

APJEC

ACADEMIC PLATFORM
JOURNAL OF EDUCATION AND CHANGE

Volume 7

Issue 2

Year 2024

Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi

Editör

Prof. Dr. Hanifi PARLAR
İstanbul Ticaret Üniversitesi
hparlar@ticaret.edu.tr

Editör Yardımcısı

Dr. Muhammed ÇELİK
Milli Eğitim Bakanlığı
wizard_teacher@hotmail.com

Alan Editörleri

Eğitim Bilimleri
Doç. Dr. Ramazan CANSOY
Karabük Üniversitesi
cansoyramazan@gmail.com

Yabancı Diller

Dr. Öğr. Üyesi M. Emin TÜRKOĞLU
Afyon Kocatepe Üniversitesi
eminturkoglu@gmail.com

Mizanpaj Editörü

Sena KART
Marmara Üniversitesi
senanur_kart@hotmail.com

Türkçe Dil Editörü

Dr. Öğr. Üyesi Zafer TOPAK
Karabük Üniversitesi

Teknik Destek

İsmail ANAR
ismailanar@gmail.com

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Ahmet KAYA
Sütçü İmam Üniversitesi
Prof. Dr. Celil KİRAZ
Uludağ University
Prof. Dr. Ercan YILMAZ
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Halil EKŞİ
Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Mesut AKDERE
Purdue Üniversitesi
Prof. Dr. Münevver ÇETİN
Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Necip ŞİMŞEK
İstanbul Ticaret Üniversitesi
Prof. Dr. Yahya FİDAN
İstanbul Ticaret Üniversitesi
Doç. Dr. Ramazan CANSOY
Karabük Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Academic Platform Journal of Education and Change

Editor

Prof. Dr. Hanifi PARLAR
Istanbul Commerce University
hparlar@ticaret.edu.tr

Assistant Editor

Dr. Muhammed ÇELİK
Ministry of National Education
wizard_teacher@hotmail.com

Fields Editors

Educational Sciences
Assoc. Prof. Ramazan CANSOY
Karabuk University
cansoyramazan@gmail.com

Foreign Languages

Assistant Prof. M. Emin TÜRKOĞLU
Afyon Kocatepe University
eminturkoglu@gmail.com

Layout Editor

Sena KART
Marmara University
senanur_kart@hotmail.com

Turkish Language Editor

Assist. Prof. Zafer TOPAK
Karabuk University

Technical Support

İsmail ANAR
ismailanar@gmail.com

Members of Advisory Board

Prof. Dr. Ahmet KAYA
Sutcu Imam University
Prof. Dr. Celil KİRAZ
Uludağ University
Prof. Dr. Ercan YILMAZ
Necmettin Erbakan University
Prof. Dr. Halil EKŞİ
Marmara University
Prof. Dr. Mesut AKDERE
Purdue University
Prof. Dr. Münevver ÇETİN
Marmara University
Prof. Dr. Necip ŞİMŞEK
Istanbul Commerce University
Prof. Dr. Yahya FİDAN
Istanbul Commerce University
Assoc. Prof. Ramazan CANSOY
Karabuk University
Assoc. Prof. Mustafa ÖZGENEL
Istanbul Sabahattin Zaim University



Contact

info@apjec.com
apjecjournal@gmail.com



Editörden

Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi'nin Değerli Okurları;

Aralık 2024 sayımızla yeniden sizlerle buluşmanın mutluluğunu yaşıyoruz. Bu sayımızda, eğitim ve değişim alanında önemli katkılar sağlayan 4 değerli makaleyi sizlerle paylaşmaktan büyük bir gurur duyuyoruz.

Eğitim ve Değişim Derneği ile Akademik Platform Derneği'nin iş birliğiyle yayın hayatına devam eden dergimiz, eğitim bilimi ve değişim süreçlerine dair yenilikçi yaklaşımları gündeme taşımaya devam etmektedir. Bu başarı, her biri alanında uzman olan yazarlarımızın ve titiz bir hakemlik süreci yürüten akademisyenlerimizin emekleri sayesinde mümkün olmuştur.

Dergimizin hazırlanmasında emeği geçen editörlerimize, araştırmalarıyla katkıda bulunan yazarlarımıza, sürecin her aşamasında özveriyle çalışan hakemlerimize ve teknik ekibimize en içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, dergimize ilgi gösteren siz değerli okuyucularımıza destekleriniz için sonsuz teşekkür ederiz.

Aralık 2024 sayımızın, eğitim bilimi ve değişim süreçlerinde yeni fikirlerin ve yaratıcı çözümlerin ortaya çıkmasına vesile olmasını temenni ediyoruz. Bir sonraki sayımızda yeniden görüşmek dileğiyle...

Saygılarımla.

Prof. Dr. Hanifi PARLAR
APJEC Dergisi Editörü



ACADEMIC PLATFORM JOURNAL OF EDUCATION AND CHANGE

From the Editor

Dear Esteemed Readers of the Academic Platform Journal of Education and Change,

We are delighted to reunite with you through our December 2024 issue. In this edition, we take great pride in sharing four valuable articles that make significant contributions to the fields of education and change.

Our journal, published in collaboration with the Education and Change Association and the Academic Platform Association, continues to bring innovative perspectives to educational sciences and transformative processes. This achievement is made possible thanks to the dedicated efforts of our esteemed authors, the meticulous reviews by our expert referees, and the contributions of our committed editorial and technical teams.

I extend my heartfelt gratitude to our editors, authors, referees, and all colleagues who have worked tirelessly throughout the publication process. Additionally, I would like to thank you, our valued readers, for your interest and unwavering support.

We hope that our December 2024 issue will inspire new ideas and creative solutions in educational sciences and transformative practices. We look forward to meeting you again in our next issue.

Best regards,

Prof. Dr. Hanifi PARLAR
APJEC Journal Editor



14. SAYI HAKEMLERİ / Reviewers of the 14th Issue

- Prof. Dr. Emine ERATAY / Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
- Doç. Dr. Ege AKGÜN / Ankara Üniversitesi
- Doç. Dr. Esra TÖRE / İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
- Doç. Dr. Faysal ÖZDAŞ / Mardin Artuklu Üniversitesi
- Doç. Dr. İbrahim TAŞ / Sakarya Üniversitesi
- Doç. Dr. Pınar URAL KELEŞ / Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Ümmügülsüm AYSAN / Sağlık Bilimleri Üniversitesi
- Öğr. Gör. Zülal KÖKEL / Sağlık Bilimleri Üniversitesi
- Dr. Hilal GÜRKAN / Milli Eğitim Bakanlığı
- Dr. Seher NECCAROĞLU IŞIK / Milli Eğitim Bakanlığı

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Araştırma Makalesi / Research Article

- **2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Hakkında Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi**
Investigating Teachers' Views on the 2024 Science Curriculum
Büşra Sena AK-Mücahit KÖSE 132-169

Tezden Üretilen Makale / Article-Based Thesis

- **Anne Stres Düzeyleri ile Manevi Başa Çıkma Becerileri Arasındaki İlişki**
Investigation of The Relationships Between Quran Course Student Mothers' Stress Levels And
Spiritual Coping Skills: Başakşehir Case
Tuğba KARADENİZ-Hür Mahmut YÜCER 170-187
- **Kırsal Bölgede Öğretim Liderliği Engelleri**
Obstacles to Instructional Leadership in Rural Areas
Esra Şerbetçi YAŞA 188-221

Kitap Analizi / Book Review

- **Erken Çocukluk Döneminde Kardeş Kıskançlığı Temalı Resimli Çocuk Kitaplarına Yönelik Bir Analiz**
An Analysis of Children's Picture Books Themed Sibling Jealousy in Early Childhood
Mücahit YUVACI-Şehnaz CEYLAN 222-239

Makale Bilgisi

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi

11.11.2024

Kabul Tarihi

24.12.2024

Anahtar Kelimeler

2024 Fen Bilimleri Dersi,
Öğretim Programı,
Öğretmen Görüşleri,
Fen Bilimleri Öğretmeni,
Program Geliştirme

2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Hakkında Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

*Büşra Sena AK **Mücahit KÖSE

ÖZ

Araştırmada 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenen 2024-2025 eğitim öğretim yılında farklı bölgelerde bulunan devlet okullarında görev yapan 25 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin genel olarak programda bilim kültürünün ve değerlerin yer almasını olumlu buldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerce öğrenme çıktılarının sayısının azalmasının, konularda sadeleşmeye gidilmesinin öğretim programının tam olarak uygulanmasına imkân vereceği belirtilmiştir. Farklı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin çeşitlendirilmesi ile daha çok süreç temelli değerlendirmenin ön planda olmasını olumlu olarak belirtirken kalabalık öğrenci gruplarının olduğu sınıflarda bireysel farklılıkları dikkate alarak süreç odaklı değerlendirme yapılmasının zaman alacağını ve zor olacağını belirtmişlerdir. Araştırmada ders kitaplarının öğretim programı ile uyumlu olduğu, programa uygun bir öğretim süreci için laboratuvar ve araç-gereçler açısından okulların ise yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Atf: Ak, B. S. ve Köse, M. (2024). 2024 Fen bilimleri dersi öğretim programı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 7(2), 132-169. DOI: 10.55150/apjec.1582677

Article Information

Article Type

Research Article

Received

11.11.2024

Accepted

24.12.2024

Key Words

2024 Science Curriculum,
Teachers Views,
Science Teacher,
Curriculum Reform

Investigating Teachers' Views on the 2024 Science Curriculum

*Büşra Sena AK **Mücahit KÖSE

ABSTRACT

It has been conducted to determine science teachers' views on the 2024 Science Curriculum. As a qualitative research design, case study has been used. The study group of the research consists of 25 science teachers working in public schools located in different regions during the 2024-2025 academic year, determined by the criterion sampling method, one of the purposive sampling methods. The data were collected through semi-structured interviews. The content analysis method was used in the analysis of the research data. When the research results were examined, the teachers participating in the study generally found the inclusion of scientific culture and values in the program to be positive. They stated that reducing the number of learning outcomes and simplifying the topics would allow for the full implementation of the curriculum. While they positively noted the diversification of different measurement and evaluation techniques and the prominence of more process-based evaluations, they mentioned that in classes with large student groups, considering individual differences for process-oriented evaluations would be time-consuming and difficult. While teachers find the textbooks compatible with the curriculum, they have stated that the schools are insufficient in terms of laboratories and materials for a curriculum-compliant teaching process. This research is important in terms of determining the deficiencies of the 2024 Science Curriculum and guiding the studies to be carried out to correct the identified deficiencies.

1. GİRİŞ

Sürekli değişen ve gelişen dünyada toplumun ihtiyaç ve beklentileri de sürekli değişiklik göstermektedir. Toplumun beklenti ve hedeflerini karşılamak için sahip olunması gereken bu beceriler insanlara ancak eğitim yolu ile kazandırılır. Nitelikli fen eğitimi ile bilgi ve teknoloji çağının beklentilerini gerçekleştirecek bireyler yetiştirmek mümkündür (Lederman, 1992). İyi bir gelecek ve güçlü bir ekonomi için fen eğitiminin önemi büyüktür. Bu yüzden tüm ülkeler fen eğitiminin verimini artırma çabası içerisinde (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005). Verimi artırılmış kaliteli fen eğitimi ile çağdaş medeniyetler seviyesine ulaşma ve aşma hedefimize yaklaşabiliriz.

Bu hedefe ulaşılmasında ve nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde önem arz eden bireylere hedeflenen tutum, bilgi ve becerinin kazandırılması nitelikli Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ile mümkündür. Fen bilimleri dersi ile günlük hayatta karşılaştığı sorunları bilimsel problem çözme yöntemlerini kullanarak çözebilen, öğrendiklerini günlük yaşamına entegre edebilen, yaratıcı, değişimlere ve yeniliklere açık, ihtiyacı olan bilgiye ulaşabilen ve olayları bütüncül bakış açısıyla değerlendiren fen okuyazarı bireyler yetiştirilmesi hedeflenmektedir (Balbağ, Leblebicier, Karaer, Sarıkahya ve Erkan, 2016; Dindar ve Taneri, 2011; Hançer, Şensoy ve Yıldırım, 2003; İşman, Baytekin, Balkan, Horzum ve Kıyıcı, 2002). Fen bilimleri dersi ile dil becerileri gelişmiş, yaratıcı düşünebilen, bilgiyi mantık muhakeme süzgecinden geçirebilen fen okuyazarı bireyler yetiştirmek hedeflenmiştir. Belirlenen hedeflere ulaşabilmenin yolu da etkili bir fen eğitiminden ve nitelikli Fen Bilimleri Öğretim Programından geçer.

Hızla değişen ve gelişen dünyanın ihtiyaçlarını karşılayabilmek için öğretim programlarının da geliştirilmeye ve iyileştirilmeye ihtiyacı vardır. Fen bilimleri dersinin verimli geçmesi için kullanılan öğretim programının içinde bulunduğumuz zamanın şartlarına ve öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine uygun olarak yenilenmesi gerekir. Fen bilimleri ile ilgili eğitim programları, sürekli değişen koşullara uyum sağlama ve elde edilen yeni birikimi sonucunda sürekli olarak değişmektedir. Gelişmiş ülkeler dahil olmak üzere tüm ülkeler devamlı olarak fen ve teknoloji eğitiminin kalitesini artırma gayesi içindedir (MEB, 2005). Birçok ülkede eğitim programları on yılda bir yapılan eğitim reformları kapsamında güncellenmektedir (Türk Eğitim Derneği, 2005).

Cumhuriyet tarihinde Türkiye’de Fen Bilimleri Öğretim Programlarının sürekli olarak değişim ve gelişim göstermektedir. Fen bilimleri dersinin 1924 İlk Mektepler Müfredat Programında Tabiat Tetkiki ve Ziraat, Hıfz-ı Sıhha ismi ile öğrencilere kazandırıldığı

görülmüştür. 1924 programının amacı öğrencilerin etrafında bulunan hayvanları, bitkileri, mesken, elbise ve besinleri bütün aşamaları ile incelenmesi olarak ifade edilmiştir. 1926 programında dersin adı Tabiat ve Eşya olarak farklı isimlerde yer alırken, fen dersleri öğrencilerin yakın çevreleri ve gelişim özellikleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. 1936 programında dersin adının Tabiat Bilgisi adı altında birleştirildiği görülmüştür. Öğrencilere etrafında olan doğal olayları, bitkileri, hayvanları incelemek, vücudumuzun sağlığını korumayı öğretmek, ülke zenginliklerinin farkında olmalarını sağlamak programın hedefidir (MEB, 1936). 1948 programında öğrencilerin günlük hayatlarında işe yarayacak bilgileri kazanmaları ve yakın çevresini tanıyarak uyum sağlamaları hedeflenmiştir. 1968 de dersin ismi fen ve tabiat bilgisi olarak yenilenmiştir. Programda ise fen bilimlerinin birey, toplum ve çevre üzerinde önemli etkiye sahip olduğunu öğrencilere aktarılması hedeflenmiştir (MEB, 1968). 1992 programında ise dersin adı Fen Bilgisi olarak yenilenmiştir (MEB, 1992). Dersin genel hedefleri, önceki programlara farklı olarak öğrenciye beynini kullanabilme becerisi kazandırabilme, yaratıcı, eleştirel düşüncelerini sağlayabilme, model önerme, hipotez kurma, bilim ve teknoloji arasında bağlantı kurabilme, genetik ve evrimi anlayabilme olarak belirtilmiştir. 2000 Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programının daha öğrenci merkezli hazırlandığı görülmektedir. Program; günlük problemleri fark edip, bunları çözebilen, çevresindeki olayları sorgulayabilen ve olaylar arasında sebep sonuç ilişkilerini kurabilen, mantık çerçevesinde ilişkiler kurabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamıştır (MEB, 2000). 2005 yılından itibaren fen öğretim programında köklü değişiklikler yapılmıştır. Bireysel farklılıkları ne olursa olsun tüm öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı bireyler olarak yetiştirilmesi 2005 Fen ve Teknoloji dersinin öğretim programı vizyonu olmuştur. Araştırma ve sorgulama becerisine sahip, eleştiren, problem çözebilen, fen dersine yönelik tutum, bilgi, beceri ve anlayışa sahip bireyler fen ve teknoloji okuryazarı bireylerin özellikleridir (MEB, 2005).

2013 Fen Bilimleri Öğretim Programında dersin adında bulunan teknoloji kavramı çıkartılarak fen bilimleri olarak tekrar değiştirilmiştir. Dolayısıyla dersin vizyonunda geçen fen ve teknoloji okuryazarlığı yerini fen okuryazarlığı almıştır. 2013 Fen Bilimleri Öğretim Programında öğrencilerden bilim insanı gibi güdülenmiş, çevresindeki olaylara duyarlı, sorgulayabilen, keşfeden, bilgiyi anlamlandırabilen, doğru verilerle argüman oluşturup argümanını destekleyebilen, antitez üretip argümanları çürütebilen, yorum becerisi yüksek bireyler olmaları beklenmektedir (MEB, 2013).

2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının vizyonu 2013 yılında olduğu gibi "fen okuryazarı bireyler yetiştirmek" olarak devam etmiştir (MEB, 2018). 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında öğretmenin süreçte rehber öğrencinin ise daha aktif

olduğu, yaparak ve yaşıyarak öğrenmeye dayanan, öğrencinin öğrenme sorumluluğunu alarak öğrenmeyi öğrenmesi ve bilginin aktarılmasına dayanan öğrenme stratejisi esas alınmıştır. 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programının öğrenciyi süreç içinde aktif hale getiren, yaparak yaşayarak öğrenme, problem çözme, proje tabanlı ve argümantasyona dayalı bir öğrenme öğretme sürecinin gerçekleştirilebileceği bir ortamda uygulanması faydalı bulunmuştur. 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programındaki farklılıklardan biri de mühendislik tasarım ve inovatif düşünme becerisinin programda yer almasıdır. Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri kullanarak model tasarlatılması mühendislik ve tasarım becerileri uygulamasının amacıdır (MEB, 2018).

2024 yılında Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı maarif model doğrultusunda yeniden güncellenmiştir. Maarif modelde bireyleri tüm yönleriyle geliştirmeyi hedefleyen bütüncül yaklaşımı esas alınmıştır. 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda öğrenciyi merkeze alan bütüncül eğitim yaklaşımı benimsenmiştir. Çağın gereksinim duyduğu becerilere sahip, öğrenmeyi tüm hayatı boyunca alışkanlık haline getiren, üst düzey düşünme ve bilimsel süreç becerilerini kullanabilen, etik ve ahlaki değerlere sahip, fen bilimlerine dair yüksek kariyer bilincine sahip girişimci bireylerin yetiştirilmesi Fen Bilimleri Dersi Öğretim programının amaçlarındandır. 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında öğrenme öğretme süreci gerçekleşirken okul içi uygulamaların yanında bilim sanat merkezi, müzeler gibi okul dışı öğrenme uygulamalarına da yer verilmiştir. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin tüm alanlarda gelişiminin izlenmesi amacıyla süreç odaklı değerlendirme yaklaşımı benimsenmiştir. Bu kapsamda biçimlendirici değerlendirmeye yönelik beceri odaklı ölçme ve değerlendirme süreci temel alınmıştır. Ölçme değerlendirme araçları kullanılırken öğrenme çıktıları bütüncül yaklaşıma uygun, öğrencilerin farklı özelliklerini ortaya çıkarabilecekleri, süreç odaklı değerlendirme araçları kullanılması önerilmektedir (MEB, 2024).

Öğretmenlerin yenilenen, iyileştirilen öğretim programlarını anlaması, sorgulaması ve karşılaştıkları problemleri ifade edebilmesi hem programın öğretmenler tarafından daha verimli uygulanmasına hem de programda var olan problemleri ortaya çıkarıp ve çözümlenmesine katkı sağlayacaktır. (Karaman ve Karaman, 2016). Öğretim programı ile ilgili değişikliklerde, öğretmenlerin fikir, bilgi, ve becerilerini göz ardı etmek veya dikkate almamak yenilenen programın başarısız olmasına yol açabilir (Kirk ve MacDonald, 2001). Öğretmenler, eğitim sisteminin temel taşlarıdır, öğrencilerin gelişim ve başarılarına katkı sağladıkları gibi öğrenme-öğretme sürecinin yol haritası olan programların da verimli bir şekilde uygulanmasında

önemli bir role sahiptirler. Yenilenen öğretim programı hakkındaki öğretmen görüşlerinin programa yansıtılması ile etkili bir fen öğretiminin gerçekleşmesi sağlanabilir.

Literatür incelendiğinde Fen Bilimleri Öğretim Programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelendiği çalışmalar mevcuttur. Saraç ve Yıldırım (2019), 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı hakkındaki; Ural Keleş (2018), 2017 yılında yenilenen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı hakkında beşinci sınıf öğretmenlerinin program hakkındaki ve Yine benzer biçimde Karaman ve Karaman (2016), 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına ilişkin fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerini incelemiştir. Ancak alan yazında 2024-2025 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ile ilgili çalışmaya rastlanılmamıştır.

2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesinin programın geliştirilmesinde ve yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı öğretmenlerin 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi şeklinde belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırma şu alt problemlere cevaplar aranmıştır.

1. Fen bilimleri öğretmenlerinin 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programındaki değişikliklerle ilgili görüşleri nelerdir?
2. Fen bilimleri öğretmenlerinin 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının içeriğine ve öğrenme çıktılarına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Fen bilimleri öğretmenlerinin 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının öğrenme-öğretme sürecine yönelik görüşleri nelerdir?
4. Fen bilimleri öğretmenlerinin 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında okul içi ve okul dışı uygulamalara ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Fen bilimleri öğretmenlerinin 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında ölçme değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Fen bilimleri öğretmenlerinin 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında ünite-süre ilişkisine yönelik görüşleri nelerdir?
7. Fen bilimleri öğretmenlerinin 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının olumlu yönlerine ve sınırlıklarına ilişkin görüşleri nelerdir?
8. Fen bilimleri öğretmenlerinin 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında bütüncül eğitim felsefesinin programa entegrasyonuna yönelik

görüşleri nelerdir?

9. Fen bilimleri öğretmenlerinin 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının ülkemizin PISA ve TIMSS sınav sıralamalarına etkisine yönelik görüşleri nelerdir?

10. Fen bilimleri öğretmenlerinin Etkili Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının nitelikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmaya katılan katılımcılar, veri toplama aracı, veri analizi, geçerlik ve güvenilirlik ile etik beyan bölümlerine yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması modeli kullanılmıştır. Durum çalışmaları bir veya birkaç olayın bütüncül olarak araştırılıp, olayları derinlemesine bir şekilde tanımlanması ve betimlenmesi olarak ifade edilmektedir (Creswell, 2013). Durum çalışmalarındaki amaç merak edilen her bir durum hakkında kapsamlı, sistematik ve detaylı bir şekilde bilgi edinmektir (Patton, 2002). Dolayısıyla bu araştırmada, 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına ilişkin öğretmen görüşlerini derinlemesine incelemek amaçlandığından dolayı durum çalışması kullanılmıştır.

2.2. Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcılarını 2024-2025 eğitim-öğretim yılında devlet okullarında görev yapan 25 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Görüşme yönteminin kullanıldığı araştırmalarda örneklemin 3 ile 25 kişi arasında olabileceği belirtilmektedir (Creswell, 2013). Araştırmamızda, görüşmeler esnasında aynı verilerin tekrar tekrar ortaya çıkması sonucu veri doygunluğuna ulaşıldığı tespit edilmiştir. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programını incelemeleri ve yenilenen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ile ilgili sene başında öğretmenlere verilen eğitimlere katılmış olmak ölçüt olarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde öncesinde belirlenmiş belirli ölçütlerin kullanılabilmesi gibi ölçütler araştırmacı tarafından da oluşturulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma kapsamında araştırmaya katılan öğretmenlerin bazı özellikleri aşağıda yer alan tablo 1 'de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Değişkenler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	15	60
	Erkek	10	40
Yaş	24 yaş ve altı	1	4
	25-29 yaş	14	56
	30-34 yaş	7	28
	35 yaş ve üzeri	3	12
Mesleki Deneyim	0-5 yıl	13	52
	6-10 yıl	6	24
	11-15 yıl	4	16
	16 ve üzeri yıl	2	8
Eğitim Durumu	Lisans	20	80
	Yüksek Lisans	5	20
Görev Bölgesi	Kırsal	10	40
	Kentsel	15	60

2.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, belirli bir konuda derinlemesine soru sorma, sorulara verilen cevap anlaşılır değil ise tekrar soru sorarak durumu daha anlaşılır hale getirerek cevapları tamamlama imkânı vermesinden dolayı avantajlı olduğu belirtilmektedir (Çepni, 2012). Çalışma kapsamında programın uygulayıcısı olan fen bilimleri dersi öğretmenlerine, güncellenen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ile ilgili 11 soru sorulmuştur. Görüşme soruları kuramsal çerçeve oluşturulup literatür araştırması yapıldıktan sonra alanında uzman üç kişi tarafından uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Öğretmenler ile pilot görüşme yapılarak soruların anlaşılabilirliği üzerine düşünceleri alınmıştır. Gerçekleştirilen pilot uygulamalar sonucunda sorular son halini almıştır. Görüşme soruları hazırlanırken soruların açık uçlu ve anlaşılır olması, soruların yönlendirici olmaması, alternatif ve farklı türden soruların yer alması, soruların mantıklı bir şekilde ayarlanması gibi kriterler esas alınmıştır. Sorular oluşturulurken, katılımcıların 2024 yılında yenilenen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına ilişkin görüşlerini açığa çıkarabilecek sorular hazırlanmasına dikkat edilmiştir. Soruların, açık ve anlaşılır sorulardan oluşmasına dikkat edilmiştir. Öğretmenlerin verdiği cevaplara herhangi bir şekilde müdahalede bulunulmamıştır.

Online yapılan görüşmeler her bir öğretmenle 30-40 dakika sürmüştür ve öğretmenlerin izinleri doğrultusunda görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Ses kayıtları daha sonra yazıya dökülmüştür.

2.4. Veri Analizi

Araştırmada verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde amaç, toplanan verileri okuyucuya düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde sunmaktır. Bu bağlamda araştırmada katılımcıların her bir soruya verdiği cevaplardan yapılan doğrudan alıntılar, temalar altında toplanarak yorumlanmıştır. İçerik analizi, "birbirine benzeyen verileri sınıflandırarak belirli temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları anlaşılır bir şekilde düzenleyerek yorumlamaktır" (Çepni, 2012). Bu çalışmada içerik analizi seçilmesinin sebebi ayrıntılı çözümlenmeler yapılmak istenmesidir. Nitel araştırmada analizler veri toplama süreciyle eş zamanlı olarak gerçekleştirilir (Creswell, 2013; Patton, 2014). Bu araştırmada da veriler toplandıkça analizler yapılmıştır.

Bu araştırma kapsamında kayıt altına alınan öğretmen görüşleri yazılı veri haline getirilmiştir. Yazıya aktarılan veriler başka bir araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Hata veya yanlış girilen veriler düzeltilmiştir. Bu sayede araştırmacının kodlarının güvenilirliği de arttırılmıştır. Elde edilen veriler analiz edilerek kodlar belirlenmiştir. Veriler kodlandıktan sonra kodlar arasındaki ortak yönler incelenmiştir. Birbirine benzer kodlar bir araya getirilerek belirli kategoriler oluşturulmuştur. Oluşturulan kategoriler temalar altında birleştirilmiştir.

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın güvenilirliğini arttırmak amacıyla öğretmenlerle yapılan görüşmede öğretmenlerin verdiği cevaplar olduğu gibi aktarılmış bu görüşlerden analizler yapılmıştır. Yapılan analizlerde görüşme yapılan fen bilimleri öğretmenlerine (Ö1, Ö2, Ö3...) şeklinde kodlar verilmiştir. Bu durum çalışmanın güvenilirliğini arttırmıştır. Öğretmenlere sorulan sorular önceden yapılan pilot görüşmelerle karar verip oluşturulmuştur. Pilot görüşme sonrasında sorular ve görüşme süreci değerlendirilerek güncellemeler yapılmıştır bu da araştırmanın güvenilirliğini arttırmıştır.

Araştırmacı kendi fikirlerini verilerden ayırması, sonuçlar yazılırken araştırmada elde edilen verilerin doğrudan alıntılanması nitel araştırmada geçerliliği arttırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Öğretmenlerle yapılan görüşme esnasında araştırmacı tarafından hiçbir şekilde öğretmenlerin görüşlerini etkileyecek şekilde yorum ve yönlendirme yapılmamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrudan

alıntılarla değiştirilmeden verilmiştir. Araştırmaya katılacak öğretmenler gönüllü ve kendi istekleri ile çalışmaya katılmışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden ön koşul olarak 2024 fen bilimleri öğretim programını incelemeleri istenmiştir. Programı incelemeyen öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmemiştir. Çalışma iç güvenirliliği (tutarlılığı) artırmak amacıyla verilerin toplanmasında görüşme soruları formu dikkate alınarak ve ses kayıt cihazı kullanılarak sorular yöneltmiş ve görüşmelerden elde edilen kategori ve kodlar araştırmacı tarafından belirli aralıklarla sık sık kontrol edilmiştir. Araştırmanın iç geçerliliğini (inandırıcılığın) artırmak amacıyla gerçekleştirilen görüşmelerde güven ortamının sağlanması ve sorulan sorulara içten cevaplar alınması amacıyla yapılan görüşmelerde öğretmenler süre yönünden kısıtlanmamıştır ve uzun süreli etkileşimin oluşturulmaya çalışılmıştır. Araştırmada tutarlılığı sağlamak amacıyla görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve kodlanmıştır. Araştırmada verilen toplanması, kategori ve kodlara dönüştürülmesi aşamasında uzman görüşleri alınmıştır.

Farklı araştırmacılar tarafından aynı yöntem ve teknik uygulanarak sonunda aynı verilere ulaşılması güvenirliliği sağlar (Aytaçlı, 2012). Araştırmacının belirlediği kodların güvenirliliğinin belirlenmesi için, görüşmelerden elde edilen kodlar başka bir araştırmacı tarafından tekrar kodlanmıştır ve iki araştırmacının oluşturduğu kodlar arasındaki benzerlik karşılaştırılmıştır. Bu çalışmada güvenirliliği hesaplamak için Miles ve Huberman (1994) tarafından aşağıdaki formül kullanılmıştır.

$$\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş Birliği Sayısı}}{\text{Görüş Birliği Sayısı} + \text{Görüş Ayrılığı Sayısı}}$$

İki farklı araştırmacı tarafından elde edilen kodlar arasındaki uyum yüzdesi 0,80 olarak hesaplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre, uyum yüzdesinin 0,70 ve üzerinde olması nitel bir araştırmanın güvenilir olduğunu belirtmektedir.

