgular da önceki çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Özenç (2020) de dil gelişimi alanındaki kazanımlar ile Türkçe dersi, motor gelişimi alanındaki kazanımlar ile ilkökul beden eğitimi ve oyun dersi ve özbakım becerileri alanındaki kazanımlar ile de hayat bilgisi dersi 1.sınıf kazanımlarının uyumlu olduğuna ulaşılmıştır. Uçuş-Güldalı ve Demirbaş (2017), OÖEP ile ilkökul hayat bilgisi programının sarmallığını inceledikleri araştırmalarında da programlar arasında sarmal bir yapı olduğunu tespit etmişlerdir. Sildir ve Sümer (2017) ise OÖEP dil gelişimiyle ilgili kazanımların Türkçe dersi öğretim programındaki 1.sınıf kazanımlarının desteklendiğini ve ön koşulları sağladıklarını belirlemişlerdir. Özetle; OÖEP ile ilkökul 1. Sınıftaki programlardaki kazanımların birbirini desteklediği düşünülmektedir.

297

OÖEP'de özel gereksinimli çocukları desteklemede dikkat edilmesi gereken noktalar da ayrıntılı olarak açıklanmaktadır. OÖEP, tarihsel süreçte özel gereksinimli bireylerin yer aldığı ilk program olması ve engel gruplarına göre sınıflandırılması bakımından değerlidir (Kılıçkaya ve Zelyurt, 2015). Bunun yanında, bireysel farklılıklara sıklıkla vurgu yapıldığı belirlenmiş olsa da esnekliğin tümüyle sağlanmadığı görülmüştür. Programın bölgesel farklılıkların dikkate alınması bakımından eksik yönlerinin bulunduğu farklı araştırmalarda da rastlanmıştır (Aslan ve Uygun, 2019; Aydın ve diğerleri, 2018). OÖEP'nin daha nitelikli uygulanabilmesi için bölgesel koşulların nasıl ele alınabileceği ile ilgili detaylı açıklamalara ve öğretmen eğitimlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bulgulara göre OÖEP'nin öğretmeni eğitim ortamlarının ve planlarının hazırlanması noktasında özerk kıldığı belirlense de, Aydın ve diğerlerinin (2018) çalışmasında, öğretmenlerin özellikle eğitim materyallerin kullanmakta, geliştirmekte, öğrenme/öğretim yöntem ve tekniklerini uyarlamada zorlandıkları, yönlendirilmeye ihtiyaç duydukları saptanmıştır. Düzgün (2014), çoğu öğretmenin hazır plan kullandığına, koşullara uygun planlamalara ihtiyaç duyulduğuna vurgu yapmıştır. Özellikle öğretmenlerin öğrenme merkezlerinin oluşturma, gerekli materyalleri ve ortamı sağlamada zorlandıklarını belirleyen araştırmalar mevcuttur (Oral ve Ergenekon, 2020; Işık, 2015). OÖEP'nin çerçeve bir program olabileceği düşünüldüğünde, öğretmenlere bu anlamda çok sorumluluk düşmektedir (Avcı, 2021).

Bununla birlikte, programda öğretmenin sorumluluklarına sıklıkla değinilirken, diğer paydaşların (yöneticilerin, ailelerin, rehberlik uzmanlarının vb.) rol ve sorumluluklarına yer verilmediği tespit edilmiştir. Programda ailelerin sürece dâhil olmasına ilişkin açıklamalar bulunsa da, uygulamada yeterli olmamaktadır (Aslan ve Uygun, 2019; Dilek ve Duman, 2014). Bu durumda, programda eğitimin paydaşlarından olan ailelerin, rehberlik uzmanlarının ve yöneticilerin rol ve sorumluluklarının da belirlenmesi ve sürece dahil olmaları önemli görülmektedir.

Son olarak, OÖEP kullanılabilirlik açısından değerlendirildiğinde, programın kullanıcı dostu bir program olması, dilinin açık ve anlaşılır bir yapıda bulunması, ilgili kaynakların ve eklerin ulaşılabilir olması olumlu değerlendirilmiştir. Buna karşın, programın uygulanması için gerekli teknik ve fiziki alt yapı/donanımın bölgenin ve okulun kaynaklarına göre değişebileceği bahsedilse de, bunlarla ilgili ya da

teknolojinin kullanımı ile ilgili ayrıntılı bir paylaşımın yapılmadığı görülmüştür. Aslan ve Uygun (2019), öğretmenlerin okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki altyapılarının uygun olmadığını düşündüklerini ortaya koymuştur. Okul öncesi eğitimin farklı değişkenler açısından değerlendirildiği farklı araştırmalarda da, fiziki alt yapı eksikliklerinin olduğu ortaya çıkmıştır (Baki ve Hacısalihoğlu-Karadeniz, 2013; Düzgün, 2014; Gömleksiz ve Kay, 2019; İş, 2017). Programın kullanılabilirliğine göre incelendiği bu çalışmada da aynı sonuca ulaşılmış olup, programın fiziki alt yapı ve bölgesel koşullara uygunluk anlamında geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Bu araştırma, 2013 yılında yayımlanan OÖEP'nin program tasarım ilkeleri açısından incelenmesi ile sınırlıdır. Bu bağlamda, programla birlikte kullanılması önerilen etkinlik kitabı (MEB, 2013b) ve aile eğitimi kitapçığıyla (MEB, 2013c) ilgili benzer araştırmalar yapılması, okul öncesi eğitim programlarının geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca 2024 yılında güncellenen OÖEP'nin bu çalışmada kullanılan kılavuz sorular ile incelenmesi, programların nitelikli gelişimi açısından önemlidir. Oluşturulacak yeni programlar ile bölgesel farklılıklara ve farklı şartlara yönelik yönlendirmeler yapılabilir ve öğretmen kılavuz kitapları oluşturulabilir. Bu noktada programların uygulamadaki niteliğini arttırmak için fiziksel koşulların iyileştirilmesi, sınıftaki çocuk sayısı ile ilgili düzenlemelerin yapılması ve öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ile ilgili mesleki gelişim programlarının düzenlenmesi de önemli görülmektedir.

**Yazar Katkı Oranları:** Araştırmanın ilk yazarı literatür taraması, verilerin analizi, bulguların hazırlanması ve raporlaştırma aşamalarında, ikinci yazar ise çalışma konusunun seçimi, araştırma sorularının belirlenmesi, verilerin analizi ve raporlandırmada etkin rol oynamıştır. Her iki yazar da makalenin son halini okumuş ve onaylamıştır.

**Etik Kurul Beyanı:** Bu çalışma doküman incelemesine dayalı olduğundan etik kurul onayı gerektirmemektedir.

**Çatışma Beyanı:** Herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmamaktadır.

### Kaynakça

- Aksoy, E. N. (2020). *Okul öncesi eğitim programının Stufflebeam (CIPP) program değerlendirme modeli ile incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kilis.
- Aral, N., ve Kadan, G. (2018). 2013 Okul öncesi eğitim programının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 113-131.
- Aslan, M., ve Uygun, N. (2019). Okul öncesi eğitim programının Stufflebeam'in bağlam, girdi, süreç ve ürün (BGSÜ) değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 144, 229-251.
- Ataş, R., ve Bümen, N. (2023). Fen bilimleri dersi öğretim programlarında program tasarım ilkeleri açısından bir analiz: 2005, 2013, 2018. *Educational Academic Research*, 49, 91-107.
- Avcı, F. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(45), 1828-1840.
- Aydın, S., Şentürk, Ş., ve Duran, V. (2018). Okul öncesi programının stufflebeam bağlam, girdi, süreç ve ürün modeline göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 13(27), 163-181.
- Baki, A., ve Hacısalihoğlu-Karadeniz, M. (2013). Okul öncesi eğitim programının matematik uygulama sürecinden yansımalar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2, 619-636.
- Başaran, S. T. ve Ulubey, Ö. (2018). 2013 Okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(2), 1-38.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Canbaz, A. (2023). *2013 okul öncesi eğitim programının Eisner'in eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Canlıer, D., ve Bümen, N. (2018). Yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının program tasarım ilkeleri açısından analizi. S. Dinçer (Ed.) içinde, *Değişen dünyada Eğitim* (s. 161-177). Pegem Akademi.
- Çalışkan-Dedeoğlu, N., ve Alat, Z. (2012). Harmony between turkish early childhood and primary mathematics education standards. *Educational Sciences: Theory ve Practice*, 12(3), 2280-2285.



- Çetin, M. ve Çetin, G. (2021). 21. yüzyıl becerileri açısından MEB okul öncesi eğitim programına eleştirel bir bakış. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 235-255.
- Demirel, Ö. (2006). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi.
- Dereli-İman, E. (2014). Değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocukların sosyal gelişimine etkisi: Sosyal beceri, psiko-sosyal gelişim ve sosyal problem çözme becerisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 249-268.
- Dilek, H. (2018). Türkiye'deki okul öncesi eğitim programı güncellemesi: Öğretmenlerin güncelleme hakkındaki ilk görüşleri nelerdir? *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1745-1766.
- Dilek, H., ve Duman, T. (2014). 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 143-158.
- Düzgün, Ü. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı ve 2012 değişikliklerinin uygulanmasına ilişkin görüşleri (Kayseri ili örneği)* [Yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Erkan, S., ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 94-106.
- Ertürk, S. (1975). *Eğitimde program geliştirme*. Yelken Tepe Yayınları.
- Espinosa, L. M. (2002). High-quality preschool: Why we need it and what it looks. *National Institute for Early Education Research*, 1, 1-11.
- Geçitli, E., ve Bümen, N. (2020). İlkokul ve ortaokulda bilişim teknolojileri alanında yer alan derslerin öğretim programları üzerine bir analiz: 1998-2018. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(4) 1912-1934.
- Gelişli, Y., ve Yazıcı, E. (2012). Türkiye'de uygulanan okul öncesi eğitim programlarının tarihsel süreç içerisinde değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 85-93.
- Göle, M. O., ve Temel, Z. F. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özelliklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 663-684.
- Gömlüksiz, M. N., ve Kay, M. A. (2019). 2013 Okul öncesi eğitim programındaki kazanımların uygulamadaki etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 14(1), 79-102.
- Gürkan, T., ve Koran, N. (2014). 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programının çocuğun katılım hakkına yer verme durumu açısından incelenmesi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(2), 203-226.
- Hewitt, T. W. (2006). *Understanding and shaping curriculum*. Sage Publications.
- Işık, N. E. (2015). *Öğretmenlerin MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı hakkındaki görüşleri ve programı kullanma durumları* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İş, A. (2017). *Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programındaki kazanımların gerçekleşme düzeyine yönelik algıları* [Yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kardeş, S. (2020). Okul öncesi eğitim programının 21. yüzyıl becerileri ve STEAM eğitimi bağlamında değerlendirilmesi. *Eğitimde Kurum ve Uygulama*, 16(2), 109-119.
- Kılıçkaya, A., ve Zelyurt, H. (2015). Okul öncesi programlarında özel gereksinimli bireylerin yer alma durumlarının incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 200-212.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.
- Kitta, S., ve Kapinga, O. S. (2015). Towards designing effective preschool education programmes in Tanzania: What can we learn from theories? *Journal of Education and Practice*, 6(5), 180-185.
- Kocalar, E., ve Bay, E. (2020). 2013 okul öncesi eğitim programının karakter eğitimi açısından değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1304-1319.
- Köksal, O., Dağal, A. B., ve Duman, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 46, 379-394.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013a). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. Kasım 6, 2023 tarihinde <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden alındı

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013b). *Okul öncesi eğitim programı etkinlik kitabı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ocak 20, 2024 tarihinde <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/okuloncesietkinlikkitabı.pdf> adresinden alındı
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013c). *Okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER)*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ocak 20, 2024 tarihinde <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/obader.pdf> adresinden alındı
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018a). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ocak 10, 2024 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=329> adresinden alındı
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018b). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ocak 10, 2024 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326> adresinden alındı
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018c). *Beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2, 3 ve 4. Sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ocak 10, 2024 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=443> adresinden alındı
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ocak 10, 2024 tarihinde alındı
- National Association for the Education of Young Children [NAEYC]. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Ocak 26, 2024 tarihinde <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/PSDAP.pdf> adresinden alındı
- Oral, B. ve Ergenekon, Ö. (2020). 2013 Okul öncesi eğitim programı ile ilgili yapılan bazı araştırmaların değerlendirilmesi. *Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi Özetler Kitabı* (s. 136-146). Ankara: Pegem Akademi.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. London: Pearson Education.
- Özenci, M. (2020). Okul öncesi eğitimi programındaki kazanımlar ile ilkököl 1.sınıf kazanımları ne kadar uyumlu? *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 11(21), 98-110.
- Özkesmen, A. (2008). *Okul öncesi eğitimi alan ve almayan birinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yeni müfredat programına göre değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Özsırkıntı, D., Akay, C., ve Yılmaz-Bolat, E. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri (Adana ili Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 313-331.
- Öztürk, S. (2023). *Okul öncesi eğitim programının Metfessel-Michael modeline göre değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Sildir, E., ve Sümer, M. (2017). Okul öncesi eğitim programında yer alan dil gelişimiyle ilgili kazanımların Türkçe dersi öğretim programındaki 1. sınıf kazanımlarını desteklemesi açısından incelenmesi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 273-288.
- Siva, L. (2008). *Okul öncesi eğitimin ilkököl başarısına etkisi ve bir uygulama* [Yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sönmez, V. (2003). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (10. bs.). Ankara: Anı yayıncılık.
- Türkkay-Anasız, B., İkinci, E., ve Anasız, Y. (2018). Okul öncesi eğitime katılımın daha sonraki yıllardaki akademik başarıya etkisi: TEOG sınavları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 154-173.
- Uçuş-Güldal, Ş., ve Demirbaş, İ. (2017). Okul öncesi eğitim programı ile ilkököl hayat bilgisi öğretim programının sarmallığının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1084-1105.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Yılmaz, A., Akbaba, F. D., Halıpnar, F. M., Oral, S., ve Ulusoy-Ünlü, A. (2021). Okul öncesi eğitim etkinlik kitabının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 343-385.
- Yücel, E., Dimici, K., Yıldız, B., ve Bümen, N. T. (2017). Son 15 yılda yayımlanan ilk ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları üzerine bir analiz. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 702-737.

## Extended Summary

### *Introduction*

Preschool education is of great strategic importance, as it is the first stage of basic education and has an impact on the learning that follows. A successful transition to primary school is only possible if environments and opportunities are created for children to learn and build on their knowledge and experiences. Therefore, the quality of preschool curricula (PC) is crucial. A quality preschool curriculum should be strong in terms of scope, sequence, continuity, balance, articulation, flexibility and user-friendliness. Scope refers to determining the topics to be taught and drawing the boundaries of the content. Sequence is the process of organizing content according to an order. Continuity refers to the repetition of skills in a curriculum. In other words, it means reinforcing and practicing certain skills at regular intervals. Balance is the harmony between the developmental level of the learner and the degree of complexity and comprehensiveness of the curriculum. Articulation has a two-dimensional structure, horizontal and vertical. Horizontal articulation refers to a student's ability to apply knowledge in one area to other areas (interdisciplinarity). Vertical articulation means that the knowledge learned supports each other as the student progresses through the grades. Flexibility requires that curricula give teachers and students autonomy, take into account individual differences and allow actors to act freely. Finally, user-friendliness includes the effective usability of the curriculum by teachers, the provision of information on additional resources, the availability of the necessary equipment and the planning of time.

Despite the fact that there are various studies that examine and evaluate the 2013 PC in Türkiye, there is no research that examines the 2013 PC in terms of curriculum design principles. Therefore, the purpose of this study is to examine the 2013 PC in terms of curriculum design principles, to obtain findings that can contribute to curriculum development, and to identify shortcomings, if any. To this end, the following questions were addressed: 'How is the 2013 PC in terms of scope, sequence, continuous, balance, articulation, flexibility and user-friendliness? Examining the PC in terms of curriculum design principles is important both in terms of qualifying the curriculum and developing new ones. Furthermore, in terms of providing an analytical framework for new research, it is felt that the guiding questions developed for the curriculum review can contribute to curriculum design studies.

### *Method*

In this study, the document analysis method was used, and the following steps were followed: accessing the document, checking the authenticity of the document, understanding the document, analyzing and using the data. The PCs (MoNE, 2013a) analyzed in this study were digitally accessed from the official website of the Board of Education. The curricula of the first grade Turkish, Mathematics, Life sciences, physical education and physical education and play courses used in the horizontal articulation analysis were also accessed from the same website. Since all the documents that were the subject of the analysis were from official websites, they were considered to be original documents. The guiding questions used in previous studies that examined curricula in terms of design principles provided a framework for the descriptive analyses (Ataş & Bümen, 2023; Canlier & Bümen, 2018; Geçitli & Bümen, 2020). However, in order to reflect the originality of the PC and increase the validity of the analyses, changes (additions and deletions) were made to the guiding questions, and opinions and criticisms were sought from different experts (three preschool field experts and two preschool teachers) on the draft guiding questions. According to the feedback received, various corrections were made and the analyses were started. Credibility and confirmability were ensured by access to the original document (the official preschool curriculum), mutual and continuous interpretation of the data by the two authors, and direct and detailed descriptions in the presentation of the findings. In the analysis of the PC learning outcomes in terms of cognitive, affective and psychomotor domain taxonomies, the agreement between the independent coding by both authors was examined using the inter-coder reliability formula (Miles & Huberman, 1994) and calculated to be 78%. In addition, time was allowed for the researchers to discuss and compromise on the PC analysis (three months). The fact that the first author is a preschool teacher who has been working with different age groups (4-5/5-6 years) since 2015, and that the second author has many scientific articles based on the analysis of

curricula in terms of design principles, contributed to the grouping, comparison of data and meticulousness of the findings.

### *Findings*

Examining the scope of PC, it can be said that it has a comprehensive curriculum structure. As PC is child-centered, flexible, play-based and balanced (including all activities, balancing active and passive), it can be a guide according to children's interests, needs and characteristics. In terms of sequence, it can be said that learning outcomes progress from simple to complex, concepts from concrete to abstract, from the immediate environment to the distant environment, and developmental characteristics continue to expand. However, it was noted that the learning outcomes did not progress to higher levels in the cognitive, affective and psychomotor domain taxonomies. Therefore, the PC is considered to be partially sequential.

It was found that most of the concepts in the PC were covered in the first-grade mathematics curriculum, followed by Turkish, Life sciences and Physical education and play. Therefore, it can be said that the continuity of concepts is ensured in the transition from pre-primary to first grade. According to the findings on the balance of PC, the learning outcomes, concepts, activities and assessment suggestions are appropriate to the developmental characteristics of the children. In other words, children's developmental levels, interests and needs as well as environmental conditions were taken into account when planning learning processes. The findings on articulation in PC show that the learning outcomes are interrelated, the concepts/skills addressed are related to daily life and life skills, and the learning outcomes are linked to the first-grade curriculum (Turkish, Mathematics, Life Science and Physical Education and play). The analysis of flexibility in PC also showed that individual student differences were taken into account, teachers were offered a variety of options, and teacher and student autonomy was acknowledged. Finally, the findings on the user-friendliness of the PC showed that although the language was clear and understandable and the information on additional resources and materials was sufficient, there was not enough information on the provision of feedback, the maximum number of children and the technical and physical infrastructure/equipment required. In this sense it can be said that PC needs to be strengthened in terms of user-friendliness.

### *Discussion*

This study analyzed PC, published in 2013, for the first time in terms of curriculum design principles and found that it had mostly positive features. Previous studies also emphasized the positive features of PC but pointed out some problems in practice. It is suggested that PC should be strengthened, particularly in terms of higher-order thinking skills, and that its flexibility and usefulness should be improved. In future research, it may be suggested to analyses the PC published in 2024 in terms of design principles and to identify the problems that preschool teachers experience in implementing the curriculum.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





## Çocuk Edebiyatı ile Matematiği İlişkilendiren 2010-2023 Yılları Arasında Türkiye’de Yapılmış Makale ve Tez Çalışmalarının Tematik İçerik Analizi

## Thematic Content Analysis of Articles and Theses Conducted in Türkiye Between 2010-2023 Relating Children's Literature and Mathematics

Neslihan DEMİRCİ<sup>1</sup>  
Çiğdem ARSLAN<sup>2</sup>

doi: 10.38089/iperj.2024.186

Geliş Tarihi: 02.04.2024

Kabul Tarihi: 28.09.2024

Yayınlanma Tarihi: 30.11.2024

**Özet:** Çocuk edebiyatı ile matematiği ilişkilendiren çalışmalarını ele alan bu araştırma tematik içerik analizi ile 2010-2023 yılları arasında Türkiye’de gerçekleşen makale ve tez çalışmalarının özelliklerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda ilgili konuya yönelik “Dergipark”, “Ulakbim”, “Yök Tez Merkezi” ve “Google Scholar” üzerinden tarama yapılarak otuz makale ve otuz tez olmak üzere toplam altmış çalışmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan çalışmalar; yayınlanma yılları, anahtar kelimeleri, araştırma desenleri, örneklem çeşidi ve genişliği, tezlerin yayımlandığı anabilim dalı değişkenlerine göre ele alınarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda en fazla bilimsel yayının 2022 yılında gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaların araştırma desenleri incelendiğinde ise makalelerde en sık tercih edilen desenin doküman analizi olduğu, tezlerde ise deneysel desen olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaların örneklem gruplarına bakıldığında, makalelerde ortaokul ve lisans, tezlerde ise ortaokul düzeyinin tercih edildiği görülmektedir. Bu bağlamda, okul öncesi ve ilkökul düzeyinde çocuk edebiyatı ve matematik ilişkisinin daha fazla araştırılması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Çocuk edebiyatı, ilişkilendirme, matematik eğitimi, tematik analiz

**Abstract:** This research focuses on studies integrating children's literature and mathematics, aiming to identify the characteristics of articles and theses conducted in Türkiye between 2010 and 2023 through thematic content analysis. In this context, a total of sixty studies, thirty articles and thirty theses, were identified by reviewing “Dergipark”, “Ulakbim”, “YÖK Thesis Center”, and “Google Scholar”. The studies obtained were examined based on variables such as publication years, keywords, research designs, sample types and sizes, and the academic departments in which the theses were published. As a result of the research, it was concluded that the most scientific publications were made in 2022. When the research designs of the studies were examined, it was determined that the most frequently preferred design in articles was document analysis, and in theses it was experimental design. Articles prefer middle school and undergraduate levels, while theses focus on middle school. Thus, more research on the relationship between children's literature and mathematics at the preschool and elementary levels is recommended.

**Key Words:** Children’s literature, connection, mathematics education, thematic analysis

<sup>1</sup> Doktora Öğrencisi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye, [neslidamlademirci@gmail.com](mailto:neslidamlademirci@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-4621-6558>

<sup>2</sup> Prof. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye, [arslanc@uludag.edu.tr](mailto:arslanc@uludag.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0001-7354-8155>

## Giriş

İlişkilendirme becerisi, matematik öğretiminin önemli bir yapı taşı olarak görülmektedir. Günümüzde, eğitim ve öğretimde yararlandığımız çeşitli matematik öğretim programlarında, matematik yapabilmeyi öğrenme süreçlerinden birinin ilişkilendirme olduğu açık bir biçimde vurgulanmaktadır (Özgen, 2013). Matematik Dersi Öğretim Programı içerisinde matematik eğitiminin genel amaçları bölümünde yer alan “Matematiksel kavramları anlayabilecek, bunlar arasında ilişki kurabilecek, bu kavram ve ilişkileri günlük hayatta ve diğer disiplinlerde kullanabilecekler” ifadesi ile öğrencilerin ilişkilendirme becerilerinin önemine vurgu yapılmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (NCTM), matematik öğretimi çeşitli boyutlarda tanımlamaktadır. Buna göre, matematik öğretimi; öğrencilerin matematiksel düşüncelerini ifade etmelerini teşvik eden, problem çözme ve problem kurma becerilerini ön plana çıkaran, muhakemeyi geliştiren, ayrıca matematiksel konularla farklı disiplinler arasında bağlantı kurmayı öğreten bir süreçtir. NCTM, matematiğin öğretiminde edebiyat, dil, bilim, sosyal bilgiler, sanat ve müzik gibi farklı disiplinlerin kullanılmasını; ayrıca öğrencilerin kendi deneyimleriyle bu süreçleri dönüştürmelerinin önemli olduğunu savunmaktadır (NCTM, 2000). Bu kapsamda ilişkilendirme becerisi, öğrenme-öğretme süreçlerinde matematik öğretimi güçlendirebilecek önemi yüksek bir beceri olarak gösterilmektedir (Ball vd., 2005; Özgen 2017).

İlişkilendirme becerisi ile birlikte pek çok matematiksel becerinin de değerlendirilmesine olanak tanıyan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) sınavının ortaya koyduğu veriler, Türkiye’de matematik okuryazarlığının ve okumaya ilişkin becerilerin yeterli seviyede bulunmadığını belirtmekte, OECD ülkelerinin ortalamasının altında yer aldığını göstermektedir (Özmuş ve Kaya, 2014). Bu doğrultuda matematiğin günlük yaşamdaki kullanılabilirliği olarak ifade edilen matematik okuryazarlığının ve okuma becerilerinin gelişmesi için çocuk edebiyatı ile matematik ilişkilendirmesi bir fırsat olarak görülebilir. Okul matematiğini günlük yaşamla ilişkilendirmenin bir yolu olarak günlük yaşamın konu edildiği edebiyatta yer alan matematiğe dikkat çekmekte, yaşam deneyimleri hakkında insan düşüncesinin ve iletişiminin doğasında bulunan matematiğin ortaya çıkarılmasına destek olmaktadır (Haury, 2001). Zira matematik öğretim sürecinde yeni hedeflere ulaşmak için sınıflarda kullanılan çocuk edebiyatı güçlü bir araç olarak görülmektedir (Whitin, 1992). Aynı zamanda çocuk edebiyatı, çocukların okuma kültürü edinebilmeleri için bir yaşantı alanı oluşturulmasına da yardımcı olmaktadır (Sever, 2023).

Eğitim sürecinde matematiksel ilişkilendirmeyi desteklemek ve matematik becerilerini geliştirmek için farklı bakış açılarının kullanılmasına olanak tanıyan disiplinler arası bütünleştirme uygulamaları dikkat çekmeye başlamıştır. Çocuk edebiyatı ile matematik ilişkilendirmesi de disiplinler arası bütünleştirme uygulamaları arasında yer almaktadır (Franz ve Pope, 2005; Price ve Lennon, 2009; Aladağ ve Şahinkaya, 2013; Green, 2013; İltar, 2014; White, 2017; Kızıltepe vd., 2018; Escamilla, 2021; Yalçın vd., 2022; Zhang vd., 2023). Edebiyat ve matematik ilişkilendirmesinden yararlanıldığında çocuk edebiyatı eserleri; matematiksel içerik için anlamlı bağlam sağlama (Haury, 2001), sayı duyusunun gelişimini destekleme, matematik kavramını açıklama (Deliveli, 2020), ilginç problem modeli oluşturmaya yardımcı olma (Green, 2013), eleştirel düşünmeye teşvik etme ve ilgi düzeyi artırma (Barnaby, 2015) özelliklerini sağlayarak etkili öğrenmeye destek olmaktadır. Çocuk edebiyatının ders sürecine entegre edilmesi ile öğrencilere, matematiksel düşünmenin en önemli unsuru olarak görülen soyut düşünmenin ve problem çözme yeteneğinin daha kolay kazandırılabilceği (Aslan, 2019), iletişim becerilerini destekleyici bir role sahip olması sebebi ile de problem çözme aşamalarının ilk adımı olan problemi anlama için faydalı olacağı belirtilmektedir (White, 2017). Çocuk edebiyatı eserleri yalnızca öğrencileri matematiğe karşı motive etmekle kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin matematiksel kavramları ve becerileri geliştirmelerine de destek olmaktadır (Durmaz ve Miçooğulları, 2021). Küçük çocuklar, bir yandan hikâye kitaplarını okuyarak kendini ifade edecek sözel ve yazılı becerilerini geliştirirken bir yandan da matematiksel bilgiyi kendi içlerinde yapılandırabilmek için farklı fırsatlara sahip olabilir ve yeni öğrenme yollarını keşfedebilirler (Edelman 2017; Moyer, 2000). Matematik öğretiminde çocuk edebiyatı eserlerinin kullanılması, çocukların matematiksel bir içerik ile etkileşime geçmesi konusunda öğretmene kolaylık sağlamakta (Van den Heuvel Panhuizen vd., 2009) ve öğretmenlerin daha interaktif bir öğrenme ortamına sahip olmalarına da yardımcı olmaktadır (Capraro ve Capraro, 2006).

Matematik öğretiminde edebi unsurlardan faydalanma günümüzde hala önemini korumakla (Durmaz, 2023) beraber 35 yıllık geçmişe ev sahipliği yaptığı görülmektedir (Diakiw, 1990; Whitin, 1992). 1990'lı yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'ndeki NCTM'nin çocuk edebiyatı eserlerini, matematiği iletişim yoluyla öğrenirken çocuklara yardımcı olacak bir yol olarak belirtmesiyle birlikte matematikle ilgili resimli çocuk kitaplarının yayınlanmasında bir artış görülmüştür (Zhang vd., 2023). Bu durumun da etkisi ile uluslararası literatürde 1990 ve devamındaki yıllarda çocuk edebiyatı ve matematik ilişkilendirmesini hedef alan pek çok çalışmaya rastlandığı görülmektedir (Diakiw, 1990; Furner, 2018; Mink ve Fraser, 2002; Raymond, 1995; Rogers vd., 2015; Ward, 2005; Whitin, 1992; Wheeler ve Mallam, 2020; Gökçe ve Güner, 2021).

Çocuk edebiyatı ve matematik ilişkilendirmesini amaç edinen uluslararası çalışmalara kıyasla ulusal düzeydeki çalışmalar daha az sayıdadır. Yapılan literatür taramaları, Türkiye'de çocuk edebiyatı ve matematik ilişkilendirmesini amaçlayan çalışmaların 2010 yılından itibaren artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu artışın, çeşitli okuryazarlık türlerini vurgulayan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ile bağlantılı olabileceği belirtilmiştir (Durmaz, 2023; Wu, 2018). Bununla birlikte ulusal düzeyde çocuk edebiyatı ve matematik ilişkilendirmesini ele alan çalışmalar sınırlı sayıda olsa da ilgili çalışmaların son yıllarda artış gösterdiği gözlemlenmiştir. Örneğin; 2000-2016 yılları arasında çocuk kitapları ile matematik becerilerinin kazandırılmasına yönelik tematik içerik analizi yapılan bir çalışmada (Kızıltepe vd., 2018) ilgili zaman aralığında çocuk edebiyatı ile matematik ilişkisini hedef alan ve ulusal düzeyde yapılmış iki makale çalışmasına rastlanırken (İlter, 2014; Öçal vd., 2015), 2016 yılı sonrasında yapılmış pek çok çalışmaya da rastlamak mümkündür (Aslan, 2019; Arslan-Başdağ ve Dağlıoğlu, 2020; Durmaz vd., 2022; Fırat ve Dinçer, 2020; Kuş ve Işık-Tertemiz, 2022; Yalçın vd., 2022). Bu bağlamda mevcut araştırma ile çocuk edebiyatı ve matematik ilişkilendirmesi alanında ulusal düzeyde gerçekleşen çalışmaların genel yönelimlerini ve eksik noktalarını ortaya çıkarmak, ilgili alanda çalışacak uzmanlar için fikir vermek ve uzmanlara geniş bir bakış açısı sunarak ilgili konuya yönelik literatürde yer alan eksiklikleri fark etmelerini sağlamak amaçlanmıştır.

Ulusal anlamda 2016-2023 yılları arasında çocuk edebiyatı ile matematik ilişkilendirmesine yönelik tematik içerik analizi çalışmasına rastlanmamış olması, yakın zamanda matematik öğretiminde çocuk edebiyatı eserlerinin kullanılmasını içeren araştırmalara daha sık rastlanmaya başlanması ve ilgili kapsamda gerçekleşen çalışmaların olumlu sonuçlar ortaya koyduğu göz önüne alındığında (Altunbay ve Soylu, 2020; Can ve Durmaz, 2022; Durmaz ve Miçooğulları, 2021; Engin, 2022, Yalçın, 2022) gelecek çalışmaların da literatüre katkı sağlayabilecek şekilde çeşitlenmesinin önemi bu araştırmayı gerekli kılan özellikler olarak görülmektedir.

Çocuk edebiyatı ve matematik ilişkilendirmesini hedef alan ve 2010-2023 yılları arasında yayınlanan tezlerin ve makalelerin incelendiği bu çalışmanın amacına yönelik olarak aşağıda sunulan araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- Çocuk edebiyatı ve matematik bütünleştirmesine yönelik 2010-2023 yılları arasında yayınlanan makalelerin ve tezlerin yıllara göre dağılımları nasıldır?
- Çocuk edebiyatı ve matematik bütünleştirmesine yönelik 2010-2023 yılları arasında yayınlanan makalelerin ve tezlerin anahtar kelimeleri nelerdir ve bunların sıklıkları nasıldır?
- Çocuk edebiyatı ve matematik bütünleştirmesine yönelik 2010-2023 yılları arasında yayınlanan makalelerin ve tezlerin araştırma yöntemleri nelerdir?
- Çocuk edebiyatı ve matematik bütünleştirmesine yönelik 2010-2023 yılları arasında yayınlanan makalelerde ve tezlerde hedef alınan örneklem grubu ve örneklem genişlikleri nasıldır?
- Çocuk edebiyatı ve matematik bütünleştirmesine yönelik yayınlanan lisansüstü tezlerin anabilim dallarına göre dağılımları nasıldır?

## Yöntem

### *Araştırma Deseni*

Bu araştırmada çocuk edebiyatı ile matematik ilişkilendirmesini hedef alan çalışmaların çeşitli faktörlere göre incelenmesi amaçlandığı için nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tercih edilmiştir. Nitel araştırmalar, hayat akışı içinde gerçekleşen olgulara odaklanıp onları değişikliğe

uğratmadan irdeleme amacına sahip olan araştırma türleridir (Maxwell, 2008). Doküman analizi ise aynı konulara odaklanan, belirli temalar veya şablonlar çerçevesinde olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu tarz çalışmalarda araştırmacı konuya yönelik yapılmış çalışmalarını inceleyip, ihtiyacı olan veriyi toplayıp, değerlendirmekte ve belirli ölçütler çerçevesinde sunmaktadır. Bu araştırma sürecinde ise ele alınacak çalışmaların belirlemede izlenen yol Şekil 1’de sunulmaktadır.



Şekil 1. Araştırma süreci

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de çocuk edebiyatı ile matematik bütünleştirilmesi temalı makale ve tez çalışmalarını incelemektir. Bu amaç kapsamında ulusal çalışmalar inceleneceği için çalışmaların “Dergipark”, “Ulakbim”, “Yök Tez Merkezi” ve “Google Scholar” veri tabanlarında taranması kararlaştırılmıştır. Tarama sürecinde kullanılan kelime grupları “Çocuk Edebiyatı ve Matematik”, “Çocuk Kitabı ve Matematik”, “Hikaye ve Matematik”, şeklinde olup İngilizce yayınlar için de “Children’s Literature and Mathematics in Turkey”, “Story Books and Mathematics in Turkey”, “Picture Books and Mathematics in Turkey” olacak şekilde tarama yapılmıştır. Araştırma kapsamındaki dokümanlar 2010 – 2023 yılları arasında, Türkçe ve İngilizce dilinde yayımlanan; Dergipark, Ulakbim, Yöktez, Google Scholar veri tabanlarında tam metin erişimi açık olan makaleler ve tezlerdir. Bu kapsamda ilgili konuya yönelik yapılmış çalışmaların taranması 08.01.2024 tarihinde sonlandırılmıştır. Tarama sonucunda mevcut çalışmada incelenmesi amacıyla yayımlanan otuz lisansüstü tez ve otuz makale olmak üzere toplam altmış çalışmaya ulaşılmıştır.

### Verilerin Analizi

Veri ve analizleri tek yerde gösterme, analizi yapan araştırmacının farklı analizlere nerede ihtiyacı olduğunu görmesini sağlama, farklı veri setlerinin karşılaştırılmasını kolaylaştırma ve sonuçların raporlar içerisinde doğrudan kullanımına olanak sağlama gibi özelliklere sahip olması (Miles ve Huberman, 2019) sebebi ile bu araştırma kapsamında elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analizde amaç verileri düzenleyip, yorumlayıp okuyucu ile buluşturmaktır (Baltacı, 2019). Araştırmacılar tarafından belirlenen anahtar kelimeler kullanılarak tarama gerçekleştirilmiştir. Bu taramalar sonucunda 36 makale ve 30 tez çalışmasına ulaşılmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda ilgili anahtar kelimeleri barındırmasına karşın matematik öğretiminde çocuk edebiyatı ile ilişkilendirmeyi ele almayan veya uluslararası düzeyde gerçekleşen 6 makalenin kapsam dışı bırakılmasına karar verilmiştir. Araştırmaya dahil edilecek 60 bilimsel yayının çalışma amaçları doğrultusunda incelenmesi yapılmak üzere Microsoft Excel belgesi oluşturulmuştur. Excel belgesinde ilgili konuya yönelik erişilen çalışmaların; yayın yılları, anahtar kelimeleri, araştırma desenleri,



örneklemeleri ve tezlerin yayımlandığı anabilim dalı temaları ele alınmıştır. Veriyi sütun ve satırlar halinde tablolar içinde göstermenin basit ve kullanışlı bir teknik (Robson, 2015) olması sebebi ile elde edilen veriler frekans (f) ve yüzde (%) değerleri ile anlaşılır ve sistematik bir biçimde tablo haline getirilmiştir. Verilerin tabloya işlenmesi tamamlandıktan sonra analiz sürecinin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması amacı ile iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak kodlanmış, kodlama sonrası karşılaştırma yapılmıştır. Tablo ve grafiklerin dışında taranan çalışmalarda kullanılan anahtar kelimelerin çeşitlilik olarak oldukça fazla miktarda olması sonucunda kelimelerin tamamına tek görselde yer verebilmek amacı ile kelime bulutu uygulamasından yararlanılmıştır. Çocuk edebiyatı ile matematik bütünleştirme çalışmalarının anahtar kelimeleri, makale ve tezler için ayrı ayrı olmak üzere kelime bulutu uygulamasıyla görselleştirilmiştir.

### Bulgular ve Yorumlar

Çalışmanın bulguları araştırma problemleri dikkate alınarak sırası ile verilmiştir.

#### *Çocuk edebiyatı ve matematik bütünleştirmesine yönelik 2010-2023 yılları arasında yayınlanan makalelerin ve tezlerin yıllara göre dağılımları nasıldır?*

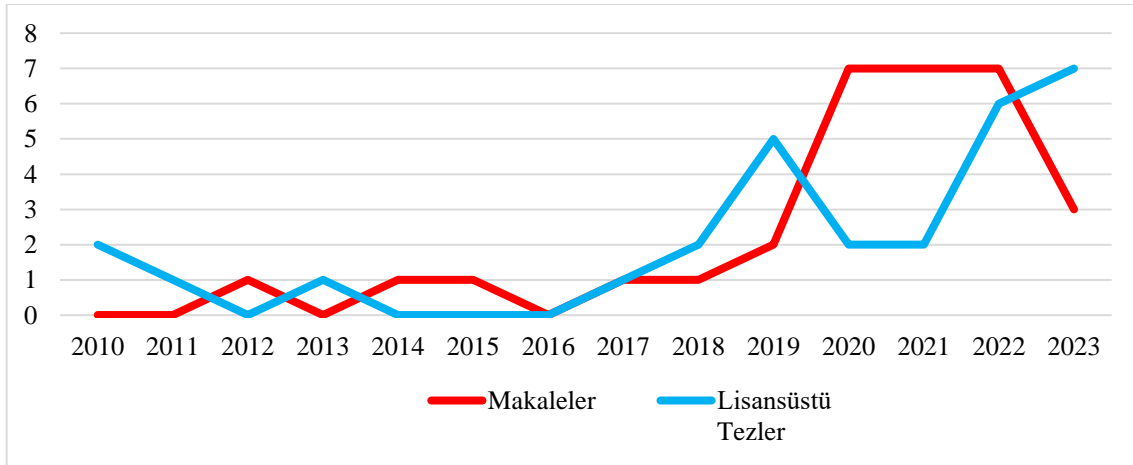
Çocuk edebiyatı ile matematik bütünleştirmesine yönelik Türkiye’de yapılan altmış araştırmanın türlerinin yıllara göre dağılımları Tablo 1’de verilmektedir.

**Tablo 1.** Çocuk edebiyatı ve matematik bütünleştirmesi çalışmalarının yıllara göre dağılımları

Çalışma Türleri	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	Toplam
Makale	-	-	-	-	1	1	-	1	1	2	7	7	7	3	30
Lisansüstü Tez	2	1	1	1	-	-	-	1	2	5	2	2	6	7	30
Toplam	2	1	1	1	1	1	-	2	3	7	9	9	13	10	60

307

Tablo 1’e bakıldığında 2010-2023 yılları arasında yalnız 2016 yılında yayınlanan herhangi bir makale ya da tez çalışmasına rastlanmadığı görülmektedir. Matematik öğretiminde çocuk edebiyatından yararlanan makale çalışmaları sayıca en fazla 2020, 2021 ve 2022 yıllarında; tez çalışmaları ise sayıca en fazla 2023 yılında gerçekleştirilmiştir. Makale ve tezlerin yıllara göre dağılımlarını gösteren grafik Şekil 2’de sunulmaktadır.



**Şekil 2.** Çocuk edebiyatı ve matematik bütünleştirmesi çalışmalarının yıllara göre dağılımları

Şekildeki grafik incelendiğinde çocuk edebiyatı ve matematik ilişkilendirmesini hedef alan makale ve tezlerin düzensiz bir biçimde olsa da zamanla artış gösterdiği görülmektedir.

### Çocuk edebiyatı ve matematik bütünleştirmesine yönelik 2010-2023 yılları arasında yayınlanan makalelerin ve tezlerin anahtar kelimeleri nelerdir ve bunların sıklıkları nasıldır?

Çocuk edebiyatı ve matematik bütünleştirmesini konu alan otuz makale ve otuz lisansüstü tezde kullanılan anahtar kelimeler ve bu kelimelerin kullanım sıklıkları Tablo 2’de sunulmaktadır. Anahtar kelime çeşitlerinin fazla olması sebebi ile daha sade bir tablo sunulması amacına yönelik sıklığı iki ve daha fazla olan anahtar kelimeler tablolaştırılmıştır.

**Tablo 2.** Çocuk edebiyatı ve matematik bütünleştirmesine yönelik makale ve tezlerin anahtar kelimeleri ve sıklıkları

Makalelerde Yer Alan Anahtar Kelimeler	f	Lisansüstü Tezlerde Yer Alan Anahtar Kelimeler	f
Çocuk Edebiyatı	11	Matematik öğretimi	9
Matematik Öğretimi	7	Çocuk edebiyatı	5
Matematik Eğitimi	5	Matematik	4
Çocuk Kitapları	3	Dijital öykü	4
Hikaye	3	Matematik başarısı	4
İlkokul	3	Matematik eğitimi	4
Matematik	3	Öyküleştirme yöntemi	4
Matematik Başarısı	3	Dijital hikaye	3
Öğretmen Adayı	3	Akademik başarı	3
Öğretmen Eğitimi	3	Matematik kaygısı	3
Edebi Metinler	2	Başarı	2
Geometri	2	Dijital öyküleme	2
Hikaye Kitapları	2	İlkokul	2
Matematik Becerileri	2	Matematik tarihi	2
Matematik ve Edebiyat	2	Matematik tutumu	2
Matematiksel Hikayeler	2	Okul öncesi eğitim	2
Matematiksel Kavram ve Beceriler	2	Problem çözme	2
Matematiksel Kurgu	2	Problem çözme becerisi	2
Okul Öncesi Dönem	2	Tutum	2
Resimli Öykü Kitabı	2		
Toplamda 75 Farklı Kelime Grubu	119	Toplamda 86 farklı kelime	128

308

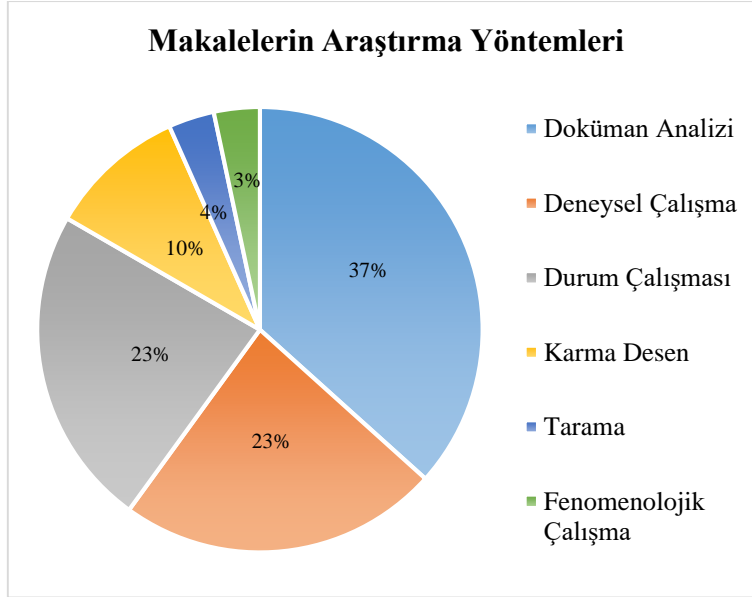
Tablo 2 incelendiğinde makalelerde en sık kullanılan üç anahtar kelimenin sırasıyla “Çocuk Edebiyatı” (f=11), “Matematik Öğretimi” (f=7) ve “Matematik Eğitimi” (f=5) olduğu görülmektedir. Tezlerde en sık kullanılan üç anahtar kelimenin sırasıyla “Matematik Öğretimi” (f=9), “Çocuk Edebiyatı” (f=5) ve “Matematik” (f=4) olduğu görülmektedir. İlgili konuda yazılmış makalelere ait anahtar kelimelerin kelime bulutu görseli Şekil 3’te, tezlere ait anahtar kelimelerin kelime bulutu görseli ise Şekil 4’te verilmektedir.



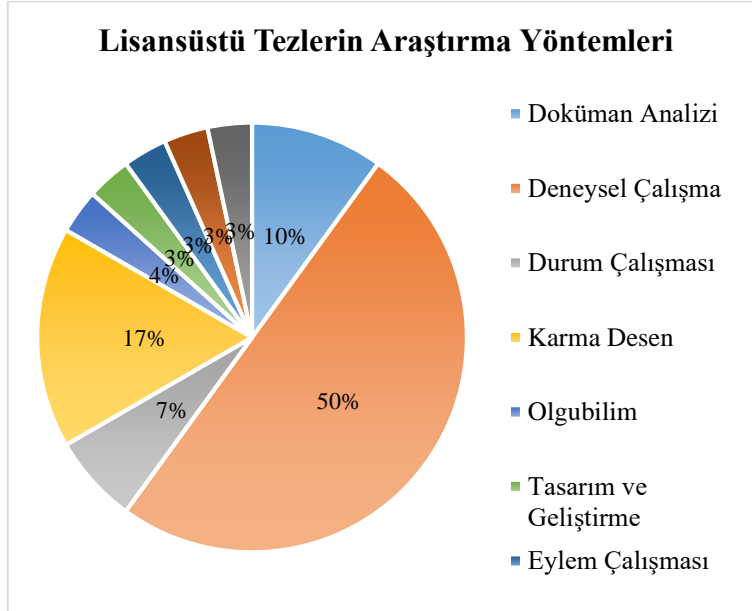
**Şekil 3.** Çocuk edebiyatı ve matematik bütünleştirmesi makalelerinin anahtar kelimelerinin “kelime bulutu”

Çocuk edebiyatı ve matematik bütünleştirmesine yönelik yazılan makale çalışmalarının anahtar kelimelerini gösteren kelime bulutu incelendiğinde makalelerin genel olarak “Çocuk edebiyatı”, “Çocuk kitapları”, “Matematik öğretimi”, “Matematik eğitimi”, “Matematik başarısı” ve “Öğretmen eğitimi” etrafında





Şekil 5. Makalelerin araştırma yöntemlerine ait dağılımlar



Şekil 6. Çocuk edebiyatı ve matematik bütünleştirme tezlerinin araştırma yöntemleri dağılımları

Genel olarak makale ve tez çalışmalarının tamamına bakıldığında en fazla tercih edilen desenlerin yirmi iki çalışmada deneysel desen, on dört çalışmada doküman analizi ve dokuz çalışmada da durum çalışması olduğu görülmektedir.

***Çocuk edebiyatı ve matematik bütünleştirmesine yönelik 2010-2023 yılları arasında yayınlanan makale ve tezlerde hedef alınan örneklem grubu ve örneklem genişlikleri nasıldır?***

Türkiye’de yapılmış çocuk edebiyatı ve matematik bütünleştirmesini hedef alan altmış çalışmanın örneklem çeşitlerinin dağılımı ve örneklem genişliği Tablo 4’te sunulmaktadır.

