



ARALIK

ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

ÇUKUROVA UNIVERSITY FACULTY OF EDUCATION JOURNAL

ARALIK 2024 DECEMBER 2024 ISSN: 1302-9967 E-ISSN: 2149 116X VOL: 53 NO:3

'24

ISSN 1302-9967

E-ISSN 2149-116X

**Çukurova Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi**

**Çukurova University
Faculty of Education Journal**

CİLT/VOLUME: 53

SAYI/ISSUE:3

Aralık / December – 2024

ADANA

Çukurova University Faculty of Education Journal
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

<p><u>Owner/Sahibi</u> Fulya CENKSEVEN ÖNDER, Prof. Dr. (Dean) Çukurova University, Faculty of Education 01133 Adana/TURKEY e-mail: ef@cu.edu.tr</p> <p><u>Associate Editor / Yardımcı Editör</u> Tuba DEMİRCİOĞLU, Assoc. Prof. Dr. Çukurova University, Faculty of Education, Department of Science Education e-mail: tdemircioglu@cu.edu.tr</p> <p><u>Editor / Editör</u> Meral ATICI, Prof. Dr. Çukurova University, Faculty of Education, Department of Psychological Counseling & Guidance e-mail: matici@cu.edu.tr</p> <p><u>Editor / Editör</u> Ebru DERETARLA GÜL, Prof. Dr. Çukurova University, Faculty of Education, Early Childhood Education e-mail: ebrudere@cu.edu.tr</p> <p><u>Editor / Editör</u> Rana YILDIRIM, Prof. Dr. Çukurova University, Faculty of Education, Department of ELT e-mail: ranayil@cu.edu.tr</p> <p><u>Editor / Editör</u> Özgecan TAŞTAN KIRIK, Assoc. Prof. Dr. Çukurova University, Faculty of Education, Department of Science Education e-mail: ozge.deniz@gmail.com</p> <p><u>Editor / Editör</u> M. Emre SEZGİN, Assist. Prof. Dr. Çukurova University, Faculty of Education, Department of Computer Education and Instructional Technology e-mail: esezgin@cu.edu.tr</p> <p><u>Editor / Editör</u> Buket TURHAN TÜRKKAN, Assoc. Prof. Dr. Çukurova University, Faculty of Education, Department of Curriculum & Instruction e-mail: bturhan@cu.edu.tr</p> <p><u>Foreign Language Editor / Yabancı Dil Editörü</u> Ece YOLCU, Res. Assist. Dr. Çukurova University, Faculty of Education, Department of Curriculum & Instruction e-mail: eduser@cu.edu.tr</p> <p><u>Language Editor/ Dil Editörü</u> Zeyneb Betül KAYA, Res. Assist. Çukurova University, Faculty of Education, Department of Mathematics Education e-mail: zbkaya@cu.edu.tr</p> <p><u>Publication Editor/ Yayın Editörü</u> Fatma KARAÇOBAN GÜRBÜZ, Res. Assist. Dr. Çukurova University, Faculty of Education, Department of Classroom Teaching e-mail: fkaracoban@cu.edu.tr</p>	<p><u>Editor-in-Chief/ Baş Editör</u> Memet KARAKUŞ, Prof. Dr. Çukurova University, Faculty of Education, Department of Curriculum & Instruction e-mail: memkar@cu.edu.tr</p> <p><u>Editor / Editör</u> Nimet KESER, Prof. Dr. Çukurova University, Faculty of Education, Department of Fine Art Education e-mail: nimetkeser@gmail.com</p> <p><u>Editor / Editör</u> Ayten İFLAZOĞLU SABAN, Prof. Dr. Çukurova University, Faculty of Education, Department of Classroom Teaching e-mail: iayten@cu.edu.tr</p> <p><u>Editor / Editör</u> Betül BALKAR, Prof. Dr. Çukurova University, Faculty of Education, Department of Educational Administration e-mail: bbalkar@cu.edu.tr</p> <p><u>Editor / Editör</u> Ayten Pınar BAL, Prof. Dr. Çukurova University, Faculty of Education, Department of Mathematics Education e-mail: apinarbal@gmail.com</p> <p><u>Editor / Editör</u> Neval AKÇA BERK, Assoc. Prof. Dr. Çukurova University, Faculty of Education, Social Studies Education e-mail: nakca@cu.edu.tr</p> <p><u>Editor / Editör</u> Başak KARAKOÇ ÖZTÜRK, Assoc. Prof. Dr. Çukurova University, Faculty of Education, Department of Turkish Education e-mail: bkarakoc@cu.edu.tr</p> <p><u>Foreign Language Editor / Yabancı Dil Editörü</u> Sibel AYBEK, Res. Assist. Dr. Çukurova University, Faculty of Education, Department of ELT e-mail: saybek@cu.edu.tr</p> <p><u>Language Editor/ Dil Editörü</u> Ahmet TOGAY, Res. Assist. Dr. Çukurova University, Faculty of Education, Department of Psychological Counseling & Guidance e-mail: togaypdr09@gmail.com</p> <p><u>Language Editor/ Dil Editörü</u> Bilge DESTEGÜLOĞLU, Res. Assist. Çukurova University, Faculty of Education, Department of Turkish Education e-mail: bdesteguloglu@cu.edu.tr</p> <p><u>Layout Editor/ Mizanpaj Editörü</u> Gürcan GÜNHAN, Res. Assist. Çukurova University, Faculty of Education, Department of Special Education e-mail: ggunhan@yahoo.com</p>
---	--

Scientific Board / Bilim Kurulu

A. Aşkıım KURT, Prof. Dr.	Anadolu University
Abbas TÜRNÜKLÜ, Prof. Dr.	Dokuz Eylül University
Ahmet IŞIK, Prof. Dr.	Kırıkkale University
Ahmet KAÇAR, Prof. Dr.	Gazi University
Alev ÖZKÖK, Prof. Dr.	Hacettepe University
Arda ARIKAN, Prof. Dr.	Akdeniz University
Barbara BICKEL, Emeritus, Assoc. Prof. PhD.	South Illionis University
Ebru KILIÇ ÇAKMAK, Prof. Dr.	Gazi University
Emine Gül KAPÇI, Prof. Dr.	Ankara University
Fatih ÖZMANTAR, Prof. Dr.	Gaziantep University
Fırat SARSAR, Assoc. Prof. Dr.	Ege University
Güney HACİÖMEROĞLU, Prof. Dr.	Çanakkale Onsekiz Mart University
Iarina SAVITKAIA-BARAGHIN, Assoc. Prof. PhD.	Academia de Muzica, Teatrui Arte Plastice
Maria AVGERINOÜ, PhD.	ACS Athens
Murat ALTUN, Prof. Dr.	Uludağ University
Mustafa Zülküf ALTAN, Prof. Dr.	Erciyes University
Ömer Faruk URSAVAŞ, Prof. Dr.	Recep Tayyip Erdoğan University
Selma ELYILDIRIM, Prof. Dr.	Gazi University
Simla COURSE, Assist. Prof. Dr.	Akdeniz University
Sinan OLKUN, Prof. Dr.	Final International University
Turan PAKER, Prof. Dr.	Pamukkale University
Zeynep Deniz YÖNDEM, Prof. Dr.	Abant İzzet Baysal University
Ziya ARGÜN, Prof. Dr.	Gazi University

Contact / İletişim

Çukurova University Faculty of Education
01133 Adana / TURKEY

Phone : +90 322 338 64 34
Fax : +90 322 338 64 40
e-mail : ef@cu.edu.tr
web : <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cuefd>

CUFEJ is indexed the ULAKBİM, EBSCO, Emerging Sources Citation Index (ESCI), ASOS Index, Contemporary Science Association and The Central and Eastern European Online Library.

Copyright ©2024
Çukurova University Faculty of Education
All rights reserved
December – 2024

Sayı Hakemleri / Reviewers for This Issue

Abdullah AYDIN
Adem PEKER
Ahmet BAŞAL
Ahmet DOĞANAY
Ahmet Zeki GÜVEN
Asiye PARLAK RAKAP
Aşkın KESER
Ayse Zeynep ŞEN
B. Erdem DAĞISTANLIOĞLU
Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN
Burcu DURMAZ
Burcu KORKMAZ YAYIN
Çiğdem Eda ANGI
Ebru ESKİCİ
Elif ARICA AKKÖK
Erhan GÖRMEZ
Esra YATAĞANBABA
Eylem KILIÇ
Fatma İlker KERKEZ
Ferhat HAN
Ferzan CURUN
Galip ÖNER
Gökçe KARAMAN BENLİ
Gökhan ÇETİNKAYA
Gülsüm HOŞ
Gülten ŞENDUR
H. Gamze KIRMIZIGÜL
Hakan ULUM
İbrahim DEMİRCİ

İsmail ÇİMEN
Kasım YILDIRIM
Lütfi ÜREDİ
M. Sencer BULUT ÖZSEZER
M. Talha ÖZALP
Mahmut KALMAN
Mehmet ULUTAŞ
Melike ÜNAL GEZER
Mükerrem AKBULUT TAŞ
Özge CANOĞULLARI
Özlem AKIN ŞİŞMAN
Özlem KAF
Özlem TAGAY
Ramazan KARATEPE
Refika ALTIKULAÇ DEMİRDAĞ
Safiye SARICI BULUT
Seda ŞAHİN
Sedat ALEV
Seval AKSOY KÜRÜ
Sevda DOLAPÇIOĞLU
Sümbül YALNIZCA YILDIRIM
Sümeyye DERİN
Şule ERDEN ÖZCAN
Tuğba BABACAN
Tuğba TURGUT
Uğur GEZER
Umit DEMİRAL
Vuslat OĞUZ ATICI
Yağmur ULUSOY DOĞMUŞ

INDEX

1	Teacher Views on the Applicability of Curricula During the Covid-19 Pandemic Birsen ÇAVUŞ & Canay DEMİRHAN İŞCAN	Research Article 987-1042
2	Implementation of Activities Based on Storyline Approach in Primary School 3rd Grade Life Studies Course Cansu TÜRKMEN DEMİR & Zeliha Nurdan BAYSAL	Research Article 1043-1083
3	Investigation of the Mediating Role of Empathy in the Relationship Between Adolescents' Prosocial Behaviors and Bullying Tendencies İrem TOPUZ & Olcan ASLAN	Research Article 1084-1109
4	The Use of Web 2.0 Tools in the Teaching of Cultural Heritage Issues in the Classroom Social Studies Lessons Meryem KANTEKİN	Research Article 1110-1142
5	Body Image And Body Dissatisfaction In Early Childhood Mustafa KALE, Ebru DERETARLA GÜL, Muhammet TALHA KAYA & Soner ÇAKMAK	Research Article 1143-1174
6	Teaching Social Sciences with Digital Literary Products: A Mixed Methods Study Türkan ÇELİK	Research Article 1175-1217
7	A Study of EFL Instructors' Multicultural Teaching Competence at Tertiary Level Akın GÜRBÜZ & Rana YILDIRIM	Research Article 1218-1235
8	Validity and Reliability Study of 4-5-Year-Old Empathy Skills Scale Selda ATA DOĞAN, Aysel ESEN ÇOBAN & Neslihan GÜNEY KARAMAN	Research Article 1236-1266
9	Authenticity, Self-compassion and Well-being in Psychological Counselors: The Mediating Role of Body Responsiveness and Emotion Dysregulation Zeynep AYDIN SÜNBÜL & Neslihan ARICI ÖZCAN	Research Article 1267-1296
10	Process Notes Technique in Supervision: An Investigation of Counselors' Perspectives on Supervision Forms with Eclectic Counseling Approach Used in the Supervision Process Fulya YÜKSEL ŞAHİN	Research Article 1297-1332
11	The Effect of Cultural Schemas on Reading Comprehension and Listening Comprehension Halil İbrahim ÖKSÜZ, Serpil ELALMIŞ, İsmail YAŞARTÜRK & Hayati AKYOL	Research Article 1333-1353
12	An Analysis of the Relationship Between Creative Personality Traits and Shyness Levels Among Teacher Candidates Kevser KILIÇ & Özden KUŞCU	Research Article 1354-1383
13	The Job Demands-Resources Scale: A Reliability and Validity Study Meryem Berrin BULUT & Abdullah TUNÇ	Research Article 1384-1405
14	Lexical Approach in Teaching Turkish as a Foreign Language: The Implementation of the Verb "Al-" Hülya KATANALP BİROĞUL & B. Ümit BOZKURT	Research Article 1406-1444
15	The Impact of Common Knowledge Construction Model-Based Science Teaching on Seventh-Grade Students' 21st-Century Skills and STEM Career Interests Filiz DENK, Hasan BAKIRCI & Yılmaz KARA	Research Article 1445-1475
16	Examining the Direct and Indirect Effects of In-Home Literacy Practices on Children's Early Literacy Skills and Working Memory Devlet ALAKOÇ, Sema BÜYÜKTAŞKAPU SOYDAN, Gülsen AKKAYA ERSAN & Betül TOKA	Research Article 1476-1501
17	The Impact of Students' Creativity in Instrument Education on Performance: Perspectives of Instrument Educators Siyar KÖKSAL & Ömer ÜÇER	Research Article 1502-1535



Teacher Views on the Applicability of Curricula During the Covid-19 Pandemic*

Birsen ÇAVUŞ^{a**} (ORCID ID - 0009-0005-8148-7440)
Canay DEMİRHAN İŞCAN^b (ORCID ID - 0000-0001-5548-4717)

^a Turkish Airlines Technic, Directorate of Education, İstanbul/Türkiye

^b Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Ankara/Türkiye



Article Info

Abstract

DOI: 10.14812/cuefd.1355438

Article history:

Submitted 05.09.2023
Revised 10.09.2024
Accepted 07.11.2024

Keywords:

Pandemic (Covid-19),
Emergency Distance Education,
Curriculum,
Teacher Views.