2.6. Etik Beyan

Bu araştırma için Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma Etik Kurul'unun 20.05.2024 toplantısı 2024/16 kararı ile etik kurul onayı alınmıştır. Katılımcıların bilgilendirilmiş onam formunu imzalayarak araştırmaya katılım onayları sağlanmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Öğretmenlerin Programda Yapılan Değişikliklere İlişkin Görüşleri

Fen bilimleri öğretmenlerin programdaki değişikliklere ilişkin görüşleri tablo 2 'de sunulmuştur.

Tablo 2. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Programda Yapılan Değişikliklere İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Programda Yapılan Değişiklikler	Programın hedef boyutu	Öğrenme çıktısı	17
		Süreç bileşeni	5
		Bütüncül yaklaşım	5
	Programın içerik boyutu	Konularda sadeleşme	20
		Değerler eğitimi	5
		Bilim kültürü	2
		Beceri odaklı	4
	Ölçme değerlendirme boyutu	Sürdürülebilirlik	2
		Öğrenme kanıtları	10
		Süreç temelli	10
			Ölçme değerlendirmede çeşitlilik

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin görüşlerinin programda yapılan değişiklik temasında programın hedef boyutu, içerik boyutu ve ölçme değerlendirme boyutu olmak üzere kategoriler oluşturulmuştur. Buna göre; Öğretmenlerin en çok vurguladıkları değişim fen dersi konularında sadeleşmeye gidilmesidir. 17 öğretmen tarafından kazanım kavramının öğrenme çıktıları olarak değiştirilmesi anlamsal açıdan daha uygun olduğu belirtilmiştir. 10 öğretmen ise ölçme değerlendirme sürecinde süreç temelli ölçmenin vurgulanmasını olumlu değişiklik olarak ifade etmiştir. 4 öğretmen ise ölçme değerlendirme araçlarının çeşitliliğini vurgulamıştır. Nitekim kimi öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir;

"Kazanım yerine öğrenim çıktısı geldi. İncelediğim zaman yapar, eder yerine yapabilme, edebilme şeklinde öğrencilerin hani yapacağına dair sanki sadece ifadeler değişmiş anladım." (Ö11)

"Genel anlamda öğrenme çıktılarında bir düşüş var. Program biraz daha azaltılmış gibi. Ders bazında baktığımızda sınıflarda konular tamamen kaldırılmış ya da yer değiştirme olmuş." (Ö3)

"Sonuç odaklı değil de süreç odaklı bir değişimin olmasını olumlu buluyorum." (Ö18)

Öğretmenler öğrenme çıktıları kavramının öğrencilerin öğrenmelerinin sonucu olduğunun göstergesi olduğundan dolayı kazanım ifadesi yerine anlamsal açıdan daha uygun olduğunu belirtmişlerdir.

3.2. Öğretmenlerin Programın İçeriğine ve Öğrenme Çıktılarına İlişkin Görüşleri

2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının öğrenme çıktıları ve içeriklerine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 3 'te sunulmuştur.

Tablo 3. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Programın İçeriğine İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
İçeriğe ilişkin görüşler	Ders kitabının içeriği	Ders kitaplarının yapılandırıcılığı yaklaşımına uygun olması	5
		Etkinlik temelli olması	6
		Konu kapsamı	4
		Ölçme değerlendirme uygulamaları	3
	Öğrenme çıktıları	Öğrenme çıktılarında sadeleşme	10
		Ünite isimlerinde yapılan değişiklikler	5
		Disiplinler arası yaklaşıma uygun	4
		Konu ekleme çıkarma	5
		Sınıf seviyelerinde konu değişiklikleri	8
		Öğrenme çıktılarının öğrenci seviyesine uygunluğu	10

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin görüşleri ders kitabının içeriği ve öğrenme çıktıları kategorilerinde toplanmıştır. Öğretmenlerin çoğu öğrenme çıktılarının sadeleşmesini öğrencinin seviyesine uygun olarak yapıldığını ifade etmiştir. 10 öğretmenden kimileri ise yeri değiştirilen konulardan bazılarının öğrenci seviyesine uygunluğu ile ilgili olumlu ve kimileri ise olumsuz görüşler belirtmiştir. 5 öğretmen 8. Sınıflarda yer alan basınç ünitesinin tamamen kaldırılmasının doğru olmadığını, 9. Sınıfta göreceği fizik dersinin temelini oluşturduğunu ifade ederken 2 öğretmen ise basınç konusunun ortaokul müfredatından tamamen kaldırılmasını doğru bulduğunu çünkü 9. Sınıfta tekrar aynı konuların işlenerek zaman kaybı olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda Öğrenme çıktılarının öğrenci seviyesine uygunluğuna ilişkin örnek öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Gördüğüm kadarıyla öğrenciler mesela basınç konusunda çok da zorlanmıyorlardı. Seviye olarak da iyi olduğunu düşünüyordum ben. Ama kaldırılması bence olumsuz olmuş.” (Ö20)

“Mitoz ve mayoz ünitesi 8. sınıfa eklenmiş bu değişikliği olumlu gördüm çünkü 8. sınıftaki öğrenci seviyesine daha iyi hitap edeceğini düşünüyorum.”(Ö1)

“Hücre konusu endoplazmik retikulum, golgi kloroplast gibi latince kavramlar, bunlar beşinci sınıf için gerçekten fazla...” (Ö19)

Öğretmenler hücre konusunun 7. Sınıftan 5. Sınıfa aktarılmasının öğrencilerin bilişsel seviyesine uygun olmadığını, Latince kavramlar içeren organellerin isimlerinin ve görevlerini öğrencilerin öğrenmesinde güçlük çekeceğini belirtmişlerdir.

4 öğretmen programın içeriğinin disiplinler arası yaklaşım esas alınarak hazırlandığını belirtmiştir. 5 öğretmenin ders kitabının yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlandığını, 4 öğretmen kitapta yer alan ölçme değerlendirme uygulamaları ile ilgili yapılan değişikliklere vurgu yapmış, 6 öğretmen ise ders kitabının içeriğinin etkinlik temelli olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenlerin ders kitaplarına ilişkin görüşlerine ait alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Ders kitaplarının da programa uygun şekilde değişmesi güzel olmuş mesela konu anlatımı daha az, konunun başında sorduğu sorularla, öğrenciye yaptırdığı etkinliklerle konunun daha yapılandırmacı işlenmesine imkân sağlıyor.” (Ö13)

“Ders kitabında konu bittikten sonra konu ile ilgili karekodlarda ölçeklerin olması da olumlu ölçme değerlendirme sürecinde öğretmene süreç değerlendirmesiyle ilgili yol gösteriyor...” (Ö16)

Yenilenen program ile ders kitaplarının da daha yapılandırmacı olarak hazırlandığı bunun da maarif modelin uygulanmasını kolaylaştıracağı görüşü öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

3.3. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretim Programında Öğrenme-Öğretme Süreçlerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Fen bilimleri öğretmenlerinin 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim programındaki öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin görüşlerine ait bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğrenme-Öğretme Süreçlerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Öğrenme-öğretme yaşantıları	Öğrenme-öğretme uygulamaları	Proje tabanlı öğrenme	6
		Probleme dayalı öğrenme	3
		İş birlikli öğrenme	4
		Deney-gözlem	10
		Dijital kaynaklar	2
	Farklılaştırma	Destekleme uygulamaları	2
		Zenginleştirme uygulamaları	2
	Öğretmen öğrenci rolü	Öğrenci aktif	10
		Öğretmen rehber	8

Tablo 4'te incelendiğinde öğrenme-öğretme süreci ile ilgili verilen cevaplar doğrultusunda öğrenme- öğretim uygulamaları, farklılaştırma ve öğrenci-öğretmen rolü olarak kategorileri oluşturulmuştur. 8 öğretmen öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin daha aktif, öğretmenin öğrenciyi yönlendiren rehber konumunda olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler öğrenci ve öğretmenin rollerinin bir önceki programdan çok da farklı olmadığını bu programda da yine öğrencinin merkezde, öğretmenin rehber rolünde olduğunu belirtmişlerdir. Buna ilişkin örnek öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

"Yenilenen Fen Bilimleri öğretim programında öğrenci ders içinde daha aktif bir rolde iken öğretmen yönlendirici konumdadır. Yani öğrenci bilgiyi kendisi yaparak, yaşayarak öğrenirken öğretmeni ona rehberlik edecek." (Ö5)

"Bu programda da diğer programda olduğu gibi öğretmen daha bir rehber gibi, yol gösterici gibi olacak..." (Ö13)

2 öğretmen ise yenilenen programda farklılaştırma başlığına dikkat çekerek bu süreçte destekleme ve zenginleştirme uygulamalarına dikkat çekmiştir. Öğretmenlerin çoğu öğrenme- öğretim sürecinde kullanılan uygulamalar ile yanıtlar vermiştir. Tablo 4'e göre 10 öğretmen deney ve gözleme dayanan öğrenmeyi, 5 öğretmen iş birlikli öğrenmeyi, 6 öğretmen proje tabanlı öğrenmeyi, 3 öğretmen probleme dayalı öğrenmeyi, 2 öğretmen ise dijital kaynakları kullanan öğrenmeleri vurguladığı görülmektedir.

Aşağıda öğrenme öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

"Ayrıca dijital kaynaklar daha öne çıkmış. Yani mesela EBA'yı ciddi şekilde zenginleştirmişler. Kitapta bulunan karekodlar doğrudan o konu ile ilgili EBA sayfasına yönlendiriyor bizi..." (Ö20)

"Deney ve gözlemin ön planda olduğu, öğrencileri proje ve performanslarla ders içinde aktifleştirdiği bir program olmuş." (Ö9)

Ders kitaplarının karekodlarla zenginleştirilmesinin öğrenme öğretme uygulamalarını çeşitlendirerek uygulanmasını kolaylaştırdığı ifade edilmiştir.

3.4. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretim Programındaki Okul İçi ve Okul Dışı Uygulamalara İlişkin Görüşleri

Fen bilimleri öğretmenlerinin programın okul içi ve okul dışı uygulamalarına ilişkin görüşlerine ait bulgular tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okul İçi ve Okul Dışı Uygulamalara Yönelik Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Okul içi ve okul dışı uygulamalar	Uygulanabilir	Ders kitabındaki etkinliklerin uygunluğu	6
		Doğa temalı uygulamalar	5
		Zaman açısından yeterli	7
	Uygulanamaz	Okul dışı uygulamalar riskli	7
		Fiziki şartlar	6
		Ekonomik koşullar	4
		Zaman yetersizliği	5

Tablo 5 incelendiğinde okul içi ve okul dışı uygulamalara yönelik öğretmen görüşleri uygulanabilir ve uygulanamaz olarak iki kategoride toplanmıştır. 7 öğretmen okul içi ve okul dışı uygulamaların öğrenme çıktılarının sadeleşmesinden dolayı zaman açısından yeterli olacağını ve uygulanabileceğini ifade ederken, 5 öğretmen ise okul bahçesi vb. doğa, çevre temalı etkinliklerin rahatça yapılabileceğini ifade etmiştir. Tablo 5'e göre 6 öğretmenin ise ders kitabında yer alan etkinliklerdeki malzemelerin kolay ulaşılabilir olmasından dolayı uygulanabileceğini belirtmişlerdir.

Aşağıda okul içi ve okul dışı uygulamaların uygulanabileceğine ilişkin görüşleri doğrudan alıntılarla gösterilmiştir.

“6saatlik bir boşluk verilmiş galiba planlama açısından bu süreyi okul dışı etkinlikler, okul içi etkinliklerle planlayıp yapılabilir...” (Ö4)

“Laboratuvarımız yok fakat incelediğim kadarıyla yeni programda kimyasalların çoğu çıkarılmış. Kitapta bulunan etkinlikler sınıf ortamında da yapılabilir...” (Ö3)

Okul içi ve okul dışı uygulamaların uygulanamayacağı temasına ilişkin 7 öğretmenin okul dışı uygulamaları riskli bulduğunu belirtmiştir. 6 öğretmen laboratuvar ve malzeme eksikliği gibi fiziki şartların uygun olmamasından kaynaklı uygulanamayacağını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 5 tanesi ise programın daha öğrenci merkezli ders işleme, süreç temelli değerlendirme vb. yapılmasından dolayı zaman açısından yeterli süre kalacağını düşünmediğini belirtmiştir.

Aşağıda okul içi ve okul dışı uygulamaların uygulanamayacağına ilişkin görüşleri doğrudan alıntılarla gösterilmiştir.

“Mesela ilk hafta laboratuvar güvenliğini anlatın dediler. İşte laboratuvar güvenliğiyle ilgili konular. Her okulda laboratuvar yok. Yani laboratuvar bile yok. Var olanlarda zaten malzeme yok...” (Ö5)

“Burada ortam koşulları da önemli, idare önemli, öğrencinin tutumu önemli, veli de önemli. Veli izin veriyor mu, problem çıkaracak mı çıkarmayacak mı...” (Ö14)

“Okul dışı uygulamalar biraz riskli. Yani ben severdim ama biraz bu yönde geri adım attım. Çünkü çeşitli riskler içeriyor.” (Ö16)

3.5. Fen Bilimleri Öğretmenlerin programın Ölçme Değerlendirme sürecine İlişkin Görüşleri

Fen bilimleri öğretmenlerinin 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer alan ölçme-değerlendirme sürecine yönelik görüşlerine ait tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Fen bilimleri öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Ölçme değerlendirme süreci	Olumlu	Süreç odaklı	8
		Bireysel farklılıkları dikkate alması	4
		Kitaptaki karekodlarda ölçüklerin bulunması	5
		Zaman yetersizliği	7

	Olumsuz	Kalabalık sınıflar	6
		Hizmet içi eğitimlerin yetersizlikleri	5
	Ölçme değerlendirilmede çeşitlilik	Proje	7
		Performans	6
		Portfolyo	5
		Öz-akran değerlendirme	3
		Tanılayıcı dallanmış ağaç	4

Tablo 6 incelendiğinde ölçme değerlendirme sürecinin; ölçme ve değerlendirmede çeşitlilik, olumlu ve olumsuz görüşler olarak üç kategoride toplandığı görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenler ölçme değerlendirme sürecinde; süreç temelli değerlendirmeyi (f=8), bireysel farklılıkları dikkate alınmasını (f=4) ve kitaptaki karekodlarda ölçeklerin bulunmasını (f=5) olumlu bulduklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları ölçme değerlendirme sürecini zaman yetersizliği (f=7), kalabalık sınıflarda uygulamasının zorluğu (f=6) ve hizmet içi eğitimlerin yetersizliği (f=5) yönünden olumsuz bulmuşlardır.

Aşağıda ölçme değerlendirme uygulamalarının olumlu- olumsuz bulunduğu örnek öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

"Yeni öğretim programımızda sonuç odaklı değerlendirme değil, süreç odaklı değerlendirme yapılması istenmektedir. Kesinlikle daha faydalı olacağını düşünüyorum. (Ö13)

"Performans odaklı bir değerlendirme uygulaması bence zor olur. Uygulanması için süreç gerekiyor, zaman gerekiyor, ortam gerekiyor, şartların müsait olması gerekiyor. Her bir öğrenciyi performansa dayalı ölçmek için çok ciddi anlamda zaman gerekiyor." (Ö11)

Öğretmenler süreç odaklı değerlendirmenin öğrencilerin öğrenmelerinin ölçülmesine daha uygun olduğu fakat kalabalık sınıflarda her bir öğrenciyi tek tek ölçmenin zaman alacağından kaynaklı zorluklar yaşanacağını belirtmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenler ölçme değerlendirme uygulamalarının proje (f=7), performans (f=6), portfolyo (f=5), akran değerlendirme (f=3), tanıyıcı dallanmış ağaç (f=4) olarak çeşitlendirildiğini ifade etmişlerdir.

3.6. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin programın Ünite-Süre ilişkisine Yönelik Görüşleri

Fen bilimleri öğretmenlerin Programda yer alan üniteleri tamamlamak için verilen sürelerle ilişkin görüşleri tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Programda Yer Alan Ünitelere Ayrılan Sürelere İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Üniteleri tamamlama süresi	Süre yeterli	Öğrenme çıktılarının azalması	15
	Süre yetersiz	Süreç temelli değerlendirme yapılması	5
		Etkinlik ve öğrenci merkezli ders işlemenin zaman alması	3
		Öğrenci sayısının fazla olması	4

Tablo 7 incelendiğinde programda yer alan üniteleri verilen sürelerle ilişkin öğretmenlerin 15 tanesi öğrenme çıktılarının azalmasından dolayı sürenin yeterli geleceğini ifade etmiştir.

Aşağıda üniteleri tamamlama süresinin yeterli olduğuna dair öğretmen görüşlerinde bazılarına yer verilmiştir.

“Öğrenme çıktılarında sadeleşme olduğu için verilen süre oldukça yeterli diye düşünüyorum.” (Ö1)

“Yeterli gibi hatta fazla bile gelebilir mesela geçen sene daha yoğun bir programdı zaman yetiyordu. Şimdi sadeleştiğine göre çok daha rahat yeter diye düşünüyorum...” (Ö7)

Öğretmenlerde 5’i ise süreç temelli değerlendirmenin, 3’ü ise etkinlik ve öğrenci merkezli ders işlemenin zaman alacağından dolayı sürenin yeterli gelmeyeceğini ifade etmiştir. Kalabalık sınıflarda öğrenci sayısının fazla olmasından kaynaklı 4 öğrenmen de sürenin yeterli olmayacağını belirtmiştir.

Aşağıda üniteleri tamamlama süresinin yeterli olmayacağına dair öğretmen görüşlerinden bazılarına yer verilmiştir.

"Fen dersi için 4 ders yeterli değil çünkü uygulamaya dönük bir ders, performansa dayalı etkinlikler zaten çok büyük vakit alıyor..." (Ö9)

"Öğretmenin sürekli öğrencileri gözlemlemesi, onlara süreçte aktif destek olması veya işte öğrencilerin zaman alan etkinlikler yapması gerekiyor. Özellikle kalabalık sınıflarda çoğu kişinin zaman problemi yaşayacağı konusunda şüphelerim var." (Ö16)

3.7. Fen Bilimleri Öğretmenlerine Göre 2024 Fen Bilimleri Öğretim Programının Olumlu ve sınırlı Yönlerine İlişkin Bulgular

Fen bilimleri öğretmenlerine göre 2024 Fen Bilimleri Öğretim Programının olumlu ve sınırlı yönlerine ilişkin bulgular tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Fen Bilimleri Öğretmenlerine Göre Programın Olumlu ve Sınırlı Yönleri

TEMA	Kategoriler	Kodlar	f
Programın olumlu ve sınırlı yönleri	Programın olumlu yönleri	Öğrenme çıktılarının sadeleşmesi	10
		Öğrencinin süreçte aktifleşmesi	4
		Günlük hayatla ilişkili olması	3
		Süreç temelli değerlendirme yapılması	4
		Beceri temelli olması	3
		Etik ve ahlaki gelişime önem verilmesi	4
		Uygulamaya yönelik içeriğin fazla olması	5
		Disiplinler arası yaklaşıma uygun olması	4
		Karekod okuma ile öğretmenin görüşlerinin süreçte aktif alınması	5
		Türk bilim insanlarının yer alması	2
	Programın olumsuz yönleri	Kalabalık sınıflar bakımından uygulanabilir olmaması	9
		Okulların fiziki koşullarına uygun olmaması	5
		LGS sınavı ile uyumsuz olması	4

	Öğretim programının sınırlılıkları	Öğrenme çıktılarının öğrencinin bilişsel seviyesine uygun olmaması	6
		Ders saatinin yetersiz olması	5
		Çalışmayan öğrencileri aktifleştirememesi	2
		Becerilerinin nasıl ölçüleceğinin belirsiz olması	2
		Öğrenme çıktılarına ayrılan süre açıkça belirtilmemesi	1

Tablo 8 incelendiğinde 10 öğretmenin öğrenme çıktılarının sadeleşmesini, 4 öğretmen öğrencinin süreçte aktifleşmesini, 3 öğretmen ise programın günlük hayat ile ilişkili olmasını olumlu bulduklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerden 4 tanesi süreç temelli değerlendirme yapılmasının, 4 tanesi ise etik ve ahlaki gelişime önem vermesini olumlu olarak belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 4 tanesi özellikle matematik ve fen dersleri arasındaki konu uyumlarının olmasından dolayı disiplinler arası yaklaşıma uygun olmasını olumlu olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden 5 tanesi programın sürekli olarak öğretmen görüşleri bakımından dönüt oluşturması, programdaki eksikliklerin farkına varılması ve düzeltilmesi açısından olumlu bulduklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 2 tanesi ise ders kitaplarında Türk bilim insanlarının daha fazla yer almasını öğrencileri motive etmesi, milli bilinç oluşturması bakımından olumlu olduğunu ifade etmişlerdir.

Aşağıda 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın olumlu yanlarına ilişkin bazı öğretmen görüşlerinin doğrudan ifadelerine yer verilmiştir.

"Diğer derslerle bağlantılı olması, yani programın daha disiplinler arası olması olumlu olmuş. Örneğin matematikte bir şey görmeden fende başka bir şey görüp o matematikteki eksiklikten dolayı yapamama durumu ortadan kalkmış." (Ö7)

"Süreç odaklı olması kesinlikle olumlu. Program bütüncül bir yaklaşıma sahip olduğu için öğrencinin sadece akademik değil sosyal, duyuşsal vb. tüm yönlerinin gelişmesine imkân sağlaması..." (Ö20)

"Kitabın belirli bölümlerinde karekodlar yer alıyor. Bu karekodları okutarak öğretmenler süreç içerisinde görüşlerini iletebilecekler. Öğretmenlerin verdiği dönütlere göre düzeltmeler yapılabilir. Bu olumlu olmuş." (Ö25)

“Uzay teknolojileri bölümünden Alper GEZERA VCI’ ya yer verilmiş. Bu şekilde Türk bilim insanları programda daha çok yer almış gibi geldi. Bu da öğrencilerin bilime daha çok ilgisini çekmesini, bende yapabilirim içgüdü sü oluşturmayı sağlıyor.” (Ö24)

Tablo 8 incelendiğinde 9 öğretmenin kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor olduğunu ifade etmiştir. 5 öğretmen ise okullarda deney vb. malzemelerinin eksik olmasından dolayı fiziki koşulların uygun olmamasını sınırlılık olarak belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin okulların fiziki koşullarının uygun olmadığına dair öğretmen görüşüne yer verilmiştir.

“Fiziki koşullar örneğin kalabalık sınıf mevcutları, okullarda laboratuvar olmaması veya deney malzemeleri eksikliği, öğrencilerin istekli olmaması programı uygulama konusunda dezavantaj olabilir.” (Ö6)

Öğretmenlerden 4 tanesi ise programın öğretmenleri süreç temelli değerlendirmeye yönlendirirken öğrencilerin sene sonunda LGS sınavına tabii tutulmalarını programın sınırlılığı olarak nitelendirmiştir.

Aşağıda öğretmenlerin süreç temelli değerlendirme ve öğrencilerin girdikleri sınavların uyumsuzluğuna ilişkin örnek öğretmen görüşüne yer verilmiştir.

“Çünkü çocuklara süreçte bakıyoruz, açık uçlu sorulara yönlendiriyoruz. Sonrasında sekizinci sınıfın sonunda şıklı sorularla liseye devam etmek sağlıyoruz. Burada yaptıklarımızda bir çelişki olmuş oluyor.” (Ö7)

Öğretmenlerden 6 tanesi ise programın içerik bölümünde yapılan sınıf seviyelerinde konu değişikliklerini öğrencilerin bilişsel seviyelerine uygun bulmamışlardır. Öğretmenlerden 5 tanesi ise programın istenen nitelikte uygulandığı takdirde ders saatinin yeterli olmamasını sınırlılık olarak belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin genelde sınırlılık olarak en fazla ifade (f=9) ettiği düşüncenin; öğretmenlerin program ile ilgili yeterli hizmet içi eğitimleri almamasından dolayı yeterince bilgilendirilmemeleri olduğunu belirtmişlerdir. Tablo 8 incelendiğinde programa ilişkin seyrek görüşlerin çalışmayan öğrencileri nasıl aktifleştireceğinin belirsiz olması (f=2), öğrenme çıktılarına ayrılan sürenin belirtilmemesi (f=1), becerilerin ölçülmesinin yapılması konusunda belirsizliklerin (f=2) olduğunu ifade etmişlerdir.

3.8. Fen Bilimleri Dersi Öğretmenlerinin Bütüncül Eğitim Felsefesinin Programa Entegrasyonuna İlişkin Görüşleri

2024 öğretim programı ile öğrencilerin tüm yönleriyle gelişimini amaçlayan bütüncül eğitim yaklaşımı esas alınmıştır. Bütüncül eğitim felsefesinin programa entegrasyonuna ilişkin öğretmen görüşleri tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Programın Bütüncül Eğitim Felsefesine Yönelik Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Bütüncül eğitim felsefesi	Entegre edilebilmiş	Saygı	6
		Sorumluluk	7
		Empati	4
		Hoşgörü	3
		Çevre bilinci	5
		Vatanseverlik	3
		Ahlaki etik değerler	2
	Fikrim yok		2

Tablo 9 incelendiğinde bütüncül eğitim felsefesinin programa entegre edilebilmiş ve fikrim yok şeklinde 2 kategorinin yer aldığı görülmektedir. Bütüncül eğitim felsefesinin saygı (f=6), sorumluluk (f=7) ve çevre bilinci (f=5) şeklinde entegre edilebildiği öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Tablo 9 incelendiğinde hoşgörü (f=3), vatanseverlik (f=3) ve ahlaki etik değerler (f=2) de öğretmenler tarafından programa entegre edilebildiği görülmektedir.

Aşağıda bütüncül eğitim felsefesinin 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına entegre edilebildiğine dair bazı öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

"Kitabın içerisinde bir sürü beceriler verilmiş. Bu becerileri grup çalışması yaparak öğrenciye kazandırabiliriz. Öğrencilere bir sorumluluk vererek, çalışkanlık, sorumluluk, iş birliği gibi becerilerini geliştirebiliriz. O anlamda aslında beceriler bir şekilde programa dahil edilmiş." (Ö6)

"Mesela değerler eğitimi dürüstlük, saygı... Burada öğretmen biraz daha duyarlı olursa bence bu yapılabilir. Fen dersinde canlılar konusunu anlatırken mesela canlılara zarar vermemeliyiz çünkü.... Şeklinde empati yaptırarak öğrencide bilinç uyandırabiliriz." (Ö10)

3.9. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının PISA ve TIMMS Sınavlarına Katkısına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerinin 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının ülkemizin TIMSS ve PISA sınav sıralamalarına etkisine dair görüşleri doğrultusunda tablo 10 oluşturulmuştur.

Tablo 10. 2024 FBDÖP'de Yapılan Değişikliklerin PISA ve TIMMS Sınavına Etkisi

Tema	Kategori	Kod	f	
Programın PISA ve TIMMS sınavlarına etkisi	Olumlu etki eder	Günlük hayat becerilerine uygun	5	
		Beceri temelli olması	4	
		Öğrencinin zihninin aktifleşmesi	3	
	İlk seneler etkisi olmaz	Etkili olması için zamana ihtiyacı var	6	
	Çok fazla etkisi olmaz	Ölçme ve değerlendirme sistemimizin uygun olmaması		3
			Kitabın içerisinde yeterince PISA tarzı soruların olmaması	4
			Maarif modelin tam olarak uygulanmaması	3

Tablo 10 incelendiğinde öğretim programında yapılan değişikliklerin PISA ve TIMMS sınavlarına etkisi; olumlu etki eder, ilk seneler etkisi olmaz ve çok fazla etkisi olmaz şeklinde üç kategoride incelenmiştir. Yenilenen programın günlük hayat ile ilişkili olması (f=5), beceri temelli program olması (f=4) ve öğrencinin zihnini aktifleştirmesi (f=3) bakımından olumlu etki edeceği ifade edilmiştir.

Tablo 10'a göre 6 öğretmenin ilk seneler etkisinin çok anlaşılamayacağı etkili olması için tüm kademelerde uygulanması gerektiğinden dolayı zamana ihtiyaç olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerden 3 tanesi ise PISA ve TIMMS sınavlarının ölçme değerlendirme sistemimize uygun olmamasından kaynaklı, 4 tanesi ise ders kitabının içerisinde ve öğretmenlerin ders esnasında PISA ve TIMMS sınavlarına uygun soruların yer almamasından kaynaklı çok fazla etkisi olmayacağı yönünde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 3 tanesi ise tüm öğretmenlerin

maarif modeli tam olarak istenen şekilde uygulayamayacağından dolayı yeteri kadar etki etmeyeceğini ifade etmişlerdir.

Aşağıda araştırmaya katılan öğretmenlerden bazılarının PISA ve TIMMS sınavına etkisine yönelik görüşlerine yer verilmiştir.