**Tablo 4.** Çocuk edebiyatı ve matematik bütünleştirmesi makale ve tezlerinin örneklem çeşitleri ve büyüklükleri

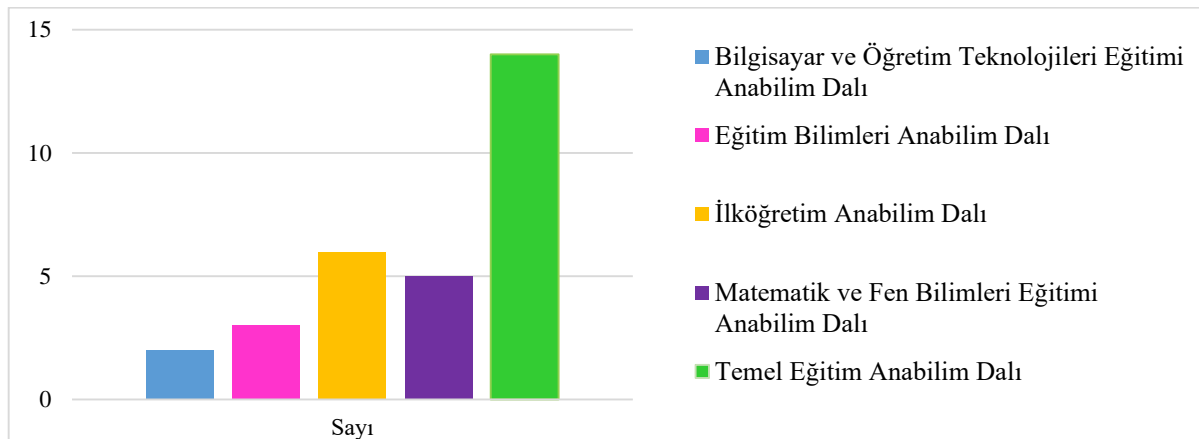
Örneklem Çeşitleri	Makaleler			Lisansüstü Tezler		
	f	%	Örneklem Genişliği	f	%	Örneklem Genişliği
Okul Öncesi	-	-	-	3	10	27, 33, 88
İlkokul	3	10	118, 44, 39	5	16.65	60, 50, 43, 15, 46
Ortaokul	7	23.31	54, 12, 32, 64, 73, 30, 72	14	46.62	190, 128, 40, 54, 104, 64, 12, 47, 50, 30, 56, 17, 20, 15
Lise	-	-	-	1	3.33	13
Lisans	6	20	105, 94, 40, 54, 52, 30	1	3.33	33
Görev Yapan Öğretmenler	2	6.66	772, 23	1	3.33	25
Diğer (Doküman/ Okul Öncesi)	-	-	-	1	3.33	180 doküman / 22 katılımcı
Diğer (Tasarım Geliştirme)	-	-	-	1	3.33	63 (İlkokul) / 17 (Öğretmen) /13 (Uzman)
Örneklemi Olmayanlar	f	%	Doküman Sayısı	f	%	Doküman Sayısı
Dokümanlar	12	39.96	6, 30, 52, 40, 13, 1, 1, 147, 100, 5, 40, 8	3	10	147, 19, 831
TOPLAM	30	100		30	100	

Tablo 4'e bakıldığında çocuk edebiyatı ve matematik ilişkilendirmesini hedef alan makalelerde en sık tercih edilen örneklem çeşitlerinin yedi çalışma ile ortaokul seviyesi ve altı çalışma ile lisans seviyesi olduğu görülmektedir. Yayımlanan otuz makalede okul öncesi döneme ve lise öğrencilerine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Lisansüstü tezlerde ise en sık tercih edilen örneklem çeşidinin on dört çalışma ile ortaokul seviyesi olduğu görülmektedir. İkinci sırada ise beş çalışma ile ilkokul seviyesi yer almaktadır. Yapılan tarama sonucunda yayımlanan lisansüstü tezler içerisinde lise, lisans ve görev yapan öğretmenlere yönelik örneklem tercih eden sadece birer çalışmaya rastlanmıştır.

Yayımlanan çalışmalarda örneklem sayılarına bakıldığında ise makaleler arasında en geniş örnekleme görev yapan 772 öğretmen yer alırken tez çalışmalarında 190 ortaokul öğrencisinin yer aldığı tespit edilmiştir.

#### ***Çocuk edebiyatı ve matematik bütünleştirmesine yönelik yayınlanan lisansüstü tezlerin anabilim dallarına göre dağılımları nasıldır?***

Çocuk edebiyatı ve matematik bütünleştirmesini hedef alan otuz tez çalışmasının gerçekleştiği anabilim dallarına göre dağılımları Şekil 7'de gösterilmektedir.



**Şekil 7.** Çocuk edebiyatı ve matematik bütünleştirmesi tezlerinin anabilim dallarına göre dağılımları

Otuz tezin en fazla yayımlandığı anabilim dalı on dört tez ile temel eğitim anabilim dalı, en az sayıda tez çalışmasının ise iki çalışma ile bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi anabilim dalı olduğu görülmektedir. Matematik ve fen bilimleri eğitimi anabilim dalı içerisinde ise çocuk edebiyatı ve matematik ilişkilendirmesine yönelik beş tez çalışmasının gerçekleştirildiği tespit edilmiştir.

### Tartışma ve Sonuç

Çocuk edebiyatı ve matematik bütünleştirilmesi alanında Türkiye’de 2010-2023 yılları arasında yapılan 30 makale, 30 da tez olmak üzere toplam 60 çalışmaya ulaşılmıştır. En fazla araştırmanın 2022 yılında yapıldığı tespit edilmiş, çalışmaların 2010 yılından itibaren genel olarak düzenli bir yapı izlemese de zaman içerisinde artış gösterdiği görülmüştür. Bu sonuç konuyla ilgili uluslararası araştırmaları inceleyen Wu (2018) ve Durmaz’ın (2023) yapmış oldukları çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Edebi unsurların matematikle entegrasyonuna yönelik bir bibliyometrik çalışma gerçekleştiren Durmaz (2023) 2010 yılından sonra gerçekleşen artışın sebebinin çeşitli okuryazarlıkları ön plana çıkaran PISA sınavının olabileceğini belirtmektedir. Mevcut çalışmanın da bu sonucu desteklediği söylenebilir.

Çocuk edebiyatı ve matematik bütünleştirilmesi konusuna yönelik yapılan makale ve tez çalışmalarına ait anahtar kelimeler ve sıklıkları incelendiğinde çalışmaların çocuk kitapları ve erken çocukluk dönemine odaklandığı görülmektedir (Öçal vd., 2015; Yılmaz-Genç vd., 2017; Arslan-Başdağ ve Dağlıoğlu, 2020; Fırat ve Dinçer, 2020, Okudur ve Işık, 2021; Kuş ve Işık-Tertemiz, 2022). Bu sonuç Kızıltepe ve arkadaşları (2018)’nin sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada da anahtar kelimelerin erken çocukluk döneminde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu duruma sebep olarak gerçekleşen doküman analizi çalışmalarında tercih edilen doküman özelliklerine göre anahtar kelime kullanımı gösterilebilir. Zira anahtar kelime sıklıklarında her ne kadar erken çocukluk dönemi dikkat çekiyor olsa da çalışmaların örneklem grupları incelendiğinde ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmaların erken çocukluk dönemine yönelik gerçekleştirilen çalışmalardan daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç; anahtar kelimelerin, çalışmaların özelliklerini yansıtmakta yetersiz olabileceğine ve erken çocukluk dönemine yönelik matematik ile çocuk edebiyatı ilişkilendirme çalışmalarına yoğunlaşmanın önemine ışık tutmaktadır. Aynı zamanda bu sonuç uluslararası literatürde de benzer şekildedir (Edelman vd., 2019; Gökçe ve Güner, 2021; Zhang vd., 2023). Matematik eğitimi alanında kapsamlı bir şekilde bibliyometrik analiz gerçekleştiren Gökçe ve Güner (2021) çalışmaları sonucunda en çok tekrarlanan terimlerden birinin erken çocukluk dönemi olduğunu tespit etmişlerdir. Bu durum yalnızca çocuk edebiyatı ile matematiğin ilişkilendirilmesi için değil, aynı zamanda tüm matematik eğitimi konularına yönelik ileri sınıf seviyelerinde ve farklı alanlarda çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla, edebi eserlerin matematik eğitiminde kullanımını inceleyen araştırmalar özellikle ortaokul ve ötesinde farklı eğitim seviyelerinde ilgili konuya yönelik eksikliğe dikkat çekmektedir (Zhang vd., 2023).

Taranan çalışmaların araştırma desenleri incelendiğinde, makalelerde çoğunlukla nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi, tez çalışmalarında ise genellikle nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desenin tercih edildiği görülmektedir. Bu durum Kızıltepe ve arkadaşlarının (2018) çalışması ile benzerlik göstermektedir. Kızıltepe de araştırma türündeki çalışmaların çoğunda nitel yöntemin kullanıldığını tespit etmiştir. Balta (2019) da benzer şekilde çocuk edebiyatı üzerine yapılmış lisansüstü çalışmaların içerik analizi sonucunda çocuk edebiyatının, kaynağı metin olan bir saha olduğunu ifade ederek konuyla ilgili akademik çalışmalarda büyük oranda nitel yöntemlerin tercih edilmesinin öngörülebilir bir sonuç olduğunu ifade etmektedir. Bu durumun aksine çocuk edebiyatı ile matematiğin ilişkilendirildiği tezlerde nicel yöntemlerin daha fazla tercih edildiği tespit edilmiştir. Bu duruma, edebiyat ile ilişkilendirilen alanın matematik olması sebep olarak gösterilebilir. Çocuk edebiyatı ve matematik bütünleştirilmesi çalışmalarının içinde nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte yer aldığı karma araştırma yöntemleri çok tercih edilmemektedir. Karma araştırma yöntemlerinin, nicel ve nitel araştırmaların bir arada kullanılması sebebi ile daha bütüncül bir bakış açısı oluşturacağı, olaylara farklı yönlerden bakış sağlayacağı, bir araştırma yönteminin zayıf kalması durumunda destekleyici bir rol oynayacağı belirtilmektedir (Rossman ve Wilson, 1994; Davies, 2000). Bu sebeple konuya yönelik

yapılacak çalışmalarda karma araştırma yönteminin daha fazla tercih edilmesinin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çocuk edebiyatı ile matematiği ilişkilendiren otuz makalenin örneklem çeşidi ve örneklem genişliği incelendiğinde en fazla tercih edilen örneklem çeşidi ortaokul seviyesi, en geniş örneklemin öğretmen adayları ile yapılmış bir ölçek geliştirme çalışması olduğu tespit edilmiştir. Makale çalışmaları arasında okul öncesi ve lise dönemlerine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Otuz lisansüstü tezin içerisinde en çok tercih edilen örneklem çeşidi ortaokul seviyesi ve en geniş örneklem grubunun ise ortaokul öğrencileri olduğu görülmektedir. Tez çalışmaları içerisinde lise, lisans ve görev yapan öğretmenlere yönelik örneklem tercih eden yalnız birer çalışmaya rastlanmıştır. Bu duruma sebep olarak öğrencilerin içinde bulunduğu öğrenim seviyesi gösterilebilir. Literatürde yer alan çocuk edebiyatı tanımı incelendiğinde hedef alınan kitlenin erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsadığı ifade edilmektedir (Sever, 2023). Bu bağlamda çocuk edebiyatı ile matematik ilişkilendirilmesinin lise seviyesi için yeterli olamayacağına yönelik bir önyargının mevcut olduğu düşünülebilir. Zira çocuk edebiyatı ile matematik ilişkilendirme çalışmalarının öğrenciler açısından ortaya çıkarabileceği faydalar göz önüne alındığında yapılması düşünülen çalışmalarda öğrenci odaklı olunması önem taşımaktadır. Bu durumun yanı sıra görev yapan öğretmenler ile gerçekleşen çocuk edebiyatı ile matematik ilişkilendirmesi çalışmaları da oldukça az sayıdadır. Bu doğrultuda hizmet içi ve hizmet öncesi öğretmenlerin matematik öğretiminde edebi öğelerin kullanımı konusunda ekstra desteğe ihtiyaç duydukları belirtilmektedir (Edelman, 2017; Livy vd., 2021; Rogers vd., 2015). Resimli çocuk kitapları ile matematiğin entegrasyonuna ilişkin öğretmen eğitime katılan öğretmenlerin bu ilişkiyi sahiplenmelerinin teşvik edilebileceği, matematik öğretiminde resimli kitap kullanımına ilişkin farkındalıklarını güçlendirebileceği (Cotti ve Schiro, 2004, Zhang vd., 2023) ve destek sağlandığında entegrasyon yeteneklerinin geliştirilebileceği (Durmaz, 2022; Wheeler ve Mallam, 2020) göz önüne alındığında yeni çalışmalar için hem öğretmen adaylarının hem de görev yapan öğretmenlerin tercih edilmesi önerilmektedir.

Çocuk edebiyatı ve matematik ilişkilendirmesi üzerine 2010-2023 yılları arasında yayınlanan lisansüstü tez çalışmaları incelendiğinde en fazla tezin yayınlandığı anabilim dalının temel eğitim anabilim dalı olduğu görülmektedir. Çocuk edebiyatı eserleri, çocukların matematiksel kavramlara hazırlanmasında, matematik becerilerinin gelişiminde ve yaratıcı matematik deneyimleri sunmada önemli bir rol oynamaktadır (Welchman-Tischler, 1992). Bu bağlamda, temel eğitim anabilim dalının yanı sıra matematik ve fen eğitimi anabilim dallarında da bu konudaki çalışmaların artırılması, çocuk edebiyatı ve matematik bütünleştirmesi konusunda daha derinlemesine bir bakış açısı kazandırabilir.

### Etik Kurul Beyanı

Bu çalışma tüm bilimsel ve etik kurallara uyularak yürütülmüştür.

### Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

### Kaynakça

- Aladağ, E. & Şahinkaya, N. (2013). Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının sosyal bilgiler ve matematik derslerinin ilişkilendirilmesine yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 157-176.
- Altunbay, M., & Soylu, Ş. (2020). Çocuk edebiyatının disiplinler arası öğrenmeye etkisi: Hikâye ile matematik öğrenimi ve bir kitap incelemesi. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 5(1), 17-24.
- Arslan-Başdağ, D., & Dağlıoğlu, H. E. (2020). Resimli öykü kitaplarının temel matematik becerileri açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 233-253.
- Aslan, O. (2019). Z Kuşağı çocuklarının matematik öğretiminde 'Çocuk Edebiyatı'. *Tübitak Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 32-48.
- Ayvaz, A. (2010). *4. Sınıf matematik dersi bölme işlemi alt öğrenme alanının edebi ürünlerle işlenmesinin öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Barnaby, D. (2015). *The use of children's literature to teach mathematics to improve confidence and reduce math anxiety*. [Unpublished master's thesis]. University of Toronto.

- Balta, E. E. (2019). Çocuk edebiyatı üzerine yapılmış lisansüstü çalışmaların içerik analizi (2011-2018 yılları). *OPUS International Journal of Society Researches*, 10(17), 464-489.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Can, D., & Durmaz, B. (2022). An analysis of teachers' beliefs about the integration of children's literature into the mathematics education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 21(2), 489-512.
- Capraro, R. M., & Capraro, M. M. (2006). Are you really going to read us a story? learning geometry through children's mathematics literature. *Reading Psychology*, 27 (1), 21-36.
- Cotti, R. & Schiro, M. (2004). Connecting teacher beliefs to the use of children's literature in the teaching of mathematics. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 7(4), 329-356.
- Davies, P. (2000). Contributions from qualitative research. In H. T. Davies, M. N. Sandra, P. Smith (Eds). *What works? Evidence-based policy and practice in public services* (s. 291- 316), Bristol, UK: Policy Press.
- Deliveli, K. (2020). Nitel bir araştırma: uygulamalı çocuk edebiyatı ders etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 8(15), 274-304.
- Diakiw, J. (1990). Children's literature and global education: understanding the developing world. *The Reading Teacher*, 43(4), 296-300.
- Durmaz, B. (2022). An evaluation of the preservice-teacher training for children's literature and mathematics integration. *Journal of Theoretical Educational Science*, 15(3), 605-638.
- Durmaz, B. (2023). The use of literary elements in teaching mathematics: a bibliometric analysis. *Journal of Teacher Education and Lifelong Learning*, 5(1), 152-172.
- Durmaz, B. & Can, D. (2020). *Matematik öğretimi ve çocuk edebiyatı: matematik dersinde edebiyat temelli uygulamalar* (2. Baskı). Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Durmaz, B., Can, D. & Özer, A. (2022). Matematik öğretimi ve çocuk edebiyatı bütünleştirmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(34), 377-394.
- Durmaz, B., & Miçoogullari, S. (2021). The effect of the integrated mathematics lessons with children's literature on the fifth grade students' place value understanding. *Acta Didactica Napocensia*, 14(2), 244-256.
- Edelman, J. (2017). How preservice teachers use children's literature to teach mathematical concepts: focus on mathematical knowledge for teaching. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(4), 741-752.
- Edelman J., Green K. B., & Jett C.C. (2019). Children's literature to inform mathematics teaching and learning: a systematic review of the research literature from 1991-2016. *The International Journal of Science, Mathematics and Technology Learning*. 26(1), 49-60.
- Engin, R. A. (2022). Ortaokul matematik öğretmeni adaylarının hazırladıkları dijital hikâyelerin değerlendirilmesi ve öğretmen adaylarının dijital hikâye tasarlama sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 706-750.
- Escamilla, I. M. (2021). Learning stories. *YC Young Children*, 76(2), 33-39.
- Fırat, Z., & Dinçer, Ç. (2020). Matematiksel kavramları içinde barındıran resimli öykü kitaplarının biçim ve içerik açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 664-685.
- Franz, D. P., & Pope, M. (2005). Using children's stories in secondary mathematics. *American Secondary Education*, 33(2), 20-22.
- Furner, J. M. (2018). Using children's literature to teach mathematics: An effective vehicle in a STEM world. *European Journal of STEM Education*, 3(3), 14.
- Gökçe, S., & Güner, P. (2021). Forty years of mathematics education: 1980-2019. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 9(3), 514-539. <https://doi.org/10.46328/ijemst.1361>
- Green, S. (2013). *Improving comprehension in middle school math by incorporating children's literature in the instruction of mathematics*. [Unpublished doctoral dissertation]. Walden University.
- Hauray, D. (2001). *Literature-based mathematics in elementary school*. ERIC Digest. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education (ED No. 464807). <https://eric.ed.gov/?id=ED464807>
- İlter, İ. (2014). Çocuk edebiyatı aracılığıyla sosyal bilgilerin matematikle bütünleştirilmesi. *International Journal of Human Science*, 11(2), 1117-1138.
- Kızıltepe, G. İ., Samur, A. Ö. & Tekin, H. (2018). Çocuk kitapları yoluyla matematik becerilerinin kazandırılmasına yönelik yapılmış araştırmaların incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 106-123.



- Kuş, S. & Işık-Tertemiz, N. (2022). The effect of problem-solving teaching with verbal problems associated with children's books on mathematics lesson attitude. *Journal of Educational Theory and Practice Research*, 8(3), 246-260.
- Livy, S., Muir, T., Trakulphadetkrai, N. V., & Larkin, K. (2023). Australian primary school teachers' perceived barriers to and enablers for the integration of children's literature in mathematics teaching and learning. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 26(1), 5-26. <https://doi.org/10.1007/s10857-021-09517-0>
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. In: Bickman, L., Rog, D.J. (Eds.), *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods*. SAGE Publications, pp. 214–253.
- Meb, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2018). *İlköğretim Matematik Dersi 1–8. Sınıf Programı*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2019). *Nitel Veri Analizi* (3.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Mink, D. V., & Fraser, B. J. (2005). Evaluation of a K–5 mathematics program which integrates children's literature: Classroom environment and attitudes. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 3, 59-85.
- Moyer, P. S. (2000). Communicating mathematically: children's literature as a natural connection. *The Reading Teacher*, 54(3), 246-255.
- NCTM (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Okudur, İ. N., & Işık, A. D. (2021). Mathematical concepts in children's books. *The Journal of Limitless Education and Research*, 6(3), 427-451.
- Öçal, T., Öçal, M. & Şimşek, M. (2015). Investigating mathematical elements in story books appropriate for pre-schoolers. *Current Research in Education*, 1(2), 58-69.
- Özgen, K. (2013). Problem çözme bağlamında matematiksel ilişkilendirme becerisi: öğretmen adayları örneği. *Education Sciences*, 8(3), 323-345. <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2013.8.3.1C0590>
- Özmuşul, M., & Kaya, A. (2014). Türkiye'nin PISA 2009 ve 2012 sonuçlarına ilişkin karşılaştırmalı bir analiz. *Journal of European Education*, 4(1), 23-40.
- Price, R. R., & Lennon, C. (2009). *Using children's literature to teach mathematics*. NC: Quantile.
- Raymond, A. (1995). Engaging young children in mathematical problem solving: providing a context with children's literature. *Contemporary Education*, 66(3), 172.
- Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Rogers, R. M., Cooper, S., Nesmith, S. M., & Purdum-Cassidy, B. (2015). Ways that preservice teachers integrate children's literature into mathematics lessons. *The Teacher Educator*, 50(3), 170-186.
- Rossmann, G. B., & Wilson, B. L. (1994). Numbers and words revisited: Being "shamelessly eclectic". *Quality and Quantity*, 28(3), 315-327.
- Sever, S. (2023). *Çocuk ve edebiyat* (12. Baskı). Ankara: Tudem Yayınevi.
- Van de Walle J. A., Karp, K. S. & Bay-Williams, J. M. (2016). *Elementary and middle school mathematics, teaching developmently*. (7. Edition) Pearson.
- Van Den Heuvel-Panhuizen, M., Van Den Boogaard, S. & Doig, B. (2009). Picture books stimulate the learning of mathematics. *Australian Journal of Early Childhood*, 34(3), 30-39.
- Ward, R. A. (2005). Using Children's Literature to Inspire K–8 Preservice teachers' future mathematics pedagogy. *The Reading Teacher*, 59(2), 132-143.
- Welchman-Tischler, R. (1992). *How to use children's literature to teach mathematics*. National Council of Teachers of Mathematics, 1906 Association Drive, Reston, VA 22091-1593.
- Wheeler, A., & Mallam, W. (2020). Examining type and quality of preservice teachers' lessons based on children's literature. *International Journal on Teaching and Learning Mathematics*, 3(1), 1-11.
- White, J. (2017). *Using children's literature to teach problem solving in math* (2. Ed.). New York: Routledge.
- Whitin, D. J. (1992). Explore mathematics through children's literature. *School Library Journal*, 38(8), 24-28.
- Wu, J.F. (2018). A bibliometric analysis of picture book research between 1993 and 2015. *Reading Psychology*, 39(5), 413-441.
- Yalçın, M. (2022). *Çocuk edebiyatıyla bütünleştirilmiş matematik dersinin 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine, matematiksel ilişkilendirme ve özyeterliklerine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

- 
- Yalçın, M., Akkaya, R., & Durmaz, B. (2022). The effect of integrated maths lessons with children's literature on problem solving attitudes and self-efficacy. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 35(3), 1-30.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz Genc, M. M., Akıncı Cosgun, A. & Pala, S. (2017). A study of mathematical content provided in illustrated children's books. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17 (69), 159-175.
- Zhang, Q., Sun, J., & Yeung, W. Y. (2023). Effects of using picture books in mathematics teaching and learning: a systematic literature review from 2000–2022. *Review of Education*, 11(1), E3383.

## Extended Abstract

### Introduction

The ability to make connections is seen as an important building block of mathematics teaching. In various mathematics curricula that we use in education and training today, it is clearly emphasized that making connections is one of the processes of learning mathematics (Özgen, 2013). The members of the National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), which develops standards for determining the content of mathematics curricula, define mathematics teaching as teaching that encourages students to communicate their mathematical ideas, emphasizes problem solving and posing, develops reasoning, and enables individuals to be trained who can show and use connections within mathematical subjects and between different disciplines, and emphasizes that it is necessary to use different disciplines such as literature, language, science, social studies, art, music and transform them together with the experiences of the students while addressing mathematics in the teaching process (NCTM, 2000). In this context, the ability to make connections is shown as a highly important skill that can strengthen mathematics teaching in the learning-teaching processes. (Ball et al., 2005; Özgen, 2017).

Drawing attention to mathematics in literature that covers daily life as a way of relating school mathematics to daily life supports the emergence of mathematics inherent in human thought and communication about life experiences (Haurry, 2001). Because children's literature used in classrooms is seen as a powerful tool to achieve new goals in the mathematics teaching process (Whitin, 1992). At the same time, children's literature helps create a living space for children to acquire a reading culture (Sever, 2023). Connecting children's literature with mathematics is also among the interdisciplinary integration practices (Franz & Pope, 2005; Price & Lennon, 2009; Aladağ & Şahinkaya, 2013; Green, 2013; İltir, 2014; White, 2017; Kızıltepe et al., 2018; Escamilla, 2021; Yalçın et al., 2022; Zhang et al., 2023). When the connection between literature and mathematics is utilized, children's literature works supports effective learning by providing meaningful context for mathematical content (Haurry, 2001), supporting the development of number sense, explaining mathematical concepts (Deliveli, 2020), helping to create interesting problem models (Green, 2013), encouraging critical thinking and increasing interest levels (Barnaby, 2015). Using children's literature in teaching mathematics makes it easier for teachers to interact with mathematical content (Van den Heuvel Panhuizen et al., 2009) and helps teachers have a more interactive learning environment (Capraro & Capraro, 2006).

In this context, the purpose of the current study has been defined as identifying general trends and gaps in national-level studies on integrating children's literature and mathematics. It is expected to offer insights for experts working in this field, provide them with a broader perspective, and help them recognize the gaps in the existing literature on the subject.

### Method

In this research, document analysis, one of the qualitative research methods, was preferred because it was aimed to examine the studies targeting the connection between children's literature and mathematics regarding to various factors. The word groups used in the examining process are “Children's Literature and Mathematics”, “Children's Books and Mathematics”, “Story Books and Mathematics”, “Picture Books and Mathematics” and for English publications, “Children's Literature and Mathematics in Turkey”, “Story Books and Mathematics in Turkey”, “Picture Books and Mathematics in Turkey”. The research sample consists of articles and theses published in Turkish and English between 2010 and 2023 at the national level, with full-text access available through the Dergipark, Ulakbim, YÖK Thesis Center, and Google Scholar databases. As a result of the examination, a total of sixty studies were found, thirty of which were postgraduate theses and thirty of which were articles.

### Discussion and Conclusion

A total of 60 studies, 30 articles and 30 theses, were conducted in Türkiye between 2010 and 2023 in the field of children's literature and mathematics integration. It was determined that most of the research was conducted in 2022. Although the studies have not followed a consistently regular pattern

since 2010, they appear to have increased over time. It is stated that the reason for the increase after 2010 may be PISA, which highlights various literacies (Wu, 2018; Durmaz, 2023). It can be said that the current study also supports this result.

When the keywords and frequencies of the articles and theses on the integration of children's literature and mathematics are examined, it is seen that the studies focus on children's books and early childhood (Öçal et al., 2015; Yılmaz-Genç et al., 2017; Arslan-Başdağ & Dağlıoğlu, 2020; Fırat & Dinçer, 2020; Okudur & Işık, 2021; Kuş & Işık-Tertemiz, 2022). This result is similar to the results of Kızıltepe et al. (2018). In this study, it is seen that the keywords are concentrated in the early childhood period. The reason for this situation can be shown as the use of keywords according to the document features preferred in the document analysis studies. Because, although the early childhood period draws attention in the keyword frequencies, when the sample groups of the studies are examined, it is concluded that the studies conducted with middle school students are more than the studies conducted on the early childhood period.

When the research designs of the survey studies are examined, it is seen that the document analysis design, which is one of the qualitative research methods, is mostly preferred in articles. It is seen that the experimental design, which is one of the quantitative research methods, is mostly preferred in thesis studies. Mixed research methods, which include both quantitative and qualitative research methods, are not preferred much in studies on the integration of children's literature and mathematics. It is stated that mixed research methods will create a more holistic perspective due to the use of quantitative and qualitative research together. They will also provide a perspective on events from different perspectives and will play a supporting role in cases where a research method is weak (Rossman & Wilson, 1994; Davies, 2000). For this reason, it is thought that the preference of mixed research method more in studies to be conducted on the subject will contribute to the literature.

When the sample type and sample size of thirty articles on the connection between children's literature and mathematics were examined, it was determined that the most preferred sample type was the middle school level, and the largest sample was a scale development study conducted with teacher candidates. No study was found among the article studies targeting preschool and high school periods. It was seen that the most preferred sample type among thirty postgraduate theses was the middle school level, and the largest sample group was middle school students. The reviewed thesis studies included only one study each with samples consisting of high school students, undergraduate students, and in-service teachers. Considering the limited number of studies involving preschool students, high school students, and in-service teachers among the examined research, it can be suggested that these gaps should be addressed when selecting sample groups for future studies.

When postgraduate theses published between 2010 and 2023 on the connection between children's literature and mathematics are examined, it is seen that the department with the most theses is the primary education department. Considering that children's literature works prepare children for mathematical concepts, develop mathematical skills and enable a creative mathematical experience (Welchman-Tischler, 1992), it can be thought that a deeper perspective on the connection between children's literature and mathematics can be provided with the increase in studies on the relevant subject in the department of mathematics and science education as well as in the department of primary education.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





## Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterlikleri ve Öğretmen Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Meta-Analiz Çalışması

## Investigation of the Relationship between Technological Pedagogical Content Knowledge Competencies and Teacher Self-Efficacy: A Meta-Analysis Study

Hasret KABARAN<sup>1</sup>

Bekir BULUÇ<sup>2</sup>

doi: 10.38089/iperj.2024.187

Geliş Tarihi: 10.06.2024

Kabul Tarihi: 29.11.2024

Yayınlanma Tarihi: 30.11.2024

**Özet:** Bu araştırmanın amacı teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlikleri ve öğretmen öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlikleri ve öğretmen öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere gerçekleştirilen çalışmalar ile bir meta analiz gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda yapılan çalışmalar yayın türü ve katılımcı türü olmak üzere belirlenen moderatör değişkenlere göre de incelenmiştir. Araştırmada teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlikleri ve öğretmen öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelendiği 13 çalışma yer almıştır. Meta analize dâhil edilen çalışmaların heterojen yapıda olduğu belirlenmiştir. Analizler öncesi yayın yanlılığı için huni saçılım grafiği, Duval ve Tweedie'nin kırp ve doldur yöntemi, Orwin'in Güvenli N analizi ve Egger'in regresyon testi sonuçları incelenmiş ve yayın yanlılığı olmadığı belirlenmiştir. Analizler rastgele etkiler modeline göre yapılmış olup etki büyüklükleri için Cohen'in d katsayısı esas alınmıştır. Elde edilen sonuçlara göre teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlikleri ve öğretmen öz yeterlikleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yapılan moderatör analizi sonucunda yayın türüne göre etki düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak çalışmalarda yer alan katılımcı türünün etki düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenler ile gerçekleştirilen çalışmaların etki büyüklükleri ortalamalarının öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çalışmalardaki etki büyüklüğü ortalamasından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Teknolojik pedagojik alan bilgisi, öğretmen öz yeterlikleri, yeterlik, meta analiz

**Abstract:** The purpose of this study is to examine the relationship between technological pedagogical content knowledge (TPACK) competencies and teacher self-efficacy. To achieve this goal, a meta-analysis was conducted using studies investigating the relationship between TPACK competencies and teacher self-efficacy. Additionally, the studies were analyzed based on moderator variables, specifically publication type and participant type. A total of 13 studies examining the relationship between TPACK competencies and teacher self-efficacy were included in the meta-analysis. The included studies were determined to have a heterogeneous structure. Prior to the analyses, publication bias was assessed through a funnel plot, Duval and Tweedie's trim and fill method, Orwin's fail-safe N analysis, and Egger's regression test, which collectively confirmed the absence of publication bias. Analyses were performed using the random effects model, with Cohen's d coefficient employed as the metric for effect sizes. The results revealed a positive and high-level relationship between TPACK competencies and teacher self-efficacy. The moderator analysis indicated no significant differences in effect sizes based on publication type. However, significant differences were found in effect sizes based on participant type. Specifically, studies involving teachers reported higher average effect sizes compared to those involving pre-service teachers.

**Key Words:** Technological pedagogical content knowledge, teacher self-efficacy, competence, meta-analysis

<sup>1</sup> Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye, [hasretkabaran@gmail.com](mailto:hasretkabaran@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-0658-8864>

<sup>2</sup> Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Türkiye, [buluc@gazi.edu.tr](mailto:buluc@gazi.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0001-8160-5260>

## Giriş

Toplumların eğitim ile nitelikli bireyler yetiştirme çabası her geçen gün daha da önem kazanmaktadır. Ülkelerin kendi kalkınma amaçları ve küresel rekabet için çağın gerekliliklerine karşılık veren bireylere ihtiyacı vardır ve bu da eğitim ile sağlanmaktadır. Bu noktada ortaya konulan genel ve özel eğitim amaçlarının gerçekleşmesinde şüphesiz öğretmenlerin rolü çok önemlidir. Öğretmenlerin sahip oldukları yeterlilikler öğretimin niteliğini etkilemekte ve öğrenme çıktılarının istendik yönde olmasına katkı sağlamaktadır. Bu noktada öğretmenlerin alan ve pedagoji bilgileri hizmet öncesi ve hizmet sonrası programlar ile geliştirilmektedir. Ancak son zamanlarda öğretmen yeterliklerinin sadece alan ve pedagoji bilgisi değil günümüzü bir gerekliliği haline gelen teknoloji bilgisi de kapsamı gerektiği düşünülmektedir. Bu amaca hizmet eden Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi (TPACK), öğretmenlerin etkili teknoloji entegrasyonu için içerik, pedagoji ve teknoloji bilgilerini bir araya getiren üç temel bilgi türünü içeren bir kavramsal çerçevedir (Voogt, Fisser, Pareja Roblin, Tondeur, & van Braak, 2013). Aynı zamanda bu konuların kesişme alanlarını içeren bu model, toplam yedi alana sahiptir ve yeni nesil öğretmen yeterliği açısından açıklayıcı bir model olarak düşünülebilir (Mishra & Koehler, 2006). Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) modeline göre her temel bileşen, hem kendi bireysel anlamına hem de diğerlerinin birleşimiyle başka bir anlama sahiptir. Teknolojiyi kullanarak başarılı bir şekilde öğretmek için bu bileşenler arasında sürekli olarak yaratıcı ve dinamik bir denge gereklidir (Angeli & Valanides, 2005). Çalışmalar, TPAB'ın içerik, teknoloji ve pedagojiden oluşan basit bir koleksiyon olmadığını, bunun yerine üç yönün dinamik entegrasyonu olduğunu göstermiştir (Yeh, Chan & Hsu, 2021). Öğretmenlerin teknolojiyi öğretim süreçlerinde etkili olarak kullanmaları onların sahip olduğu teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlikleri ile ilişkilidir. Jang ve Chen (2010), öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisine sahip olmasının teknolojiyi pedagojik yöntemlerle nasıl kullanacağına dair bilgi ve beceriye sahip olmasının bir göstergesi olarak belirtmiştir. TPAB, öğretmenlerin teknolojiyi öğretime entegre edebilmeleri için hangi bilgilere sahip olmaları gerektiği ve bu bilgiyi nasıl geliştirebilecekleri hakkında düşünmek için yararlı bir çerçevedir (Schmidt et al., 2009). Teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliklerine sahip olan bir öğretmen hem teknoloji, pedagoji ve alan bilgisine hem de bu üç tür bilginin birbiri ile entegrasyonu olan diğer bilgi türlerine sahip olmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin ders içeriklerine uygun teknolojiyi, yöntem ve teknikleri seçme ve uygulaması sahip oldukları bu bilgileri öğretim süreçlerinde kullanmaları ile sağlanmaktadır. Öz yeterlik kavramı Bandura (1997) tarafından “Bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin algısı” olarak tanımlanmaktadır. Hemen her meslekteki performansı etkileyebilecek olan bu kavram eğitimde de önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü öğretmenlerin sahip oldukları öz yeterlik algıları mesleki olarak gösterdikleri çaba üzerinde etkili bir faktördür (Takahashi, 2011). Öğretmenlerin öz-yeterliği, öğretimi planlama ve öğretim hedeflerine ulaşma yeteneklerine olan özel güvenlerini ifade eder (Gavora, 2010). Öz yeterlik algısının yüksek olması öğrenenlerin karar verme, öğrenmeyi düzenleme, öğrenmeyi öğrenme, güdülenme ve iyi bir etkileşimde bulunmasında önemlidir (Gürten, 2011). Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlikleri, eğitimde teknoloji entegrasyonunun önemli bir boyutunu oluştururken, bu süreçte öğretmenlerin mesleki öz yeterlik algılarının da değerlendirilmesi gerekmektedir. Literatürde, teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlikleri ile öğretmen öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen çeşitli araştırmalara rastlanmaktadır (Coşkun, 2019; Çam, 2017; Kaşçı, 2021; Martin, 2018; Saykal, 2021; Tunçer, 2014). Örneğin, Coşkun (2019) yüksek lisans tezinde ortaöğretim öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeyleri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Çam (2017) ise ilköğretim öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerini, yaşam boyu öğrenme becerileri, öz yeterlik düzeyleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları açısından değerlendirmiştir. Benzer şekilde, Kaşçı (2021), sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Martin (2018), doktora tez çalışmasında sertifikalı öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile öğretmen öz yeterliklerinin ilişki analizini gerçekleştirmiştir. Saykal (2021), yüksek lisans tez çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, öz yeterlik inançları, teknolojiye yönelik tutumları ve teknolojik pedagojik alan bilgileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Tunçer (2014), yüksek lisans tez çalışmasında İngilizce öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgileri ile öğretmenlik öz yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlikleri ile öğretmen öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi meta-analiz yöntemiyle

incelemektir. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki performanslarını etkileyen bu iki temel yeterlik türü arasındaki etkileşimleri ve bunların öğretim süreçlerine yansıyan etkilerini daha derinlemesine anlamak hedeflenmiştir. Aynı zamanda yapılan çalışmalar yayın türü ve katılımcı türü olmak üzere belirlenen moderatör değişkenlere göre de incelenmiştir. Günümüzde öğretmen yeterlikleri, yalnızca alan ve pedagojik bilgiyi değil, aynı zamanda teknolojiyi etkili bir şekilde öğretim süreçlerine entegre etme becerisini de içermektedir. Eğitim teknolojilerinin hızla gelişmesi, öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliklerini geliştirme ihtiyacını artırmıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerin sahip oldukları öz yeterlik algıları, mesleki başarıları ve yenilikçi uygulamalara olan yaklaşımlarını doğrudan etkilemektedir. Literatürde, bu iki yeterlik türünün birbirleriyle ilişkili olduğunu belirten çalışmalar bulunsa da, sonuçların genellenebilirliği konusunda eksiklikler bulunmaktadır. Bu araştırma, alandaki mevcut çalışmaları bir araya getirerek bu ilişkiye dair daha güvenilir ve kapsamlı sonuçlar sunmayı amaçlamakta ve bu doğrultuda eğitim politikaları ve öğretmen gelişim programlarına katkı sağlamayı hedeflemektedir.

## Yöntem

### *Araştırmanın Modeli*

Teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlikleri ve öğretmen öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta-analiz belirli bir konuda yürütülen bağımsız çalışmaların sonuçlarının nicel yaklaşımla birleştirilmesi ve araştırma bulgularının istatistiksel olarak analiz edilmesini içerir (Cohen, Manion ve Morrison, 2002). Glass (1976), analizin analizini ifade eden meta-analizin bulguları bütünleştirmek amacıyla bireysel çalışmalardan elde edilen geniş bir analiz sonuçları koleksiyonunun istatistiksel analizi olduğunu vurgulamıştır. Bu çalışmada da teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlikleri ve öğretmen öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik olarak desenlenen çalışmalar incelenmiş ve genel bir etki büyüklüğüne ulaşılmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu çalışmaların sonuçlarına göre hesaplanan etki büyüklüğündeki farklılıklar moderatör değişkenler (yayın türü, katılımcı türü) aracılığıyla da incelenmiştir.

321

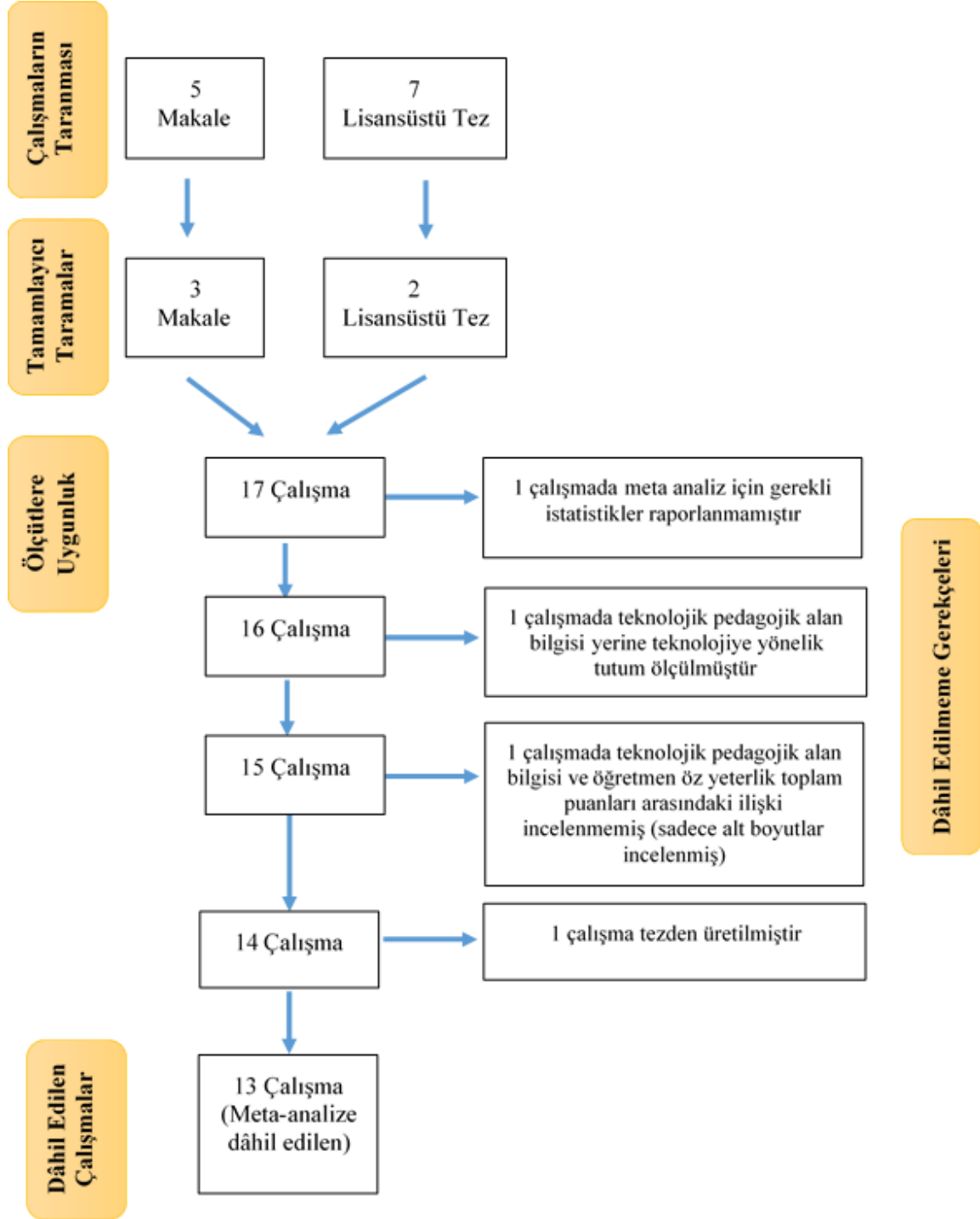
### *Verilerin Toplanması*

İlk olarak 2022 yılı Aralık ayında meta-analize dâhil edilecek çalışmalara ulaşmak amacıyla alanyazın taraması yapılmıştır. Diğer taramalar ise 2023 yılı Nisan ve Mayıs aylarında yapılmıştır. Meta-analize dâhil edilen çalışmalara ulaşmak için taramalarda Türkçe olarak “teknolojik pedagojik alan bilgisi”, “teknolojik pedagojik içerik bilgisi”, “TPAB”, “TPİB”, “öğretmen öz yeterlik”, “öğretmen yeterlik”, “yeterlik”, “öz yeterlik” anahtar kelimeleri, İngilizce olarak ise “technological pedagogical content knowledge”, “TPACK”, “teacher self-efficacy”, “teacher competence”, “competence” ve “self-efficacy” anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Google Akademik, TR Dizin, YÖK Ulusal Tez Merkezi, ERIC, Web of Science Platform ve ProQuest veri tabanlarında taramalar gerçekleştirilmiştir. Taramalar sonucunda belirtilen anahtar kelimeler ile toplam 17 çalışmaya ulaşılmış olup bunların 8’i makale, 9’u ise lisansüstü tezdur. Ulaşılan çalışmalar öncelikle araştırma başlığı ve özetleri incelenerek uygunluk açısından değerlendirilmiştir. Daha sonra analizlere başlamadan gerekli olan dâhil edilme ölçütleri belirlenmiştir:

1. Çalışmaların yayın yıllarının 2014-2022 arasında olması ve bu çalışmaların lisansüstü tez ve makale türünde olması
2. Türkçe ve İngilizce yayın diline sahip çalışmalar olması
3. Yapılan çalışmalarda teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlikleri ve öğretmen öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi
4. Yayınların bulgularında meta-analizde kullanılacak istatistiksel bilgileri raporlamış olmaları
5. Araştırmada katılımcıların öğretmen veya öğretmen aday olması

Bu ölçütleri karşılamayan çalışmalar araştırmaya ve meta-analize dâhil edilmemiştir. Bunun yanında bu çalışmalar arasında tezden üretilen makale belirlendiğinde daha detaylı bilgiler içermesi nedeniyle lisansüstü tezler araştırmaya dâhil edilmiştir. Anahtar kelimeler ile ulaşılan 17 çalışmadan 1 tanesinin meta-analiz için gerekli istatistikleri raporlamadığı, 1 tanesinin teknolojik pedagojik alan bilgisi yerine

teknolojiye yönelik tutumu ölçtüğü, 1 tanesinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ve öğretmen öz yeterlik toplam puanları arasındaki ilişkiyi incelemeyeceği, 1 tanesinin de tezden üretildiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmada teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlikleri ve öğretmen öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelendiği 13 çalışma (7 makale 6 lisansüstü tez) yer almıştır. Araştırmada meta-analiz için gerçekleştirilen tarama işlemlerine yönelik bilgiler PRISMA (Moher ve diğerleri, 2009) yönergelerine göre raporlanmıştır. Şekil 1'de araştırmada hazırlanan PRISMA akış diyagramı sunulmuştur.



Şekil 1. Çalışmaların seçilme sürecine ilişkin PRISMA akış diyagramı

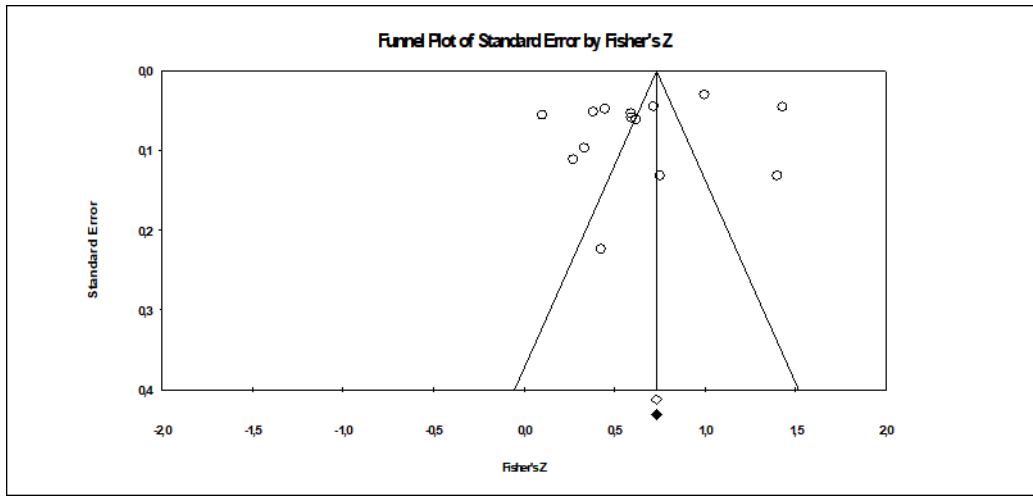


### Verilerin Kodlanması

Meta analiz için belirlenen çalışmaların ölçütlere uygunluğu için araştırmacılar tarafından bir kolama formu hazırlanmış ve kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın başlığı, yazar isimleri, yayın türü (makale/tez), yayın yılı, katılımcı türü, korelasyon katsayısı, örneklem büyüklüğü, t değerine yönelik bilgiler kodlama formunda yer almıştır. Kodlama formu hem araştırmacılar hem de farklı bir uzman tarafından da doldurulmuş ve görüş birliği sağlanmıştır.

### Yayın Yanlılığı

Meta-analiz, çalışılan konu ile ilgili literatürde yer alan çalışmaların sistematik incelenmesine dayanmaktadır ve bu çalışmaların istatistiksel olarak bir sentezi yapılmaktadır. Meta analizine dâhil edilen çalışmalar ilgili tüm çalışmaların yanlı bir örnekleme ise, meta analizi tarafından hesaplanan ortalama etki de bu yanlılığı yansıtır (Borenstein vd., 2009). Bu kapsamda meta-analize başlamadan önce yayın yanlılığı incelenmiştir. Yayın yanlılığını belirlemek için huni saçılım grafiği, Duval ve Tweedie'nin kırp ve doldur yöntemi (2000), Orwin'in Güvenli N analizi (1983) ve Egger'in regresyon testi (1997) incelenmiştir. Gerçekleştirilen araştırmada için huni saçılım grafiği Şekil 2'de gösterilmiştir.



**Şekil 2.** Teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlikleri ve öğretmen öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin ortalama etki büyüklüklerine ilişkin huni saçılım grafiği

Şekil 2'de yer verilen huni saçılım grafiği detaylı olarak incelendiğinde, standart hata ekseninde etki büyüklüklerinin simetrik olarak dağıldığı söylenebilir. Bu grafik sonucuna ek olarak yayın yanlılığı için Duval ve Tweedie'nin kırp ve doldur yöntemi (2000), Orwin'in Güvenli N analizi (1983) ve Egger'in regresyon testi (1997) de incelenmiştir. Tablo 1'de bu bulgulara ilişkin sonuçlar gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Yayın yanlılığı olasılığına ilişkin güven test sonuçları

Orwin Güvenli N (,01 Fisher z)*	Duval ve Tweedie Kırılan	Egger Testi (p)
2035	0	.299

\*.01 ölçüt değeri olarak kullanılmıştır.

Yayın yanlılığının düşük olduğunun bir göstergesi olarak Tablo 1 incelendiğinde Orwin'in Güvenli N analizine göre ulaşılabilecek çalışma sayısının (2035) çok yüksek olduğu söylenebilir. Bununla birlikte N istatistiğine dayalı olarak  $N/(5k+10)$  (k meta-analize dâhil edilen çalışma sayısı) formülü kullanılarak elde edilen bu değerin 1'den büyük olmasının da düşük yayın yanlılığı olduğu söylenebilir (Mullen, Muellerleile ve Bryant, 2001). Bu araştırmada N değeri 6277 olarak hesaplanmıştır. İlgili formüle göre ise  $[6277/(5*14+10)]$  elde edilen değer 78.46 olarak bulunmuş, elde edilen bu sonuç da yayın yanlılığı olmadığı çıkarımına katkı sağlamıştır. Duval ve Tweedie testinin sonucuna göre de gözlenen ve sanal etki büyüklüğü arasında bir fark bulunmamıştır. Egger testinin elde edilen sonucunun da  $p>.05$  olması yani anlamlı olmaması yayın yanlılığının olmadığı sonucunu desteklemektedir.