Research Article

This study aims to determine teacher views on the applicability of curricula during the Covid-19 pandemic compulsory remote education. The study adopts the descriptive method and is based on the single survey model. The population comprises teachers working at primary, secondary and Anatolian high school levels in Çankaya, Elmadağ and Bala districts of Ankara, each of which represents three different socioeconomic development levels. The data were collected by using a questionnaire, and frequency and percentage values were used for analysis. Regarding the four basic curriculum components (objectives, content, teaching-learning process and measurement and evaluation), teachers stated that while they used the curriculum when planning instructional activities during the Covid-19 pandemic, they found the objectives unsuitable for the remote education process and felt the need for revision as they believed not all outcomes could be achieved. Teacher views on the suitability of the curriculum content for remote education varied based on their branches of teaching. Regarding teaching-learning experiences, teacher views about student participation in classes also varied based on their branches of teaching and the socioeconomic level of the school's location. Teachers reported practical activities to be insufficient. Regarding the measurement and evaluation component, most teachers, particularly those working in secondary and Anatolian high schools, stated that the cancellation of common exams negatively affected student participation in their classes. Most teachers also reported that classroom assessment activities could only be partially conducted. There is a need to adapt curricula for future emergency remote education events, particularly in terms of developing content and designing measurement and evaluation activities. Additionally, it is recommended that technological support should be provided to teachers and students who still have limited resources today and that training should be provided on technology use.

Pandemi (Covid-19) Sürecinde Öğretim Programlarının Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Makale Bilgisi

Öz

DOI: 10.14812/cuefd.1355438

Bu araştırmanın amacı, pandemiden (Covid-19) kaynaklı yaşanan zorunlu uzaktan eğitim sürecinde öğretim programlarının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini belirlemektir. Araştırma, betimsel yöntem kapsamında tekil tarama modeline göre tasarlanmıştır. Araştırmanın evrenini, Ankara ilinde üç farklı sosyoekonomik gelişmişlik düzeyinde bulunan Çankaya, Elmadağ ve Bala ilçelerinde ilkököl, ortaokul ve ortaöğretim (Anadolu liseleri) kademelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada

* This article has been derived from the master's thesis written by the first author under the supervision of the second author.

^{a**} Corresponding Author: birsen_bilen@hotmail.com

Makale Geçmişi:

Geliş	05.09.2023
Düzeltilme	10.09.2024
Kabul	07.11.2024

Anahtar Kelimeler:

Pandemi (Covid-19),
Acil Uzaktan Eğitim,
Öğretim Programı,
Öğretmen Görüşü.

Araştırma Makalesi

veriler anket ile toplanmış, çözümlenmesinde frekans ve yüzde kullanılmıştır. Öğretim programlarının dört temel ögesinden (kazanım, içerik, öğretme-öğrenme süreci, ölçme-değerlendirme) kazanımlarla ilgili olarak öğretmenler, Covid-19 döneminde öğretim faaliyetlerini planlarken öğretim programlarından yararlandıklarını fakat programda yer alan kazanımları uzaktan eğitim sürecine uygun bulmadıklarını, kazanımların tamamının gerçekleştirilebilir olmadığını düşündükleri için yeniden düzenleme ihtiyacı duyduklarını belirtmişlerdir. Öğretim programlarının içeriğinin uzaktan eğitime uygunluğu konusundaki görüşler ise öğretmenlerin branşlarına göre farklılaşmıştır. Öğretim programlarının öğretme-öğrenme yaşantıları ögesiyle ilgili, öğrencilerin derse katılımının öğretmenlerin branşı ve okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyine göre farklılaştığı öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. Yine bu kapsamda uygulamalı çalışmaların yeterince yapılamadığı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Ölçme-değerlendirme ögesiyle ilgili ise, özellikle ortaokul ve ortaöğretim (Anadolu liseleri) kademelerinde görev yapan öğretmenlerin çoğu ortak sınavların kaldırılmasının, öğrencilerin derse katılımını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Yine bu kapsamda öğretmenlerin çoğu sınıf içi değerlendirme çalışmalarının kısmen yapılabildiğini ifade etmiştir. İleride herhangi bir sebepten ötürü yaşanabilecek acil uzaktan eğitim sürecine yönelik öğretim programlarının uyarlanmasına, özellikle içeriğin ve ölçme-değerlendirme çalışmalarının geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Ayrıca günümüzde hâlen kısıtlı imkânlarla sahip öğretmenlere ve öğrencilere teknolojik destek sağlanması, teknoloji kullanımı konusunda eğitim verilmesi önerilmektedir.

Introduction

Human beings have faced numerous crises and disasters throughout their history. One recent crisis has been the Covid-19 pandemic. According to the World Health Organization (WHO), the term pandemic describes an epidemic which spreads and affects a large geographical area, such as an entire continent or the entire world (World Health Organization [WHO], 2020). In line with this definition, the Covid-19 outbreak, which began in Wuhan, China in late 2019, rapidly spread to other parts of the world. Although many countries followed the developments in China closely, they were initially slow to take precautions within their own borders. On January 30, 2020, the WHO declared the coronavirus (Covid-19) outbreak from China as an 'international public health emergency.' By March 7, 2020, the number of Covid-19 cases had exceeded 100,000 worldwide and on March 11, 2020, the WHO declared the coronavirus a global pandemic. On the same day, Turkey's Ministry of Health announced the diagnosis of the first Covid-19 case in Turkey, and on March 12, 2020, education became suspended in primary, secondary and higher education institutions in the country, thus marking the beginning of the transition to 'emergency remote teaching' (Yılmaz et al., 2020). Around the world, educational institutions were either closed nationwide (e.g., China, Italy, South Korea, Japan), regionally (e.g., France, Germany, Portugal, Spain), or according to predetermined criteria (e.g., the USA, UK) (Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2020). Turkey transitioned to emergency remote teaching on March 23, 2020. During the remote teaching process, primary, middle and high school classes were initially broadcast on TRT-EBA TV. Later, various educational contents were also made available through the Educational Informatics Network (EBA) application, followed by the provision of live lessons for students preparing for the High School Entrance Exam (LGS) and the Higher Education Institutions Exam (YKS) (Turkish Education Association Think Tank [TEDMEM], 2020). Globally too, various remote learning applications were launched to ensure that students did not completely disengage from the teaching-learning process (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2020).

The Covid-19 pandemic, as a global crisis, affected human life in many ways. Education was one of the areas profoundly affected. With the closure of schools, transitioning to remote teaching became the only solution to ensure the continuity of education (Telli & Altun, 2020). As a solution to the global education crisis, online emergency remote teaching was adopted. This rapid transition to remote teaching during the mandatory social isolation period was not well-designed or planned. During the process, the primary focus was on technical issues such as technological devices and applications, rather than pedagogical

concerns. However, emergency remote teaching necessitates its own strategy and design, the planning of which should take into account the needs of students (Berksoy, 2021).

One of the groups most profoundly affected by the pandemic was teachers. With the closure of schools due to the pandemic, over 100 million teachers and school staff in more than 190 countries worldwide became affected (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], United Nations Children's Fund [UNICEF], The World Bank, and Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2021). While experiencing concerns and fears about their own health during the pandemic, teachers also became swiftly involved in a process they had not previously encountered or envisaged in their professional careers. Teachers particularly in low- and middle-income countries received limited professional development support for the transition to remote teaching (The World Bank, UNESCO, and UNICEF, 2021). When faced with the reality of insufficient professional development support, teachers attempted to find their own solutions by adapting their face-to-face teaching experiences to remote learning environments through their own efforts. As homes with no learning support often had to turn into a classroom, teachers had to be creative in adapting their face-to-face teaching experiences and practices to this new remote teaching environment (Barron et al., 2021). As they transferred their face-to-face teaching experiences to the remote environment, the curriculum became their first focus necessitating adjustments.

In his study 'Schools in the Time of Covid-19: The Effects of the Pandemic on the Curriculum' Hoadley (2020) identified curriculum principles that need to be decided in order to support the curriculum and its goals, emphasizing that decisions related to the curriculum should be based on these principles. Points to consider when making decisions about the curriculum include: Differentiation, which involves making adjustments to the curriculum in different regions and schools; improvement, which refers to the adjustment of content to be delivered to students at different grade levels; intensive education programs, which address the deficiencies or inadequacies in curricula during remote education; grouping, which involves grouping students based on learning losses or creating heterogeneous groups; simplifying of curricula by focusing on topics that have rich content and critical objectives; and determining details of assessment. Yoon (2020) emphasized that the pandemic has created a need to provide learning opportunities that give students global perspectives which reflect the interconnectedness of world communities beyond their own societies, and that curricula should be revised accordingly.

According to Dejong (1999), a teacher equipped with curriculum literacy skills can successfully implement curricula and adapt to them seamlessly. Moreover, a teacher with these skills can quickly and easily adapt to curriculum changes during crisis periods such as a pandemic, or personally modify the curriculum. Having curriculum literacy skills means that a teacher is effective in developing and implementing curricula. When implementing an educational program, teachers need to know the characteristics and limitations of their school, as well as the school's priorities and the needs of students. Therefore, the teacher plays a crucial role in selecting and applying appropriate goals and objectives, subject matter, methods, materials, tools, and learning experiences related to the curriculum (Ornstein & Hunkins, 2018). Posner (1995) also emphasized the teacher's role in relation to the curriculum, stating that teachers must have a good understanding of objectives, subjects, skills, and all elements of the curriculum. He also added that a formal curriculum is meaningless unless it is transformed into one implemented by teachers.

This study is based on the need to describe how teachers implemented curricula during the emergency remote teaching process of the Covid-19 pandemic. It has been observed that remote teaching practices, which eliminate the limitations of time and space in the educational process, constitute a viable alternative for ensuring continuity in education (OECD, 2020). The Covid-19 pandemic, which affected Turkey from early 2020, led to the experience of emergency remote teaching and raised awareness of the importance of remote teaching in similar situations. According to statements made by the World Health Organization (WHO), it is possible that the world may face such epidemics again (WHO, 2021). In times of crisis such as natural disasters and pandemics, it is essential that education continues uninterrupted and with quality. During the Covid-19 pandemic, the remote teaching process had to be conducted differently

to the generally accepted remote teaching activities. Koç (2021), in his study titled 'A Study on the Suitability of Primary School Curricula for Remote Teaching After Covid-19' examined the suitability of certain primary school curricula (life studies, social studies, Turkish, mathematics, science) for remote education and provided recommendations for improving curricula and remote teaching processes. According to their findings, most of the learning outcomes in the curricula were adaptable to remote education, with some needing to be adjusted to prevent learning loss during remote teaching. Additionally, it was found that the lack of sample remote learning experiences and assessment activities in the curricula could hinder the effective use of the programs. In their study titled 'Middle School Mathematics Teachers' Views on the Barriers to E-Learning Implementation During the Covid-19 Pandemic' Almanthari, Maulina, and Bruce (2020) stated that student participation in remote education during the pandemic was insufficient, and they made suggestions to identify the underlying reasons for this. A study conducted by König et al. (2020) analyzed a school's computer technology, teacher competencies, and teacher training related to digital teaching and learning. They concluded that new teachers had high competency in adapting to online teaching during the pandemic remote teaching process.

The problems and chaotic environment caused by the Covid-19 pandemic necessitated urgent and unexpected remote teaching across all levels of education. There was also uncertainty about how applicable curricula designed for face-to-face education would be for emergency remote education. The problem of this study is to explore the views of teachers from different branches in primary and secondary education regarding the suitability and applicability of the Ministry of National Education (MoNE) curricula used in face-to-face education for the Covid-19 pandemic remote education process. It is believed that the study will contribute to the field by unveiling the views of teachers who experienced the Covid-19 pandemic process about the curricula; revealing how applicable the existing curricula are for remote education; and suggesting improvements especially for times of crisis. Consequently, the aim of this study is to determine the views of teachers working with different levels, branches and socioeconomic regions on the applicability of curricula for the mandatory emergency remote teaching process initiated by the Covid-19 pandemic. In line with this aim, answers to the following questions were sought:

1. What are teachers' views on the applicability of curricula during the Covid-19 emergency remote teaching process based on:
 - the levels they were teaching?
 - their branches of teaching?
 - the socioeconomic characteristics of the regions they were working in?
2. What are teacher recommendations about curricula shaped by their experiences during the Covid-19 remote teaching?

Method

This study aims to determine the views of teachers on the applicability of curricula in the Covid-19 pandemic remote teaching process and uses the descriptive method. Descriptive studies are those that strive to explain "what" events, objects, people, institutions, groups and various fields are. The aim is to reveal existing situations, conditions and characteristics as they are (Kaptan, 1985). The present study was designed as a single survey model. In such studies, the variables belonging to the event, subject, unit or situation under focus are described separately (Karasar, 2016). In this study, the applicability of curricula in the Covid-19 pandemic remote teaching process was chosen as the research topic, and it was described based on the views of teachers working in various levels, branches and socio-economic regions.

Prior to the data collection process in the study, ethics committee permission was obtained from Ankara University Rectorate's Ethics Committee. The permission dated 13/01/2022 and numbered 85434274-050.04.04/377828 and the necessary research permission was used to apply to the MoNE Provincial Directorate of National Education for further permission to conduct research in the relevant districts.

Sample and Population

The sample of the study was selected by using the non-random sampling method known as stratified sampling. Stratified sampling is used to reveal the characteristics of selected subgroups and make comparisons between them (Büyüköztürk et al., 2008). The population of the study consisted of teachers working in primary, secondary and Anatolian high schools in Bala, Çankaya and Elmadağ districts of Ankara. These districts represent lower, middle and upper socioeconomic levels based on the socioeconomic development ranking (SDR) survey. The SDR-2017 survey was conducted by using a total of 32 variables in seven dimensions: demography, employment, education, health, competitiveness, financial life and quality of life (Republic of Turkey Ministry of Industry and Technology, 2017).

The population of the study consisted of a total of 6,628 teachers, 5,956 of whom were working in Çankaya, 506 in Elmadağ and 166 in Bala, as mentioned in the National Education Statistics Formal Education 2021/2022 Report (MoNE Directorate of Strategy Development, 2021) and the official website of the District Directorate of National Education of each district. In line with the stratified sampling method, separate samples were chosen from each district. Table 1 depicts the number of teachers working in these three districts and the number of teachers who could be reached.