“Evet çocuğun düşünme becerilerini geliştiriyor bu program, daha fazla geliştiriyor ama bir negatif tarafı da şöyle söyleyebilirim. Yeteri kadar içerisinde pisa tarzı sorular yok bence kitabın içinden bahsediyorum. Yani bakalım sonucu görmemiz lazım, bunun içinde 4 5 yıl en azından geçmesi gerekiyor...” (Ö1)

“Kesinlikle olacağını düşünüyorum çünkü ezbercilikten çok işte beceri temelliye doğru baya kaymış program. Bir önceki programda aslında ezberci değildi ama yine de oraya doğru gidiyordu... Ders kitabındaki etkinlikleri ve yönergeleri hakkını verip uygulayabilirsek başarının artacağını düşünüyorum.” (Ö10)

3.10 Fen Bilimleri Öğretmenlerine Göre Etkili Bir Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının Niteliklerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Etkili bir Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının niteliklerine ilişkin görüşleri tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Fen Bilimleri Öğretmenlerine Göre Etkili Bir Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı

Tema	Kategori	Kod	f
Etkili Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı	Öğrenci merkezli	Yaparak ve yaşayarak öğrenme	13
		Günlük hayatla bağlantılı	6
		Deney ve gözleme dayalı	8
	Öğretmenin rolü	Program hazırlanmadan öğretmen görüşleri alınmalı	7
		Öğretmen kılavuz kitapları	4
		Öğretmen rehber olmalı	3
		Hizmet içi eğitimler arttırılmalı	9
	Ülke gerçeklerine uygun olmalı		2
	Laboratuvar kullanımını artmalı		10

Tablo 11 incelendiğinde Etkili Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının nasıl olmasına ilişkin öğretmenlerin verdiği cevaplara göre öğrenci merkezli, öğretmen rolü, ülke gerçeklerine uygunluk ve laboratuvar kullanımı kategorileri oluşturulmuştur. Öğretmenlerin 13 tanesi etkili bir fen bilimleri dersinin yaparak ve yaşayarak öğrenmeye dayanması gerektiği, 6 tanesi ise konuların günlük hayatla ilişkilendirilebilir olmasına ve 8 tanesi ise deney ve gözleme dayalı olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Tablo 11 incelendiğinde Etkili Fen Bilimleri dersi öğretim programı öğretmenin rolüne ilişkin; 7 öğretmenin etkili bir program olması için program hazırlanmadan mutlaka öğretmen görüşlerine yer verilmesi gerektiğine, 4 tanesi öğretmen kılavuz kitaplarının olması gerektiğine, 3 öğretmen ise öğretmenlerin daha çok rehber konumda olması gerektiğine, 9 öğretmen ise programların etkili uygulanması için mutlaka hizmet içi eğitimlerin artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 2 tanesi ise programın sadece kâğıt üzerinde olmaması gerektiğini, hazırlanırken ülke gerçeklerine de uygun olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Tablo 11 incelendiğinde etkili fen öğretiminin yapılabilmesi için 10 öğretmenin de laboratuvar kullanımının artırılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Aşağıda Etkili Fen Bilimleri Dersi Öğretiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin bazı öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

“Etkili bir fen eğitimi için deney şart bence laboratuvar kullanımı ve deney gözlem... İşte ayın evrelerini gözlemlersin, ya da deney yaparsın, bahçeye çıkarsın, doğaya çıkarsın... Beş duyu organına hitap ettiği zaman daha etkili öğrenme gerçekleşiyor.” (Ö7)

“Yani önce uygulama sonra planlama değil de baştan her şeyi uzun bir süreçte sürecin tüm paydaşlarıyla paylaşarak, öğretmeni ile, öğrencisiyle, velisiyle, akademisyeniyle, program geliştiricileriyle bir program hazırlama silsilesi oluşturulmalı ve burada herkesin görüşü alınmalı. Etkili program olmasını istiyorsak mutlaka bu sürece öğretmenleri katmalıyız.” (Ö14)

Öğretmenler etkili bir Fen Bilimleri Öğretim Programı için sürece öğretmenlerin mutlaka dahil edilmesini, etkili hizmet içi eğitimler verilerek öğretmenlerin program ile ilgili bilgilendirilmesi gerektiğini bu şekilde programın daha etkin uygulanabileceğini ifade etmişlerdir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı hakkında fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerinin incelediği bu araştırmada alt problemler kapsamında program; getirdiği değişiklikler, içeriği-öğrenme çıktıları, öğrenme-öğretme süreçleri, okul içi ve okul dışı uygulamaları- ölçme ve değerlendirme süreci, ünitelere ayrılan süre, olumlu ve sınırlı yönleri, bütüncül eğitim felsefesinin entegrasyonu, uluslararası sınavlara etkisi ve etkili bir Fen bilimleri Dersi Öğretim Programının nitelikleri açısından incelenmiştir.

2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının getirdiği değişiklikler konusunda; Araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu öğrenme çıktılarının yaklaşık %33 oranında sadeleştiğini yapılan bu sadeleşmelerin öğrencilerin seviyesine uygun olduğunu belirtmiştir. 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programındaki kazanımların azaltılmasının ve sadeleştirilmesinin olumlu görüldüğüne ilişkin çalışmalar literatürde yer almaktadır (Özcan, Oran ve Arık, 2018). Öğretmenlerden bazıları yenilenen öğretim programında yapılan değişikliklerin içerik boyutunda değerler eğitimi ve bilim kültürüne de yer verildiğini vurgulamışlardır. Programda bilim kültürünün ve değerlerin yer almasını öğretmenler olumlu bulmuşlardır. Fen öğretim programlarında değerlerin yer alması, değerlerin içselleştirilmesine ve değerlerin uygulanmasına büyük oranda katkı sağladığı görülmektedir (Akdeniz ve Tekbıyık, 2018). Öğretmenler ölçme değerlendirme boyutunda ölçme değerlendirme kavramının öğrenme kanıtları şeklinde değiştirildiğini belirtmişler. 2018 FBDÖP' nin de süreç odaklı ölçme değerlendirme anlayışının mevcut olduğunu ancak 2024 FBDÖP' de farklı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin çeşitlendirilmesi ve örneklendirilmesiyle süreç temelli değerlendirmenin ön planda olduğunu, bütüncül gelişim çerçevesinde değerlendirmelerin temel alındığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin öğrenme çıktılarına ilişkin görüşleri öğrenme çıktılarında sadeleşmeler olmasının konuların daha derinlemesine ve detaylı işlenmesine imkân sağladığı sağlayacağı şeklindedir. Fen bilimleri dersi öğretim programında kazanım (öğrenme çıktısı) sayısındaki düşüşün öğretmenler tarafından programın avantajlı yönü olduğu Akmaz ve Kapucu (2014) tarafından da ifade edilmiştir. Mitoz ve mayoz bölünmeler konusunun 7. Sınıftan 8. Sınıfa aktarılması öğretmenler tarafından öğrencilerin bilişsel seviyelerine daha uygun olduğu yönündedir. Güneş ve Güneş (2005) yaptıkları çalışmada mitoz ve mayoz konusunun öğrenciler tarafından zor olarak algılandığını belirtmişlerdir. Bu nedenle 2024 Fen Bilimleri Dersi

Öğretim Programında mitoz ve mayoz konusunun 8. sınıfta yer alması konunun daha verimli anlaşılmasına imkân sağlayabilir. Bu araştırmada yenilenen fen bilimleri dersi öğretim programı ile ders kitaplarının da yapılandırmacı yaklaşıma daha uygun olarak hazırlandığı öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Literatür incelendiğinde konu ile ilgili farklı sonuçlara sahip araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Fen bilimleri kitaplarında yer alan etkinliklerin yeterince öğrenciyi aktifleştirmede, gözleme teşvik etmediği, Ders kitaplarında yer alan etkinliklerin öğretim programlarının amaçlarıyla uyum sağlamadığına dair araştırma (Kayacan ve Özlüeci, 2021; Koyunlu Ünlü ve Şen, 2018) sonuçları literatürde yer almaktadır. Bu araştırma sonucunda ise ders kitaplarının 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına uygun olarak hazırlandığı öğretmenler tarafından düşünülmektedir.

Öğretmenlerin programda öğrenme öğretme sürecine ilişkin olarak deney-gözlem, proje tabanlı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, iş birlikli öğrenme uygulamalarını vurguladıkları görülmüştür. İş birlikli öğrenme; empati, sorumluluk alma, farklılıklara saygı duyma gibi sosyal etkileşimleri de geliştireceğinden dolayı öğretmenlerin bütüncül süreç odaklı değerlendirme yapmalarını da imkân sağlayacağı kanısına araştırmamız sonucunda öğretmenler tarafından vurgulanan bir yöntem olduğu düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde araştırma sonuçlarını destekleyecek çalışmaların olduğu görülmektedir. Johnson ve Johnson (1986) iş birlikli öğrenmeyle kazanılan deneyimlerin öğrencilerde daha kalıcı ve etkili öğrenmeler sağlayacağı kanısındadır. Bunun yanında sorgulamaya dayalı, proje tabanlı öğrenmeler üst düzey düşünme becerilerini de geliştirdiği söylenebilir. Çıray, Küçükylmaz ve Güven (2015) tarafından yapılan araştırmada 2018 programında araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim yaklaşımının yer almasına ilişkin öğretmenlerin olumlu tutum sergiledikleri belirtilmiştir. Programda değerlerin ve becerilerin kazandırılmasında vurgulanan birçok yöntem-uygulama olmasına rağmen öğretmenlerce sınırlı sayıda yöntem ve uygulamayı ifade edilmiştir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç öğretmenlerin programda yer alan okul dışı ve okul içi uygulamaların uygulanması konusunda farklı görüşlerin olmasıdır. Kimi öğretmenler ders kitaplarındaki etkinliklerin uygun olması, zamanın yeterli olması ve özellikle doğa temalı uygulamaların programdaki okul içi ve dışı uygulamaların uygulanabilir olduğunu belirtirken, kimi öğretmenlerde fizik ve ekonomik şartlar, zaman yetersizliği ile okul dışı uygulamaları riskli olarak nitelendirerek uygulanamaz görüşüne sahiptir. Yıldız (2022) yaptığı araştırmada öğretmenlerin okul dışı öğrenme uygulamalarının somut deneyimlerle öğrencilerde kalıcı öğrenmeler sağlamasından dolayı derslerinde kullandıkları kanısına varmıştır. Sarışan Tungaç ve Ünalı Coral

(2017) fen bilimleri öğretmenlerinin derslerin verimli öğrenilmesi, öğrencilerin ilgisini çekmesi, günlük yaşama entegre edilebilmesi, somut yaşantılar sunması, pratik öğrenmeler sağlaması, öğrenciyi daha da aktifleştirerek beş duyusunu süreçte aktif olarak kullanmasına yol açmasından kaynaklı okul dışı öğrenme uygulamalarının yapılmasının gerekli olduğunu ifade ederek araştırmada bulduğumuz sonucu desteklemişlerdir. Buna karşın fen bilimleri öğretmenleri uygulanamaz görüşler temasında yenilenen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının okul içi ve okul dışı uygulanamayacağına yönelik okulların çoğunun fiziki koşullarının uygun olmadığını, laboratuvarın ve yeterli malzemenin bulunmadığını, okul dışı uygulamaların riskli olduğu şeklinde fikirlerini paylaşmışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısının okullarında laboratuvarlarının olmadığı, laboratuvara sahip öğretmenlerinde birçoğunun laboratuvarların yeterli donanımda olmadığını belirtmişlerdir. Lawson (1995) laboratuvar yönteminin Fen Bilimleri Dersi Öğretiminde kullanılan en etkili yöntemlerden olduğunu ifade etmiştir. Alan yazıda görüldüğü üzere laboratuvar kullanımının fen dersinin verimli geçmesinde etkisi büyüktür o yüzden okullarda laboratuvarın bulunmasının ve malzemelerin tamamlanması önem arz etmektedir. Araştırmada okul dışı uygulamalarda öğretmenlerin yaşadıkları problemler arasında idarenin olumsuz tutumu, veli izinleri, okul dışında öğrencilerin başlarına gelebilecek güvenlik problemlerinden öğretmenlerin sorumlu tutulması gibi etkenlerin yer aldığı görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin okul dışı ve okul içi uygulamalarda ekonomik olarak problemlerle karşılaştıkları görülmüştür. Ocak ve Korkmaz (2018) okul dışı öğrenme ortamlarında yaşanabilecek güvenlik problemlerinden ötürü kaygılı olduklarını belirtmişlerdir. İnce ve Akcanca (2021) araştırmalarında okul dışı öğrenme ortamlarında öğrencileri kontrolün kalabalık sınıflarda zor olduğu dolayısıyla bu durumun çeşitli risk faktörleri içermesinden dolayı ve ailelerin ekonomik durumlarından ötürü velilerin okul dışı öğrenme ortamlarına karşı ön yargılı olduklarını araştırmalarında sunmuşlardır. Literatür incelendiğinde araştırma sonuçlarının literatür ile uyumlu olduğu görülmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucu programın ölçme ve değerlendirme anlayışı hakkında bazı öğretmenler tarafından olumlu bulunurken bazı öğretmenler tarafından ise çeşitli nedenlerle olumsuz bir görüş bildirilmiştir. Öğretmenler ölçme değerlendirme boyutunun sonuç odaklı olmaktan çıkıp süreç odaklı olduğunu, bireysel farklılıkların dikkate alındığı, ölçme değerlendirme yöntemlerinin çeşitlendirilmiş olmasını ve kitapta bulunan karekodların öğretmenleri konu ya da etkinliklerle ilgili ölçüklere yönlendirmesinin olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Literatür incelendiğinde süreç odaklı ölçme değerlendirme yapılmasının öğretmenler tarafından olumlu

karşılandığı ile ilgili yapılan çalışmalar mevcuttur (Akmaz ve Kapucu 2014; Çıray, Küçükıyılmaz ve Güven, 2015). Araştırmada 2024 FBDÖP'nin ve mevcut ders kitaplarının tanılayıcı dallanmış ağaç, proje ödevleri, portfolyolar gibi ölçme araçlarını daha çok kullanmaya teşvik ettiğini, verilen proje ve performans etkinliklerinin ev ödevi şeklinde değil de özellikle sınıf içinde uygulanmasının verimi arttıracakları aynı zamanda daha objektif bir süreç odaklı değerlendirmeye imkân sağlayacağı kanısına varılmıştır. Bazı Öğretmenler ise ölçme değerlendirme sürecine ilişkin, kalabalık öğrenci gruplarının olduğu sınıflarda bireysel farklılıkları dikkate alarak süreç odaklı değerlendirme yapılmasının zaman alacağını ve zor olacağını belirtmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde süreç temelli değerlendirmenin yenilenen 2024 fen bilimleri dersi öğretim programında uygulanmasının daha kolay olduğuna yönelik araştırmalar mevcuttur. Üredi (2024) yaptığı araştırmada Türkiye Maarif Modeli öğretim programında öğrenme çıktılarının azalmasının öğretmenlerin bütüncül ölçme değerlendirme yaklaşımının uygulanması esnasında kolaylık sağlayacağını belirtmiştir. Ulu (2016) yaptığı çalışmada ise 2013 programının zaman kısıtlılığı ve çocukların imkansızlıkları yüzünden programda önerilen ölçme değerlendirme yönteminin yeterince uygulanamayacağını ifade etmiştir. Kırıkkaya (2009) yaptığı araştırmasında öğretmenlerin süreç temelli değerlendirmenin süre alacağı, öğrencinin yeterince çaba göstermemesinden ve mevcut şartların uygun olmamasından kaynaklı olumsuzluklar yaşanabileceğini ifade etmiştir. Bu yönüyle Kırıkkaya (2009) ve Ulu (2016)'nın çalışmalarının bu araştırmada elde edilen sonucu destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenler beceri odaklı ölçme değerlendirme sürecinin nasıl yapılacağına ve programda belirtilen bütüncül süreç temelli ölçme araçlarına ilişkin yeterince hizmet içi eğitimi almadıklarından dolayı kendilerini ölçme değerlendirme alanında yeterince yetkin görmemektedir. Bekmezci (2016) yaptığı araştırmada 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer alan ölçme değerlendirme boyutunun yeterince açık, anlaşılır olmadığı ve öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerin yetersiz olmasından kaynaklı öğretmenlerin uygulamada problemlerle karşılaştıklarını belirtmiştir. Bu sebepten dolayı yapılan değişikliklere ilişkin öğretmenlere gerekli hizmet içi eğitimlerin program uygulamaya koyulmadan önce verilmesi önem arz etmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucu öğretmenler programda verilen ünitelere ayrılan sürelerle ilgili farklı görüşlere sahiptir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu 2024 FBDÖP'de (Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı) yer alan öğrenme çıktılarının büyük oranda sadeleşmesinden dolayı programda yer alan üniteleri yetiştirme konusunda zorluk yaşayamayacaklarını ifade etmişlerdir. Daha önceki Fen Bilimleri Dersi Öğretim

Programlarında kazanım sayılarının fazla olmasından kaynaklı öğretmenlerin dersleri zamanında bitirebilme konusunda sorun yaşadığı Akpınar (2004) ve Çaycı (2018)'nin yaptığı araştırmalarda görülmüştür. Araştırmada Öğretmenlerin bir kısmı ise 2024 FBDÖP'nin daha etkinlik merkezli ve bütüncül ölçme değerlendirme uygulamalarına yer vermesinden dolayı öğrencilerin süreçte daha da aktifleşeceğini bu yüzden üniteleri tamamlamak için verilen sürenin özellikle kalabalık sınıflarda yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. 2005 fen ve teknoloji dersi öğretim programıyla ilgili Dilek (2013)'in yaptığı çalışmada programda yer alan etkinliklerin öğrenci sayısı fazla olan sınıflarda uygulanmasının mümkün olmadığını, 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı için de Abir (2017) çalışmasında programın yapılandırmacı yaklaşıma uygun olduğunu, öğrencinin merkezde olduğu araştırma ve sorgulama temelli öğrenme öğretme etkinliklerinin bulunduğunu fakat bunları uygulamak için programda verilen ders saati süresinin yeterli olmadığını ifade etmiştir. Ayvacı ve Durmuş (2013) derslerde öğrencinin merkezde olduğu yöntem ve teknikleri, kazanımları yetiştirme kaygısından dolayı öğretmenlerin yeterince kullanamadıklarını araştırmalarında vurgulamıştır.

Araştırmada öğretmenlerin büyük çoğunluğu programın olumlu yönlerini vurgularken programın çeşitli sınırlılıkları olduğu da dile getirilmiştir. 2024 öğretim programında önemle vurgulanan bütüncül eğitim felsefesi çalışmaya katılan öğretmenlerin birçoğu tarafından olumlu olarak ifade edilmiştir. 2024 FBDÖP'nin yetkin ve erdemli insan yetiştirilmesi amacıyla uyumlu olarak etik ve ahlaki gelişime de önem vermesi olumlu olarak nitelendirilmiştir. Tekbıyık ve Akdeniz (2008)'e göre değerlerin tanınması ve içselleştirilmesinde, eyleme dönüştürülmesinde öğretim programlarının yadsınmayacak görevi vardır. Bundan dolayı değerlerin öğretim programında yer alması 2024 FBDÖP'nin olumlu tarafı olduğu söylenebilir. Öğretmenler 2024 FBDÖP'de yer alan değerlendirmelerin süreç odaklı olmasını olumlu olarak karşılamışlar, bu sayede ölçme değerlendirme sürecinin daha objektif olacağını ifade etmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde süreç odaklı ölçme değerlendirmenin öğretmenler tarafından olumlu karşılandığı farklı çalışmaların da olduğu görülmektedir (Akmaz ve Kapucu 2014; Çıray, Küçükylmaz ve Güven, 2015). Öğretmenler tarafında ortaya çıkan sonuçtan ziyade sürece odaklanan alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin daha objektif olduğuna ilişkin (Birgin, 2003; Metin, 2013). Literatür çalışmaları, araştırma sonuçlarımızı destekler niteliktedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları bu sene 5. sınıfların dersine girmesine rağmen hizmet içi eğitime dahil edilmediğini, diğer öğretmenler ise verilen hizmet içi eğitimin yeterli olmadığını, programa ilişkin yeterince bilgilendirilmediklerini

söylemişlerdir. Öğretmenler 2024 FBDÖP ile ilgili yeterince hizmet içi eğitim almadıklarından dolayı programı uygulama noktasında sorun yaşayacaklarını düşünmektedirler. Alan yazın incelendiğinde Keleş (2019) yaptığı araştırmada, öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerin öneminden bahsetmiştir. Programda öğretmenlerden süreç odaklı değerlendirmeler yapılması istenirken, öğrencilerin 8. sınıfta çoktan seçmeli sorulardan oluşan LGS sınav sistemine maruz kalmalarının, programın uygulanması esnasında çelişki yaratacağından dolayı programın amaçlanan hedeften sapmasına neden olacağı düşünülmektedir. Berkant ve Kankılıç (2014) yaptıkları araştırmada sene sonunda TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi) sınavına girecek öğrencilere, dönem boyunca etkinlik merkezli, yapılandırmacı yaklaşıma uygun ders işlenmesinin zor olduğunu ifade etmişlerdir. Bundan dolayı yenilenen öğretim programının daha verimli bir şekilde uygulanabilmesi için sınav sisteminde de zorunlu değişikliklerin yapılmasının daha iyi olacağı sonucuna ulaşılabilir. Araştırmaya katılan öğretmenler programın sınırlılığı olarak okulların fiziki koşullarının uygun olmamasını, okullarda laboratuvarların ve gerekli araç gereçlerin yetersizliği ve kalabalık sınıflarda programın tam olarak uygulanmasının zorluğundan bahsetmişlerdir. Dağlı (2019) yaptığı araştırmada sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve zaman sorununun olmasından kaynaklı etkinliklerin uygulanması sırasında problemler yaşandığını sonucuna ulaşmıştır. Dağlı (2019)'un araştırma sonucu, araştırmamızın sonucu ile paralellik göstermektedir. Literatürde farklı araştırmalar da sonucumuzu destekler nitelikte çalışmalar gerçekleştirmiştir (Akıncı, Uzun ve Kışoğlu, 2015; Yangın, 2007).

Araştırmada öğretmenlerin tamamına yakını bütüncül eğitim felsefesinin programa entegrasyonun sağlandığını düşünmektedir. Öğretmenler derslerde grup çalışmaları yaptırarak öğrencilere sabır, sorumluluk, empati, hoşgörü gibi değerleri kazandırabileceklerini ifade etmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde araştırmamızda elde edilen sonuçları destekleyecek çalışmaların olduğu görülmüştür. Herdem ve Çinici (2021) yaptıkları çalışmada fen bilimleri dersinde karikatür ve çelişkili hikâye formları kullanarak öğrencilere azim, özgüven, hoşgörü, demokrasi gibi değerleri kazandırdıkları görülmüştür. Çavdar (2020) yaptığı araştırmasında çevre ünitesindeki konuları değerler eğitimi ile harmanladığı etkinliklerle öğrencilerde çevreye karşı hassasiyet, yardımseverlik, tasarruf gibi değerlerin oluşmasına yardımcı olmuştur.

Araştırmanın bir diğeri sonucu; öğretmenlerden bazıları 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yapılan değişikliklerin PISA ve TIMMS sınavlarına çok fazla etki etmeyeceğini belirtmişlerdir. Buna ilişkin nedenini ise; ölçme ve değerlendirme sistemimizin PISA ve TIMMS sınavları ile uyumlu olmaması, kitabın içerisinde yeterince

PISA ve TIMMS tarzı bağlam temelli soruların olmaması ve maarif modelinin öğretmenler tarafından istenen şekilde uygulanacağını düşünmemeleri şeklinde ifade etmişlerdir. Literatürde PISA ve TIMMS tarzı üst düzey düşünme becerisi gerektiren soruların fen derslerinde öğretmenler tarafından yeterince sorulmadığı, öğretmenlerinde bu konu ile ilgili yeterince hizmet içi eğitimi almadıkları vurgulanmaktadır (Öztürk ve Uçar, 2010; Aktaş 2011; Karamustafaoğlu ve Sontay, 2012; Ural Keleş ve Aydın, 2016). Kömürcü ve Türkoğlu (2022) yaptıkları araştırmada MEB fen bilimleri ders kitaplarında bulunan soruların genellikle üst düzey davranışları ölçmede eksik kaldığı, soruların daha çok alt düzey performans seviyesinde olmasından kaynaklı kitapların PISA yeterlilik düzeyinde olmadığını belirtmişlerdir.

Son olarak Araştırmada daha etkili bir Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına ilişkin öğretmenlerin neredeyse tamamına yakını okullarda laboratuvar bulunmasını ve laboratuvarlardaki eksik malzemelerin giderilmesinin en çok verilen yanıtlar arasında olduğu görülmektedir. Öğretim programının beklenen hedeflere ulaşması için okullardaki laboratuvar, araç gereç ve malzeme eksikliğini giderilmesi gerekmediğine dair (Boyacı, 2010; Dindar ve Yangın, 2007) araştırmalar bu sonucu destekler niteliktedir. Etkili fen bilimleri öğretim programına ilişkin diğer öğretmen görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin artırılması, program hazırlanmadan önce öğretmen görüşlerinin alınması, öğretmen kılavuz kitaplarının olması gerektiğini vurguladıkları görülmektedir. Öğretim programındaki değişikliklere öğretmenlerin hemen uyum sağlaması, derslerinde etkin bir şekilde uygulayabilmesi zaman almaktadır. Öğretmenlerin programı içselleştirebilmeleri, farkındalık oluşturup pozitif tavır oluşturabilmeleri için Özcan, Oran ve Arık (2018), Melville (2010) öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesinin gerekliliğinden bahsetmiştir. Kırıkkaya (2009) ve Bülbül (2010) hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin güncellenen programlara ilişkin daha olumlu fikirlere sahip olduğunu belirtmişlerdir. Literatür incelendiğinde öğretmenlere yenilenen öğretim programlarına ilişkin verilen hizmet içi eğitimlerin gerekliliğinden bahseden araştırmalar mevcuttur (Aydın ve Çakıroğlu, 2010).

2024 Fen Bilimleri Öğretim Programı hakkında öğretmen görüşlerinin incelendiği bu araştırmanın sonuçları dikkate alındığında şu önerilerde bulunulabilir; 2024 yılında Maarif model ve bu model doğrultusunda uygulanmaya başlanan fen bilimleri dersi öğretim programı birçok yönüyle bir önceki programa göre değişiklikler getirmiştir. Bu değişikliklerle ilgili olarak programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin özellikle yöntem ve teknikler, ölçme ve değerlendirme teknikleri, programda yer alan becerilerin kazandırılması konusunda kapsamlı hizmet içi eğitimlere düzenlenebilir.

Öğretmenlerin dile getirdiği programın uygulanmasında engel teşkil eden ihtiyaçlarla ilgili çalışmalar planlanarak bu ihtiyaçlar giderilebilir. Bu araştırma öğretim programının yayınlanması sonrasında öğretim programının geneliyle ilgili gerçekleştirilmiş bir araştırmadır. Sınıf düzeyleri temel alınarak daha detaylı araştırmalar gerçekleştirebileceği gibi programın tüm sınıf düzeylerinde uygulanması sonrasında araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abir, M. (2017). *2013 ilkokullar ve ortaokullar fen Bilimleri dersi öğretim programlarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Akinci, B., Uzun, N. ve Kışoğlu, M. (2015). Fen bilimleri öğretmenlerinin meslekte karşılaştıkları problemler ve fen öğretiminde yaşadıkları zorluklar. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 1189-1215.
- Akmaz, B. ve Kapucu, S. (2014). *Fen bilimleri öğretmenlerinin Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8.sınıflar) Öğretim Programının güçlü ve zayıf Yönleri hakkındaki görüşleri*. 11. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Özet Kitapçığı, Adana,
- Aktaş, I. (2011). *Examining the relationship between students science achievement and teachers characteristics in TIMSS 2007*, (Unpublished master's thesis). Hacettepe University, Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Anılan, B. ve Atalay, N. (2021). İlköğretim fen bilimleri öğretim programı., Ş. S. Anagün (Editör). *Fen öğretim programları*. Birinci Baskı. Ankara. Anı Yayıncılık, ss. 53-85.
- Aydın, S. ve Çakıroğlu, J. (2010). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri: Ankara örneği. *İlköğretim Online*, 9(1), 301-315.
- Aydoğdu, M. ve Kesercioğlu, T., (2005). *İlköğretimde fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Anı.
- Ayvacı, H. Ş. ve Durmuş, A. (2013). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin mesleklerinin ilk yıllarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların yıllara göre değişim. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 29-44.
- Balbağ, M. Z., Leblebici, K., Karaer, G., Sarıkahya, E. ve Erkan, Ö. (2016). Türkiye'de fen eğitimi ve öğretimi sorunları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 12-23.
- Bekmezci, S. M. (2016). *Kurumları fen bilimleri dersi öğretim programının uygulanmasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Berkant, H.G. ve Kankılıç, D. (2014). *Fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. 11.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Özet Kitapçığı, Adana.

- Birgin, O. (2003). *Bilgisayar destekli bireysel gelişim dosyasının uygulanabilirliğinin araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). KTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Boyacı, K. (2010), 2005 İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf fen ve teknoloji öğretim programı, programın uygulanmasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri (Yüksek Lisans Tezi). *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Adana.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (SB. Demir, Çev.). Eğiten Kitap.
- Çavdar, E. (2020). *Ortaokul düzeyinde değer eğitimiyle bütünleştirilmiş STEM eğitimi uygulamalarının tasarlanması ve etkinliğin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek lisan Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Rize.
- Çaycı, B. (2018). İlkokullardaki ders süresi ve ders saatlerinin sınıf öğretmeni görüşlerine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 3(5), 117-131.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Celepler Matbaacılık.
- Çıray, F., Küçükıylmaz E.A. ve Güven M. (2015). Ortaokullar için güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (25), 31-56.
- Dağlı, Ö. (2019) *Fen bilimleri öğretmenlerinin 2018 fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Dindar, H. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programına geçiş sürecinde öğretmenlerin bakış açılarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 185-198.
- Ercan F. ve Altun, S. A. (2005). İlköğretim fen ve teknoloji dersi 4. ve 5. sınıflar öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Yansımalar. VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (s. 311-319). Ankara: Sim Kitabevi.
- Güneş, M. H. ve Güneş, T. (2005). İlköğretim öğrencilerinin biyoloji konularını anlama zorlukları ve nedenleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 169-175.

- Hançer, A. H., Şensoy, Ö. ve Yıldırım, H. İ. (2003). İlköğretimde çağdaş fen bilgisi öğretiminin önemi ve nasıl olması gerektiği üzerine bir değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 80-88.
- Herdem, K., ve Çinici, A. (2021). Fen bilimleri dersi konularıyla bütünleştirilmiş değerler eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin değer gelişimine etkisi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 114-138.
- İşman, A., Baytekin, Ç., Balkan, F., Horzum, B., ve Kıyıcı, M. (2002). Fen bilgisi eğitimi ve yapısalci yaklaşım. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1(1), 41- 47
- Johnson, D. W & Johnson, R. T. (1986). Encouraging student interaction. Washington D.C. : *National Association for Research in Science Teaching* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 266960).
- Karaman, P. ve Karaman, A. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenen fen bilimleri öğretim programına yönelik görüşleri. *EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 1243- 1269.
- Karamustafaoğlu, O. ve Sontay, G. (2012). Bir TIMSS sınavının ardından: TIMSS 2011'e katılan öğrenci ve uygulayıcı öğretmenlerin görüşleri. http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/ (09.08.2015)
- Kayacan, K., ve Özlüleci, M. (2021). An analysis of the seventh-grade science textbook in terms of science, engineering and entrepreneurship applications. *Journal of Qualitative Research in Education*, 27, 319-345. <https://doi.org/10.14689/enad.27.1>
- Kirk, D., ve MacDonald, D. (2001). Teacher voice and ownership of curriculum change. *Journal of Curriculum Studies*, 33(5), 551-567.
- Koyunlu Ünlü, K., ve Şen, Ö. (2018). 5. Sınıf fen bilimleri ders kitabındaki etkinliklerin bilimsel araştırma ve mühendislik tasarım sürecine göre incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 185-197. <https://doi.org/10.19126/suje.448331>
- Kömürcü, A. S., ve Yenilmez Türkoğlu, A. (2022). Fen bilimleri ders kitaplarındaki soruların PISA'da tanımlanan fen okuryazarlığı yeterlik düzeylerine göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1001-1025. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2022.-1004141>
- Lawson, A.E. (1995). *Science teaching and the development of thinking*. California:

Watsworth Press.