### **Model Seçimi**

Meta analiz gerçekleştirmek için hangi istatistiksel yöntemin yani hangi modelin kullanılacağına belirlenmesi gerekmektedir. Bunun için Rastgele Etki Modeli ve Sabit Etki Modeli olmak üzere iki temel istatistiksel model bulunmaktadır (Cooper, Hedges ve Valentine, 2009). Yorulmaz, Püsküllüoğlu, Çolak ve Altınkurt (2021), sosyal bilimlerde gerçekleştirilen çalışmaların örneklem özelliklerinden dolayı rastgele etkiler modelinin kullanımının daha tercih edilebilir olduğunu belirtmektedir. Bu kapsamda bu araştırmada da rastgele etki modelinin kullanımı uygun görülmüştür.

### **Heterojenlik**

Etki büyüklüklerinin sergiledikleri dağılımı görmek için heterojenlik testleri kullanılmıştır. Bunun için de Q testi ve I2 değeri esas alınmıştır. Dinçer (2014), Q değerinin tablo  $\chi^2$  değerinden küçük olmasının homojenliği, büyük olmasının ise heterojenliği gösterdiğini belirtmiştir. Araştırmada elde edilen Q değeri, 610.240 (sd(Q)=13; p=.000) olarak bulunmuş ve heterojen bir dağılım olduğunu göstermiştir. I2 değeri ise 97.870 olarak bulunmuştur. Higgins ve Thompson (2002)'nin çalışmalarda bu değer %75 ve üzerinde olmasının heterojenliğin yüksek olduğunu gösterdiğini belirtmişlerdir. Elde edilen bu sonuçlar bir arada değerlendirildiğinde heterojen bir yapı olduğu söylenebilir.

### **Etki Büyüklüklerinin Hesaplanması**

Korelasyon değerleri ile çalışılan araştırmalarda meta-analiz yapılarak etki büyüklüklerinin birleştirilmesi için korelasyon katsayılarında Fisher z dönüşümü yapılmakta ve işlemlerin sonunda bu değer tekrar korelasyona dönüştürülmektedir (Borenstein vd., 2013; Field, 2001). Bu araştırmada da korelasyon katsayıları kullanılarak etki büyüklüklerinin birleştirilmesi gerektiğinden Fisher z yöntemi kullanılmıştır. Cohen'in d katsayısının  $d \geq .50$  olması yüksek düzeyde etki,  $.20 \leq d < .50$  olması orta düzeyde etki ve  $d < .20$  olması düşük düzeyde etki olduğunu göstermektedir (Cohen, 1988). Etki büyüklüklerinin yorumlanmasında bu aralıktan faydalanılmıştır. Araştırmada moderatör değişkenlerin etki büyüklüğüne etkisi ise serbestlik derecesine göre belirlenen  $\chi^2$  değeri, Qbetween testi ve p değeri aracılığıyla belirlenmiştir. Araştırma verilerinin analizi CMA yazılımı ile gerçekleştirilmiştir.

## **Bulgular ve Yorumlar**

### **1. Meta-Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Özelliklerine Yönelik Bulgular**

Araştırma kapsamında meta-analize dâhil edilen çalışmalar yazar adı/yayın yılı, yayın türü ve katılımcı türü özelliklerine göre düzenlenmiştir. Meta-analize dâhil edilen bu çalışmalara ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Meta-analize dâhil edilen çalışmalara ilişkin bilgiler

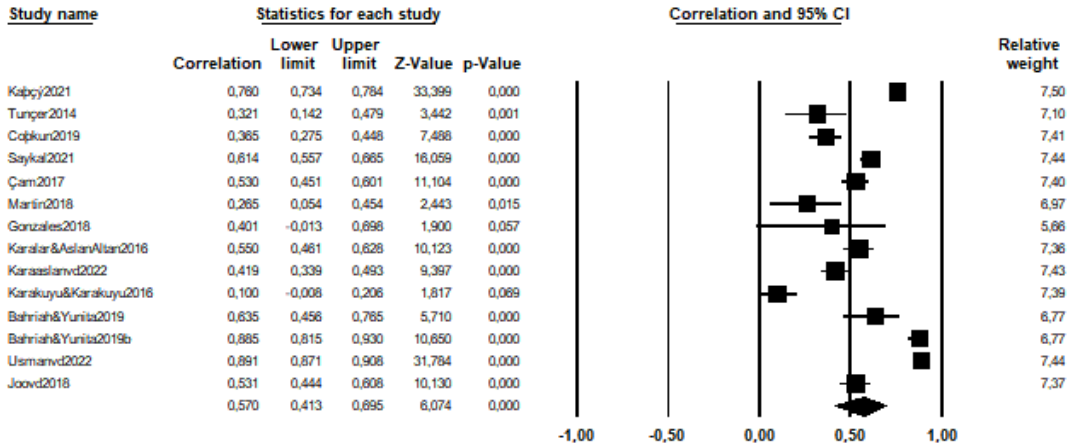
Yazar adı/Yayın yılı	Yayın türü	Katılımcı Türü
Kaççı 2021	Yüksek Lisans Tezi	Öğretmen
Tunçer 2014	Yüksek Lisans Tezi	Öğretmen Adayı
Coşkun 2019	Yüksek Lisans Tezi	Öğretmen
Saykal 2021	Yüksek Lisans Tezi	Öğretmen
Çam 2017	Yüksek Lisans Tezi	Öğretmen
Martin 2018	Doktora Tezi	Öğretmen
Gonzales 2018	Makale	Öğretmen
Karalar&Aslan Altan 2016	Makale	Öğretmen Adayı
Karaaslan vd.2022	Makale	Öğretmen Adayı
Karakuyu&Karakuyu 2016	Makale	Öğretmen Adayı
*Bahriah&Yunita 2019	Makale	Öğretmen
Usman vd.2022	Makale	Öğretmen
Joo vd.2018	Makale	Öğretmen Adayı

\*İlgili araştırmada iki farklı örneklem grubu için çalışmalarda teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlikleri ve öğretmen öz yeterlikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu kapsamda bu çalışmadaki veriler iki farklı örneklem grubu için de meta analize dâhil edilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde meta-analize dâhil edilen 13 farklı araştırmının 6 tanesinin lisansüstü tez, 7 tanesinin ise makale olduğu görülmektedir. Bunun yanında 8 araştırmada katılımcı olarak öğretmenler yer alırken, 5 araştırmada katılımcı olarak öğretmen adayları yer almıştır.

## 2. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ve Öğretmen Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırmanın amacı teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlikleri ve öğretmen öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda Şekil 3’de ortalama etki büyüklüğüne ilişkin orman grafiği sunulmuştur.



Şekil 3. Teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlikleri ve öğretmen öz yeterlikleri arasındaki ilişkiye ait orman grafiği

325

Şekil 3 incelendiğinde meta-analize dâhil edilen araştırmaların çalışma ağırlıklarının birbirine benzer, araştırmaların etki büyüklüklerine ait alt ve üst sınırların da birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bunun yanında birleştirilen çalışmaların ve ortalama etki büyüklüğünün pozitif yönde olduğu görülmektedir. Çalışmaların etki büyüklükleri incelendiğinde en düşük etki büyüklüğünün Karakuyu ve Karakuyu (2016), en büyük etki büyüklüğünün ise Usman vd. (2022) tarafından yapılan çalışmalara ait olduğu söylenebilir.

Tablo 3. Teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlikleri ve öğretmen öz yeterlikleri arasındaki ilişkiye yönelik analiz sonucu

<i>k</i>	<i>EB<sub>ort</sub></i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>S<sub>hata</sub></i>	<i>EB<sub>alt</sub></i>	<i>EB<sub>üst</sub></i>
14	.570	.000	6.074	0.077	.413	.695

*k*: Etki büyüklüğü sayısı; *EB<sub>ort</sub>*: Ortalama etki büyüklüğü; *p*: *E<sub>ort</sub>* istatistiksel anlamlılığı; *S<sub>hata</sub>*: Standart hata; *EB<sub>alt</sub>* / *EB<sub>üst</sub>*: *E<sub>ort</sub>* alt/üst sınırları

Tablo 3 ve orman grafiği bir arada değerlendirildiğinde, teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlikleri ve öğretmen öz yeterlikleri arasındaki ilişkiye yönelik gerçekleştirilen çalışmalar üzerindeki meta-analiz sonuçlarına göre etki değerinin .570 ( $p < .05$ ), standart hatanın ise .077 olduğu görülmektedir. Bu değerlere göre elde edilen etki büyüklüğünün yüksek düzeyde ve pozitif yönde olduğu belirlenmiştir.

## 3. Moderatör Değişkenlere Göre Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ve Öğretmen Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırmanın amacı doğrultusunda, teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlikleri ve öğretmen öz yeterlikleri arasındaki ilişki yayın türü ve katılımcı türü olarak belirlenen moderatör değişkenlere göre incelenmiştir ve elde edilen sonuçlar Tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 4.** Moderatör değişkenlere göre teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlikleri ve öğretmen öz yeterlikleri arasındaki ilişkiye yönelik analiz

Moderatör değişken	Moderatör değişken düzeyleri	k	EB <sub>ort</sub>	EB <sub>alt</sub>	EB <sub>üst</sub>	sd	Q	p
Yayın Türü	Tez	6	0.506	0.304	0.664	1	0.529	0.467
	Makale	7	0.618	0.338	0.797			
Katılımcı Türü	Öğretmen	8	0.653	0.481	0.777	1	4.863	0.027
	Öğretmen Adayı	5	0.396	0.221	0.547			

Tablo 4 incelendiğinde yayın türü olarak tez ve makale olarak iki kategoride değerlendirilen araştırmalar için yapılan moderatör analizinde yayın türüne göre etki düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ). Öğretmen ve öğretmen adayı olarak iki kategoride değerlendirilen araştırmalar için yapılan moderatör analizinde ise katılımcı türüne göre etki düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $p<.05$ ). Öğretmenler ile gerçekleştirilen çalışmaların ortalama etki büyüklüğünün ( $EB_{ort}=0.653$ ) öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çalışmaların ortalama etki büyüklüğünden ( $EB_{ort}=0.396$ ) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

### Tartışma ve Sonuç

Teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlikleri ve öğretmen öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere gerçekleştirilen çalışmalar ile bir meta analiz gerçekleştirilen bu araştırmada 13 çalışma incelenmiş ve meta analiz sonucunda genel etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlikleri ve öğretmen öz yeterlikleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yani öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliklerinin yüksek olması onların öğretmen öz yeterliklerini de olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmen öz yeterliği, öğretimi planlama ve yürütme konusunda sahip oldukları güven olarak düşünüldüğünde bu beklenen bir sonuçtur. Çünkü teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlikleri yüksek olan öğretmenler öğretim süreçleri için gerekli olan temel üç bilgi türü ve bu bilgilerin sentezinden oluşan alt bilgi türlerine hâkimdir. Bu konuda sahip oldukları donanım ile de öğretim sürecini daha nitelikli olacak şekilde planlayıp uygulayabilirler. Teknolojiyi çok fazla kullanan öğretmenler akademik, mesleki, sosyal ve entelektüel açıdan kendilerine daha fazla öz-güven duyabilirler (Aktürk ve Delen, 2020). Teknolojiyi benimseyen, bunu eğitim-öğretim hayatına entegre eden, kullanımında kendini yeterli hisseden bilinçli öğretmenlerin, öğretmenlik öz yeterliği algısında da olumlu tutumlara sahip olduğu, mesleğinde başarılı olabileceğini inancını benimsedikleri ifade edilebilir (Akgün, 2013). Bu sonuç aynı zamanda öğretmen öz yeterliğinin yüksek olmasının da teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliklerine katkı sağlayabileceği şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin mesleklerine ilişkin sahip oldukları yüksek öz yeterlik onların yeniliklere açık olma ve nitelikli öğretim için gerekli bilgi ve becerileri edinmeye açık olmasını sağlayabilir. Achurra ve Villardón (2012) öz-yeterliği yüksek olan öğretmenlerin daha açık olduklarını ve daha yüksek bir coşku ve fikir düşünme ve yeni şeyler deneme arzusu sergilediklerini, bunun da dolaylı olarak onları yenilikçi davranışlara katılmaya teşvik ettiğini belirtmektedir. Yüksek öz yeterliğe sahip olan bir öğretmen de teknolojik pedagojik alan bilgisini geliştirmeye yönelik daha istekli olup bu konuda kendini geliştirebilir. Öğretmenlerin öz yeterliğinin, öğretmenlerin sınıftaki davranışlarını ve bu çabaya gösterilen çabayı etkileyen güçlü bir dürtü olması nedeniyle, öğretim faaliyetinin etkililiğiyle ilgili bir faktör olduğu defalarca kanıtlanmıştır (Klassen ve Tze, 2014). Yeterlik algısı güçlü olan öğretmenlerin, karşılarına çıkan engeller karşısında hedeflerinden ödün vermeden çözüm yolları aramaları ve başarısızlıkla karşılaştıklarında dahi azimlerini sürdürmeleri daha olasıdır (Kurt, 2012). Bu durumda öğretmenlerin yenilikçi öğretim uygulamalarını kabullenme noktasında daha motive olmalarını sağlayabilir.

Yapılan moderatör analizi sonucunda yayın türüne göre etki düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak çalışmalarda yer alan katılımcı türünün etki düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenler ile gerçekleştirilen çalışmaların etki büyüklükleri ortalamalarının öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çalışmalarda etki büyüklüğü ortalamasından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hizmet öncesi eğitim programları öğretmen

adaylarının meslekleri için gerekli bilgi, beceri ve tutum kazanmalarını amaçlamaktadır (Görgeç, Çokçalışkan ve Korkut, 2012). Bu programlar ile öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan gerekli tüm yeterlikleri kazanmaları beklenmektedir. Ancak öğretmenlik mesleği deneyimle de gelişen bir meslek türüdür. McKim ve Velez (2016), öğretmen adaylarının sınıfta ek uzmanlık deneyimleri kazanarak öz yeterliklerini artırdıklarını belirtmiştir. Bu durumda öğretmenlerin sahip oldukları yeterliklerin veya bu yeterliklere ilişkin algılarının öğretmen adaylarından daha yüksek olması da söz konusu olabilir. Bu deneysel sürecin yanında öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlamak adına hizmet içi eğitim programları da düzenlenmektedir. Teknolojik pedagojik alan bilgisi çerçevesinde öğretmenlerin aktif öğretim uygulamaları, hizmet içi eğitim gibi dış destekler ile profesyonel olarak yetkinliklerini geliştirebilecekleri belirtilmektedir (Ginting ve Linarsih, 2022). Öğretmenlik deneyimi ile teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliklerinin daha da artması beklenen bir durumdur. Benzer şekilde öğretmenlerin meslekte geçirdikleri süre öz yeterliklerinin gelişmesine de katkı sağlayıcı bir faktördür. Yapılan araştırmalar deneyimin öğretimi daha iyi anlama (Tsui, 2009) ve öğretmenlerin öz yeterliklerine olumlu yönde katkı sağladığını belirtmektedir (Torabzadeh ve Hashamdar, 2022). Bu durum öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlikleri ve öğretmen öz yeterlikleri arasındaki ilişki açısından da öğretmen adaylarından farklı sonuçlar ortaya koymasını sağlamış olabilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlikleri ve öğretmen öz yeterlikleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu iki yeterlik türünün de öğretmenlik mesleği için önemi ve birbirlerini pozitif yönde etkilemesi düşünüldüğünde gerek hizmet öncesi eğitim gerekse hizmet içi eğitim süreçlerinde öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik nitelikli faaliyetlerin yapılması önerilmektedir. Bu konuda alanında uzman kişiler tarafından eğitimler, çalışmalar ve seminerler geliştirilerek özellikle izleme değerlendirmesi çalışmaları ile yeterliklerin gelişimi raporlanabilir. Yapılacak olan diğer araştırmalarda farklı örneklem grupları ile teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlikleri ve öğretmen öz yeterlikleri konusunda nicel ve nitel çalışmalar gerçekleştirilebilir.

### Kaynakça

- Achurra, C., & Villardón, L. (2012). Teacher's self-efficacy and student learning. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 2, 366–383. [https://doi.org/10.15405/FutureAcademy/ejsbs\(2301-2218\).2012.2.17](https://doi.org/10.15405/FutureAcademy/ejsbs(2301-2218).2012.2.17)
- Akgün, F. (2013). Öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgileri ve öğretmen öz-yeterlik algıları ile ilişkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 48-58. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trkefd/issue/21475/230180>
- Aktürk, A. O., & Delen, A. (2020). Öğretmenlerin teknoloji kabul düzeyleri ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 4(2), 67-80. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bestdergi/issue/54949/625962>
- Angeli, C., & Valanides, N. (2005). Preservice elementary teachers as information and communication technology designers: an instructional systems design model based on an expanded view of pedagogical content knowledge. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(4), 292-302. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2005.00135.x>
- \*Bahriah, E. S., & Yunita, L. (2019). Investigating the competencies of technological pedagogical content knowledge and self-efficacy of chemistry teachers. *Journal of Physics: Conference Series*, 1233(1), 012021. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1233/1/012021>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein H. (2013). *Meta-Analyze giriş*. (Çev. Serkan Dinçer). Ankara: Anı Yayıncılık
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta analysis*. United Kingdom, John Wiley & Sons, Ltd
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. US: Routledge.
- Cooper, H., Hedges, L. V., & Valentine, J. C. (Eds.). (2009). *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (2nd edition). New York: Russell Sage Publication.
- \*Coşkun, N. (2019). *Ortaöğretim öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeyleri ile öğretmen öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman.

- \*Çam, E. (2017). *İlköğretim öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) düzeylerinin yaşam boyu öğrenme, öz yeterlik düzeyleri ve hizmet içi eğitim gereksinimleri açısından incelenmesi: Muş/Bulanık örneği* [Yüksek Lisans Tezi]. Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Duval, S., & Tweedie, R. (2000). Trim and fill: a simple funnel-plot-based method of testing and adjusting for publication bias in meta-analysis. *Biometrics*, 56(2), 455-463. <https://doi.org/10.1111/j.0006-341x.2000.00455.x>
- Egger, M., Smith, G. D., Schneider, M., & Minder, C. (1997). Bias in meta-analysis detected by a simple, graphical test. *Bmj*, 315(7109), 629-634. <https://doi.org/10.1136/bmj.315.7109.629>
- Field, A. P. (2001). Meta-analysis of correlation coefficients: A Monte Carlo comparison of fixed and random effects methods. *Psychological Methods*, 6, 161-180. <https://doi.org/10.1037/1082-989x.6.2.161>
- Gavora, P. (2010). Slovak pre-service teacher self-efficacy: Theoretical and research considerations. *The New Educational Review*, 21(2), 17-30. Retrieved from <https://www.semanticscholar.org/paper/Slovak-Pre-Service-Teacher-Self-Efficacy%3A-and-Gavora/d0f65d0591fde2dbc9c34e6cdca44303bb532e>
- Ginting, D., & Linarsih, A. (2022). Teacher professional development in the perspective of Technology Pedagogical Content Knowledge theoretical framework. *Jurnal Visi Ilmu Pendidikan*, 14(1), 1-10. <https://doi.org/10.26418/jvip.v14i1.49334>
- Glass, G. V. (1976). Primary, secondary, and meta-analysis of research. *Educational Researcher*, 5(10), 3- 8. <https://doi.org/10.2307/1174772>
- \*Gonzales, A. L. (2018). Exploring technological, pedagogical, and content knowledge (TPACK) and self efficacy belief of Senior High School Biology Teachers in Batangas City. *The Palawan Scientist*, 10(1), 29-47. Retrieved from [https://www.palawanscientist.org/tps/wp-content/uploads/2018/07/3\\_Gonzales\\_-Palawan-Scientist\\_2018.pdf](https://www.palawanscientist.org/tps/wp-content/uploads/2018/07/3_Gonzales_-Palawan-Scientist_2018.pdf)
- Görgeç, İ., Çokçalışkan, H., & Korkut, Ü. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim üyeleri açısından işlevselliği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (28), 56-73. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/musbed/issue/23512/250524>
- Gürten, E. (2011). Probleme dayalı öğrenmenin öğrenme ürünlerine, problem çözme becerisine, öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 221-232. Retrieved from <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/407-published.pdf>
- Higgins, J. P., & Thompson, S. G. (2002). Quantifying heterogeneity in a meta-analysis. *Statistics in medicine*, 21(11), 1539-1558. <https://doi.org/10.1002/sim.1186>
- Jang, S. J. & Chen, K. C. (2010). From PCK to TPACK: Developing a transformative model for pre-service science teachers. *Journal of Science Education and Technology*, 19(6), 553- 564. <https://doi.org/10.1007/s10956-010-9222-y>
- \*Joo, Y. J., Park, S., & Lim, E. (2018). Factors influencing preservice teachers' intention to use technology: TPACK, teacher self-efficacy, and technology acceptance model. *Educational Technology & Society*, 21(3), 48-59. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/26458506>
- \*Kaççı, T. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile öğretmen öz yeterlik inançlarının incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- \*Karaaslan, Ö., Akdemir, B., & Yavuz, M. (2022). An investigation of the relationship between technological and pedagogical content knowledge levels and self-efficacy beliefs of special education teacher candidates. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 14(3), 2932-2953. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1364576>
- \*Karakuyu, Y., & Karakuyu, A. (2016). Motivasyon ve öz-yeterliğin sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerine (TPAB) katkısı. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 89-100. <https://doi.org/10.29065/usakead.232415>
- \*Karalar, H., & Altan, B. A. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliklerin ve öğretmen öz yeterliklerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 5(5), 15-30. <https://doi.org/10.30703/cije.321422>
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: a meta-analysis. *Educ. Res. Rev.* 12, 59-76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26137/275278>
- \*Martin, C. L. (2018). *Correlational analysis of self-efficacy and technological pedagogical content knowledge of board certified teachers* (Doctoral dissertation), Grand Canyon University.

- McKim, A. J., & Velez, J. J. (2015). Exploring the relationship between self-efficacy and career commitment among early career agriculture teachers. *Journal of Agricultural Education*, 56(1), 127-140. <https://doi.org/10.5032/jae.2015.01127>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, 108(6), 1017-1054. Retrieved from [https://one2oneheights.pbworks.com/f/MISHRA\\_PUNYA.pdf](https://one2oneheights.pbworks.com/f/MISHRA_PUNYA.pdf)
- Mullen, B., Muellerleile, P., & Bryant, B. (2001). Cumulative meta-analysis: A consideration of indicators of sufficiency and stability. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(11), 1450-1462. <https://doi.org/10.1177/01461672012711006>
- Orwin, R. G. (1983). A fail-safe N for effect size in meta-analysis. *Journal of educational statistics*, 8(2), 157-159. <https://doi.org/10.2307/1164923>
- \*Saykal, A. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, özyeterlik inançları, teknolojiye yönelik tutumları ve teknolojik pedagojik alan bilgileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J., & Shin, T. S. (2009). Technological pedagogical content knowledge (TPACK) the development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of research on Technology in Education*, 42(2), 123-149. <https://doi.org/10.1080/15391523.2009.10782544>
- Takahashi, S. (2011). Co-constructing efficacy: A “communities of practice” perspective on teachers’ efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 732-741. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.002>
- Torabzadeh, S., & Hashamdar, M. (2022). Exploring differences in novice and experienced teachers' self-efficacy: A mixed methods study. *Mextesol Journal*, 46(1), 1-6. Retrieved from [https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id\\_article=45991](https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=45991)
- \*Tunçer, M. (2014). *The relationship between teacher efficacy and technological pedagogical content knowledge within the scope of efl pre-service teachers* [Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- \*Usman, O., Auliya, V., Susita, D., & Marsofiyati. (2022). TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) influence on teacher self Efficacy, and perceived usefulness, ease of use and intention to use e-learning technology. *Journal of Southeast Asian Research*, 2022(2022). <https://doi.org/10.5171/2022.895111>
- Voogt, J., Fisser, P., Pareja Roblin, N., Tondeur, J., & van Braak, J. (2013). Technological pedagogical content knowledge—a review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(2), 109-121. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2012.00487.x>
- Yeh, Y. F., Chan, K. K. H., & Hsu, Y. S. (2021). Toward a framework that connects individual TPACK and collective TPACK: A systematic review of TPACK studies investigating teacher collaborative discourse in the learning by design process. *Computers & Education*, 171, 104238. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104238>
- Yorulmaz, Y. İ., Püsküllüoğlu, E. I., Çolak, İ., & Altinkurt, Y. (2021). Eğitim örgütlerinde örgütsel güven ile örgütsel adalet, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiler: Bir meta-analiz çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 46(208), 237-277. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2021.9806>

## Extended Abstract

### Introduction

The rapidly evolving demands of contemporary education necessitate the continuous development of teacher competencies. Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) has emerged as a critical framework addressing the need for integrating technology, pedagogy, and content knowledge to meet modern educational challenges. TPACK not only encompasses knowledge in these three domains but also emphasizes the intersections and the dynamic interaction between them, making it a comprehensive model for modern teacher training. At its core, TPACK provides a conceptual foundation for understanding how teachers can effectively utilize technology to support pedagogical strategies and deliver subject content in innovative ways.

Teacher self-efficacy, on the other hand, is defined as a teacher's belief in their ability to effectively perform instructional tasks and influence student outcomes. It serves as a strong determinant of professional efforts, instructional quality, and the capacity to adapt to technological advancements in educational environments. High self-efficacy influences motivation, persistence, and the willingness to embrace innovative teaching practices. While both TPACK competencies and teacher self-efficacy are pivotal in understanding teacher effectiveness, the interaction between these constructs is not extensively explored in the literature. Examining this relationship offers valuable insights into how teacher competencies can be holistically improved to meet the requirements of 21st-century education.

This study aims to investigate the relationship between TPACK competencies and teacher self-efficacy through a comprehensive meta-analysis of existing studies. It seeks to uncover the strength and direction of this relationship while examining potential moderating factors, such as publication type and participant type, which may influence the findings. The overarching goal is to synthesize the existing body of literature to provide a deeper understanding of how these two constructs interact and mutually reinforce each other within various educational contexts.

330

### Methodology

A meta-analysis approach was employed to systematically analyze and synthesize findings from 13 studies conducted between 2014 and 2022. The studies were identified through a rigorous search process in databases such as Google Scholar, TR Index, YÖK National Thesis Center, ERIC, Web of Science, and ProQuest using keywords like "technological pedagogical content knowledge," "teacher self-efficacy," and their Turkish equivalents. The selection criteria were based on:

1. The publication being in Turkish or English.
2. The study investigating the relationship between TPACK competencies and teacher self-efficacy.
3. The availability of statistical data for meta-analytic calculations.

The analysis utilized the random-effects model due to the heterogeneous nature of the studies, and Cohen's  $d$  coefficient was applied to determine effect sizes. Publication bias was assessed using funnel plots, Egger's regression test, Orwin's fail-safe  $N$  analysis, and Duval and Tweedie's trim-and-fill method. The absence of significant publication bias was confirmed through these tests.

### Results

The meta-analysis revealed a strong positive relationship between TPACK competencies and teacher self-efficacy ( $d = 0.570$ ,  $p < 0.05$ ), suggesting that higher TPACK competencies correlate with higher levels of teacher self-efficacy. This indicates that teachers who possess strong competencies in integrating technology, pedagogy, and content knowledge are more confident in their instructional abilities and more effective in achieving educational goals.

### Moderator Analysis:

- *Publication Type:* The analysis indicated no significant differences in effect sizes between theses and articles, suggesting that the type of publication does not substantially influence the observed relationship.



- *Participant Type:* Significant differences were observed based on participant type. Studies involving teachers reported higher average effect sizes ( $d = 0.653$ ) compared to those involving pre-service teachers ( $d = 0.396$ ). This highlights the role of professional experience in strengthening the relationship between TPACK competencies and teacher self-efficacy.

### Discussion

The findings underscore the critical role of TPACK competencies in fostering teacher self-efficacy. Teachers proficient in integrating technology, pedagogy, and content are more likely to exhibit confidence in their instructional abilities, enabling them to plan and deliver high-quality instruction. This aligns with previous studies emphasizing the positive impact of technological integration on teacher motivation, effectiveness, and professional growth. Teachers with higher TPACK competencies can select and implement appropriate technological tools to enhance their pedagogical practices, which in turn boosts their self-efficacy.

The significant differences between teachers and pre-service teachers suggest that professional experience plays a crucial role in developing both TPACK competencies and self-efficacy. While pre-service teachers benefit from theoretical training in teacher education programs, the practical experience gained during professional teaching strengthens their confidence and competency in applying what they have learned. Therefore, teacher education programs should incorporate more opportunities for pre-service teachers to engage in real-world teaching scenarios to bridge this gap.

The absence of significant differences in effect sizes based on publication type demonstrates the robustness of the findings across different study formats, enhancing the generalizability of the results. Additionally, the findings highlight the reciprocal nature of TPACK competencies and self-efficacy. Teachers with high self-efficacy are more likely to engage in continuous professional development and adopt innovative teaching practices, which further enhances their TPACK competencies.

### Conclusion

This study concludes that TPACK competencies and teacher self-efficacy are interdependent constructs that significantly influence teacher performance. The findings emphasize the need for professional development programs that focus on enhancing both TPACK competencies and self-efficacy. These programs should prioritize integrating technology, pedagogy, and content knowledge while simultaneously addressing the psychological dimensions of teaching, such as confidence and motivation.

Future research should explore the relationship between these constructs across diverse educational settings, including different cultural contexts and grade levels. Longitudinal studies could also provide deeper insights into how TPACK competencies and self-efficacy evolve over time and influence long-term teaching effectiveness. Such investigations would offer valuable guidance for designing targeted interventions in teacher education and professional development programs.





## Investigating the Relationship between Primary School Teachers' Computational Thinking Skills, STEM Implementation Self-Efficacy, and 21st Century Skills Self-Efficacy Perception Levels

## Sınıf Öğretmenlerinin Bilgi İşlemsel Düşünme Beceri, STEM Uygulama Öz Yeterlik ve 21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlik Algı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Mustafa UĞRAŞ<sup>1</sup>

Ebru ÇELİK<sup>2</sup>

doi: 10.38089/iperj.2024.188

Arrival Date: 12.07.2024

Date of Acceptance: 31.10.2024

Publication Date: 30.11.2024

**Abstract:** The aim of this study is to examine the relationship between primary school teachers' 21st century skills self-efficacy levels and their computational thinking skills and STEM implementations self-efficacy levels. The sample of the study consists of 440 primary school teachers. While determining the sample of the research, convenience sampling technique, one of the purposeful sampling methods, was used. In order to collect data within the scope of the research, "Personal Information Form", "STEM Implementations Teacher Self-Efficacy Scale", "Computational Thinking Skill Scale" and "21st Century Skills Self-Efficacy Perception Scale" were applied. SPSS 22 package program was used to analyze the data obtained in the study. Since the data of the research showed normal distribution, Pearson correlation and multiple regression were analyzed. According to the results of Pearson correlation analysis conducted in this study, it was determined that there was a weak positive relationship between STEM implementations self-efficacy variable and 21st century skills self-efficacy computational thinking skills variables. In addition, it was determined that the relationship between the 21st century skills self-efficacy variable and the computational thinking skills variable was positive and moderate. According to the results of multiple regression, it was determined that primary school teachers' computational thinking and 21st century skills self-efficacy levels significantly predicted STEM implementations teacher self-efficacy level. As a result, it was determined that 21st century skills self-efficacy and computational thinking skills affect STEM implementation self-efficacy levels.

**Key Words:** Primary school teachers, STEM implementation self-efficacy, 21st century skills, computational thinking skills

**Öz:** Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik düzeyleri ve bilgi işlemsel düşünme becerileri ile STEM uygulamaları öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın örneklemini 440 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlerken amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırma kapsamında verilerin toplanması amacıyla öğretmenlere ait "Kişisel Bilgi Formu" ile "STEM Uygulamaları Öğretmen Özyeterlik Ölçeği", "Bilgi İşlemsel Düşünme Beceri Ölçeği" ve "21. Yüzyıl Becerileri Özyeterlik Algı Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerini analiz etmek amacıyla SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın verileri normal dağılım gösterdiği için Pearson korelasyon ve çoklu regresyon uygulanarak analiz edilmiştir. Bu çalışma da yapılan Pearson korelasyon analiz sonuçlarına göre STEM uygulamaları öz yeterlik değişkeni ile 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik bilgi işlemsel düşünme becerileri değişkenleri arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik değişkeni ile bilgi işlemsel düşünme becerisi değişkeni arasındaki ilişkinin ise pozitif yönlü orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Çoklu regresyon sonuçlarına göre ise sınıf öğretmenlerinin bilgi işlemsel düşünme ve 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik düzeyleri, STEM uygulamaları öğretmen öz yeterlik düzeyini anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik ve bilgi işlemsel düşünme becerileri STEM uygulama öz yeterlik düzeylerini etkilediği belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf öğretmenleri, STEM uygulama öz yeterlik, 21. yüzyıl becerileri, bilgi işlemsel düşünme becerisi

<sup>1</sup> Doç. Dr., Fırat University Faculty of Education, Türkiye, [mugras@firat.edu.tr](mailto:mugras@firat.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0001-6921-0178>

<sup>2</sup> Teacher, Ministry of Education, Türkiye, [eburcelik012@gmail.com](mailto:eburcelik012@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-2474-3197>

## Introduction

Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education is important for social, cultural, and economic development and sustainability in the 21st century (Sun et al., 2021). Indeed, the United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (2022) recommended teaching STEM subjects to ensure sustainability (Citaristi, 2022). STEM education is also critical for the development of 21st century skills (Tytler, 2020). Its connections with computational thinking, which include algorithmic thinking, collaborative learning, critical thinking, creative thinking, and communication skills, are also noteworthy (Korkmaz et al., 2015; Sirakaya et al., 2020; H.-H. Wang et al., 2011). These skills also overlap with the basic skills expected in individuals of the modern age (Günüç et al., 2013). Therefore, international interest in these skills has increased, and the role of STEM education has become an important research topic (Ching et al., 2019; Sisman et al., 2021).

Effective teaching practices are essential for successful STEM education (Breiner et al., 2012; Kelley & Knowles, 2016; H.-H. Wang et al., 2011). A large proportion of teachers experience problems in implementing STEM education (Uğraş & Genç, 2018), and according to the National Research Council (2013), students' success in STEM fields depends on a quality education that actively involves them in the science, mathematics, and engineering practices they receive in schools and increases their awareness of STEM careers. In this way, students deepen their understanding of both the core ideas in STEM fields and the shared concepts in science, mathematics, and engineering (Roehrig et al., 2021).

In order to stimulate and motivate interest in math and science, it is important to relate these disciplines to the real world and to demonstrate links to future careers. This requires enhanced teaching strategies and opportunities inside and outside the classroom (Archer et al., 2012; Dare et al., 2021; Hartmann & Schukajlow, 2021). Therefore, to prepare students for success in STEM education, we need teachers with a focus on STEM and high self-efficacy (Kelley et al., 2020).

Policymakers, researchers, and teachers emphasize that there is a close alignment between STEM standards and 21st century skills, and that students need to draw attention to STEM education in order to develop these skills (National Research Council, 2013). Students' motivation and interest in STEM careers are associated with their persistence in STEM learning and future career choices (LaForce et al., 2017). Students need 21st century skills for STEM learning and STEM career development (Dare et al., 2021). Therefore, developing students' STEM motivation, interest in STEM careers, and 21st century skills together is important to increase and strengthen students' engagement in STEM disciplines and the future STEM workforce.

There are many studies showing the relationship between STEM education and 21st century skills (Küçükaydın et al., 2024; Lin et al., 2023; Tytler, 2020). For example, in the study of González-Pérez and Ramírez-Montoya (2022), it is emphasized that STEM education is important in terms of developing future skills, and it is concluded that active learning strategies are effective in gaining these skills (González-Pérez & Ramírez-Montoya, 2022). Similarly, Rusydiyah et al. (2021) stated that STEM activities can support the development of 21st century skills (Rusydiyah et al., 2021). Küçükaydın et al. (2024) revealed that 21st century skills mediate the relationship between STEM learning attitudes and information technology skills. These studies show that having 21st-century skills can improve the quality of STEM education practices. This situation reveals that 21st century skills can enable students to develop their knowledge and skills more effectively through STEM education and support success in these fields.

Computational thinking skills like abstraction, problem solving, and algorithmic thinking are closely associated with STEM education (Hava & Koyunlu Ünlü, 2021; Li, Wang, et al., 2020; Sun et al., 2021). Research shows that developing computational thinking skills in teachers positively affects their ability to integrate STEM into teaching practices (Huang et al., 2022; Tripon, 2022; Yıldız Durak et al., 2023). Computational thinking enables teachers to structure complex problems required in STEM fields and equips them with methods to develop similar skills in students (Tripon, 2022; S. Wang et al., 2024). Scholars have identified this connection between computational thinking and STEM as a valuable asset in preparing students for future STEM careers and challenges in a technology-driven society (Li, Schoenfeld, et al., 2020; Tripon, 2022).

It is stated that STEM education actually has the greatest impact in early childhood (Uğraş, 2017; Uğraş & Genç, 2018). According to related research, children's aspirations in STEM fields are largely shaped in early childhood and show little change after this age (Archer et al., 2012; Babarović, 2022). Therefore, identifying teachers' self-efficacy in STEM practices and the associated variables has become a crucial endeavor (Sun et al., 2021). Examining the correlation between primary school teachers' computational thinking abilities, self-efficacy in STEM strategies, and 21st-century competencies helps elucidate possibilities for improving pedagogical approaches to meet contemporary educational objectives. In this context, the aim of this study is to determine the relationship between primary school teachers' self-efficacy in STEM implementation, their perception of computational thinking skills, and their perception of 21st century skills.

The research objectives determined in line with the general purpose of the study:

1. What is the relationship between STEM implementation self-efficacy, computational thinking, and the 21st century skills of primary school teachers?
2. Do primary school teachers' computational thinking and 21st century skills predict their STEM implementation self-efficacy score?

### Research Methodology

This study, which aims to examine the relationship between STEM implementation self-efficacy, computational thinking skills, and 21st century skills self-efficacy perception levels of primary school teachers, is descriptive research within the scope of quantitative research. The study was conducted using the relational survey model, one of the survey models. This model is a research approach designed to assess the current situation and provide information about the population. (Creswell, 2013). This model conducts research on either the entire population or a small group that represents the population, known as a sample (Creswell, 2013). The research uses relational survey models to determine changes in two or more variables. These relationships are not considered direct cause-and-effect relationships. However, by providing ideas within the context of a cause-and-effect relationship, we can comment on the status of other variables by understanding their current state (Creswell, 2013). This study groups the variables under examination into dependent and independent categories. In this context, the dependent and predictor variable of the research is STEM self-implementation self-efficacy, and the independent and predictor variables are computational thinking skills and 21st century skills self-efficacy.

### Participants

The participants of the study consists of primary school teachers teaching in primary schools in Elazığ province in the 2021–2022 academic year. Given that the research took place during the COVID-19 pandemic and the challenges associated with conducting scientific studies, we determined the sample using the convenience sampling method. This sampling method is one of the most preferred sampling methods in the field of social sciences. It is the collection of data from participants who facilitate access to data under conditions where there are limitations in terms of time, finance, and labor force (Büyüköztürk, 2018). The convenience sampling method was used because the sampling can be easily accessed due to the fact that the research was conducted during the pandemic process, and it can provide quality and practicality to the research (Yıldırım & Simsek, 1999). Table 1 presents information on the characteristics of the research group.

**Table 1.** Demographic characteristics of participants

Demographic Variable	Groups	N	(%)
<b>Gender</b>	Female	229	52,05
	Male	211	47,95
<b>School Location</b>	Province	190	43,18
	District	121	27,50
	Town	65	14,77
	Village	64	14,55
<b>Teaching Experience</b>	1-5 years	99	22,50
	6-10 years	74	16,82
	11-15 years	92	20,91
	16-20 years	53	12,05
	21 years and above	122	27,73
<b>Education Status</b>	Undergraduate Degree	225	51,14
	Postgraduate	215	48,86
<b>Total</b>		440	100

Table 1 shows the demographic characteristics of the 440 primary school teachers who participated in the study.

#### *Data Collection Tools*

In this study, data were collected using “STEM Implementations Teacher Self-Efficacy Scale” was developed by Özdemir et al. (2018). The scale consists of 18 items in 5-point Likert type. Model fit values were  $\chi^2=301.25$ ,  $\chi^2/df=2.74$ ,  $p<.001$ , CFI=0.96, RMSEA=0.09, IFI=0.96, TLI =0.94, SRMR=0.04, which are acceptable. Cronbach alpha reliability coefficient of the scale was calculated as 0.92. Korkmaz et al. (2015) developed the “Computational Thinking Skill Scale” to determine the level of computational thinking skills of primary school teachers (Korkmaz et al., 2015). This scale is a 5-point Likert and consists of 29 items. The reliability coefficient of the scale was calculated as .82. Anagün et al. (2016) developed the '21st Century Skills Self-Efficacy Perception Scale' as another variable in the study (Anagün et al., 2016). The scale is a 5-point Likert scale with three subdimensions and a total of 42 items. The reliability coefficient of the scale was calculated as .92. After applying to the Ethics Committee of Fırat University and obtaining the necessary approval, permission was granted by the Provincial Directorate of MoNE to conduct this research with primary school teachers.

#### *Data Analysis*

Before the distribution analysis of the data obtained as a result of the research, the extreme values of the data were examined. "Leverage Values" were examined to check the extreme values obtained from the data. Seçer (2013) removes values of .05 and above from the data set for use. This analysis identified 23 observations as outliers and removed them from the data set for use. In addition, the missing values in the frequency values of the data were filled with the method of assigning arithmetic averages. Seçer (2013) asserted that this technique will not impact the analysis and normality distributions derived from the data. With the data set consisting of 440 observations, normality analysis was performed, and as a result, it was decided to use parametric tests. Table 2 displays the normality values of the data included in the study, along with the skewness and kurtosis values of the scale dimensions. The data set, consisting of 440 observations, did not include the results of 23 observations used to control outliers.

**Table 2.** Skewness and kurtosis coefficients of the variables used in the study

Variable	$\bar{X}$	Sd	Skewness		Kurtosis	
			Value	Standard Error	Value	Standard Error
STEM Implementation Self-efficacy	3.3677	.77447	-.425	.116	.854	.232
Computational Thinking	3.7002	.45545	.066	.116	.743	.232
21st Century Skills	3.8298	.40485	.395	.116	.044	.232

Upon examining Table 2, we found that the variables' skewness and kurtosis coefficients ranged from  $-.425$  to  $.854$  for STEM self-efficacy,  $.066$  to  $.743$  for computational thinking, and  $.395$  to  $.044$  for 21st century skills. Skewness and kurtosis values between  $-1$  and  $+1$  can be considered sufficient for a normal distribution of data (Büyüköztürk, 2018). Thus, it was decided to utilize parametric tests to determine the relationships between groups by accepting that the distribution of the variables to be used within the scope of the research was normal. We used an independent sample t-test in this context to identify significant differences in attitudes towards STEM self-efficacy, computational thinking, and 21st century skills, taking into account gender and educational status variables. In addition, a one-way analysis of variance (ANOVA) was used to determine the region and length of service ( $p < .05$ ). ANOVA is used to compare the averages of dependent variables obtained in more than two independent groups (Büyüköztürk, 2018). If there is a significant difference between the groups, ANOVA uses multiple comparison tests known as post-hoc tests to determine the significance (Can, 2017). In multiple comparisons between normally distributed groups, the Bonferroni test from the Post Hoc Tests group was used because it does not require an equal sample size (Kayri, 2009; Miller et al., 2009). Effect sizes were calculated to determine the significance levels in the groups that were found to have a significant difference, and evaluations were made according to the ranges of  $0.01 =$  small effect,  $0.06 =$  medium effect, and  $0.14 =$  large effect (Büyüköztürk, 2018).

### Findings

The findings obtained in this study, which was conducted to determine the relationships between STEM implementation self-efficacy, computational thinking skill scores and 21st century skills perceptions of primary school teachers, are presented below. The relationships between primary school teachers' STEM implementations teacher self-efficacy, computational thinking skills and attitudes towards 21st century skills self-efficacy were analyzed by Pearson Correlation Analysis and the results are presented in Table 3.

**Table 3.** Pearson correlation analysis results regarding the investigation of the relationships between primary school teachers' attitudes towards stem implementations teacher self-efficacy, computational thinking skills and 21st century skills self-efficacy

Variables	STEM Implementation Self-efficacy	Computational Thinking	21st Century Skills
STEM Implementation Self-efficacy	1		
Computational Thinking	.297	1	
21st Century Skills	.385	.470	1

Table 3 shows a weak positive correlation between STEM implementation self-efficacy and computational thinking skills ( $r = .297$ ,  $p < .01$ ) and between STEM implementation self-efficacy and 21st-century skills ( $r = .385$ ,  $p < .01$ ). Additionally, a moderate positive correlation was observed between computational thinking skills and 21st-century skills ( $r = .470$ ,  $p < .01$ ).

Multiple regression analysis was conducted for the prediction of primary school teachers' attitudes towards STEM implementations, teacher self-efficacy, computational thinking skills, and 21st century skills self-efficacy, and the results are presented in Table 4.

**Table 4.** Multiple regression analysis results on the prediction of primary school teachers' attitudes towards stem implementations teacher self-efficacy, computational thinking skills and 21st century skills self-efficacy

Predicted Variable	Predictor Variable	B	Standard Error	$\beta$	t	P
STEM Implementation Self-efficacy	Stable	.123	.351		.349	.737
	Computational Thinking	.252	.084	.148	2.995	.003
	21st century skills	.604	.095	.316	6.375	.000

$R = .407$   $R^2 = .166$   $F_{(2,437)} = 43.355$   $p = 0.000$

According to Table 4, multiple regression analysis was applied to determine the extent to which primary school teachers' computational thinking and 21st century skills self-efficacy levels predict STEM implementation teacher self-efficacy. The regression analysis revealed that both computational

thinking skills ( $\beta = .148, p = .003$ ) and 21st-century skills self-efficacy ( $\beta = .316, p < .001$ ) significantly predicted STEM implementation self-efficacy. Together, these predictors explained 16% of the variance in STEM self-efficacy ( $R = .407, R^2 = .166, F(2, 437) = 43.355, p < .001$ ).

### Discussion and Conclusion

This study was conducted to examine the relationship between primary school teachers' 21st century skills self-efficacy levels, computational thinking skills, and STEM practice self-efficacy levels.

The relationships between primary school teachers' 21st century skills, computational thinking skills, and their self-efficacy levels in STEM implementation were examined. The study revealed a weak positive correlation between STEM implementation self-efficacy and computational thinking skills, as well as a weak positive correlation between self-efficacy in STEM implementation and 21st century skills. In addition, the relationship between computational thinking skills and 21st century self-efficacy levels was found to be positively moderate. Multiple regression analysis was applied to determine the extent to which primary school teachers' computational thinking and 21st century skills self-efficacy levels predict STEM implementation teacher self-efficacy. This analysis revealed a significant relationship between the variables. Together, these variables explain 16% of the self-efficacy of STEM implementation teachers.

The study found a positive relationship between STEM implementation self-efficacy levels and computational thinking skills. This finding demonstrates a relationship between teachers' self-confidence in STEM implementations and their computational thinking skills. This situation reveals that self-efficacy perceptions towards STEM education can develop in parallel with computational thinking skills. STEM education is an approach that has recently attracted attention in education and training processes, and this situation requires addressing its integration with computational thinking in a common context (Fessakis & Prantsoudi, 2019; Sun et al., 2021). According to Dede et al. (2013), the computational thinking skill significantly supports STEM education (Dede et al., 2013). The literature views computational thinking as a method for addressing complex problems and a cognitive approach applicable across various disciplines (Hsu et al., 2018; Zhao et al., 2022). Computational thinking, one of today's fundamental skills, plays a crucial role in problem-solving across various disciplines (Hsu et al., 2018; Yildiz & Yildiz, 2021; Yildiz Durak, 2021). Computational thinking processes and problem-solving steps are also interrelated (Kale et al., 2018; Polat et al., 2021; Yildiz Durak, 2021). At the same time, computational thinking is important for real-world problems, which is an important component of STEM education (Israel et al., 2015). Therefore, computational thinking skill levels can positively affect self-efficacy levels in STEM fields by providing a foundation for teaching how to solve problems. Educational policies and teacher education programs can benefit greatly from these findings. Professional development programs aimed at enhancing teachers' computational thinking skills are believed to significantly contribute to their success in STEM education. In particular, teacher education programs should integrate practical modules covering both computational thinking and STEM implementation strategies to enable teachers to effectively apply these skills in real classroom scenarios. Policymakers can also develop structured frameworks that incentivise schools to devote dedicated time to STEM and computational thinking exercises in all subjects. Professional development programs aimed at improving teachers' computational thinking skills are considered to contribute significantly to their success in STEM education. Furthermore, the implementation of certification programs for teachers who complete these training modules could establish a standardised approach, ensuring that all educators have the necessary skills to foster computational thinking in students. Future research should delve deeper into the interactions between computational thinking and STEM education, and devise strategies applicable to various educational contexts.

The study found a positive relationship between the self-efficacy levels of STEM practices and those of 21st century skills. This finding demonstrates a relationship between teachers' self-confidence in STEM practices and 21st-century skills. Early childhood STEM education develops children's creativity (Üret & Ceylan, 2021), improves school readiness and concept acquisition (Toran et al., 2020), and increases children's future social and academic success (Tippett & Milford, 2018). The relationship between STEM education and 21st century skills has been emphasised in previous studies pointing to interdependencies (Çiftçi et al., 2022). Akcanca (2020) and Thibaut et al. (2018) found a significant

relationship between teachers' and pre-service teachers' perceptions of STEM education and 21st century skills (Akcanca, 2020; Thibaut et al., 2018). These findings suggest that 21st century skills can improve primary school teachers' STEM implementation self-efficacy levels. Teachers' inclusion of teaching practices that will develop 21st century skills requires them to have self-efficacy towards these skills (Beswick & Fraser, 2019). Dare et al., (2021) concluded that STEM education improves 21st century skills by using real world problems to motivate students. As a result of the meta-analysis study conducted by Ichsan et al., (2023), it was shown that STEM-based learning practices are effective in developing 21st century skills. STEM implementations have the potential to enhance their self-efficacy levels. Therefore, increasing teachers' self-efficacy levels for both STEM education implementation and 21st century skills is critical for achieving successful outcomes in education. These findings suggest that education programs and teacher education strategies should focus on developing 21st-century skills. Future research should examine the interactions between 21st-century skills and STEM education in more detail and reveal effective methods for developing these skills.