Table 1

Total Number of Teachers Working in the Districts Specified in the Study, Number of Teachers Intended to be Reached and Number of Teachers Reached

Districts	Number of Students (N)	Number of Teachers Intended to Be Reached (n)	Number of Teachers Reached (n)
Bala	166	116	88
Çankaya	5956	361	280
Elmadağ	506	219	180
Total	6628	696	548

It was determined that a sample consisting of 116 teachers from Bala, 361 from Çankaya and 219 from Elmadağ would represent the study population with a significance level of 0.05 and a sampling error of ± 0.05 (Çingir, 1990), and almost all of the intended sample was reached. The exact intended sample size could not be reached due to the failure of some teachers to volunteer to participate and heavily loaded course hours. The number of teachers from whom data could be collected was 88 in Bala, 280 in Çankaya, and 180 in Elmadağ. As the teachers reached were teaching 24 different branches, they were grouped into "science and maths, social sciences, sports-arts, elementary teaching, foreign languages". In the elementary teaching group, classroom teachers working in primary school grades 1, 2, 3 and 4 were included. The science and maths group comprised teachers teaching "Mathematics", "Science" and "Technology, Design and Information Technologies" at middle school level, and "Physics", "Chemistry", "Biology" and "Mathematics" at high school level. In the social sciences group, those teaching "Turkish", "Social Studies" and "Religious Culture and Moral Knowledge" at middle school level and "Turkish Language and Literature", "History", "Geography", "Philosophy" and "Religious Culture and Moral Knowledge" at high school level were included. The sports-arts group consisted of "Physical Education", "Visual Arts" and "Music" teachers from all levels. Finally, the foreign languages group included "English" teachers from all levels. Pre-school teachers were not included in the study as they were able to provide face-to-face education for a relatively longer period of time compared to teachers at other levels. As of June 1, 2020, education and social and cultural activities titled summer school started in private preschools affiliated with the General Directorate of Private Education Institutions. In addition, official preschools were given permission to start their activities as of October 12, 2020 (TEDMEM, 2020).

Data Collection Instrument and Data Analysis

In this study, data were collected with a questionnaire. When developing the data collection instrument, the literature was first reviewed. Following the writing of items after literature review and informal interviews with teachers, the questionnaire items were presented for expert opinion. After this, the items were revised according to the feedback given and the elements of the program. The questionnaire consisted of two parts: The first part included questions about the demographic information of the teachers who participated in the study and the second part included 40 items about the elements of the program to determine the views of teachers on the applicability of the Covid-19 pandemic remote teaching programs. In the second part, teachers were also asked their views and suggestions about the elements of the curriculum, considering the remote teaching process they experienced. In order to finalize the questionnaire, it was tested with six teachers who were asked to express their understanding of the questionnaire items by reading aloud. Items that were not understood and/or misunderstood were revised. The finalized questionnaire was piloted with a group of 65 teachers. After the pilot study, the actual data collection process began. In the study, data were collected from teachers who were working in schools in the three selected districts during the spring semester of the 2021-2022 academic year.

For the first research question and its sub-questions, the participants' demographic information and their responses to the survey items were analyzed using frequency (f) and percentage (%) values. For the second research question, the written responses of 70 teachers to the open-ended question in the questionnaire were grouped under categories determined in accordance with the elements of the curriculum. The responses in the categories were presented via a frequency table and interpreted.

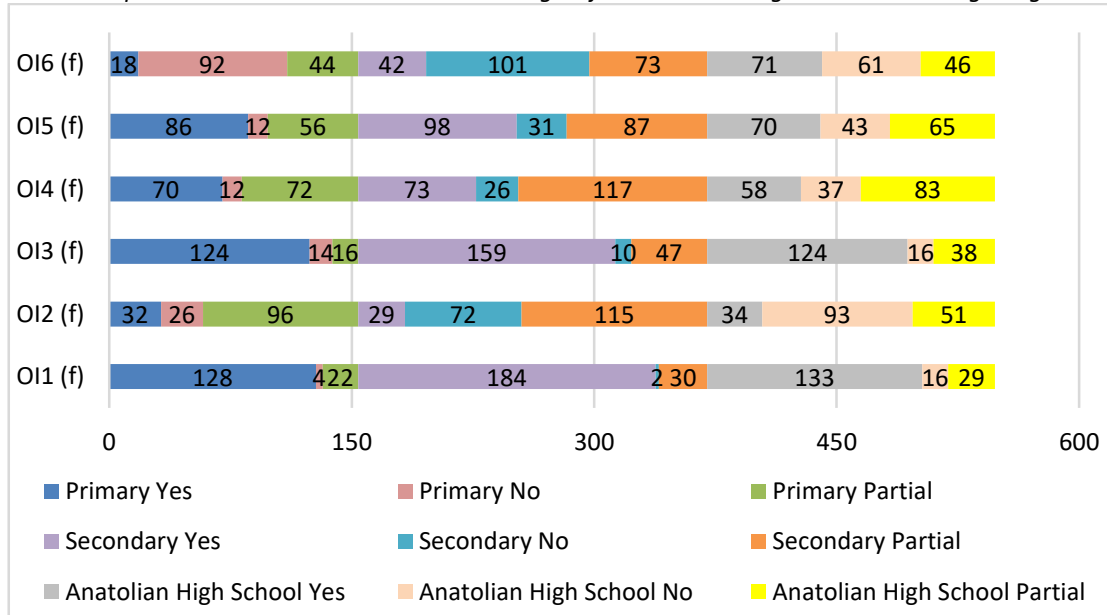
Findings

The views of teachers regarding the applicability of curricula in the emergency remote teaching process during the Covid-19 pandemic were examined with respect to teaching level, branch and socio-economic characteristics of the region where the schools were located. The findings also comprised teacher suggestions regarding the curricula. Teacher views on the questionnaire items were presented in frequencies, and explanations of sample items for each program component were included in the explanations to the figures.

1. Teacher Views on the Applicability of Curricula in the Covid-19 Emergency Remote Teaching Process with Respect to the Levels They Were Teaching

The findings related to teacher responses to the survey items concerning the objectives component of curricula are presented in Figure 1 based on the educational levels at which the teachers were working (primary school, secondary school, Anatolian high school). The questionnaire items related to the objectives were coded as 'OI1, OI2,...' and presented in the figure according to their order in the survey.

Figure 1
 Teacher Responses to the Items Related to Learning Objectives According to the Level Being Taught

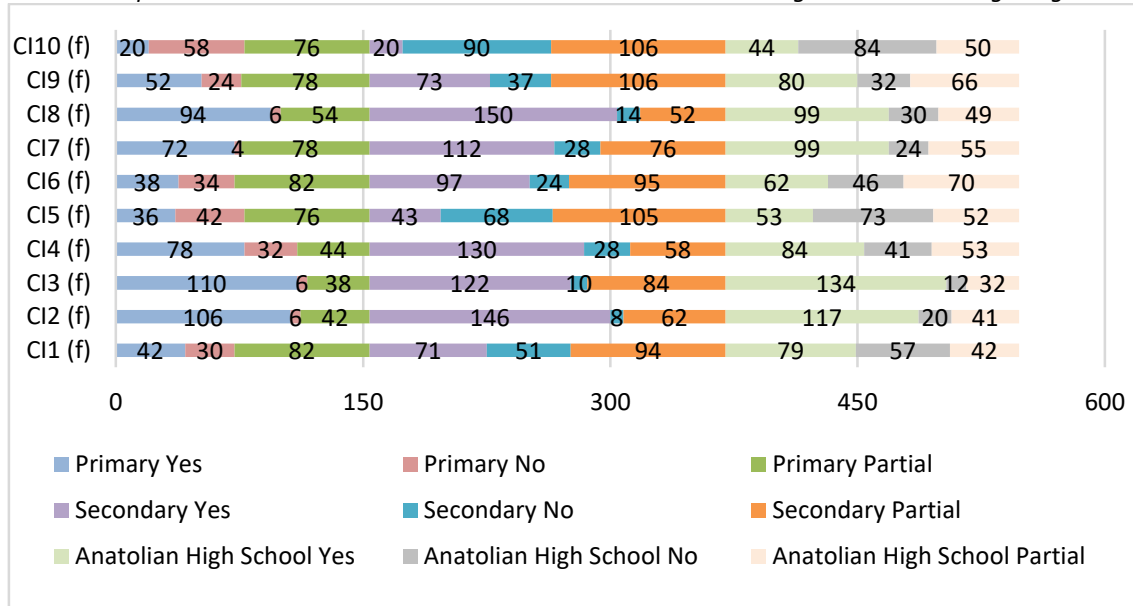


A total of 548 teachers, 154 from primary schools, 216 from secondary schools and 178 from Anatolian high schools responded to the items in the questionnaire. The views of the teachers on the six items in the questionnaire related to the objectives component of curricula were examined according to the level the teachers were teaching. Among these items, 124 (81%) primary school teachers responded “yes” to the item “(OI3) I have identified and prioritized the objectives that I could help students achieve in the remote teaching process.” The frequency of secondary school teachers that responded in the same way decreased to 159 (74%). On the other hand, 124 teachers working in Anatolian high schools answered “yes” and the rate decreased further to 70%. Once again, the item “(OI5) I was able to equip students with most of the objectives in the curriculum.”, which regarded the component of objectives, was responded to as “yes” by 86 (56%) primary school teachers, “no” by 12 (8%) and “partially” by 56 (36%). Among secondary school teachers, 98 (45%) marked "yes", 31 (15%) "no" and 87 (40%) “partially”. Among Anatolian high school teachers, 70 (39%) answered "yes", 43 (24%) answered "no", and 65 (37%) answered “partially”. Compared to other levels, teachers working at Anatolian high schools were the ones who stated they were least able to attain most of the objectives in the curriculum.

Figure 2 presents the responses of the teachers to the items related to the content element of curricula according to the level they were teaching (primary school, secondary school, high school).

Figure 2

Teacher Responses to the Items Related to the Content Element According to the Level Being Taught



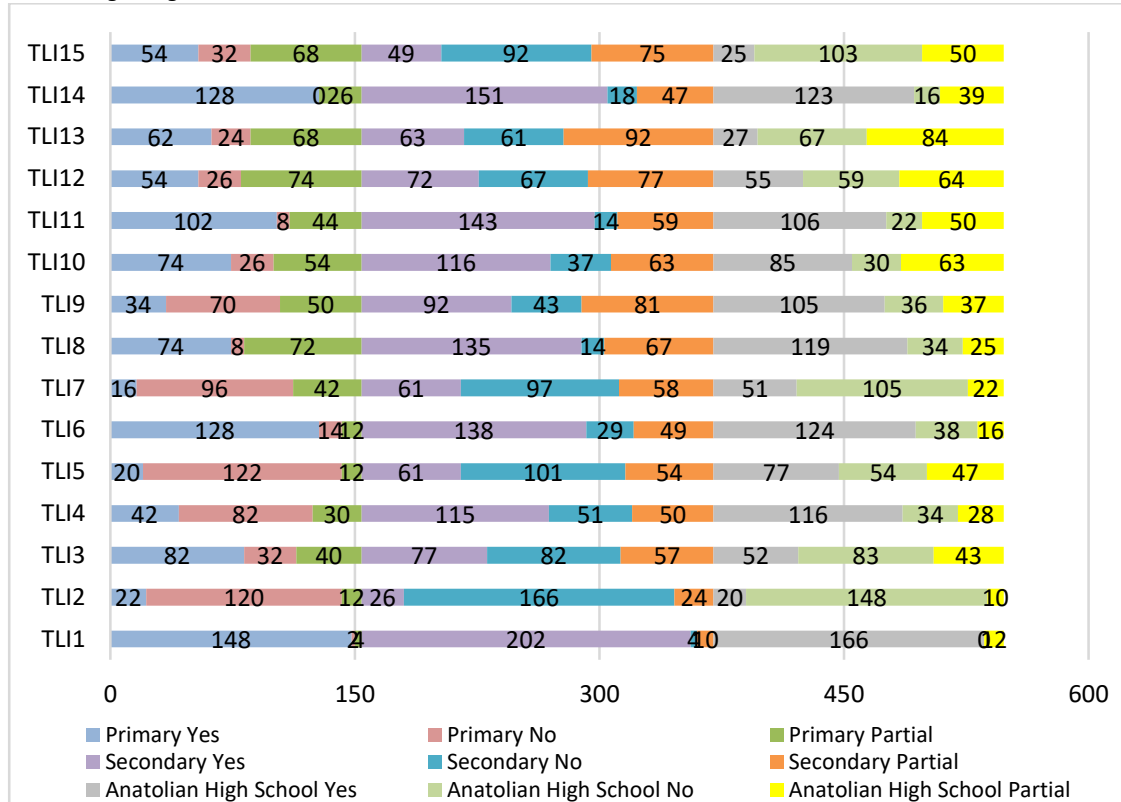
In total, 548 teachers (154 from primary schools, 216 from secondary schools and 178 from Anatolian high schools) responded to the items about curriculum content. The items were coded as "CI1, CI2, ..." and given in the order they appeared in the questionnaire. The views of the teachers on the 10 items in the questionnaire related to the content component of curricula were examined according to the level of education in which they were working. Among the items related to the content element, 42 (27%) of the primary school teachers answered "yes" to the item "(CI1) Remote teaching was an appropriate method to teach the curriculum contents in my branch", while the frequency increased to 71 (33%) among teachers working in secondary schools and to 79 (44%) among those working in Anatolian high schools. For the entire sample, 35% of all the teachers responded to this item as "yes" while 25% responded as "no" and 40% responded as "partially". Regarding curriculum content, 78 (51%) of the primary school teachers, 130 (60%) of the secondary school teachers, and 84 (47%) of the Anatolian high school teachers answered "yes" to the item "(CI4) I had to make adaptations/arrangements in the annual plan and course content during the remote teaching process." In general, 53% of the teachers stated that the annual plan and course content needed revision.

Finally, 94 (61%) primary school teachers, 150 (69%) secondary school teachers, and 99 (56%) Anatolian high school teachers answered "yes" to the item "(CI8) I used digital applications (web tools) effectively to create content for my course(s) during the remote teaching process." Outnumbering teachers at all levels, those working at secondary schools stated to use digital applications (web tools) to create content for their courses more than those in other levels (primary and high schools).

The responses of the teachers to the questionnaire items related to the teaching-learning experiences component of curricula are given in Figure 3 based on the level they were teaching (primary school, secondary school, Anatolian high school).