- Lederman N. G. (1992). 'Students' and teachers' conceptions of the nature of science: *A Review of The Research. Journal of Research in Science Teaching*, 29(4), 331-359.
- MEB, (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (4 ve 5. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- MEB, (2018). *Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı*, Ankara
- Melville, W. (2010). Curriculum reform and a sciencedepartment: A Bourdieuan analysis. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8 (6), 971-991.
- Metin, M. (2013). Öğretmenlerin performans görevlerini hazırlarken ve uygularken karşılaştığı sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1645- 1673.
- Miles, M. B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*,. SAGE Publications
- Milli Eğitim Bakanlığı (1936). *İlkokul programı*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1968). *İlkokul programı*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1992). *Fen bilgisi dersi öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2000). *Tebliğler dergisi*, 63(2518), 1000-1105. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (5. Sınıf)*. MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı* MEB Yayınları, Ankara.
- Özcan, H. ve Küçükoğlu, M. (2014). *2004 ve 2013 fen öğretim programlarının kazanımlar açısından karşılaştırılmasına yönelik öğretmen görüşleri*. 11. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Özet Kitapçığı, Adana.
- Özcan, H., Oran, G. ve Arık, S. (2018). Fen bilimleri dersi 2013 ve 2017 öğretim programlarının öğretmen görüşlerine göre karşılatırmalı incelenmesi. *Başkent University Journal Of Education*, 5(2), 156-166
- Öztürk, D. ve Uçar, S. (2010). TIMSS verileri kullanılarak Tayvan ve Türkiye'deki 8. sınıf öğrencilerinin fen başarısına etki eden faktörlerin belirlenmesi ve karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3),

241-256.

- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün, ve S.B. Demir, Çev.). Pegem Akademi.
- Saraç, E. ve Yıldırım, M. S. (2019). 2018 fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Academy Journal of Educational Sciences*, 3/2, 138-151.
- Sarışan Tungaç, A. ve Ünalı Coral, M. N. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı (doğa deneyimine dayalı) eğitime yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(26), 24- 42.
- Tekbıyık, A. ve Akdeniz, A. R. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programını kabullenmeye ve uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 23-37.
- Ural Keleş, P. (2018). 2017 fen bilimleri dersi öğretim programı hakkında beşinci sınıf fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 121-142.
- Ural Keleş, P., ve Aydın, S. (2016). Opinions of the 8th grade students and teachers who participated in timss 2015 on the test: "The example of Ağrı". *Participatory Educational Research (PER), Special Issue 2016-II*; 130-142, 01 February.
- Üredi, P. (2024). Öğretmen yetiştirme programlarına yön vermek üzere bütüncül ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğretim programlarında uygulanma düzeyleri. *Journal of Education and New Approaches*, 7(1), 10-30. <https://doi.org/10.52974/jena.1497259>
- Yangın, S. (2007). *2004 öğretim programı çerçevesinde ilköğretimde fen bilimleri dersinin öğretimine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, E. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını kullanma durumlarının değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(33), 94- 127.

Makale Bilgisi

Makale Türü

Tezden Üretilen

Makale

Geliş Tarihi

04.01.2024

Kabul Tarihi

16.11.2024

Anahtar Kelimeler

Anne Stresi,

Maneviyat,

Manevi Başa Çıkma

Anne Stres Düzeyleri ile Manevi Başa Çıkma Becerileri Arasındaki İlişki

*Tuğba KARADENİZ **Hür Mahmut YÜCER

ÖZ

Bu çalışmanın amacı çocuğunu Kur'an kursuna gönderen annelerin annelik stresi ile manevi başa çıkma arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu çerçevede anne stresi ile manevi başa çıkma arasındaki ilişki test edilmiştir. İlişkisel tarama modeline göre tasarlanan araştırma İstanbul Başakşehir İlçe Müftülüğüne bağlı resmi Kur'an kurslarına çocuğunu gönderen anneler ile gerçekleştirilmiştir. Seçkisiz örnekleme yöntemi ile oluşturulan çalışma grubumuzu çocuğunu Kur'an kursuna gönderen 403 anne oluşturmaktadır.

Atıf: Karadeniz, T. ve Yücer, H. M. (2024). Anne stres düzeyleri ile manevi başa çıkma becerileri arasındaki ilişki. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 7(2), 170-187. DOI: 10.55150/apjec.1414457

*Yüksek Lisans Öğrencisi, Sabahattin Zaim Üniversitesi, ugbakrdnz036@gmail.com, ORCID ID: 0009-0003-7198-2865

**Prof. Dr. Sağlık Bilimleri Üniversitesi, hurmahmut@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6938-3674.

***Bu çalışma İZÜ Lisansüstü Eğitim Ens., Manevi Danışmanlık ve Rehberlik ABD.'da Tuğba Karadeniz'in aynı isimle yaptığı Y. Lisans tezinden üretilmiştir

Article Information

Article Type

Article-Based Thesis

Received

04.01.2024

Accepted

16.11.2024

Key Words

Mother,
Maternal Stress,
Spirituality,
Spiritual Coping

Investigating Digital Parenting According to Socio-Economic Characteristics after the Post-COVID-19 Period: Istanbul Example

*Tuğba KARADENİZ **Hür Mahmut YÜCER

ABSTRACT

The aim of the study is to study the relationship between maternal stress and spiritual coping in mothers who send their children to a Qur'an course. In this context, the mutual relationship between mother stress and spiritual coping has been tested. The study, based on a relationship scanning model, was carried out with mothers who sent their children to an official Qur'an course at the Istanbul Başakşehir Prefecture. A survey form was distributed to 500 mothers who sent their children to a Qur'an course using the random sampling method. When 420 of the 500 forms were recycled, the missing and erroneous ones were removed, 356 were found fit for study. The study used structural equation modelling, confirmatory factor analysis. The findings were explained, demographic characteristics were described, and the average and standard deviations of the parent stress scale and the scale of spiritual coping were determined. Two basic hypotheses were tested using the model obtained from Structural equation modeling, confirmatory factor analyses. The test found that there was a negative relationship between mother's stress and spiritual coping, and between spiritual coping and maternal stress.

1. GİRİŞ

Annelik İslam inancına göre kutsallık atfedilen bir olgudur. Çocuk doğurma büyütme ve yetiştirme gibi meşakkatli sorumluluklar sebebi ile annelik rolü yüceltilmiştir. Anne olma arzusu da kadına yaratılışında bahşedilmiş bir güdüdür. (Aytekin E., 2020) Eşsiz bir deneyim ve tarifsiz bir mutluluk olarak talep edilen annelik dünyanın en güzel duygusu olmakla beraber aynı zamanda stres yaratan birtakım zorlukları bulunmaktadır. (Güneş A., 2018) Anne çocuğun bakımı, eğitimi ve hayata hazırlanmasında birinci derecede sorumlu olduğu için yoğun stres yaşama riski bulunmaktadır. (Akgün E., 2015) Ayrıca çocuğun biyolojik ihtiyaçlarının ötesinde psikolojik, sosyal ve duygusal ihtiyaçları bulunmaktadır. Bunların karşılanmasında ailenin, aile içerisinde de annenin rolü önceliklidir. Yapılan araştırmada annelerin çocuk sahibi olmayı sadece biyolojik ve sosyal yaşanan bir süreç olarak değil, manevi bir sorumluluk ve misyon olarak gördükleri tespit edilmiştir. (Ulaş, A. 2021) Kısaca annelik başlı başına sorumluluk, iş yükü, devamlı hizmet, sonsuz sabır ve katlanabilme gibi birçok görevi gerektirmektedir. Buna bir de ailevi, ekonomik, sosyal iç ve dış stres faktörlerin etkisi eklenince annelerin işinin çok da kolay olmadığı söylenebilir. Literatürde “anne babaların çocuk yetiştirirken hissettikleri veya yaşadıkları zorluklar”, olarak tanımlanan ebeveynlik stresi (Richard, R. Abidin, 1995) ile ilgili çalışmalar genellikle engelli çocuk sahibi annelerle yapılmıştır. Annelik stresinin çocuğun zihinsel ve fiziksel eksiklik ya da problemlerinden dolayı ortaya çıkabileceği öngörüsüyle çalışmaların bu yönde yoğunlaştığı varsayılmaktadır. (Erdoğan E., 2019, Karataş M., 2018, Türkan K.M., 2017, Akgemik , F.Z. 2019, Kurşun Z., 2018, Albayrak, H. 2015, Ayyıldız T. Vd., 2012, Tamer M.b, 2010) Sağlıklı çocuk sahibi annelerin stres düzeyini ölçen çalışmaların literatürde nadir yer alışı, (Dinç T., 2021, Dönmez M. Vd., 2017, KarageyikK., 2019) ayrıca çocuğunu Kur’an kursuna gönderen anneler ile ilgili çalışma olmayışı bu yöndeki ihtiyacı ön plana çıkarmıştır. Annenin ruh sağlığı, çocuğunun psikolojik sağlığını etkileyebileceğinden annelerin stres düzeylerinin belirlenip manevi başa çıkma becerilerinin vurgulanması önemli görülmektedir. (Akgün, 2014) Stressiz bir yaşamın mümkün olmadığı günümüz koşullarında sağlıklı çocuk sahibi olan ve dini hassasiyeti olduğu varsayılan annelerin annelik stresi yaşayıp yaşamadıklarının tespit edilerek; manevi başa çıkma becerilerini kullanıp kullanmadıklarının ortaya konulması fikrinden hareketle alan araştırılması yapılmıştır.

Türkiye’de annelik stresi ile ilgili yapılan birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaları, zihinsel engelli ya da otizmlili olan çocukların annelerin stres düzeylerini ölçen

çalışmalar (Sivrikaya ve Tekinarslan, 2013; Ayyıldız, vd., 2012; Çam, 2021; Erdoğan, 2019; Akgemik, 2019; Kurşun, 2018; Tamer, 2010); ebeveyn stresini ölçen çalışmalar (Dinç, 2021; Karageyik, 2019; Akgün, 2014; Kavas, 2013; Ağaçhan, 2019; Öztürk, 2022) anne stresi ve dini başa çıkma ilişkisini ölçen çalışmalar (Merey ve Lokmanoğlu, 2019) şeklinde özetlemek mümkündür. (Merey Z. Ve Lokmanoğlu A., 2019)

Batı'da dini başa çıkma alanında yapılan 130 araştırma sonucu incelendiğinde; dini başa çıkma yöntemlerinin stres, kaygı, depresyon gibi menfi duyguların yok edilmesinde son derece faydalı olduğu saptanmıştır. Bu çalışmalardan elde edilen veriler Hıristiyan inancı ekseninde yapılan alan araştırmalarının sonuçlarıdır. Dini/manevi başa çıkma konuları ile ilgili deneysel çalışmaların yapılarak bu konuda bilimsel, yerli bir literatür oluşturulması gerekmektedir. (Koç M. 2005)

Ülkemizde doğrudan dini başa çıkma ismiyle ilk çalışma Halil Ekşi (2001) tarafından yapılmıştır. Karakaş ve Koç (2014), Stres ve dini başa çıkma yöntemleri arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Korkmaz, Akyürek ve Karaçalı, (2023) tarafından dini başa çıkma, şükür, takdir etme ve kaygı değişkenleri arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırma yapılmıştır. Naci Kula'nın (2002) yaptığı deprem ve dini başa çıkma konulu çalışmanın sonucunda dinin başa çıkma yöntemi etkin olarak kullanıldığı, olumsuz dini başa çıkmanın ise daha az bir oranda kullanıldığı saptanmıştır. Mevcut çalışmalar incelendiğinde annelik stresi ve manevi başa çıkma ile ilgili bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

1.1. Çalışmanın Amacı

Çalışmanın temel amacı annelerinin annelik stresi ve manevi başa çıkma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda ayrıca aşağıdaki çeşitli sorulara da cevaplar aranacaktır;

- Annelerin stresi ne düzeydedir?
- Annelerin manevi başa çıkmaları ne düzeydedir?
- Annelerin stres ve manevi başa çıkma düzeyleri sosyo-demografik özelliklere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Anne stres düzeyleri ile manevi başa çıkma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Annelerin stres düzeyleri manevi başa çıkma düzeylerini yordamakta mıdır?

1.2. Çalışmanın Önemi

Sağlıklı bir toplum sağlıklı bir aile yapısı ile mümkündür. Sağlıklı bir aile yapısı için stratejik konumda bulunan annenin psikolojik açıdan güçlü olması gerekir. Anne eş, ebeveyn, gelin, görümce, elti, işveren, işçi, memur veya amir gibi birçok farklı rolü aynı anda üstlenmektedir. Her üstlenilen rol beraberinde birtakım sorumluluklar getirir. Türk aile yapısında annenin en önemli rollerinden birisi de ailenin sağlıklı ve huzurlu bir şekilde devamını sağlamasıdır. Bu durumda artı sorumluluk olarak anneye dönmektedir. Sorumluluklarını yerine getirme kaygısı strese yol açmaktadır. Annenin kişisel özellikleri, çocuğun mizacı, yaşamsal zorluklar da eklenince stres düzeyi artmaktadır. Annenin yaşadığı psikolojik stres onun ebeveyn rolünü de etkilemektedir (Özyazıcı ve Yaray, 2022, s. 51).

Zihinsel ve fiziksel engelli çocuğu olan annelerin stres düzeyini ölçen birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların çoğunda engelli çocuk sahibi annelerin stres düzeyi ölçülmüştür. Hazırlanan çalışma anne stresi ile manevi başa çıkma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır.

Çalışma amaç ve yöntem farklılığından dolayı diğer çalışmalardan farklıdır. Hem anne stresi ve manevi başa çıkma becerisi arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik ilk çalışma olması, hem de literatüre yeni bir bakış açısı kazandırması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.3. Çalışmanın Varsayımı ve Sınırlılıklar

Çalışmada aşağıdaki varsayımlar kabul edilmiştir;

Araştırmaya katılanların anket sorularına samimi ve dürüst bir şekilde cevap verdikleri varsayılmaktadır. Uygulanmış olan ölçeklerin araştırma konumuza dair veri toplama noktasında yeterli olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın sınırlılıkları; İstanbul ili, Başakşehir İlçesi, 4-6 yaş grubu Kur'an kursunda veliler tarafından doldurulan anketle sınırlandırılmıştır. 2022-2023 Eğitim öğretim Bahar ve Yaz Dönemi ile yapıldığı için bu zamanla sınırlıdır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları ve ölçeklere ilişkin açıklamalar yapılmaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada anne stresi ile manevi başa çıkma becerisi arasındaki ilişki incelenecektir. Nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeline göre tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek için kullanılan tarama modelidir. (Büyüköztürk ve ark., 2018, s. 185).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Başakşehir ilçesinde Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında çocuklarını okutan anneler oluşturmaktadır. Başakşehir'de bahar ve yaz dönemlerinde 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında eğitim alan öğrencilerin velileri olan 403 anne seçkisiz örneklem yöntemi ile belirlenmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada uygulanan anket formunda 3 grup soru yer almaktadır. Birinci grupta annelerin demografik özellikleri; ikinci grupta, Özmen, S. K., ve Özmen, A. (2012) tarafından geliştirilen "Anne Baba Stres Ölçeği" (ABSÖ); üçüncü grupta ise, Yaman, K. G. Vd., (2018) tarafından geliştirilen "Anne Manevi Başa Çıkma Ölçeği" uygulanmıştır.

2.3.1. Demografik Bilgileri İçeren Sorular

Öğrenci annelerinin demografik bilgileri ölçmek için oluşturulan sorular ilk grupta yer almaktadır. Bu sorular arasında annenin yaşı, geliri, eğitimi, çocuk sayısı gibi sorular yer almaktadır. Bu sorulardaki temel amaç Kur'an kursuna evlatlarını gönderen annelerini demografik yapısını belirlemektir.

2.3.2. Anne Baba Stres Ölçeği (ABSÖ)

Anne baba stres ölçeği Özmen, S. K., ve Özmen, A. (2012) tarafından geliştirilmiştir. Toplam 16 değişkenden oluşmaktadır. Bu ölçek 4= Her zaman, 3= Sık sık, 2=Bazen, 1= Hiçbir zaman, biçimde geliştirilmiştir. Ölçek tek boyuttan oluşmaktadır. Değişkenlerin puanlarının toplamı değişken sayısına bölünerek anne stresi ölçülmektedir. Sıkın sonuç 1'e yaklaştıkça stres düşük, 4'e yaklaştıkça stres yüksek olduğu kabul edilmektedir. Anne stres ölçeği ve kodları Tablo 1. de yer almaktadır.

Tablo 1. Anne Stresini Ölçmede Kullanılan Değişkenler ile Kodları

Değişkenler	Kod
Çocuğumu mutlu etmek benim için çok zor.	S1
Çocuğumun bakımı ile ilgili sorumluluklarım beni öyle yoruyor ki başka bir şey yapmaya isteğim olmuyor.	S2
Anne olmanın zor olduğunu düşünüyorum.	S3

Çocuğumun bazı şeyleri beni kızdırmak için yaptığını düşünüyorum.	S4
Çocuk sahibi olduğumdan beri kendime zaman ayıramıyorum.	S5
Anne olduğumdan beri kendimi daha yaşlı hissediyorum.	S6
Çocuğum bir hata yaptığında bundan kendimi sorumlu tutuyorum.	S7
Çocuğuma kızdığım da davranışlarımı kontrol etmekte zorlanıyorum.	S8
Anneliğe ilişkin sorumluluklarım beni psikolojik açıdan zorluyor.	S9
Çocuğumun diğer çocuklara göre daha zor bir çocuk olduğunu düşünüyorum.	S10
Hayal ettiğim gibi bir anne olamadığımı düşünüyorum.	S11
Çocuğumun istekler karşısında tutarsız davranabiliyorum.	S12
Çocuğumun ihtiyaçlarını yeterince karşılayamadığımı hissediyorum.	S13
Hayatımdaki en temel stres kaynağı çocuk sahibi olmaktır.	S14
Çocuğuma eğitim konusunda kendimi yetersiz buluyorum.	S15
Başarısız bir anne olduğumu düşünüyorum.	S16

2.3.3. Manevi Başa Çıkma Ölçeği

Manevi Başa Çıkma Ölçeği 24 değişkenden oluşmakta olup 5 likert biçimindedir. Ölçekte (5= Tamamen Katılıyorum; 4= Katılıyorum, 3= Kısmen katılıyorum, 2= Katılmıyorum, 1= Kesinlikle Katılmıyorum) biçiminde düzenlenmiştir. 1 manevi başa çıkmanın az olduğunu, 5 ise yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçek tek boyuttan oluşmaktadır. Değişkenlerin puanlarının toplamı değişken sayısına bölünerek manevi başa çıkma ölçülmektedir. Çıkan sonuç 1'e yaklaştıkça manevi başa çıkmanın düşük, 5'e yaklaştıkça manevi başa çıkmanın yüksek olduğu kabul edilmektedir. Manevi başa çıkma ölçeği değişkenleri ve kodları Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2. Manevi Başa Çıkma Becerisini Ölçmede Kullanılan Değişkenler ile Kodları

Değişkenler	Kod
Kimse bilmeseyse bile Allah'ın her şeyi biliyor ve görüyor olduğu düşüncesi beni rahatlatır.	M1
Dini alanda bilgi sahibi kişi ve uzmanlardan destek alırım.	M2
Yaşadığım zorlukların imtihanımın bir parçası olduğu ve geçeceği düşüncesi benim zor durumlarla başa çıkmamı kolaylaştırır.	M3
Bir besmele çekmek her şeye yeniden başlamama yardım eder.	M4
Hz. Muhammed'in hayatından örneklere başvurmak beni kötü düşüncelerden uzaklaştırır.	M5
Dini inancım gereği her zorlukla beraber bir kolaylık olduğunu bilmek içime huzur verir.	M6
Namaz kılarım.	M7
Çocuğumun Allah'ın bir emaneti olduğunu kendime hatırlatırım.	M8

Çocuğumun gelecekte manevi değerlerine sahip bir birey olacağını hayal etmek bana güç verir.	M9
Allah'a sığınmak bana iyi gelir.	M10
Dua ederim.	M11
Daha kötü şeyler yaşamadığım için şükreder ve rahatlarım.	M12
Dini kaynaklardan faydalanırım.	M13
Bazı ayetler bana yol gösterici olur.	M14
Bazı sureleri okumak içime huzur verir.	M15
Yaşananların geçici olduğunu düşünmek beni rahatlatır.	M16
Kimse bilmeseydi bile Allah'ın her şeyi biliyor ve görüyor olduğu düşüncesi rahatlamamı sağlar.	M17
Etrafımdaki doğruluğu ve sabırlı olmayı öğütleyen insanların varlığı bana iyi gelir.	M18
Peygamberimizin öğütlerini hatırlamak sakinleşmemi sağlar.	M19
Çocuğumu yetiştirme sürecinin büyük bir ibadet olduğunu düşünmek beni motive eder.	M20
Allah'ın sabreden kullarıyla beraber olduğu düşüncesi çocuğuma karşı sabrımı artırır.	M21
İçimde taşıdığım Allah korkusu çocuğumu yetiştirirken daha fazla hoşgörüyü gösterebilmemi sağlar.	M22
Çocuklarımin varlığı için Allah'a şükrederim.	M23
Şükreden bir insan olmak zorlandığım zamanların üstesinden gelmeme yardımcı olur.	M24

2.4. Araştırma Verilerinin Elde Edilmesi

Araştırma verileri gerekli yasal izinler alındıktan sonra kurslardaki yetkililer ile görüşerek Şubat – Ağustos 2023 tarihleri arasında temin edilmiştir. Kurslarda yer alan öğrenci annelerine iletilen ölçeklerden 420 tanesine geri dönüş sağlanmış, bunların içinden 403 tanesi incelenmiş ve analize dahil edilmiştir.

Anketlerden elde edilen veriler SPSS paket programına kodlanarak aktarılmış, anne yaşı, memleketi soruları çok fazla farklılık gösterdiği için gruplandırılmıştır. Demografik bilgiler frekans ve yüzde dağılımı belirlenmiştir. Anne stresi ve manevi başa çıkma ölçekleri ayrıca aritmetik ortalama ve standart sapmaları ayrı ayrı tespit edilmiştir. Analiz için tanımlayıcı istatistikler, normal dağılımlı verilerin ikili karşılaştırmaları için t-testleri, çoklu karşılaştırmalar için ANOVA ve ilişkileri değerlendirmek için korelasyon testlerini içeren sosyal bilimler için uyarlanmış bir istatistik programı kullanılmıştır. Normal dağılıma uymayan veriler için parametrik olmayan analizler (Kruskal Wallis) yapılmıştır. Ayrıca değişken etkilerini araştırmak için regresyon testleri yapılmıştır.

Ölçekler eşit aralıklı olduğu için aralık değerleri hesaplanmıştır. 1,00-1,80 aralığında kalan değerler çok düşük, 1,81-2,60 aralığında kalan değerler düşük, 2,61-3,40 aralığında kalan değerler orta, 3,42-4,20 aralığında kalan değerler yüksek ve 4,21-5,00 aralığında kalan değerler çok yüksek olarak sınıflandırılmıştır.

Veri dağılımının normalliğini değerlendirmek için çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonu elde edilen demografik bulgulara, ölçeklere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

Çalışmada yer alan annelere ilişkin demografik veriler aşağıdaki gibi özetlenebilir; Anneleri yaşı en yüksek oranda (%35) 31-36 yaş aralığında oldukları anlaşılmaktadır. En düşük oran ise (%14) ile 25-30 yaş aralığıdır.

Annelerin memleketleri bölgelere göre sınıflandırıldığında (%33) Doğu Anadolu bölgesi ilk sırayı oluştururken en düşük oranı ise (%3) ile Ege bölgesi oluşturmaktadır. Annelerin eğitimleri incelendiğinde (%30)'un lise mezunu oldukları anlaşılmaktadır. En düşük oran ise (%18) ile ortaokul mezunu annelerdir.

Annelerin büyük çoğunluğunun, (%87) çalışmamakta, çalışan annelerin (%13) oranında olduğu sonucu bulunmuştur.

Ailenin geliri dikkate alındığında araştırmada yer alan ailelerin çoğunluğunun orta düzey gelir grubunda (%81) yer aldıkları görülmektedir.

Ailelerin çocuk sayısı dikkate alındığında çalışmaya katılan ailelerde ilk sırada 3 çocuk (%37), ikinci sırada ise 2 çocuklu (%32) oldukları gözlenmektedir. En az grubu ise tek çocuklu aileler (%8) oluşturmaktadır. Çocukların cinsiyetlerine göre ise sadece kız çocuğu olanların 94 aile, sadece erkek çocuğu olanlar 67 aile ve hem kız hem de erkek çocuğu olanlar ise 242 ailedir.

Annelerin evlilik süreleri incelendiğinde (%39) ile 11- 16 yıl arasında evli olan anneler oluştururken (%16) en düşük grubu 23 ve üzeri yıl evli olan anneler oluşturmaktadır.

Annelerin büyük çoğunluğu (%71) 295 kişi daha öncesinde Kur'an kursuna gitmiştir.

Bu bulguları bir arada değerlendirilir ise; çalışmanın yoğunluğunu, 31-36 yaş aralığında, Doğu Anadolu ve Karadeniz bölgesinden İstanbul'a yerleşen, temel eğitim almış, çalışmayan, orta düzeyde gelire sahip, hem kız hem de erkek olmak üzere, iki veya 3 çocuk sahibi olan, 11-22 yıl aralığında evlilikler bulunan, daha önce kendileri de Kur'an Kursuna giden anneler oluşturmaktadır.

3.2. Değişkenlere İlişkin İfadelerin Ortalama ve Standart Sapmalarına İlişkin Bulgular

3.2.1. Anne Stres Ölçeğine İlişkin Verilerin Ortalama ve Standart Sapmaları

Anne stres ölçeği değişkenlerine ilişkin bulgular ortalamalar ve standart sapmaları aşağıdaki Tablo 3' de verilmiştir.

Tablo 3. Anne Stres Ölçeğine İlişkin Verilerin Ortalama ve Standart Sapmaları

Değişkenler	N	\bar{x}	Ss
Çocuğumu mutlu etmek benim için çok zor.	403	1.83	0.70
Çocuğumun bakımı ile ilgili sorumluluklarım beni öyle yoruyor ki başka bir şey yapmaya isteğim olmuyor.	403	1.57	0.69
Anne olmanın zor olduğunu düşünüyorum.	403	2.15	0.94
Çocuğumun bazı şeyleri beni kızdırmak için yaptığını düşünüyorum.	403	1.64	0.72
Çocuk sahibi olduğumdan beri kendime zaman ayıramıyorum.	403	2.04	0.80
Anne olduğumdan beri kendimi daha yaşlı hissediyorum.	403	1.65	0.84
Çocuğum bir hata yaptığında bundan kendimi sorumlu tutuyorum.	403	1.99	0.70
Çocuğuma kızdığımda davranışlarımı kontrol etmekte zorlanıyorum.	403	1.87	0.72
Anneliğe ilişkin sorumluluklarım beni psikolojik açıdan zorluyor.	403	1.75	0.75
Çocuğumun diğer çocuklara göre daha zor bir çocuk olduğunu düşünüyorum.	403	1.42	0.71
Hayal ettiğim gibi bir anne olamadığımı düşünüyorum.	403	1.62	0.74
Çocuğumun istekler karşısında tutarsız davranabiliyorum.	403	1.67	0.66
Çocuğumun ihtiyaçlarını yeterince karşılayamadığımı hissediyorum.	403	1.70	0.79
Hayatımdaki en temel stres kaynağı çocuk sahibi olmaktır.	403	1.29	0.59
Çocuğuma eğitim konusunda kendimi yetersiz buluyorum.	403	1.69	0.74
Başarısız bir anne olduğumu düşünüyorum.	403	1.35	0.59
Cronbach Alpha	.82		

Annelerin stres ölçeğine göre "Anne olmanın zor olduğunu düşünüyorum" ifadesi" 2,15 ortalama ile, "Çocuk sahibi olduğumdan beri kendime zaman ayıramıyorum"

ifadesi 2,04 ile en yüksek ortalama değerlere sahiptir. "Hayatımdaki en temel stres kaynağı çocuk sahibi olmaktır" ifadesi 1,29 ortalaması ile, "Başarısız bir anne olduğumu düşünüyorum" ifadesi 1,35 en düşük ortalama değerlere sahiptir.

3.2.2. Manevi Başa Çıkma Ölçeğine İlişkin Verilerin Ortalama ve Standart Sapmaları

Manevi Başa Çıkma ölçeğine değişkenlerine ilişkin bulgular ortalamalar ve standart sapmaları aşağıdaki Tablo 4' de verilmiştir.

Tablo 4. Manevi Başa Çıkma Ölçeğine İlişkin Verilerin Ortalama ve Standart Sapmaları

Değişkenler	N	x	Ss
Kimse bilmeseyse bile Allah'ın her şeyi biliyor ve görüyor olduğu düşüncesi beni rahatlatır.	403	4.87	0.43
Dini alanda bilgi sahibi kişi ve uzmanlardan destek alırım.	403	4.20	0.92
Yaşadığım zorlukların imtihanımın bir parçası olduğu ve geçeceği düşüncesi benim zor durumlarla başa çıkmamı kolaylaştırır.	403	4.63	0.67
Bir besmele çekmek her şeye yeniden başlamama yardımcı eder.	403	4.71	0.61
Hz. Muhammed'in hayatından örneklerle başvurmak beni kötü düşüncelerden uzaklaştırır.	403	4.73	0.63
Dini inancım gereği her zorlukla beraber bir kolaylık olduğunu bilmek içime huzur verir.	403	4.81	0.45
Namaz kılarım.	403	4.72	0.70
Çocuğumun Allah'ın bir emaneti olduğunu kendime hatırlatırım.	403	4.79	0.50
Çocuğumun gelecekte manevi değerlerine sahip bir birey olacağını hayal etmek bana güç verir.	403	4.80	0.46
Allah'a sığınmak bana iyi gelir.	403	4.92	0.30
Dua ederim.	403	4.91	0.29
Daha kötü şeyler yaşamadığım için şükreder ve rahatlarım.	403	4.79	0.50
Dini kaynaklardan faydalanırım.	403	4.66	0.60
Bazı ayetler bana yol gösterici olur.	403	4.68	0.58
Bazı sureleri okumak içime huzur verir.	403	4.82	0.41
Yaşananların geçici olduğunu düşünmek beni rahatlatır.	403	4.73	0.52
Kimse bilmeseyse bile Allah'ın her şeyi biliyor ve görüyor olduğu düşüncesi rahatlamamı sağlar.	403	4.84	0.46
Etrafımdaki doğruluğu ve sabırlı olmayı öğütleyen	403	4.64	0.67

insanların varlığı bana iyi gelir.			
Peygamberimizin öğütlerini hatırlamak sakınlaşmeme sağlar.	403	4.73	0.54
Çocuğumu yetiştirme sürecinin büyük bir ibadet olduğunu düşünmek beni motive eder.	403	4.64	0.68
Allah'ın sabreden kullarıyla beraber olduğu düşüncesi çocuğuma karşı sabrımı arttırır.	403	4.64	0.66
İçimde taşıdığım Allah korkusu çocuğumu yetiştirirken daha fazla hoşgörü gösterebilmeme sağlar.	403	4.67	0.63
Çocuklarımın varlığı için Allah'a şükrederim.	403	4.91	0.30
Şükreden bir insan olmak zorlandığım zamanların üstesinden gelmeme yardımcı olur.	403	4.79	0.54
Cronbach's Alpha		.91	

Manevi başa çıkma becerileri ölçeğine göre "Allah'a sığınmak bana iyi gelir" ifadesi 4,92 ortalama ile, "Dua ederim" ve "Çocuklarımın varlığı için Allah'a şükrederim" ifadeleri 4,91 ile en yüksek ortalama değerlere sahiptir. "Dini alanda bilgi sahibi kişi ve uzmanlardan destek alırım" ifadesi 4,20 ortalama ile en düşük ortalama değerlere sahiptir.