These findings show that there are important relationships between STEM education, computational thinking, and 21st century skills. Increasing teachers' self-efficacy levels in these areas may positively affect their success in STEM education. In this context, teacher training programs should include special modules to develop computational thinking skills, increase opportunities to practice STEM implementations, and encourage the integration of 21st century skills into daily classroom practices. Additionally, we can organize workshops and activities to enhance teachers' skills through in-service trainings. Future research should delve deeper into these relationships and devise strategies applicable across various educational levels and regions.

**Description:** This study is part of the Master's thesis of the second author.

### References

- Akcanca, N. (2020). 21st Century Skills: The Predictive Role of Attitudes Regarding STEM Education and Problem-Based Learning. *International Journal of Progressive Education*, 16(5), 443–458.
- Anagün, Ş., Atalay, N., Kilic, Z., & Yasar, S. (2016). The development of a 21st century skills and competences scale directed at teaching candidates: Validity and reliability study. *Pamukkale Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi-Pamukkale University Journal Of Education*, 40.
- Archer, L., DeWitt, J., Osborne, J., Dillon, J., Willis, B., & Wong, B. (2012). Science aspirations, capital, and family habitus: How families shape children's engagement and identification with science. *American Educational Research Journal*, 49(5), 881–908.
- Babarović, T. (2022). Development of STEM vocational interests during elementary and middle school: A cohort-sequential longitudinal study. *Journal of Career Development*, 49(6), 1230–1250.
- Beswick, K., & Fraser, S. (2019). Developing mathematics teachers' 21st century competence for teaching in STEM contexts. *ZDM*, 51(6), 955–965.
- Breiner, J. M., Harkness, S. S., Johnson, C. C., & Koehler, C. M. (2012). What is STEM? A discussion about conceptions of STEM in education and partnerships. *School Science and Mathematics*, 112(1), 3–11.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. *Pegem Atf İndeksi*, 001–214.
- Can, A. (2017). Quantitative data analysis with SPSS. *Ankara: Pegem Akademi*.
- Ching, Y.-H., Yang, D., Wang, S., Baek, Y., Swanson, S., & Chittoori, B. (2019). Elementary school student development of STEM attitudes and perceived learning in a STEM integrated robotics curriculum. *TechTrends*, 63, 590–601.
- Çiftçi, A., Topçu, M. S., & Foulk, J. A. (2022). Pre-service early childhood teachers' views on STEM education and their STEM teaching practices. *Research in Science & Technological Education*, 40(2), 207–233.
- Citaristi, I. (2022). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization—UNESCO. In *The Europa Directory of International Organizations 2022* (pp. 369–375). Routledge.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (SB Demir, ÇEv. Ed.) Eğiten Kitap.
- Dare, E. A., Keratithamkul, K., Hiwatig, B. M., & Li, F. (2021). Beyond content: The role of STEM disciplines, real-world problems, 21st century skills, and STEM careers within science teachers' conceptions of integrated STEM education. *Education Sciences*, 11(11), 737.
- Dede, C., Mishra, P., & Voogt, J. (2013). Working group 6: Advancing computational thinking in 21st century learning. *EDUsummIT 2013, International Summit on Ict in Education*.



- Fessakis, G., & Prantsoudi, S. (2019). Computer Science Teachers' Perceptions, Beliefs and Attitudes on Computational Thinking in Greece. *Informatics in Education*, 18(2), 227–258.
- González-Pérez, L. I., & Ramírez-Montoya, M. S. (2022). Components of Education 4.0 in 21st century skills frameworks: Systematic review. *Sustainability*, 14(3), 1493.
- Günüç, S., Odabaşı, H., & Kuzu, A. (2013). 21. Yüzyıl öğrenci özelliklerinin öğretmen adayları tarafından tanımlanması: Bir twitter uygulaması/the defining characteristics of students of the 21st century by student teachers: A twitter activity. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 436–455.
- Hartmann, L.-M., & Schukajlow, S. (2021). Interest and emotions while solving real-world problems inside and outside the classroom. In *Mathematical modelling education in east and west* (pp. 153–163). Springer.
- Hava, K., & Koyunlu Ünlü, Z. (2021). Investigation of the relationship between middle school students' computational thinking skills and their STEM career interest and attitudes toward inquiry. *Journal of Science Education and Technology*, 30(4), 484–495.
- Hsu, T.-C., Chang, S.-C., & Hung, Y.-T. (2018). How to learn and how to teach computational thinking: Suggestions based on a review of the literature. *Computers & Education*, 126, 296–310.
- Huang, B., Jong, M. S.-Y., King, R. B., Chai, C.-S., & Jiang, M. Y.-C. (2022). Promoting secondary Students' twenty-first century skills and STEM career interests through a crossover program of STEM and community service education. *Frontiers in Psychology*, 13, 903252.
- Ichsan, I., Suharyat, Y., Santosa, T. A., & Satria, E. (2023). The effectiveness of STEM-based learning in teaching 21 st century skills in generation Z student in science learning: A meta-analysis. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 9(1), 150–166.
- Israel, M., Pearson, J. N., Tapia, T., Wherfel, Q. M., & Reese, G. (2015). Supporting all learners in school-wide computational thinking: A cross-case qualitative analysis. *Computers & Education*, 82, 263–279.
- Kale, U., Akcaoglu, M., Cullen, T., Goh, D., Devine, L., Calvert, N., & Grise, K. (2018). Computational what? Relating computational thinking to teaching. *TechTrends*, 62(6), 574–584.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Journal of Social Science*, 55, 22.
- Kelley, T. R., & Knowles, J. G. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. *International Journal of STEM Education*, 3, 1–11.
- Kelley, T. R., Knowles, J. G., Holland, J. D., & Han, J. (2020). Increasing high school teachers self-efficacy for integrated STEM instruction through a collaborative community of practice. *International Journal of STEM Education*, 7, 1–13.
- Korkmaz, Ö., Çakır, R., Özden, M. Y., Oluk, A., & Sarıoğlu, S. (2015). Bireylerin bilgisayarca düşünme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 34(2), 68–87.
- Küçükaydın, M. A., Çite, H., & Ulum, H. (2024). Modelling the relationships between STEM learning attitude, computational thinking, and 21st century skills in primary school. *Education and Information Technologies*, 1–19.
- LaForce, M., Noble, E., & Blackwell, C. (2017). Problem-based learning (PBL) and student interest in STEM careers: The roles of motivation and ability beliefs. *Education Sciences*, 7(4), 92.
- Li, Y., Schoenfeld, A. H., diSessa, A. A., Graesser, A. C., Benson, L. C., English, L. D., & Duschl, R. A. (2020). On computational thinking and STEM education. In *Journal for STEM Education Research* (Vol. 3, pp. 147–166). Springer.
- Li, Y., Wang, K., Xiao, Y., & Froyd, J. E. (2020). Research and trends in STEM education: A systematic review of journal publications. *International Journal of STEM Education*, 7(1), 1–16.
- Lin, K.-Y., Yeh, Y.-F., Hsu, Y.-S., Wu, J.-Y., Yang, K.-L., & Wu, H.-K. (2023). STEM education goals in the twenty-first century: Teachers' perceptions and experiences. *International Journal of Technology and Design Education*, 33(2), 479–496.
- Miller, R., Acton, C., Fullerton, D., & Maltby, J. (2009). *SPSS for social scientists*. Bloomsbury Publishing.
- National Research Council. (2013). *Monitoring progress toward successful K-12 STEM education: A nation advancing?* National Academies Press.
- Özdemir, A., Yaman, C., & Vural, R. A. (2018). STEM uygulamaları öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi: Bir geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 93–104.
- Polat, E., Hopcan, S., Kucuk, S., & Sisman, B. (2021). A comprehensive assessment of secondary school students' computational thinking skills. *British Journal of Educational Technology*, 52(5), 1965–1980.

- Roehrig, G. H., Dare, E. A., Ellis, J. A., & Ring-Whalen, E. (2021). Beyond the basics: A detailed conceptual framework of integrated STEM. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 3, 1–18.
- Rusydiyah, E. F., Indarwati, D., Jazil, S., Susilawati, S., & Gusniwati, G. (2021). Stem learning environment: Perceptions and implementation skills in prospective science teachers. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 10(1), 138–148.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*.
- Sisman, B., Kucuk, S., & Yaman, Y. (2021). The effects of robotics training on children's spatial ability and attitude toward STEM. *International Journal of Social Robotics*, 13(2), 379–389.
- Sırakaya, M., Alsancak Sırakaya, D., & Korkmaz, Ö. (2020). The impact of STEM attitude and thinking style on computational thinking determined via structural equation modeling. *Journal of Science Education and Technology*, 29, 561–572.
- Sun, L., Hu, L., Yang, W., Zhou, D., & Wang, X. (2021). STEM learning attitude predicts computational thinking skills among primary school students. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(2), 346–358.
- Thibaut, L., Knipprath, H., Dehaene, W., & Depaeppe, F. (2018). The influence of teachers' attitudes and school context on instructional practices in integrated STEM education. *Teaching and Teacher Education*, 71, 190–205.
- Tippett, C., & Milford, T. (2018). *Making the case for STEM in early childhood education*.
- Toran, M., Aydin, E., & Etkiier, D. (2020). Investigating the effects of STEM enriched implementations on school readiness and concept acquisition of children. *Ilkogretim Online*, 19(1).
- Tripon, C. (2022). Supporting Future Teachers to Promote Computational Thinking Skills in Teaching STEM—A Case Study. *Sustainability*, 14(19), 12663.
- Tytler, R. (2020). STEM education for the twenty-first century. *Integrated Approaches to STEM Education: An International Perspective*, 21–43.
- Uğraş, M., & Genç, Z. (2018). Investigating preschool teacher candidates' STEM teaching intention and the views about STEM education. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(2), 724–744.
- Üret, A., & Ceylan, R. (2021). Exploring the effectiveness of STEM education on the creativity of 5-year-old kindergarten children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(6), 842–855.
- Wang, H.-H., Moore, T. J., Roehrig, G. H., & Park, M. S. (2011). STEM integration: Teacher perceptions and practice. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 1(2), 2.
- Wang, S., Xu, T., Li, H., Zhang, C., Liang, J., Tang, J., Yu, P. S., & Wen, Q. (2024). Large language models for education: A survey and outlook. *arXiv Preprint arXiv:2403.18105*.
- Yildiz, C., & Yildiz, T. G. (2021). Exploring the relationship between creative thinking and scientific process skills of preschool children. *Thinking Skills and Creativity*, 39, 100795.
- Yildiz Durak, H. (2021). Preparing pre-service teachers to integrate teaching technologies into their classrooms: Examining the effects of teaching environments based on open-ended, hands-on and authentic tasks. *Education and Information Technologies*, 26(5), 5365–5387.
- Yildiz Durak, H., Saritepeci, M., & Durak, A. (2023). Modeling of relationship of personal and affective variables with computational thinking and programming. *Technology, Knowledge and Learning*, 28(1), 165–184.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11 baskı: 1999-2018)*.
- Zhao, L., Liu, X., Wang, C., & Su, Y.-S. (2022). Effect of different mind mapping approaches on primary school students' computational thinking skills during visual programming learning. *Computers & Education*, 181, 104445.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





## Çizgi Filmlerin Değerler Bakımından İncelendiği Lisansüstü Çalışmaların İncelenmesi

## Examination of Postgraduate Studies in which Cartoon Films are Examined in Terms of Values

Alperen CEYLAN<sup>1</sup>

Sümeyra AKKAYA<sup>2</sup>

doi: 10.38089/iperj.2024.189

Geliş Tarihi: 14.07.2024

Kabul Tarihi: 30.10.2024

Yayınlanma Tarihi: 30.11.2024

**Özet:** Çocuklar, geçmişte masallar vasıtasıyla hem eğlenip hem de karakter gelişimi sağlamaktaydı ancak günümüzde masallar yerini çizgi filmlere bırakmıştır. Çizgi filmler eğitici ve eğlendirici olmakla beraber çeşitli değerlerin aktarıldığı araçlardır. Çizgi filmler sayesinde çocuklar doğru olana yönlendirilebilmektedir. Ayrıca çizgi filmlerin çocuklara olumlu davranışlar kazandırmada da etkili olduğunu söylemek mümkündür. Literatürde çizgi filmlerin değerler eğitimi bakımı incelendiği pek çok lisansüstü çalışma mevcuttur. Çizgi filmler üzerine yapılmış akademik çalışmaların sistematik olarak incelendiği çalışmalar bulunsa da çizgi filmlerin yalnızca değerler bakımından incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebepten dolayı konuyla alakalı çeşitli noktaları gözler önüne sermek ve gelecekteki çalışmalara ışık olmak adına böyle araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu çalışmanın amacı çizgi filmlerin değerler bakımından incelendiği lisansüstü çalışmalarını sistematik olarak incelemektir. Çalışmada doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Çalışmaya dahil edilen 25 lisansüstü çalışma ölçüt örneklemeyle belirlenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonunda çizgi filmlerin değerler bakımından incelendiği çok fazla doktora tezinin olmadığı, konu olarak en fazla çizgi filmlerin değerler eğitimi bakımından incelenmesi üzerine çalışıldığı, çalışmaların en fazla Gazi Üniversite'sinde yürütüldüğü, en fazla çalışmanın 2019'da yapıldığı, çalışmaların en fazla Türkçe dersle ilişkilendirildiği, en fazla Rafadan Tayfa çizgi filmi üzerine çalışıldığı, en fazla nitel yöntemlerin ve doküman inceleme desenlerinin tercih edildiği, en fazla rastgele örnekleme kullanıldığı, örneklem grubu olarak yerli çizgi filmlerin seçildiği, örneklem büyüklüğünde en fazla 1-50 aralığının seçildiği, verilerin en fazla inceleme formlarıyla toplandığı ve verilerin analizinde en fazla betimsel istatistiklere başvurulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Çizgi film, değerler, değerler eğitimi, lisansüstü çalışma

**Abstract:** In the past, children both enjoyed themselves and developed their character through fairy tales; however, today, fairy tales have been replaced by cartoons. While cartoons are educational and entertaining, they serve as a medium for conveying various values. Through cartoons, children can be guided towards the right actions. It is also possible to say that cartoons are effective in teaching positive behaviours to children. In the literature, there are many postgraduate studies that examine cartoons in terms of values education. Although there are studies that systematically review academic study on cartoons, there is no study that examines cartoons solely in terms of values. Therefore, a study of this nature is needed to highlight various aspects of the subject and to inform future research. The aim of this study is to systematically examine the postgraduate studies in which cartoons are examined in terms of values. The study used the technique of document analysis. The 25 postgraduate studies included in the study were identified through criterion sampling. The data obtained were analysed using content analysis. At the end of the study, it was found that there were not many doctoral dissertations examining cartoons in terms of values. The most common topic was the examination of cartoons in terms of values education. The majority of the studies were conducted at Gazi University, with the highest number of studies carried out in 2019. The studies were most frequently related to the Turkish course, with Rafadan Tayfa being the most studied cartoon. Qualitative methods and document analysis designs were the most preferred, random sampling was most commonly used, domestic cartoons were selected as the sample group, the sample size mostly ranged from 1 to 50, data were predominantly collected using review forms, and descriptive statistics were most often used in data analysis.

**Keywords:** Cartoon, values, values education, postgraduate study

<sup>1</sup> Öğretmen., Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye., [alperceylan@gmail.com](mailto:alperceylan@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-3230-2962>

<sup>2</sup> Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Türkiye., [sume.yra.akkaya@inonu.edu.tr](mailto:sume.yra.akkaya@inonu.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-9942-9848>

## Giriş

Toplu kitle iletişim araçlarından biri ve en yaygın olarak evlerde yer alan televizyon, çocukların çizgi filmler ile ilk tanıştığı ekranlardan biridir. Televizyonun haricinde tabletler ve mobil telefonlar, ebeveynlerin çocuklarına yemek yedirmek, onları sakinleştirmek ya da eğlenmelerini sağlamak gibi amaçlarla kullandıkları diğer ekranlara örnek olarak verilebilir. Çizgi filmlerin çocuklar üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri yer almaktadır. Çizgi filmler ebeveynler tarafından kontrollü bir şekilde izletilmediğinde ekran, çizgi film ya da çizgi filmlerdeki karakterlere bağımlılık oluşturabilirler (Sarman ve Sarman, 2022). Özellikle çizgi film karakterlerine karşı gelişen bağımlılık çocukların ve ebeveynlerinin satın alma davranışlarını da etkilemektedir (Güneş, 2010). Aynı zamanda çizgi film izlemek fiziksel aktivite olmadan gerçekleştirilen bir etkinlik olduğu için çocuğun uzun süre hareketsiz kalmasına neden olmakta ve 21. Yüzyılın en önemli hastalıklarından biri olan çocukluk dönemi obezitesine kapı aralamaktadır. Çizgi filmler, değerleri, kültürel öğeleri içermekle (Ay, 2010) birlikte aynı zamanda istendik olmayan mesajları da içerebilirler.

Çizgi filmi, Türk Dil Kurumu (2024) "Bir konuyla ilgili olarak karakterlerinin hareketlerini belirtecek biçimde art arda çizilmiş resimlerden oluşan sinema filmi." olarak tanımlamaktadır. Geçmişte masallar aracılığıyla yetişkinler hem çocukları eğlendirmiş hem de karakter inşasına katkı sağlamıştır. Günümüzde de bu gelenek tamamen kaybolmasa da masal kültürü yavaş yavaş yerine televizyonlara ve dolaylı olarak çizgi filmlere bırakmıştır. Böylelikle çizgi filmler çocukların karakter inşa etmesinde işlev kazanmıştır (Irmak, 2021). Çocuk dünyasında çizgi filmler önemli bir yere sahiptir. Öyle ki çocukların ne sıklıkta çizgi film izlediğini öğrenmek için bir araştırma yapılsa ve araştırmada çocukların büyük çoğunluğunun günlerinin önemli bir kısmını çizgi film izlemeye ayırdıkları sonucuna ulaşılsa bu pek şaşırtıcı bir durum olmaz. Zira bu konuyla ilgili yapılmış olan bazı çalışmalarda da bu duruma dikkat çekilmiştir (Türkmen, 2013).

Çizgi filmler çocukların en çok tercih ettiği programlardır. Güler'e (2013) göre çizgi filmler canlandırma sanatının bir dalı olarak çocuklar tarafından rahatlıkla izlenen dikkat çekici ve sempatik araçlardır. Şeko'ye (2020) göre de çizgi filmler özellikle çocuklara yönelik üretilir, fakat zamanla yetişkinlere yönelik çizgi filmlerde yapılmaktadır. Çizgi filmler; doğru davranışları öğretmek, eğitici bir işlev görmek, eğlendirmek ve beraberinde öğretici olmak, toplumsal paylaşımı teşvik etmek ve kültürel değerleri aktarmak gibi bir takım temel araçlarla üretilir.

Çizgi filmlerde kahramanlar; insanlar, hayvanlar ve özel düşsel varlıklardan oluşur. Hayali özelliklerin çizgi filmdeki karakterlerle aktarılmasıyla doğada karmaşık halde bulunan durumların açıklanması kolaylaştırılabilir. Küçük yaştaki çocukların anlamakta zorlanacağı soyut kavramlar da yine çizgi filmlerde karakterler aracılığıyla somutlaştırılarak hikayelerle anlatılır (Temizyürek ve Acar, 2014). Çocukluk döneminden itibaren izlenen çizgi filmler çocukların öğrendikleri soyut kavramları somutlaştırmada oldukça faydalıdır. Çocuklar bu sayede öğrendikleri bilgiyi daha kalıcı hale getirebilirler. Özellikle çocuklar çizgi film izlerken var olan problemi belirleme, gözlem yapma, analiz yapabilme ve yorumlama gibi becerilerini de geliştirebilirler. Çocuklara bir bilgiyi doğrudan öğretmektense çizgi filmler kullanılarak günlük olaylar içerisinde öğretmek daha etkili olabilir (Küçükali, 2023). Çocukların eğitiminde de çizgi filmler önemli bir role sahiptir. Çizgi filmlerde; insanlar, hayali kahramanlar ve genellikle hayvanlar yer almaktadır. Çizgi filmlerde yer alan bu kahramanlar kimi zaman sahip oldukları süper güçlerle dünyayı kurtarır, kimi zamanda düşmanlarla savaşır (Duman, 2005).

Literatür incelendiğinde çizgi filmlerin çocuklar üzerinde olan etkileri ile ilgili çalışmalar görülmüştür. Aral, Ceylan ve Bıçakcı'nın (2011) yapmış oldukları çalışmada çocukların televizyon programları içinde en fazla çizgi filmleri izledikleri ve çizgi filmleri sevdikleri görülmektedir. Bu filmler aracılığıyla çocuklara olumlu davranışlar kazandırılabilirliğini görmüşlerdir. Ancak herhangi bir olumsuzluğun önüne geçebilmek amacıyla hazırlanan çizgi filmler yayınlanmadan önce uzmanlar tarafından incelenmesi önerilmiştir. Turp Özdemir (2020) yaptığı çalışmada TRT Çocuk ve MinikaGo adlı kanallarda yayınlanan çizgi filmlerin değerler açısından zengin bir içeriğe sahip olduğunu, özellikle Türk diline katkı sağlaması açısından deyimler ve kalıp sözlerin fazlaca kullanıldığını ancak atasözleri

bakımından biraz yetersiz olduğunu tespit etmiştir. Son olarak çizgi filmlerin Türkçe Öğretimi ve değerler eğitimi bakımından faydalanılması gereken bir kaynak olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada çizgi filmlerin değerler eğitimi bakımından incelendiği lisansüstü çalışmaları sistematik olarak incelemek amaçlanmıştır. Bu çalışmayla çizgi filmlerin değerler eğitimi bakımından incelendiği lisansüstü çalışmaların genel bir durumu ortaya koyularak bu konudaki eksiklikler gözler önüne serilecektir. Ayrıca bu çalışma sayesinde gelecekte yapılacak olan çalışmalara ışık olunacağına inanılmaktadır. Bu çalışmanın özgün ve güncel olduğunu söylemek mümkündür. Bu çalışma kapsamında çizgi filmlerin değerler eğitimi bakımından ele alındığı lisansüstü çalışmalar incelenmiş olup şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Çizgi filmlerin değerler eğitimi bakımından incelendiği lisansüstü çalışmaların türlerine göre dağılımı nasıldır?
2. Çizgi filmlerin değerler eğitimi bakımından incelendiği lisansüstü çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
3. Çizgi filmlerin değerler eğitimi bakımından incelendiği lisansüstü çalışmaların yürütüldükleri üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
4. Çizgi filmlerin değerler eğitimi bakımından incelendiği lisansüstü çalışmaların temalara göre dağılımı nasıldır?
5. Çizgi filmlerin değerler eğitimi bakımından incelendiği lisansüstü çalışmaların derslere göre dağılımı nasıldır?
6. Çizgi filmlerin değerler eğitimi bakımından incelendiği lisansüstü çalışmaların incelenen çizgi filmlere göre dağılımı nasıldır?
7. Çizgi filmlerin değerler eğitimi bakımından incelendiği lisansüstü çalışmaların araştırma yöntemi açısından dağılımı nasıldır?
8. Çizgi filmlerin değerler eğitimi bakımından incelendiği lisansüstü çalışmaların araştırma deseni açısından dağılımı nasıldır?
9. Çizgi filmlerin değerler eğitimi bakımından incelendiği lisansüstü çalışmaların örneklem grubu açısından dağılımı nasıldır?
10. Çizgi filmlerin değerler eğitimi bakımından incelendiği lisansüstü çalışmaların örnekleme yöntemi açısından dağılımı nasıldır?
11. Çizgi filmlerin değerler eğitimi bakımından incelendiği lisansüstü çalışmaların örneklem büyüklüğü açısından dağılımı nasıldır?
12. Çizgi filmlerin değerler eğitimi bakımından incelendiği lisansüstü çalışmaların veri toplama araçları açısından dağılımı nasıldır?
13. Çizgi filmlerin değerler eğitimi bakımından incelendiği lisansüstü çalışmaların veri analizi teknikleri açısından dağılımı nasıldır?

## Yöntem

### *Araştırma Modeli*

Bu çalışmada çizgi filmlerin değerler bakımından incelendiği lisansüstü çalışmalar incelenmiştir. Lisansüstü çalışmalar incelenirken nitel araştırma çeşitlerinden biri olan doküman tekniği kullanılmıştır. Ayrıca bu tekniğe doküman tekniği dışında belgesel tarama da denilmektedir. (Ocak, 2019). Bu teknikte resmi ya da özel şekilde yer alan kayıtlar toplanarak sistematik olarak incelenir ve değerlendirilir (Ekiz, 2020). Doküman inceleme tekniği literatür taraması amacıyla kullanılabilirdiği gibi içerik çözümlenmeleriyle de belgeleri sayısallaştırmak amacıyla kullanılabilir. (Karasar, 1999; akt: Cemaloğlu, 2021)

### *Verileri Toplama*

Bu çalışmada incelenecek olan lisansüstü çalışmalar ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiş olup ölçüt örnekleme yöntemine göre toplanmıştır. Bu örnekleme yöntemiyle örneklem oluşturulurken belirli ölçütler kullanılarak çeşitli durumlar, nesnelere, kişiler ve olaylar örnekleme dahil edilerek oluşturulur (Büyüköztürk vd., 2020 Ayrıca örneklem oluşturulurken kullanılan ölçütler hazır

olarak bir yerlerden alınabileceği gibi araştırmacı tarafından da oluşturulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada adında “çizgi film ya da animasyon”, kelimeleri ile birlikte “değer ya da değerler eğitimi” kelimelerini içeren, Yüksek Öğretim Kurulu Tez Dokümantasyon Merkezi’nde yer alan, eğitim ve öğretim konulu, içeriğinde çizgi film ya da animasyonların değerler bakımından incelendiği, izinli ve yazım dili Türkçe olan lisansüstü çalışmalar ölçüt olarak alınmıştır. Veriler Ceylan ve Bozkurt (2023)’un geliştirdikleri tez sınıflandırma formunda bazı değişiklikler yapılarak toplanmıştır. Veriler toplanırken ilk olarak Yüksek Öğretim Kurulu Tez Dokümantasyon Merkezi’ne girilerek “çizgi film”, “animasyon”, “değerler”, “değerler eğitimi” kelimeleri tek tek aratılmıştır. Sonra konu kısmına eğitim ve öğretim yazılarak tekrar arama yapılmıştır. Ulaşılan çalışmaların özetleri incelenerek amaca uygun olanlar seçilmiştir. 25 çalışmanın araştırmaya dahil edilmesi kararlaştırılmıştır. Araştırmaya dahil edilen çalışmalar bilgisayara indirilerek Excel’den tez sınıflandırma formuna girilmiştir. Verilerin toplanması 25 Mart 2024 tarihinde tamamlanmıştır.

### Verilerin Analizi

Elde edilen veriler analiz edilirken nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. Bu veri analizi tekniğinde metinler üzerinde belirli kurallara göre kodlamalar yapıp bazı sözcükler kategori haline getirilir ve özetlenir. Ayrıca bu teknik yinelenebilir ve sistematik bir tekniktir (Büyükoztürk vd., 2020). Kısaca içerik analiziyle veriler üzerinde derin bir biçimde analizler yapılır ve temalar ortaya çıkarılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada da veriler toplanmıştır. Ayrıca çalışmanın tüm aşamaları anlatılmaya çalışılmıştır. Veriler yüzde (%) ve frekans (f) hesaplamaları kullanılarak çözümlenmiştir. Son olarak çözümlenen veriler tablolaştırılarak sunulmuştur.

Çalışmada geçerlilik ve güvenilirliği sağlamak için veriler titiz bir şekilde toplanmış ve kodlanmıştır. Kodlamadaki tutarsızlıkları engellemek için araştırmacılar arasında görüş birliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla tutarsız ifadeler araştırmacılar tarafından tartışılarak görüş birliğine sağlanmıştır. Ayrıca Miles ve Huberman (1994)’ın Güvenirlilik=Görüş Birliği/ (Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) x 100 formülüne göre % 84,61 tutarlık oranı elde edilmiştir. Bu oran Miles ve Huberman (1994)’a göre % 80’e yakın olmalıdır (Miles ve Huberman, 1994; akt: Sözer ve Aydın, 2020). Buradan hareketle bu çalışmanın güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

### Bulgular

Tablo 1’de çizgi filmlerin değerler bakımından incelendiği lisansüstü çalışmaların araştırma türlerine göre dağılımı yer almaktadır.

**Tablo 1.** Lisansüstü çalışmaların araştırma türüne göre dağılımı

Araştırma Türü	f	%	Bilimsel Araştırmalar
Yüksek Lisans	22	88,0	Sevim (2013), Akıncı (2013), Özer (2015), İmamoğlu (2016), Bölük (2018), Çetin (2018), Üzer (2019), Ünsal (2019), Karaca (2019), Çimen (2019), S. Şahin (2019), Şen (2020), Turp Özdemir (2020), Kaymak (2020), Üğdül (2021), Ay (2021), Köseoğlu (2022), Tabak (2022), Namdar (2023), Çakmak (2023), Doğrusöz (2023), Avaz (2023),
Doktora	3	12,0	Demir (2019), R.N. Şahin (2019), Güden Altmış (2021)
Toplam	25	100	

Tablo 1’e bakıldığında çizgi filmlerin değerler bakımından incelendiği lisansüstü çalışmaların %88,0’inin yüksek lisans tezi (f=22), %12,0’sinin doktora tezi olduğu görülmektedir. Buradan hareketle çizgi filmlerin değerler bakımından incelendiği lisansüstü çalışmalarda en fazla yüksek lisans çalışması yapılmıştır.

Tablo 2’de çizgi filmlerin değerler bakımından incelendiği lisansüstü çalışmaların yıllara göre dağılımı yer almaktadır.

**Tablo 2.** Lisansüstü çalışmaların yıllara göre dağılımı

Yıl	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Toplam	
	f	f	f	%
2013	2	-	2	8,0
2015	1	-	1	4,0
2016	1	-	1	4,0
2018	2	-	2	8,0
2019	5	2	7	28,0
2020	3	-	3	12,0
2021	2	1	3	12,0
2022	2	-	2	8,0
2023	4	-	4	16,0
	22	3	25	100

Tablo 2'ye bakıldığında çizgi filmlerin değerler bakımından incelendiği lisansüstü çalışmaların %8,0'inin 2013 (f=2), %4,0'ünün 2015 (f=1), %4,0'ünün (f=1) 2016, %8,0'inin 2018 (f=2), %28,0'inin 2019 (f=7), %12,0'ünün 2020 (f=3), %12,0'ünün 2021 (f=3), %8,0'inin 2022 (f=2), %16,0'ünün 2023 (f=4), yılında yapıldığı görülmektedir. Buradan hareketle çizgi filmlerin değerler bakımından incelendiği ilk lisansüstü çalışma 2013 yılında, en fazla çalışma 2019 yılında yapılmıştır.

Tablo 3'ün çizgi filmlerin değerler bakımından incelendiği lisansüstü çalışmaların yürütüldükleri üniversitelere göre dağılımı verilmiştir.

**Tablo 3.** Lisansüstü çalışmaların yürütüldükleri üniversitelere göre dağılımı

Üniversite Adı	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Toplam	
	f	f	f	%
Afyon Kocatepe Üniversitesi	2	-	2	8,0
Ankara Üniversitesi	1	-	1	4,0
Atatürk Üniversitesi	1	-	1	4,0
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2	-	2	8,0
Çankırı Karatekin Üniversitesi	1	-	1	4,0
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	1	-	1	4,0
Fatih Üniversitesi	1	-	1	4,0
Gazi Üniversitesi	6	1	7	28,0
İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi	1	-	1	4,0
Karabük Üniversitesi	1	-	1	4,0
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	1	-	1	4,0
Marmara Üniversitesi	1	-	1	4,0
Mustafa Kemal Üniversitesi	1	-	1	4,0
Sakarya Üniversitesi	-	2	2	8,0
Uşak Üniversitesi	1	-	1	4,0
Yıldız Teknik Üniversitesi	1	-	1	4,0
	22	3	25	100

Tablo 3'e bakıldığında çizgi filmlerin değerler bakımından incelendiği lisansüstü çalışmaların %8,0'inin Afyon Kocatepe Üniversitesinde (f=2), %4,0'ünün Ankara Üniversitesinde (f=1), %4,0'ünün Atatürk Üniversitesinde (f=1), %8,0'inin Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesinde (f=2), %4,0'ünün Çankırı Karatekin Üniversitesinde (f=1), %4,0'ünün Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesinde (f=1), %4,0'ünün Fatih Üniversitesinde (f=1), %28,0'inin Gazi Üniversitesinde (f=7), %4,0'ünün İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesinde (f=1), %4,0'ünün Karabük Üniversitesinde (f=1), %4,0'ünün Kütahya Dumlupınar Üniversitesinde (f=1), %4,0'ünün Marmara Üniversitesinde (f=1), %4,0'ünün Mustafa Kemal Üniversitesinde (f=1), %8,0'inin Sakarya Üniversitesinde (f=2), %4,0'ünün Uşak Üniversitesinde (f=1), %4,0'ünün Yıldız Teknik Üniversitesinde (f=1) yürütüldüğü görülmektedir.

Buradan hareketle çizgi filmlerin değerler bakımından incelendiği lisansüstü çalışmalar en fazla Gazi Üniversitesinde yürütülmüştür.

Tablo 4' te çizgi filmlerin değerler bakımından incelendiği lisansüstü çalışmaların konularına göre dağılımı verilmiştir.

**Tablo 4.** Lisansüstü çalışmaların konulara göre dağılımı

Konular	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Toplam	
	f	f	f	%
Çizgi filmleri Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programındaki değerlere göre inceleme	1	-	1	4,0
Çizgi filmleri Türkçe dersi öğretim programındaki değerlere göre inceleme	3	1	4	16,0
Çizgi filmleri Sosyal Bilgiler dersi öğretim programındaki değerlere göre inceleme	3	-	3	12,0
Çizgi filmleri değerler eğitimi bakımından inceleme	5	1	6	24,0
Çizgi filmleri evrensel değerler bakımından inceleme	2	-	2	8,0
Çizgi filmleri kök değerler bakımından inceleme	1	-	1	4,0
Çizgi filmleri milli değerler bakımından inceleme	1	-	1	4,0
Çizgi filmlerde yer alan değerleri inceleme	3	1	4	16,0
Çizgi filmlerdeki sözel ve davranışsal değerleri inceleme	2	-	2	8,0
Çizgi filmlerdeki değerlerin Hayat Bilgisi dersi öğretim programındaki değerleri kazandırmadaki etkisi	1	-	1	4,0
	22	3	25	100

Tablo 4'e bakıldığında çizgi filmlerin değerler bakımından incelendiği lisansüstü çalışmaların %4,0'ünün çizgi filmleri Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programındaki değerlere göre inceleme (f=1), %16'sının çizgi filmleri Türkçe dersi öğretim programındaki değerlere göre inceleme (f=4), %12,0'sinin çizgi filmleri Sosyal Bilgiler dersi öğretim programındaki değerlere göre inceleme (f=3), %24,0'ünün çizgi filmleri değerler eğitimi bakımından inceleme (f=6), %8,0'inin çizgi filmleri evrensel değerler bakımından inceleme (f=2), %4,0'ünün çizgi filmleri kök değerler bakımından inceleme (f=1), %4,0'ünün çizgi filmleri milli değerler bakımından inceleme (f=1), %16,0'sının çizgi filmlerde yer alan değerleri inceleme, %8,0'inin çizgi filmlerdeki sözel ve davranışsal değerleri inceleme (f=2), %4,0'ünün çizgi filmlerdeki değerlerin Hayat Bilgisi dersi öğretim programındaki değerleri kazandırmadaki etkisi (f=1) konulu olduğu görülmektedir. Buradan hareketle çizgi filmlerin değerler bakımından incelendiği lisansüstü çalışmalarda en fazla çizgi filmleri değerler eğitimi bakımından inceleme konusu hakimdir.

Tablo 5' te çizgi filmlerin değerler bakımından incelendiği lisansüstü çalışmaların ilişkilendirildikleri derslere göre dağılımı verilmiştir.

**Tablo 5.** Lisansüstü çalışmaların derslere göre dağılımı

Ders	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Toplam	
	f	f	f	%
Hayat bilgisi	1	-	1	11,1
Sosyal bilgiler	3	-	3	33,3
Türkçe	3	1	4	44,4
Türkçe ve Türk Kültürü	1	-	1	11,1
	8	1	9	100

Tablo 5'e bakıldığında çizgi filmlerin değerler bakımından incelendiği lisansüstü çalışmaların %11,1' inin hayat bilgisi (f=1), %33,3'ünün sosyal bilgiler (f=3), %44,4'ünün Türkçe (f=4), %11,1'inin Türkçe ve Türk Kültürü (f=1) dersiyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Buradan çizgi filmlerin değerler bakımından incelendiği lisansüstü çalışmalar en fazla Türkçe dersiyle ilişkilendirilmiştir.

Tablo 6'da çizgi filmlerin değerler bakımından incelendiği lisansüstü çalışmalarda incelenen çizgi filmlerin dağılımı verilmiştir.



**Tablo 6.** Lisansüstü çalışmalarda incelenen çizgi filmlerin dağılımı

Çizgi Film	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Toplam	
	f	f	f	%
Jibber ve Jabber	1	-	1	0,7
Minyonlar	1	-	1	0,7
64 Kare Ülkesi	-	1	1	0,7
Acemi Gladyatör	1	-	1	0,7
Alpman	1	-	1	0,7
ANKA	1	-	1	0,7
Arabalar 3	1	-	1	0,7
Arı Maya	-	1	1	0,7
Aslan Kral	1	-	1	0,7
Ayıcık Bombo	1	-	1	0,7
Barbaros	-	1	1	0,7
Bay Peabody ve Meraklı Sherman	1	-	1	0,7
Benim Annem Bir Dinazor	1	-	1	0,7
Biz İkimiz	1	-	1	0,7
Bulmaca Kulesi	-	1	1	0,7
Buz Devri 1	2	-	2	1,4
Buz Devri 2	1	-	1	0,7
Buz Devri 3	1	-	1	0,7
Buz Devri 4	1	-	1	0,7
Buz Devri 5: Büyük Çarpışma	1	-	1	0,7
Caillou	1	-	1	0,7
Canavar Ev	1	-	1	0,7
Canım Kardeşim	2	-	2	1,4
Canım Kardeşim Benim: Uzaylılar mı Gelmiş?	1	-	1	0,7
Cesur Zebra	1	-	1	0,7
Cille	-	1	1	0,7
Coco	1	-	1	0,7
Çatlak Yumurtalar	1	-	1	0,7
Çılgın Dostlar	1	-	1	0,7
Çılgın Hırsız 3	1	-	1	0,7
Dede Korkut Hikâyeleri	-	1	1	0,7
Dedemin Öyküleri	1	-	1	0,7
Dinozor	1	-	1	0,7
Doraemon	-	1	1	0,7
Doru	2	-	2	1,4
Ejderhanı Nasıl Eğitirsin 2	1	-	1	0,7
Ejderhanı Nasıl Eğitirsin 3: Gizli Dünya	1	-	1	0,7
Esrarengiz Kasaba	1	1	2	1,4
Eymen ile Çimen	1	-	1	0,7
Fırıldak Ailesi	1	-	1	0,7
Gizemler Diyarına Yolculuk	-	1	1	0,7
Gumball	1	-	1	0,7
Harika İşler Takımı	-	1	1	0,7

**Tablo 6.** Lisansüstü çalışmalarda incelenen çizgi filmlerin dağılımı (devamı)

Çizgi Film	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Toplam	
	f	f	f	%
Harika Kanatlar	2	-	2	1,4
Hızlı Ayaklar	1	-	1	0,7
İbi	-	1	1	0,7
İbi ile Tosi	1	-	1	0,7
İnanılmaz Aile	1	-	1	0,7
İnanılmaz Aile 2	1	-	1	0,7
İstanbul Muhafızları	1	-	1	0,7
İyi Bir Dinozor	1	-	1	0,7
Kaptan Tsubasa	1	-	1	0,7
Karlar Ülkesi 2	1	-	1	0,7
Kayıp Balık Dori	1	-	1	0,7
Keloğlan	1	-	1	0,7
Keloğlan Masalları	3	1	4	2,8
Köfte Yağmuru	1	-	1	0,7
Köstebekgiller 2: Gölgenin Tılsımı	1	-	1	0,7
Köstebekgiller: Perili Orman	1	-	1	0,7
Kral Şakir	3	-	3	2,1
Kral Şakir: Oyun Zamanı	1	-	1	0,7
Kuzucuk	1	-	1	0,7
Küçük Hezarfen	1	1	2	1,4
Küçük Kardeşim 2	1	-	1	0,7
Laura'nın Yıldızı	2	-	2	1,4
Madagaskar 2	1	-	1	0,7
Madagaskar 3	1	-	1	0,7
Marsupilami	1	-	1	0,7
Maşa ile Koca Ayı	1	-	1	0,7
Maysa ve Bulut	2	2	4	2,8
Moana	1	-	1	0,7
Monster High: Acayip Dönüşüm	1	-	1	0,7
Mucize Uğur Böceği ile Kara Kedi	2	-	2	1,4
Nane ile Limon	1	2	3	2,1
Nane ile Limon Kayıp Zaman Yolcusu	1	-	1	0,7
Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu	3	1	4	2,8
Neşeli Ayaklar 2	1	-	1	0,7
Niko 2	1	-	1	0,7
Niloya	1	-	1	0,7
Otel Transilvanya 2	1	-	1	0,7
Otel Transilvanya 3: Yaz Tatili	1	-	1	0,7
Oyuncak Hikâyesi 4	1	-	1	0,7
Pak ile Pırpır	-	1	1	0,7
Patron Bebek	1	-	1	0,7
Pepee	4	-	4	2,8
Pirdino Sürpriz Yumurta	1	-	1	0,7

**Tablo 6.** Lisansüstü çalışmalarda incelenen çizgi filmlerin dağılımı (devamı)

Çizgi Film	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Toplam	
	f	f	f	%
Pırlı	-	1	1	0,7
Postacı Pat	1	-	1	0,7
Rafadan Tayfa	7	2	9	6,3
Rafadan Tayfa: Dehliz Macerası	1	-	1	0,7
Ralph ve İnternet: Oyun Bozan Ralph 2	1	-	1	0,7
Rio 1	1	-	1	0,7
Rio 2	1	-	1	0,7
Sagu ve Pagu: Büyük Define	1	-	1	0,7
Serçe Kuş	-	1	1	0,7
Shrek 2	1	-	1	0,7
Shrek 3	1	-	1	0,7
Shrek 4	2	-	2	1,4
Şeker Hoca	1	-	1	0,7
Şirinler 1	1	-	1	0,7
Şirinler 2	1	-	1	0,7
Şirinler: Kayıp Köy	1	-	1	0,7
Tatonka	1	-	1	0,7
Ters Yüz	1	-	1	0,7
Trotro	1	-	1	0,7
Vikingler	1	1	2	1,4
Yusuf'un Dünyası	1	-	1	0,7
Zhu'ya Yolculuk	1	-	1	0,7
	119	24	143	100

\*Araştırmalarda kullanılan çizgi filmler birden fazla olduğundan toplam frekans araştırma sayısından fazladır.

Tablo 6'ya bakıldığında çizgi filmlerin değerler bakımından incelendiği lisansüstü çalışmalarda en fazla Rafadan Tayfa (f=9) çizgi filminin üzerine çalışma yapıldığı görülmektedir. İkinci sırada ise en fazla Keloğlan Masallar (f=4), Maysa ve Bulut (f=4), Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu (f=4), Pepee (f=4) çizgi filmleri üzerine çalışma yapılmıştır.

Tablo 7'de çizgi filmlerin değerler bakımından incelendiği lisansüstü çalışmaların kullanılan araştırma yöntemlerine göre dağılımı verilmiştir.

**Tablo 7.** Lisansüstü çalışmaların kullanılan araştırma yöntemine göre dağılımı

Yöntem	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Toplam	
	f	f	f	%
Nitel	21	3	24	96,0
Karma	1	-	1	4,0
	22	22	25	100

Tablo 7'ye bakıldığında çizgi filmlerin değerler bakımından incelendiği lisansüstü çalışmaların %96,0'sında nitel yöntem (f=24), %4,0'ünde karma yöntem (f=1) kullanıldığı görülmektedir. Buradan hareketle çizgi filmlerin değerler bakımından incelendiği lisansüstü çalışmalarda en fazla nitel yöntemler kullanılmıştır.

Tablo 8'de çizgi filmlerin değerler bakımından incelendiği lisansüstü çalışmaların kullanılan araştırma desenlerine göre dağılımı verilmiştir.

**Tablo 8.** Lisansüstü çalışmaların kullanılan araştırma desenine göre dağılımı

Desen	Yüksek Lisans Tezi		Doktora Tezi		Toplam	
	f		f		f	%
Doküman inceleme	11		2		13	50,0
Durum çalışması	5		1		6	23,1
Kuram oluşturma	2		-		2	7,7
Tarama	4		-		4	15,4
Belirtmemiş	1		-		1	3,8
	23		3		26	100

\*Araştırmalarda kullanılan desenler birden fazla olduğundan toplam frekans araştırma sayısından fazladır.

Tablo 8'e bakıldığında çizgi filmlerin değerler bakımından incelendiği lisansüstü çalışmaların %50'sinde doküman inceleme deseni (f=13), %23,1'inde durum çalışması deseni (f=6), %7,7'sinde kuram oluşturma deseni (f=2), %15,4'ünde tarama deseni (f=4), kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca lisansüstü çalışmaların %3,8'sinde kullanılan desenin belirtilmediği (f=1) görülmektedir. Buradan hareketle çizgi filmlerin değerler bakımından incelendiği lisansüstü çalışmalarda en fazla doküman inceleme desenleri kullanılmıştır.

Tablo 9'da çizgi filmlerin değerler bakımından incelendiği lisansüstü çalışmaların örneklem grubuna göre dağılımı verilmiştir.

**Tablo 9.** Lisansüstü çalışmaların kullanılan örneklem grubuna göre dağılımı

Örneklem Grubu	Yüksek Lisans Tezi		Doktora Tezi		Toplam	
	f		f		f	%
4-6 yaş grubu çocuklar	-		1		1	2,6
5-6 yaş grubu çocuklar	1		-		1	2,6
Okul öncesi öğretmeni	1		-		1	2,6
Öğrenci	1		-		1	2,6
Veli	2		-		2	5,1
Yabancı çizgi film	8		2		10	25,6
Yerli çizgi film	20		3		23	59,0
	33		6		39	100

\*Araştırmalarda kullanılan örneklem grubu birden fazla olduğundan toplam frekans araştırma sayısından fazladır.

Tablo 9'a bakıldığında çizgi filmlerin değerler bakımından incelendiği lisansüstü çalışmaların örneklem grubunun %2,6'sını 4-6 yaş grubu çocuklar (f=1), %2,6'sını 5-6 yaş grubu çocuklar (f=1), %2,6'sını okul öncesi öğretmeni (f=1), %2,6'sını öğrenci (f=1), %5,1'ini veli (f=2), %25,6'sını yabancı çizgi film (f=10), %59,0'unu yerli çizgi film (f=23) oluşturduğu görülmektedir. Buradan çizgi filmlerin değerler bakımından incelendiği lisansüstü çalışmalarda en fazla yerli çizgi film örneklem grubu kullanılmıştır.

Tablo 10'da çizgi filmlerin değerler bakımından incelendiği lisansüstü çalışmaların kullanılan örnekleme yöntemine göre dağılımı verilmiştir.

**Tablo 10.** Lisansüstü çalışmaların kullanılan örnekleme yöntemine göre dağılımı

Örneklem Yöntemi		Yüksek Lisans Tezi		Doktora Tezi		Toplam	
		f		f		f	%
Seçkisiz	Rastgele	7		2		9	30,0
	Basit seçkisiz	1		-		1	3,3
Seçkisiz olmayan	Amaçlı	2		-		2	6,7
	Ölçüt	5		-		5	16,7
Örneklem seçimine gidilmemiş		4		1		5	16,7
Belirtilmemiş		6		2		8	26,7
		35		5		30	100

\*Araştırmalarda kullanılan örneklem yöntemi birden fazla olduğundan toplam frekans araştırma sayısından fazladır.

Tablo 10'a bakıldığında çizgi filmlerin değerler bakımından incelendiği lisansüstü çalışmalarda kullanılan örneklem yöntemlerinin %30,0'unun rastgele (f=9), %3,3'ünün basit seçkisiz (f=1), %6,7'sinin amaçlı (f=2), %16,7'sinin ölçüt (f=5) örneklem olduğu görülmektedir. Ayrıca çalışmaların %16,7'sinde örneklem seçimine gidilmediği (f=5), 26,7'sinde örneklemin belirtilmediği (f=8) görülmüştür. Buradan hareketle çizgi filmlerin değerler bakımından incelendiği lisansüstü çalışmalarda en fazla rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Tablo 11' de çizgi filmlerin değerler bakımından incelendiği lisansüstü çalışmaların örneklem büyüklüğüne göre dağılımı verilmiştir.

**Tablo 11.** Lisansüstü çalışmaların kullanılan örneklem büyüklüğüne göre dağılımı

Örneklem Büyüklüğü	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Toplam	
	f	f	f	%
1-50	18	2	20	64,5
51-100	5	1	6	19,4
101-150	-	1	1	3,2
151-200	1	-	1	3,2
201-250	1	-	1	3,2
250 üzeri	2	-	2	6,5
	27	4	31	100

\*Araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları birden fazla olduğundan toplam frekans araştırma sayısından fazladır.