Figure 3

Teacher Responses to the Items Related to the Teaching-Learning Experiences Component Based on the Level Being Taught



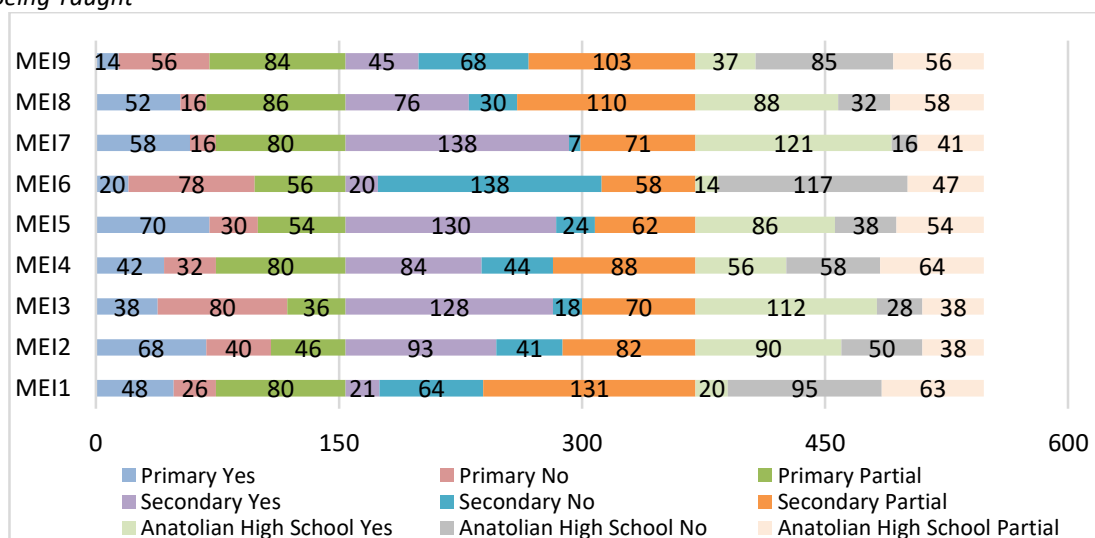
A total of 548 teachers, 154 from primary school, 216 from middle school and 178 from high school, supplied answers to the questionnaire items related to teaching-learning experiences. The items related to teaching-learning experiences were coded as "TLI1, TLI2, ..." and given in the order in which they appeared in the questionnaire. Teacher views on the 15 items in the questionnaire related to the teaching-learning experiences component of the curriculum were examined based on the level of education in which they worked. Among these items, 148 (96%) primary school teachers, 202 (94%) secondary school teachers, and 166 (93%) Anatolian high school teachers answered "yes" to the item "(TLI1.) I taught my classes regularly in the remote teaching process". The answers did not vary according to the levels and 94% of the group stated that they regularly taught their classes in the remote teaching process. For the item "(TLI5) Most students did not attend classes during the remote teaching process" in the teaching-learning experiences element, teachers stated that class participation did not decrease in primary school, started to decrease in secondary school and decreased at a higher rate in Anatolian high schools. For the item "most students did not attend classes", 122 (79%) primary school teachers, 101 (47%) secondary school teachers and 54 (30%) Anatolian high school teachers answered "no". Again, 34 (22%) primary school teachers, 92 (43%) secondary school teachers, and 105 (59%) Anatolian high school teachers responded "yes" to the item "(TLI9) I had difficulty in ensuring active participation of students in the remote teaching instructional process". As the level progressed, the rate of teachers expressing that they had difficulty in ensuring active student participation also increased.

Another item in the teaching-learning experiences component, "(TLI10) Internet access problems and technological lacks negatively affected the teaching of the course" was responded to as "yes" by 74 (48%) primary school teachers, 116 (54%) middle school teachers and 85 (48%) Anatolian high school teachers. Approximately half of the teachers, mostly secondary school ones, stated that problems with access to the internet and technological deficiencies negatively affected the teaching of the course. Finally, 54 (35%)

primary school teachers, 49 (23%) secondary school teachers, and 25 (14%) Anatolian high school teachers answered “yes” to the item “(TL15) I was able to engage students in applied work (experiments, laboratory studies, demonstration studies, etc.) in the instructional process in remote teaching”. Mostly primary school teachers and least secondary school (Anatolian high school) teachers stated that they were able to make students do applied studies (experiments, laboratory studies, demonstration studies) in the teaching-learning process in remote teaching. In general, 41% of the group answered “no” to this item.

The responses of the teachers to the items related to the measurement and evaluation component of curricula according to the level they taught (primary school, secondary school, high school) are presented in Figure 4. The items related to measurement and evaluation were coded as “MEI1, MEI2 ,...” and given in the order in which they appeared in the questionnaire.

Figure 4
Teacher Responses to the Items Related to the Measurement-Evaluation Component Based on the Level Being Taught



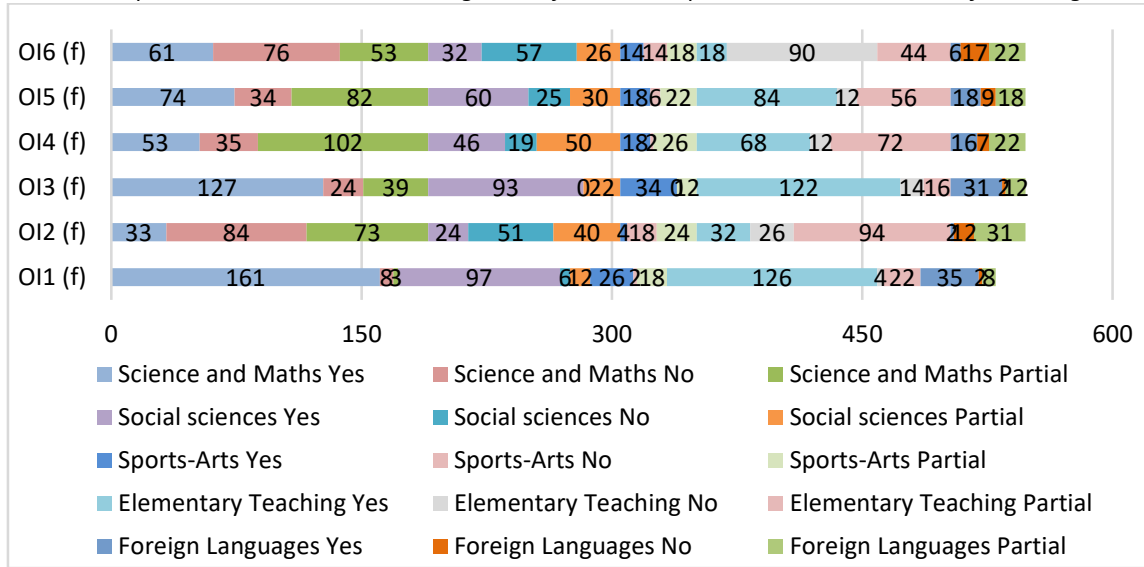
A total of 548 teachers responded to the items on measurement and evaluation. Among these, 154 from primary schools, 216 from middle schools, and 178 from high schools. The opinions of teachers on the nine items related to the measurement and evaluation component of curricula were examined according to the educational levels they were teaching. For example, regarding the item “(MEI3) The cancellation of common exams during the remote teaching process negatively affected student participation in classes,” 38 primary school teachers (25%) responded “yes” while the situation was quite different for secondary and Anatolian high school teachers. A total of 128 secondary school teachers (59%) and 112 Anatolian high school teachers (61%) responded by saying “yes”. The teachers expressed that the cancellation of common exams negatively impacted student participation in classes mostly at secondary and high school levels, and the least at the primary school level. Regarding the item “(MEI4) I effectively used in-class assessment activities during the remote teaching process”, 42 primary school teachers (27%), 84 secondary school teachers (39%), and 56 Anatolian high school teachers (31%) responded “yes”. Those who stated that they carried out in-class assessment activities were mostly from secondary schools. In general, teachers indicated that they partially carried out in-class assessment activities. Regarding the item “(MEI6) The learning outcomes of remote education were equivalent to those of face-to-face education”, 20 primary school teachers (13%), 20 secondary school teachers (9%) and 14 Anatolian high school teachers (8%) responded “yes”. The responses to this item did not differ significantly across educational levels. On average, 61% of the group responded “no” to this item.

2. Teacher Views on the Applicability of Curricula during the Covid-19 Pandemic Emergency Remote Teaching Process Based on their Branch

The responses of teachers from different branches (science and maths, social sciences, sports-arts, elementary teaching, foreign languages) to the questionnaire items related to the objectives component of curricula are presented in Figure 5.

Figure 5

Teacher Responses to the Items Concerning the Objectives Component Based on Branch of Teaching

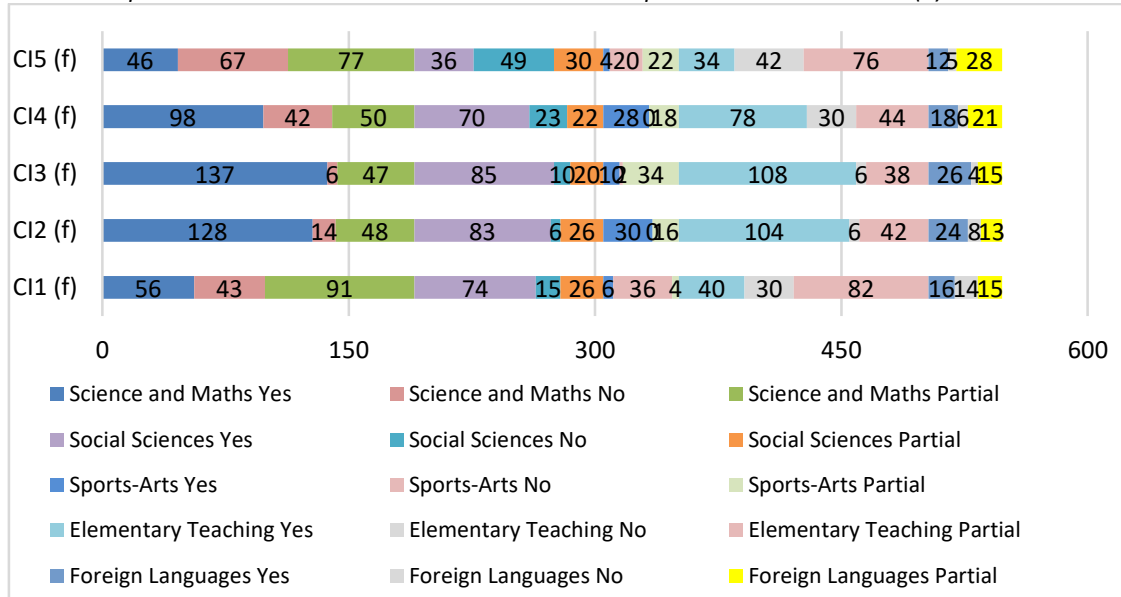


A total of 548 teachers (190 from science and maths branches, 152 from elementary teaching, 115 from social sciences branches, 46 from sports-arts branches and 45 from foreign language branches) supplied responses to the questionnaire items. The views of the teachers on the six items in the questionnaire related to the objectives component of the curriculum were analyzed in terms of their branches. Among these, 127 (67%) science and maths teachers, 93 (81%) social science branch teachers, 34 (74%) sports-arts branch teachers, 122 (80%) elementary teachers and 31 (69%) foreign language teachers answered "yes" to the item "(OI3.) I have determined and prioritized the objectives that I could help students achieve in the remote teaching process.» Compared to the teachers working in science and maths and foreign language branches, the teachers working in social sciences, elementary teaching and sports-arts branches stated that they determined the objectives that students can master in the remote teaching process and prioritized them. Once again, regarding the item "(OI5.) I was able to equip students with most of the objectives in the curriculum", teachers in social sciences (60) and elementary teaching (84) branches answered "yes" with an average rate of 54%, while teachers in science and maths (74), sports-arts (18) and foreign language (18) fields answered "yes" with an average rate of 39%. Approximately half of the classroom teachers and teachers working in social sciences branches stated that their students were able to achieve most of the objectives.

Teacher responses to the questionnaire items related to the content component of curricula are presented in Figures 6 and 7 based on their branches (science and maths, social sciences, sports-arts, elementary teaching, foreign languages).

Figure 6

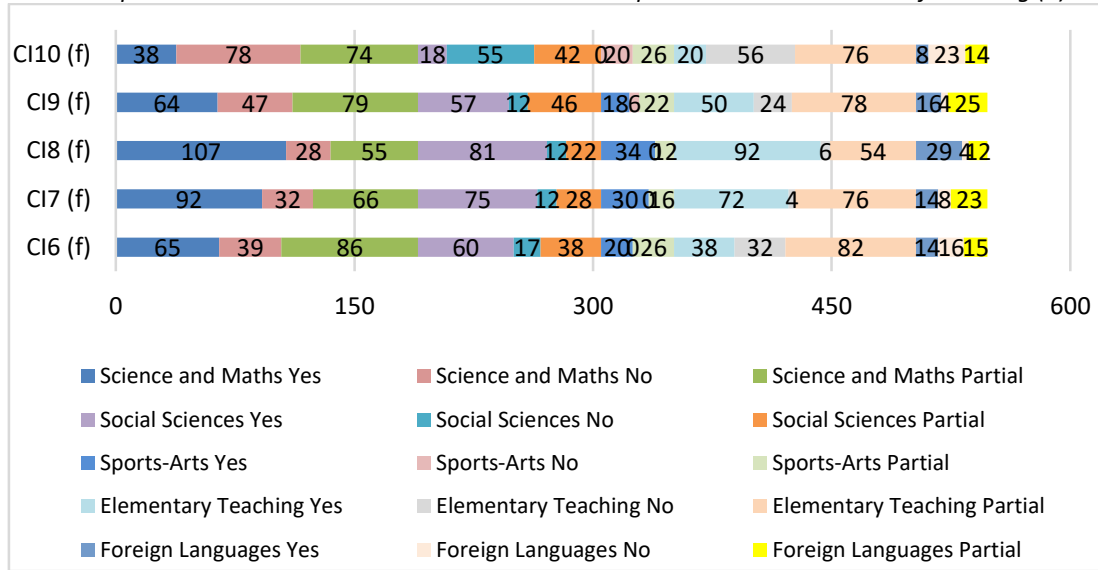
Teacher Responses to the Items Related to the Content Component Based on Branch (1)



In total, 548 teachers (190 from science and maths, 152 from elementary teaching, 115 from social sciences, 46 from sports-arts and 45 from foreign language branches) responded to the questionnaire items regarding content. The views of the teachers on the ten items in the questionnaire related to the content component of curricula were analyzed based on their branches (Figures 6, 7). To the item "(CI1 .) Remote teaching was an appropriate method in terms of the contents of the curriculum of my branch.", 74 (64%) of the teachers in social sciences answered "yes", 56 (29%) of the teachers in science and maths branches, 40 (26%) of the teachers in the elementary teaching branch, 6 (13%) of the teachers in the sports-arts branches and 16 (36%) of the teachers in the foreign language branches answered "yes". Most of the teachers in social science branches and least of the teachers in sports-arts branches stated that the content of the curriculum was appropriate in this process. Once again, the item "(CI4 .) I had to make adaptations/arrangements in the annual plan and course content during the remote teaching process", only 18 (40%) teachers in the foreign language branches answered "yes", while 98 (52%) in science and maths branches, 70 (61%) in social sciences branches, 78 (51%) of the teachers in elementary teaching and 28 (61%) in the sports-arts branches answered "yes". Teachers in foreign language branches comprised the group that was least likely to state that they made adaptations/arrangements in the annual plan and course content in the remote teaching process compared to other branches. The branches that most frequently stated that they made adaptations/adjustments in the annual plan and course content in the remote teaching process were those in social sciences and sports-arts branches.