3.3. Anne Stres Ölçeği ile Başa Çıkma Ölçeklerindeki Değişkenlerin Test Edilmesi

Bu iki ölçekte yer alan değişkenler sırası ile önce anne stres ölçeğindeki değişkenler model için uygunluğu test edilmiş sonra başa çıkma ölçeğindeki değişkenlerin uygunluğu test edilmiştir.

3.3.1. Anne Baba Stres Ölçeğindeki Değişkenlerin Test edilmesi

Anne Stres Ölçeğini test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucu Anne Stres Ölçeğini altında yer alan 6 değişkene (S9 Anneliğe ilişkin sorumluluklarım beni psikolojik açıdan zorluyor, S11 Hayal ettiğim gibi bir anne olamadığımı düşünüyorum, S13 Çocuğumun ihtiyaçlarını yeterince karşılayamadığımı hissediyorum, S14 Hayatımdaki en temel stres kaynağı çocuk sahibi olmaktır, S15 Çocuğuma eğitim konusunda kendimi yetersiz buluyorum, S16 Başarısız bir anne olduğumu düşünüyorum) ait model uyum değerleri kabul edilebilir düzeyde olmadıkları görülmüştür. Analiz sonucunda önerilen modifikasyonlar yapılmıştır. Bu modifikasyonlardan sonra anne stres ölçeği için kuramsal beklentilerle uyumlu olacak şekilde oluşturulan tek boyutlu yapının veri ile uyumunun tatminkâr olduğu görülmüştür. Nitelik Modelin veri uyumunun sağlanması için CFI, TLI, GFI

değerlerinin 0,90'ın üzerinde olması, RMSEA değerinin 0,08'in altında olması ve χ^2/df değerinin 3'ün altında olması gerektiği ifade edilmektedir. (Şimşek, H. Z., ve Yay, S. 2023). ($\chi^2/df= 1,198$; CFI=0,98; TLI=0,98; GFI=0,98 RMSEA=0,024). Elde edilen nihai modele dair faktör yük değerleri incelendiğinde bu değerlerin 0,33 (en düşük) ila 0,56 (en yüksek) arasında değiştiği görülmüştür. Bu çerçevede anne stres ölçeğine dair tek boyutlu yapının geçerliliğine kanıt sağlanmaktadır. Tek boyutlu yapı için Cronbach's Alpha katsayısı 0,741 olarak hesaplanmıştır. Bu değer ölçeğin güvenilirliğine kanıt sağlandığını ($\alpha < 0,70$) göstermektedir. (Şimşek ve Yay, 2023)

3.3.2. Manevi Başa Çıkma Ölçeğindeki Değişkenlerin Test Edilmesi

Manevi Başa Çıkma Ölçeğini test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analizi sonucu manevi başa çıkma ölçeği altında yer alan 9 değişkene (M10 Allah'a sığınmak bana iyi gelir, M11 Dua ederim, M14 Bazı ayetler bana yol gösterici olur, M15 Bazı sureleri okumak içime huzur verir, M17 Kimse bilmese bile Allah'ın her şeyi biliyor ve görüyor olduğu düşüncesi rahatlamamı sağlar. M18 Etrafımdaki doğruluğu ve sabırlı olmayı öğütleyen insanların varlığı bana iyi gelir, M20 Çocuğumu yetiştirme sürecinin büyük bir ibadet olduğunu düşünmek beni motive eder, M21 Allah'ın sabreden kullarıyla beraber olduğu düşüncesi çocuğuma karşı sabrımı arttırır, M23 Çocuklarımin varlığı için Allah'a şükrederim) ait model uyum değerleri kabul edilebilir düzeyde olmadıkları görülmüştür. Modelde yer alan değişkenlerden istenilen değer aralığı içerisinde yer almayan ifadeleri çıkartılarak yapılmış, analiz sonucunda önerilen modifikasyonlar yapılmıştır. Bu modifikasyonlardan sonra manevi başa çıkma ölçeği için kuramsal beklentilerle uyumlu olacak şekilde oluşturulan tek boyutlu yapının veri ile uyumunun tatminkâr olduğu görülmüştür ($\chi^2/df= 1,765$; CFI=0,97; TLI=0,96; GFI=0,94; RMSEA=0,046). Elde edilen nihai modele dair faktör yük değerleri incelendiğinde bu değerlerin 0,38 (en düşük) ila 0,80 (en yüksek) arasında değiştiği görülmüştür. Bu çerçevede manevi başa çıkma ölçeğine dair tek boyutlu yapının geçerliliğine kanıt sağlanmaktadır. Tek boyutlu yapı için Cronbach's Alpha katsayısı 0,907 olarak hesaplanmıştır. Bu değer ölçeğin güvenilirliğine kanıt sağlandığını ($\alpha < 0,907$) göstermektedir.

3.4. Anne Stresi ile Manevi Başa Çıkma Modelinin Test Edilmesi (Model 1)

Anne stresinin manevi başa çıkma üzerindeki etkisi için YEM yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinden sonra ana modele giren değişkenlerin (S5 Çocuk sahibi olduğumdan beri kendime zaman ayıramıyorum, M3 Yaşadığım zorlukların imtihanımın bir parçası olduğu ve geçeceği düşüncesi benim zor durumlarla başa

çıkamamı kolaylaştırır, M4 Bir besmele çekmek her şeye yeniden başlamama yardım eder, M12 Daha kötü şeyler yaşamadığım için şükreder ve rahatlarım) modele uyum sağlamadığı görülmüş tekrar modifikasyon yapılmıştır. Modelin modifikasyon sonrası uyum değerleri incelendiğinde veri ile tatminkâr bir uyum gösterdiği görülmüştür ($\chi^2/df= 1,202$; CFI=0,94; TLI=0,98; GFI=0,94; RMSEA=0,024). Anne stresi manevi başa çıkma modeli için uygun hale geldikten sonraki kalan faktör yük değerleri 0,40 (en düşük) ila 0,86 (en yüksek) aralığında değişmektedir.

Anne stresi manevi başa çıkma modeline göre; anne stresi ile manevi başa çıkma arasında ters yönlü (negatif) bir ilişki vardır. Bu durumda H1= Annelik Stresinin Manevi Başa Çıkma Becerisi Üzerinde Negatif Etkisi Vardır (tahmin=-0,25; $P<0,05$) kabul edilir. Yani annelik stresi düşük olanların manevi başa çıkma becerileri yüksektir. Bir başka ifade ile annelik stresi yüksek olanların manevi başa çıkma becerileri düşüktür.

3.5. Manevi Başa Çıkma ile Anne Stresi Modeli

Manevi başa çıkmanın anne stresi üzerindeki etkisi modellenmiştir. Manevi başa çıkma ile Anne stres arasındaki ilişki için YEM yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinden sonra ana modele giren değişkenlerin (M3 Yaşadığım zorlukların imtihanımın bir parçası olduğu ve geçeceği düşüncesi benim zor durumlarla başa çıkamamı kolaylaştırır, M4 Bir besmele çekmek her şeye yeniden başlamama yardım eder, M12 Daha kötü şeyler yaşamadığım için şükreder ve rahatlarım.) modele uyum sağlamadığı görülmüş tekrar modifikasyon yapılmıştır. Modelin modifikasyon sonrası uyum değerleri incelendiğinde veri ile tatminkâr bir uyum gösterdiği görülmüştür ($\chi^2/df= 1,137$; CFI=0,99; TLI=0,98; GFI=0,95; RMSEA=0,020). Anne stresi manevi başa çıkma modeli için uygun hale geldikten sonraki kalan faktör yük değerleri 0,40 (en düşük) ila 0,86 (en yüksek) aralığında değişmektedir.

Manevi başa çıkmanın anne stresi üzerindeki etkisi modeline göre (Model 2); manevi başa çıkma ile anne stresi arasında ters yönlü (negatif) bir ilişki vardır (tahmin= -0,25; $P<0,05$). Bu durumda "H2= Manevi başa çıkmanın annelik stresi üzerinde negatif ilişkisi vardır" hipotezi kabul edilebilir. Yani Manevi başa çıkma yüksek olanlarda annelik stresi düşüktür. Bir başka ifade ile manevi başa çıkma düşük olanlarda annelik stresi yüksek olur.

4. DEĞERLENDİRME ve SONUÇ

Bundan sonraki çalışmalar için aşağıdaki konular önerilebilir:

Anne manevi başa çıkma becerileri ile ilgili nitel çalışmalar yapılabilir.

Annelerin manevi başa çıkma becerilerini artırmaya ve streslerini azaltmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

Annenin manevi başa çıkmasının çocuğun maneviyat algısına etkisi.

Babanın manevi başa çıkmasının çocuğun maneviyat algısına etkisi.

Babaların yaşadıkları stres ile manevi başa çıkma becerileri arasındaki ilişki incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Abidin, Richard R. (1995). *Parenting Stress Index. Psychological Assessment Resources*. Odessa.
- Ağaçhan, G. B. (2019). Çalışan annelerin stres düzeylerinin çocuklarının kaygı düzeyindeki ilişkisinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Akgemik, F. Z. (2019). Zihinsel engelli çocukların ebeveynlerinde dini başa çıkma (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Akgün, E. (2014). Annelerde stres ve tükenmişlik. *International Journal of Human Sciences*, 4(2), 238-250.
- Albayrak, H. (2015). Zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerin stresle başa çıkma tutumları (Yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi.
- Aytekin, E. (2020). *Ailede çocuk eğitimi*. İstanbul: Kayıhan Yayınları.
- Ayten, A., & Yıldız, R. (2016). Dindarlık-hayat memnuniyeti ilişkisinde dini başa çıkmanın rolü nedir? Emekliler üzerine bir araştırma. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 16(1), 281-308.
- Ayyıldız, T., Arslan, F., & Doğan, B. (2012). Zihinsel engelli çocuğa sahip annelerin stresle baş etme yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 11(2), 1-12.
- Çam, O. (1993). Tükenmişlik (burnout) nedir? *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 9(1), 51-54.
- Çam, Z. (2021). Özel gereksinimli çocuğu olan annelerin aile yaşam kaliteleri, ebeveynlik stresi ve evlilik yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). İstanbul Medeniyet Üniversitesi.
- Dinç, T. (2021). Ebeveyn tükenmişliği, ebeveyn stresi ve ilişkisel yılmazlığın sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Ufuk Üniversitesi.
- Dönmez, M., Altay, A., & Kurt, S. (2017). Annelerin çalışma durumları ile depresyon ve anksiyete düzeyleri ilişkisinin incelenmesi: Bir ön çalışma. *Marmara Üniversitesi Kadın ve Toplumsal Cinsiyet Araştırmaları Dergisi*, 6(25), 17-22.
- Ekşi, H. (2001). Başa çıkma, dini başa çıkma ve ruh sağlığı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma (Doktora tezi). Uludağ Üniversitesi.
- Erdoğan, E. (2019). Zihinsel engelli çocuğa sahip annelerin aile stres düzeylerinin belirlenmesi ve aile stresörleriyle başa çıkma yöntemlerinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi.
- Güneş, A. (2018). *Annelik sanatı*. İstanbul: Timaş Yayınları.

- Karageyik, K. (2019). Ebeveyn stresinin ebeveyn yetkinliği ve ebeveynin çocuğu ile iletişimi açısından incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- Karataş, A. C., & Koç, M. (2014). Stresle başa çıkma ve dini başa çıkma yöntemleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 610-631.
- Karataş, M. (2018). Görme engelli çocukların ebeveynlerinde dini başa çıkma (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Kavas, E. (2013). Dini tutum-stresle başa çıkma ilişkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37, 143-168.
- Koç, M. (2015). Ruh sağlığı ile dini başa çıkma metodu olarak dua ve ibadet fenomeni arasındaki ilişki üzerine psikolojik bir yaklaşım. *Ekev Akademi Dergisi*, 9(24), 11-32.
- Korkmaz, S., Yılmaz, A., & Aksu, Z. (2023). Dini başa çıkma, şükür, takdir etme, endişe ve anksiyete ilişkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 10(2), 738-766.
- Kula, N. (2002). Deprem ve dini başa çıkma. *Gazi Üniversitesi Çorum İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 234-255.
- Kurşun, Z. (2018). Yaygın gelişimsel bozukluğu olan ve normal gelişim gösteren çocukların anne babalarının stres düzeyleri ve stresle başa çıkma yollarının karşılaştırılması (Yüksek lisans tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi.
- Merey, Z., & Şentepe, A. L. (2019). Yenidoğan yoğun bakım ünitesinde bebeği yatan annelerin dini başa çıkma süreçleri. *Bilimname*, 37(4), 1117-1153.
- Okan, N., & Ören, A. (2021). Covid-19 sürecinde yaşanan olumsuz duygularda dini başa çıkmanın rolü. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 56, 359-380.
- Özmen, S. K., & Özmen, A. (2012). Anne baba stres ölçeğinin geliştirilmesi. *Milli Eğitim*, 196, 20-35.
- Öztürk, A. (2022). Ebeveynlerin iyi oluşlarında bilinçli farkındalık, özanlayış ve ebeveynlik stresinin rolü: Bursa ili örneği (Doktora tezi). Uludağ Üniversitesi.
- Özyazıcı, K., & Yaray, Y. (2022). Ebeveynlik stresinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 50-59.
- Sivrikaya, T., & Çiftçi, İ. (2013). Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerde stres, sosyal destek ve aile yükü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(2), 17-29.
- Tamer, M. (2010). Zihinsel engelli çocukların annelerinde stres yönetimi (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi.
- Türkan, M. M. (2017). İşitme engelli çocukların annelerinin stres düzeyini ve evlilik

doyumlarını yordayan değişkenlerin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi.

Ulaş, A. (2021). Çocuğun annenin manevi gelişimine katkısı üzerine bir alan araştırması (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi.

Yaman, K. G., Sanver-Gürsoy, H., Canel, A. N., & Ekşi, H. (2018). Maternal spiritual coping scale: Development and validation. *Spiritual Psychology and Counseling*, 3, 9-21.

Makale Bilgisi

Makale Türü
Tezden Üretilen
Makale

Geliş Tarihi
26.07.2024

Kabul Tarihi
16.11.2024

Anahtar Kelimeler
Liderlik,
Öğretim Liderliği,
Kırsal Bağlam,
Okul Müdürü

Kırsal Bölgede Öğretim Liderliği Engelleri

*Esra ŞERBETÇİ YAŞA

ÖZ

Bu araştırma, kırsal bölgelerde görev yapan okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerini yerine getirmelerini engelleyen faktörleri incelemeyi amaçlamaktadır. Okul müdürlerinin öğretim liderliği bağlamında karşılaştıkları zorlukların tespit edilmesiyle, bu konuda literatürdeki boşluğun doldurulması ve araştırmacılara çözüm önerileri sunulması hedeflenmiştir. Araştırma, temel nitel araştırma deseni ile yürütülmüştür. Bu desen, katılımcıların karşılaştıkları zorluklar ve deneyimlere dair derinlemesine bilgi edinmeyi hedefler. Araştırmaya, Türkiye'nin Batı Karadeniz Bölgesi'ndeki kırsal bölgelerdeki on resmi ilkokul ve ortaokul müdürü katılımcı olarak dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak açık uçlu sorularla yapılan görüşmeler ve gözlem tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda, kırsal kesimdeki okul müdürlerinin öğretim liderliğini engelleyen faktörler üç ana tema ve beş kategori altında sınıflandırılmıştır. Araştırma bulguları, kırsal bölgelerde görev yapan okul müdürlerinin öğretim liderliğine aktif katılımını engelleyen başlıca faktörleri ortaya koymaktadır: düşük gelir ve eğitim seviyesi, ilgisiz aile profili, okul binasındaki fiziki yetersizlikler, mali eksiklikler, insan kaynakları eksikliği ve aşırı iş yükü. Bu bulgular, kırsal bölgedeki okul müdürlerinin öğretim liderliği rolünü yeterince yerine getirememelerinin nedenlerini anlamaya yönelik önemli kanıtlar sunmaktadır.

Atf: Şerbetçi Yaşa, E. (2024). Kırsal bölgede öğretim liderliği engelleri. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 7(2), 188-221. DOI: 10.55150/apjec.1522825

*Yüksek Lisans Öğrencisi, Karabük Üniversitesi, esraserbetci@hotmail.com, ORCID ID: 0009-0006-0734-0413

**Bu makale yüksek lisans tezinden üretilmiş ve tez danışmanının onayıyla tek yazarlı olarak hazırlanmıştır.

***İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 29.09.2022 tarihli E-27105693-399-127371 sayılı izni alınmıştır.

Article Information

Article Type

Article-Based Thesis

Received

26.07.2024

Accepted

16.11.2024

Key Words

Leadership,
Instructional Leadership,
Rural Context,
School Principal

Obstacles to Instructional Leadership in Rural Areas

*Esra ŞERBETÇİ YAŞA

ABSTRACT

This study aims to examine the factors that hinder school principals in rural areas from fulfilling their instructional leadership roles. By identifying the challenges faced by school principals in the context of instructional leadership, it is anticipated that the research will fill a gap in literature and provide solutions for researchers. The study was conducted using a basic qualitative research design, which aims to gather in-depth information about the challenges and experiences faced by participants. The research included ten principals from public primary and secondary schools in rural areas of Turkey's Western Black Sea Region as participants. Data was collected using interviews with open-ended questions and observation techniques. Based on the collected data, the factors that hinder instructional leadership in rural school principals were categorized under three main themes and five subcategories. The findings of the study reveal the primary factors limiting the active participation of rural school principals in instructional leadership: low income and educational levels, disengaged family background, physical limitations arising from school facilities, financial constraints, lack of human resources, and excessive workload. These findings provide significant evidence for understanding the reasons why school principals in rural areas are unable to fully perform their instructional leadership roles.

I. INTRODUCTION

Since the 1970s, instructional leadership has been a topic of research (Cansoy, Polatcan & Kiling, 2018; Hallinger, 2003; Hallinger et al., 2018; Hallinger & Heck, 1998; Marks & Printy, 2003; Leithwood et al., 2010; Louis et al., 2010). It is noted that instructional leadership plays a key role in enhancing student outcomes, teaching quality, and school improvement efforts (Dorukbaşı & Cansoy, 2024; Louis et al., 2010; Murphy & Torre, 2014; Neumerski, 2012). Scholars today emphasize the necessity for all school principals to exhibit instructional leadership behaviors (Louis et al., 2010; Murphy & Torre, 2014; Neumerski, 2012), and many nations have integrated these behaviors into their educational systems (Kaparou & Bush, 2016; Park & Ham, 2016). Thus, in the 21st century, all school principals have come to be recognized as instructional leaders who are considered the most powerful determinants of learning (Louis et al., 2010; Smith & Andrews, 1989).

Today's school principals are expected to go beyond managerial roles with a contemporary approach, engaging in activities that enhance and strengthen the technical core of education and instruction (Özdemir, 2018). An instructional leader is one who, focusing on student learning, articulates the school's vision and mission, creates a learning-focused school climate (De Beovise, 1984; Hallinger & Murphy, 1985), prepares suitable conditions that meet the needs of teachers and students (Greenfield, 1987), is open to innovations, taking risks, and knows how to use different teaching methods and techniques (Blase & Blase, 1999). As can be understood from this, the school principal is not just a manager but a true leader in instruction. This concept involves a direct impact on students, teachers, the curriculum, and the teaching-learning process (Murphy, 1998). According to Hallinger (2005), instructional leadership is important for increasing the expected academic outcomes from schools and ensuring their accountability. Therefore, instructional leadership distinguishes itself from other leadership approaches by directly focusing on the technical core of the school.

However, upon reviewing the literature, the duties, roles, and behaviors of school principals have not been standardized due to the diverse roles and behaviors associated with instructional leadership (Gümüşeli, 2014). Additionally, not every behavioral pattern produces successful outcomes in every context (Bossert et al., 1982). Principals should be able to develop styles that are appropriate for the local context of their schools. From this perspective, school and district organization become crucial factors in managing educational organizations and implementing effective leadership. As emphasized by Hallinger and Heck (1996), it is challenging to draw accurate conclusions regarding the applicability of findings to real contexts without considering the institutional context. Previous studies have shed light on both the relationship between context-leadership and the relationship between

principalship-leadership, yet they have underestimated the impacts of environmental and organizational constraints on leaders' behaviors. Characteristics such as community type, school size, students' socio-economic status, and school level determine how principals approach their jobs (Bridges, 1982; Hallinger and Heck, 1996; Hallinger and Murphy, 1986a, 1986b; Leithwood et al., 1990).

Some studies have indicated that the school context shapes the instructional leadership behaviors of school principals, emphasizing the need for qualitative and mixed-methods studies to reveal the meaning of leadership within its own context (Hallinger, 2018; Hallinger & Hosseingholizadeh, 2019). When the relevant literature is reviewed, it is evident that detailed research on the instructional leadership practices of school principals working in rural areas and the constraints they encounter is insufficient. Identifying factors that hinder instructional leadership in rural schools can narrow the empirical knowledge gap in instructional leadership, leading to both theoretical and practical implications (Shaked, 2021). Therefore, the aim is to identify the obstacles that school principals face by examining their instructional leadership practices within the contextual characteristics of their schools, thus filling the gap in literature.

1.1. Theoretical Background

Conceptualization of Instructional leadership

The behaviors of school principals have been the subject of hundreds of studies, the central role of the principal has been examined, and it has been documented in many academic studies that principals have both a direct and indirect effect on student achievement (Hallinger & Heck, 1998; Hallinger & Murphy, 1985; Leithwood et al., 2008; Şişman, 2018), with definitions provided in various ways. Research on effective schools has concluded that the responsibility for improving education falls on the school principal (Smith & Andrews, 1989). In essence, beyond traditional school management duties such as budgeting, scheduling, and facilities maintenance, instructional leaders are now expected to prioritize instructional leadership and school development, deeply engaging in the learning process (Rigby, 2014). Literature defines an instructional leader as someone who places student learning at the center, articulates the school's vision and mission, and creates a learning-focused school climate (Hallinger & Murphy, 1985). This leader interacts with school members to understand each student's individual development (Reyes-Gonzalez, 2007; Smith & Andrews, 1989), prioritizes the quality of education above all else, and dedicates all their time and energy to the school's academic development, vision for effective teaching and learning, the professional growth of teachers (Cansoy & Polatcan, 2024), and fostering an environment that supports and enhances instructional activities (Gedikoğlu, 2015; Şişman, 2018). It becomes clear that school leaders are expected to be knowledgeable in every area and capable of solving any problem, almost as if they possess heroic qualities, which

has sparked debate in the literature (Gedikoğlu, 2015; Hallinger, 2003).

The instructional leadership model, widely used in educational organizations and forming the conceptual background of this study, was developed by Hallinger and Murphy (1985) (Gedikoğlu, 2015; Hallinger & Wang, 2015; Shaked, 2021). Hallinger and Murphy (1985) provided a framework defining principals' instructional management behaviors in specific work behaviors after examining the instructional management behaviors of ten elementary school principals in a school district. This framework highlighted personal and organizational activities related to fundamental instructional management behaviors. In this approach, the instructional leadership behaviors of school principals are grouped into three dimensions: defining the school's goals, managing the instructional program, and promoting a positive school climate. Under these dimensions, the instructional leadership functions of school principals are outlined. This model includes behaviors used as tools by other researchers and derived from program and instruction studies, effective school research findings, and more (Şişman, 2018). As emphasized in Hallinger and Murphy's (1985) study, balancing direct and indirect activities to manage the curriculum and instruction in an environment with limited resources and numerous objectives is crucial. Achieving this balance requires considering contextual factors that constrain instructional leadership, such as the expertise level of the staff, student enrollment, school size, number of administrative staff, school community, and high-level expectations.

Currently, not all school principals have the necessary resources for implementing instructional leadership practices. Factors such as the lack of training for school administrators, increasing bureaucracy, changing needs, and time constraints make it increasingly difficult to demonstrate instructional leadership, particularly in countries like Türkiye (Gümüşeli, 1996). Griffin (1993) emphasized that the most significant barriers to instructional leadership are time constraints, legal and bureaucratic limitations, and conflicting role expectations. Hallinger and Murphy (1987) noted that factors limiting instructional leadership stem from principals' insufficient knowledge of the curriculum and instruction. McEwan (1994) argued that the barriers to instructional leadership are due to a lack of vision, determination, and courage. A review of the literature reveals that the factors hindering instructional leadership include a lack of knowledge necessary to lead teaching and learning (Cuban, 1988; Goldring et al., 2015; Hallinger & Murphy, 2013; Shaked, 2018; Spillane & Louis, 2002), encountered legal and bureaucratic limitations (Aslanargun & Bozkurt, 2012; Balcı, 2011; Balıkçı & Aypay, 2018; Bursalioğlu, 2021; Çinkır, 2010; Yalçın et al., 2020), insufficient financial resources (Gümüşeli, 2014; Hoşgörür & Arslan, 2014; Lingam et al., 2014; Çetin, 2019), socio-cultural factors (Budge, 2006; Du Plessis, 2017; Hamad et al., 2021; Hallinger et al., 1996; Hallinger & Murphy, 1986; Shaked, 2021; Starr & White, 2008; Wieczorek & Manard, 2018), and time constraints (Balyer, 2014; Camburn et al., 2010; Griffin, 1993; Grissom et al., 2013; Gümüşeli, 2016; Kaynakacı, 2003; May & Supovitz, 2010;

Shaked, 2019; Şahin & Gümüş, 2016).

Research indicates that community variables within which a school functions influence the instructional leadership of school principals. Needs, opportunities, resources, and constraints are variables presented to school leaders by community contexts (Hallinger, 2016). Although there is extensive research on instructional leadership in the relevant literature, there are relatively few studies investigating the limiting and hindering factors that school principals face while implementing instructional leadership practices. Therefore, this study is designed to identify the instructional leadership practices of school principals working in rural areas, considering institutional context, socioeconomic level, and cultural differences, and to determine the obstacles they encounter. For this reason, in this study, the questions used are as follows:

1. What does it mean to be a principal, especially in a school located in this region? Could you evaluate this role?
2. Do you encounter any issues in the implementation of the curriculum?
3. Do you believe that every student is capable of learning? What are your thoughts on this matter?
4. Do you experience challenges in obtaining the necessary resources to achieve your school's goals?
5. When you think about a typical week, could you describe the tasks that take up most of your time?
6. Could you tell me a bit about your school's relationship with the Ministry of National Education?
7. How does the socio-cultural environment surround your school impact it? What steps do you take to address any challenges that arise?
8. Are you able to communicate with teachers, students, and parents? How do you handle situations with those who face difficulties in communication?
9. In your opinion, what should be done to support the professional development of teachers in schools? What are the obstacles in this regard?
10. Do you feel that your knowledge is sufficient regarding the supervision processes for teaching? Have you received any training on this?
11. As a principal, how do you assess your role in improving teaching among the various areas that require your attention? And why?
12. What kind of obstacles do you face in creating a climate open to change?

2. METHODOLOGY

2.1. Research Design

The methodological approach of the current study aimed to achieve a qualified and in-depth dataset on the challenges encountered by school principals in rural areas and the factors that hinder instructional leadership behaviors. To achieve this goal, the basic qualitative research method was deemed appropriate for this study. It has been stated that basic qualitative research is philosophically derived from other qualitative research types, and that other qualitative types differ from basic qualitative research in certain aspects. Nevertheless, the general purpose is to understand how people make sense of their lives and experiences. In this regard, basic qualitative research is largely a type of qualitative study used more frequently in the field of education than in other fields of application (Merriam, 2009). Understanding the participants' experiences from personal and cultural perspectives is a primary focus of qualitative research (Creswell, 2013; Patton, 2018). Thus, within the scope of this study, school principals working in rural areas form the boundaries of the research, and the factors that hinder their instructional leadership behaviors are the phenomena being investigated.

2.2. Study Participants

The criteria for selecting schools to be included in the study are that the schools must be in areas classified as rural and that the school principals must have at least two years of work experience at their current schools. In the first step of the research, schools located in areas classified as rural were identified. In the second step, interview and observation forms were developed, and a pilot study (n=1) was conducted and evaluated. In the third step, participants (n=10) were reached using a snowball sampling technique, and fieldwork was carried out. During the fieldwork, all parts of the school (such as the schoolyard, principal's office, corridors, bulletin boards, multipurpose room, etc.) were observed and notes were taken. This technique allowed the identification of willing school principals who were ready to share their knowledge and experiences, even within a difficult-to-reach sample group. The following table presents the demographic information of the participants and school profiles included in the study context.

Table 1. Demographic Information's of Participants and Profiles of the Schools

Participants	Gender	Age	Educational Level	Type of School	Duration of Principalship	Teachers Count	Students Count	Region	Socio-economic Status
K1	Female	38	Bachelor's Degree	Primary-Secondary School	3	13	110	District	%80
K2	Male	42	Bachelor's Degree	Primary-Secondary School	2	15	150	Town	%50
K3	Male	40	Bachelor's Degree	Secondary School	3	19	220	Village	%25
K4	Male	54	Bachelor's Degree	Secondary School	7	8	65	District	%90
K5	Male	31	Bachelor's Degree	ImamHatip Middle School	2	7	57	District	%70
K6	Male	38	Master's Degree	Primary-Secondary School	3	37	350	District	%50
K7	Male	33	Master's Degree	Primary-Secondary School	4	11	73	Village	%50
K8	Male	38	Master's Degree	Primary-Secondary School	5	16	150	District	%30
K9	Male	62	Bachelor's Degree	Primary-Secondary School	5	16	90	Village	%50
K10	Male	41	Bachelor's Degree	Secondary School	5	14	130	District	%70

2.3. Data Collection

During the administration of interviews, Hallinger and Hosseingholizadeh 's (2019) "Investigating instructional leadership in Iran: a mixed methods study of high and low performing principals" was a source and semi-structured interview forms prepared within the framework of Hallinger and Murphy's (1985) Instructional Leadership Model were used in the study. Semi-structured interviews are open-ended questions that allow participants to express their thoughts and experiences in their own words, while also following a flexible structure (Bryman, 2012).