Tablo 11'e bakıldığında çizgi filmlerin değerler bakımından incelendiği lisansüstü çalışmaların örneklem büyüklüğünün %64,5'inin 1-50 aralığı (f=20), %19,4'ünün 51-100 aralığı (f=6), %3,2'sinin 101-150 aralığı (f=1), %3,2'sinin 151-200 aralığı (f=1), %3,2'sinin 201-250 aralığı (f=1), %6,5'inin 250 ve üzeri (f=2) oluşturduğu görülmektedir. Buradan hareketle çizgi filmlerin değerler bakımından incelendiği lisansüstü çalışmalarda en fazla 1-50 aralığı örneklem büyüklüğü kullanılmıştır.

351

Tablo 12'de çizgi filmlerin değerler bakımından incelendiği lisansüstü çalışmaların kullanılan veri toplama aracına göre dağılımı verilmiştir.

**Tablo 12.** Lisansüstü çalışmaların veri toplama aracına göre dağılımı

Veri Toplama Aracı	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Toplam	
	f	f	f	%
Anket	3	-	3	9,1
Görüşme formu	2	1	3	9,1
İnceleme formu	6	3	9	27,3
Kişisel bilgi formu	1	-	1	3,0
Kontrol listesi	3	1	4	12,1
Diğer listeler	3	-	3	9,1
Tablo	1	-	1	3,0
Belirtilmemiş	8	1	9	27,3
	27	6	33	100

\*Araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları birden fazla olduğundan toplam frekans araştırma sayısından fazladır.

Tablo 12'ye bakıldığında çizgi filmlerin değerler bakımından incelendiği lisansüstü çalışmaların %9,1'inde anket (f=3), %9,1'inde görüşme formu (f=3), %27,3'ünde inceleme formu (f=9), %3,0'ünde kişisel bilgi formu (f=1), %12,1'inde kontrol listesi (f=4), %9,1'inde diğer listeler (f=3), %3,0'ünde tablo (f=1) veri toplama aracı kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca lisansüstü çalışmaların %27,3'ünde veri toplama aracının belirtilmediği (f=9) görülmektedir. Buradan hareketle çizgi filmlerin değerler bakımından incelendiği lisansüstü çalışmalarda veri toplama aracı bakımından en fazla inceleme formları kullanılmıştır.

Tablo 13'te çizgi filmlerin değerler bakımından incelendiği lisansüstü çalışmaların kullanılan veri analizi tekniğine göre dağılımı verilmiştir.

**Tablo 13.** Lisansüstü çalışmaların kullanılan veri analizi tekniğine göre dağılımı

Veri Analizi Tekniği	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Toplam	
	f	f	f	%
Betimsel analiz	12	-	12	22,2
İçerik analizi	13	3	16	29,6
Non- parametik test	1	-	1	1,9
Betimsel istatistik	21	3	24	44,4
Belirtilmemiş	1	-	1	1,9
	48	6	54	100

\*Araştırmalarda kullanılan veri analizi tekniği birden fazla olduğundan toplam frekans araştırma sayısından fazladır.

Tablo 13'e bakıldığında çizgi filmlerin değerler bakımından incelendiği lisansüstü çalışmaların %22,2'sinde betimsel analiz (f=12), %29,6'sında içerik analizi (f=16), %1,9'unda non-parametik test (f=1), %44,4'ünde betimsel istatistik (f=24) veri analizi kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca lisansüstü çalışmaların %1,9'unda veri analizi tekniğinin belirtilmemiş (f=1) olduğu görülmektedir. Buradan hareketle çizgi filmlerin değerler bakımından incelendiği lisansüstü çalışmalarda en fazla betimsel istatistik ve içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İçerisinde çeşitli değerlerin yer aldığı çizgi filmlerle alakalı pek çok lisansüstü çalışma mevcuttur. Çizgi filmlerin değerler bakımından incelendiği lisansüstü çalışmaların sistematik olarak incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanamaması sebebiyle bu araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu sebepten dolayı çizgi filmlerin değerler bakımından incelendiği 25 tane lisansüstü çalışma incelenmiştir. Araştırmada çeşitli bulgulara rastlanmış olup pek çok sonuca varılmıştır. Sonuçlar tartışılarak çeşitli yönlerden ele alınmıştır. Çalışmanın sonunda önerilere yer verilmiştir.

#### Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın bulguları incelendiğinde konuyla ilgili 22 tane yüksek lisans, 3 tane doktora çalışması olduğu görülmektedir. Çizgi filmlerin değerler bakımından incelendiği lisansüstü çalışmalarda 3 adet doktora tezinin yer almaması bu konunun akademik olarak yeterince ön plana çıkmadığı göstermektedir çünkü doktora çalışmalarının daha nitelikli çalışmalar olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca Kahraman'ın (2023) eğitim alanında çizgi filmlerle ilgili yapılmış olan lisansüstü çalışmaları incelendiği çalışmada doktora tezlerinin genel olarak daha az olduğu görülmektedir.

Çalışmadan çıkarılan diğer bir sonuç ise konuyla alakalı yapılmış olan çalışmaların en fazla 2019 yılında yoğunlaşmış olmasıdır. Bu durum teknolojinin ilerlemesi ve çizgi filmlerin değerler eğitimine olan katkılarının ön plana çıkmasıyla ilişkilendirilebilir. Özellikle değerler eğitimi, çeşitli olaylar, konular, bilgiler, kavramların aktarımında animasyonlar kullanılmaktadır (Kaba, 1992). Ayrıca bu sonuç Kahraman'ın (2023) çalışmasıyla da paralellik göstermektedir.

Çalışmanın bulguları incelendiğine çıkarılan diğer bir sonuç ise yapılan lisansüstü çalışmaların en fazla Gazi Üniversitesi'nde yürütülmüş olmasıdır. Bu sonuç tezi yürüten akademisyenlerin ve lisansüstü öğrencilerin uzmanlık alanlarıyla ilişkilendirilebilir (Ceylan ve Bozkurt, 2023). Ayrıca çizgi filmlerin değerler bakımından incelendiği lisansüstü çalışmaların yalnızca 16 üniversitede yürütüldüğü görülmektedir. Türkiye'de yer alan yükseköğretim kurumlarının sayısı güncel olarak 208'dir. (YÖK, 2023). Bu sayı içerisinde yalnızca 16 tane üniversitede çizgi filmlerin değerler bakımından incelendiği lisansüstü çalışmanın yapılması konunun yeterince yaygınlaşmadığını göstermektedir. Kahraman (2023)'ün çalışmada da eğitim alanında çizgi filmlerle alakalı çok fazla tezin olmadığı bu sebepten dolayı da az sayıda üniversite de çalışma yapıldığı görülmektedir.

Çalışmaların bulguları incelendiğinde konu bakımından çizgi filmleri değerler eğitimi bakımından inceleme konusunun ön plana çıktığı görülmektedir. Kahraman'ın (2023) çalışmasında da eğitim alanında yapılmış lisansüstü çalışmalarda konu olarak en fazla değerler eğitiminin ön plana çıktığı görülmektedir. Çalışmadan çıkarılan diğer bir sonuç ise çizgi filmlerin değerler bakımından incelendiği lisansüstü çalışmaların en fazla Türkçe dersiyle ilişkilendirilmiş olmasıdır. Türkçe dersinin değerlerin kazandırılmasını sağlayan bir kültür ve beceri dersi olduğunu söylemek mümkündür (Akyol, 2010). Ayrıca Türkçe dersinde kullanılan metinler, materyaller ve ders içeriği değerler eğitimi bakımından Türkçe dersini önemli kılmaktadır (Direkçi vd., 2020). 2019 Türkçe dersi öğretim programında da değerlerimize yönelik bir bölümün yer alması ve kök değerlere yer verilmesi bu dersin değerlerle olan ilişkisini ortaya koymaktadır (MEB, 2019).

Çalışmadan çıkarılan diğer bir sonuç ise çizgi filmlerin değerler bakımından incelendiği lisansüstü çalışmalarda en fazla Rafadan Tayfa çizgi filminin incelenmiş olmasıdır. Rafadan Tayfa çizgi filminin 2017 yılından sonra en fazla izlenen çizgi film olduğunu söylemek mümkündür (Şahin, 2019). Bu durum araştırmacıların örneklem seçerken çizgi filmlerin izlenme oranlarını dikkate alarak seçim yapmış olabilmeleriyle ilişkilendirilebilir.

Çalışmanın bulguları incelendiğinde en fazla nitel araştırma yöntemlerine yer verildiği görülmektedir. Problem durumunun çözümü için kullanılan gelişim sürecine bilimsel yöntem denilmektedir (Cohen ve Manion, 1988). Nitel yöntemler ise problemin ya da konunun keşfedilmesi amacıyla kullanılmaktadır (Creswell, 2021). Araştırmacılar problem durumlarına uygun yöntem seçmeleri de önem arz etmektedir (Çoban ve Oral, 2020). Buradan hareketle araştırmacılar tarafından problem durumlarına uygun olarak nitel yöntem seçimine gidildiği düşünülebilir. Ayrıca Kahraman (2023)'ün çalışmasında da nitel yöntemlerin en fazla kullanıldığı görülmektedir.

Çalışmadan çıkarılan bir diğer sonuç ise en fazla doküman inceleme yönteminin kullanılmasıdır. Bu durum lisansüstü çalışmalarda çizgi filmlerin incelenmesiyle açıklanabilir çünkü doküman inceleme basılı ya da elektronik materyallerin incelenip değerlendirildiği bir yöntemdir (Bowen, 2009). Ayrıca Kaya ve Uzoğlu'nun (2020) eğitim alanında çizgi filmler üzerine yapılmış olan çalışmaları inceledikleri çalışmaları ve Kahraman (2023)'ün eğitim alanında çizgi filmler üzerine yapılmış lisansüstü çalışmaları incelediği çalışmasında da en fazla doküman inceleme tekniğinin kullanıldığı görülmektedir.

Çalışmanın bulguları incelendiğinde çıkarılan diğer bir sonuç ise örneklem grubunun en fazla yerli çizgi filmlerden seçilmesidir. Bu durum araştırmacıların çalışmalarına uygun olacak şekilde örneklem seçmeleriyle ilişkilendirilebilir. Bilimsel bir araştırmada evren ile örneklemin oluşturulması araştırmacının objektifliğini, doğruluğunu, başarı durumunu etkilemektedir (Korkmaz, 2020).

Çalışmadan çıkarılabilecek bir diğer sonuç en fazla rastgele örnekleme yönteminin seçilmesidir. Bu durum lisansüstü çalışmalarda incelenen çizgi filmlerdeki bölümleri seçerken bölümlerin rastgele olarak seçilmesiyle ilişkilendirilebilir. Rastgele örneklemede evrende yer alan ögeler örnekleme dahil edilirken aynı şansa sahiptir (Korkmaz, 2020).

Çalışmanın bulguları incelendiğinde çıkarılan diğer bir sonuç ise en fazla kullanılan örneklem büyüklüğünün 1-50 aralığında olmasıdır. Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğüne dair net bir kuralın olmadığını söylemek mümkündür. Örneklem büyüklüğünün daha çok bilmek istediğimiz şeylere, çalışmanın amacına, mevcut olan kaynaklara, zamana ve kullanılabilirlik durumlarına göre şekillendiğini söylemek mümkündür (Yazar ve Keskin, 2020).

Çalışmanın bulguları incelendiğinde çıkarılan diğer bir sonuç ise veri toplama aracı olarak en fazla inceleme formlarının kullanılmasıdır. Bu durum lisansüstü çalışmalarda sayısal bir veri olmayan çizgi filmlerin incelenmesiyle açıklanabilir çünkü veri toplama aracının seçilmesinde problem durumu önemlidir (Sözer ve Aydın, 2020).

Son olarak lisansüstü çalışmalarda veri analizi tekniği bakımından en fazla betimsel istatistik ve içerik analizinin kullanıldığı görülmektedir. Bu durum nitel araştırma yöntemlerinin fazla olmasıyla ve nitel analiz yöntemlerinin kullanılmasıyla açıklanabilir. Betimsel istatistiklerin fazla olması özellikle içerik analizi tekniğiyle yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan verilerin frekans ve yüzde

hesaplamalarıyla sayısallaştırılıp sunulmasıyla açıklanabilir (Büyüköztürk vd., 2020). Ayrıca çalışmalarda örneklemelerin tanıtılması da betimsel istatistiklerin kullanımını arttırmaktadır.

### Öneriler

Son olarak çalışmadan elde edilen sonuçlar ışığında birkaç öneriye yer verilebilir.

- Çizgi filmlerin değerler bakımından incelendiği lisansüstü çalışmalarla ilgili doktora tezi çalışması yapılması önerilebilir çünkü doktora tezleri daha nitelikli çalışmalardır. Bu sayede konuyla alakalı daha derinlemesine araştırmalar yapılabilir.
- Yapılan lisansüstü çalışmalarda çizgi filmleri değerler eğitimi bakımından inceleme konusu ağırlıklı olarak işlenmiştir. Farklı konular üzerine de çalışması önerilebilir bu sayede farklı noktalara ışık tutulmuş olur.
- Türkiye'deki tüm üniversitelerde en az 1 tane çizgi filmlerin değerler bakımından incelendiği lisansüstü çalışma yapılması önerilebilir. Bu sayede konu hakkında daha fazla araştırma yapılarak daha farklı noktalara ışık tutulabilir.
- Çizgi filmlerin değerler bakımından inceleceği lisansüstü çalışmalar ağırlıklı olarak Türkçe dersiyile ilişkilendirilmiştir. Farklı derslerle de ilişkilendirilmesi tavsiye edilebilir.
- Çizgi filmlerin değerler bakımından incelendiği lisansüstü çalışmalarda ağırlıklı olarak Rafadan Tayfa çizgi filmi incelenmiştir. Farklı çizgi filmlerin de incelenmesi tavsiye edilebilir.
- Yapılacak olan yeni lisansüstü çalışmalarda nitel yöntemler dışındaki yöntemlerin de kullanılması özellikle nicel yöntemlere de yer verilmesi önerilebilir çünkü konuyla alakalı nicel yöntemin kullanıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.
- Yapılacak olan yeni lisansüstü çalışmalarda doküman inceleme yöntemi ve inceleme formu veri toplama araçları dışındaki diğer desenlerin ve veri toplama araçlarının da tercih edilmesi önerilebilir.
- Çizgi filmlerin değerler bakımından incelendiği lisansüstü çalışmalarda ağırlıklı olarak yerli çizgi film örneklem grubu ve 1-50 aralığı örneklem büyüklüğü tercih edilmiştir. Yapılacak olan yeni lisansüstü çalışmalarda farklı örneklem grupları ve büyüklükleriyle ilgili çalışılması tavsiye edilebilir.
- Çizgi filmlerin değerler bakımından incelendiği lisansüstü çalışmalarda ağırlıklı olarak betimsel analiz ve içerik analizi veri analizi teknikleri kullanılmıştır. Yapılacak olan yeni lisansüstü çalışmalarda ileri düzey analizlerin de yer alması önerilebilir. Özellikle ilişki analizlere yer verilebilir.
- Çizgi filmlerin değerler bakımından incelendiği yurtdışı lisansüstü çalışmalar sistematik olarak incelenebilir.

354

### Kaynakça

- Akıncı, A. (2013). *Okul öncesi döneme yönelik hazırlanan çizgi filmlerde değerlerin sunumu: TRT çocuk kanalı örneği* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Akyol, Ş. (2010). *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan sevgi temasının değerler eğitimi açısından incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Aral, N., vd. (2011). Çocukların televizyon seyretme alışkanlıklarının yaş ve cinsiyete göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 489-498.
- Avaz, M. S. (2023). *Doru isimli çizgi filminin sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerler bağlamından incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Ay, H. (2021). *Kral Şakir çizgi filminin değerler eğitimi açısından incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bölük, E. (2018). *Çizgi filmlerde yer alan değerlerin ilköğretim hayat bilgisi öğretim programında yer alan değerler çerçevesinde incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (29.). Pegem Akademi Yayıncılık.



- Cemaloğlu, N. (2021). Veri toplama teknikleri: nicel-nitel. İçinde A. Tanrıoğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5., ss. 111-140). Anı Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786257052405>
- Ceylan, A., & Bozkurt, E. (2023). Akıl ve zekâ oyunları ile ilgili ilkököl düzeyinde yapılmış lisansüstü çalışmaların tematik ve metodolojik olarak incelenmesi. İçinde M. Çalışoğlu (Ed.), *Eğitimde güncel araştırmalar-II* (1. bs, C. 1, ss. 61-80). Vizetek Yayıncılık.
- Cohen, L., & Manion, L. (1988). *Research methods in education* (4. bs). Routledge.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri* (S. B. Demir & M. Bütün, Ed.; 6.). Siyasal Kitabevi.
- Çakmak, E. (2023). *Çocuk çizgi filmlerinin içerik ve verilen değerler yönünden incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi. <https://doi.org/10.52797/tujped.1355922>
- Çetin, İ. (2018). *Yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde çizgi filmler yoluyla değerler aktarımı (Keloğlan Masalları örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Çimen, M. F. (2019). *Kamu yayıncısı TRT çocuk kanalında yayınlanana Rafadan Tayfa çizgi filminin değerler eğitimi açısından incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Çoban, A., & Oral, B. (2020). Bilimsel araştırma yöntemleri ile ilgili temel kavramlar. İçinde A. Çoban & B. Oral (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (1. bs, C. 1, ss. 1-27). Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786257880176.01>
- Demir, R. (2019). *Türkiye’de çocuk kanallarında yayınlanan çizgi filmlerde dini ve kültürel değerler eğitimi* [Doktora Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Direkçi, B., Akbulut, S., & Şimşek, B. (2020). Türkçe eğitimi alanında yapılan değerler eğitimi tezlerinin incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 12(2), 117-140.
- Doğrusöz, Y. F. (2023). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki değerler bağlamında Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu çizgi filminin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Duman, G. (2005). Çizgi filmlerde görülen davranışların çocuklar üzerindeki etkisinin incelenmesi. *OMEP Bildiri Kitabı*, (179-183), Ankara.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Güler, D. A. (2013). Soyutun somutlaştırılması: Çizgi filmlerin kültürel işlevleri. I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı-1. (s.207-216), Haz. H. Yavuzer ve M. R. Şirin. Çocuk Vakfı.
- Güneş, V. (2010). *Çizgi film karakterlerinin çocukların satın alma davranışlarında etkileri* [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Irmak, H. (2021). Masal-Değer İlişkisi Üzerine Bir Deneme. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, s. 73-74.
- İmamoğlu, B. (2016). *2000-2014 yılları arasında yayınlanmış olan çizgi film ve animasyon filmlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Fatih Üniversitesi.
- Kahraman, H. (2023). Eğitim alanında çizgi filmlerle ilgili yapılan lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erciyes Akademi*, 37(2), 425-441. <https://doi.org/10.48070/erciyesakademi.1257461>
- Karaca, S. S. (2019). *Çizgi filmlerde değerler eğitimi, değerler eğitimi açısından Rafadan Tayfa çizgi filminin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları.
- Kaymak, N. (2020). *Yerli ve yabancı çizgi filmlerin evrensel değerler bağlamında incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Korkmaz, İ. (2020). Nicel araştırmalarda evren, örneklem, örnekleme teknikleri. İçinde A. Çoban & B. Oral (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (1. bs, C. 1, ss. 147-159). Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786257880176.06>
- Köseoğlu, M. (2022). *Maysa ve Bulut çizgi filminin Unesco yaşayan evrensel değerler bağlamında incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Küçükali, T. (2023). *Görsel Öğrenme Bağlamında Çizgi Film ile Animasyon Filmlerin fen Eğitimi ve Bilim Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2.). Sage Publications.

- Namdar, T. (2023). *Çizgi filmlerde din ve değerler eğitimi: diyanet tv çizgi film örnekleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Ocak, G. (2019). Bilimsel araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları. İçinde O. Gürbüz (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (1. bs, C. 1, ss. 218-268). Pegem Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786052419649.06>
- Özer, Ö. (2015). *İkibin sonrası sinemalarda gösterilen çizgi filmlerin okul öncesinde kazandırılması gereken değerler açısından incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Sevim, Z. (2013). *Çizgi filmlerin değerler eğitimi bakımından karşılaştırılması* [Yüksek Lisans Tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Sözer, Y., & Aydın, M. (2020). Nitel veri toplama teknikleri ve nitel analiz süreci. İçinde B. Oral & Ç. Ahmet (Ed.), *Kuramdan uygulama eğitimi bilimsel araştırma yöntemleri* (10., ss. 249-281). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786257880176.10>
- Şahin, R. N. (2019). *TRT'nin çocuklara yönelik çizgi filmlerinin Türkçe öğretimi ve değer aktarımı açısından incelenmesi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Şahin, S. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı'nda yer alan kök değerler açısından Rafadan Tayfa çizgi filminin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. <https://doi.org/10.29228/joh.43778>
- Sarman, A., & Sarman, E. (2022). Çizgi film ve fantastik animasyonlardaki karakterlerinin bağımlılık kapsamında analizi ve çocuklar üzerindeki etkisi. *Bağımlılık Dergisi*, 23(2), 216–220. <https://doi.org/10.51982/bagimli.989329>
- Şeko, Y.A. (2020). Yumuşak Güç Boyutuyla Çizgi Filmler ve Rusya Yapımı Çizgi Film Maşa Ve Koca Ayı Örneği. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şen, M. (2020). *Temel eğitimde değerler eğitimi kapsamında Türk ve yabancı animasyon filmlerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Tabak, E. (2022). *Doru çizgi filminin değerler eğitimi açısından incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Çankırı Karatekin Üniversitesi.
- Temizyürek, F., & Ümran, A. (2014). Çizgi filmlerdeki subliminal mesajların çocuklar üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 3(3), 25-39.
- Türk Dil Kurumu. 2024. *Türkçe Sözlük*. Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Turp Özdemir, Z. (2020). *Türkiye'de çocuk kanallarında yayınlanan çizgi filmlerin değerler eğitimi açısından incelenmesi ve bu çizgi filmleri Türkçe öğretimine katkısı* [Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Türkmen, N. (2013). Çizgi Filmlerin Kültür Aktarımındaki Rolü ve Pepee. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(2), 139-158.
- Üğdül, Ş. (2021). *Popüler çizgi filmlerin sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerler çerçevesinde incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Binalı Yıldırım Üniversitesi.
- Ünsal, S. (2019). *Okul öncesi döneme yönelik çizgi filmlerin değerler bağlamında incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Karabük Üniversitesi.
- Üzer, M. (2019). *Küçül Hezarfen çizgi filminde yer alan milli kültür, milli değer, milli kimlik unsurlarının incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi. <https://doi.org/10.15869/itobiad.439514>
- Yazar, T., & Keskin, İ. (2020). Nitel araştırmada örneklem. İçinde A. Çoban & B. Oral (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (1. bs, C. 1, ss. 229-246). Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786257880176.09>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. bs). Seçkin Yayıncılık.
- YÖK. (2023, Ekim 1). *Yükseköğretimde Yeni İstatistikler*. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2023/yuksekogretimde-yeni-istatistikler.aspx>.

## Extended Abstract

### Introduction

The Turkish Language Association (2024) defines a cartoon film as ‘A cinema film consisting of successively drawn pictures to indicate the movements of its characters in relation to a subject.’ Cartoons are produced with a number of basic tools such as teaching correct behaviours, having an educational function, entertaining and being instructive, encouraging social sharing and transferring cultural values. It is thought that cartoons are a resource that should be used in terms of Turkish Language Teaching and values education.

In the literature, there are many postgraduate studies that examine cartoons in terms of values. This study aims to systematically analyze postgraduate research focusing on the use of cartoons in values education. Therefore, the study seeks to provide an overview of the current state of research in this field and identify existing gaps. Furthermore, it is believed that this study will shed light on future studies.

### Method

The document technique, one of the qualitative research method, was used to examine postgraduate studies (Ocak, 2019). The postgraduate studies included in this research were selected using the criterion sampling method. The criteria for inclusion were as follows: postgraduate studies with the terms ‘cartoon or animation’ and ‘value or values education’ in their titles, listed in the Thesis Documentation Centre of the Council of Higher Education, focused on education and training, analyzing cartoons or animations in the context of values, written in Turkish, and with permissions granted for use. The data were collected by making some changes in the thesis classification form developed by Ceylan and Bozkurt (2023). It was decided to include 25 studies in the study. Data collection was completed on 25 March 2024. Content analysis, one of the qualitative data analysis techniques, was used to analyse the obtained data.

### Findings

When the findings of the study are examined, it is seen that there are relatively few doctoral dissertations examining cartoons in terms of values, while most studies focus on values education and. A significant portion of these studies were conducted at Gazi University, with the majority completed in 2019. Most of the studies are associated with the Turkish course, and the cartoon *Rafadan Tayfa* was the most frequently analyzed. In addition, it can be said that qualitative methods and document analysis designs were the most preferred. Random sampling was the most frequently used method, with domestic cartoons selected as the sample group. The most common sample size ranged from 1 to 50. Data were primarily collected using review forms, and descriptive statistics were the most commonly applied method in data analysis.

### Conclusion, Discussion and Suggestions

It is seen that there are not many doctoral dissertations on the subject. In Kahraman's (2023) study, it is also seen that there are few doctoral dissertations. Postgraduate studies were most concentrated in 2019. This situation can be associated with the advancement of technology and the contribution of cartoons to values education. The most postgraduate studies were conducted at Gazi University. This result can be associated with the areas of expertise of the academicians and graduate students conducting the thesis (Ceylan & Bozkurt, 2023). In terms of subject matter, it is seen that the subject of examining cartoons in terms of values education comes to the fore. In Kahraman's (2023) study, it is seen that values education is the most prominent subject. The postgraduate studies were mostly associated with the Turkish course. In the 2019 Turkish lesson curriculum, the inclusion of a section on our values and the inclusion of core values reveals the relationship of this lesson with values (MoNE, 2019). In the postgraduate studies, the *Rafadan Tayfa* cartoon was examined the most. *Rafadan Tayfa* cartoon is the most watched cartoon after 2017 (Şahin, 2019). It is seen that postgraduate studies are generally designed with qualitative method. In Kahraman's (2023) study, it is seen that qualitative methods are mostly used. Document analysis method was used the most in postgraduate studies. In Kaya and Uzoğlu's (2020) and Kahraman's (2023) studies, it is seen that the document review technique was used

the most. In postgraduate studies, the domestic cartoon sample group was used the most. This situation can be associated with the researchers' selection of the sample to be suitable for their studies. Random sampling method was mostly used in postgraduate studies. This situation can be associated with the random selection of the episodes in the cartoons examined in the postgraduate studies. In postgraduate studies, sample size between 1-50 was preferred at most. It is possible to say that there is no clear rule regarding sample size in qualitative research (Yazar & Keskin, 2020). The most commonly used data collection tool was examination forms. This preference can be attributed to the fact that cartoons, examined in postgraduate studies, are not numerical data. Descriptive statistics and content analysis were the most frequently used data analysis techniques in these studies. This can be explained by the predominance of qualitative research methods. The frequent use of descriptive statistics, in particular, may result from the need to quantify and present data using frequency and percentage calculations (Büyüköztürk et al., 2020).

### Recommendations

1. It may be recommended to conduct more doctoral dissertations on the subject.
2. It may be recommended to explore topics beyond the examination of cartoons in values education.
3. Cartoons other than *Rafadan Tayfa* should be considered for analysis.
4. Future postgraduate studies on this subject should adopt methods other than qualitative approaches, designs other than document analysis, diverse sample groups and sizes, alternative data analysis techniques, and data collection tools beyond review forms.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





## Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilirlik, Kalkınma ve Sürdürülebilir Kalkınma Kavramlarına Yönelik Metaforik Algılarının Karşılaştırılması<sup>1</sup>

## Comparison of Social Studies and Science Teacher Candidates' Metaphorical Perceptions of Sustainability, Development and Sustainable Development Concepts

Hafize Eda GÜMÜŞ<sup>2</sup>  
Nadire Emel AKHAN<sup>3</sup>  
doi: 10.38089/iperj.2024.190

Geliş Tarihi: 08.08.2024

Kabul Tarihi: 27.11.2024

Yayınlanma Tarihi: 30.11.2024

**Özet:** Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmen adaylarının “Sürdürülebilirlik”, “Kalkınma” ve “Sürdürülebilir Kalkınma” kavramlarına yönelik metaforik algılarını incelemek ve karşılaştırmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu Akdeniz Bölgesi’nde bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi’nde eğitim gören son sınıf 55 sosyal bilgiler ve 55 fen bilgisi toplamda 110 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemi ve fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Araştırmada uzman görüşleri alınarak araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmen adaylarına “Sürdürülebilirlik”, “Kalkınma”, “Sürdürülebilir Kalkınma” kavramlarıyla ilgili benzetmeleri sorulmuştur. Elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmen adaylarının “Sürdürülebilirlik” kavramını sürdürülebilir kalkınmanın bileşenlerinden en çok sosyal boyutuyla ilişkilendirip ekonomik ve çevre boyutuyla daha az ilişkilendirdiği; “Kalkınma” kavramını sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmanın bileşenlerinden en çok sosyal boyutuyla ve ekonomik boyutuyla ilişkilendirip çevre boyutuyla daha az ilişkilendirdiği, fen bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmanın bileşenlerinden en çok ekonomik boyutuyla ilişkilendirip sosyal ve çevre boyutuyla daha az ilişkilendirdiği, “Sürdürülebilir Kalkınma” kavramını sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmanın bileşenlerinden en çok sosyal boyutuyla ilişkilendirip ekonomik ve çevre boyutuyla daha az ilişkilendirdiği, fen bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmanın bileşenlerinden en çok ekonomik boyutuyla ilişkilendirip sosyal ve çevre boyutuyla daha az ilişkilendirdiği görülmüştür. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi öğretmen adaylarının “Sürdürülebilirlik”, “Kalkınma” ve “Sürdürülebilir Kalkınma” kavramlarını sürdürülebilir kalkınmanın bileşenlerinden neden en çok sosyal ve ekonomik boyut ile ilişkilendirirken çevre boyutuyla daha az ilişkilendirdikleri üzerine bir çalışma önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Sürdürülebilirlik, kalkınma, sürdürülebilir kalkınma, öğretmen adayı, metafor.

**Abstract:** The aim of this study is to examine and compare the metaphorical perceptions of social studies and science teacher candidates towards the concepts of “Sustainability”, “Development” and “Sustainable Development”. The study group of the research consisted of 110 teacher candidates in total, 55 social studies and 55 science, who are senior students studying at the Faculty of Education of a state university in the Mediterranean Region. Qualitative research method and phenomenology design were used in the study. In the study, an interview form prepared by the researchers by taking expert opinions was used. In the interview form, social studies and science teacher candidates were asked to make analogies about the concepts of “Sustainability”, “Development” and “Sustainable Development”. The data obtained were analyzed by content analysis. When the results of the study were evaluated overall, it was found that social studies and science teacher candidates most commonly associated the concept of “Sustainability” with the social dimension of sustainable development, and less with the economic and environmental dimensions. As for the concept of “Development,” social studies teacher candidates most frequently associated it with the social and economic dimensions of sustainable development, and less with the environmental dimension. On the other hand, science teacher candidates most commonly associated it with the economic dimension and less with the social and environmental dimensions. Regarding the concept of “Sustainable Development,” social studies teacher candidates most frequently associated it with the social dimension of sustainable development, and less with the economic and environmental dimensions. In contrast, science teacher candidates most commonly associated it with the economic dimension and less with the social and environmental dimensions. In line with the results of the study, a study on why social studies and science teacher candidates associate the concepts of “Sustainability”, “Development” and “Sustainable Development” with the social and economic dimensions of sustainable development while associating them less with the environmental dimension can be recommended.

**Key Words:** Sustainability, development, sustainable development, teacher candidate, metaphor.

<sup>1</sup> Bu makale birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Bilim Uzmanı, Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Türkiye, [hfdzgm@gmail.com](mailto:hfdzgm@gmail.com), <https://orcid.org/0009-0008-9783-7750>

<sup>3</sup> Prof. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Türkiye, [neakhan@akdeniz.edu.tr](mailto:neakhan@akdeniz.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0003-3628-8571>

## Giriş

Gelişen ve değişen dünya düzeninde refah toplumu seviyesine ulaşmanın yolu olarak görülen ekonomik büyüme ve kalkınma, 19. ve 20. yüzyıllarda insan hayatına giren sanayileşme ve teknolojik gelişmelerle kıt olan doğal kaynakların bilinçsizce kullanılmasına, insan-doğa ilişkisinin hiçbir döneminde olmadığı kadar çevre tahribatı ve çevre sorunlarına sebep olmuştur (Altunok, 2016). Bugünden geleceğe tüm insanlığın ihtiyaçlarına kaynak oluşturarak ev sahipliği yapacak olan çevrenin büyük bir tehdit içerisinde olması; çevresel, ekonomik ve toplumsal boyutta sürdürülebilirliğin önemini ve gerekliliğini ortaya koymuştur (Moran ve Lopez, 2016).

Sürdürülebilirlik; ulusal, evrensel ve bölgesel, aynı iş gücüne sahip paydaşlarca ortak çerçevede bulunan çevresel, ekonomik, politik ve sosyal boyutları içinde barındıran bir kavramdır (Jha ve Rangarajan, 2020). Doğal kaynakların kendini yenilemesine imkân tanıyacak şekilde bir büyüme tarzı geliştirilmesi düşüncesinden yola çıkılarak ortaya koyulan alternatif bir kalkınma yaklaşımıdır (Marin ve Yıldırım, 2004). Farklı disiplinlerle entegre olan sürdürülebilirlik için çevresel, ekonomik ve ekolojik alanlarla ilgili farklı tanımlamalar ortaya çıkmaktadır (Kotob, 2000). Sürdürülebilirlik, ileriye dönük daimî olma kabiliyeti olarak adlandırılan ve farklı alanların birbirleriyle uyum içinde çalışması gerekliliğini savunan bir kavramdır (Şen, Kaya ve Alpaslan, 2018). Özünde bir kalkınma hareketi olan sürdürülebilirlik dün, bugün ve geleceğin değerlendirmesini toplu bakış açısıyla ele alan bir yaklaşımdır (Gürbüz, Çakmak ve Derman, 2013).

Dünya devletleri ekonomik büyümeyi ve çevresel sürdürülebilirliği korumak için alternatif yollar ararken, gelişme ve kalkınmanın sürdürülebilir olması gerektiğinin farkına varmışlardır. Gelişme kavramının içeriği ve tanımı zamana ve ülkeye göre değişse de kalkınma, sadece ekonomik özellikleri değil, aynı zamanda yaşam kalitesi gibi ekonomik olmayan özellikleri de içeren bir kavram olarak anlaşılmaktadır (Yıldırım, Yıldırım ve Gedikli, 2016). Aslan (2023) kalkınmanın sadece ekonomik açıdan sınırlandırılmayacak kadar kapsamlı olduğunu belirtirken, Tolunay ve Akyol (2006) ise kalkınmayı toplumların kültürel, iktisadi ve içtimai anlamda daha iyi bir yere getirmek için yaptığı uğraş olarak ifade etmiştir.

Ekonomik kalkınma kavramında 20. yüzyılın ortalarından itibaren meydana gelen değişimler sonucunda kalkınmanın çevresel, sosyal ve kültürel boyutta da olması gerektiğini ve ülkelerin mevcut sermayelerinin bir sonraki döneme taşıyabilme yeterliliğini benimsemelerini temsil eden sürdürülebilir kalkınma yaklaşımı önem kazanmaya başlamıştır. Bu sebeple daha yaşanabilir bir dünya düzeni kurmak ve ekonomik temelleri sağlam inşa etmek adına gündeme gelen sürdürülebilir bir kalkınma anlayışı, devletlerin ve tüm sivil toplum örgütlerinin ortak sorumluluk bilinciyle hareket etmesi gerektiğini ortaya koymuştur (Sarıkaya ve Kara, 2007). Sürdürülebilir kalkınma kelimesi dilimize, “sustainability” kelimesinin karşılığı olarak yerleşmiştir (Akgül, 2010). İfade ettiği anlam irdelendiğinde süreklilik arz etme, daim olma, devamlı olma manalarına geldiği görülmektedir. Sürdürülebilir kalkınma doğal dengeyi ve birey sağlığını koruyarak sürekli bir iktisadi kalkınmaya olanak sağlayacak biçimde tabii kaynakların akılcı bir biçimde işletimini sağlayıp gelecek nesillere yarayan tabii, toplumsal ve fiziki alan bırakma yaklaşımıdır (Güzel, Çoknaz ve Atalay-Noordegraaf, 2009). Temel amacı iktisadi kalkınma sürecinde ekolojik zararları minimum seviyeye indirmektir (Armağan, 2023).

Sürdürülebilir kalkınma toplumsal, ekolojik ve iktisadi olmak üzere 3 boyuttan oluşmaktadır. Her bir boyut birbirinden ayrı düşünülmemekle birlikte birbirini desteklemektedir (Akkaya, 2023). Ekonomi, toplum ve çevrenin oluşturduğu ve üç boyutlu bir bakış açısıyla ele alınan sürdürülebilir kalkınma, ekonomik açıdan; zengin ile fakir arasındaki ayrımın ortadan kaldırılarak küresel ekonomik büyümenin sağlanmasını, toplumsal açıdan; toplum ile birey arasındaki ilişkinin kuvvetlendirilerek eşitsizliklerin azaltılmasını, çevresel açıdan ise; enerji kaynaklarının dengeli kullanılmasını ve doğal kaynakların koruma altına alınmasını savunan bir eylem planı haline gelmiştir (Svetlacic, Primorac ve Kozina, 2016).

Sürdürülebilir kalkınmaya fayda sağlamanın yolu eğitimden geçmektedir. Bireyler sosyalleştikçe eğitimlerini karşı tarafa da aktararak toplumsal gelişmeye de destek olmaktadır (Lucerne Declaration, 2007). Sürdürülebilir kalkınma, öğrencilerin toplumsal, iktisadi ve ekolojik açıdan ilerlemelerini sağlayacak, geleceğe yönelik çalışmalarına destek verecek bir eğitim sistemini amaçlamaktadır (Bell, 2016). Sürdürülebilir kalkınma eğitimi iktisadi rahatlık, kültürel öğelere değer verme ve tabiata saygı

duymayı amaçlamıştır (Leal Filho, 2009). Çevre eğitimi başlığı altında verilmeye başlayan, daha sonraki süreçte sürdürülebilir kalkınma için eğitim başlığı altında verilen sürdürülebilir kalkınma eğitimi, çevre sorunlarının giderilmesini, bireyler arasında eşitliğin sağlanmasını ve ekonomik büyümenin adil olmasını amaçladığı için sosyal bilim disiplinleri ile iç içe olmuştur. Özellikle 2000’li yıllara gelindiğinde çevre eğitiminin sürdürülebilir kalkınma eğitiminin alt boyutunda yer alması, başta coğrafya, ekonomi ve sosyoloji disiplinleri olmak üzere, tüm dünyada ilköğretim kademesi altında fen ve teknoloji ile sosyal bilgiler derslerinin sürdürülebilir kalkınma eğitimine hizmet edebilecek dersler olduğu anlaşılmaya başlamıştır (Powers, 2004).

Sosyal bilimler ve fen bilimleri farklı inceleme alanları olduğu düşünülse de temelde birbirlerine bağlı iki bilim türüdür. Bilim tarihinde de bu iki bilim birbirini tamamlayan bir anlayış üzerine temellenmiştir. Sosyal ve fen bilimleri, eğitim dönemi içerisinde ilkököl ve ortaokul çağlarında birbirine paralel konular üzerinden yürümekte ve yaşamı her yönü ile anlamlı ve yaşanır kılmaya çalışmaktadır (Akhan ve Kaymak, 2021). Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi derslerinin amaç ve hedefleri bakımından, tabiat bilinci gelişmiş ve tabiata duyarlı insanlar yetiştirmenin mühim olduğu, tabiat ve tabiat bilinci gelişmiş ve bu konularda pozitif düşünce geliştirmenin önemsendiği ve insanların bu hususlara yönelik eğitim almasının önemini vurgulandığı görülmektedir (Yılmaz ve Sayhan, 2018). Tabii kaynakların sınırsızca kullanıldığı ve doğa problemlerinin giderek fazlaştığı bugün de kıymeti artan “Sürdürülebilir Kalkınma” düşüncesi ve hedeflerini, dersin uygulayıcısı ve yürütücüsü olan sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmenleri öğrencilere kazandıracaktır (Türer, 2010; Çobanoğlu ve Türer, 2015).

Tüm insanlığın sosyal adalet anlayışıyla değerlendirilmesi, sürdürülebilir yaşamın sağlanması, kaliteli eğitim anlayışının benimsenmesi, çevre kirliliğinin önlenmesi, kadın haklarının önem kazanması, sağlık çalışmalarının iyileştirilmesi, barışın ve adaletin sağlanması gibi daha birçok başlığın gerçekleştirilmesi noktasında, sürdürülebilir kalkınma anlayışının eğitim faaliyetleri ile desteklenmesi zorunlu hale gelmiştir. Bu yüzden bireylerin sağlıklı bir sürdürülebilir kalkınma yaklaşımı kazanmaları için öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sürdürülebilirlik bilinci ile yetişmelerinin gerekliliği göz ardı edilemez bir durumdur (Doğru, Güzeller, Gencosman ve Saka, 2015).

İşte bu araştırma, son sınıf sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmen adaylarının “Sürdürülebilirlik”, “Kalkınma” ve “Sürdürülebilir Kalkınma” kavramlarına yönelik metaforik algılarını incelemeyi ve karşılaştırmayı amaçlar. Araştırmanın problem cümlesini “Son sınıf sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmen adaylarının “Sürdürülebilirlik”, “Kalkınma”, “Sürdürülebilir Kalkınma” kavramlarına yönelik metaforik algıları nelerdir?” oluşturmaktadır. Bu doğrultuda şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmen adaylarının “Sürdürülebilirlik” kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar nelerdir?
2. Sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmen adaylarının “Kalkınma” kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar nelerdir?
3. Sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmen adaylarının göre “Sürdürülebilir Kalkınma” kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, görüşme, doküman analizi, gözlem gibi yöntemlerin kullanıldığı, meydana gelen olayların bir bütün olarak ve kendi halinde ortaya konulmasıyla nitel bir sürecin gerçekleştiği yoldur (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan olgu bilim (fenomenoloji) kullanılmıştır.

Olgu bilim (fenomenoloji) deseni, fark ettiğimiz lakin derinlemesine irdelemediğimiz olgulara odaklanır. Olgular hayatımızda idrak, tecrübe, kavram, hadise, yönelim ve durumlar gibi farklı şekillerde karşımıza çıkabilir. Bu olgularla günlük hayatımızda da farklı şekillerde karşı karşıya kalabiliriz lakin bu tanışıklık olguları tam manasıyla anladığımızı göstermez. Bize tamamen yabancı olmayan ve tam manasıyla kavrayamadığımız olguları araştırmak istediğimiz çalışmalar için olgu bilim (fenomenoloji) uygun bir araştırma deseni oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

## Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Akdeniz bölgesindeki bir devlet üniversitesinde öğrenim gören Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının 25'i kadın 30 erkek ve Fen Bilgisi öğretmen adaylarının 36'sı kadın 19'u erkek olmak üzere iki branştan da eşit bir şekilde 55, toplamda 110 öğretmen adayıyla çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının sadece son sınıftan seçilmesi ise içeriğinde sürdürülebilir kalkınmayı içeren tüm dersleri doğrudan ya da dolaylı almış olmalarından kaynaklanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu örnekleme çeşidi çalışmanın daha pratik ve hızlı bir şekilde gerçekleşmesine yardımcı olur (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

## Verilerin Toplanması ve Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, katılımcıların metaforik algılarını incelemek için, uzman görüşleri alınarak araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmacılar, çalışma grubundaki öğretmen adayları ile yüz yüze görüşme yaparak görüşme formunu uygulamıştır. Görüşmeler 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi öğretmen adaylarının eğitim gördükleri fakültede, onların boş oldukları (vakit ayarabilecekleri) bir zamanda gerçekleştirilmiştir. Tüm öğretmen adaylarına tek tek nasıl yapılacağı bir metafor örneği ile açıklandıktan sonra görüşmeye başlanmıştır. Öğretmen adaylarının verdiği cevaplar araştırmacı tarafından katılımcı için oluşturulan form üzerine not alınmıştır. Görüşme formunda yer alan ifadeler şunlardır:

“Sürdürülebilirlik ..... gibidir. Çünkü .....”,

“Kalkınma ..... gibidir. Çünkü .....”,

“Sürdürülebilir kalkınma ..... gibidir. Çünkü .....”,

Bu araştırmanın verileri içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, toplanan verilerin en ince ayrıntısına kadar analiz edilmesidir ve önceden belli olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasıdır. İçerik analizi sırasıyla verilerin kodlanması, temaların belirlenmesi (tematik kodlama), verilen kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması, bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamada gerçekleşmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmanın tüm aşamalarında uzman (Biri Prof. Dr., biri Doç. Dr., üçü Dr. olmak üzere toplamda beş Sosyal Bilgiler Eğitimi uzmanı) görüşü alınmıştır.

Araştırmanın verileri, araştırmacılar dışında 2 farklı araştırmacı tarafından eş zamanlı bir biçimde analiz edilmiştir. Araştırmanın analizi esnasında araştırmacılar arasındaki güvenilirliği belirlemek için Miles ve Huberman'ın (1994) “[Güvenirlik = Görüş birliği sayısı / (Toplam görüş birliği + Görüş ayrılığı sayısı)] x 100” güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Hesaplama sonucunda araştırmacılar arasındaki kodlamaların güvenilirliği % 96 olarak hesaplanmış ve araştırmanın analizinin güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Ayrıca bulgular Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi öğretmen adaylarının verdikleri cevaplardan doğrudan alıntılarla (Örneğin SB, 1: 1. Sosyal bilgiler öğretmen adayı, FB, 1: 1. Fen bilgisi öğretmen adayı... gibi) desteklenmiştir.

## Bulgular

### Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının “Sürdürülebilirlik” Kavramına Yönelik Oluşturdukları Metaforlara İlişkin Bulgular

Tablo 1 ve 2’de sırasıyla Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi öğretmen adaylarının “Sürdürülebilirlik” kavramına yönelik metaforları ve örnek cümleleri yer almaktadır.



**Tablo 1.** Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “sürdürülebilirlik” kavramına yönelik oluşturdukları metaforları

Tema	f	Metafor	f
Kalkınma	20	Devamlılık	11
		Yenilenme	6
		Dönüşüm	3
Bilinmezlik	16	Yaşam	9
		Engebeli bir yol	3
		Zaman	2
		Evren	2
Doğa	11	Ağaç	4
		Yıldız	2
		Güneş	2
		Su	2
		Tohum	1
Medeniyet	9	Güç	4
		İnsan	3
		Eğitim	1
		Sorumluluk	1

Tablo 1’de Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının “Sürdürülebilirlik” kavramına yönelik metaforları incelendiğinde verilen cevapların “Kalkınma”, “Bilinmezlik”, “Doğa” ve “Medeniyet” temalarında birleştiği görülmektedir. “Kalkınma” temasında devamlılık metaforunun sıklıkla kullanıldığı ve dönüşüm metaforunun az tekrar ettiği söylenebilir. “Bilinmezlik” temasında yaşam metaforunun sıklıkla tekrar ettiği ve zaman, evren metaforlarının az tekrar ettiği görülmektedir. “Doğa” temasında ağaç metaforunun sıklıkla kullanıldığı ve tohum metaforunun az tekrar ettiği söylenebilir. “Medeniyet” temasında güç metaforunun sıklıkla kullanıldığı ve eğitim, sorumluluk temalarının az tekrar ettiği söylenebilir. Öğretmen adaylarının vermiş olduğu yanıtlardan bazıları şöyledir:

“*Evren gibidir. Daima devam eden bir döngü içerisinde.*” (SB, 38)

“*Su gibidir. Çünkü farkında olmasak da aslında geleceğimiz için hayati önem taşımaktadır.*” (SB, 50)

“*Yenilenme gibidir. Ülkelerin gelişmişlik seviyelerini gösterir. Daha bilinçli toplumlarda daha fazla yapılır. Ülkenin eğitim seviyesiyle sürdürülebilirlik doğru orantılıdır. Başlanılan bir işin sonunu getirmemizi sağlar.*” (SB, 2)

“*İnsan gibidir. İnsan doğar, büyür, yaşar ve ölür ve onun çocukları tekrar onu yaşatar ve sürdürür.*” (SB, 43)

“*Devamlılık gibidir. Çünkü tükenmeye izin vermez.*” (SB, 6)

**Tablo 2.** Fen bilgisi öğretmen adaylarının “sürdürülebilirlik” kavramına yönelik oluşturdukları metaforları

Tema	f	Metafor	f
İnsan	21	Yaşam	13
		Bilinç	3
		Disiplin	2
		Anne	1
		Güzel	1
		Sınırlılık	1
Kalkınma	12	Devamlılık	6
		Tasarruf	3
		Yenilenme	2
		Dönüşüm	1
Doğa	11	Nehir	4
		Ağaç	3
		Güneş	3
		Hava	1
Bilinmezlik	6	Gelecek	4
		Evren	1
		Sonsuzluk	1
Nesne	5	Çark	2
		Bakımı yapılmış araba	1
		Elmas	1
		Koşu bandı	1

Tablo 2’de Fen Bilgisi öğretmen adaylarının “Sürdürülebilirlik” kavramına yönelik metaforları incelendiğinde verilen cevapların “İnsan”, “Kalkınma”, “Doğa”, “Bilinmezlik” ve “Nesne” temalarında birleştiği görülmektedir. “İnsan” temasında yaşam metaforunun sıklıkla kullanıldığı ve anne, güzel, sınırlılık metaforlarının az tekrar ettiği söylenebilir. “Kalkınma” temasında devamlılık metaforunun sıklıkla kullanıldığı ve dönüşüm metaforunun az tekrar ettiği söylenebilir. “Doğa” temasında nehir metaforunun sıklıkla kullanıldığı ve hava metaforunun az tekrar ettiği görülmektedir. “Bilinmezlik” temasında gelecek metaforunun sıklıkla kullanıldığı ve evren, sonsuzluk metaforlarının az tekrar ettiği söylenebilir. “Nesne” temasında çark metaforunun sıklıkla kullanıldığı ve bakımı yapılmış araba, elmas, koşu bandı metaforlarının az tekrar ettiği söylenebilir. Öğretmen adaylarının vermiş olduğu yanıtlardan bazıları şöyledir:

*“Gelecek gibidir. Devamlılık sağlandıkça sonda kaçınılır.” (FB, 33)*

*“Yenilenme gibidir. Sürekli kullanımı amaçlar.” (FB, 7)*

*“Güneş gibidir. Güneş nasıl ışığıyla tüm dünyayı aydınlatıyorsa bir şeyin sürdürülebilir olması da güneş gibi geleceği aydınlatır.” (FB, 20)*

*“Disiplin gibidir. Devamlı akan su kayayı deler.” (FB, 6)*

*“Devamlılık gibidir. Hayat boyu devam eden bir süreçtir.” (FB, 2)*

Tablo 1 ve 2 incelendiğinde Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi öğretmen adaylarının “Sürdürülebilirlik” kavramına yönelik metaforlarını sürdürülebilir kalkınmanın bileşenlerinden en çok sosyal boyutuyla ilişkilendirip ekonomik ve çevre boyutuyla daha az ilişkilendirdiği söylenebilir.

### Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının “Kalkınma” Kavramına Yönelik Oluşturdukları Metaforlara İlişkin Bulgular

Tablo 3’te sırasıyla Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi öğretmen adaylarının “Kalkınma” kavramına yönelik metaforları ve örnek cümleleri yer almaktadır.

**Tablo 3.** Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “kalkınma” kavramına yönelik oluşturdukları metaforları

Tema	f	Metafor	f
Zenginlik	17	Güç	5
		Ekonomik kalkınma	4
		Para	3
		Altın	2
		Şirket	2
		Dolar	1
Vatan	13	Özgürlük	5
		Yükseliş	3
		Başkan	2
		Kurtarmak	2
		Türkiye	1
İnovasyon	9	Çark	3
		Teknoloji	2
		Sonsuzluk	2
		İhtiyaç	2
İnsan	9	Yaşam	4
		Konser	2
		Nefes	2
		Sevgi	1
Doğa	7	Bulut	2
		Güneş	2
		Ağaç kökü	2
		Karınca	1

Tablo 3’te Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının “Kalkınma” kavramına yönelik metaforları incelendiğinde verilen cevapların “Zenginlik”, “Vatan”, “İnovasyon”, “İnsan” ve “Doğa” temalarında birleştiği görülmektedir. “Zenginlik” temasında güç metaforunun sıklıkla kullanıldığı ve dolar metaforunun az tekrar ettiği görülmektedir. “Vatan” temasında özgürlük metaforunun sıklıkla kullanıldığı ve Türkiye metaforunun az tekrar ettiği söylenebilir. “İnovasyon” temasında çark

metaforunun sıklıkla kullanıldığı ve teknoloji, sonsuzluk, ihtiyaç metaforlarının az tekrar ettiği görülmektedir. “İnsan” temasında yaşam metaforunun sıklıkla kullanıldığı ve sevgi metaforunun az tekrar ettiği görülmektedir. “Doğa” temasında bulut, güneş, ağaç kökü metaforlarının sıklıkla kullanıldığı ve karınca metaforunun az tekrar ettiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının vermiş olduğu yanıtlardan bazıları şöyledir:

“**Güç** gibidir. Çünkü kalkınma ile güçlü oluruz ve devamlılığı sağlarız.” (SB, 52)

“**Çark** gibidir. Çünkü ufak bir hamle en büyük çarkı dahi döndürebilir.” (SB, 31)

“**Konser** gibidir. Konser insanları nasıl mutlu ediyorsa ülkeler kalkındıkça refah seviyesi yükselir. Bu da insanların mutlu olmasını sağlar.” (SB, 29)

“**Para** gibidir. Gerekli şeylere harcamak gibi önemli adımlar atabilirsek her zaman bize yarar sağlar.” (SB, 42)

**Tablo 4.** Fen bilgisi öğretmen adaylarının “kalkınma” kavramına yönelik oluşturdukları metaforları

Tema	f	Metafor	f
<b>Maddiyat</b>	17	Güç	5
		Yükseliş	4
		Özgürlük	4
		Zenginlik	3
		Refah	1
<b>Eğlence</b>	14	Para	5
		Teknoloji	4
		Çocuk	2
		Konser	1
		Bebek	1
		Işık	1
<b>Sağlık</b>	13	Yaşam	4
		Yürümek	2
		Büyüme	2
		Yenilenme	2
		Su	1
		İlaç	1
		Kuvvet	1
<b>Okul</b>	11	Gelişme	5
		Eğitim	2
		Alarm	2
		Başlangıç	1
		Emek	1

365

Tablo 4’te Fen Bilgisi öğretmen adaylarının “Kalkınma” kavramına yönelik metaforları incelendiğinde verilen cevapların “Maddiyat”, “Eğlence”, “Sağlık” ve “Okul” temalarında birleştiği görülmektedir. “Maddiyat” temasında güç metaforunun sıklıkla kullanıldığı ve refah metaforunun az tekrar ettiği söylenebilir. “Eğlence” temasında para metaforunun sıklıkla kullanıldığı ve konser, bebek, ışık metaforlarının az tekrar ettiği görülmektedir. “Sağlık” temasında yaşam metaforunun sıklıkla kullanıldığı ve su, ilaç, kuvvet metaforlarının az tekrar ettiği söylenebilir. “Okul” temasında gelişme metaforunun sıklıkla kullanıldığı ve başlangıç, emek metaforlarının az tekrar ettiği söylenebilir. Öğretmen adaylarının vermiş olduğu yanıtlardan bazıları şöyledir:

“**Alarm** gibidir. Çünkü başlangıçtır ve bu başlangıç yeni bir güne hazırlar. Bu da yeni bir hayata hazırlar.” (FB, 9)

“**Güç** gibidir. Ülkenin kalkınma seviyesi arttıkça daha güçlü bir ülke haline gelir.” (FB, 17)

“**Para** gibidir. Doğru politika uygulanırsa artar.” (FB, 51)

“**Özgürlük** gibidir. Arttıkça mutluluk ve özgüven verir.” (FB, 10)

“**Yükseliş** gibidir. Gelişmeyi ifade eder.” (FB, 2)

Tablo 3 ve 4 incelendiğinde “Kalkınma” kavramına yönelik metaforlarını sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmanın bileşenlerinden en çok sosyal boyutuyla ve ekonomik boyutuyla ilişkilendirip çevre boyutuyla daha az ilişkilendirdiği, fen bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmanın bileşenlerinden en çok ekonomik boyutuyla ilişkilendirip sosyal ve çevre boyutuyla daha az ilişkilendirdiği söylenebilir.

### Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının “Sürdürülebilir Kalkınma” Kavramına Yönelik Oluşturdukları Metaforlara Yönelik Bulgular

Tablo 5 ve 6’da sırasıyla Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi öğretmen adaylarının “sürdürülebilir kalkınma” kavramına yönelik metaforları ve örnek cümleleri yer almaktadır.

**Tablo 5.** Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “sürdürülebilir kalkınma” kavramlarına yönelik oluşturdukları metaforları

Tema	F	Metafor	f
Yenilenebilir Enerji Kaynakları	15	Su	4
		Geri dönüşüm	4
		Döngü	4
		Devamlılık	2
		Baraj	1
Dünya	12	Yaşam	8
		Çilek	2
		Canlı	1
		Orman	1
Birey	12	Kuşak farkı	3
		Çocuk	3
		Nefes	2
		Umut	2
		Koşmak	1
		Uyanmak	1
İcat	9	Teknoloji	3
		Mücadele	2
		Asansör	2
		Buluş	1
		Tekerlek	1
Zenginlik	8	Ekonomi	4
		Süper güç	3
		Para	1

Tablo 5’te Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının “Sürdürülebilir Kalkınma” kavramına yönelik metaforları incelendiğinde verilen cevapların “Yenilenebilir Enerji Kaynakları”, “Dünya”, “Birey”, “İcat” ve “Zenginlik” temalarında birleştiği görülmektedir. “Yenilenebilir Enerji Kaynakları” temasında su, geri dönüşüm, döngü metaforlarının sıklıkla kullanıldığı ve baraj metaforunun az tekrar ettiği söylenebilir. “Dünya” temasında yaşam metaforunun sıklıkla kullanıldığı ve canlı, orman metaforlarının az tekrar ettiği söylenebilir. “Birey” temasında kuşak farkı, çocuk metaforlarının sıklıkla kullanıldığı ve koşmak, uyanmak metaforlarının az tekrar ettiği söylenebilir. “İcat” temasında teknoloji metaforunun sıklıkla kullanıldığı ve buluş, tekerlek metaforlarının az tekrar ettiği söylenebilir. “Zenginlik” temasında ekonomi metaforunun sıklıkla kullanıldığı ve para metaforunun az tekrar ettiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının vermiş olduğu yanıtlardan bazıları şöyledir:

“**Döngü** gibidir. Yaşamda var olan şeyleri geri dönüştürerek ya da iyileştirerek devamlılık sağlar.” (SB, 38)

“**Geri dönüşüm** gibidir. Çünkü geri dönüştürdükçe devamlılık ve çevre korunumu sağlanır.” (SB, 19)

“**Ekonomi** gibidir. Ekonomi politikalarını koruyup güçlendirmemizi ifade eder. Cari açığımızı azaltıp daha fazla ticaret yapmamızı sağlar.” (SB, 2)

“**Baraj** gibidir. Çünkü su akıntısıyla bir sürü farklı kaynağa analık yapabilir.” (SB, 31)

“**Umut** gibidir. İyi hissettirir. Sürdürülebilir kalkınmanın var olması ve bu süreçte işlemesi toplum ve devamlılığı için önemlidir.” (SB, 52)

**Tablo 6.** Fen bilgisi öğretmen adaylarının “sürdürülebilir kalkınma” kavramlarına yönelik oluşturdukları metaforları

Tema	f	Metafor	f
Devlet	21	Güç	8
		Ekonomi	6
		Görev	2
		Birey	2
		İhtiyaç	2
		Adil olmak	1
Doğa	18	Su döngüsü	7
		Geri dönüşüm	4
		Işık	3
		Çevre	2
		Güneş	1
		Biyçeşitlilik	1
Okul	16	Teknoloji	4
		Eğitim	3
		Güzel bir gelecek	3
		Umut	3
		Öğretmen	1
		Başarı	1
Devam etmek	1		

Tablo 6’da Fen Bilgisi öğretmen adaylarının “Sürdürülebilir Kalkınma” kavramına yönelik metaforları incelendiğinde verilen cevapların “Devlet”, “Doğa” ve “Okul” temalarında birleştiği görülmektedir. “Devlet” temasında güç metaforunun sıklıkla kullanıldığı ve adil olmak temasının az tekrar ettiği görülmektedir. “Doğa” temasında su döngüsü metaforunun sıklıkla kullanıldığı ve güneş, biyçeşitlilik metaforlarının az tekrar ettiği söylenebilir. “Okul” temasında teknoloji metaforunun sıklıkla kullanıldığı ve öğretmen, başarı, devam etmek metaforlarının az tekrar ettiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının vermiş olduğu yanıtlardan bazıları şöyledir:

“*İhtiyaç gibidir. Hayatın her aşamasında yenilenme bir ihtiyaçtır.*” (FB, 3)

“*Adil olmak gibidir. Çünkü bugünün gereksinimlerini karşılama yeteneğinden ödün vermeden karşılamak ve geliştirmektir.*” (FB, 35)

“*Su döngüsü gibidir. Çünkü enerjinin sürekli olarak şekil değiştirmesi ve asla kaybolmaması üzerine kurulmuştur.*” (FB, 4)

“*Eğitim gibidir. Çünkü öğretilen ve yaşam boyu olan bir şeydir.*” (FB, 15)

“*Geri dönüşüm gibidir. Çünkü sürekli olarak aynı şeyler farklı açılardan devam eder.*” (FB, 47)

Tablo 5 ve 6 incelendiğinde “sürdürülebilir kalkınma” kavramını sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmanın bileşenlerinden en çok sosyal boyutuyla ilişkilendirip ekonomik ve çevre boyutuyla daha az ilişkilendirdiği, fen bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmanın bileşenlerinden en çok ekonomik boyutuyla ilişkilendirip sosyal ve çevre boyutuyla daha az ilişkilendirdiği söylenebilir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına genel olarak bakıldığında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Sürdürülebilirlik”, “Kalkınma”, “Sürdürülebilir Kalkınma” kavramlarına yönelik olumlu yönde metaforlar geliştirdikleri ve ilgili metaforlarından 14 tema, fen bilgisi öğretmen adaylarının 12 tema oluşturduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının ayrıca “Sürdürülebilirlik”, “Kalkınma” ve “Sürdürülebilir Kalkınma” kavramlarını sürdürülebilir kalkınmanın sosyal ve ekonomik boyutuyla daha çok, çevre boyutuyla daha az ilişkilendirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

“Sürdürülebilirlik” kavramını sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ve fen bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmanın bileşenlerinden en çok sosyal boyutuyla ilişkilendirip ekonomik ve çevre boyutuyla daha az ilişkilendirdiği; “Kalkınma” kavramını sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmanın bileşenlerinden en çok sosyal boyutuyla ve ekonomik boyutuyla ilişkilendirip çevre boyutuyla daha az ilişkilendirdiği, fen bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmanın bileşenlerinden en çok ekonomik boyutuyla ilişkilendirip sosyal ve çevre boyutuyla daha az ilişkilendirdiği, “Sürdürülebilir Kalkınma” kavramını sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmanın bileşenlerinden en çok sosyal boyutuyla ilişkilendirip ekonomik ve çevre boyutuyla daha az ilişkilendirdiği, fen bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmanın bileşenlerinden en çok ekonomik boyutuyla ilişkilendirip sosyal ve çevre boyutuyla daha az ilişkilendirdiği görülmüştür.

“Sürdürülebilirlik” kavramı için her iki branştaki öğretmen adaylarının “Doğa”, “Kalkınma” ve “Bilinmezlik” temalarını oluşturduğu ve “devamlılık, yenilenme, dönüşüm” metaforlarını kullandığı görülmektedir. Bu metaforları oluşturmaları “Sürdürülebilirlik” kavramını Sosyal Bilgiler öğrenme alanlarından “Üretim, Dağıtım ve Tüketim”, Fen Bilgisi konu alanlarından “Canlılar ve Yaşam” ile ilişkilendirdiklerini göstergesi olabilir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının “devamlılık” ve “yaşam” metaforunu; Fen Bilgisi öğretmen adaylarının “yaşam” metaforunu sık kullanması iki branştaki öğretmen adaylarının da “Sürdürülebilirlik” kavramını sürdürülebilir kalkınmanın bileşenlerinden en çok sosyal boyutla ilişkilendirdiğini göstermektedir.

“Kalkınma” kavramı için Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının “Vatan” temasını oluşturduğu ve “Güç”, “Bağımsızlık” metaforlarına yer verdiği görülmektedir. Bu metaforları oluşturmaları “kalkınma” kavramını Sosyal Bilgiler öğrenme alanlarından “Etkin Vatandaşlık” ile ilişkilendirdiklerinin göstergesidir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının “güç” ve “özgürlük” metaforlarını sık kullanması “Kalkınma” kavramını sürdürülebilir kalkınmanın bileşenlerinden genel olarak sosyal ve ekonomik boyutla ilişkilendirdiğini; Fen Bilgisi öğretmen adaylarının “güç”, “para” ve “gelişme” metaforlarını sık kullanması genellikle ekonomik boyutla ilişkilendirdiğini göstermektedir.

368

“Sürdürülebilir Kalkınma” kavramı için Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının “Yenilenebilir Enerji Kaynakları” temasını oluşturduğu ve “Döngü”, “Geri dönüşüm” metaforlarına yer verdiği görülmektedir. Bu metaforları oluşturmaları “Sürdürülebilir Kalkınma” kavramını Sosyal Bilgiler öğrenme alanlarından “Bilim, Teknoloji ve Toplum” ile ilişkilendirdiklerinin göstergesidir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının en çok tekrar eden metaforlarının “yaşam” olması “Sürdürülebilir Kalkınma” kavramını, sürdürülebilir kalkınmanın bileşenlerinden en çok sosyal boyutla ilişkilendirdiğini, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının en çok tekrar eden metaforlarının “güç” olması ise genellikle ekonomik boyutla ilişkilendirdiğini göstermektedir.

Alan yazında araştırma sonuçlarına benzer çalışmalara rastlamak mümkündür. Örneğin Yıldız (2024) fen bilimleri öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma kavramı ve bu kavramın öğretimine yönelik görüşlerini incelediği çalışmasında fen bilimleri öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınmanın uygulama alanlarının sosyal boyutla daha çok ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada da benzer şekilde sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmanın toplumsal boyutuyla ilgili metaforlar ürettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çayak (2022) üniversite öğrencilerinin “sürdürülebilirlik” kavramına ilişkin algılarını incelediği çalışmasında 8 kategoride metafor üretilerek üniversite öğrencilerinin bu “sürdürülebilirlik” kavramına yönelik olumlu metaforlar ürettiği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada da benzer şekilde öğretmen adaylarının aynı doğrultuda “sürdürülebilirlik”, “kalkınma”, “sürdürülebilir kalkınma” kavramlarına yönelik olumlu metaforlar ürettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Hamidi-Keser (2022) yükseköğretim öğrencilerinin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik farkındalık düzeylerini incelediği çalışmasında öğrencilerin sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden toplumsal boyut ile çevresel boyut arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Bu çalışmada da benzer şekilde Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmanın toplumsal ve çevresel boyutuyla ilgili metaforlar ürettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Muşlu-Kaygısız (2020) sınıf öğretmeni adaylarının ‘Sürdürülebilir Kalkınma’ kavramına yönelik metaforik algılarını incelemiştir. “Gelecek nesillere fayda sağlama”, “denge oluşturma”, “süreklilik”,

“eşitlik”, “yol gösterici” temaları oluşturulmuştur. “Ağaç”, “orman”, “yaşam”, “geri dönüşüm”, “güneş”, “ekonomi” metaforları sık tekrar eden metaforlardandır. Bu çalışmada da benzer doğrultuda öğretmen adaylarının “Sürdürülebilir Kalkınma” kavramına yönelik “orman”, “yaşam”, “geri dönüşüm”, “ekonomi”, “güneş” metaforlar oluşturdukları görülmüştür.

Ateş (2018) Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir tüketim davranışlarını ve bilgi düzeylerini inceleyerek iki branştaki öğretmen adaylarının da yeterli seviyede davranış göstererek sürdürülebilir kalkınma ile ilgili gerekli bilgilere sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada da sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmen adaylarının Sürdürülebilir Kalkınma ve ilgili olumlu metafor oluşturmaları, ilgili araştırmayı destekler yönde olduğu söylenebilir.

Alan yazında araştırma sonuçları ile benzer sonuçlar göstermeyen çalışmalarda mevcuttur. Örneğin Öztürk-Demirbaş (2015) öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmaya yönelik farkındalıklarını incelediği çalışmasında öğretmen adaylarının bölüm bazında farkındalık düzeylerinin düşük çıktığı, bu düşük çıkan bölümlerin ise sırasıyla Okul Öncesi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Fen Bilgisi öğretmenliği olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada ise Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma ile ilgili metaforlar ürettiklerindeki sonucuna ulaşılmıştır.

Borg, Gericke, Hoglund ve Bergman (2014) öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma kavram algılarını inceledikleri çalışmalarında sürdürülebilir kalkınmanın toplumsal boyutunun sosyal bilgiler öğretmenleri, çevresel boyutunun da fen bilgisi öğretmenleri tarafından vurgulandığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada ise sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma ile ilgili metaforlarının sosyal ve ekonomik boyutla daha çok, çevresel boyutla daha az ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türer (2010) Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmayla ilgili farkındalıklarını incelediği çalışmasında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Fen Bilgisi öğretmen adaylarına kıyasla sosyal boyut sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada ise iki branştaki öğretmen adaylarının da sürdürülebilir kalkınma ve hedefleriyle ilgili ürettikleri metaforların sürdürülebilir kalkınmanın sosyal ve ekonomik boyutuyla daha çok ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Summers, Corney ve Childs (2004) master yapan öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma kavramına yönelik algılarını inceledikleri çalışmada Fen Bilgisi öğretmenlerinin çevresel boyutta daha etkin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada ise Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma hedeflerini sürdürülebilir kalkınmanın en çok sosyal ve ekonomik boyutuyla, en az ise çevre boyutuyla ilişkilendirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda şu önerilerde bulunmak mümkündür:

- Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi öğretmen adaylarının “Sürdürülebilirlik”, “Kalkınma” ve “Sürdürülebilir Kalkınma” kavramlarını sürdürülebilir kalkınmanın bileşenlerinden neden en çok sosyal ve ekonomik boyut ile ilişkilendirirken çevre boyutuyla daha az ilişkilendirdikleri üzerine bir çalışma önerilebilir.
- Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi 1.sınıf ve 4. sınıf öğretmen adaylarının “Sürdürülebilirlik”, “Kalkınma” ve “Sürdürülebilir Kalkınma” kavramlarına yönelik metaforik algıları incelenerek lisans eğitimi boyunca aldıkları Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimiye yönelik derslerin etkisi incelenebilir.
- Diğer branşlardaki öğretmen adaylarının “Sürdürülebilirlik”, “Kalkınma” ve “Sürdürülebilir Kalkınma” kavramlarına yönelik metaforik algılarına bakılarak Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi dersinin diğer branşların lisans programlarında olması önerilebilir.

### Kaynakça

- Akgül, U. (2010). Sürdürülebilir kalkınma: Uygulamalı antropolojinin eylem alanı. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Cografya Fakültesi Antropoloji Dergisi*, 24, 133-164.
- Akhan, N. E. ve Kaymak, B. (2021). Opinions of science and social studies teachers on teaching science-related subjects in secondary schools. *Journal of Education and Future*, 19, 61-73, <https://doi.org/10.30786/jef.680174>

- Akkaya, M. A. (2023). Sürdürülebilirlik ve kütüphane yakınsamasına bilgi üzerinden farklı bir bakış: Sürdürülebilir kalkınma hedefleri (SKH) ve kütüphaneler. *ÇAKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 113-141.
- Altunok, A. E. (2016). Sürdürülebilir kalkınmanın sürdürülemezliği. *Denetim*, (12), 39-44.
- Armağan, V. (2023). Ekolojik sürdürülebilir bir kent modeli olarak Ekotopya ve güncel kent pratikleri. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 14(27), 342-376.
- Aslan, G. (2023). *Sürdürülebilir kalkınma bağlamında ekolojik vergi reformu: Türkiye ve OECD ülkeleri karşılaştırılması* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi.
- Ateş, H. (2018). Fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir tüketim davranışlarının ve bilgi düzeylerinin araştırılması. *Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 507-531.
- Bell, D. V. (2016). Twenty first century education: Transformative education for sustainability and responsible citizenship. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(1), 48-56.
- Borg, C., Gericke, N. Hoglund, H. O. ve Bergman, E. (2014). Subject- and experience - bound differences in teachers conceptual understading of sustainable development. *Environmental Education Research*, 20(4), 526-551.
- Çayak, S. (2022). Investigation of metaphorical perceptions of university students on the concept of sustainability. *Journal of Education and Recreation Patterns (JERP)*, 3(1), 13-24
- Çobanoğlu, O. ve Türer, B. (2015). Fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının belirlenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 235-247.
- Doğru, M., Güzeller, C. O., Gencosman, T. ve Saka, D. (2015). Development of scale of attitude toward social sustainable development awareness. *European Journal of Sustainable Development*, 4(3), 23-32.
- Gürbüz, H., Çakmak, M. ve Derman, M. (2013). Biyoloji öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, 6(1), 144-149.
- Güzel, P., Çoknaz, D. ve Atalay-Noordegraaf, M. (2009). Sürdürülebilir kalkınmanın çevre boyutunda uluslararası olimpiyat komitesi (IOC) uygulamaları ve olimpiyat organizasyonları kapsamında incelenmesi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 20(2), 59-69.
- Hamidi-Keser, S. (2022). *Diyarbakır Dicle Üniversitesi beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik farkındalık düzeylerin belirlenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Ardahan Üniversitesi.
- Jha, M. K. & Rangarajan, K. (2020). Analysis of corporate sustainability performance and corporate financial performance causal linkage in the Indian context. *Asian Journal of Sustainability and Social Responsibility*, (10), 1-30.
- Kotob, F. (2000). What is sustainability? [https://www.researchgate.net/publication/282184670\\_What\\_Is\\_Sustainability](https://www.researchgate.net/publication/282184670_What_Is_Sustainability) adresinden 21.05.2024 tarihinde erişildi.
- Leal Filho, W. (2009). Towards the promotion of eeducation for sustainability. *Revista de Education*, 12(2009), 263-277.
- Lucerne Declaration, (2007). Lucerne declaration on geographical education for sustainable development. In *Lucerne-Symposium* (pp. 29-31). Switzerland.
- Marin, M., & Yıldırım, U. (2004). *Çevre sorunlarına çağdaş yaklaşımlar*. Beta.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2<sup>nd</sup> Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moran, E. F., & Lopez, M. C. (2016). Future directions in human-environment research. *Environmental Research*, 144, 1-7.
- Muşlu-Kaygısız, G. (2020). Sınıf öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma kavramına ilişkin metaforik algıları. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 5(1), 38-46.
- Öztürk-Demirbaş, Ç. (2015). Öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalık düzeyleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 31, 300-316.
- Powers, A. L. (2004). Teacher preparation for environmental education faculty perspectives on the infusion of environmental education into preservice methods courses. *The Journal of Environmental Education*, 35(3), 3-18.
- Sarıkaya, M. ve Kara, F., Z. (2007). Sürdürülebilir kalkınmada işletmenin rolü: Kurumsal vatandaşlık. *Yönetim ve Ekonomi*, 14(2), 221-233.
- Summers, M., Corney, G. & Childs, A. (2004). Student teachers conception of sustainable development: The starting – points of geographers and scientists. *Educational Research*, 46(2), 163 – 182.



- Svetlacic, R., Primorac, D., & Kozina, G. (2016, September). Sustainable development as a strategic guiding principles. In *Economic and Social Development (Book of Proceedings), 16th International Scientific Conference on Economic and Social Development* (pp. 732). Split, Dalmatia, Croatia.
- Şen, H., Kaya, A. ve Alpaslan, B. (2018). Sürdürülebilirlik üzerine tarihsel ve güncel bir perspektif. *Ekonomik Yaklaşım Dergisi*, 29(147), 1-47.
- Tolunay, A. ve Akyol, A. (2006). Kalkınma ve kırsal kalkınma: Temel kavramlar ve tanımlar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 2, 116-127.
- Türer, B. (2010). *Fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının belirlenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, S., Yıldırım, D. Ç. ve Gedikli, A. (2016). Sustainable consumption trends in the world in the context of green economy and sustainability. M.M. Erdoğan, T. Arun & I.H. Ahmad (Eds.), In *Handbook of research on green economic development initiatives and strategies* (pp.66-84), IGI Global.
- Yıldız, H. (2024). *Fen bilimleri öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma kavramı ve bu kavramın öğretimine yönelik görüşlerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Yılmaz, O., ve Sayhan, H. (2018). Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi Eğitimi lisans programlarının çevre eğitimi açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2(2), 9-26.

### Extended Abstract

Economic growth and development, regarded as key pathways to achieving a welfare society in the evolving global order, have led to the unsustainable use of scarce natural resources due to industrialization and technological advancements introduced in the 19th and 20th centuries. These developments have resulted in unprecedented environmental degradation and issues in the human-nature relationship (Altunok, 2016). The looming threat to the environment, which serves as the foundation for meeting humanity's needs, underscores the critical importance of sustainability in environmental, economic, and social dimensions (Moran & Lopez, 2016).

Sustainability is a concept that integrates environmental, economic, political, and social dimensions within a common framework shared by stakeholders at national, universal, and regional levels (Jha & Rangarajan, 2020). As an approach rooted in development, sustainability evaluates the past, present, and future with a holistic perspective (Gürbüz, Çakmak, & Derman, 2013). Changes in the concept of economic development since the mid-20th century have highlighted the importance of addressing environmental, social, and cultural dimensions in addition to economic progress. This shift has elevated the significance of sustainable development, emphasizing the need for countries to maintain and transfer their existing capital to future generations (Sarıkaya & Kara, 2007).

Education is critical in fostering sustainable development (Lucerne Declaration, 2007). Initially provided under the umbrella term of environmental education and later as education for sustainable development, sustainable development education has intertwined with social science disciplines. This is due to its aim to address environmental issues, promote equity among individuals, and ensure fair economic growth. By the 2000s, environmental education became a sub-dimension of sustainable development education, recognizing that subjects such as geography, economics, and sociology, along with science and technology and social studies at the primary education level, could contribute significantly to sustainable development education (Powers, 2004).

In the current era, where natural resources are exploited without restraint and environmental problems are escalating, social studies and science teachers-who are responsible for implementing and facilitating education-play a pivotal role in instilling the values and goals of sustainable development in their students (Türer, 2010; Çobanoğlu & Türer, 2015). This study aims to examine and compare the metaphorical perceptions of “Sustainability,” “Development,” and “Sustainable Development” among senior social studies and science teacher candidates. In this direction, answers to the following sub-problems were sought:

1. What are the metaphors created by social studies and science teacher candidates for the concept of “sustainability”?
2. What are the metaphors formed by social studies and science teacher candidates for the concept of “Development”?
3. What metaphors have social studies and science teacher candidates created for the concept of “Sustainable Development”?

This research employs a qualitative methodology, specifically the phenomenology approach, one of the qualitative research designs. The study group consists of senior students enrolled in the Social Studies Education and Science Education programs at a state university in the Mediterranean region during the 2022-2023 academic years. The sample includes 55 social studies teacher candidates (25 female and 30 male) and 55 science teacher candidates (36 female and 19 male), resulting in a total of 110 participants. The fact that the teacher candidates were selected only from the final year is due to the fact that they have directly or indirectly taken all the courses that include sustainable development in their content. The data were collected using an interview form designed to explore participants' metaphorical perceptions and analyzed through content analysis.

The findings revealed that the social studies teacher candidates developed predominantly positive metaphors related to the concepts of “Sustainability,” “Development,” and “Sustainable Development,” resulting in 14 themes, whereas the science teacher candidates generated 12 themes. It was also found out that the teacher candidates tended to associate these concepts more with the social and economic dimensions of sustainable development and less with the environmental dimension.

Specifically, both the social studies and science teacher candidates associated the concept of “Sustainability” most strongly with the social dimension of sustainable development, followed by economic and environmental dimensions. The social studies teacher candidates associated “Development” primarily with the social and economic dimensions, with limited emphasis on the environmental dimension, while the science teacher candidates associated it mainly with the economic dimension and less with the social and environmental dimensions. Similarly, the social studies teacher candidates linked “Sustainable Development” most frequently with the social dimension, whereas the science teacher candidates associated it predominantly with the economic dimension, with less emphasis on the social and environmental aspects.

Based on these results, it is recommended to conduct further studies exploring why social studies and science teacher candidates associate the concepts of “Sustainability,” “Development,” and “Sustainable Development” more strongly with the social and economic dimensions of sustainable development and less with the environmental dimension.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





## Okul Öncesi Dönemde Psikolojik Dayanıklılığın Akran İlişkilerini Yordayıcı Etkilerinin İncelenmesi<sup>1</sup>

## Examination of The Predictive Effects of Psychological Resilience on Peer Relationships in Preschool Period

Selay AKDOĞAN<sup>2</sup>  
Hülya GÜLAY OGELMAN<sup>3</sup>

doi: 10.38089/iperj.2024.191

Geliş Tarihi: 19.08.2024

Kabul Tarihi: 08.10.2024

Yayınlanma Tarihi: 30.11.2024

**Özet:** Araştırmanın amacı, okul öncesi dönemdeki psikolojik dayanıklılığın akran ilişkilerini yordayıcı etkilerinin incelenmesidir. Çalışma grubunu, 2022-2023 yılı eğitim öğretim yılında Sinop ili Merkez ve Gerze ilçelerinde okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubundan 211 çocuk oluşturmuştur. Nicel araştırma yönteminde planlanan araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında, Kişisel Bilgi Formu, Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği, Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, Spearman ve Basit Doğrusal Regresyon Analiz teknikleri ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile akran şiddetine maruz kalma düzeyleri arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile akranlarına karşı saldırganlık, akranlarına karşı yardımcı amaçlayan sosyal davranışlar gösterme, akranlarına karşı sosyal davranışlar gösterme düzeyleri ile arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının psikolojik dayanıklılık düzeyleri akranlarına karşı saldırganlık, akranlarına karşı yardımcı amaçlayan sosyal davranışlar gösterme, akranlarına karşı sosyal davranışlar gösterme, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma ve aşırı hareketlilik düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile akranları tarafından dışlanma düzeyleri arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi dönem, psikolojik dayanıklılık, akran ilişkileri

**Abstract:** The aim of this study is to examine the predictive effects of psychological resilience on peer relationships among preschool children. The study group consisted of 211 children aged 5-6 years who attended preschool education during the 2022-2023 academic year in the central and Gerze districts of Sinop province. A relational survey model was used in the quantitative research method. The data collection tools included a Personal Information Form, Child Ego Resilience Scale, Peer Victimization Scale, and Ladd and Profilet Child Behavior Scale. The data were analyzed using Pearson's correlation coefficient, Spearman's correlation, and Simple Linear Regression Analysis techniques. According to the findings of the study, there was a significant negative relationship between children's levels of psychological resilience and exposure to peer victimization. It was determined that there was a significant negative relationship between children's levels of psychological resilience and their levels of showing aggression, antisocial behaviors, fearful-anxious behavior, and hyperactivity towards their peers, while there was a significant positive relationship between their levels of showing prosocial behaviors aimed at their peers. Furthermore, children's levels of psychological resilience significantly predicted their levels of showing aggression, prosocial behaviors aimed at their peers, antisocial behaviors towards their peers, fearful-anxious behavior towards their peers, and hyperactivity. There was a significant negative relationship between children's levels of psychological resilience and their levels of peer exclusion.

**Key Words:** Preschool period, psychological resilience, peer relationship

<sup>1</sup> Bu çalışma, ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Öğretmen., Özel Ataşehir Doğa Koleji, Türkiye, [selay.akdogan@hotmail.com](mailto:selay.akdogan@hotmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-3799-2854>

<sup>3</sup> Prof. Dr., Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, [ogelman@sinop.edu.tr](mailto:ogelman@sinop.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-4245-0208>

## Giriş

Yaşamın ilk yıllarındaki olumsuz deneyimler çocukların sonraki yaş dönemlerinde hem psikolojik hem de duygusal yönden sorunlar yaşamalarına sebep olabilmektedir. Okul öncesi dönemde yaşanan bu zorlayıcı durumlarla karşı karşıya kalındığında, stresle baş edebilme, problem çözebilme, dürtü kontrolünü sağlayabilme ve uyum gösterebilme becerilerini kullanabilen çocuklar psikolojik açıdan dayanıklı çocuklar olarak kabul edilebilmektedir. Bu çocuklar ileriki yaşantılarında daha başarılı olabilmektedirler (Gündüz, 2019; Masten vd., 1990; Masten, 2001). Okul öncesi dönem gelişim ve öğrenme açısından çocukların en hızlı gelişim gösterdiği zaman dilimlerinden biridir. Psikolojik dayanıklılığın da sağlıklı bireyler yetiştirebilmek için okul öncesi dönemde geliştirilmesi büyük bir öneme sahiptir. Ailesi ve çevresel koşullar ile desteklenen çocuklar psikolojik dayanıklılık açısından gelişim gösterirler (Yılmaz ve Adagideli, 2020).

Okul öncesi dönemde psikolojik sağlamlığın yanı sıra gelişim gösteren durumlardan biri de akran ilişkileridir. Okul öncesi dönemde kurulan akran ilişkileri hem kısa süreli hem uzun süreli olarak çocukların gelişim alanlarını etkilemektedir. Akranlarla kurulan ilişkilerinin niteliği çocukların psikolojik dayanıklılıklarının artmasında büyük bir role sahiptir (Gün ve Gültekin-Akduman, 2022). Çocukluk döneminde akranlarıyla yakın ilişki kuramayan, saldırgan ve yıkıcı davranışlar sergileyen, akranları tarafından dışlanan çocuklar risk altında olarak görülüp bu çocukların diğer çocuklara kıyasla yetişkinliklerinde davranışsal ve duygusal sorunlar yaşama olasılıkları yüksektir (Bukowski vd., 1993; Hartup, 1992). Yapılan bazı çalışmalar (Evans vd., 2019; Fite vd., 2016) çocukların maruz kaldıkları zorba davranışlar nedeniyle okuldan uzaklaştıklarını, fiziksel ve psikolojik olarak olumsuz etkilendiklerini göstermektedir. Psikolojik dayanıklılık ise akran zorbalığının yarattığı olumsuz sonuçların etkisini azaltabilen unsurlardan biridir (Gündüz, 2019). Psikolojik açıdan yeterli dayanıklılığı bulunmayan çocuklar ise sosyal-duygusal problemler yaşamakta, problemlerle başa çıkmada zorlanmakta ve akran ilişkilerinde sorun yaşamaktadır. Bu duruma bağlı olarak zorba davranışlar gösterebilmekte veya zorbalığa maruz kalabilmektedir (Gün ve Gültekin-Akduman, 2022). Alan yazında psikolojik dayanıklılık düzeyi yüksek olan çocukların zorba veya kurban olma olasılıklarının psikolojik dayanıklılık düzeyi düşük olan akranlarına göre daha az olabileceği belirtilmiştir (Donnon ve Hammond, 2007; Moore ve Woodcock, 2017). Eminoğlu (2018) ve Gündüz (2019) yaptıkları çalışmalarda psikolojik dayanıklılık ve akran zorbalığı arasında olumsuz yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Gün ve Gültekin-Akduman (2022) okul öncesi çocuklarının psikolojik dayanıklılıklarının akran zorbalığı ile ilişkisini inceledikleri çalışmada, psikolojik dayanıklılık düzeyi arttıkça zorba, pasif zorba ve kurban çocuk davranışlarının azaldığını, psikolojik dayanıklılık düzeyi azaldıkça zorba, pasif zorba ve kurban çocuk davranışlarının arttığını belirlemiştir.

Psikolojik dayanıklılık, bireyin stres, zorluklar ve travmalarla başa çıkma kapasitesini ifade eder (Ernst ve Burcak, 2019; Folostina vd., 2015). Okul öncesi dönemde psikolojik dayanıklılığın gelişimi, çocukların duygusal, sosyal ve bilişsel becerilerini etkileyen önemli bir faktördür. Okul öncesi dönemde psikolojik dayanıklılığın desteklenmesi, çocukların sağlıklı gelişimini teşvik etmek ve onları hayatları boyunca karşılaştıkları zorluklara karşı daha hazırlıklı hale getirmek için önemli bir stratejidir. Bu nedenle, erken yaşlarda psikolojik dayanıklılığın güçlendirilmesi, çocukların yaşamlarının ilerleyen dönemlerindeki başarı ve mutluluğunu etkileyebilecek önemli bir destek olarak görülmelidir.

Araştırmalar, çocukların bu dönemde sağlam bir psikolojik dayanıklılığa sahip olmalarının, olumlu duygusal regülasyon, sosyal becerilerin gelişimi ve akran ilişkilerindeki başarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Ünsal (2016), okul öncesi dönemdeki çocuklara uyguladığı Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programının (OÇPDP) sonucunda bu çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarında etkili olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca, psikolojik dayanıklılığın, çocukların stresli durumlarla başa çıkma becerilerini artırarak, olumsuz etkilere karşı koruyucu bir faktör olduğu bulunmuştur. Okul öncesi dönemde psikolojik dayanıklılıkla ilgili yapılan çalışmalar, çocukların stresle başa çıkma becerilerinin ve olumsuz yaşam olaylarına karşı dirençlerinin gelişiminin anlaşılmasına yardımcı olmuştur. Yapılan bazı araştırmalar (Gülay-Ogelman vd., 2023; Gün ve Gültekin-Akduman, 2022; Ünsal, 2016) okul öncesi dönemde psikolojik dayanıklılığın çocukların sosyal ve duygusal gelişimi için önemli bir faktör olduğunu vurgulamaktadır. Öner ve Özbey (2022), çalışmalarında çocukların sahip oldukları psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile sosyal bilgiyi işleme becerileri arasında olumlu bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Görüldüğü üzere konu ile ilgili yapılan çalışmalar, okul öncesi

dönemde psikolojik dayanıklılığın sosyal ve duygusal yeterlilikle ilişkili olabildiğini ortaya koymaktadır. Nitekim Gülay Ogelman vd. (2023), okul öncesi dönemde akran ilişkileri üzerinde de etkisi bulunan oyun davranışlarını inceledikleri araştırmalarında psikolojik dayanıklılığın arttıkça sosyal oyunun arttığını, sessiz, itiş-kakış ve yalnız pasif oyunun azaldığı bulgusuna ulaşmışlardır. Bu nedenle, okul öncesi dönemde psikolojik dayanıklılığın geliştirilmesinin, çocukların sağlıklı ve dengeli akran ilişkileri kurmalarına katkıda bulunabileceği önemli bir konu olarak ortaya çıkmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde Türkiye’de yürütülen okul öncesi dönemde psikolojik dayanıklılık ve akran ilişkileri konulu araştırmaların yetersiz olduğu söylenebilir. Bu açıdan okul öncesi dönemde psikolojik dayanıklılık ve akran ilişkileri konusunda çalışmaların yapılması ve bu kavramlarla ilişkili değişkenlerin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu araştırma özellikle son dönemde sık karşılaşılan okul içi şiddet, zorbalık ve saldırganlık gibi durumları önleme, psikolojik dayanıklılıkla ilgili çalışmalara rehberlik sağlama ve çocukların gelişimlerine katkıda bulunulması açısından alan yazına katkı sağlayabilecek bir çalışma olarak değerlendirilmektedir. Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönemde bulunan çocukların psikolojik dayanıklılığın akran ilişkilerini yordayıcı etkilerinin incelenmesidir.

Araştırmanın alt amaçları şu şekilde ifade edilmiştir:

- Okul öncesi dönemde bulunan çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile akran ilişkileri değişkenleri (akran şiddetine maruz kalma, akranlarına karşı saldırganlık, akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar gösterme, akranlarına karşı asosyal davranışlar gösterme, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma, akranları tarafından dışlanma, aşırı hareketlilik düzeyleri) arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?
- Okul öncesi dönemde bulunan çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri, akran ilişkileri değişkenlerini (akran şiddetine maruz kalma, akranlarına karşı saldırganlık, akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar gösterme, akranlarına karşı asosyal davranışlar gösterme, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma, akranları tarafından dışlanma, aşırı hareketlilik) anlamlı bir biçimde yordamakta mıdır?

## Yöntem

### *Araştırmanın Modeli*

Araştırma nicel araştırma yönteminde ve ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Nicel araştırmalarda, önceden belirlenen araştırma sorularına elde edilen bulgular, sayısal değerler, grafikler ve istatistiksel analizler yardımıyla cevap bulabilme amacı bulunmaktadır (Creswell, 2014; Fraenkel ve Wallen, 2006). Tarama araştırmalarında genel mantık daha büyük olan evren içerisinden seçilen bir örneklem üzerinde çalışarak evren ile ilgili genel bir kanıya varmaktır (Büyüköztürk vd., 2010). İlişkisel tarama modelinde ise amaç iki veya ikiden fazla değişken arasında ilişki olduğu düşünülerek bu ilişkilerin yapısını, özelliklerini ortaya koymaktır (Edmonds ve Kennedy, 2016). Bu çalışmada, okul öncesi dönemde bulunan çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile akran ilişkileri ile ilgili çeşitli değişkenler (akran şiddetine maruz kalma, akranlara karşı saldırganlık, akranlara karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar, akranlara karşı asosyal davranışlar, akranlara karşı korkulu-kaygılı olma, akranları tarafından dışlanma ve aşırı hareketlilik) arasındaki ilişkiler ortaya konulmaya çalışılmıştır.

### *Araştırmanın Evren ve Çalışma Grubu*

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 yılı eğitim öğretim yılında Sinop ili Merkez ve Gerze ilçelerinde okul öncesi eğitime devam eden, normal gelişim özelliği gösteren 5-6 yaş grubundan 211 (116 erkek, 95 kız) çocuk oluşturmuştur. Çalışma grubu kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu yöntem, araştırmanın daha hızlı ve pratik olması amacıyla ulaşılabilirliği yüksek ve kolay olan durumları seçmesidir (Patton, 1987).

### *Veri Toplama Araçları*

Araştırma verilerinin toplanmasında, Kişisel Bilgi Formu, Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği, Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği ve Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği kullanılmıştır.

### 1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda, aileye ve çocuğa ait demografik bilgileri içeren sorular yer almaktadır. Formda çocuklara ilişkin yaş, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba mesleği, kardeş sayısı, kardeş cinsiyeti gibi sorular bulunmaktadır.

### 2. Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği

Ölçek 1996 yılında Block'un Q-Sort yönteminden uyarlanarak Eisenberg ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. Ölçek içerisinde anne-baba ve öğretmen olmak üzere iki form bulunmaktadır. Bu araştırmada öğretmen formu kullanılmıştır. Ölçek 12 maddeden oluşmaktadır ve 9'lu likert ölçek türü kullanılmıştır. Ölçek tek boyutludur. Ölçekten alınan puanlar arttıkça çocukların sahip oldukları ego sağlamlık düzeyinin arttığı ve puanlar azaldıkça çocukların ego sağlamlık düzeyinin azaldığı ifade edilmektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Önder ve Gülay-Ogelman (2011) tarafından yapılmıştır. Uyarlama çalışmasında ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ,86 olarak belirlenmiştir (Önder ve Gülay-Ogelman, 2011). Bu çalışmada, ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ,93 olarak belirlenmiştir.

### 3. Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği

Ölçek çocukların akran şiddetine maruz kalma durumlarını ortaya koyma amacıyla Kochenderfer ve Ladd (1997) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte akran şiddetinin türlerine (fiziksel, doğrudan, dolaylı ve genel şiddet) ilişkin birer madde bulunmaktadır ve ölçek toplam dört maddeden oluşmaktadır. Ölçek, her bir öğrenci için öğretmenler tarafından doldurulmaktadır. Öğretmenler çocuğun akran şiddetine maruz kalma sıklığını her madde için 3'lü likert ölçek üzerinden değerlendirmektedir (1=Hiçbir zaman; 3=Her zaman). Ölçeğin toplam puanı çocukların akran şiddetine maruz kalma derecesini göstermektedir (Gülay, 2008). Türkçe'ye uyarlaması Gülay tarafından 2008'de yapılmıştır. Uyarlama çalışmasında Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin iç tutarlılık katsayısı ,79 olarak ölçülmüştür (Gülay ve Önder, 2009). Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin iç tutarlılık katsayısı ise bu çalışmada ,72 olarak bulunmuştur.

### 4. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği, 1996 yılında öğretmen görüşlerine dayanarak okul öncesi dönemde bulunan çocukların okul içerisinde akranları ile olan ilişkilerini incelemek amacıyla geliştirilmiştir. Tüm maddeler öğretmenler tarafından "Uygun Değil", "Bazen Uygun", "Tamamen Uygun" ifadeleriyle değerlendirilmektedir. Ölçeğin uyarlaması 2008 yılında Gülay tarafından yapılmıştır. Ölçek altı alt ölçekten oluşmaktadır. Uyarlama çalışmasında 7 maddeden oluşan akranlarına karşı saldırganlık alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı ,89 olarak belirlenmiştir. Akranlarına karşı yardımcı amaçlayan sosyal davranışlar göstermek alt ölçeği ise 10 maddeden oluşmakta olup iç tutarlılık katsayısı ,92'dir. Akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek alt ölçeği 7 maddedir ve iç tutarlılık katsayısı ,87 olarak belirlenmiştir. Akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma alt ölçeği 9 maddeden oluşmakta olup iç tutarlılık katsayısı ,77'dir. Akranları tarafından dışlanma alt ölçeği 7 maddedir ve iç tutarlılık katsayısı ,94'tür. 4 maddeden oluşan aşırı hareketlilik alt ölçeğinin ise iç tutarlılık katsayısı ,88'dir. Ölçeğin tamamı 44 maddeden oluşmaktadır. Ölçek puanlanırken alt ölçeklerin toplam puanları ayrı ayrı kullanılarak değerlendirme yapılmaktadır. Alt ölçekler ile değerlendirilen davranışın toplam puanı, çocukta o davranışın ne sıklıkla görüldüğünü ortaya koyar (Gülay ve Önder, 2009). Bu çalışmada ise 7 maddeli akranlarına karşı saldırganlık alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı ,76 akranlarına karşı yardımcı amaçlayan sosyal davranışlar göstermek alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı ,92, akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek alt ölçeğinin ,74, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma alt ölçeğinin ,77, akranları tarafından dışlanma alt ölçeğinin ,88, aşırı hareketlilik alt ölçeğinin ,82 ve akranlarına karşı saldırganlık alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı ise ,76 olarak belirlenmiştir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın veri toplama sürecinde Sinop Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurul izni ve veri toplanacak okullar için Sinop İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. İzin süreci tamamlandıktan sonra Sinop ili içerisindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına gidilerek okul müdürleri ve okul öncesi öğretmenleri ile yüz yüze iletişime geçilmiştir. Öğretmenlere araştırma konusu, araştırmanın hangi amaca dayandığı ve araştırmada kullanılacak veri toplama araçları hakkında bilgi verilmiştir. Veri toplanacak çocukların anne ve babalarına öğretmenlere

önceden verilen bilgilendirilmiş onam formu gönderilmiş ve doldurulması istenmiştir. Çocukların öğretmenlerinden de ayrıca bilgilendirilmiş onam formu doldurmaları istenmiştir. Veri toplama araçları, her bir çocuk için ayrı olmak üzere öğretmenleri tarafından doldurulmuştur.