Figure 7

Teacher Responses to the Items Related to the Content Component Based on Branch of Teaching (2)

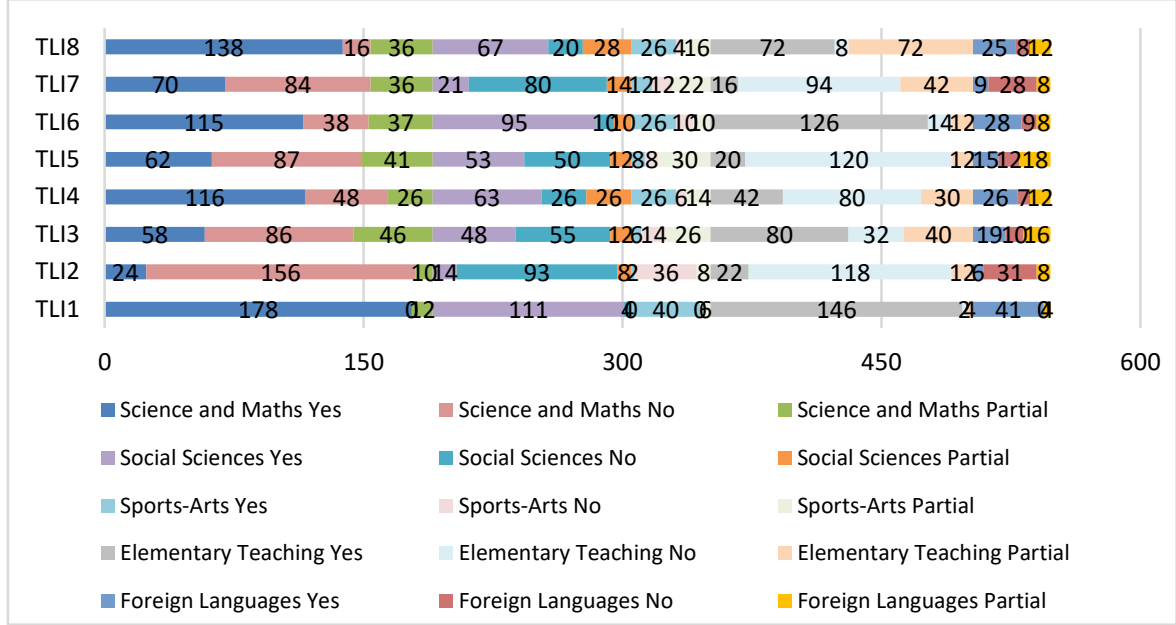


Finally, the responses to the item "(CI8 .) I used digital applications (web tools) effectively to create content for my course(s) during the remote teaching process" did not differ significantly based on the branches of the teachers. This item was answered "yes" by 81 (70%) in social sciences branches, 107 (56%) in science and maths branches, 34 (74%) in sports-arts branches, 92 (61%) in elementary teaching and 29 (64%) in foreign language branches. Most of the teachers in social sciences and sports-arts branches stated that they used digital applications (web tools) effectively to create content for their courses during the remote teaching process.

Figures 8 and 9 depict the responses of teachers in different branches to the items related to the teaching-learning experiences component of curricula.

Figure 8

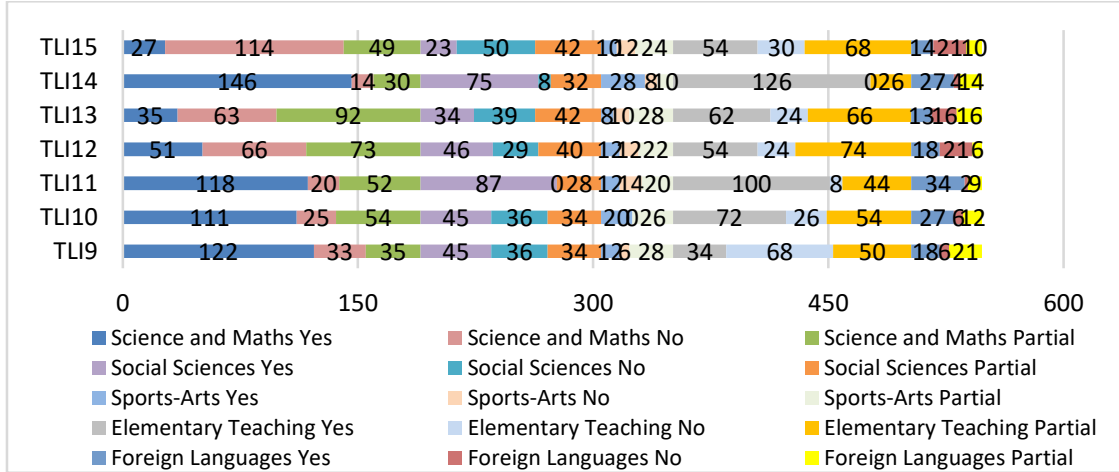
Teacher Responses to the Items Related to the Teaching-Learning Experiences Component Based on Branch of Teaching (1)



A total of 548 teachers (190 from science and maths branches, 152 from elementary teaching, 115 from social sciences branches, 46 from sports-arts branches and 45 from foreign language branches) answered the items regarding teaching-learning experiences. These views on the 15 items in the questionnaire were analyzed in terms of teacher branches (Figures 8 & 9). To illustrate, 178 (94%) of the teachers in science and maths branches, 111 (97%) in social sciences branches, 40 (87%) in sports-arts branches, 146 (96%) in elementary teaching and 41 (91%) in foreign language branches answered "yes" to the item "(TLI1 .) I have taught regularly during the remote teaching process". As can be seen, the majority of the teachers stated that they taught regularly during the remote teaching process. Similarly, 53 (50%) social sciences teachers, 62 (33%) science and maths teachers, 15 (33%) foreign language teachers, 8 (20%) sports-arts branch teachers and 20 (15%) elementary teaching branch teachers answered "yes" to the item "(TLI5 .) Most of the students did not participate in the lesson during the remote teaching process". The highest percentage of social sciences branch teachers and the lowest percentage of classroom teachers stated that most of their students did not attend the lesson during the remote teaching process.

Figure 9

Teacher Responses to the Items Related to the Teaching-Learning Experiences Component Based on Branch of Teaching (2)



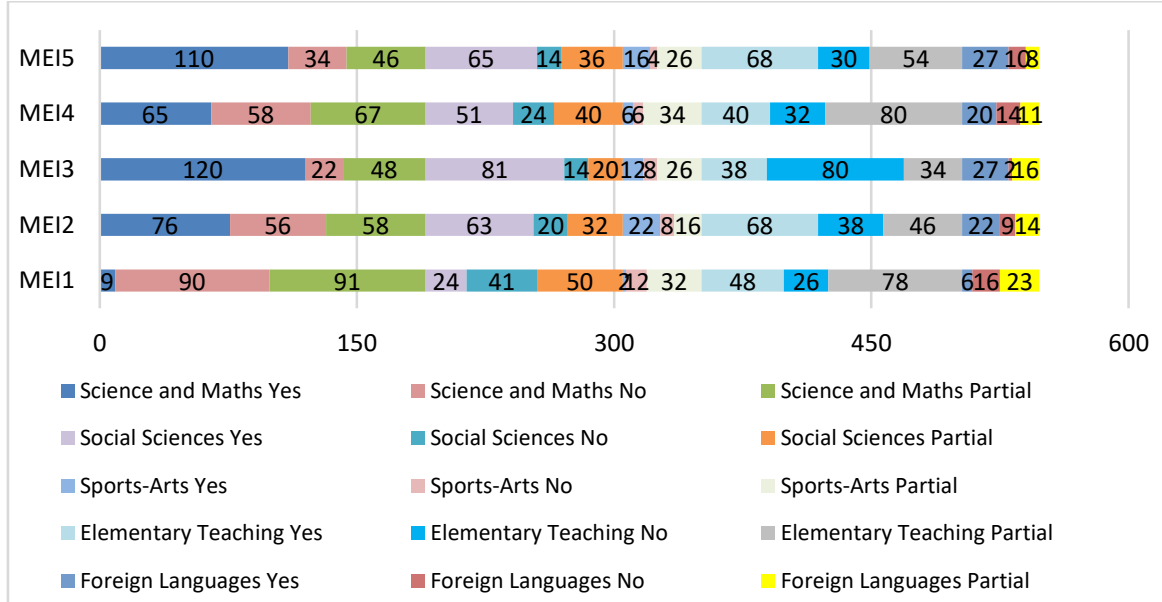
In another item related to the teaching-learning experiences component, 122 (64%) science and maths branch teachers, 45 (39%) social sciences branch teachers, 12 (26%) sports-arts branch teachers, 34 (22%) elementary teachers and 18 (40%) foreign language branch teachers answered "yes" to the item "(TLI9 .) I had difficulty in ensuring the active participation of students in the teaching-learning process of remote teaching". Most of the teachers in science and maths branches stated that they had difficulty in getting their students to participate actively in this process. Teachers in social sciences and foreign language branches stated that they had some difficulty in ensuring active participation while most of the teachers in sports-arts and elementary teaching stated that they did not have difficulty in ensuring active participation. A total of 111 (58%) science and maths branch teachers, 45 (39%) social sciences branch teachers, 20 (43%) sports-arts branch teachers, 72 (47%) elementary teachers and 27 (60%) foreign language branch teachers answered "yes" to the item "(TLI10 .) Inadequacies in access to the Internet and technological facilities negatively affected the teaching of the course". Consequently, 50% of all teachers answered "yes" to this item and 33% answered "partially". Most of the teachers stated that inadequate internet access and technological facilities negatively affected the teaching of their class.

Finally, while 21% of social sciences (23) and sports-arts (10) branch teachers answered "yes" to the item "(TLI15 .) I was able to have students do applied studies (experiments, laboratory studies, demonstration studies, etc.) in the teaching-learning process of remote teaching", 14% of science and maths teachers (27), 34% of elementary teachers (54) and foreign language teachers (14) did the same. Most teachers, particularly science and maths teachers, stated that they did not use applied studies during remote teaching.

The responses of teachers to the items related to the measurement and evaluation component of curricula are presented in Figures 10 and 11 based on their branches of teaching.

Figure 10

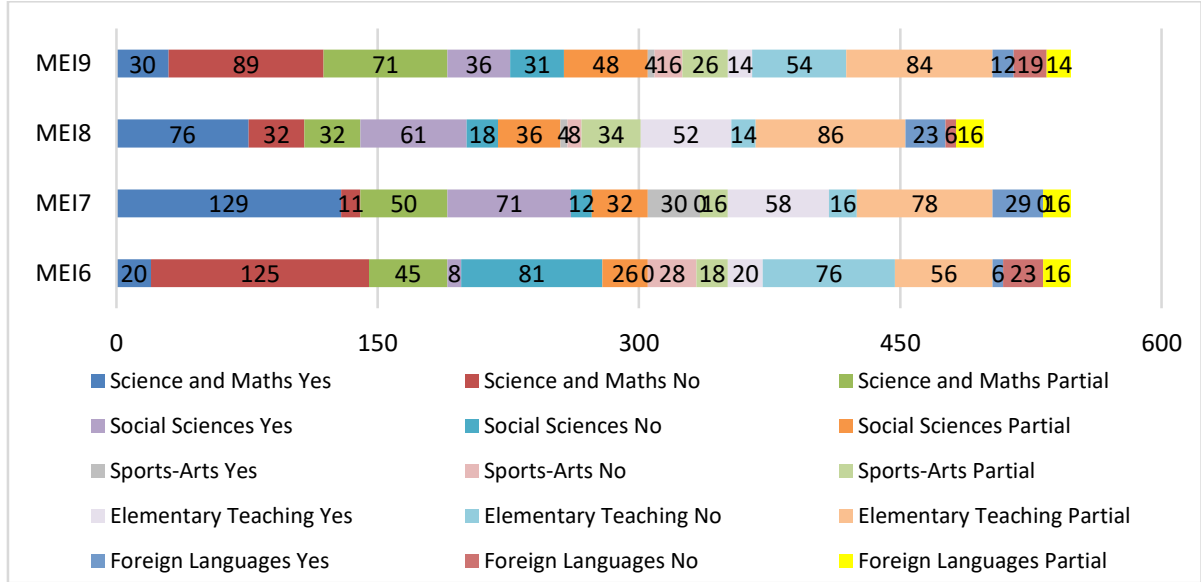
Teacher Responses to the Items Related to the Measurement and Evaluation Component Based on Branch of Teaching (1)



In total, 548 teachers (190 from science and maths branches, 152 from elementary teaching, 115 from social sciences branches, 46 from sports-arts branches and 45 from foreign language branches) responded to the items on measurement and evaluation. The views of teachers on the nine questionnaire items related to this component were analyzed in terms of teacher branch (Figures 10 & 11). A total of 120 teachers in science and maths branches, 81 in social sciences branches and 27 in foreign languages branches responded "yes" to the item "(MEI3 .) The cancellation of common exams during the remote teaching process negatively affected student participation in classes" with an average rate of 65%. Thirty-eight classroom teachers (25%) and 12 sports-arts teachers (26%) answered "yes" to this item. While most classroom teachers and sports-arts teachers stated that the cancellation of common exams did not negatively affect their students' participation, more than half of the teachers in science and maths, social sciences and foreign language branches stated that it negatively affected student participation in their classes. A total of 51 teachers in social sciences and 20 in foreign languages responded "yes" to the item (MEI4 .) I effectively used in-class assessment activities during the remote teaching process." with an average rate of 44%, while 40 teachers in elementary teaching and 65 science and maths branches responded "yes" with an average rate of 30%. Six (13%) of the teachers in the sports-arts branch answered "yes". Most of the teachers in this branch stated that they could not carry out classroom assessment activities effectively. On the other hand, almost half of the teachers in the social sciences and foreign language branches declared that they effectively completed classroom assessment activities in the remote teaching process.