Before beginning the data collection process, the interview form was revised multiple times based on the corrections and suggestions of a field expert. Necessary

modifications were made, and additional questions for clarification were added, resulting in a finalized open-ended interview form designed to address the phenomenon under investigation. The research questions were tested in a selected pilot school (n=1) before the field study, and the ones that did not respond to the research question were reviewed and necessary corrections were made. Although the purpose of the interviews was the obstacles faced by school principals in their instructional leadership practices, the term “instructional leadership” was not used directly in the interview questions in order not to affect the answers given by the participants.

2.4. Data Analysis

During the qualitative data analysis, data is coded, codes are combined and reduced into themes, and the resulting data are presented in tables or figures (Creswell, 2013). In the analysis phase, each piece of data was carefully examined, and after the examinations, codes were assigned to each piece of data to try to make sense of the data. By combining the responses from the participants and observation notes, a holistic perspective was aimed at being achieved considering the instructional leadership literature. Content analysis was conducted using an inductive method, leading from codes to categories and from categories to themes. As a result, all findings were grouped under three themes and interpreted. While coding the data, the research problem and the conceptual framework were taken into consideration. Thus, the phenomena studied was examined without altering natural state.

2.5. Validity and Reliability

Creswell (2013) defines validity as the researcher’s ability to deeply understand the phenomenon and document this understanding by cross-referencing it with information from various sources. In this context, for research findings to be considered valid, they must be accurately interpreted by the target audience and be perceived as meaningful, compelling, and convincing. In addition, ‘interpretive validity’ concerns the researcher’s ability to faithfully represent participants’ views (Durdu & Özden, 2016). To achieve this, the analysis included direct quotes from participants to reinforce the findings. During the interview process, the researcher remained neutral, avoiding any prompts that might influence participants’ responses. In the data analysis stage, the researcher took a critical approach, carefully evaluating the interpretations and revisiting the findings multiple times to ensure their validity.

On the other hand, reliability refers to the consistency of research findings when the study is repeated by different researchers or with different tools. However, achieving this level of reliability can be challenging in qualitative studies. In qualitative research, the goal is to understand a particular situation experienced by a specific group or individuals. Therefore, maintaining a critical perspective throughout the research process is essential, involving the questioning of data authenticity, response sincerity, and assumption validity, all of which are crucial for the study's reliability (Durdu & Özden, 2016). To enhance reliability, audio recordings were made, extensive time was spent in the field conducting observations, and a research diary was maintained. Ultimately, to ensure coding reliability, Patton's (2002) "triangulation" method was used, where the data were independently reviewed in collaboration with a field expert, and the results were compared

2.6. Role of the Researcher

In qualitative studies, the researcher is considered a tool (Patton, 2018), and therefore, the researcher made efforts to maintain neutrality and objectivity. During the data collection and analysis process, the researcher avoided reflecting personal knowledge gained through literature review and professional experience, thereby demonstrating 'empathetic neutrality.' During the interviews, the researcher refrained from influencing the participants' responses, ensuring that the research was conducted with respect, in accordance with ethical guidelines, and that the data were analyzed objectively.

2.7. Research Ethics

The researcher followed the steps below to meet the ethical guidelines:

1. After developing the data collection instruments to examine the targeted phenomenon, ethical standards were observed, and the necessary permissions were obtained. Following the evaluation by the Ethics Committee of the Social Sciences Institute at Karabük University, the study's compliance with ethical guidelines was confirmed in the official letter No. 111081, dated 24.02.2022. Subsequently, on 29.04.2022, permission was requested from the Karabük Provincial Directorate of National Education to implement the research, and approval was granted on 20.05.2022.
2. Before conducting the interviews for data collection, informed consent was obtained from the participants. The research topic and its purpose were explained in detail to the participants, including where and how the interview data would be used, as well as the potential benefits the research might provide.

3. The participants' personal information and school names were kept confidential, and each participant was assigned a code name (e.g., K1, K2).

3. FINDINGS

This study focused on identifying the factors that hinder the instructional leadership practices of school principals working in rural areas. The research findings were classified into three main themes and five sub-themes end of the analysis of the data set obtained from the participants. The study findings correspond to the reasons described in the literature as mentioned above.

Table 2. Table of 'Themes' and 'Categories'

Themes	Categories	Sub-categories	Participants
Community context	Low income and Education level	*Education is not supported by families *Most parents' livelihood comes from farming and livestock *Parents have low average age and education levels *Students' physiological needs are not met	K1, K2, K3, K4 K5, K6, K7, K9, K10
	Disengaged family profile	*Broken family structures *Lack of school-family cooperation *Inability to communicate effectively with parents	K1, K2, K3 K4, K6, K7, K8, K9, K10
Insufficiency of Resources	Physical inadequacies stemming from school infrastructure	*Insufficient classrooms * Insufficient administrative areas *Old school building *Using a Single Building for Multiple School Levels	K2, K3, K9, K10
	Financial constraints	*The budget allocated to the school is insufficient *Weekend courses cannot be offered *The contributions to the school-family association are very low *Low canteen rental income	K1, K2, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10
Lack of human resources	Lack of human resources	* Inexperienced teachers	K1, K2, K4, K5, K6
		*Lack of assistant principals and administrative staff *No cleaning staff	K7, K10

		*Routine tasks	
		*Bus service inspection	
		*Canteen inspection	
		*School technical maintenance	K1, K2, K3, K4 K5,
Workload	Workload	*Meetings	K6 K7 K8, K9,
		*Disciplinary issues	K10
		* Ensuring school security	
		*Inability to collaborate with parents	

3.1. Community Context

Under the theme of community context, two categories that hinder the instructional leadership practices of school principals have been identified: i. Low Income and Education Level and ii. Disengaged Family Profile.

3.1.2. Low Income and Education Level

During the current study period, it has been observed that nine school principals emphasized the negative impacts of the region's low income and education level. Economic concerns in rural areas hinder parents and students from focusing on academic achievement, leading the school principal, as an instructional leader, to spend time addressing external issues brought into the school rather than enhancing the quality of education. K3 expressed this situation as follows: *'The majority of parents consider their children's attendance at school sufficient. Therefore, both academic and national-moral values are weakly acquired by their children.'* The resources available in the regions where schools are located shape the leadership behaviors of school principals. For instance, in rural areas, school principals struggle to prioritize student learning. Reflecting on this, K7 stated: *'Children come to school without having breakfast. We manage with teachers and collect money among ourselves to feed them. Additionally, we do not receive much support from parents for purchasing educational materials and meeting school needs.'*

In the example above, as seen, school principals in rural areas with low-income and low-education parent profiles primarily struggle to meet students' physiological needs and subsequently strive to provide the academic support they require. This is supported by K1's statement: *'The low educational levels of parents are a problem. Most parents are engaged in farming and animal husbandry and do not pay attention to their children; they are in poor economic condition.'* The educational leaders struggle in enhancing instruction and ensuring continuity in teaching by developing collaboration with the school community and securing parental support. The insufficiency of parents' income, low educational levels, and inadequate interest shown towards the school diminish the efforts of school principals in motivating students to learn and ensuring their continuation to the next educational level. The lack of sufficient support for education within families also reduces students'

academic achievement, thereby diminishing the impact of the school principal as an instructional leader. K5 summarized this situation as follows:

"I had a student with strong numerical intelligence. We discussed with the parent about sending this child to a good high school, but the parent said they would not educate the child and would instead engage them in animal husbandry...the parent argued that engaging in this work rather than studying would be more sensible for their child's future."

3.1.3. Disengaged Family Profile

The theme of disengaged family profiles has frequently been articulated by nine school principals, often expressed through concepts of disengaged and broken family structures. Broken family structures divert the school and the school principal's energy towards ensuring students' well-being, addressing issues like students' sense of belonging and security, before focusing on academic success. Highlighting the necessity for parental education and awareness to enhance success, as emphasized by K4:

"Our families are disengaged, with low educational levels. If we want to increase success, we need to educate parents as well."

Additionally, some school principals have emphasized the significant impact of broken family structures on students. It has been noted that some of these students are cared for by extended family members such as grandparents or distant relatives, and they are unable to communicate directly with their parents. Due to the absence of relevant and supportive parents with whom school principals could collaborate, their leadership in education remains confined within the school boundaries:

"Some broken families have their children looked after by grandparents or other close relatives." (K9)

"The disadvantage here is the high number of broken families, which naturally adversely affects education. Moreover, the average age of parents is quite young. The economic situation of families in high villages is very poor." (K8)

Under this theme, parents' negative attitudes towards school, education, and educational leadership, as well as their reluctance to collaborate with the school, pose a barrier to school principals' efforts to foster teamwork and develop a "we" mentality in education. As a result, broken or disengaged family structures lead educational leaders to prioritize students' emotional well-being over academic success. In schools where these students are prevalent, academic achievement tends to be lower. The following descriptive examples from the current study illustrate how educational leaders in rural areas struggle with uninvolved parents

who do not support academic achievement:

“Our families mostly earn a living through agriculture and animal husbandry. After school, children help their families. When a parent comes, they request permission to take their child to tend to the animals.” (K1)

“The parent says, ‘I have fields and animals; these will sustain you. There is no encouragement for the child to study.’” (K7)

3.2. Insufficiency of Resources

The theme of insufficiency of resources has been categorized into three categories:

i. Problems arising from the physical structure of the school, ii. Financial inadequacies, and iii. Shortage of human resources (teachers, support staff, etc.).

3.2.1. Physical inadequacies stemming from school infrastructure

Four school principals emphasized the physical inadequacies of school buildings. For example, participant K2 pointed out that the school building being shared between preschool, elementary, and middle school grades (different lesson hours) creates student circulation in the school corridors. This situation forces the school principal to allocate managerial time towards addressing problems arising from student circulation:

“The preschool and elementary levels are on the same floor, while middle school students are on the second floor, with a shared courtyard and canteen. This arrangement poses difficulties for us in terms of supervision. Lunch breaks are not synchronized due to different class schedules. As a result, there can be chaos during student entries and exits. While one group of students is leaving class, others may still be in session, creating noise and disruption.” (K2)

Additionally, the condition of the school building being quite old, and the necessity for the school principal, vice-principals, and school clerk to share the same office space, is a situation that affects the motivation of the school principal as an instructional leader. School principal K9 expressed this situation as follows: *‘Due to classroom shortages, administrators don’t have a separate office. Therefore, as you can see, the school principal, two vice-principals, and the clerk all share the same office.’* In rural schools, it is observed that school principals struggle to implement practices that would enhance student learning and improve the quality of the education provided, due to current conditions and limited resources available to them. Instead of focusing on instructional leadership practices, school principals often allocate their energy towards improving the physical and financial structure of the school organization. Moreover, the shared use of buildings across different educational levels poses a potential source of chaos in terms of both managing control and utilizing shared spaces in schools. Many school principals have highlighted difficulties in finding shared spaces and materials for certain lessons,

which sometimes results in shortcomings in achieving the educational goals outlined in the curriculum. This situation, as seen in the following descriptive example, diminishes the quality of education in schools and prevents students from experiencing diverse learning opportunities:

"This building is not designed for middle school; it used to be an elementary school. It is one of the oldest schools in the province. We don't have a conference hall here. We don't have any facility that would allow children to engage in activities." (K10)

3.2.2. Financial Constraints

It has been emphasized by nine school principals that they face challenges in finding financial resources to achieve school goals. The budget allocation sent to schools by the Ministry of National Education (MEB) is often insufficient to cover school expenses, leading school principals to constantly seek additional financial resources. This ongoing pursuit of financial support is one of the major obstacles school leaders encounter in improving the quality and standards of education. Principal K2 expressed this situation with the following words:

"...tremendous economic challenges. Our only source of income is the canteen. We do not collect dues or contributions from parents. I try to involve our parent-teacher association in all school activities, but we have financial difficulties. We try to handle this through personal relationships, asking financially well-off individuals in the region." (K2)

On the other hand, according to the Ministry of National Education regulations, at least 10 students are required to open supportive and developmental courses. In rural areas, the current number of students in classrooms is low, and many students commute to school as part of transportation services, making it difficult to reach the required number for opening supplementary courses as stipulated by the regulations. Participant K2, facing this situation, mentioned: *'We want to open courses, but we cannot do this due to low student numbers or because children are transported, making it difficult to find transportation on weekends.'* School principals, already grappling with numerous challenges, also mentioned being often left to fend for themselves in terms of financial resource shortages. Considering the reality that everything nowadays hinges on economics, the differences and innovations in leading education in rural areas pose a significant challenge for educational leaders in creating new learning environments. It's crucial to note the importance of socioeconomic difficulties in low-income families and regions where even students' basic needs are attempted to be met by school staff. The insufficient amount of aid provided to schools further compounds the economic struggles faced by school principals. Additionally, due to the low number of students and problems arising from

transportation services, it has been found that it is exceedingly difficult for school principals to enhance education and organize various enriching educational activities during non-class times:

“We face many problems. Now, if we can find benefactors from outside, we try to meet our needs. This is the biggest disadvantage of village schools.” (K9)

3.2.3. Lack of Human Resources

When asked about the resources they need to achieve school aims, seven school principals expressed the need for human resources. Therefore, some school principals mentioned that due to the lack of support staff, they occasionally must take on technical tasks such as school cleaning, maintenance, and repairs by themselves. School principals, whose primary role is to lead education, mentioned that they find themselves addressing shortages in areas where support staff are needed, such as cleaning and maintenance, alongside their administrative duties:

‘We are facing significant challenges with personnel. The cleaning staff is consistently absent. We are addressing the need for teachers with temporary teachers.’ (K5)

Small settlements, referred to as rural areas due to their relatively distant location from the center, generally do not have teacher positions opened by the Ministry during the initial teacher appointments. Teachers often choose these schools by opting for placements outside the province, and due to the challenging conditions, they complete certain criteria and often request transfers back to the provincial center. Therefore, in such areas, some schools cope with the shortage of permanent teachers by employing substitute teachers. K6 expressed the difficulties in this regard as follows: *‘We often face staffing shortages. The Ministry doesn’t assign teachers here. Finding support staff is also very difficult. Security is especially a serious problem.’* Moreover, deficiencies can also be observed in the administrative and support staff of schools. This situation increases the workload and responsibilities of school principals, preventing them from focusing on educational activities and instead allocating their time to tasks arising from staff shortages. As seen in descriptive examples, school principals cannot find enough time and energy to fulfill instructional leadership practices such as guiding and directly engaging in teaching:

“From the perspective of teachers, apart from initial appointments, teachers are not assigned to us. We are not preferred because we are in a rural area. In larger schools, every staff member is available with a division of tasks, but sometimes we do tasks that should be done by the clerk or even the assistant principal.” (K1)

3.3. Workload

The study identified another factor that blocking school principals' instructional leadership practices: workload. This finding was supported by ten school principals. The complex and multi-dimensional duties and responsibilities limit the time needed to conduct activities that will maximize student learning, effectively manage the curriculum, make necessary improvements, and mentor the school organization when needed. This situation indicates that school principals struggle to fulfill their administrative duties when burdened with heavy teaching responsibilities, or they cannot allocate sufficient and effective time for instructional leadership practices due to heavy administrative tasks. For instance, Participant K7 described the workload as follows:

“Dealing with students' meals and transportation alongside their family situations means performing both administrative and manual labor tasks simultaneously. It's a process that extends to even lighting the heaters.” (K7)

In the findings, it is observed that school principals lament about their excessive workload, which hinders tasks from being performed at the desired level. This situation is a factor that prevents tasks from being carried out effectively. It also hinders school principals from engaging in activities that would enhance the effectiveness of education, causing their time and energy to be diverted to different areas. For example, K5 emphasized, *'As a school with transportation services, we deal with bus inspections and sometimes maintenance tasks. If given the opportunity, I wouldn't want to be involved in school renovation and maintenance, as it forces me to redirect the time and energy, I would otherwise spend improving the school's educational practices.'* The study revealed that many school principals in rural areas face more challenging and restrictive conditions due to the limited resources available in schools. For example, 70% of participant school principals highlighted their workload related to technical tasks, primarily because there is insufficient staff to handle these responsibilities. Additionally, 50% pointed out the intensity of routine tasks, which reflects the absence of administrative support staff such as clerks or vice principals who could share these responsibilities in many rural areas. Furthermore, 40% mentioned the challenges related to transportation services, attributed to most students commuting from surrounding villages, which increases their duties regarding bus inspections and student safety. Moreover, 20% of participants mentioned discipline events and communication with parents and security issues, while another 10% emphasized canteen inspections and meetings:

“For instance, due to rain, water channels on the north side have emerged, causing walls to absorb water and swell. It worries me, but I don't have any staff to fix it. Hiring someone externally is costly, so I'll have to climb up and attempt to repair it myself... We don't expect medals for what we do, but we

are questioned about why things are the way they are.”(K4)

“We have about 72 students, and approximately 50 of them come by transportation. When issues arise, such as transportation to their villages, their daily arrivals and departures, and their safety, you are responsible for inspecting the buses for safety, including seat belts. For example, if someone enters the school yard, you must deal with it..We don't even have a security guard.” (K7)

4. DISCUSSION

This study was designed to uncover the reasons hindering instructional leadership practices of school principals working in rural areas. Through the analysis of the collected data, efforts were made to identify why school principals in rural areas encounter difficulties in implementing instructional leadership practices. In this regard, an evaluation was conducted on the instructional leadership practices outlined by Hallinger and Murphy (1985) within the context of rural areas. Thus, reasons why school principals struggle to implement instructional leadership practices were presented.

Table 3: Restricted Instructional Leadership Dimensions

	Community Context	Insufficiency of Resources	Workload
Hallinger and Murphy Instructional Leadership Dimensions			
Defining School Purposes	✓	✓	
Ensuring the Sharing of School Goals	✓	✓	
Coordinating Curriculum			
Monitoring Instruction and Assessment			✓
Tracking Student Progress			
Protecting Instructional Time		✓	✓
Promoting Professional Development			
Providing High Visibility			
Motivating Teachers			

Establishing and
Strengthening High
Academic Standards

Motivating Students

✓

Firstly, the "community context" emerges from characteristics such as parents' socioeconomic status, parental and community involvement in school, and geographic location (e.g, urban/suburban/rural) (Hallinger, 2016). The study findings also indicate that under this theme, principals struggle with difficulties arising from (i) *low income and education levels*, and (ii) *disengaged family profiles*. Factors such as families' economic status, education levels, occupations, number of children, physical study environments provided for children, relationships between families and their children, and regional influences are significant factors influencing individuals' academic achievements (Aslanargun et al., 2016; Çiftçi & Çağlar, 2014). According to the OECD (2012) report, Turkey is one of the countries where strong relationships between socioeconomic status and academic achievement are observed. Relevant studies provide ample empirical evidence that students from lower socioeconomic backgrounds experience significant disadvantages in education compared to their peers (Coleman, 2011; Çömlekçioğulları, 2020; Dolu, 2020; Hallinger and Murphy, 1986; Şemin, 1975). Family income levels affect the quality of educational opportunities provided to their children, thereby influencing their academic motivation. Academic success is associated not only with intelligence but also with good family qualities. Therefore, parents' unconcerned attitudes, low education levels, and insufficient socioeconomic status directly impact students' academic achievements.

Contemporary approaches emphasize the necessity of shared responsibilities between schools and families, such as coordination, collaboration, and school-family unity (Tschannen-Moran, 2001). In the current study, it has been observed that principals complain about parents' negative attitudes towards the school and emphasize that parents do not support collaborative efforts to enhance students' academic success. In this regard, school principals emphasized that students primarily experience social and emotional deficiencies and need psychological support in these aspects. As noted by Shaked (2021), instructional leadership requires a focus on students' learning and outcomes, but in rural areas, parents tend to perceive these matters as less important. Due to the direct impact of external factors on the school, the role of a principal in a rural school stands out centrally within both the school and the wider community (Latham et al., 2014; Wieczorek & Manard, 2018), yet societal norms within the community somewhat inhibit their efforts to enhance teaching and learning (Shaked, 2021).

Hallinger and Murphy (1985) identified the dimension of *defining school mission*

within the framework of instructional leadership, defining it as a significant function of the principal's administrative role and necessitating the framing of goals across the school to unify the school community around these objectives. In the behavioral dimension of instructional leaders, it is crucial for them to share these goals identified with school stakeholders comprising students, teachers, and parents, and to communicate school goals to them. School principals struggle to establish goals aligned with regional needs when defining school goals. The unconcerned attitudes of parents towards the school hinder principals from fostering collaboration in communicating school goals. Therefore, it appears quite challenging for an instructional leader who lacks sufficient support to unify the school community around common goals in the dimension of defining the school mission. On the other hand, as emphasized by Hallinger and Murphy (1985) in the dimension of *developing a learning climate in the school*, organizational norms, expectations, and beliefs are factors that shape the learning climate, with the principal playing a key role.

Additionally, it was found that school principals encountered barriers under the theme of insufficiency of resources including (i) *physical inadequacies of the school building*, (ii) *financial constraints*, and (iii) *lack of human resources*. It has been observed that some school buildings continue to be used despite being very old, or new school buildings are constructed by combining several school levels, which hinders the provision of rich learning environments that would enhance student learning (Baykal, 1995; Burden, 1995; Çetin, 2019; Gümüşeli, 2014; Uline and Tschannen-Moran, 2008). On the other hand, one of the fundamental problems of the Türkiye education system is stated to be the financial constraints experienced in schools (Çınkır, 2010; Hoşgörür & Arslan, 2014). As emphasized in the study by Lingam et al. (2014), school principals working in rural areas face multifaceted problems such as financial issues and limited educational resources in their instructional leadership practices. Çetin (2019) highlights that school principals refrain from becoming instructional leaders due to the problems they experience, while participants in the current study also emphasized that the challenges they face hinder their ability to lead teaching and create rich learning environments for students. They expressed their desire to focus on the educational activities of the school but indicated they lacked the resources to do so. Achieving school goals and providing effective learning environments often require adequate financial resources. The inability to have sufficient budgetary resources emerges as a significant factor hindering instructional leadership. This finding is consistent with many studies in the literature (Çınkır, 2010; Deniz, 2015; Gedikoğlu, 2015; Gümüşeli, 2014; Hoşgörür & Arslan, 2014; Lingam et al., 2014; Sertkaya, 2015; Türkoğlu, 2022; Wanzare & Da Costa, 2001).

In addition to financial constraints, school principals indicated that many of the school students come to school from distant villages early in the morning using school buses, and they spend a significant amount of their time on the way to school. As a result, when they return home, they expressed that they lack the enthusiasm

and energy to study due to fatigue. School principals find it challenging to conduct efforts to improve education within the transportation education system due to financial constraints. There are many empirical studies in the literature indicating that the transportation education system brings along many negatives (Karakütük, 1996; Yalçın, 2006; Küçüksüleymanoğlu, 2006; Özgün, 2007). Expenditures made by the government for the "Transportation Primary Education Application" are inadequate, thus turning the positive aspects of the implementation into negatives (Şan, 2012).

According to participants' views, another inhibiting factor identified is the lack of human resources. The pathway for educational organizations to achieve predetermined goals is possible through effective utilization of human resources. They have also added that schools do not have enough permanent teachers, thus the shortage of teachers is compensated by hiring temporary teachers. They have emphasized the shortage of administrative staff in these schools as well. They mentioned difficulties in finding assistant principals and highlighted that the absence of administrative staff increases routine administrative tasks such as tracking official correspondence. Among the existing human resources in schools, school administrators, teachers, and students play crucial roles in creating conditions necessary for education and learning, while support staff also contribute to preparing the school environment for education. Similar findings are evident in the study by Avcı and Turhan (2022); school principals require support staff for cleaning, security, gardening, and technical tasks. They noted the negative aspects of employment such as cultural mismatch, inadequate performance, temporary employment, and lack of equipment and experience (Avcı & Turhan, 2022). Çalık and Kılınç (2018) emphasized in their study that managing human and financial resources is one of the fundamental components of instructional leadership. Alpay (2011) pointed out in his study that principals try to meet the school's needs through non-budgetary sources, face personnel shortages, and strive to secure donations, highlighting the necessity for the government to allocate a separate budget for primary schools. Additionally, similar findings are observed in the literature in studies by Erol (1995), Tosun and Filiz (2017), Ünver (2019), and Yıldız (2018).

In the framework of instructional leadership by Hallinger and Murphy (1985), the dimension of *developing the school's learning climate* encompasses four functions for the school principal: preserving instructional time, promoting teachers' professional development, being visible throughout the school, and providing incentives for learning. The finding that school buildings are physically inadequate for educational activities and that schools lack sufficient budgets emerges as a factor hindering instructional leaders from fully fulfilling the functions of preserving instructional time and providing incentives for learning. Furthermore, within the dimension of Defining the School Mission as specified by Hallinger and Murphy (1985), framing and communicating school goals involve the school principal

mobilizing all energies to effectively engage school personnel and resources in the right direction.

According to the opinions of the school principals interviewed, another obstacle they face is "workload." It has been found that school principals working in rural areas have excessive responsibilities, with many not having assistant personnel at their schools, thus attempting to handle many tasks beyond their duties on their own. This finding resonates with research highlighted by Starr and White (2008). Tasks imposed from outside do not align with the contextual priorities of schools, reducing the time principals can dedicate to students and the school's learning activities. Small rural schools lack assistant principals and lament the lack of administrative support to meet external demands (Starr & White, 2008). These challenges may be seen as common experiences among many school principals, yet in small rural areas, these factors can exert a greater impact on school principals (Barley & Beesley, 2007; Leithwood & Montgomery, 1982; Wanzare & Da Costa, 2001). This finding from the study supports the findings of Dwyer et al. (1983), Goldring et al. (2008), and Silins & Mulford (2010). Participants in the study mentioned factors increasing their workload include transportation of students, canteen supervision, meetings, routine tasks, technical school duties, disciplinary incidents, communication with parents, and security issues. They indicated that technical school duties and routine administrative tasks consume most of their time. These findings align with the findings of studies by Balyer (2014), Çinkır (2010), Griffin (1993), and Şahin & Gümüş (2016).

In the dimension of Managing the Instructional Program (Hallinger & Murphy, 1985), school principals are expected to exhibit four distinct leadership behaviors: curriculum knowledge and effective instruction, supervision and evaluation of teaching, curriculum coordination, and monitoring student performance. Supervising and evaluating teaching requires school principals to actively participate in classroom activities and engage in formal and informal communication with teachers. Coordinating the curriculum necessitates organizing lesson content and ensuring coordination between classes. Monitoring student progress entails school principals tracking academic development using various data tools. However, due to the workload factor highlighted in the current study, school principals in rural areas struggle to fulfill this dimension of instructional leadership. Similar findings are evident in the literature in studies by Akçay & Başar (2004), Du Plessis (2017), Memduhoğlu et al. (2012), Starr & White (2008), Sağır (2011), and Sindhvad et al. (2020).

5. CONCLUSION

The responses provided by the participants are directly related to the rural context, causing them to avoid educational leadership practices. The framework of instructional leadership by Hallinger and Murphy (1985) emphasizes the importance of defining the school's goals, managing the curriculum, and promoting the school climate. However, Hallinger (2003) noted that instructional leadership is a "top-down" approach. Shaked (2020) further suggested that this model embodies task-oriented leadership qualities and emphasized that approaches inconsistent with the characteristic features defining rural contexts also hinder the implementation of instructional leadership. The variability in instructional leadership practices among principals is observed to be associated with the social contexts of schools (Hallinger & Murphy, 1986).

In these areas, principals play a crucial role in shaping school culture, organizing daily school operations, and hold significant roles within the community (Wioczonek & Manard, 2018). However, as seen in this study, rural schools and communities face several barriers to achieving academic success. Principals serving in rural areas tend to avoid instructional leadership behaviors to align with the worldview of teachers, families, and the community. The needs of the school community impact the creation of a positive learning climate, and the lack of adequate support from parents hinders principals from uniting the school community around common goals as instructional leaders. Furthermore, insufficient resources in schools limit principals in behaviors such as preserving instructional time and providing stimulation for learning. Additionally, overwhelmed by factors increasing their workload, school principals are unable to exhibit effective instructional leadership behaviors in managing the curriculum. In the long term, enhancing the school's effectiveness and implementing sustainable practices does not seem achievable solely through the instructional leadership practices of the principal. The principal must bridge the school and the community, respond to the needs of both, and coordinate efforts effectively. Achieving balance between the school and the community is essential for the school to meet the needs of the community. Unfortunately, progress in academic terms is challenging without family involvement and support, which are crucial pillars of education. Research findings indicate that the context in which the school operates influences organizational culture and poses a limiting factor in creating a positive learning culture academically. Overcoming biases against learning, both by students and parents, is a factor that prevents principals from exhibiting effective instructional leadership behaviors in creating a positive learning climate within the school organization.

6. RECOMMENDATIONS

Recommendations for Practitioners

Based on the findings, it is recommended that school principals take steps to enhance school-family collaboration, as their current workload often prevents them from effectively engaging parents in the educational process. To increase parental support, principals could organize more frequent school meetings, host parent seminars, and conduct home visits to families with whom communication is challenging, ensuring their involvement in both the school and their children's academic success. Furthermore, it is advised that principals maintain a strong and determined vision, persist through challenges, and explore new ways to collaborate with teachers and parents to improve educational outcomes.

Future Research Suggestions

Future researchers could conduct in-depth qualitative studies with larger participant groups across different rural areas to examine school leadership in rural regions in more detail.

Studies comparing the instructional leadership roles of school principals in rural and urban areas could be conducted. This would help identify how instructional leadership in rural areas differs from urban areas and determine the unique challenges faced in rural settings.

Research that includes the perspectives of different stakeholders, such as teachers, parents, and students, could be conducted. This could provide a more comprehensive view of the challenges faced by rural school principals.

Recommendations for Policy Makers

The findings obtained from this research provide evidence that school principals in rural areas face difficulties in fulfilling their instructional leadership roles and encounter several barriers. In this context, the Ministry of National Education (MEB) could organize parent education programs aimed at improving school-family partnerships. Collaborative training seminars could be held to raise awareness among families about the importance of supporting schools.

Increasing financial resources for schools in rural areas could help reduce the financial constraints faced by school principals. Such support is important for improving school infrastructure, providing educational materials, and enhancing school activities.

By assigning more teachers, counselors, and necessary support staff to rural schools, the workload of principals can be reduced. Strengthening human resources provides school principals with more opportunities to focus on their instructional leadership roles.