Veri analizi için SPSS 26.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde uygun istatistik yöntemlerini belirlemek amacıyla normallik varsayımı sınanmıştır. Bu amaçla verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013), verilerin normal bir dağılım gösterebilmesi için bu değerlerin +1,5 ve -1,5 arasında olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada da basıklık ve çarpıklık değerleri incelenirken bu değerler referans alınmıştır. Çalışmaya ait olan basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Değişkenlerin basıklık ve çarpıklık değerleri

Değişkenler	Basıklık	Çarpıklık
Psikolojik Dayanıklılık	-,553	-,520
Akran Şiddetine Maruz Kalma	3,221	10,517
Akranlarına Karşı Saldırganlık Gösterme	1,435	1,219
Akranlarına Karşı Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranışlar Gösterme	-,591	-,893
Akranlarına Karşı Asosyal Davranışlar Gösterme	1,293	1,153
Akranlarına Karşı Korkulu-Kaygılı Olma	1,347	1,378
Akranları Tarafından Dışlanma	1,557	1,273
Aşırı Hareketlilik	1,356	,906

Normallik dağılımlarına göre analizler için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, Spearman Sıralama Korelasyon Katsayısı ve Basit Doğrusal Regresyon teknikleri kullanılmıştır. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, dağılım normal olduğunda iki sürekli değişken arasındaki lineer ilişkinin belirlenmesinde, Spearman Sıralama Korelasyon Katsayısı ise dağılımları normal olmayan değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesinde kullanılır. Basit Doğrusal Regresyon, bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi modellemek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, 2016). Okul öncesi dönemde bulunan çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile akranlarına karşı saldırganlık düzeyleri, akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar gösterme düzeyleri, akranlarına karşı asosyal davranışlar gösterme düzeyleri, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma düzeyleri ve aşırı hareketlilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyma amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi yapılmıştır. Akran şiddetine maruz kalma (Basıklık=3,221, Çarpıklık=10,517) ve akranları tarafından dışlanma (Basıklık=1,557, Çarpıklık=1,273) değişkenleri normal dağılım göstermediği için okul öncesi dönemde bulunan çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile aralarındaki ilişkiye bakarken nonparametrik testlerden Spearman Sıralama Korelasyon Katsayısı analizi yapılmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının psikolojik dayanıklılık düzeylerinin akranlarına karşı saldırganlık düzeylerini, akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar gösterme düzeylerini, akranlarına karşı asosyal davranışlar gösterme düzeylerini, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma düzeylerini ve aşırı hareketlilik düzeylerini anlamlı bir biçimde yordayıp yordamadığını açıklamak için parametrik testlerden Basit Doğrusal Regresyon analizi yapılmıştır. Ancak akran şiddetine maruz kalma ve akranları tarafından dışlanma değişkenleri normal dağılım göstermediği için okul öncesi dönemde bulunan çocukların psikolojik dayanıklılık düzeylerinin akran şiddetine maruz kalma düzeylerini ve akranları tarafından dışlanma düzeylerini anlamlı bir biçimde yordayıp yordamadığını açıklamak için Basit Doğrusal Regresyon analizi kullanılamamıştır.

### Bulgular ve Yorumlar

Tablo 2’de okul öncesi dönemde bulunan çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile akran şiddetine maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişkiye ait bulgular bulunmaktadır.



**Tablo 2.** Psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile akran şiddetine maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik Spearman Sıralama Korelasyon Katsayısı analiz sonuçları

Akran Şiddetine Maruz Kalma		
Psikolojik Dayanıklılık	r	-,230*
	p	<,001

\* p &lt;,01

Tablo 2’de okul öncesi dönemde bulunan çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile akran şiddetine maruz kalma düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki olup olmadığına yönelik yapılan Spearman’s Sıralama Korelasyon Katsayısı analizi sonucunda çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile akran şiddetine maruz kalma düzeyleri arasında olumsuz yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r=-,230$ ,  $p<,01$ ). Bu sonuç doğrultusunda, okul öncesi dönemde bulunan çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri arttıkça akran şiddetine maruz kalma düzeyleri azalırken psikolojik dayanıklılık düzeyleri azaldıkça akran şiddetine maruz kalma düzeyleri artış göstermektedir.

Okul öncesi dönemde bulunan çocukların psikolojik dayanıklılık düzeylerinin, akran şiddetine maruz kalma düzeylerini anlamlı biçimde yordayıp yordamadığını açıklayabilmek için Basit Doğrusal Regresyon analizi kullanılmalıdır. Basit doğrusal regresyon analizi yapılabilmesi için değişkenlerin eşit aralıklı sürekli değişkenler olmaları ve normal dağılım gösteriyor olmaları gerekmektedir (Büyüköztürk, 2016). Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği verilerinin normallik analizine bakıldığında normal dağılım göstermediği görülmüştür (Basıklık=3,221, Çarpıklık=10,517). Bu nedenle okul öncesi dönemde bulunan çocukların psikolojik dayanıklılık düzeylerinin, akran şiddetine maruz kalma düzeylerini anlamlı biçimde yordayıp yordamadığını açıklayabilmek için Basit Doğrusal Regresyon analizi yapılamamıştır.

Tablo 3 ve Tablo 4’te okul öncesi dönemde bulunan çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile akranlarına karşı saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkiye ait bulgular bulunmaktadır.

379

**Tablo 3.** Psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile akranlarına karşı saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi sonuçları

Değişkenler	$\bar{x}$	SD	r
Psikolojik Dayanıklılık	6,23	2,03	
Akranlarına Karşı Saldırganlık	1,60	2,20	-,164*

\* p &lt;,05

Tablo 3’e bakıldığında okul öncesi dönemde bulunan çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile akranlarına karşı saldırganlık düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki olup olmadığına yönelik yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi sonucunda, çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile akranlarına karşı saldırganlık düzeyleri arasında olumsuz yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r=-,164$ ,  $p<,05$ ). Bu sonuç doğrultusunda okul öncesi dönemde bulunan çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri arttıkça akranlarına karşı saldırganlık düzeylerinin azalabileceği; psikolojik dayanıklılık düzeyleri azaldıkça akranlarına karşı saldırganlık düzeylerinin artabileceği ifade edilebilir.

**Tablo 4.** Psikolojik dayanıklılık düzeylerinin, akranlarına karşı saldırganlık düzeylerini yordamasına ilişkin Basit Doğrusal Regresyon analizi

	B	Standart Hata	$\beta$	t	p	F
Sabit	2,715	,492		5,520	<,001	5,689
Psikolojik Dayanıklılık	-,179	,075	-,164	-2,385	,018*	
a. Bağımlı değişken: Akranlarına Karşı Saldırganlık			R= ,164	R <sup>2</sup> = ,027		

\* p &lt;,05

Tablo 4’te okul öncesi dönemde bulunan çocukların psikolojik dayanıklılık düzeylerinin, akranlarına karşı saldırganlık düzeylerini anlamlı biçimde yordayıp yordamadığına ilişkin yapılan Basit Doğrusal Regresyon analizi sonucunda çocukların psikolojik dayanıklılık düzeylerinin, akranlarına karşı

saldırganlık düzeylerini ,05 düzeyinde anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir ( $R=,164$ ,  $R^2=,027$ ,  $F(1, 205) = 5,689$ ,  $p<,05$ ). Bu bulgunun okul öncesi dönemde bulunan çocukların sahip oldukları psikolojik dayanıklılık düzeylerinin akranlarına karşı saldırganlık düzeyinin yaklaşık % ,03'lük kısmını açıkladığı söylenebilir.

Tablo 5 ve Tablo 6'da okul öncesi dönemde bulunan çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile akranlarına karşı yardımcı amaçlayan sosyal davranışlar gösterme düzeyleri arasındaki ilişkiye ait bulgular bulunmaktadır.

**Tablo 5.** Psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile akranlarına karşı yardımcı amaçlayan sosyal davranışlar gösterme düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi sonuçları

Değişkenler	$\bar{x}$	SD	r
Psikolojik Dayanıklılık	6,23	2,03	
Akranlarına Karşı Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranışlar	13,58	5,75	,166*

\*  $p <,05$

Tablo 5 incelendiğinde okul öncesi dönemde bulunan çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile akranlarına karşı yardımcı amaçlayan sosyal davranışlar gösterme düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki olup olmadığına yönelik yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi sonucunda çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile akranlarına karşı yardımcı amaçlayan sosyal davranışlar gösterme düzeyleri arasında olumlu yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r=,166$   $p<,05$ ). Bu sonuca bakıldığında okul öncesi dönemde bulunan çocukların psikolojik dayanıklılık düzeylerinin arttıkça akranlarına karşı yardımcı amaçlayan sosyal davranışlar gösterme düzeylerinin arttığı; psikolojik dayanıklılık düzeylerinin azaldıkça akranlarına karşı yardımcı amaçlayan sosyal davranışlar gösterme düzeylerinin azaldığı söylenebilir.

**Tablo 6.** Psikolojik dayanıklılık düzeylerinin, akranlarına karşı yardımcı amaçlayan sosyal davranışlar gösterme düzeylerini yordamasına ilişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi

	B	Standart Hata	$\beta$	t	p	F
Sabit	10,660	1,263		8,443	<,001	5,927
Psikolojik Dayanıklılık	,469	,193	,166	2,434	,016*	

a. Bağımlı değişken: Akranlarına Karşı Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranışlar Gösterme Düzeyleri

$R=,166$   $R^2=,028$

\*  $p <,05$

Tablo 6 incelendiğinde okul öncesi dönemde bulunan çocukların psikolojik dayanıklılık düzeylerinin, akranlarına karşı yardımcı amaçlayan sosyal davranışlar gösterme düzeylerini anlamlı biçimde yordayıp yordamadığına ilişkin yapılan Basit Doğrusal Regresyon analizi sonucunda çocukların psikolojik dayanıklılık düzeylerinin, akranlarına karşı yardımcı amaçlayan sosyal davranışlar gösterme düzeylerini ,05 düzeyinde anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir ( $R=,166$ ,  $R^2=,028$ ,  $F(1, 209) = 5,927$ ,  $p<,05$ ). Bu sonuca göre okul öncesi dönemde bulunan çocukların psikolojik dayanıklılık düzeylerinin akranlarına karşı yardımcı amaçlayan sosyal davranışlar gösterme düzeyinin yaklaşık % ,03'lük kısmını açıkladığı söylenebilir.

Tablo 7 ve Tablo 8'de okul öncesi dönemde bulunan çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile akranlarına asosyal davranışlar gösterme düzeyleri arasındaki ilişkiye ait bulgular bulunmaktadır.

**Tablo 7.** Psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile akranlarına karşı asosyal davranışlar gösterme düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi sonuçları

Değişkenler	$\bar{x}$	SD	r
Psikolojik Dayanıklılık	6,23	2,03	
Akranlarına Karşı Asosyal Davranışlar Gösterme	1,85	2,23	-,364*

\*  $p <,01$

Tablo 7 incelendiğinde okul öncesi dönemde bulunan çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile akranlarına karşı asosyal davranışlar gösterme düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki olup olmadığına yönelik yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi sonucunda çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile akranlarına karşı asosyal davranışlar gösterme düzeyleri arasında olumsuz yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r=-,364$ ,  $p<,01$ ). Sonuca göre okul öncesi dönemde bulunan çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri arttıkça akranlarına karşı asosyal davranışlar gösterme düzeylerinin azalabildiği; psikolojik dayanıklılık düzeyleri azaldıkça akranlarına karşı asosyal davranışlar gösterme düzeylerinin artabildiği ifade edilebilir.

**Tablo 8.** Psikolojik dayanıklılık düzeylerinin, akranlarına karşı asosyal davranışlar gösterme düzeylerini yordamasına ilişkin Basit Doğrusal Regresyon analizi

	B	Standart Hata	$\beta$	t	p	F
Sabit	4,338	,463		9,371	<,001	31,984
Psikolojik Dayanıklılık	-,400	,071	-,364	-5,655	<,001*	

a. Bağımlı değişken: Akranlarına Karşı Asosyal Davranışlar Gösterme

R= ,364 R<sup>2</sup>= ,133

\* p <,01

Tablo 8’de okul öncesi dönemde bulunan çocukların psikolojik dayanıklılık düzeylerinin, akranlarına asosyal davranışlar gösterme düzeylerini anlamlı biçimde yordayıp yordamadığına ilişkin yapılan Basit Doğrusal Regresyon analizi sonucunda çocukların psikolojik dayanıklılık düzeylerinin, akranlarına karşı asosyal davranışlar gösterme düzeylerini ,01 düzeyinde anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir ( $R=,364$ ,  $R^2=,133$ ,  $F(1, 209) = 31,984$ ,  $p<,01$ ). Bu sonuca göre okul öncesi dönemde bulunan çocukların psikolojik dayanıklılık düzeylerinin akranlarına asosyal davranışlar gösterme düzeyinin %,13’lük kısmını açıkladığı söylenebilir.

381

Tablo 9 ve Tablo 10’da okul öncesi dönemde bulunan çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma düzeyleri arasındaki ilişkiye ait bulgular bulunmaktadır.

**Tablo 9.** Psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi sonuçları

Değişkenler	$\bar{x}$	SD	r
Psikolojik Dayanıklılık	6,23	2,03	
Akranlarına Karşı Korkulu-Kaygılı Olma	2,37	2,92	-,416*

\* p <,01

Tablo 9’a bakıldığında okul öncesi dönemde bulunan çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki olup olmadığına yönelik yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi sonucunda çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma düzeyleri arasında olumsuz yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r=-,416$ ,  $p<,01$ ). Bu sonuç doğrultusunda, okul öncesi dönemde bulunan çocukların psikolojik dayanıklılık düzeylerinin arttıkça akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma düzeylerinin azalabildiği; psikolojik dayanıklılık düzeylerinin azaldıkça akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma düzeylerinin artabildiği ifade edilebilir.

**Tablo 10.** Psikolojik dayanıklılık düzeylerinin, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma düzeylerini yordamasına ilişkin Basit Doğrusal Regresyon analizi

	B	Standart Hata	$\beta$	t	p	F
Sabit	5,913	,573		10,317	<,001	43,569
Psikolojik Dayanıklılık	-,577	,087	-,416	-6,601	<,001*	

a. Bağımlı değişken: Akranlarına Karşı Korkulu-Kaygılı Olma

R= ,416 R<sup>2</sup>= ,173

\* p <,01

Tablo 10’da okul öncesi dönemde bulunan çocukların psikolojik dayanıklılık düzeylerinin, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma düzeylerini anlamlı biçimde yordayıp yordamadığına ilişkin yapılan Basit Doğrusal Regresyon analizi sonucunda çocukların psikolojik dayanıklılık düzeylerinin, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma düzeylerini ,01 düzeyinde anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir ( $R=,416$ ,  $R^2=,173$ ,  $F(1, 208) = 43,569$ ,  $p<,01$ ). Bu bulguya göre okul öncesi dönemde bulunan çocukların sahip oldukları psikolojik dayanıklılık düzeylerinin akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma düzeyinin % ,17’lik kısmını açıkladığı söylenebilir.

Tablo 11’de okul öncesi dönemde bulunan çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile akranları tarafından dışlanma düzeyleri arasındaki ilişkiye ait bulgular bulunmaktadır.

**Tablo 11.** Psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile akranları tarafından dışlanma düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik Spearman Sıralama Korelasyon Katsayısı analiz sonuçları

	Akranları Tarafından Dışlanma	
Psikolojik Dayanıklılık	r	-,253*
	p	<,001

\*p <,01

Tablo 11 incelendiğinde okul öncesi dönemde bulunan çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile akranları tarafından dışlanma düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki olup olmadığına yönelik yapılan Spearman Sıralama Korelasyon Katsayısı analizi sonucunda çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile akranları tarafından dışlanma düzeyleri arasında olumsuz yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r=-,253$ ,  $p<,01$ ). Bu sonuç doğrultusunda, okul öncesi dönemde bulunan çocukların psikolojik dayanıklılık düzeylerinin arttıkça akranları tarafından dışlanma düzeylerinin azaldığı; psikolojik dayanıklılık düzeylerinin azaldıkça akranları tarafından dışlanma düzeylerinin arttığı ifade edilebilir.

Okul öncesi dönemde bulunan çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri, akranları tarafından dışlanma düzeylerini anlamlı biçimde yordayıp yordamadığını açıklayabilmek için Basit Doğrusal Regresyon analizi kullanılmalıdır. Basit doğrusal regresyon analizi yapılabilmesi için değişkenlerin eşit aralıklı sürekli değişkenler olmaları ve normal dağılım gösteriyor olmaları gerekmektedir (Büyüköztürk, 2016). Akranları tarafından dışlanma alt boyutunun verilerinin normallik analizine bakıldığında normal dağılım göstermediği görülmüştür (Basıklık=1,557, Çarpıklık=1,273). Bu nedenle okul öncesi dönemde bulunan çocukların psikolojik dayanıklılık düzeylerinin, akranları tarafından dışlanma düzeylerini anlamlı biçimde yordayıp yordamadığını açıklayabilmek için Basit Doğrusal Regresyon analizi yapılamamıştır.

Tablo 12 ve Tablo 13’te okul öncesi dönemde bulunan çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile aşırı hareketlilik düzeyleri arasındaki ilişkiye ait bulgular bulunmaktadır.

**Tablo 12.** Psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile aşırı hareketlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin Pearson korelasyon analizi

Değişkenler	$\bar{x}$	SD	r
Psikolojik Dayanıklılık	6,23	2,03	
Aşırı Hareketlilik	1,60	2,07	-,249*

\* p <,01

Tablo 12’de okul öncesi dönemde bulunan çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile aşırı hareketlilik düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki olup olmadığına yönelik yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi sonucunda çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile aşırı hareketlilik düzeyleri arasında olumsuz yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r=-,249$ ,  $p<,01$ ). Bu bulguya bakıldığında okul öncesi dönemde bulunan çocukların psikolojik dayanıklılık düzeylerinin arttıkça/azaldıkça aşırı hareketlilik düzeylerinin azaldığı/arttığı söylenebilir.

**Tablo 13.** Psikolojik dayanıklılık düzeylerinin, aşırı hareketlilik düzeylerini yordamasına ilişkin Basit Doğrusal Regresyon analizi

	B	Standart Hata	$\beta$	t	p	F
Sabit	3,187	,448		7,110	<,001	13,825
Psikolojik Dayanıklılık	-,254	,068	-,249	-3,718	<,001*	
a. Bağımlı değişken: Aşırı Hareketlilik			R= ,249	R <sup>2</sup> =,062		

\* p &lt;,01

Tablo 13'e göre okul öncesi dönemde bulunan çocukların psikolojik dayanıklılık düzeylerinin, aşırı hareketlilik düzeylerini anlamlı biçimde yordayıp yordamadığına ilişkin yapılan Basit Doğrusal Regresyon analizi sonucunda çocukların psikolojik dayanıklılık düzeylerinin, aşırı hareketlilik düzeylerini ,01 düzeyinde anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir (R=,249, R<sup>2</sup>=,062, F(1, 209) = 13,825 p<,01). Bu bulgudan yola çıkılarak okul öncesi dönemde bulunan çocukların sahip oldukları psikolojik dayanıklılık düzeylerinin aşırı hareketlilik düzeyinin %,06'lık kısmını açıkladığı söylenebilir.

### Tartışma ve Sonuç

Okul öncesi dönemde olan çocukların psikolojik dayanıklılıklarının akran ilişkilerini yordayıcı etkilerinin incelendiği bu çalışmada, akran ilişkileri ile ilgili yedi değişken ile psikolojik dayanıklılıkları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre okul öncesi dönemde bulunan çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile akran şiddetine maruz kalma, saldırganlık, akranlarına karşı asosyal davranışlar gösterme, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma düzeyleri arasında olumsuz yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile akranlarına karşı saldırganlık, akranları tarafından dışlanma ve aşırı hareketlilik düzeyleri arasında olumsuz yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile akranlarına karşı asosyal davranışlar gösterme düzeyleri arasında olumsuz yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda, okul öncesi dönemde bulunan çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri arttıkça akran şiddetine maruz kalma, saldırganlık, akranlarına karşı asosyal davranışlar gösterme, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma düzeylerinin azaldığı söylenebilir. Benzer bir şekilde okul öncesi dönemde bulunan çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri azaldıkça akran şiddetine maruz kalma, saldırganlık, akranlarına karşı asosyal davranışlar gösterme, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma düzeylerinin arttığı söylenebilir. Bununla birlikte okul öncesi dönemde bulunan çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile akranlarına karşı yardımcı amaçlayan sosyal davranışlar gösterme düzeyleri arasında olumlu yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla okul öncesi dönemde bulunan çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri arttıkça akranlarına karşı yardımcı amaçlayan sosyal davranışlar gösterme düzeylerinin arttığı, psikolojik dayanıklılık düzeylerinin azaldıkça akranlarına karşı yardımcı amaçlayan sosyal davranışlar gösterme düzeylerinin azaldığı söylenebilir. Ayrıca okul öncesi dönemde bulunan çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri, araştırma kapsamında ele alınan yedi akran ilişkisi değişkeninin beşini (saldırganlık, akranlarına karşı yardımcı amaçlayan sosyal davranışlar, akranlarına karşı asosyal davranışlar gösterme, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma ve aşırı hareketlilik) anlamlı biçimde yordamaktadır.

Bulgularda, akran şiddetine maruz kalma ile akranları tarafından dışlanma değişkenlerine ait verilerin normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşıldığı için yordayıcı etkiye yönelik analiz yapılamamıştır. Araştırmanın sonuçları değerlendirildiğinde, okul öncesi dönemde bulunan çocuklarının psikolojik dayanıklılığı ve akran ilişkileri değişkenleri arasında bir ilişki olduğu ifade edilebilir. Bu anlamda, psikolojik dayanıklılık düzeyi yüksek olan küçük çocukların akranlarıyla olumlu ilişkiler geliştirebileceği ve akran ilişkilerinde olumlu deneyimler kazanan çocukların psikolojik dayanıklılık düzeylerinin yüksek olabileceği ifade edilebilir. Dolayısıyla akran ilişkileri ve psikolojik dayanıklılık kavramlarının okul öncesi dönemde bulunan çocukların sağlıklı gelişimleri açısından desteklenmesi gereken iki önemli gelişim görevi olabileceği söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde, okul öncesi dönemde bulunan çocukların psikolojik dayanıklılıkları ile akran ilişkileri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Nitekim Gülay-Ogelman ve Akdoğan (2023) çalışmasında, Türkiye'de okul öncesi dönemi kapsayan ve 2000-2021 yılları arasında

tamamlanmış psikolojik dayanıklılığı konu alan tezleri incelemiştir. Bu tezlerden bir tanesinin akran ilişkileri ve psikolojik dayanıklılıkla ilgili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum okul öncesi dönemde psikolojik dayanıklılık ve akran ilişkileri konusunda yapılacak olan çalışmaların artırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Konu ile ilgili benzer çalışmalar incelendiğinde, bu araştırmanın bulgularını destekleyecek sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Örnek olarak, Gün ve Gültekin-Akduman (2022), çalışmalarında çocukların sahip oldukları psikolojik dayanıklılık düzeyleri ve akran zorbalığı davranışları arasında olumsuz yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç doğrultusunda psikolojik dayanıklılık düzeyi yüksek olan çocukların akran zorbalığı davranışlarını gösterme eğilimlerinin daha düşük olduğu söylenebilir. Öner ve Özbey (2022) ise okul öncesi dönemde bulunan çocukların sosyal bilgiyi işleme becerileri ile psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında; psikolojik dayanıklılığı yüksek olan çocuklarda girişkenlik, özgüven, sosyal problem çözme, öz düzenleme, doyum erteleyebilme, sosyal yeterlilik, duygu kontrolü, bağlanma ve yardım alabilme gibi olumlu davranışlarla sosyal bilgi işleme becerilerinin gelişebileceği olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Gülay Ogelman ve Sonakin (2020), okul öncesi çocuklarının aşırı hareketlilik ve kaygı-korku düzeylerinin sosyal-duygusal iyilik hali ve psikolojik dayanıklılık değişkenleri üzerindeki uzun ve kısa süreli etkilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda kısa ve uzun süreli olarak korkulu-kaygılı olma durumunun aşırı hareketliliğe göre sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik dayanıklılık üzerinde daha fazla etkisi olabildiği ortaya konulmuştur. Shapiro (1996), sosyal iletişim becerileri desteklenerek büyütülen çocukların, psikolojik dayanıklılık düzeylerinin de arttığını ve stres oluşturan durumlarla karşılaştıklarında başa çıkabilme becerilerini kullanabildiklerini belirtmiştir. Calkins ve meslektaşları (2007), 2-5 yaş arasındaki çocuklarla yürüttükleri çalışmada, psikolojik dayanıklılığın çocuklarda içe dönük ve dışa dönük olumsuz davranışları azalttığı sonucuna varmışlardır. Gökçe ve Erbay (2021), konuşma ve dil bozukluğu sorunu olan çocukların psikolojik dayanıklılıklarını inceledikleri çalışmada, bu çocukların kendilerini yetersiz, sevilmiyor gibi hissettiklerini, kendilerini ifade edemediklerini gözlemlemiştir. Yörük (2019), araştırmasında özel yetenekli çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile akran ilişkileri puanlarının yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Gülay Ogelman, Saraç ve Abanoz (2023), çocukların sahip oldukları psikolojik dayanıklılıklarının oyun davranışlarına da olumlu yönde katkısı olduğunu belirlemiştir. Araştırmada çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri arttıkça sosyal oyunun da arttığını; yalnız pasif oyun, itiş kakış oyun ve sessiz oyunun azaldığını belirtmişlerdir. Dolayısıyla bulguların bu çalışma ile örtüştüğü söylenebilir. Uysal ve Akman (2015) çalışmalarında okul öncesi dönemde uygulanan önleyici eğitim programları ile risk altında görülen çocukların akranlarıyla beraber benzer eğitimden geçtiklerinde akran kabullerinin daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çalışma sonucunda akran şiddetine maruz kalma, aşırı hareketlilik, dışlanma, korkulu kaygılı olma, saldırganlık ve sosyal olmayan davranışların çocukların sosyal-duygusal becerileri ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri üzerinde olumsuz etkisi olduğu görülmüştür. Aynı çalışmada psikolojik dayanıklılık arttıkça yardımı amaçlayan sosyal davranış düzeylerinde de artış olduğu görülmüştür. García-Fernández vd. (2022), çocuklarda sosyal beceri yetersizliğinin akran ilişkilerinde yalnız kalma, akran şiddeti ve depresyonla ilişkili olabileceğini belirtmiştir. Bu durum çocukların psikolojik dayanıklılıklarının da düşük olması ile ilişkilendirilebilmektedir. Ünsal (2016)'ın Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programı (OÇPDP)'nin 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerine ve problem davranışına etkisini incelediği çalışmada, eğitim uygulanan çocuklarda sosyal becerilerin artmasının problem davranışlarını azalttığı ve psikolojik dayanıklılığı artırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Gülay Ogelman, Saraç, Önder, Abanoz ve Akay (2021)'in öğrencilerde sosyal duygusal becerileri ve psikolojik dayanıklılığı inceledikleri çalışmada, öğrencilerin sahip oldukları sosyal duygusal becerilerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerini artırdığı; sosyal yetkinlik ve öz düzenleme becerileri ile de ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Doi ve meslektaşları (2018), psikolojik dayanıklılığın düşük düzeyde olduğu durumlarda hiperaktivite ve dikkat eksikliğine, akran ilişkilerinde ise problemlere yol açabileceği sonucuna ulaşmışlardır. Moreira ve meslektaşları (2021), çalışmalarında 2014-2020 yılları arasında İngilizce ve Portekizce dillerinde yayınlanan ve çocukların SWB (subjektif iyi olma) durumunu ele alan makaleleri inceleyerek bütünleştirici bir derleme makale ortaya koymuşlardır. Bu çalışma kapsamında çocukluk döneminde geliştirilen olumlu akran ilişkilerinin hem subjektif iyi oluşun hem de psikolojik dayanıklılığın bir göstergesi olabileceğini ifade etmişlerdir. Özbey, Erata ve Yavuz (2022), çalışmalarında okul öncesi dönem çocuklarında değer davranışları ve öz düzenleme becerilerinin çocukların sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlımlıklarını yordama düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın bulgularında çocukların iyi oluş ve psikolojik dayanıklılık

düzeylerinin yüksek olduğu, öz-düzenleme ve değer davranışları ile arasında olumlu bir ilişki olduğu görülmüştür. Ladd (2009), okul öncesi eğitim kurumlarındaki akran ilişkilerinin psikolojik dayanıklılık üzerinde de etkisi bulunan öz yeterliliği ve özgüveni pekiştirdiğini, aynı zamanda okula uyumu da olumlu yönde yordadığını belirtmiştir. Cutuli, Herbers, Lafavor ve Masten (2008) çocukların sahip olduğu öz-düzenleme becerilerinin psikolojik dayanıklılık düzeyinin anlamlı yordayıcılarından olduğunu belirtmiştir. Çocukların sahip olduğu öz-düzenleme becerileri ve değer davranışları akran ilişkilerinde de olumlu bir iletişim geliştirebilmelerine yardımcı olacaktır. Haddow, Taylor ve Schwannauer (2021), derleme çalışmalarında psikolojik dayanıklılık ve akran ilişkilerine yönelik on araştırmayı incelemişlerdir. Bulgulara göre akranlarıyla ilişkilerinden memnun olan çocukların psikolojik dayanıklılıklarının akranlarıyla çatışmalı ilişkiler yaşayan çocuklara göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bulgularını destekleyen bulguların devamında, bazı araştırmacıların (Arseneault, 2018; McDougall ve Vaillancourt, 2015) akran şiddetine maruz kalmanın çocukların içe dönük (depresyon, kaygı, yalnızlık vb.) ve dışa dönük (saldırganlık vb.) davranış sorunlarını arttırabileceği ile iyi oluş düzeyini azaltabileceği yönünde elde ettikleri sonuçlar ifade edilebilir. Görüldüğü üzere konu ile ilgili çalışmalar, bu araştırmadaki bulguları destekler niteliktedir.

Araştırmanın sonuçları genel olarak incelendiğinde, okul öncesi dönemde bulunan çocukların psikolojik dayanıklılıklarının akran ilişkileri üzerinde etkisi olduğu söylenebilmektedir. Akranlarla kurulan olumlu ilişkiler ve yaşantılar, çocukların psikolojik dayanıklılıklarının artmasında önemli bir role sahiptir (Gün ve Gültekin-Akduman, 2022). Bu bağlamda okul öncesi dönemde çocukların psikolojik dayanıklılıklarını geliştirebilmeleri için okullarda güvenli ve kendilerini rahatça ifade edebilecekleri sınıf ortamlarının sağlanması önemlidir. Öğretmenler tarafından çocukların psikolojik dayanıklılıklarını geliştirebilmeleri adına stresli ve zor koşulların içerisinde bulunduğu rol yapma, kukla oynatma, hikaye anlatımı gibi etkinlikler planlanabilir, çocukların gelişim dönemlerine uygun olacak rahatlatma/gevşeme egzersizleri uygulanabilir. Çocukların psikolojik dayanıklılık ve akran ilişkilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak özgüven, empati, akranlarına karşı sosyal davranışlarda bulunma, kendini ifade edebilme gibi becerilerini desteklemek amacıyla sınıf içerisinde çeşitli oyunlar ve etkinlikler planlanabilir. Akran ilişkileri ve psikolojik dayanıklılıkla ilgili uzman kişilerle birlikte ailelere konunun önemi, kapsamı ile ilgili bilgilendirici eğitimler verilebilir, ailelere çocukların psikolojik dayanıklılıklarını ve akran ilişkilerini geliştirici ortamlar yaratılmasında destekleyici etkinlikler önerilebilir.

385

### Kaynakça

- Arseneault, L. (2018). Annual research review: The persistent and pervasive impact of being bullied in childhood and adolescence: Implications for policy and practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(4), 405-421. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12841>
- Bukowski, W. M., Hoza B. & Boivin, M. (1993). Popularity, friendship and emotional adjustment during early adolescence. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 60, 23-37. <https://doi.org/10.1002/cd.23219936004>
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı - İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (22. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö., Karadeniz, A. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayınları.
- Calkins, S. D., Blandon, A. Y., Williford, A. P., & Keane, S. P. (2007). Biological, behavioral, and relational levels of resilience in the context of risk for early childhood behavior problems. *Development and Psychopathology*, 19(3), 675- 700. <https://doi.org/10.1017/S095457940700034X>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
- Cutuli, J. J., Lafavor, T. L., Herbers, J. E., & Masten, A. S. (2008). Promoting competence and resilience in the school context. *Professional School Counseling*, 12(2), 76-84.
- Doi, S., Fujiwara, T., Ochi, M., Isumi, A., & Kato, T. (2018). Association of sleep habits with behavior problems and resilience of 6-to 7-year-old children: Results from the ACHILD study. *Sleep Medicine*, 45, 62-68. <https://doi.org/10.1016/j.sleep.2017.12.015>
- Donnon, T. & Hammond, W. (2007). Understanding the relationship between resiliency and bullying in adolescence: An assessment of youth resiliency from five urban junior high schools. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 16(2), 449-471. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2006.11.007>

- Edmonds, W. A. & Kennedy, T. D. (2016). *An applied guide to research designs: Quantitative, qualitative, and mixed methods*. Sage Publications, Inc.
- Eminoğlu, M. (2018). *Ergenlerde sosyal ve duygusal yalnızlık ile akran zorbalığı arasında psikolojik dayanıklılığın aracı rolü* (Yayın No. 2018/503234) [Yüksek lisans tezi], Bayburt Üniversitesi.
- Ernst, J. & Burcak, F. (2019). Young children's contributions to sustainability: the influence of nature play on curiosity, executive functions, creative thinking, and resilience. *Sustainability*, 11(5), 4212; <https://doi.org/10.3390/su11154212>.
- Evans, S. C., Frazer, A. L., Blossom, J. B. & Fite, P. J. (2019). Forms and functions of aggression in early childhood. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 48(5), 790-798.
- Fite, P. J., Craig, J., Colder, C. R., Lochman, J. E. & Wells, K. C. (2016). Proactive and reactive aggression. In R. J. R. Levesque (Ed.). *Encyclopedia of Adolescence*. Cham, Switzerland: Springer International Publishing.
- Folostina, R., Tudorache, L., Michel, T. Erzebet, B., Agheana, V. & Hocaoglu, H. (2015). Using play and drama in developing resilience in children at risk. *Social and Behavioral Sciences*, 197, 2362-2368.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). McGraw-Hill.
- García-Fernández, C. M., Romera, E. M., Monks, C. P., & Ortega-Ruiz, R. (2022). Peer aggression and victimisation: Social behaviour strategies in early childhood in Spain. *Early Childhood Education Journal*, 51(5), 837-849. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01348-9>
- Gökçe, C., & Erbay, E. Ö. (2021). Konuşma güçlüğü çeken çocukların psikolojik dayanıklılıklarının incelenmesi. *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi*, 7(2), 191-219.
- Gülay, H. (2008). *5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayın No. 2008/219965) [Doktora tezi], Marmara Üniversitesi.
- Gülay H. (2011). 5-6 yaş grubu çocuklarda okula uyum ve akran ilişkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 1-10.
- Gülay, H., & Önder, A. (2009). Reliability and validity of Ladd and Profilet Child Behavior Scale, Victimization Scale and Picture Sociometry Scale to measure peer relations of 5-6 years-old children. World Conference on Educational Sciences (WCES-2009). Cyprus Educational Sciences Association, Nicosia, North Cyprus, (04-07 February, 2009). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1): 648- 659.
- Gülay Ogelman, H., & Akdoğan, S. (2023). Türkiye'de 2000-2021 yılları arasında tamamlanmış okul öncesi dönemi kapsayan psikolojik dayanıklılık konulu tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 9(19), 332-366. <https://doi.org/10.59304/ijhe.1225852>
- Gülay Ogelman, H., Saraç, S., & Abanoz, T. (2023). Küçük çocuklarda psikolojik dayanıklılık ve oyun davranışları. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 1-12. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.1034869>
- Gülay Ogelman, H., Saraç, S., Önder, A., Abanoz, T., & Akay, D. (2021). Okul öncesi sosyal-duygusal beceriler ve psikolojik dayanıklılık ölçeği'nin türkçe geçerlik güvenirlik çalışması. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 10(4), 231-242.
- Gülay Ogelman, H. & Sonakın, E. M. (2020). Akran ilişkilerinin sosyal ve duygusal yeterlilik üzerindeki etkileri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 9(4), 145-156.
- Gün, R. Ş. & Gültekin Akduman, G. (2022). Okul öncesi çocuklarının psikolojik sağlamlıklarının akran zorbalığı davranışları ile ilişkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(1), 107-123. <https://doi.org/10.37217/tebd.1019516>
- Gündüz, B. (2019). *Zorba ve mağdur olan ortaokul öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıklarının incelenmesi* (Yayın No. 2019/585783) [Yüksek lisans tezi], Atatürk Üniversitesi.
- Haddow, S., Taylor, E. P., & Schwannauer M. (2021). Positive peer relationships, coping and resilience in young people in alternative care: A systematic review, *Children and Youth Services Review*, 122, 105861. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105861>
- Hartup, W. W. (1992). Having friends, making friends and keeping friends: relationships as educational contexts. ERIC Digest. Erişim: 7 Mayıs 2022, <https://eric.ed.gov/?id=ED345854>.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1997). Victimized children's responses to peers' aggression: Behaviors associated with reduced versus continued victimization. *Development and Psychopathology*, 9(1), 59-73. <https://doi.org/10.1017/S0954579497001065>
- Ladd, G. W. (2009). Trends, travails, and turning points in early research on children's peer relationships: Legacies and lessons for our time? In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 20-41). The Guilford Press.



- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. doi:10.1037/0003-066X.56.3.227
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425–444.
- McDougall, P., & Vaillancourt, T. (2015). Long-term adult outcomes of peer victimization in childhood and adolescence: Pathways to adjustment and maladjustment. *American Psychologist*, 70(4), 300-310. <https://doi.org/10.1037/a0039174>
- Moore, B., & Woodcock, S. (2017). Resilience, bullying, and mental health: Factors associated with improved outcomes. *Psychology in the Schools*, 54(7), 689–702.
- Moreira, A.L., Yunes, M.Â.M., Nascimento, C.R.R., Bedin, L. M. (2021). Children's subjective well-being, peer relationships and resilience: An integrative literature review. *Child Ind Res*, 14, 1723–1742. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09843-y>
- Önder, A., & Gülay Ogelman, H. (2011). Beş-altı yaş çocukları için ego sağlamlığı ölçeğinin (Öğretmen-anne-baba formları) güvenilirlik geçerlik çalışması. *IIB International Refereed Academic Social Sciences Journal*, 2(1), 5-21.
- Öner, Ş., & Özbey, S. (2022). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal bilgiyi işleme becerileri ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8(53), 759-770.
- Özbey, S., Erata, F., & Yavuz, K. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarında iyi oluş ve psikolojik sağlamlık: değer davranışlarının ve özdüzenleme becerilerinin yordayıcı etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 20(44), 351-383. <https://doi.org/10.34234/ded.1113471>
- Patton, Q. M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage Publications.
- Shapiro, J. P. (1996). Invincible kids. *U.S. News & World Report*, 121, 62-71.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Allyn and Bacon.
- Uysal, H., & Akman, B. (2015). Erken müdahale programlarının erken çocukluk eğitimindeki rolü: Erken çocukluk eğitime yapılan yatırım geleceğe yapılan yatırım mıdır? *Turkish Studies*, 10(3), 1053-1068.
- Ünsal, F. Ö. (2016). *Okul öncesi çocuklar için psikolojik dayanıklılık programının 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerine ve problem davranışına etkisi* (Yayın No. 2016/437069) [Doktora tezi], Marmara Üniversitesi.
- Yılmaz, H., & Adagideli, F. H. (2020). Psikolojik dayanıklılığı etkileyen sosyal koşullar. A. Önder & H. Gülay Ogelman (Eds.). *Çocuk ve Psikolojik Dayanıklılık*. (pp. 51-90). Ankara: Nobel yayıncılık.
- Yörük, İ. (2019). *Özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin benlik saygısı, akran ilişkileri ve ebeveyn tutumları açısından incelenmesi* (Yayın No. 2019/563093) [Yüksek lisans tezi], Ege Üniversitesi.

## Extended Abstract

### Introduction

Negative experiences in the first years of life can cause children to experience both psychological and emotional problems in later life periods. When faced with these challenging situations experienced in the preschool period, children who can use the skills of coping with stress, problem solving, impulse control and adaptation can be considered psychologically resilient children. These children are able to be more successful in their later lives (Gündüz, 2019; Masten et al., 1990; Masten, 2001). Psychological resilience refers to the individual's capacity to cope with stress, difficulties and traumas (Ernst & Burcak, 2019; Folostina et al., 2015).

In addition to psychological resilience in preschool period, one of the situations that show development is peer relationships. Peer relationships established in the preschool period affect children's developmental areas both short-term and long-term. The quality of the relationships established with peers has a great role in increasing the psychological resilience of children (Gün & Gültekin-Akduman, 2022). Children who cannot establish close relationships with their peers during childhood, exhibit aggressive and destructive behaviors, and are excluded by their peers are considered to be at risk, and these children are more likely to experience behavioral and emotional problems in adulthood compared to other children (Bukowski et al., 1993; Hartup, 1992).

The aim of the research is to examine the predictive effects of psychological resilience on peer relationships in the preschool period.

### Method

A relational survey model was used in the quantitative research method. The study group consisted of 211 (116 boys, 95 girls) children aged 5-6 years who attended preschool education during the 2022-2023 academic year in the central and Gerze districts of Sinop province, Türkiye, and displayed normal developmental characteristics. The data collection tools included a Personal Information Form, Child Ego Resilience Scale, Peer Victimization Scale, and Ladd and Profilet Child Behavior Scale. The research data were filled out by preschool teachers for each child. The data were analyzed using Pearson's correlation coefficient, Spearman's correlation, and Simple Linear Regression Analysis techniques in the SPSS 26.0 statistical package program.

### Findings

According to the findings of the study, there was a significant negative relationship between children's levels of psychological resilience and exposure to peer victimization. Additionally, due to the non-normal distribution of the data related to the Peer Victimization Scale, an analysis regarding whether preschool children's levels of psychological resilience significantly predict their levels of exposure to peer victimization could not be conducted. It was determined that there was a significant negative relationship between children's levels of psychological resilience and their levels of showing aggression, antisocial behaviors, fearful-anxious behavior, and hyperactivity towards their peers, while there was a significant positive relationship between their levels of showing prosocial behaviors aimed at their peers. Furthermore, children's levels of psychological resilience significantly predicted their levels of showing aggression, prosocial behaviors aimed at their peers, antisocial behaviors towards their peers, fearful-anxious behavior towards their peers, and hyperactivity. There was a significant negative relationship between children's levels of psychological resilience and their levels of peer exclusion; however, due to the non-normal distribution of the data related to the peer exclusion subscale, an analysis regarding whether preschool children's levels of psychological resilience significantly predict their levels of peer exclusion could not be conducted.

### Discussion and Recommendation

When the results of the study are evaluated, it can be stated that there is a relationship between psychological resilience and peer relations variables of preschool children. In this sense, it can be stated that young children with high levels of psychological resilience can develop positive relationships with their peers and children who gain positive experiences in peer relationships may have high levels of psychological resilience. Therefore, it can be said that the concepts of peer relations and psychological

resilience may be two important developmental tasks that need to be supported for the healthy development of preschool children.

When the literature is examined, it is seen that there is a limited number of studies examining the relationship between psychological resilience of preschool children and peer relationships. As a matter of fact, Gülay-Ogelman & Akdoğan (2023) examined the theses on psychological resilience completed in Türkiye between 2000 and 2021, covering the preschool period. They concluded that one of these theses was about peer relationships and psychological resilience. This situation emphasizes that studies on psychological resilience and peer relationships in preschool period should be increased.

When the results of the study are analyzed in general, it can be said that the psychological resilience of preschool children has an effect on peer relationships. Positive relationships and experiences with peers have an important role in increasing children's psychological resilience (Gün & Gültekin-Akduman, 2022). In this context, for preschool children to develop their psychological resilience, it is important to provide safe classroom environments in schools where they can express themselves comfortably. Teachers can plan activities such as role-playing, puppet play, storytelling in stressful and difficult conditions in order to develop children's psychological resilience, and relaxation exercises that are appropriate for children's developmental periods can be applied. Various games and activities can be planned in the classroom to support children's skills such as self-confidence, empathy, social behavior towards peers, and self-expression that will contribute to the development of psychological resilience and peer relationships. Informative trainings on the importance and scope of the subject can be given to families together with experts on peer relationships and psychological resilience, and supportive activities can be offered to families to create environments that improve children's psychological resilience and peer relationships.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





## Ortaokul Öğrencilerinin ve Öğretmenlerinin Perspektifinden Akran Zorbalık Durumlarının İncelenmesi

## An Examination of Peer Bullying Situations from the Perspectives of Middle School Students and Their Teachers

Handan SAYDAM<sup>1</sup>  
Eyüp YILMAZ<sup>2</sup>

doi: 10.38089/iperj.2024.192

Geliş Tarihi: 27.09.2024

Kabul Tarihi: 06.10.2024

Yayınlanma Tarihi: 30.11.2024

**Özet:** Akran zorbalığı genel anlamda yaşıt ya da birbirine yakın yaşlardaki bireyler arasında güç dengesizliğine dayalı ve sürekli olarak gerçekleşen rahatsız etme, istismar ve taciz olaylarına verilen addır. Yapılan araştırmaların akran zorbalığı durumlarını ya öğrenci ya da öğretmen açısından irdelediği görülmektedir. Bu araştırmada ise akran zorbalığı durumu hem öğrenci hem de öğretmenlerin deneyimleri açısından incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 12 ortaokul öğrencisi ve bu öğrencilerin dersine giren dört branş öğretmeni oluşturmaktadır. Öğrencilerin büyük bir bölümü (f=11) erkek iken, öğretmenlerin büyük bir bölümü (f=3) kadındır. Araştırma verisi öğrenci ve öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilmiştir. Her iki veri toplama aracı araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Toplanan veriler içerik analizi ve betimsel analiz teknikleriyle analiz edilmiştir. Veri güvenilirliği açısından analiz esnasında kodlayıcılar arası uyuma dikkat edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler en fazla sözel ve fiziksel zorbalığa maruz kalırken en az cinsel zorbalığa maruz kalmaktadır. Öğrenciler zorbalık durumlarına, zorbalıkla karşılık verme ve zorbalığa sessiz kalma gibi niteliksiz çözümler üretmektedirler. Öğretmenler benzer olarak en fazla sözel zorbalığa tanık olduklarını belirtirken cinsel zorbalığa tanık olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre zorbalığın temelinde ailevi nedenler yatmaktadır. Akran zorbalığına ilişkin ailelerin, öğrencilerin ve öğretmenlerin farkındalık kazanması ve bu konudaki bilgilerinin güncellenmesinin önemli olduğu ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Akran zorbalığı, öğrenci, öğretmen, zorbalık türleri

**Abstract:** Peer bullying, in general, refers to incidents of harassment, abuse, and mistreatment that occur continuously among individuals of the same or similar age, based on an imbalance of power. Research on peer bullying often examines the issue from either the student's or the teacher's perspective. In the present study, the issue of peer bullying is examined from the perspectives of both students and teachers. The study group consisted of 12 middle school students and four teachers who taught these students. The majority of the students (n=11) were male, while the majority of the teachers (n=3) were female. The research data were collected through semi-structured interviews conducted with both students and teachers. Both data collection instruments were developed by the researchers. The collected data were analysed using content and descriptive analysis techniques. To ensure data reliability, attention was paid to inter-coder agreement during the analysis process. According to the research results, students were mostly exposed to verbal and physical bullying, while sexual bullying was the least encountered. Students offered inadequate solutions to bullying situations, such as retaliating with bullying or remaining silent. Similarly, teachers reported witnessing mostly verbal bullying and stated that they had not witnessed sexual bullying. According to the teachers, family reasons were the main cause of bullying. It was offered that raising awareness among families, students, and teachers regarding peer bullying and updating their knowledge on this subject is essential.

**Key Words:** Peer bullying, student, teacher, types of bullying

<sup>1</sup> Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, [handansaydam@icloud.com](mailto:handansaydam@icloud.com), <https://orcid.org/0009-0001-1045-1409>

<sup>2</sup> Doç. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye, [eyup.yilmaz@adu.edu.tr](mailto:eyup.yilmaz@adu.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-0336-1747>

## Giriş

Zorbalık, bir bireyin başka bir bireye fiziksel ve sözel olarak ya da sanal bir ortamda zarar verecek davranışlar sergilemesi olarak tanımlanmaktadır (Olweus, 2005). Zorbalık genellikle fiziksel, duygusal, sözlü, cinsel ya da dijital olarak gerçekleşebilir. Bu tür davranışlar, kurbanın duygusal veya fiziksel olarak zarar görmesine neden olabilir ve genellikle kontrol veya güç arayışının bir sonucudur. Zorbalık, okulda, iş yerinde, sosyal çevrede veya diğer herhangi bir ortamda meydana gelebilir. Bir birey veya grup tarafından kendini koruyamayacak durumda olan kişiye karşı yapılan ve süreklilik gösteren bir şiddet türü olarak da kabul edilmektedir (Roland, 2002).

Zorbalığın yaşıtlı denilen ya da yakın yaşlardaki akranlar arasında, güç dengesizliğine dayalı bir durumda ve sürekli olarak gerçekleşiyor olması durumu ise akran zorbalığı olarak kabul edilmektedir (Basilici vd., 2022; Li vd., 2020). Bir davranışa zorbalık denilebilmesi için amaçlılık, süreklilik ve güç dengesizliği gibi birtakım temel özellikleri taşıması gerekmektedir (Olweus, 1994). Amaçlılık, davranışın ortada herhangi bir tehdit veya tehlike olmadan karşı tarafa saldırı şeklinde olmasıdır (Crick ve Dodge, 1996). Süreklilik, bu saldırgan davranışın tek bir kereye mahsus olmadığı ve tekrar tekrar meydana gelmiş olması olarak ifade edilmektedir (Berger, 2007). Güç dengesizliği ise ortamda güçlünün ve güçsüzün olmasının gerekliliği olarak tanımlanmaktadır (Lynn Hawkins vd., 2001).