Figure 11

Teacher Responses to the Items Related to the Measurement and Evaluation Component Based on Branch of Teaching (2)



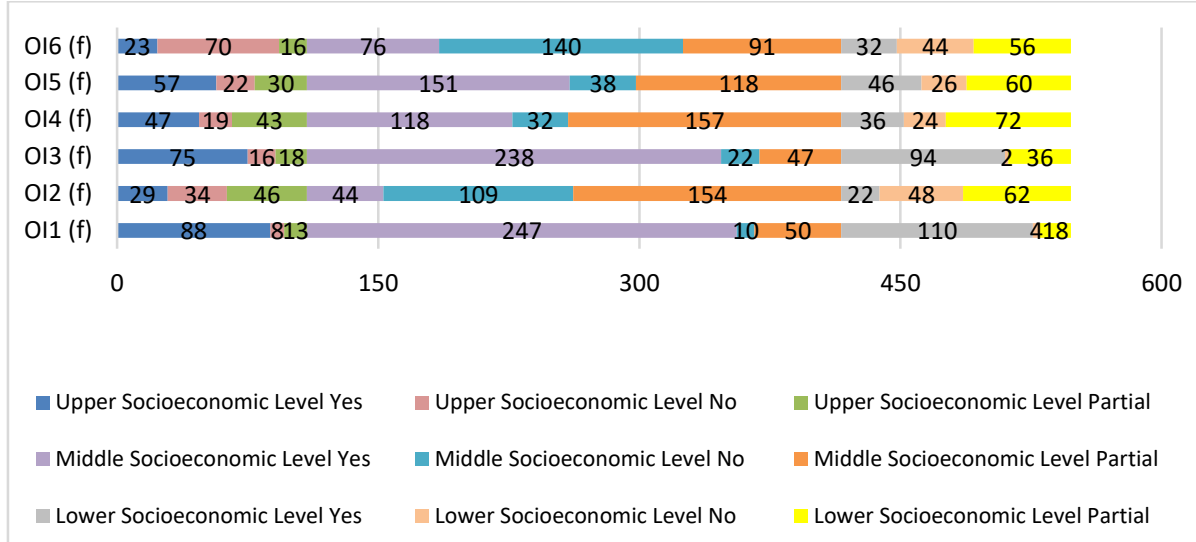
A total of 20 (11%) teachers in science and maths branches, 8 (7%) in social sciences branches, 20 (13%) in elementary teaching and 6 (13%) in foreign languages branches responded "yes" to the item "(MEI6.) The learning outcomes of remote teaching were equivalent to face-to-face education". None of the teachers in the sports-arts branches stated that the learning outcomes of remote teaching were equivalent to face-to-face education. Regardless of branch, most teachers stated that the learning outcomes of remote teaching were not equivalent to face-to-face education.

3. Teacher Views on the Applicability of Curricula During the Covid-19 Emergency Remote Teaching Process Based on the Socio-Economic Characteristics of the School's Location

Figure 12 presents teacher responses to the questionnaire items related to the objectives component of curricula based on the socioeconomic characteristics of the region where the teachers were working (lower, middle and upper socioeconomic levels).

Figure 12

Teacher Responses to the Items Related to the Objectives Component Based on the Socio-Economic Characteristics of the School's Location

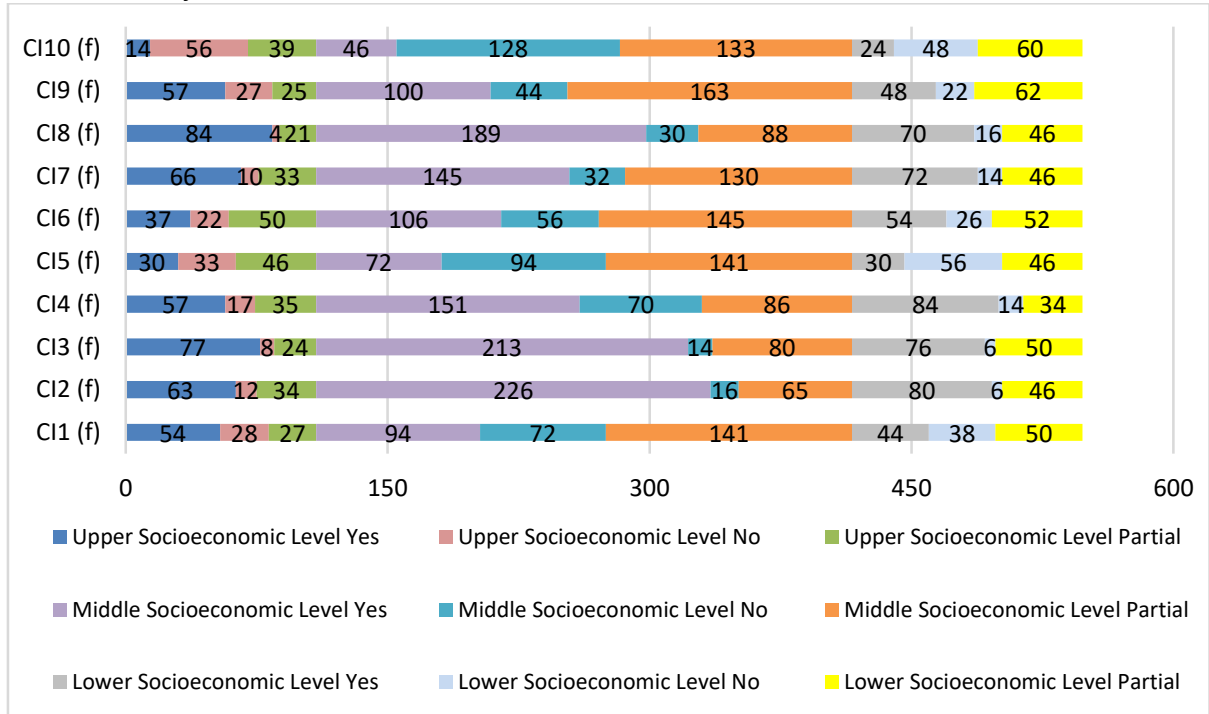


A total of 548 teachers, 132 working in schools in lower socioeconomic level regions, 307 working in schools in middle socioeconomic level regions and 109 working in schools in upper socioeconomic level regions, responded to the items in the questionnaire. Their views about the six questionnaire items related to the objectives component of curricula were analyzed in terms of the socioeconomic characteristics of the region where the schools were located. A total of 94 (71%) teachers working in schools located in the lower socioeconomic level region, 238 (78%) teachers working in schools located in the middle socioeconomic level region, and 75 (69%) teachers working in schools located in the upper socioeconomic level region responded "yes" to the item "(OI3 .) I determined and prioritized the objectives that I could help students achieve in the remote teaching process." The majority of all teachers, mostly teachers working in schools located in the middle socioeconomic level region, stated that they identified the objectives that students could achieve in the remote teaching process and prioritized them. Similarly, 46 (35%) teachers working in schools located in lower socioeconomic regions, 151 (49%) working in schools in middle socioeconomic regions and 57 (52%) working in schools in upper socioeconomic regions answered "yes" to the item "(OI5 .) I was able to equip students with most of the objectives in the curriculum". Compared to teachers working in schools in lower socioeconomic regions, teachers working in upper and middle socioeconomic regions (half of the participating teachers) stated that they were able to make students achieve most of the objectives in the curriculum.

Teacher responses to the items regarding the content component are presented in Figure 13 based on the socioeconomic characteristics of the region where they were working (lower, middle and upper socioeconomic levels).

Figure 13

Teacher Responses to the Items Related to the Content Component Based on the Socio-Economic Characteristics of the Schools' Locations



A total of 548 teachers (132 working in lower socioeconomic level schools, 307 in middle socioeconomic level schools and 109 in upper socioeconomic level schools) responded to the questionnaire items on content. The views of the teachers on the 10 items in the questionnaire related to the content component were analyzed in terms of the socioeconomic characteristics of the schools' locations. A total of 44 (33%) teachers working in schools in lower socioeconomic level regions, 94 (31%) teachers working in schools in middle socioeconomic regions and 54 (50%) teachers in schools in upper socioeconomic regions answered "yes" to the item "(C11 .) Remote teaching process was an appropriate method in terms of curriculum content in my branch". Most of the teachers working in schools in lower and middle socioeconomic regions stated that the remote teaching process was not an appropriate method in terms of curriculum content in their branches. On the other hand, half of the teachers working in schools in upper socioeconomic regions stated that the remote teaching process was an appropriate method in terms of curriculum content in their.

Regarding the same component, 84 (64%) teachers working in schools located in lower socioeconomic regions, 151 (49%) teachers from middle socioeconomic regions and 57 (52%) from upper socioeconomic regions answered "yes" to the item "(C14 .) I had to make adaptations/arrangements in the annual plan and course content during the remote teaching process". Teachers working in schools located in lower socioeconomic regions stated that they made adaptations/arrangements in the annual plan and course content in the remote teaching process at a higher rate than teachers working in middle and upper socioeconomic regions. On the other hand, half of the teachers working in schools in middle and upper socioeconomic regions stated that they made adaptations/arrangements in the annual plan and course content during the remote teaching process.

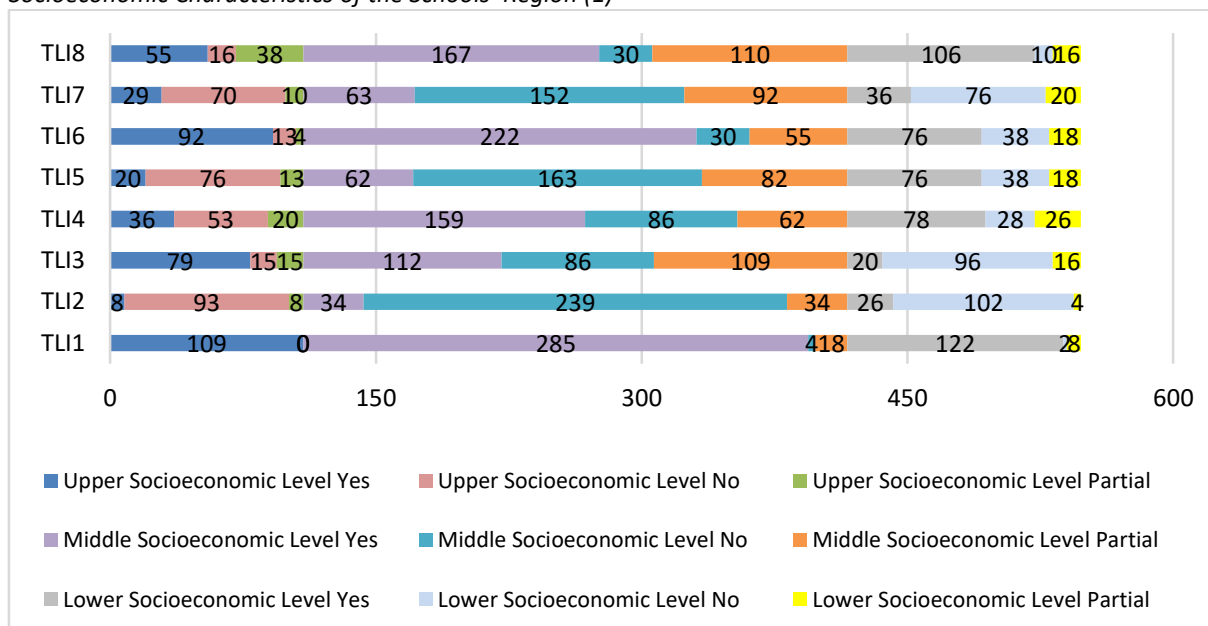
Finally, 70 (53%) teachers working in schools in lower socioeconomic regions, 189 (62%) teachers working in middle socioeconomic regions and 84 (77%) working in upper socioeconomic regions answered

"yes" to the item "(CI8.) I used digital applications (web tools) effectively to create content for my course(s) during the remote teaching process." Teachers working in schools from lower socioeconomic regions least frequently stated that they used digital applications to create course-related content while those working in schools from upper socioeconomic regions most frequently did so. In general, most of the teachers stated that they used digital applications to create course content, and their rate of using digital applications increased as the school's socioeconomic level increased.

Teacher responses to the items related to the teaching-learning experiences component of curricula are presented in Figures 14 and 15 based on the socioeconomic characteristics of the region where they were working (lower, middle and upper socioeconomic levels).