KAYNAKÇA

- Akçay, C., & Başar, M. A. (2004). İlköğretim okul müdürlerinin yönetsel görevlere ayırdıkları zaman ve bunları önemli görme dereceleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38(38), 170-197.
- Aslanargun, E., & Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2), 349-368.
- Aslanargun, E., Bozkurt, S., & Sarioğlu, S. (2016). Sosyo ekonomik değişkenlerin öğrencilerin akademik başarısı üzerine etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(27/3), 201-234.
- Alpay, A. G. (2011). *İlköğretim okullarında finansman ile ilgili okul müdürlerinin görüşleri üzerine nitel bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Avcı, Y. E., & Turhan, M. Ö. (2022). *İŞKUR'un okullara geçici personel gönderimi uygulamasının değerlendirilmesi*. Ege 7th international conference on social sciences – december 24-25,2022 – İzmir.
- Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162). <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/92>
- Balıkçı, A. & Aypay, A. (2018). Okul müdürlerinin bürokrasi gündelik hayat etkileşimi. *Electronic Turkish Studies*, 13(10) 787-811.
- Balyer, A. (2014). School principals role priorities/okul müdürlerinin rol öncelikleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(1), 24-40.
- Barley, Z. A., & Beesley, A. D. (2007). Rural school success: What can we learn?. *Journal of Research in Rural Education*, 22(1) 1-16.
- Baykal, A. (1995). Okul tasarımında eğitim teknolojisinin yeri. 4. Ulusal Kalite Kongresi, İstanbul: Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği, Kalder Kalite Derneği. *Özgeçmişler ve Tebliğler*, 3, 507-522.
- Blase, J., & Blase, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 349-378.
- Bossert, S., Dwyer, D., Rowan, B., & Lee, G. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34-64.
- Bridges, E. M. (1982). Research on the school administrator: The state of the art, 1967-1980. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 12-33.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Bursalioğlu, Z. (2021). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Akademi.
- Budge, K. (2006). Rural leaders, rural places: Problem, privilege, and possibility.

Journal of Research in Rural Education, 21(13), 1-10.

- Burden, P. R. (1995). *Classroom Management and Discipline: Methods To Facilitate Cooperation and Instruction*. Longman Publishers USA, 10 Bank Street, White Plains, NY 10606-1951.
- Camburn, E. M., Spillane, J. P., & Sebastian, J. (2010). Assessing the utility of a daily log for measuring principal leadership practice. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 707-737. doi: 10.1177/0013161X10377345
- Cansoy, R., & Polatcan, M. (2018). Examination of instructional leadership research in Turkey. *Journal of Educational Administration*, 10(1), 276-291. doi: 10.15345/io-jes.2018.01.02
- Cansoy, R., Polatcan, M., & Kılınc, A. Ç. (2018). An evaluation of school principals' instructional leadership behaviours from the perspective of teachers. *Educational Administration: Theory and Practice*, 24(4), 579-622.
- Cuban, L. (1988). *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. State University of New York Press.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve nitel araştırma desenleri* (S. B. Demir ve M. Bütün çev.) (3. Baskı). Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J.W. (Eds.). (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage.
- Çalık, T., & Kılınc, A. Ç. (2018). Öğretim lideri olmanın anlamına ilişkin fenomenolojik bir araştırma. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-13.
- Çetin, Ş. (2019). Okul müdürlerinin karşılaştığı sorunlar: Nitel bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1637-1647. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3204>
- Çinkır, S. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: Sorun kaynakları ve destek stratejileri. *İlköğretim Online*, 9(3), 1027-1036.
- Çiftçi, C., & Çağlar, A. (2014). Ailelerin sosyo ekonomik özelliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi Fakirlik kader midir?. *International Journal of Human Sciences. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(2), 155-175.
- Çömlekçioğulları, A. (2020). *Öğrenci başarısı ile ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri arasındaki ilişki* (Denizli İli Örneği) (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- De Beovise, W. (1984). *Synthesis Of Research On The Principal As Instructional Leader Educational Leadership*.
- Deniz, T. (2015). *İlk ve orta öğretim kurumlarında görev yapan müdür ve müdür yardımcılarının görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretim liderliğini 110 sınırlayan etkenler üzerine nitel bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Yedi Tepe

Üniversitesi.

- Dolu, A. (2020). Sosyoekonomik faktörlerin eğitim performansı üzerine etkisi: pisa 2015 türkiye örneği. *Journal of Management and Economics Research*, 18(2), 41-58. <https://doi.org/10.11611/yead.607838>
- Dorukbaşı, E., & Cansoy, R. (2024). Examining the mediating role of teacher professional learning between perceived instructional leadership and teacher instructional practices. *European Journal of Education*, e12672. <https://doi.org/10.1111/ejed.12672>
- Du Plessis, P. (2017). Challenges for rural school leaders in a developing context: A case study on leadership practices of effective rural principals. *Koers*, 82(3), 1-10.
- Durdu, L. & Özden, M. Y. (2016). *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Dwyer, D. C. (1983). *Five Principals in Action: Perspectives on Instructional Management*. Far West Laboratory for Educational Research and Developoment. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED231085.pdf>
- Erol, F. (1995). Okul müdürlerinin görevlerini başarmada karşılaştıkları engeller (Burdur ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 63-71.
- Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve okul yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Greenfield, W. (1987). *Instructional leadership: concepts, issues, and controversies*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Griffin, M. S. (1993). *Instructional leadership behaviors of catholic secondary school principals*. University of Connecticut.
- Grissom, J. A., Loeb, S., & Master, B. (2013). Effective instructional time use for school leaders: *Longitudinal evidence from observations of principals*. *Educational Researcher*, 42(8), 433-444. <https://doi.org/10.3102/0013189X13510020>
- Goldring, E., Grissom, J. A., Neumerski, C. M., Murphy, J., Blissett, R., & Porter, A. (2015). *Making time for instructional leadership*. Wallace Foundation. <https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-10/Making-Time-for-Instructional-Leadership-Vol-1.pdf>
- Goldring, E., Huff, J., May, H. & Camburn, E. (2008). "School Context and Individual Characteristics: What Influences Principal Practice?". *Journal of Educational Administration*, 46(3): 332-352. <https://doi.org/10.1108/09578230810869275>
- Gümüşeli, A. İ. (1996). Okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(6), 201.
- Gümüşeli, A. İ. (2014). *Eğitim ve öğretim yönetimi*. Pegem Akademi.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school

- effectiveness: A review of empirical research, 1980–1995. *Educational administration quarterly*, 32(1), 5–44.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3).
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221–239. doi: 10.1080/15700760500244793
- Hallinger, P. (2016). "Bringing Context out of the Shadows of Leadership." *Educational Management Administration and Leadership*, 46(1), 5–24. <https://doi.org/10.1177/17411432166706>
- Hallinger, P. (2018). "Bringing Context out of the Shadows of Leadership." *Educational Management Administration and Leadership*, 46(1): 5–24.
- Hallinger, P., Bickman L., & Davis K. (1996) School context principal leadership and student achievement. *Elementary School Journal*, 96(5), 498–518.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980–1995. *Educational administration quarterly*, 32(1), 5–44.
- Hallinger P., & Heck R., H. (1998) Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980–1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2): 157–191.
- Hallinger, P., Hosseingholizadeh, R., Hashemi, N., & Kouhsari, M. (2018). Do beliefs make a difference? Exploring how principal self-efficacy and instructional leadership impact teacher efficacy and commitment in Iran. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(5), 800–819.
- Hallinger, P. & Hosseingholizadeh, R. (2019). İran'da öğretim liderliğini keşfetmek: Yüksek ve düşük performans gösteren okul müdürlerinin karma yöntem çalışması. *Eğitim Yönetimi ve Liderliği Dergisi*, 48(4), 595–616.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The elementary school journal*, 86(2), 217–247.
- Hallinger, P., & Murphy, J. F. (1986). The social context of effective schools. *American journal of education*, 94(3), 328–355.
- Hallinger, P., & Murphy, J. F. (1986). The social context of effective schools. *American journal of education*, 94(3), 328–355.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1986). *Instructional Leadership in Effective Schools*. <https://eric.ed.gov/?id=ED309535>
- Hallinger, P., & Murphy, J. F. (1987). Assessing and developing principal instructional

- leadership. *Educational Leadership*, 45(1), 54-61.
- Hallinger, P., & Murphy, J. F. (1987). Assessing and developing principal instructional leadership. *Educational Leadership*, 45(1), 54-61.
- Hallinger, P., and J. Murphy. (2013). "Running on empty? finding the time and capacity to lead learning." *NASSP Bulletin*, 97(1), 5-21. <https://doi.org/10.1177/0192636512469288>
- Hallinger, P. and Wang, W.C. (2015), *Assessing Instructional Leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale*. Springer, Dordrecht.
- Hamad, I., Demissie, G., & Darge, R. (2021). Instructional leadership challenges in public secondary schools in Sudan. *Technium Soc. Sci. J.*, 21, 364-373.
- Hoşgörür, V., & Arslan, İ. (2014). Okul örgütünün finansal kaynaklarının yönetimi sorunu (Yatağan İlçesi Örneği). *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 91-102.
- Kaparou, M., & T. Bush. (2016). "Instructional leadership in greek and english outstanding schools." *International Journal of Educational Management*, 30(6), 894-912.
- Karakütük, M. (1996). *Taşımali ilköğretim uygulaması ve sorunları: Sincan ilçesi örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi.
- Kaynakacı, M. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin yönetim işlerine verdikleri önem ve harcadıkları zaman. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 11(1), 137-158.
- Küçüksüleymanoğlu, R. (2006). Taşımali eğitim: Bursa ili örneği. *İlköğretim Online*, 5(2), 16-23.
- Latham, D., Smith, L. F., & Wright, K. A. (2014). Context, curriculum, and community matter: Leadership practices of primary school principals in the Otago province of New Zealand. *The Rural Educator*, 36(1), 3. <https://doi.org/10.35608/ruraled.v36i1.573>
- Leithwood K., Patten S., & Jantzi D. (2010) Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5): 671-706.
- Leithwood, K. A., Begley, P. T., & Bradley Cousins, J. (1990). The nature, causes and consequences of principals' practices: An agenda for future research. *Journal of educational administration*, 28(4). <https://doi.org/10.1108/09578239010001014>
- Leithwood, K. A., & Montgomery, D. J. (1982). The role of the elementary school principal in program improvement. *Review of Educational Research*, 52(3), 309- 339. <https://doi.org/10.3102/00346543052003309>
- Lingam, G. I., Lingam, N., & Raghuwaiya, K. (2014). Challenges for rural school leaders in a developing context: The case of solomon islands. *International Journal of*

- Social, *Human Science and Engineering*, 8(2), 20-28.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., & Anderson, S. E. (2010). Investigating the links to improved student learning. *The Wallace Foundation*, 2023-09.
- Memduhoğlu, H. B., & Meriç, E. (2012). Okul müdürlerinin eğitim yönetiminin işlevleri bağlamında yönetim sürecinde karşılaştıkları temel sorunlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(33), 653-666.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Marks HM and Printy SM (2003) Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3): 370-397
- May, H., & Supovitz, J. A. (2010). The scope of principal efforts to improve instruction. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 332-352. <https://doi.org/10.1177/0013161X10383411>
- McEvan, E. K. (1994) *Seven steps to effective instructional leadership*. Scholastic Inc.
- Murphy, J. (1998). What's ahead for tomorrow's principals? *Principal*, 78(1), 13-14.
- Murphy, J., & Torre, D. (2014). *Creating productive cultures in schools: For students, teachers, and parents*. Corwin.
- Neumerski, C. M. (2012). "Rethinking instructional leadership, a review: what do we know about principal, teacher, and coach instructional leadership, and where should we go from here?". *Educational Administration Quarterly*, 49(2), 310-347.
- OECD, O. (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools (PDF Dosyası)*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>.
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi: Alanın temelleri ve çağdaş yönelimler (2. Baskı)*. Anı Yayıncılık
- Özgün, A. (2007). *İstanbul'da taşımali eğitimin okul, veli, öğrenci açısından olumlu ve olumsuz etkileri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Park, J., & S. Ham. (2016). "Whose perception of principal instructional leadership? principal teacher perceptual (dis)agreement and its influence on teacher collaboration." *Asia Pacific Journal of Education*, 36(3), 450-469. <https://doi.org/10.1080/02188791.2014.961895>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (3rd ed.)*. Sage.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (Çev. M. Bütün & S.*

B. Demir). Pegem.

- Reyes-Gonzalez, S. (2007). *Professional vitality: Perspectives from nine school principals* (Unpublished doctoral dissertation). College of Education, Washington State University.
- Rahman, A. R. A., Tahir, L. M., Anis, S. N. M., & Ali, M. F. (2020). Exploring challenges in practicing instructional leadership: Insights from senior secondary principals. *Universal Journal of Educational Research*, 8(11C), 83-96. DOI: 10.13189/ujer.2020.082310
- Rigby, J. G. (2014). "Three logics of instructional leadership". *Educational Administration Quarterly*, 50(4), 610-644. <https://doi.org/10.1177/0013161X13509379>
- Sağır, M., & Emiřođlu, S. P. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinde sorunla karşılaşma dereceleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Kahramanmarař Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 39- 56.
- Sertkaya, İ. (2015). *Ortaöđretim eğitim yöneticilerinin öğretim liderliğini sınırlayıcı etkenler* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Shaked, H. (2018). Why principals sidestep instructional leadership: The disregarded question of schools' primary objective. *Journal of School Leadership*, 28(4), 517-538. <https://doi.org/10.1177/105268461802800404>
- Shaked, H. (2019). Perceptual inhibitors of instructional leadership in Israeli principals. *School Leadership & Management*, 39(5), 519-536. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1574734>
- Shaked, H. (2020). Social justice leadership, instructional leadership, and the goals of schooling. *International Journal of Educational Management*, 34(1), 81-95. <https://doi.org/10.1108/IJEM-01-2019-0018>
- Shaked, H. (2021). Between center and periphery: instructional leadership in Israeli rural schools. *International Journal of Educational Management*, 35(7), 1361-1374. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2021-0147>
- Shaked, H. (2021). Perceptions of Israeli school principals regarding the knowledge needed for instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(3), 655-672. <https://doi.org/10.1177/17411432211006092>
- Shaked, H., Benoliel, P., & Hallinger, P. (2021). How national context indirectly influences instructional leadership implementation: The case of Israel. *Educational Administration Quarterly*, 57(3), 437-469. <https://doi.org/10.1177/0013161X20944217>
- Silins, H., & Mulford, B. (2010). Re-conceptualising school principalship that improves student outcomes. *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*, 25(2), 73-93.

- Sindhvad, S., Mikayilova, U., & Kazimzade, E. (2020). Factors influencing instructional leadership capacity in Baku, Azerbaijan. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-18. <https://doi.org/10.1177/1741143220938364>
- Smith, F. W., & Andrews, R. L. (1989). Instructional leadership: How principals make a difference (ED 314826). <http://eric.ed.gov/>.
- Starr, K., & White, S. (2008). The small rural school principalship: Key challenges and cross-school responses. *Journal of Research in Rural Education (Online)*, 23(5), 1. <http://jrre.psu.edu/articles/23-5.pdf>
- Şahin, İ., & Gümüş, E. (2016). İlkokul yöneticilerinin zaman yönetimi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(26/2).
- Şan, A. (2012). *İlköğretimde taşımali eğitim öğrencilerinin sorunları* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şemin, R. (1975). *Okulda Başarısızlık, Sosyo-Kültürel Açından Şanssız Çocuklar*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Şişman, M. (2018). *Öğretim liderliği*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tosun, F. Ç., & Filiz, T. (2017). Müdür yetkili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları ekonomik ve okul işletmesiyle ilgili sorunlar. *İlköğretim Online*, 16(3), 978-991.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308-331.
- Türkoğlu, S. (2022). *Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları* (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- Uline, C., & Tschannen-Moran, M. (2008). The walls speak: the interplay of quality facilities, school climate, and student achievement. *Journal of Educational Administration*, 46(1), 55-73. <https://doi.org/10.1108/09578230810849817>
- Ünver, A. (2019). *Devlet okulları yöneticilerinin okullarda görev yapan hizmetli personelden memnuniyet durumları ve beklentileri* (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Wanzare, Z., & Da Costa, J. L. (2001). Rethinking instructional leadership roles of the school principal: Challenges and prospects. *The Journal of Educational Thought (JET)/Revue De La Pensée Éducative*, 269-295.
- Wieczorek, D., & Manard, C. (2018). Instructional leadership challenges and practices of novice principals in rural schools. *Journal of Research in Rural Education*, 34(2), 1-21.
- Yalcin, M., Aypay, A., & Boyaci, A. (2020). Principals' ordeal with bureaucracy= Okul müdürlerinin bürokrasi ile imtihanı. *Educational Administration: Theory & Practice*, 26(1), 203-260.
- Yıldız, C. D. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarının yönetiminde yaşanan zorlukların

değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(STEMES'18), 95-102. <https://doi.org/10.18506/anemon.465821>

Makale Bilgisi

Makale Türü

Kitap Analizi

Geliş Tarihi

07.03.2024

Kabul Tarihi

03.12.2024

Anahtar Kelimeler

Okul Öncesi,

Kardeş Kıskançlığı,

Çocuk Kitapları

Erken Çocukluk Döneminde Kardeş Kıskançlığı Temalı Resimli Çocuk Kitaplarına Yönelik Bir Analiz

*Mücahit YUVACI, **Şehnaz CEYLAN

ÖZ

Okul öncesi dönem çocuk kitapları çocukların bilişsel ve dil becerilerine katkı sunmaktadır. Resimli olarak sunulan bu kitaplar çocukların hayal gücünü ve yaratıcılıklarını artırmakta, kelime dağarcığını zenginleştirmekte ve ifade becerilerini geliştirmektedir. İfade becerilerinin artması ise çocuklarda görülen davranış problemlerinin azalmasına yardımcı olacak gelişimsel becerilerden birisidir. Çocuk kitapları kavramsal ve akademik becerileri desteklemek için yazılabileceği gibi ani yaşam olaylarında da örneğin; yeni bir kardeşin dünyaya gelmesi, boşanma, ölüm veya taşınma durumları için de yazılabilir. Bu amaçlarla yazılmış olan çocuk kitapları özel kitaplar olup, ani yaşam olaylarından etkilenen çocukların ruhsal dengelerine yeniden kavuşmalarında bu kitapları kullanmak ise 'bibliyoterapi' olarak adlandırılmaktadır. Bu tür kitaplar çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine katkıda bulunmakta ve çocukların yaşadıkları sorunların üstesinden gelmelerine destek sunmaktadır. Alan yazında ani yaşam olayları ile ilgili birçok konuda yazılmış kitap bulunmakta olup bu çalışmada 'kardeş kıskançlığı' temasını ele alan kitaplar incelemeye dahil edilmiştir. Resimli çocuk kitapları seçilirken biçimsel olarak erken çocukluk dönemi özelliği taşıyan resimli çocuk kitapları tercih edilmiştir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel yöntem kullanılmıştır. Çalışma sonucunda incelenen kitapların büyük çoğunluğunun uzman tavsiyesi taşımadığı tespit edilmiştir. Ayrıca kardeş kıskançlığı ile çocuklarda ortaya çıkan öfke ve kızgınlık, hayal kırıklığı, dikkat çekme çabası gibi olumsuz duyguların incelenen kitapların içerisinde çok yer almadığı belirlenmiştir. İncelenen kitapların büyük çoğunluğunda ise kardeş sevgisine vurgu yapıldığı saptanmıştır.

Atıf: Yuvacı, M. ve Ceylan, Ş. (2024). Erken çocukluk döneminde kardeş kıskançlığı temalı resimli çocuk kitaplarına yönelik bir analiz. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 7(2), 222-239. DOI: 10.55150/apjec.1448607

Article Information

Article Type

Book Review

Received

30.03.2023

Accepted

23.01.2024

Key Words

Pre-school,

Teacher,

Game,

Self-Efficacy

An Analysis of Children's Picture Books Themed Sibling Jealousy in Early Childhood

*Mücahit YUVACI, **Şehnaz CEYLAN

ABSTRACT

Preschool children's books contribute significantly to children's cognitive and language skills. These illustrated books enhance children's imagination and creativity, enrich their vocabulary, and develop their expressive abilities. Improved expressive skills are among the developmental abilities that help reduce behavioral problems seen in children. Children's books can be written to support conceptual and academic skills, as well as to help children cope with sudden life events, such as the arrival of a new sibling, divorce, death, or relocation. Books written for these purposes are special and using them to help children affected by sudden life events regain their emotional balance is known as 'bibliotherapy.' Such books contribute to children's social-emotional development and support them in overcoming the challenges they face. In the literature, there are many books written on various topics related to sudden life events, and this study includes books that address the theme of 'sibling rivalry.' While selecting illustrated children's books, those that align formally with early childhood characteristics were preferred. In this study, the descriptive method, one of the qualitative research methods, was used. The study found that the majority of the books examined did not bear expert recommendations. Furthermore, it was observed that negative emotions arising from sibling rivalry, such as anger, frustration, and the desire for attention, were not frequently included in the examined books. Instead, most of the books emphasized sibling love.

1. GİRİŞ

1.1. Kardeşlik ve Kardeş Kiskançlığı

Bir kardeşe sahip olmak çocuklardaki gelişimi birçok açıdan etkileyen bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Kardeşler arası çatışma ve kavgalar olmasına rağmen bir kardeşe sahip olmak sevgi dolu ve sıcak bir bağ olarak tanımlanmaktadır (Black vd., 2021; Buist vd., 2013). Bu bağı bu kadar kuvvetli kılan sebeplere bakıldığında bunların; doğumdan yaşam sonuna kadar devam eden bir ilişki olması, zaman zaman ebeveynlerle geçirilen zamandan bile daha fazla zamanın kardeşe geçirilmesi ve başkalarıyla kurulacak ilişkilere zemin oluşturması sebepleri görülmektedir (Sanders, 2004; Noller, 2005). Kardeş ile olan paylaşım; bilişsel gelişimi, dil gelişimini, sosyal ve duygusal gelişimi etkilemektedir (Brody, 2004). Sosyal ve duygusal gelişim alanında kardeşlerin, birbirlerinin empati becerisine katkıda bulunduğu ve sosyal davranışların öğretiminde birbirleri arasında etkileşimde buldukları gözlenmektedir. Jambon vd. (2019) tarafından yapılan bir çalışmada kardeşlerin empati becerileri üzerine anlamlı bir etki ortaya koyduğu saptanmıştır.

Kardeş ile kurulan bağ uzun yıllar boyunca devam edecek olan en sağlam bağlardan birisidir. Bir kardeşe sahip olmak küçük çocuk üzerinde sosyal becerilerin artması, dil gelişiminin ilerlemesi, kültürel aktarımın sağlanması, sosyal model alma yolu ile oyun davranışlarının gelişmesi bakımından önemli katkılar sunmaktadır (Palacios vd., 2016). Bu olumlu gelişmelerin yanı sıra bir kardeşe sahip olmak olumsuz davranışların görülmesine de sebep olabilmektedir (Weiner vd., 2010). Yeni doğan kardeşi kiskanmak doğal bir duygudur (Yavuzer, 1998; Yörükoğlu, 2010). Çünkü özerklik kazanana kadar çocuklar özbakım, beslenme, eğitim ve tehlikelerden korunma gibi konularda büyük ölçüde ebeveynlerine bağlı olarak yetişir. Bu süre içerisinde yeni bir kardeşin dünyaya gelmesi bebeğin ihtiyaçlarının ihmal edilebilmesine sebebiyet vermektedir. Ancak biricik olma ve ebeveynlerin sevgisinin sadece kendisine ait olması isteği kiskançlık duygusunu yoğunlaştırabilir (Bakırcıoğlu, 2015; Yavuzer, 2009; Hilland Davis, 2000; Coles, 2015). Yoğunlaşan duygular, çocuklarda kardeş ya da ebeveynlere karşı öfke davranışlarının sergilenmesine (Bowlby, 1998), kardeşin eşyalarına zarar vermesine, mutsuzluk, isteksizlik gibi duygu durumlarının görülmesine ya da uyku problemleri gibi dışsallaştırılmış davranış problemlerinin oluşmasına neden olmaktadır. Ayrıca alt ıslatma, tırnak yeme bozukluğu gibi içselleştirilmiş davranış problemlerine ya da bebeksi davranışlarla tekrar biberon kullanmak istemesi gibi regresif davranışlar göstermesine de sebebiyet

verebilmektedir (Yavuzer, 2008). Çocuk bu davranışlarla, kardeşi olduktan sonra ebeveynlerinin bakım ve sevgi odağında tek olduğu zamanlara geri dönme arzusunu ortaya koymaktadır (Karp, 2006). Aynı zamanda yeni bir kardeşe sahip olan çocuk, yeni kardeştan dolayı ebeveynleri tarafından sunulan sevginin azalacağını düşünerek kardeşine karşı kıskançlığını çok yoğun bir şekilde yaşayabilmektedir (Samurçay, 1982, Şipal vd, 2012).

Ebeveyn tutumları da kardeş kıskançlığını etkilemektedir (Brody, 1998). Yeni bir kardeşin dünyaya geleceğini saklamak kıskançlığını artıran ebeveyn tutumlarından birisidir. Uzun süre bu konudan bahsedilmeyen ailelerde çocuk durumu fark edip ve yeni bir bebeğin geleceğini saklandığını hissederse ailesine karşı güvensizlik geliştirebilmektedir (Yürümez, 2018). Ayrıca aileler tarafından uygulanan kardeşin getirdiği hediyeye uygulaması da çocuklar için hediyein kardeş tarafından getirilmediği anlayışını doğurmakta ve bu da aileye karşı güvensizlik oluşmasına sebebiyet vermektedir (Akbaş ve Budak, 2011) Aileler yeni bir bebek sahibi olacaklarında bu durumu çocuklarından saklamamalıdır. Bir başka davranış ise bebek dünyaya geldikten sonra yeni doğan bebeği kardeşinin yanında sevmekten kaçınmaktır. Kardeşler arasında ilginin eşit olarak dağıtılması zamanla büyük çocuğun kardeşi kabul etmesini kolaylaştırıcaktır (Hart ve Legerstee, 2010). Eğer ebeveynler büyük kardeşin yanında bebeği sevmekten kaçınırlarsa bu durum yeni doğan bebeğin kardeş tarafından kabul edilmesi sürecini bir kat daha uzatabilecektir (Yürümez, 2018).

Yaş farkı da kardeş kıskançlığı üzerinde önemli bir faktördür (Yörükoğlu, 2010). Ebeveynin bakımına daha fazla muhtaç olması, duygularını yönetebilme becerisinin daha zayıf olması dolayısıyla beş yaş ve altındaki çocukların kardeşlerini daha fazla kıskandıkları saptanmıştır (Yavuzer, 2009; Adler, 2012). Annenin doğum sonrasında annelik stresi yaşamaması, yeni doğan bebeğin anne bakımına daha fazla muhtaç olmasından dolayı annenin yeni doğan kardeşle daha fazla zaman geçirmesi, anneye bağımlılığı devam eden çocuklarda kardeş kıskançlığını artırabilmektedir (Field and Reite, 1984). Adler (1985), kardeşler arasındaki yaş farkının ideal aralığının 3 yaş olduğunu ifade etmekte ve bu yaştan önce çocuğa kardeş kavramını anlatmanın mümkün olmayacağını belirtmektedir.

1.2. Bibliyoterapi ve Kardeş Kıskançlığı

Kardeş kıskançlığını artıran bu faktörlerin yanı sıra azaltan birtakim faktörler de bulunmaktadır. Yeni bir kardeşin olması, boşanma, aile bireylerinden birisinin vefatı gibi ani yaşam olaylarını içeren özel amaçlarla yazılmış çocuk kitaplarının okunması

bu faktörlerden birisidir. Bireylerin yaşadıkları problemlerin üstesinden gelmelerine yardımcı olmak ve duygularını daha iyi tanımlarını sağlamak için özel olarak yazılmış bu kitaplardan faydalanmak bibliyoterapi olarak adlandırılmaktadır (Ting-Yen Yu, vd., 2024; Sevinç, 2019; Öner, 2007). Bu yöntem ile çocukların, yaşadıkları problemler hakkında özgürce ifadelerde bulunarak duygusal boşalma sağlamalarına yardımcı olunmakta ve yaşadıkları problemler sonucunda ortaya çıkan olumsuz duygularla baş etmeleri sağlanmaktadır (Pardeck, 2013).

Müdahale edilmeyen ve azaltılmayan kardeş kıskançlığı yerini öfkeye bırakabilir. Bu durum çocuğun kişiliğini etkileyerek onun yetişkinlik döneminde kuracağı sosyal ilişkileri ve duygusal dengesini olumsuz etkileyebilir (Hamwey ve Whiteman; 2021; Sharpsteen ve Kirkpatrick, 1997). Kitaplar aynı zamanda kişilik oluşumunda da önemli bir araçtır. Aynı zamanda çocukların duygusal ihtiyaçlarını karşılayarak kişilik gelişimlerine de etki etmektedir (Kakırman Yıldız, 2017). Kitapların; ani yaşam olayları, sanat, sosyallik gibi temalar içermeleri, çocukların duygularını keşfetmelerine ve onlarla yüzleşmelerine imkân sunmakta, sosyal ve duygusal becerilerini geliştirerek ani yaşam olayları karşısında daha olumlu bir kişilik özelliği sergilemelerine yardımcı olmaktadır (Galda ve Cullinan, 2016). Kitaplardaki kahramanların başından geçen olaylar çocukların olayları daha rahat anlamalarına yardımcı olmaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarının baş etmekte zorlandıkları kardeş kıskançlığı, ölüm, taşınma gibi ani yaşam olaylarında bu amaçlarla yazılmış kitaplar bir destek aracı olarak kullanılmakta ve çocuğa duygusal destek sağlamaktadır (Işıtan, 2016). Ancak resimli çocuk kitapları seçilirken dikkat edilmesi gereken bazı özellikler bulunmaktadır. Bunlar iç ve dış özellikler şeklinde değerlendirilmektedir (Aksoy, 2020). İç yapı özelliklerinde erken çocukluk dönemi için yazılmış olan resimli çocuk kitaplarında kullanılan dilin çocukların anlayabileceği düzeyde olmasına, resimlemenin çok karışık olmamasına, çocukların günlük yaşamda karşılaştıkları sorunlara çözüm bulabilmesine destek olacak içeriklerde olmasına dikkat etmek gerekir (Erol vd., 2021). Hikâyede kullanılan karakterle çocuğun bağ kurabilmesi için kahramanın özdeşim kurulabilecek sevimli bir karakterde olmasına (Ural, 2019), kullanılan dilin sade ve anlaşılır olmasına dikkat etmek gerekir (Karayel ve Samur, 2019). Dış yapı özelliklerinde ise kapak resminin ilgi çekici olması, boyutlarının kolay tutulmaya elverişli olması, cildinin ve kâğıt kalitesinin dayanıklı olması, yazı boyutunun ise çocuğun gözünü yormayacak puntoda olmasına dikkat edilmelidir (Taşçı, 2019; Yılmaz, 2016).