Araştırmalar çocukları akran zorbalığına iten pek çok faktörün olabileceğini ortaya koymaktadır. Bireysel faktörler (özgüven eksikliği, duygusal faktörler vb.), sosyal ve çevresel faktörler, eğitim ortamı, kültürel ve toplumsal faktörler ile psikolojik ve gelişimsel faktörlerin akran zorbalığını tetikleyen bazı yaygın nedenler olduğu bilinmektedir (Swear vd., 2014). Zorbalık yapan bireyler kendi özgüvenlerini artırmak için başkalarına yönelik üstünlük kurma mücadelelerine girişebilmektedirler. Bu bireyler genelde şiddeti temel çözüm yolu olarak görürken, kurbanın maruz kaldığı baskıyı hak ettiği düşüncesi de yer almaktadır (Genç, 2007). Aile içi problemler, depresyon veya anksiyete gibi duygusal problemler, bireylerin geçmiş yaşamlarında zorbalığa maruz kalması ya da sosyal ve çevresel faktörler (grup dinamikleri, aile dinamikleri, medya ve toplum) bu temel faktörlere örnek olarak gösterilebilir (Espelage ve Hong, 2017; Hemphill vd., 2015; Lereya vd., 2013). Yine bireyin grup içinde kabul görmek veya popüler olma arzusu ya da grup içerisindeki statüsünü korumak veya artırma isteği onun zorbalık davranışlarını tetiklemektedir (Zych vd., 2017). Diğer taraftan ailelerin çocuklarına yönelik tutumu, iletişim biçimi, sorun çözme biçimleri çocukların zorbalık kurbanı veya zorba olma ihtimallerini artırıp azaltabilmektedir.

Medya içerikleri ve toplumsal normlar, şiddeti ve zorbalığı normalleştiren bir diğer faktör olduğu görülmektedir (Basilici vd., 2022). Kültürel ve toplumsal faktörler; normlar ve değerler, cinsiyet rolleri olarak ele alınabilir. Toplumun zorbalık davranışını tolere etmesi ya da karşı çıkması bu tür davranışların yayılma hızını belirleyen temel etkenler olarak kabul edilebilir. Örneğin arkadaşlarının ya da ailelerinin kendilerinden zorbalık kurbanı arkadaşlarına yardım etmesini bekledikleri inancına sahip çocukların zorbalık durumlarını önlemeye daha istekli ve daha müdahil olduğu belirlenmiştir (Rigby ve Johnson, 2006). Yine araştırmalar erkeklerin genellikle zorbalığa daha fiziksel tepkiler verdiğini, kızların ise daha fazla içe kapanarak veya çevreden izole edilerek tepki verdiğini göstermektedir (Archer, 2004; Crick ve Grotpeter, 1995; Olweus, 1994). Psikolojik ve gelişimsel faktörler; empati eksikliği ve güç ve kontrol ihtiyacı olarak ele alınabilir. Empati kurma yeteneğinin düşük olması, zorbalık yapan bireylerin başkalarının duygularını anlamalarını ve onlara zarar vermektan kaçınmalarını zorlaştırır. Zorbalığa ilişkin nedenlerin birkaçı genellikle bir araya gelerek bireyin zorbalık yapma eğilimini artırmaktadır. Zorbalık türleri, farklı bağlamlarda ve farklı kişiler arasında değişebilir. Ancak hepsi, bir kişinin diğerine kasıtlı olarak zarar verme veya taciz etme niyetiyle gerçekleştirilen zararlı davranışları temsil eder. Akran zorbalığına karşı etkili müdahaleler için bu nedenlerin anlaşılması ve ele alınması önemlidir. Eğitim, farkındalık ve destek mekanizmaları zorbalık davranışlarını azaltmada kritik rol oynarlar (Olweus vd., 2019; Volk vd., 2017).

Diğer taraftan zorbalığa maruz kalma durumu öğrencileri hem psikolojik, hem fizyolojik hem de akademik olarak olumsuz etkilediği yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur. Mağdur öğrencilerin dikkatlerini sürekli olarak derslerinden çok, zorbaların hedefi olmaktan nasıl kurtulacakları konusuna yönelttiklerinden okuldaki başarıların düşüş gösterdiği bulunmuştur (Whitted ve Dupper, 2005). Ayrıca zorbalığa maruz kalmanın etkisiyle öğrencilerin okula devamsızlık yaptıkları görülmektedir

(Furniss, 2000). Yapılan çalışmalar, zorbalığa maruz kalan çocukların kaygı, içe yönelen öfke, çaresizlik, değersizlik ve yalnızlık gibi duygusal sorunları yoğun olarak yaşadıklarını bunun yanında yemek yeme alışkanlıklarında değişiklikler, kendilerine zarar veren davranışlar ve hatta intihar eğilimleri gibi ciddi problemlerle karşı karşıya kaldıklarını ortaya koymaktadır (Atik ve Kemer, 2008; Hawker ve Boulton, 2000; Rigby, 2003; Sourander vd., 2000).

Ülkemizde akran zorbalığının belirlenmesine ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde ağırlıklı olarak lise (Adalar-Çelenk ve Yıldızlar, 2019; Baker ve Kavşut, 2007; Köksal-Akyol ve Bilbay, 2018; Mercan ve Yıldırım Sarı, 2018; Polat ve Sohbet, 2019; Sezen ve Murat, 2018;) ve ortaokul (Çankaya, 2011; Gökkaya ve Tekinsav-Sütcü, 2020; Hilooğlu ve Cenkseven-Önder, 2010; Karabulut vd., 2023; Öztürk vd., 2019; Pişkin, 2010) öğrencilerine yönelik gerçekleştirildikleri görülmektedir. Bununla beraber son yıllarda akran zorbalığına ilişkin çeşitli branşlardaki öğretmenlerin deneyimlerini ve görüşlerini irdeleyen çalışmalar da (Atış Akyol vd., 2018; Bayar ve Balcı, 2023; Çarkıt ve Bacanlı, 2020; Doğan ve Keleş, 2023; Şen ve Doğan, 2021) yürütülmüştür. Akran zorbalığını yalnızca tek bir paydaş (öğretmen, öğrenci ya da veli) üzerinden ele almak, zorbalık durumunun tüm yönleriyle aydınlatılması açısından yetersiz kalınmasına sebebiyet verebilir. Bu çalışmada ise farklı olarak yaşanan zorbalık durumlarını hem zorbalar hem de süreci deneyimleyen öğretmenler açısından ele alınarak mevcut durum olabildiğince detaylı bir şekilde aydınlatılması ve paydaşların görüşlerinin/deneyimlerinin karşılaştırılması hedeflenmektedir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Öğrenciler okul ortamında ne tür zorbalıklara maruz kalmaktadır?

Öğrenciler zorbalığa maruz kaldıklarında nasıl tepki vermektedir?

Öğretmenler zorba davranışlar tanık olduklarında nasıl tepki vermektedir?

Öğretmenlere göre zorbalık yapan öğrencilerin özellikleri nelerdir?

Öğretmenlere göre öğrencilerin zorbalık davranışları sergilemelerinin nedenleri nelerdir?

392

## Yöntem

### *Araştırma Modeli*

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Durum çalışması bir olayı, bir durumu ya da bir kişiyi kendi gerçekliği içinde derinlemesine inceleyen araştırma yöntemidir. Bu çalışmada “durum” akran zorbalığı yaşayan öğrencilerdir. Veri kaynaklarına yakın olma, ilgili bireylerle konuşma, gözlemler yapma, ilgili dokümanları inceleme, araştırılan konuyu yakından tanıma ve anlama nitel çalışmada önemli bir yer tutmaktadır (Merriam, 1988; Yin, 2003). Bu yönüyle araştırmacı, nitel araştırma sürecinin doğal bir parçası haline gelir ve zaman zaman bir veri toplama aracı işlevi görür. Bu çalışmada katılımcılar kendi gerçeklikleri içinde algılanmaya çalışılmıştır.

### *Çalışma Grubu*

Araştırmanın çalışma grubu, Aydın ilinde bulunan bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 12 yedinci sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerin en az bir yıldır dersine giren dört branş öğretmenini olmak üzere toplam 16 katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcılar belirlenirken çok amaçlı örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Çok amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına imkân tanımaktadır (Büyüköztürk vd., 2019). Bu noktada ölçüt örnekleme ve uygun örnekleme yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırmacının belirli kriterler veya ölçütler belirleyerek bu kriterlere uygun bireyleri seçmesiyle oluşan örneklem türüdür (Büyüköztürk vd., 2019). Çalışma yürütülecek sınıfta hem zorba davranışlar gösteren hem de zorbalığa maruz kalan öğrencilerin bulunması ölçüt olarak belirlenmiştir. Görüşme yapılacak öğretmenlerin çalışma grubunda yer alan öğrencilere en az bir yıldır ders veriyor olması aranan diğer ölçüt olmuştur. Uygun örnekleme yöntemi ile bu ölçütü karşılayan bir sınıf seçilmiştir. Uygun örneklem, araştırmacının kolayca erişebildiği bireylerden oluşan ve araştırmanın amacı doğrultusunda uygun görülen bir örneklem türüdür (Neuman, 2014). Sınıf belirlendikten sonra

birinci kriteri karşılayan çocuklar sınıf rehber öğretmeni yardımıyla belirlenmiştir. Katılımcı öğrencilerin büyük bir bölümü erkek (n=11, %91.7) öğrencilerden oluşmaktadır. Bunun nedeni çalışma grubunun belirlendiği sınıfta zorbalık davranışı gösteren ve zorbalığa maruz kalan öğrencilerin büyük bir bölümünün erkek olmasıdır. Yapılan çalışmalar (Gökkaya ve Tekinsav Sütçü, 2020; Obregon-Cuesta vd., 2022; Sarzosa ve Urzúa, 2021) benzer olarak akran zorbalığına maruz kalma veya zorbalık davranışı gerçekleştirme durumunun erkekler arasında daha yaygın olduğunu ortaya koymaktadır. Sınıftaki erkek öğrenci sayısının (n=14) kız öğrenci sayısından (n=7) fazla olması da bu durumun ortaya çıkmasında rol oynamıştır. Katılımcı öğrencilerin dördü orta, sekizi ise düşük sosyo-ekonomik düzeye sahiptir. Öğrencilerin ebeveynlerinin hepsi sağ ve birliktedirler. Katılımcı öğretmenlerin birisi erkek üçü kadındır ve yaşları 38 – 48 (ortalama yaş=43) arasında değişmektedir. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri ise 15-25 yıl arasında değişmektedir.

### ***Veri Toplama Aracı***

Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formlarının geliştirilmesinde, öncelikle ilgili alan yazın (Atış Akyol vd., 2018; Bayar ve Balcı, 2023; Bilgin, 2013; Çarkıt ve Bacanlı, 2020; Doğan ve Keleş, 2023; Juvonen & Graham, 2014; Olweus, 2005; Şen ve Doğan, 2021; Yaman, 2009) taranmıştır. Bu bağlamda öğrenciler ve öğretmenler için birer taslak form hazırlanmıştır. Oluşturulan formların kuramsal çerçeveye ve öğrenci seviyesine uyumlu olup olmadığının belirlenmesi adına akran zorbalığı alanında çalışmaları bulunan iki akademisyenin ve bir dil uzmanının (Türkçe öğretmeni) görüşlerine başvurulmuştur. Uzman dönütleri doğrultusunda görüşme formları düzenlenmiş ve son hali verilmiştir. Veri toplama araçları, öğrencilerin akran zorbalıklarına ilişkin deneyimlerini (Örneğin okula/sınıfta hakaret, bağırma, alaycı lakap takma, sürekli takılma, laf atma, tehdit etme, alay etme, küfür etme, vb. davranışlara maruz kaldığın oluyor mu?) ve öğretmenlerin akran zorbalığı durumlarındaki tepkilerine (Örneğin okulda/sınıfta öğrencilerinizin zorbalık davranışlar sergilediğini fark ettiğinizde nasıl davranırsınız?) yönelik sorulardan oluşmaktadır. Öğrenciler için hazırlanan görüşme formunda 7 adet soru öğretmenler için hazırlanan görüşme formunda ise 5 adet soru bulunmaktadır.

393

### ***Veri Toplama Süreci***

Veri toplama sürecinin başında katılımcılara çalışmanın amacından bahsedilmiş ve kimlik bilgilerinin gizliliğinin sağlanacağı belirtilmiştir. Çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğrencilerin ailelerine onam formu gönderilerek çalışmanın amacından bahsedilmiş ve “aile onam formu“ imzalatılmıştır. Araştırma verileri öncelikle öğrencilerden, ardından öğretmenlerden toplanmış ve veriler karşılaştırılmıştır. Her iki çalışma grubuyla uygun gün ve saatler tespit edilerek okul yönetimi tarafından tahsis edilen uygun bir ortamda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler hem bir öğrenci hem de öğretmenlerle yüz yüze olarak gerçekleştirilmiş ve katılımcıların izni dahilinde veri kayının engellenmesi adına ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Görüşme ortamı ses, ısı ve ışık açısından ortalama özelliklere sahip bir sınıftır. Görüşme yapılırken sınıfta sadece araştırmacı ve katılımcı bulunmuştur. Öğrenciler ve öğretmenleriyle yapılan görüşmeler 7 dakika ile 12 dk. (ortalama 10 dk.) aralığında değişim göstermiştir.

### ***Güvenirlilik Çalışmaları***

Araştırmanın güvenirlik çalışmaları kapsamında kodlayıcılar arası uyuma dikkat edilmiştir. Bu noktada verilerin bir bölümü iki farklı kodlayıcı tarafından analiz edilerek elde edilen bulgular karşılaştırılmış ve karşılaşılan uyumsuzluklar üzerinde fikir birliği sağlanmaya çalışılmıştır. Elde edilen kodlardan hareketle kodlayıcılar arası uyum indeksi (Miles ve Huberman, 1994) % 84 olarak hesaplanmıştır. Bu değer belirtilen kritik değer (% 70) üzerinde olduğu için kodlayıcılar arası uyumun güvenilir olduğu söylenebilir. Kodlayıcılar arası fikir birliğine varılamayan durumlarda üçüncü bir alan uzmanının görüşlerine başvurulmuş ve çoğunluğun kararı uygulanmıştır. Yine veri analizi gerçekleştiren kodlayıcıların nitel analize ilişkin ön deneyimleri bulunmaktadır. Ayrıca araştırma süreci detaylı olarak raporlanarak katılımcı görüşlerinden örneklere yer verilmiştir.

### ***Verilerin Analizi***

Öğrenci ve öğretmen gruplarından elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel analiz teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, içerik ve bağlam bakımından benzer verileri belirli kavram

ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek anlaşılması kolay biçimde düzenlemek, ifade etmek ve yorumlamaktır. Betimsel analiz ise temalar ve kodlar önceden belirlidir ve özetleyici kodlamalar yapılıdır. (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizi sürecinde, verilerin kodlanması, kategori ve temalara ulaşılması ve verilerin kod, kategori ve temalara göre yeniden düzenlenmesi aşamaları bulunmaktadır (Miles ve Huberman, 1994). Araştırma soruları alan yazında var olan ve pek çok araştırmacı tarafından da kabul görmüş zorbalık kategorilerinden hareketle oluşturulmuştur. Elde edilen veriler ise içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma bulgularının sunumunda tablolardan ve katılımcı görüşlerini yansıtmak için söylem örneklerinden yararlanılmıştır. Söylem örneklerine yer verilirken öğrenciler K (katılımcı) simgesi, öğretmenler ise Ö (öğretmen) ile temsil edilmiş ve cinsiyete göre k (kız/kadın), e (erkek) olarak kodlanılmışlardır.

### Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırma sorularından hareketle elde edilen bulgular sunulmuştur. Bulguların sunumunda araştırma sorularının sırası dikkate alınmıştır.

#### *Karşılaşılan Zorbalık Türleri*

Katılımcı öğrencilerle karşılaştıkları zorbalık durumlarına ilişkin yapılan derinlemesine görüşmeler sonucunda elde edilen kodlar alan yazın taraması neticesinde belirlenmiş kategoriler altına yerleştirilmiştir. Elde edilen kodların frekansları ve içerisinde yer aldıkları kategoriler Tablo 1’de yer almaktadır.

**Tablo 1.** Karşılaşılan zorbalık türlerine ilişkin kodlar ve frekansları

Zorbalık Türü	Kodlar	Frekans (f)
Sözel	Alaycı lakap takma	5
	Küfretme	4
	Bağırma	3
	Hakaret etme	2
	Laf atma	1
	Toplam	15
Duygusal	Dışlanma	5
	Küçük düşürme	3
	Ayrımcılık	3
	Dedikodusunu yapma	2
	Toplam	13
Fiziksel	Vurma	4
	Tekme atma	2
	Eşyaya zarar verme	2
	İtme	1
	Toplam	9
Cinsel	Cinsel içerikli söylemler	1
	Fiziki temas	1
	Toplam	2
Genel Toplam		<b>39</b>

Tablo 1 incelendiğinde, öğrenciler okul ortamında en fazla sözel zorbalığa (f=15), ikinci en fazla duygusal zorbalığa (f=13) ve onun ardından en fazla fiziksel zorbalığa (f=9) maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında cinsel zorbalık durumlarının (f=2) yaşandığı da belirtilmiştir. Sözel zorbalıkların en fazla alaycı lakap takma (f=5) ve küfretme (f=4) şeklinde, en az ise hakaret etme (f=2) ve laf atma (f=1) türünde olduğu görülmektedir. Katılımcı ifadelerine yönelik örnekler aşağıda sunulmuştur.



**Ke3:** *Evet, oluyor arkadaş arasında. Alaycı oluyor. Ke1 ve Ke6 bazen yapıyor, saçımın rengiyle dalga geçiyorlar, sarı filan diyorlar.* (Fiziksel zorbalık)

**Ke2:** *Olıyor hocam. Alay ediyorlar. Laf atıyorlar. Küfretme oluyor. Neden yaptıklarını bilmiyorum.* (Duygusal ve sözel zorbalık)

Katılımcı öğrenciler okul ortamında vurma (f=4), tekme atma (f=2), eşyaya zarar verme (f=2) ve itme (f=1) şeklinde fiziksel zorbalıklara maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Yine dışlanma (f=5), küçük düşürme (f=3) ve ayrımcılık (f=2) öğrenciler arasında en fazla yaşanan duygusal zorbalıklar olduğu görülmektedir. Bir katılımcı ise iki arkadaşı tarafından cinsel içerikli söylem (f=1) ve fiziki temas (f=1) şeklinde cinsel zorbalığa maruz kaldığını belirtmiştir. Örnek katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

**Ke4:** *Çanta atma oluyor bazen. Vurma, tekme atma oluyor.* (Fiziksel zorbalık)

**Ke2:** *Köylüleri şehirden gelenler dışlıyor. Ke1 sınıfımızdaki bir arkadaşını çok küçük düşürüyor hep.* (Duygusal zorbalık)

**Ke5:** *Dışlanma ve küçük düşürme olabiliyor. Herkesin içinde yapınca beni üzüyor.* (Duygusal zorbalık)

### **Zorbalığa Maruz Kalan Öğrencilerin Vermiş Olduğu Tepkiler**

Katılımcıların “Okulda/sınıfta zorba davranışlara maruz kaldığınızda nasıl tepki veriyorsun?” şeklindeki soruya vermiş olduğu cevaplar iki kategori altında toplanmıştır. Zorbalığa maruz kalan öğrenci tepkileri Tablo 2’de ayrıntılı olarak yer almaktadır.

**Tablo 2.** Karşılaşılan zorbalık türlerine ilişkin kodlar ve frekansları

<b>Çözüm Kategorisi</b>	<b>Kodlar</b>	<b>Frekans (f)</b>
Bireysel Çözmeye Çalışma	Karşılık verme	7
	Sessiz kalma	4
	Ortamı terk etme	1
	Zorba ile iletişimi kesme	1
	Zorbadan uzak durma	1
	<b>Toplam</b>	<b>14</b>
Otoriteye Başvurma	Okul idaresi ile konuşma	3
	Dersin öğretmeni ile konuşma	1
	Rehber öğretmen ile konuşma	1
	<b>Toplam</b>	<b>5</b>
<b>Genel Toplam</b>		<b>19</b>

Tablo 2’ye göre öğrenciler ya problemi bireysel olarak çözmeye çalışmakta ya da otoriteye başvurumaktadırlar. Zorbalık hareketine karşılık verme (f=7) ya da tepki vermeme (f=4) öğrenciler tarafından en fazla başvurulan yöntemler olduğu görülmektedir. Yine “otoriteye başvurma” öğrenciler tarafından başvurulan diğer bir çözüm yöntemi olduğu görülmektedir. Öğrenciler zorbalık durumunda en fazla okul idaresine (f=3) başvurduklarını belirtmişleridir. Katılımcı ifadelerine ilişki örnekler aşağıda sunulmuştur:

**Ke3:** *Bunlar bana yapınca ya hakaret ediyorum ya da ben de ittiriyorum.* (Karşılık verme)

**Kk1:** *Bir daha onlarla konuşmuyorum, onlardan uzak duruyorum, yanlarından gidiyorum.* (Ortamı terk etme)

**Ke4:** *Okul yöntemi ile konuştum.* (Okul idaresi ile konuşma)

### **Zorbalık Durumuna Tanık Olan Öğretmen Tepkileri**

Katılımcı öğretmenlerin zorbalık davranışlarına ne tür tepkiler verildiğinin belirlenmesi adına öncelikle tanık oldukları zorbalık davranışları belirlenmiştir. Tablo 3’te öğretmenlerin tanık oldukları

zorbalık davranışları ve türlerine, Tablo 4'te ise zorbalık davranışları karşısında ne tür tepkiler verdikleri yer almaktadır.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin tanık oldukları zorbalık davranışları

Zorbalık Türü	Kodlar	Frekans (f)
Sözel	Alay etme	3
	İsim takma	2
	Sözlü sataşma	2
	Toplam	7
Fiziksel	Tokat atma	1
	Tekme atma	1
	Isırma	1
	Toplam	3
Duygusal	Oyuna almama	2
	Dışlama	1
	Toplam	3
-	Genel Toplam	13

Katılımcı öğretmenler, öğrencilere benzer olarak sözel (f=7), fiziksel (f=3) ve duygusal (f=3) türünde zorbalık davranışlarına tanık olduklarını belirtmişlerdir. Ancak öğrencilerden farklı olarak cinsel zorbalık davranışına tanık olmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin tanık oldukları zorbalık davranışına ilişkin elde edilen kodların toplamı (f=13), öğrencilerin belirtmiş oldukları kodların toplamından (f=19) daha azdır. Bu iki sonuç öğretmenlerin bütün zorbalık davranışlarına tanık olamadıklarını ya da öğrencilerin öğretmenlerin bulunmadığı ortamlarda daha fazla zorbalık türünde davranışlar sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir. Katılımcı öğretmenlerin ifadelerinden örnekler aşağıda sergilenmiştir.

**Ök2:** *Günümüzde öğretmenler olarak en fazla zorlandığımız konuların başında zorbalık geliyor. Öğrenciler arasında en sık karşılaştığımız zorbalık türlerinden biri sözel zorbalık. İsim takma, sataşma, zekâ seviyesi ve sosyo-ekonomik bakımdan alay etme bunların başında geliyor. (Sözel zorbalık)*

**Öe1:** *Yasemin'in lakayt, alaycı tavır takındığını bazen görüyorum. Benim yanımda olmadı. Ama çocukların söylemlerinden, Orkide'nin Menekşe'yi ısırıldığını hatta başka çocukları ısırıldığını duydum. Ayçiçeği'ne yaptıklarını fark ediyorum. Aralarına almıyorlar. Menekşe ilk geldiğinde de içlerine almadılar. (Fiziksel ve sözel zorbalık)*

**Tablo 4.** Öğretmenlerin tanık oldukları zorbalık davranışlarına ilişkin tepkileri

Çözüm Kategorisi	Kodlar	Frekans (f)
Bireysel Çözmeye Çalışma	Uyarma	8
	Ses yükselterek (bağırarak) uyarma	1
	Konu hakkında konuşma	3
	Uzlaşma sağlamaya çalışma	1
	Toplam	13
Otoriteye Başvurma	Okul idaresine yönlendirme	2
	Sınıf öğretmenine yönlendirme	2
	Toplam	4
-	Genel Toplam	17

Öğretmenler tanık oldukları zorbalık davranış türlerine (sözel, fiziksel ve duygusal) en fazla uyararak (f=8) tepkide bulduklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında konu hakkında konuşma (f=3) ve taraflar arasında uzlaşmaya varmaya çalışma (f=1) öğretmenlerin tercih etmiş oldukları bireysel çözüm çabaları olduğu görülmektedir. Diğer taraftan öğretmenler zorbalık davranışları okul idaresine

yönlendirme (f=2) ve sınıf öğretmenine yönlendirme (f=2) gibi otoriteye başvurma gibi çözümlere yöneldiklerini de belirtmişlerdir (Tablo 4). Aşağıda bu duruma yönelik katılımcı ifadesine yer verilmiştir.

**Ök4:** *Onları yapmamaları konusunda, birbirlerine saygılı olmaları konusunda uyarıyorum ve bunların yasal yaptırıma da maruz kalabilecekleri konusunda uyarıyorum. (Uyarma)*

#### **Öğretmenlere göre Zorbalık Yapan Öğrenci Özellikleri**

Katılımcı öğretmenlere sorulan “Sizce zorbalık yapan öğrenciler hangi özelliklere sahiptir?” şeklindeki soruya vermiş olduğu cevaplar incelendiğinde tüm öğretmenlerin üzerinde fikir birliğine vardığı bazı özellikler ortaya çıkmıştır. Buna göre öğretmenler zorba öğrencilerin aynı zamanda “saldırganlık (f=4)” “şumarıklık (f=3)” gibi özellikleri taşıdığını belirtmişlerdir. Yine bu öğrencilerin “asosyal (f=3), benmerkezci (f=3), düşük empati becerisine sahip (f=2) ve geçmişte zorbalığa maruz kalan bireyler (f=1) olduğunu belirtmişlerdir.

#### **Öğretmenlere göre Zorba Davranışların Nedenleri**

Öğretmenlerin kendilerine sorulan “Sizce bu öğrencilerin zorbalık davranışları sergilemelerinin nedenleri nelerdir?” şeklindeki soruya vermiş olduğu yanıtlar neticesinde elde edilen kodlar ve kategoriler Tablo 5’te yer almaktadır.

**Tablo 5.** Öğretmenlere göre zorba davranışların nedenleri

<b>Çözüm Kategorisi</b>	<b>Kodlar</b>	<b>Frekans (f)</b>
Ailevi nedenler	Şiddete maruz kalma	4
	İlgisizlik	4
	Sevgisizlik	4
	Yetişme tarzı	3
	Kendini değerli hissetmeme	2
	<b>Toplam</b>	<b>17</b>
Bireysel Nedenler	Genetik yatkınlık	2
	Kendini yetersiz hissetme	2
	<b>Toplam</b>	<b>4</b>
Çevresel nedenler	Okula ait hissetmeme	2
	Çevrede olumsuz örneklerin varlığı	2
	<b>Toplam</b>	<b>4</b>
<b>Genel Toplam</b>		<b>25</b>

Öğretmenlerin öğrencilerin göstermiş olduğu zorba davranışların nedenlerine ilişkin düşünceleri “ailevi nedenler (f=17), bireysel nedenler (f=4) ve çevresel nedenler (f=3)” kategorileri altında toplanmaktadır. Buna göre öğretmenler zorba davranışın temelinde ailevi nedenlerin yattığını düşünmektedirler. Yani ailenin çocuklara yönelik tutumları ve davranışları çocukları zorba davranışlara iten ya da engelleyen en temel etmen olarak görülmektedir. Detaylı açıklamak gerekirse çocukların aile içi şiddete maruz kalması (f=4), aileden ilgi (f=4) ve sevgi (f=4) görmemesi, kendini aile içerisinde değerli hissetmemesi (f=2) ve aile içerisindeki yetişme tarzları (f=3) öğretmenlere göre çocuklara zorba davranışlara yönlendirmektedirler. Bunun yanında genetik yatkınlık (f=2) ve kendini yetersiz hissetme (f=2) gibi bireysel nedenler ve çocuğun kendini okula ait hissetmemesi (f=2) ya da yaşadığı çevrede olumsuz örneklerle karşılaşması (f=2) gibi çevresel nedenler öğretmenler tarafından zorbalığı tetikleyen diğer etmenler olarak görülmektedir. Katılımcı ifadelerine yönelik örnekler aşağıda sunulmuştur.

**Ök2:** *Zorbalık davranışı sergilemenin birçok sebebi olabilir. Çocuk kendini okula ait hissetmiyor olabilir. Zorla okula geliyor olabilir ya da çocuk belli becerilerden kendini yoksun hissediyor, kendini yetersiz hissediyor olabilir. Kendini değerli, ait hissetmeyen her birey gibi zamanında doyurulmayan, bastırılan duyguların dışa vurumu şeklinde bu davranışları sergiliyor olabilir. (Bireysel ve çevresel nedenler)*

**Öe1:** *Zorbalık davranışlarının genel olarak nedenlerini; sevgisizlik, ilgi eksikliği, şiddete maruz kalma, olumsuz davranışların yoğun olduğu bir çevrede büyüme olarak söyleyebilirim. Bunlara genetik yatkınlığı da ekleyebiliriz. (Ailevi ve çevresel nedenler)*

### Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada akran zorbalığına maruz kalan ve zorbalık davranışı sergileyen toplam 12 ortaokul öğrencisi ile bu öğrencilerin en az bir yıldır dersine giren 4 öğretmenden elde edilen veriler derinlemesine incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ortaokul öğrencileri en fazla sözel ve duygusal zorbalığa maruz kalmaktadır. Bunların ardından fiziksel zorbalık gelmektedir. Alaycı lakap takma, küfretme ve bağırma en fazla maruz kalınan sözel zorbalık türlerindedir. Dışlanma, küçük düşürme ve ayrımcılık en fazla karşılaşılan duygusal zorbalık olurken, vurma, tekme atma ve eşyaya zarar verme öğrencilerin maruz kalmış oldukları fiziksel zorbalık türleridir. Bunun yanında bir katılımcı ise cinsel zorbalığa maruz kaldığını belirtmiştir. Yapılan çalışmalar benzer yaş gruplarında bu tür zorbalıkların yaygın olduğunu ortaya koymaktadır. Smith ve ark. (2004) çalışmalarında, alay ve hakaret etmenin görülen yaygın sözel zorbalık biçimleri olduğunu ortaya koymuştur. Çankaya (2011) ile Siyez ve Kaya (2011) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencileri arasında en fazla sözlü, ardından fiziksel zorbalığın yaygın olduğu raporlanmıştır. Yakın yaş grubu olan lise öğrencileri incelendiğinde benzer olarak sözel zorbalığın öğrenciler arasında en fazla yaşanan zorbalık türü olduğu görülmektedir (Polat ve Sohbet, 2019).

Cinsel zorbalık diğer zorbalık türlerine göre daha az rapor edilmiştir. Hem yurt içinde (Mercan ve Yıldırım Sarı, 2018; Özkan ve Gökçearsan Çiftçi, 2010; Sezen ve Murat, 2018) hem de yurt dışında (Espelage ve Swearer, 2004; Mazzone vd. 2018; Oriol vd., 2021) yapılan çalışmalar ergenler arasında cinsel zorbalık oranının diğer zorbalık türlerine göre daha az olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin cinsel içerikli söylem ve eylemlerinin otorite tarafından diğer zorbalık türlerine nazaran daha sert tepki görebileceği düşüncesi onları bu konuda daha dikkatli olmaya itmiş olabilir.

398

Öğrenciler, zorbalık durumları karşısında daha çok bireysel çözümler üretmeye çalışmışlardır. Ancak bu çözümlerin neler olduğuna bakıldığında “zorbalığa zorbalıkla karşılık verme” ya da “sessiz kalma” gibi nitelikli çözümler olmadığı görülmektedir. Her iki çözüm türü de zorbalık durumunu çözemeyeceği gibi bu davranışın sıklığını artırabilir. Bunun yanında zorba ile iletişimi kesme ya da ondan uzak durma gibi daha çözümsel yaklaşımlar da sergilenmiş olmasına rağmen bu çözümün sıklığı oldukça azdır. Öğrencilerin zorbalık ve zorbalığın olumsuz etkileri hakkında daha bilinçli olmalarını sağlamak onların zorbalıkla mücadelesine katkı yapabilir. Diğer taraftan öğrenciler otoriteye (okul idaresine, dersin öğretmeni ya da rehber öğretmeni) başvurma gibi alternatif bir çözüme de başvurduklarını belirtmişlerdir. En fazla ise okul idaresine başvuru yapılmıştır. Bu durum okul idaresinin öğrenciler tarafından en yüksek otorite olarak görülmesi ve dolayısıyla daha yetkili bir çözüm merci olarak algılanmasının sonucu olabilir.

Araştırmada öğrencilerin yanında öğretmenlerin de yaşanan zorbalık durumlarına ilişkin düşünceleri irdelenmiştir. Öğretmenler de öğrencilere benzer olarak en fazla sözel zorbalık davranışlarına tanık olduklarını bunun yanında fiziksel ve duygusal zorbalıklarla da karşılaştıklarını ancak herhangi bir cinsel zorbalığa şahit olmadıklarını belirtmişlerdir. Elde edilen bu bulgu önemli bir sonucu ortaya koymaktadır. Öğretmenler her ne kadar öğrencilerin yapmış oldukları zorbalık durumlarına tanık olmuş olsalar da öğrencilerin belirtmiş olduğu zorbalık frekansları öğretmenlerin belirtmiş olduklarından çok daha fazladır. Yani öğretmenler her zorbalığa şahit olamamaktadır. Yine öğrenciler cinsel zorbalıktan bahsetmesine rağmen öğretmenler böyle bir zorbalığa tanık olmadıklarını belirtmişlerdir. Benzer olarak Draugedelan (2021) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenler cinsel içerikli zorbalık davranışların öğrenciler arasında olup olmadığından haberdar olmadıklarını, haberdar olsalar bile bu durumda nasıl bir tepki vermeleri gerektiğini yani okulun bu konudaki işleyişini bilmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin özellikle de cinsel zorbalık gibi birtakım zorbalık durumlarından haberdar olamamaları var olan mevcut problemi olması gerekenden daha küçük olarak algılamalarına neden olabilir. Salmivalli vd. (2021), öğretmen eğitim programlarının zorbalıkla başa çıkmada etkinliğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin zorbalıkla mücadele konusunda hem farkındalık kazanmaları hem de güncel kalmaları önemlidir.

Öğretmenler tanık oldukları zorbalık durumları karşısında geliştirmeye çalıştıkları çözüm kategorileri öğrenci çözümlerine benzerlik göstermektedir. Öğretmenler genelde öğrencileri uyararak (bezen bağırarak) ya da konu hakkında zorba ve mağdurla konuşarak bireysel çözüm geliştirmeye çalışmaktadırlar. Uyarma yöntemi öğretmenlerin zorbalıkla başa çıkma stratejileri arasında yayın kullanılan bir yöntemdir (Rigby, 2003). Bunun yanında durumu sınıf öğretmenine ya da okul yönetimine yönlendirme şeklinde otorite ile iletişime geçtiklerini belirtmektedirler.

Öğretmenler zorba öğrencilerin saldırgan davranışlar gösterme, şımarık olma, benmerkezci olma, asosyal olma, düşük empati becerisine sahip olma ve geçmişte zorbalığa maruz kalma gibi birtakım ortak özelliklere sahip olduklarını düşünmektedirler. Öğretmenlere göre zorba davranışların temelinde ailevi nedenler yatmaktadır. Özellikle çocukların aile içerisinde şiddete maruz kalması, ilgi, sevgi ya da kendini değerli hissetme gibi temel ruhsal ihtiyaçların aile tarafından yeterince giderilememesi sonucunda çocuklarda zorbalık davranışları ortaya çıkmaktadır. Çarkıt ve Bacanlı (2020) tarafından yapılan çalışmada benzer olarak öğretmenler ailesel faktörleri akran zorbalığının en önemli nedeni olarak belirtmişlerdir. Ailelerin çocuklarının problemlerinin farkında olarak onlara destek olmaları ve çocuklarıyla beraber vakit geçirmeleri hem zorbalık davranışı hem de zorbalık kurbanı olma ihtimalini düşürmektedir (Biswas vd., 2020). Baba ilgisinin azalması zorbalık kurbanı olma ihtimalini artırıyor olması (Shahrour vd., 2020) akran zorbalığı konusunda her iki ebeveyne de önemli görevler düşüğünü göstermektedir. Tüm bu sonuçlar akran zorbalığı ve zorbalık kurbanı olma durumlarına ilişkin ebeveyn eğitiminin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bunun yanında genetik yatkınlık ve kendini yetersiz hissetme gibi bireysel nedenler ya da kendini okula ait hissetmeme veya çevrede olumsuz örneklerin bulunması gibi çevresel nedenler zorbalığın diğer nedenleri olarak görülmektedir.

### Kaynakça

- Adalar Çelenk, T. E., ve Yıldızlar, O. (2019). Lise öğrencilerinde akran zorbalığı ve mağduriyetinin incelenmesi. *Sağlık ve Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(2), 24-31.
- Archer, J. (2004). Understanding bullies and their victims. *Behaviour Research and Therapy*, 42(4), 1267-1285.
- Atış Akyol, N., Yıldız, C., ve Akman, B. (2018). Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin görüşleri ve zorbalıkla baş etme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 439-459.
- Atik, G., ve Kemer, G. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri arasındaki zorbalığı yordamada problem çözme becerisi, sürekli öfke-öfke ifade tarzları ve fiziksel öz yeterliğin rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 198-206.
- Baker, Ö. E., ve Kavşut, F. (2007). Akran zorbalığının yeni yüzü: Siber zorbalık. *Eurasian Journal of Educational Research*, 27, 31-42.
- Basilici, M. C., Palladino, B. E., & Menesini, E. (2022). Ethnic diversity and bullying in school: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 65, 101762.
- Bayar, A., ve Balcı, M. (2023). Okul rehber öğretmenlerinin bakış açısından akran zorbalığı ve çözüm yolları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 10(4), 87-105.
- Biswas, T., Scott, J. G., Munir, K., Thomas, H. J., Huda, M. M., Hasan, M. M., ... & Mamun, A. A. (2020). Global variation in the prevalence of bullying victimisation amongst adolescents: Role of peer and parental supports. *EclinicalMedicine*, 20, e100276.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (27. Baskı). Pegem.
- Berger, K. S. (2007). Update on bullyin at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27(1), 90- 126.
- Bilgin, N. (2013). Öğretmen görüşlerine göre akran zorbalığına yol açan nedenler ve çözüm önerileri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 38-49.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social information- processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67(3), 993-1002.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). "Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment." *Child Development*, 66(3), 710-722.
- Çankaya, İ. (2011). İlköğretimde akran zorbalığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 81-92.
- Çarkıt, E., ve Bacanlı, F. (2020). Okullarda akran zorbalığı: Öğretmen görüşlerine göre nitel bir çalışma. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(24), 2545-2583.
- Doğan, S., ve Keleş, O. (2023). Nedenleri sonuçları ve çözüm önerileri bağlamında akran zorbalığı: Bir

- olgubilim çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 59, 1-24.
- Draugedalen, K. (2021). Teachers' responses to harmful sexual behaviour in primary school—findings from a digital survey among primary school teachers. *Journal of Sexual Aggression*, 27(2), 233-246.
- Espelage, D.L., & Swearer, S.M. (2004). *Bullying in American Schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Guilford Press.
- Espelage, D. L., & Hong, J. S. (2017). Cyberbullying prevention and intervention efforts: Current knowledge and future directions. *Canadian Journal of Psychiatry*, 62(6), 374-380.
- Furniss, C. (2000). Bullying in schools: It's not a crime – is it? *Education and Law*, 12(1), 10-29.
- Genç, G. (2007). Genel liselerde akran zorbalığı ve yönetimi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). *İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Malatya, Türkiye.
- Gökkaya, F., ve Tekinav Sütcü, S. (2020). Akran zorbalığının ortaokul öğrencileri arasındaki yaygınlığının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 40-54.
- Hawker, D. S., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 441-455.
- Hemphill, S. A., Tollit, M., Kotevski, A., & Heerde, J. A. (2015). Longitudinal predictors of cyber and traditional bullying perpetration in Australian secondary school students. *Journal of Adolescent Health*, 56(5), 513-518.
- Hilooğlu, S., ve Cenkseven-Önder, F. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde zorbalığı yordamada sosyal beceri ve yaşam doyumunun rolü. *İlköğretim Online*, 9(3), 1159-1173.
- Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology*, 65(1), 159-185.
- Karabulut, R., Kucur, A., Yıldızili, F., Çetin, G., ve Eroğlu, S. (2023). Akran zorbalığına maruz kalmış ortaokul öğrencilerinin akran zorbalığı ile baş etme yöntemlerinin incelenmesi. *Kayseri Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 33-50.
- Köksal Akyol, A., ve Bilbay, A. (2018). Ergenlerin akran zorbalığı yapmaları, zorbalığa maruz kalmaları ve empatik eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(2), 667-675.
- Lereya, S. T., Samara, M., & Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child Abuse & Neglect*, 37(12), 1091-1108.
- Li, L., Chen, X., & Li, H. (2020). Bullying victimization, school belonging, academic engagement and achievement in adolescents in rural China: A serial mediation model. *Children and Youth Services Review*, 113, 104946.
- Lynn Hawkins, D., & Pepler, D. J. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10(4), 512-52.
- Mazzone, A., Nocentini, A., & Menesini, E. (2018). Bullying and peer violence among children and adolescents in residential care settings: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 38, 101-112.
- Mercan, H., ve Yıldırım Sarı, H. (2018). Lise öğrencilerinde akran zorbalığı ve sosyodemografik değişkenlerle ilişkisi. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 26(1), 21-29.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education, A qualitative approach*. Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Neuman, W. L. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (7th ed.). Pearson.
- Obregon-Cuesta, A. I., Mínguez-Mínguez, L. A., León-del-Barco, B., Mendo-Lázaro, S., Fernández-Solana, J., González-Bernal, J. J., & González-Santos, J. (2022). Bullying in adolescents: Differences between gender and school year and relationship with academic performance. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 9301.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychol Psychiatry*. 35(7), 1171-90.
- Olweus, D. (2005). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Blackwell.
- Olweus, D., Limber, S. P., & Breivik, K. (2019). Addressing specific forms of bullying: A large-scale evaluation of the Olweus bullying prevention program. *International Journal of Bullying Prevention*, 1, 70-84.
- Oriol, X., Miranda, R., & Amutio, A. (2021). Correlates of bullying victimization and sexual harassment: Implications for life satisfaction in late adolescents. *The Journal of School Nursing*, 37(3), 202-208.

- Özkan Y. ve Gökçearslan Çifci, E. (2010) Düşük Sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında akran zorbalığı. *İlköğretim Online*, 9(2), 576-586.
- Öztürk, A., Tezel, A., ve Öztürk, F. Ö. (2019). Bir ortaöğretim kurumunda akran zorbalığının değerlendirilmesi. *Konuralp Tıp Dergisi*, 11(1), 82-88.
- Pişkin, M. (2010). Examination of Peer Bullying Among Primary and Middle School Children in Ankara. *Education and Science*, 35(156), 175-189.
- Polat, F., ve Sohbet, R. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinde akran zorbalığı. *KSU Tıp Dergisi*, 15(2), 41-51.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. K. Rigby (Ed.), in *Bullying in Schools: An Overview of the Research*. University of South Australia.
- Rigby, K., & Johnson, B. (2006). Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied. *Educational Psychology*, 26, 425-440.
- Roland, E. (2002). Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational Research*, 44, 55-67.
- Salmivalli, C., Laninga-Wijnen, L., Malamut, S. T., & Garandeau, C. F. (2021). Bullying prevention in adolescence: Solutions and new challenges from the past decade. *Journal of Research on Adolescence*, 31(4), 1023-1046.
- Sarzosa, M., & Urzúa, S. (2021). Bullying among adolescents: The role of skills. *Quantitative Economics*, 12(3), 945-980.
- Sezen, M. F., ve Murat, M. (2018). Ergenlerde akran zorbalığı, internet bağımlılığı ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 160-182.
- Siyez, D. M., & Kaya, A. (2011). Akran zorbalığı gruplarında empatik eğilim. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 23-43.
- Shahrour, G., Dardas, L. A., Al-Khayat, A., & Al-Qasem, A. (2020). Prevalence, correlates, and experiences of school bullying among adolescents: A national study in Jordan. *School Psychology International*, 41(5), 430-453.
- Smith, P. K., Pepler, D., & Rigby, K. (Eds.). (2004). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge University Press
- Sourander, A., Helstelä, L., & Helenius, H. (2000). "Psychosocial factors associated with bullying among boys." *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 39(4), 507-514.
- Swearer, S. M., Wang, C., Berry, B., & Myers, Z. R. (2014). Reducing bullying: Application of social cognitive theory. *Theory into practice*, 53(4), 271-277.
- Şen, Z., ve Doğan, A. (2021). Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin tutumlarının, akran zorbalığı ile baş etme stratejilerinin ve algıladıkları okul ikliminin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 46(207), 43-62.
- Volk, A. A., Veenstra, R., & Espelage, D. L. (2017). So you want to study bullying? Recommendations to enhance the validity, transparency, and compatibility of bullying research. *Aggression and Violent Behavior*, 36, 34-43.
- Whitted, K. S., & Dupper, D. R. (2005). Best practices for preventing or reducing bullying in schools. *Children & Schools*, 27(3), 167-175.
- Yaman, S. (2009). Akran zorbalığı: Öğrencilerin zorbalık davranışları ve zorbalıkla başa çıkma stratejileri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 1-16.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K (2003). *Case study research design and methods* (Third ed.). Stage Publications.
- Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J., & Ttofi, M. M. (2017). *Protecting children against bullying and its consequences*. Springer Nature.

## Extended Abstract

### Introduction

Bullying is defined as behaviors by an individual intended to harm another person physically, verbally, or through digital means (Olweus, 2005). Bullying can occur in various forms, such as physical, emotional, verbal, sexual, or digital. These actions often result in emotional or physical harm to the victim and are typically driven by a desire for control or power. Bullying that occurs between peers of the same or similar age, based on a power imbalance and repeated over time, is considered peer bullying (Basilici et al., 2022; Li et al., 2020). For a behaviour to be classified as bullying, it must exhibit certain key characteristics such as intentionality, repetition, and a power imbalance (Olweus, 1994).

Research shows that various factors can drive children toward engaging in peer bullying. Individual factors (such as lack of self-confidence, emotional issues, etc.), social and environmental factors, educational settings, cultural and societal influences, as well as psychological and developmental factors, are known to be common triggers of peer bullying (Swearer et al., 2014). On the other hand, being subjected to bullying has been shown in studies to negatively affect students psychologically, physiologically, and academically. Research indicates that children who experience bullying often face emotional challenges such as anxiety, internalized anger, helplessness, worthlessness, and loneliness. Additionally, they may encounter severe issues such as changes in eating habits, self-harming behaviors, and even suicidal tendencies (Atik & Kemer, 2008; Hawker & Boulton, 2000; Rigby, 2003; Sourander et al., 2000).

The studies conducted in Türkiye on the identification of peer bullying, it is observed that they predominantly focus on high school students (Adalar-Çelenk & Yıldızlar, 2019; Baker & Kavşut, 2007; Köksal-Akyol & Bilbay, 2018; Mercan & Yıldırım Sarı, 2018; Polat & Sohbet, 2019; Sezen & Murat, 2018) and middle school students (Çankaya, 2011; Gökkaya & Tekinsav-Sütücü, 2020; Hilooğlu & Cenkseven-Önder, 2010; Karabulut et al., 2023; Öztürk et al., 2019; Pişkin, 2010). Recently, studies exploring the experiences and views of teachers from various disciplines regarding peer bullying have also been conducted (Atış Akyol et al., 2018; Bayar & Balcı, 2023; Çarkıt & Bacanlı, 2020; Doğan & Keleş, 2023; Şen & Doğan, 2021). Addressing peer bullying solely through one stakeholder (teacher, student, or parent) may be insufficient to fully illuminate the issue. Unlike previous studies, this research aims to thoroughly analyze bullying situations from the perspectives of both bullies and the teachers experiencing the process, aiming to provide detailed insights and compare stakeholders' views and experiences.

### Method

This study was conducted using the case study design, one of the qualitative research methods. A case study is a research method that deeply examines an event, a situation, or a person within its real-life context. The study group consisted of 16 participants, including 12 seventh-grade students attending a public middle school in Aydın, Türkiye, and four teachers who had been teaching these students for at least one year. A purposive sampling method was used to select the participants. The majority of the student participants were male (n=11, 91.7%). Four of the students belonged to a middle socio-economic level, while eight were from a low socio-economic level. All students' parents were alive and lived together. Among the teacher participants, one was male and three were female, aged between 38 and 48 (average age = 43), with 15–25 years of professional experience. Data were collected through semi-structured interview forms developed by researchers for both students and teachers. The interview forms contained 7 questions for students and 5 for teachers. Data were first collected from students, followed by teachers, at times and locations arranged by the school administrations. Interviews were conducted face-to-face and recorded with participant consent to prevent data loss. The inter-coder reliability was calculated using Miles and Huberman's (1994) formula, resulting in a reliability index of 84%, exceeding the critical value of 70%, indicating reliable agreement between coders.



### Findings, Discussion and Suggestions

The research findings reveal that middle school students are most frequently subjected to verbal and emotional bullying, followed by physical bullying. Common forms of verbal bullying include mocking nicknames, swearing, and yelling. Emotional bullying often involves exclusion, humiliation, and discrimination, while physical bullying includes hitting, kicking, and damaging belongings. One participant reported experiencing sexual bullying, which is less frequently documented compared to other types. Studies from both national (e.g., Mercan & Yildirim Sari, 2018) and international contexts (e.g., Espelage & Swearer, 2004) confirm that sexual bullying among adolescents is comparatively rare. Students tend to come up with individual solutions when faced with bullying situations. However, solutions like "responding to bullying with bullying" or "remaining silent" are not effective. These approaches may not resolve the issue and could even increase the frequency of bullying. Raising students' awareness about bullying and its negative effects can contribute to better efforts in combating bullying. Teachers' proposed solutions for bullying situations are similar to students' solutions. They often attempt to address the issue by warning students (sometimes yelling) or speaking to both the bully and the victim. The warning method is commonly used as a strategy for dealing with bullying (Rigby, 2003). According to teachers, the underlying causes of bullying behaviors are often familial factors. Especially when children are exposed to violence within the family, or when their basic emotional needs like affection, love, or a sense of self-worth are not adequately met by their family, bullying behaviors emerge. Similarly, in a study by Çarkıt and Bacanlı (2020), teachers also identified familial factors as the primary cause of peer bullying. Families who are aware of their children's problems, offer support, and spend quality time with them reduce both the likelihood of bullying behavior and the risk of their child becoming a victim of bullying (Biswas et al., 2020). These findings highlight the necessity of parent education on peer bullying and victimization.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