Figure 14

Teacher Responses to the Items Related to the Component of Teaching-Learning Experiences Based on the Socioeconomic Characteristics of the Schools' Region (1)

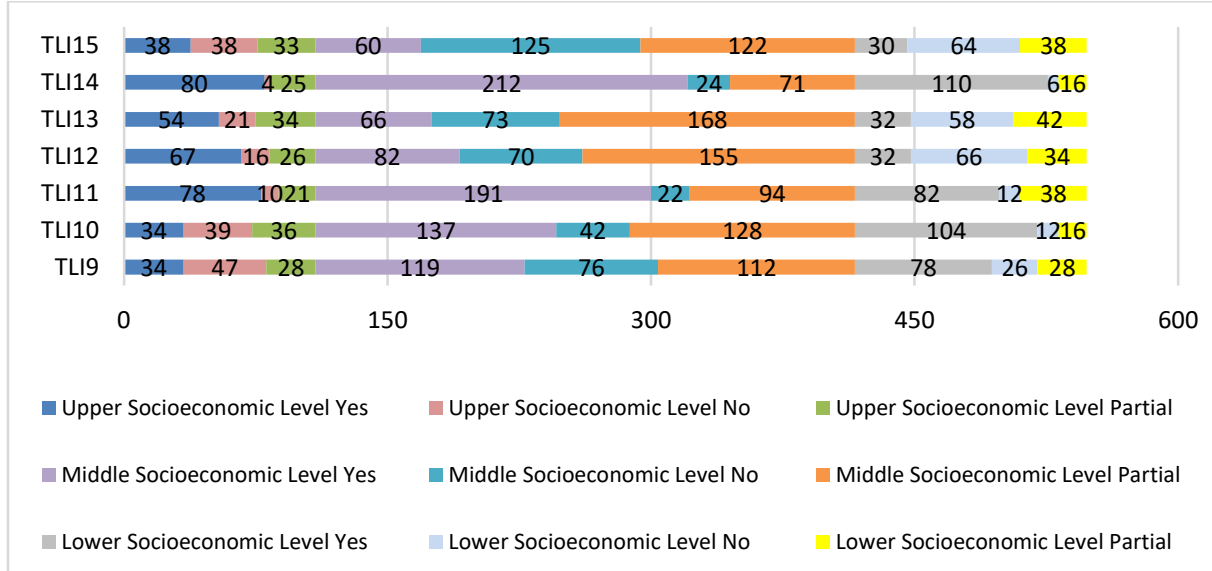


In total, 548 teachers, 132 working in schools in lower socioeconomic regions, 307 working in middle socioeconomic regions and 109 working in upper socioeconomic regions, answered the items regarding teaching-learning experiences. Their views on the 15 questionnaire items about teaching-learning experiences were analyzed in terms of the socioeconomic characteristics of the region where the schools were located (Figures 14 & 15). A total of 122 (92%) teachers working in schools in lower socioeconomic regions, 285 (93%) teachers working in schools in middle socioeconomic regions and 109 (100%) teachers working in schools in upper socioeconomic regions answered "yes" to the item "(TLI1.) I have taught regularly during the remote teaching process". This item was answered "yes" by 94% of all teachers. All of the participant teachers working in schools in upper socioeconomic regions stated that they regularly taught their classes during the remote teaching process.

Regarding the same component, 76 (58%) teachers working in schools in lower socioeconomic regions, 62 (20%) teachers working in middle socioeconomic regions and 20 (18%) teachers working in upper socioeconomic regions responded "yes" to the item "(TLI5.) Most students did not participate in the lesson during the remote teaching process". Most of the teachers working in schools located in lower socioeconomic regions stated that most of their students did not participate in the remote teaching process. As the socioeconomic level of the school's location decreased, absenteeism increased.

Figure 15

Teacher Responses to the Items Related to the Component of Teaching-Learning Experiences Based on the Socioeconomic Characteristics of the Schools' Region (2)



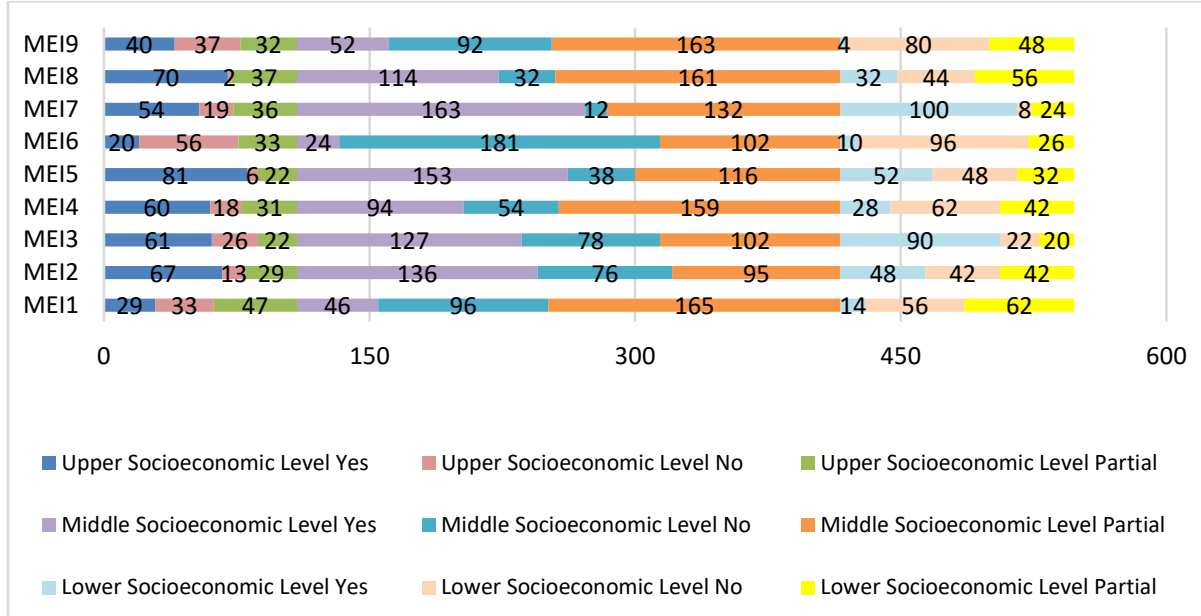
A total of 78 (59%) teachers working in schools located in lower socioeconomic regions, 119 (39%) teachers working in middle socioeconomic regions and 34 (31%) teachers working in upper socioeconomic regions responded "yes" to the item "(TLI9 .) I had difficulty in ensuring the active participation of students in the instructional process of remote teaching". More than half of the teachers working in schools located in lower socioeconomic regions stated that they had difficulty in ensuring the active participation of students. On the other hand, teachers in schools located in middle and upper socioeconomic regions stated that they did not have much difficulty in ensuring students' active participation. To the item "(TLI10 .) Inadequacies in access to the Internet and technological facilities negatively affected the teaching of my class", 104 (79%) teachers from schools located in lower socioeconomic regions, 137 (45%) teachers from schools located in middle socioeconomic regions and 34 (31%) teachers from schools located in upper socioeconomic regions answered "yes". The fact that internet access problems and lack of technological facilities negatively affected the teaching of their course was mostly expressed by teachers working at schools in lower socioeconomic regions. As the socioeconomic level of the schools increased, the number of teachers stating that internet access and technological problems negatively affected their teaching decreased.

Finally, 30 (23%) teachers working in schools located in lower socioeconomic regions, 60 (20%) teachers working in schools located in middle socioeconomic regions and 38 (35%) teachers working in schools located in upper socioeconomic regions responded "yes" to the item "(TLI15 .) I was able to engage my students in applied studies (experiments, laboratory studies, demonstration studies, etc.) in the teaching-learning process in remote teaching". As can be seen, independent of the socioeconomic level of school location, most teachers stated that they could not integrate applied studies into the process or they could only do so partially.

Figure 16 shows teacher responses to the questionnaire items regarding the measurement and evaluation component of curricula based on the socioeconomic characteristics of the region where they were working (lower, middle and upper socioeconomic levels).

Figure 16

Teacher Responses to the Items Related to the Measurement and Evaluation Component Based on the Socio-Economic Characteristics of the School's Location



A total of 548 teachers (132 working in schools located in lower socioeconomic regions, 307 working in schools in middle socioeconomic regions and 109 working in schools in upper socioeconomic regions) supplied answers to the questionnaire items on measurement and evaluation. Their views on the nine items in the questionnaire related to the measurement and evaluation component were analyzed in terms of the socioeconomic characteristics of the regions where the schools were located. A total of 90 (68%) teachers from schools located in lower socioeconomic regions, 127 (41%) from schools in middle socioeconomic regions and 61 (55%) from schools in upper socioeconomic regions responded "yes" to the item "(MEI3 .) The cancellation of common exams during the remote teaching process negatively affected student participation in classes". The highest percentage of teachers who felt this negative impact were those working in schools located in lower socioeconomic regions.

A total of 28 (21%) teachers working in schools located in the lower socioeconomic level region, 94 (31%) working in schools located in the middle socioeconomic level region and 60 (55%) working in schools located in the upper socioeconomic level region answered "yes" to the item "(MEI4 .) I effectively used in-class assessment activities during the remote teaching process". While most of the teachers working in schools in lower and middle socioeconomic regions stated that they could not effectively undertake classroom assessment activities during the process, more than half of the teachers working at upper socioeconomic level schools stated that they could effectively carry out classroom assessment activities.

Finally, 10 (8%) teachers working in schools in the lower socioeconomic level region, 24 (8%) working in schools in the middle socioeconomic level region and 20 (18%) working in schools in the upper socioeconomic level region answered "yes" to the item "(MEI6 .) The learning outcomes of remote teaching were equivalent to face-to-face education." Teachers generally stated that the learning outcomes of remote teaching were not equivalent to face-to-face education.

4. Teacher Recommendations Concerning Curricula

Teachers were asked an open-ended question in the last part of the questionnaire. They were asked to consider their experiences with remote education during the Covid-19 pandemic as well as the effective and ineffective aspects of the curriculum, and make recommendations about objectives, content,

teaching-learning experiences and measurement and evaluation processes to be used in future curricula. Table 2 presents the distribution of teachers' suggestions according to curriculum components and categories.

Table 2
Teacher Recommendations Concerning Curricula

Curriculum Component	Categories	f	Sample Responses
Objectives	Reducing the number of objectives	8	<i>K292: The number of objectives should be decreased (Not all objectives are suitable for remote teaching).</i>
	Content Support	12	<i>K368: Activities, Web 2.0 tools and educational resources should be created to develop content. Content that will keep students more active should be developed.</i>
Teaching-Learning Experiences	Content in sports-arts classes	5	<i>K456: Content is not suitable for applied courses (such as physical education, visual arts, or music) and should be revised.</i>
	Need for Technological Support	16	<i>K298: Tools and materials such as the internet, tablets, etc. should be made available. Teachers and students need technology training.</i>
	Encouragement for Participation	5	<i>K2: Most students did not participate, participation should be increased.</i>
Measurement and Evaluation	Change in Teaching Methods	2	<i>K288: Hybrid system is needed; applied classes may be face to face, theoretical classes may be taught remotely.</i>
	Measurement and Evaluation Practices	15	<i>K313: Measurement and evaluation was definitely necessary.</i>

A total of 63 teachers, comprising 17 elementary teachers, 9 science teachers, 8 mathematics teachers, 7 English teachers, 4 physical education teachers, 4 social studies teachers, 3 IT teachers, 3 physics teachers, 2 visual arts teachers, one biology teacher and one chemistry teacher, responded to the open-ended question in the questionnaire which aimed to gather teacher recommendations about curricula. The responses were grouped according to curriculum components and categorized with respect to their content. Teachers made 8 recommendations for the objectives component, 17 for the content component, 23 for the teaching-learning experiences component, and 15 for the measurement and evaluation component of the curriculum.

As shown in Table 2, the teachers made 16 suggestions that technological support should be made available, 15 suggestions that measurement and evaluation tools should have more weight in curricula, 12 suggestions that technology-oriented and student-activating content should be developed, 8 suggestions that the number of topics should be decreased and the content should be simplified for remote teaching, 5 suggestions that student participation should be encouraged, 5 suggestions that sports and arts courses should be more widespread, and 2 suggestions that education should follow the hybrid method and bring together face-to-face and remote teaching. The most common recommendations were related to technological support and measurement and evaluation tools.

Discussion and Conclusion

This study aimed to determine the views and recommendations of teachers from different levels, branches and socioeconomic regions regarding the applicability of curricula during the compulsory and emergency remote teaching process necessitated by the Covid-19 pandemic. The findings revolved around the objectives, content, teaching-learning experiences and measurement-evaluation components of curricula. Regarding the objectives component, the teachers stated that they benefited from the curricula in the remote teaching process regardless of their level, branch and the school's socioeconomic level. On the other hand, they also claimed that not all of the learning outcomes in the curricula were applicable in the remote teaching process. In addition, sports and arts teachers and science and maths teachers admitted more than others that most of their students failed to achieve the objectives in the remote teaching process. Küçükkırmızı (2021) previously concluded that the objectives of physical education and sports branches may be divided into two as theoretical and practical, and that only theoretical objectives could be achieved in the remote teaching process. Tuncer and Tanaş (2011) also argued in their study that remote teaching is not suitable for science fields and that failure may be imminent due to low attendance and interaction. In the same vein, Berksoy (2021) concluded in his study that teachers who switched to emergency remote teaching were not sure whether this system would be sufficient for the students to achieve learning outcomes as it was their first experience with remote teaching too.

The elementary and social sciences teachers in this study mostly reported to have been able to reach most of the objectives in the remote teaching process. Primary school teachers responded "yes" to the proposition that the objectives in the curriculum could be achieved by students in the remote teaching process more than teachers in other levels. Based on teacher reports, it was seen that positive views about achievement of learning outcomes decreased from primary school level to high school level. This may be attributed to the increase in objectives and topics from primary to high school level according to the MoNE (2018) curricula. Similarly, Tanta (2021) concluded that a big number of objectives minimizes the time for students to reach the objectives in remote teaching. On the other hand, when the views of the teachers in terms of socioeconomic characteristics were examined in this study, the teachers working in schools located in middle and upper socioeconomic level regions were able to reach more of the objectives in their curricula than those working in schools located in lower socioeconomic level regions.

As for the findings related to the content component of curricula, teachers generally stated that they did not find the remote teaching process appropriate in terms of content. However, this was not the case for Anatolian high school and social sciences branch teachers. These groups claimed that the content was appropriate. On the other hand, sports and arts teachers argued more than others that the content was not suitable for remote teaching. Overall, the teachers stated that they benefited from the curriculum for content creation and that they were able to undertake the remote education process in accordance with the annual plan and the content of their curricula. Teachers in social sciences and sports-arts branches stated more than the others that they made adaptations/arrangements in the annual plan and course content during the remote teaching process. The rate of agreement with all of these statements increased as the socioeconomic level of the schools increased. A study conducted by Aslan (2022) with secondary school students evaluated the richness of course content in remote teaching and observed that students generally reported a lack of richness in materials. According to the results of Koşlu (2022), while the majority of teachers agreed that planning remote teaching courses was more difficult than planning face-to-face courses, two of the branches that most agreed with this view were Physical Education and Sports and Visual Arts teachers.