Bu bilgiler ışığında çalışmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarının kardeş kıskançlığına yönelik olarak yayınlanmış resimli çocuk kitaplarının betimsel yöntem analizi yöntemi ile incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bu çalışma okul öncesi dönemde

kardeş kıskançlığı kavramına ışık tutan resimli çocuk kitaplarına dikkati çekerek ailelere alternatif bir çözüm sunabilecek olması dolayısıyla önemli görülmektedir. Literatür taraması yapıldığında Türkiye’de okul öncesi dönem resimli çocuk kitaplarında kardeş kıskançlığı kavramını inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmanın bu yönüyle alan yazına yenilik katacağı, ailelere ve eğitimcilere bir rehber olacağı düşünülmektedir. Çalışmada aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

- 1.Okul öncesi dönem için yayımlanmış yeni bir kardeşe sahip olma konusunu ele alan resimli çocuk kitaplarında öfke ve kızgınlık, paylaşmama, empati, kardeş sevgisi, hayal kırıklığı, dikkat çekme çabası, kardeşin bakımında sorumluluk alma, yeni bir kardeş olacağı bilgisi konularını içermekte midir?
2. Ülkemizde son dönemlerde erken çocukluk dönemi için yayınlanmış yeni bir kardeşe sahip olma konusunu ele alan resimli çocuk kitapları alan uzmanlarının onay ve görüşleri alınarak yayınlanmış mıdır?

2. YÖNTEM

Bu kısımda araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama ve analiz süreçlerinden bahsedilmektedir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalar; büyük örneklem grupları yerine daha küçük gruplarla çalışarak, daha derin ve daha özellikli verilerin toplanmasının hedeflendiği çalışmalardır (Morgan, 1996). Bu çalışmada okul öncesi dönem için yazılmış, yeni bir kardeşe sahip olma konusunu ele alan resimli çocuk kitaplarının incelenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi yöntemi istenilen bir tema için seçilen dokümanların analiz edilmesini ifade eder (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada doküman analizi süreci için Kırıl (2020) tarafından belirlenen adımlar uygulanmıştır. Analiz süreci için dokümanların elde edilmesi, elde edilen dokümanların incelenmesi ve sınırlandırılması, dokümanın içeriğinin anlaşılmasına çalışılması daha sonra araştırmacılar tarafından ayrıntılı ve derinlemesine okuma gerçekleştirilmiştir. Ardından incelenen içerikler araştırmacılar tarafından analizi yapılarak ilgili temalara göre bulguları raporlanmıştır.

2.2. Araştırmanın Örneklem Grubu

Araştırmanın örneklem grubu, 2012-2023 yılları arasında Türkçe dilinde yayınlanmış yeni bir kardeşe sahip olma konusunu ele alan 16 adet okul öncesi dönem resimli çocuk kitabından oluşmaktadır. Yayınlar seçilirken 3-6 yaş arasındaki çocuklar için

yazılmış olmasına, biçimsel özelliklerinin erken çocukluk dönemine uygun olmasına ve Türkçe dilinde yayınlanmış olması kriterlerine dikkat edilmiştir. Kitaplara ulaşmada Karabük İl Halk Kütüphanesi okul öncesi bölümünde yer alan çocuk kitapları kullanılmıştır. Ayrıca internet üzerinden araştırma yapılarak Türkçe dilinde yayınlanmış veya Türkçe'ye çevirisi yapılmış olan kitaplar tespit edilmiş ve satın alınarak araştırmaya dahil edilmiştir. Ulaşılan çocuk kitaplarına dair künye bilgileri tablolatırılmıştır. Kitaplara fiziki olarak ulaşmaya çalışılmış olup, bu yıllar öncesinde yayınlanan kitaplara fiziki olarak ulaşamadığı için araştırmaya dahil edilememiştir. Yayın yıllarının belirlenmesinde kitaplara fiziki olarak ulaşma şartı aranmıştır.

2.3. Araştırmanın Verilerinin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veriler analiz edilirken, analiz yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi yönteminde araştırmaya konu edilen verilerin toplanarak taranması ve sorgulanması daha sonra da analiz edilmesi beklenmektedir. Bu yöntemle; analiz edilen verilerin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması adına sadece yüzeysel bir incelemeye tabi tutulmayıp, birden fazla kaynak kullanılır (Sak vd., 2021).

İçerikler analiz edilirken kardeş kıskançlığı ana temasında ele alınan kitaplar için yedi alt tema belirlenmiştir. Alt temaların belirlenmesi için literatür taraması yapılarak yeni bir kardeş dünyaya geldiğinde çocukların sergiledikleri davranışlar ele alınmıştır (Qian vd., 2024; Ranran vd., 2023; Dağcıoğlu, 2018; Şipal vd., 2012). Kitaplar alt temalara atanırken araştırmacılar tarafından Cohen'in Kappa testi uygulanarak tutarlık hesaplaması yapılmıştır (Kılıç, 2015). Buna göre araştırmacılar arasındaki uyum 0.89 olarak tespit edilmiştir. McHugh'a (2012) göre bu düzey güçlü düzeyde uyum olarak ifade edilmektedir. Çocukların yeni bir kardeşe sahip olduklarında gösterdikleri davranışlar temalar halinde sıralanmıştır. Kitaplar bu alt temaları içerip içermediği konusunda incelenmiştir. Alt temalar:

1. **Öfke ve kırgınlık:** Kardeşin dünyaya gelişi ile birlikte anne ve babasının sevgisini paylaşmak zorunda kalan çocuğun kardeşine karşı hissettiği kırgınlık duyguların geçtiği cümleleri tanımlamaktadır.
2. **Paylaşmama:** Gün içerisinde oyuncak ya da kitap gibi eşyaların veya ebeveyn ilgisinin kardeşler arasında paylaşılıp paylaşılamadığını ifade eden cümleleri tanımlamaktadır.
3. **Empati:** Kardeşi olan başka kişileri görerek ya da hayvanları izleyerek kardeş sahibi olmakla alakalı başkalarının gözünden bakabilmeyi ifade eden cümleleri tanımlamaktadır.
4. **Kardeş sevgisi:** Yeni doğan kardeşe karşı gösterilen sevgi dolu yaklaşımları

içeren cümleleri tanımlamaktadır.

5. **Hayal kırıklığı:** Yeni doğan kardeş ile birlikte çevresindeki kişilerin ilgisinin kendi üzerinden kardeşi üzerine kaydığını gören çocuğun duygularını ifade ettiği cümleleri tanımlamaktadır.
6. **Dikkat çekme çabası:** Çocuğun, kardeşinin doğumu ile kaybettiğini düşündüğü ilgiyi yeniden kazanmak adına gerçekleştirdiği eylemleri ifade eden cümleleri tanımlamaktadır.
7. **Kardeşin bakımında sorumluluk alma:** Yeni doğan çocuğun bakımında görev alarak ebeveynlere yardım etme davranışlarının geçtiği cümleleri ifade etmektedir.
8. **Yeni bir kardeş olacağı bilgisi:** Yeni bir kardeşin geleceği bilgisini kitapta kim aktarıyor?

Tablo1. İncelenen Resimli Çocuk Kitaplarının Künyeleri

Kitap Künyesi	Kitap Adı	Baskı yılı	Türkçe Yayınevi	Yazar	Etkinlik örneği ya da Uzman tavsiyesi içerip içermediği
Kk-1	Bebek aşağı bebek yukarı	2011	Kelime Yayınları	Jonathan Shipton	İçeriyor
Kk-2	Jülyet'e kardeş geliyor	2018	YKY	Slyve Louis	İçeriyor
Kk-3	Kardeşim geliyor	2018	Epsilon	İrem Polat	İçeriyor
Kk-4	İyi ki kardeşim var!	2020	Gergedan	Dagmar Geisler	İçermiyor
Kk-5	Sen ve ben	2019	Tekir	Elisandra Roca	İçermiyor
Kk-6	Sana kardeş geliyor küçük serçe	2023	Türkiye İş Bankası	Katia Reider	İçermiyor
Kk-7	Aliş'e kardeş geliyor	2016	Doğan Egmont	Canan Tan	İçermiyor
Kk-8	Kardeş istemeyen kirpi	2019	Sia	Elvin Öven	İçermiyor
Kk-9	Bu ne biçim kardeş?	2017	Doğan Egmont	Aytül Akal & Mavisel Yener	İçermiyor
Kk-10	Demek abi oluyorsun	2012	Çiçek Kitaplar	Marianne Richmond	İçermiyor

Kk-11	Demek abla oluyor oluyorsun	2012	Çiçek Kitaplar	Marianne Richmond	İçermiyor
Kk-12	Eve kardeş geliyor	2017	Net	Adrienne Heymans	İçermiyor
Kk-13	Kardeşim	2014	Can Sanat	Can Göknil	İçermiyor
Kk-14	Peki ya ben	2016	Net Yayıncılık	Emily Johnson & Spike Maguire	İçermiyor
Kk-15	Kanguru kardeşler	2015	Multibem	Nurefşan Çağlaroğlu	İçermiyor
Kk-16	Elif'e kardeş geliyor	2018	Türkiye İş Bankası	Liane Schneider	İçermiyor

3. BULGULAR

3.1. İncelenen Resimli Çocuk Kitaplarının İçerik Analizleri

Tablo 2. Kitapların İçerisinde Yer Alan Cümlelerin Alt Temaları İçerip İçermediklerine Bağlı Olarak İncelenmesi

Alt Temalar	Kitaplar	Alt Temaların Geçtiği Kitap sayısı
		n
Öfke ve kızgınlık	ktp1/ ktp2/ ktp4/ ktp8/ ktp10/ ktp11/ ktp13/ ktp14	8
Paylaşmama	ktp3/ ktp4/ ktp5/ ktp7/ ktp11/ ktp10/ ktp13/ ktp16	8
Empati	ktp4/ ktp7/ ktp8/ ktp9/ ktp15	5
Kardeş sevgisi	ktp1/ ktp2/ ktp3/ ktp4/ ktp5/ ktp6/ ktp7/ ktp8/ ktp9/ ktp10/ ktp11/ ktp12/ ktp13/ ktp14/ ktp16	15

Hayal kırıklığı	ktp2/ ktp4/ ktp5/ ktp7/ ktp8/ ktp13/ ktp14/ ktp15	8
Dikkat çekme çabası	Ktp2/ ktp8/ ktp14	3
Kardeşin bakımında sorumluluk alma	Ktp4/ ktp6/ ktp8/ ktp10/ ktp11/ ktp15/ ktp16	7
Yeni bir kardeş olacağı bilgisi	ktp1/ ktp2/ ktp3/ktp5/ ktp8/ ktp10/ ktp11/ ktp12/ ktp13/ ktp15/ /ktp16	11
Toplam		65

Tablo 2 incelendiğinde incelenen çocuk kitaplarının en fazla kardeş sevgisi alt temasını (n=15) içerdiği görülmektedir. Kardeş sevgisini ifade eden örneklere baktığımızda "...Sen şimdi karyolanda uyurken biz mutluluktan yerimizde duramıyoruz... (ktp5)", "Bir bebek iyidir çünkü... Çok ama çok miniktir. Kafası yumuşaktır ve güzel kokar (ktp1)". Dikkat çekme çabası alt teması ise (n=3) en düşük olarak saptanmıştır. Dikkat çekme çabasına ait ktp14'te şu sözler görülmektedir "Bahar şöyle Bahar böyle... Beni kimse fark etmiyordu bile. Sanki görünmez olmuştum. Koridorda takla atmama bile kimse bir şey demedi (ktp14)". (n=11) kitapta kardeş olacağı bilgisi verilerek öykünün başladığı görülmektedir. Örnek cümlelere baktığımız zaman "Emily'nin annesi ve babası, ona 'Emily, tahmin et ne oldu? Bizim bir bebeğimiz olacak!' dediler. (ktp1)", "Bana ne söyleyeceklerini asla tahmin edemezdim. Meğer beni dünyalar kadar kocaman sevdikleri için, bana dünyanın en güzel hediyesini vereceklermiş. Annem çok yakında bir bebeğimiz olacağını söyledi (ktp5)". Kardeşin bakımında sorumluluk alma alt temasına ise (n=7) kitapta rastlanmaktadır. Kardeş bakımına dair örnek cümle olarak ise "Serçecik'in annesi, 'Biz yiyecek bulmaya gideceğiz. Sen kardeşine bakar mısın? diye sordu'. Serçecik, 'Tabii ki bakırım kardeşime,' dedi. (ktp6)" cümlesi verilebilir. Öfke ve kızgınlık alt temasına (n=8) kitapta yer verildiği saptanmıştır. Örnek cümleye baktığımızda ktp2'de şu ifadeler yer almaktadır: "Jülyet zoraki gülümsedi. Artık kardeşi eskisi kadar sevimli görünmüyordu gözüne...(ktp2)". Çocukların kardeşleriyle yaşadıkları sorunlardan birisi ise paylaşmama durumudur. Genelde oyuncak

paylaşımında görülen bu davranış için (n=8) kitapta ifadeler yer almaktadır. Örnek ifadeye bakıldığı zaman; “Yasemin kalın kitapları tek başına okuyabiliyor. Ve okuduklarını Yusuf ile hiç paylaşmıyor... (ktp4)” ifadesi görülmektedir. Empati alt temasına baktığımızda (n=5), hayal kırıklığı alt temasına baktığımızda ise (n=8) kitapta ifadeler geçtiği saptanmıştır. Empati alt temasına ait ktp8’de şu ifade örnek olarak verilebilir “Ama gerçek şu ki, üç kardeşten kaçtın, şimdiyse birden sekiz kardeşin oluverdi ve hepsini çok seviyorsun. Belki yeni doğacak kardeşlerini de sevecektin, bunu hiç düşündün mü?”. Hayal kırıklığı alt temasında ise ktp13’te yer alan “Annem kardeşimin peşinde koşup duruyor. Galiba onu daha çok seviyor, diye düşünmüş Fiti Fiti...” ifadesi bir örnek olarak verilebilir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

4.1. Tartışma

Kardeş kıskançlığını ele alan resimli çocuk kitaplarının incelendiği bu çalışmada, kitaplar verdikleri mesajlara ve içeriklerine göre incelenmiş ve kardeş kıskançlığı ile alakalı teorik bilgileri ne ölçüde aktarabildikleri saptanmaya çalışılmıştır.

Kardeş kıskançlığını azaltmada en önemli görevlerden birisi ebeveynlere düşmektedir. Ebeveynlerin kardeş kıskançlığı üzerindeki etkilerinin çok yüksek olduğu ifade edilmektedir (Tarhan, 2019; Volling vd., 2014; Feinberg, 2012; Brody, 1998). Kardeş kıskançlığını azaltacak faktörlerden birisi de ebeveynlerin çocuğu kardeşe hazırlayıcı konuşmalar yapmasıdır (Karaşahin, 2019). İncelenen resimli çocuk kitaplarının metinlerinde büyük çoğunluğunda (n=11) çocuğa kardeş olacağı bilgisinin verildiği görülmektedir. Diğer resimli çocuk kitaplarında ise (n=7) çocuğa yeni bir kardeşe sahip olacağı bilgisinin verilmediği saptanmıştır. Er ve Sarıçam tarafından (2016) yapılan çalışmada da ailelerin kardeş kıskançlığı ile yeteri kadar bilgi sahibi olmadıkları ve çocukların arasındaki problemleri geçiştirdikleri saptanmıştır. Kardeş kıskançlığı temasında hazırlanan resimli çocuk kitaplarında bu konunun daha fazla resmedilmesi ailelere yön göstermesi açısından önemli bir gereklilik olarak saptanmıştır.

Çocukların kardeş kıskançlığına dair ortaya koydukları önemli problem davranışlardan bazıları da dikkat çekme çabası, öfke ve kızgınlık davranışlarının artmasıdır (Volling, 2012; Recchia ve Howe, 2009; Perlman ve Ross, 2005; Masciuch ve Kienaplle, 1993). Dağcıoğlu (2018) tarafından 310 çocuk üzerinde yürütülen bir çalışmada, çocuklarda yeni bir kardeş sonrası ortaya çıkan davranışlar incelenmiştir. Buna göre doğumdan sonra çocukların kardeşlerine yönelik gösterdikleri şiddet

davranışının %41,42 oranında arttığı, ailelere yönelik ise %26,86 oranında arttığı saptanmıştır. Volling (2014) tarafından 224 aile ile yürütülen başka bir çalışmada da benzer şekilde çocuklarda yeni bir kardeşin dünyaya gelmesinden sonra saldırganlık davranışlarında ve dikkat problemlerinde artış olduğu saptanmıştır. Çalışmamızda incelenen resimli çocuk kitapları içerisinde dikkat çekme çabasının metinlerde (n=3), resimlerde ise (n=2) olduğu görülmektedir. Öfke ve kızgınlık davranışlarının ise hem metinlerde hem de resimlerde (n=8) olduğu görülmektedir. Öfke ve kızgınlık davranışlarının resimli çocuk kitaplarında yeterince ele alınmaması, çocukların bir kardeşe sahip olduktan sonra sergileyebilecekleri olumsuz davranışlarla ilgili yeterince veri ortaya koymadıklarını göstermektedir.

Araştırmada elde edilen önemli bir bulgu ise çocuklara empati yaptırılarak kardeş kıskançlığını azaltacak olmalarının üzerinde çok durulmamasıdır. Yapılan bir araştırmada aileler tarafından çocuklara okunan kitapların çocuklar üzerindeki önemli bir gelişimsel katkısı da problem çözme gibi bilişsel becerilere katkı sunmasıdır (Saracho, 2017). Bilişsel becerilerin yetersizliği durumunda ise empati becerisi azalarak duygusal ve sosyal problemler ortaya çıkmaktadır (Ay ve Kılıç, 2019). Çankaya ve Ergin (2014) tarafından yapılan çalışmada empati düzeyi yüksek olan çocukların saldırganlık düzeylerinin düşük olduğu saptanmıştır. Kardeş kıskançlığını konu alan resimli çocuk kitaplarında çocukların empati becerisini artıracak metinlerin ve resimlemelerin yoğunlukta olmasıyla, kardeşler arasındaki rekabetin ve saldırganlığın azaltılabileceği düşünülmektedir.

Çocuklar erken çocukluk dönemi içerisinde kitaplarla yazılar üzerinden değil görseller üzerinden iletişim kurarlar ve kitapları resimleri üzerinden okuyup anlarlar. Görseller ile anlatılan hikâyeyi bütünleştirirler. Bu yüzden okul öncesi dönemdeki resimli çocuk kitaplarının resim sayılarının ve içeriklerinin metinlerle uyumlu olması gerekmektedir (Körükçü, 2012; Fang, 1996). Araştırmada metinlerde geçen alt temaların genel olarak resimlemede aynı oranda olmadığı saptanmıştır. Bu durum çocukların zihinlerinde konunun tam anlaşılmasına sebebiyet verebilir. Bu tür özel konularda yazılan resimli çocuk kitaplarında resimler ile açıklayıcı yazıların aynı sayfada yer alması konunun çocuklar tarafından daha rahat anlaşılmasına yardımcı olacaktır.

5. ÖNERİLER

Kardeş kıskançlığı temasında okul öncesi döneme yönelik hazırlanmış olan bu resimli çocuk kitaplarında sonuç olarak kitapların genel olarak kardeş sevgisi konusunu ele aldıkları görülmektedir. Çocukların yeni doğan bir kardeş sonrasında gösterecekleri davranış problemlerine yönelik olarak alt temaları ise daha az ele aldıkları saptanmıştır. Bu yönüyle incelenen kitapların çocuklara açık bir mesaj verme kaygısı taşıdıkları düşünülmektedir. Resimli çocuk kitaplarının önemli bir niteliğinin de mesajı dolaylı olarak aktarabilmesidir (Külük, 2013). İncelenen kitaplarda çocuklar tarafından sergilenmesi beklenen empati becerisi ve yeni bir kardeş dünyaya geldiğinde çocuk tarafından sergilenmesi muhtemel olan dikkat çekme çabalarına dair mesajları aktarabilme durumlarının zayıf oldukları görülmektedir. Ayrıca ebeveynlere yönelik, kardeş kıskançlığı ile alakalı bilgilendirici metinlerin yer aldığı kitap sayısının da az olduğu görülmektedir. Kardeşler arasında sıklıkla yaşanan kardeş kıskançlığı konusunda ebeveynlere yönelik bilgilendirici metinlerin daha fazla olması gerektiği düşünülmektedir. Bu sayede aileler çocukların davranışlarını anlamlandırma konusunda daha yetkin olabilirler.

Kardeş kıskançlığını ele alan kitapların saf mesaj verme kaygısı dışında, çocuklarda kardeş kıskançlığını azaltacak etkinliklerin olması gerektiği düşünülmektedir. Ebeveynlerin kardeş kıskançlığına dair bilgi sahibi olmasının yanında, bu durumun çocuklar arasında nasıl azalacağını bilmeleri de önemlidir. Bu alanda yazılmış spesifik kitapların, kardeş kıskançlığını azaltmaya yönelik etkinlik örneklerini de kitap sonuna eklemelerinin ebeveynler açısından bir rehberlik hizmeti görevi göreceği düşünülmektedir.

Yine bu çalışmada kardeş kıskançlığı bakımından kitapların verdiği mesajlar ve ebeveynlere sundukları yönünden incelenmiş olup biçim özelliklerine bakılmamıştır. Bu konuda çalışma yapacak araştırmacılar kitapları biçim özellikleri yönünden değerlendirerek uygunluklarını inceleyebilirler.

KAYNAKÇA

- Adler, A. (2012). *Yaşamın anlam ve amacı*. İstanbul: Say Yayıncılık.
- Akbaş, A., & Budak, E. (2011). *Okul öncesi çocuğunun gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: İdeal Kültür ve Yayıncılık.
- Aksoy, P. (2020). Üç-altı yaş çocuklarına yönelik öykülerin sosyal beceriler açısından incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 505-553. <https://doi.org/10.24130/eccdjecs.1967202043180>
- Ay, M. G., & Kılıç, B. G. (2019). Nörogelişimsel bozukluklar ve empati. *Ortadoğu Tıp Dergisi*, 11(4), 585-595.
- Bakırcıoğlu, R. (2015). *Çocuk ve ergende ruh sağlığı*. İstanbul: Anı Yayıncılık.
- Black, S. E., Breining, S., Figlio, D. N., Guryan, J., Karbownik, K., Nielsen, H. S., ... & Simonsen, M. (2021). Sibling spillovers. *The Economic Journal*, 131(633), 101-103.
- Bowlby, J. (1998). *A secure base, parent-child attachment and healthy child development*. (S. Güneri, Çev.). İstanbul: Psikoterapi Enstitüsü.
- Brody, G. H. (1998). Sibling relationship quality: Its causes and consequences. *Annual Review of Psychology*, 49(1), 1-24.
- Brody, G. H. (2004). Siblings direct and indirect contributions to child development. *Current Directions in Psychological Science*, 13(3), 124-126.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (25. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Buist, K. L., Deković, M., & Prinzie, P. (2013). Sibling relationship quality and psychopathology of children and adolescents: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 33(1), 97-106.
- Coles, P. (2015). Sibling rivalry at work; from family to groups. *Psychodynamic Practice*, 21(3), 254-263.
- Çankaya, G. (2014). *Çocukların oynadıkları oyunlara göre empati ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Dağcıoğlu, B. F. (2018). The effects of the new baby on the older sibling. *Ankara Medical Journal*, 18(3), 286-298.
- Er, H., & Sarıçam, H. (2016). Ebeveynlerin kardeş kıskançlığıyla ilgili görüşlerinin incelenmesi ve çözüm önerileri. *V. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi*.
- Erol, F. Z., Elhakan, G. B., & Burulday, V. (2021). 3-6 yaş dönemindeki resimli çocuk kitaplarının iç ve dış yapı özelliklerinin incelenmesi. *115-120*.

- Fang, Z. (1996). Illustrations, text, and the child reader: What are pictures in children's storybooks for? *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 37(2).
- Feinberg, M. E., Solmeyer, A. R., & McHale, S. M. (2012). The third rail of family systems: Sibling relationships, mental and behavioral health, and preventive intervention in childhood and adolescence. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 15(1), 43-57.
- Field, T. M., & Reite, M. (1984). Children's responses to separation from mother during the birth of another child. *Child Development*, 55, 1308-1316.
- Galda, L., Liang, L. A., & Cullinan, B. E. (2016). *Literature and the child*. Boston, USA: Cengage Learning.
- Hamwey, M. K., & Whiteman, S. D. (2021). Jealousy links comparisons with siblings to adjustment among emerging adults. *Family Relations*, 70(2), 483-497.
- Hart, S. L., & Legerstee, M. (Eds.). (2013). *Handbook of jealousy. Theory, research, and multidisciplinary approaches*. John Wiley & Sons.
- Hill, R., & Davis, P. (2000). 'Platonic jealousy': A conceptualization and review of the literature on non-romantic pathological jealousy. *British Journal of Medical Psychology*, 73(4), 505-517.
- Işıtan, S. (2016). Özel amaçla yazılmış çocuk kitapları. *Turkish Studies (Elektronik)*, 11(4), 471-474.
- Kakırman Yıldız, A. (2017). Okul öncesi dönem çocuğunun eğitim ve gelişiminde kitabın rolü ve bu süreçte anaokulu kütüphanelerinin gerekliliği. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(3), 792-802.
- Karp, H. (2006). *Mahallenin en mutlu yumurcağı*. İstanbul: Yakamoz.
- Karışahin, N. (2019). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklarda görülen problem davranışlar ile annelerinin eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi.
- Kaya, Ç. (2019). *20. Yüzyıl başından günümüze resimli çocuk kitaplarında görsel dil* (Yüksek Lisans Tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi.
- Külük, C. (2013). Resimli çocuk kitaplarının nitelik sorunsalı ve çocuğun sanat eğitimi sürecindeki yeri: "Delioğlu'nun resimlediği yapıtlar üzerine bir inceleme." *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 393-417.
- Kılıç, S. (2015). Kappa testi. *Journal of Mood Disorders*, 5(3), 142-144.

- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Journal of Social Sciences Institute*, 15, 170-189.
- Körükçü, Ö. (2012). Okul öncesi eğitime yönelik resimli çocuk kitaplarının bulunması gereken temel özellikler bakımından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 243-254.
- Loeser, M. K., Whiteman, S. D., & McHale, S. M. (2016). Siblings' perceptions of differential treatment, fairness, and jealousy and adolescent adjustment: A moderated indirect effects model. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 2405-2414.
- Masciuch, S., & Kienapple, K. (1993). The emergence of jealousy in children 4 months to 7 years of age. *Journal of Social and Personal Relationships*, 10(3).
- McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: The kappa statistic. *Biochemia Medica*, 22(3), 276-282.
- Morgan, D. L. (1996). *Focus groups as qualitative research*. New York: Sage Publications.
- Noller, P. (2005). Sibling relationships in adolescence: Learning and growing together. *Personal Relationships*, 12.
- O'Sullivan, E. (2010). *Historical dictionary of children's literature*. UK: Scarecrow Press Inc.
- Öner, U. (2007). Bibliyoterapi. *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 7, 133-150.
- Pardeck, J. A. (2014). *Using books in clinical social work practice: A guide to bibliotherapy*. Routledge.
- Palacios, N., Kibler, A. K., Yoder, M., Baird, A. S., & Bergey, R. (2016). Older sibling support of younger siblings socio-emotional development: A multiple-case study of second-generation Mexican and Honduran children's initiative and construction. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 38(3).
- Perlman, M., & Ross, H. S. (2005). If-then contingencies in children's sibling conflicts. *Merrill-Palmer Quarterly*, 51(1), 42-66.
- Qian, G., Li, R., Qu, F., An, Y., & Guo, X. (2024). The relationship between parental role expectations and sibling jealousy: The mediating effect of first-born children's role cognition. *Current Psychology*, 43(3), 2136-2143.
- Ranran, L. I., Fang, Z. H. A. N., & Guoying, Q. I. A. N. (2023). Analysis of the influencing factors and intervention methods of sibling jealousy in children. *中国学校卫生*, 44(3), 471-475.

- Recchia, H. E., & Howe, N. (2009). Associations between social understanding, sibling relationship quality, and siblings' conflict strategies and outcomes. *Child Development, 80*(5), 1564-1578.
- Sak, R., Sak, İ. T. Ş., Şendil, Ç. Ö., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 4*(1), 227-256.
- Samurçay, N. (1982). Çocuklarda kardeş ilişkileri. *Eğitim ve Bilim, 6*(36).
- Sanders, R. (2004). *Sibling relationships: Theory and issues for practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Saracho, O. N. (2017). Parents' shared storybook reading-learning to read. *Early Child Development and Care, 187*(3-4), 554-567.
- Sevinç, G. (2019). Healing mental health through reading: Bibliotherapy. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 11*(4), 483-495.
- Sharpsteen, D. J., & Kirkpatrick, L. A. (1997). Romantic jealousy and adult romantic attachment. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 627-640.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şipal, R. F., Yeğengil, C., & Toka, N. (2012). Okul öncesi dönemde aralarında yaş farkı olan ve ikiz kardeşler arasındaki kıskançlığın karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 5*.
- Taşçı, E. (2019). *0-36 ay çocuklara yönelik resimli çocuk kitaplarının bir analizi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2004.3.66178>
- Ural, S. (2019). Okul öncesi çocuk kitaplarının tanımı. Gönen, M. (Yay. haz.). *Erken çocukluk döneminde çocuk edebiyatı içinde* (5. Baskı, ss. 33-55). Ankara: Eğiten Kitap.
- Volling, B. L. (2012). Family transitions following the birth of a sibling: An empirical review of changes in the firstborn's adjustment. *Psychological Bulletin, 138*(3), 497-528.
- Volling, B. L., Yu, T., Gonzalez, R., Kennedy, D. E., Rosenberg, L., & Oh, W. (2014). Children's responses to mother-infant and father-infant interaction with a baby sibling: Jealousy or joy? *Journal of Family Psychology, 28*(5), 634.
- Weiner, I. B., & Craighead, W. E. (2010). *The Corsini encyclopedia of psychology* (4. Baskı). John Wiley & Sons.
- Yavuzer, H. (1998). *Bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimiyle çocuğunun ilk 6 yılı*.

İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2008). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2009). *Ana-baba ve çocuk* (28. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, O. (2016). Çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikleri. Şimşek, T. (Yay. haz.). *Okul öncesinde çocuk edebiyatı ve medya içinde* (1. Baskı, ss. 61-108). Ankara: Grafiker Yayınları.

Yu, T. Y., Wu, T. J., Jou, S. T., Lee, C. Y., Sheih, C. S. M., & Chen, C. W. (2024). Examining the emotional healing process through bibliotherapy in adolescents with cancer: A qualitative descriptive study. *European Journal of Oncology Nursing*, 71, 102653.

Yürümez, E. (2018). *Oyun dönemi ruh sağlığı ve hastalıkları*. İstanbul: Türkiye Çocuk ve Genç Psikiyatrisi Derneği Yayınları.