Most of the teachers in this study stated regarding curriculum content that they rearranged the topics in the curriculum according to the remote teaching process and that they used digital applications in this process. In addition, most of the teachers stated that they did not have difficulty in creating content. Teachers in social sciences and sports-arts branches stated that they accessed and used digital applications to create content at a higher rate than other branches. Also, more teachers admitted to have difficulty in creating content appropriate to the process among those working in schools in lower

socioeconomic regions. According to Kırmızıgül's (2020) study on content creation in the remote teaching process, there have been significant improvements in teachers' technological pedagogical content knowledge and skills in this process. It was stated in the study that teachers made an effort to keep up with digitalized education by taking into account the conditions brought by the process. In other studies focusing on the content component in remote teaching, Yadigar (2010) mentioned the inadequacy of content in remote teaching, while Yılmaz and Keser (2015) emphasized the need for effective course content and materials design in remote teaching. On the other hand, approaching the content dimension from a different perspective, Yoon (2020) emphasized that content should be expanded to help students discover an interdependent world community.

Regarding the teaching-learning experiences component, teachers generally stated that they held their classes regularly, class hours were sufficient, the loss of one class hour did not affect the process negatively, and they needed extra materials in the remote teaching process. Once again, regarding the teaching-learning process, teachers working at Anatolian high schools in the sports-arts branches and in schools located in the lower socioeconomic level region reported a smaller participation rate in their classes. In his study, Tanta (2021) similarly stated that participation was one of the main student-led problems experienced by teachers, and concluded that a continuously low number of students in class leads to a decrease in the efficiency of classes and the motivation of the teacher. Mouchantaf (2020), also stated that the majority of the teachers in his study noted that their students missed remote teaching hours or did not fulfill the requirements of remote teaching courses, thus not being able to reach the targeted aims. In Bakioğlu and Çevik's (2020) study, according to the views of teachers, student participation in remote teaching courses was low and students had low motivation. Han, Demirbilek, and Demirtaş (2021) concluded in their study that equal opportunities in education decreased in the remote teaching process, and that students who experienced loss of motivation participated less. Li et al. (2021) suggested that online course design should be engaging, comprehensive (interdisciplinary) and reflective of the nature of the content in order to attract students' motivation to learn and interest. According to Çakın and Külekçi Akyavuz (2020), the main reason for students' low participation in remote teaching is lack of internet access and technical equipment. In the present study too, in addition to the lack of internet and technical equipment, teachers stated that there were problems in the remote teaching process, especially for students with learning difficulties and disabilities, and that these problems were higher in schools located in lower socioeconomic regions. Ergezen (2022), in her research on students with special needs, wrote that teachers mentioned curriculum adaptation, increased use of technological tools, improvements in the educational platform and development of teaching software, respectively, as ways of increasing the efficiency of remote teaching.

In this study, more than half of the teachers working in schools located in lower socioeconomic regions stated that problems with internet access and technological deficiencies negatively affected the teaching of their course. Another result obtained in this study has been that more than half of the sports-arts branch teachers stated that the remote teaching process did not provide students with flexibility in terms of using resources (e-books, web applications, etc.) in classes. Conversely, most teachers working in science and maths, social sciences, elementary and foreign language branches stated that the remote teaching process provided flexibility to the students in terms of using resources (e-books, web applications, etc.) in classes. Most of the teachers stated that they needed extra materials in this process. İpekli (2022) reached a similar conclusion and stated in his study that the rate of participation in remote teaching decreased due to various problems, that a good student from a low income background who does not have access to technological devices at home may be negatively affected by the process, and therefore, equal opportunities are needed for a high quality education process. Han et al. (2021), on the other hand, concluded in their study that many teachers and students have difficulty in connecting to EBA and that students cannot benefit from remote education as they do not own the technological devices necessary for it.

Most of the teachers working at Anatolian high schools, sports-arts branch and in schools located in lower socioeconomic regions stated that students failed to do homework and fulfill responsibilities during

the remote teaching process. Similarly, Tanta (2021) concluded that, according to the views of the teachers he studied, there were problems with socialization, giving importance to remote teaching, preparing for class, doing homework, proper sleep, staying active, favoring lessons, studying at home and tardiness. In the same study, most of the teachers stated that they could not get students to do applied study in classes. The rate of doing applied study decreased from primary to Anatolian high schools, according to teacher reports. In their study, Kan and Fidan (2016) concluded that problems experienced in the remote teaching process occurred especially due to lack of applied study and interaction. Kör et al. (2013) contended that the use of interactive materials such as animations, videos and simulations in remote courses attracted students' attention and made teaching activities more efficient. Touching on the same issue, Kinaloğlu and Güven (2011) stressed that as remote teaching has a different nature, educators should try methods and techniques suitable for this system as opposed to lecturing.

Regarding the measurement and evaluation component of curricula, most teachers stated that they evaluated students via activities such as presentations and projects in the remote teaching process, and that the learning outcomes of remote teaching were not equivalent to face-to-face education. Most teachers, especially those working in secondary and Anatolian high schools, stated that the cancellation of common exams negatively affected student participation in classes. Most of them added that classroom assessment activities were only partially carried out. In addition, most of the teachers in the sports-arts branches stated that they could not carry out classroom assessment activities. Similarly, Tütüncü (2022) wrote about the various difficulties in measurement and evaluation processes that teachers experienced in the remote teaching process. In Saygı's (2021) study, it was concluded that the majority of teachers were unable to conduct real measurement and evaluation in the remote teaching process of the Covid-19 pandemic. In a study conducted by Zan (2021), it was also found that the assignments given in remote teaching were not sufficient to determine the true success of the student and that teachers needed different criteria in the evaluation of students. In this study, teachers in science and maths, social sciences and foreign language branches stated that they mostly used digital assessment tools in the remote teaching process, while teachers in the sports-arts branch reported to use these the least. Similarly, Tütüncü (2022) examined the views and suggestions of teachers regarding the assessment and evaluation process in remote teaching and found that teachers recommended the creation of a new digital platform for evaluation and increasing the use of web 2.0 tools.

According to the data obtained in this study on learning losses during the Covid-19 pandemic and the remote teaching process, most teachers working at the secondary and Anatolian high schools reported learning losses in their students and that remedial education was not sufficient. Koylu (2022) concluded in his study that teachers had difficulty in finding accessible activities that attract students' interest in the remote teaching process in terms of determining student lacks, rectifying them, and solving questions to prepare for central exams.

The results of the present study suggest that there is a need to adapt the curricula for an emergency remote teaching situation that may occur due to a future crisis or for situations where face-to-face and remote teaching have to be used in conjunction. Additional material support may be provided to teachers for content design. In addition, the remote teaching process revealed a need for support for students with limited hardware and technological infrastructure particularly in lower socioeconomic regions. Technological support should be provided to both teachers and students in line with their needs. Teachers should also be supported in creating environments where applied studies can be carried out in the remote teaching process and particularly in creating digital instructional environments. Regarding the measurement and evaluation component of curricula, tools suitable for measuring and evaluating student achievement in remote teaching environments can be developed and presented to teachers. The processes of measuring and evaluating student success and making pass/fail decisions can be designed to suit remote teaching environments and appropriate tools can be created. Naturally, legal and pedagogical regulations need to be developed to ensure the validity, reliability, transparency and accountability of online exams. For researchers who intend to conduct future research into a similar problem, it is recommended that students, parents and academics are also included in their studies as well as teachers

so that remote teaching may be monitored, evaluated and improved on a national level. It is also recommended that data should be collected throughout Turkey in order to develop more comprehensive policies and recommendations on the topic.

Author Contribution Rate

The authors have contributed equally to the study.

Ethical Statement

All rules outlined in the “Scientific Research and Publication Ethics Directive of Higher Education Institutions” have been followed, and none of the 'Actions Against Scientific Research and Publication Ethics' specified in the second section of the directive have been carried out.

Conflict Statement

The author declares no competing interests.

Türkçe Sürümü

Giriş

İnsanlık dünyadaki varoluşundan beri pek çok kriz ve felaketle karşılaşmıştır. Son yıllarda karşılaşılan bu krizlerden birisi de Covid-19 pandemisi olmuştur. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ)'ne göre pandemi, bir kıta hatta tüm dünya yüzeyi gibi çok geniş bir alanda yayılan ve etkisini gösteren salgın hastalıklara verilen genel addır (Dünya Sağlık Örgütü [DSÖ], 2020). 2019 yılının sonunda Çin'in Wuhan şehrinde başlayan Covid-19 salgını, dünyanın diğer bölgelerine hızla yayılmıştır. Ülkeler salgının başlarında, Çin kaynaklı haberleri takip etseler de kendi içlerinde önlem alma konusunda kararsız kalmışlardır. DSÖ Çin kaynaklı koronavirüs (Covid-19) salgınıyla ilgili 30 Ocak 2020'de 'uluslararası kamu sağlığı acil durumu' ilan ettiğini duyurmuştur. 7 Mart 2020'de ise Covid-19 vaka sayısı dünya genelinde 100 bini aşmış, DSÖ 11 Mart 2020'de koronavirüsü küresel salgın (pandemi) ilan etmiştir. Yine 11 Mart 2020'de Türkiye'de Sağlık Bakanlığı, ilk vakanın görüldüğünü duyurmuş, 12 Mart 2020'de de Türkiye'de ilk ve orta dereceli okullar ile üniversitelerde eğitime ara verilmiş, "acil uzaktan eğitim"e geçiş süreci yaşanmıştır (Yılmaz vd., 2020). Ülkelerin eğitim sistemleri incelendiğinde eğitim kurumları ülke çapında (ör. Çin, İtalya, Güney Kore, Japonya), bölgesel olarak (ör. Fransa, Almanya, Portekiz, İspanya) veya belirlenen hedeflere göre (ör. ABD, Büyük Britanya) kapatılma sürecini yaşamıştır (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2020). Türkiye'de ise 23 Mart 2020 tarihinde acil uzaktan öğretime geçiş süreci başlatılmıştır. Uzaktan öğretim sürecinde ilk olarak ilkökul, ortaokul ve lise dersleri TRT-EBA TV üzerinden yayınlanmaya başlanmıştır. Daha sonra Eğitim Bilişim Ağı (EBA) internet uygulaması üzerinden çeşitli eğitim içerikleri erişime açılmış; ardından Liselere Geçiş Sistemi (LGS) sınavı ve Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS)'na hazırlanan öğrenciler için canlı derslere başlanmıştır (Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu [TEDMEM], 2020). Dünya genelinde özellikle öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecinden bütünüyle kopmaması için çeşitli uzaktan öğrenme uygulamaları hayata geçirilmiştir (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2020).

Covid-19 pandemisinin küresel ölçekte meydana gelen bir kriz olması insan hayatını birçok yönden etkilemiştir. Bu durumdan en çok etkilenen alanlardan biri de eğitim olmuştur. Okulların kapatılmasıyla birlikte eğitimin sürdürülebilirliğini sağlamak için okulların uzaktan eğitime geçmesi tek çare olmuştur (Telli & Altun, 2020). Küresel eğitim krizine bir çözüm olarak, çevrim içi acil uzaktan eğitime geçilmiştir. Zorunlu izolasyon sürecinde uzaktan eğitime geçiş, iyi hazırlanmış uzun vadeli bir geçiş değildir. Bu geçiş sürecinde pedagojik hazırlıkların yerine mevcut cihazlar ve uygulamalar gibi teknik konulara odaklanılmıştır. Ancak acil uzaktan öğretim için de bir stratejinin ve tasarımın planlanması, bu planlama yapılırken öğrencilerin ihtiyaçlarının da dikkate alınması gerekmektedir (Berksoy, 2021).

Pandemi sürecinden etkilenen önemli gruplardan biri de eğitim alanında görev yapan öğretmenler olmuştur. Pandemi nedeniyle okulların kapanmasıyla dünya genelinde 190'dan fazla ülkede 100 milyon öğretmen ve okulda çalışan diğer personel bu durumdan etkilenmiştir (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], United Nations Children's Fund [UNICEF], The World Bank ve Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2021). Öğretmenler de pandemi sürecinde kendi sağlıkları ile ilgili endişe ve korku yaşarken mesleki olarak daha önce deneyimlemedikleri bir sürece hızlı bir şekilde dâhil olmuşlardır. Bu süreçte özellikle birçok düşük ve orta gelirli ülkelerdeki öğretmenlere, uzaktan öğrenmeye geçiş için sınırlı mesleki gelişim desteği verilebilmiştir (The World Bank, UNESCO ve UNICEF, 2021). Bu durumda yetersiz mesleki gelişim desteği alan öğretmenler, yüz yüze eğitim sürecindeki deneyimlerini kendi çabaları ile uzaktan öğrenme ortamına uyarlamaya çalışmışlardır. Öğrenmeyi destekleyen bir ortam olmadan her ev çoğu zaman bir sınıfa dönüştüğü için öğretmenlerin yüz yüze eğitim sürecindeki deneyimlerini ve uygulamalarını uzaktan öğrenme ortamına uyarlaması, bu konuda yaratıcı olması gerekmiştir (Barron vd., 2021). Öğretmenler, yüz yüze eğitimdeki deneyimlerini

uzaktan öğrenme ortamına aktarırken odak noktasında da öğretim programlarının olduğu ve öğretim programlarında da düzenlemeye gidilmesinin kaçınılmaz olduğu düşünülmektedir.

Hoadley (2020), “Covid-19 zamanında okullar: pandeminin program üzerindeki etkileri” çalışmasında programı ve hedeflerini desteklemek için üzerinde karar verilmesi gereken program ilkelerini belirlemiş ve bu ilkelere dayalı olarak programlara ilişkin kararlar alınması gerektiğini vurgulamıştır. Programla ilgili kararlar alınırken dikkat edilmesi beklenen noktalar: Farklılaştırma, programlarda bölgelere, okullara göre farklılaştırmaya gidilmesi; iyileştirme, sınıf düzeylerine göre içeriğin öğrenciye kazandırılmasına ilişkin düzenleme; yoğun eğitim programı, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde programın eksik ya da yetersiz olan yönlerine ilişkin yoğun bir eğitim programı; gruplandırma, öğrencilerin öğrenme kayıplarına göre gruplandırılması ya da heterojen grupların oluşturulması; içerik ve kazandırılacak beceriler açısından zengin olan konulara, kritik kazanımlara öncelik verilerek programın sadeleştirilmesi; değerlendirmede işe koşulacak çalışmaların belirlenmesi olarak ifade edilmiştir. Yoon (2020) ise pandemiyle birlikte öğrencilere içinde yaşadıkları toplumların ötesinde, dünya topluluklarının birbirine bağlılığını yansıtan, küresel perspektifler oluşturmaya yönlendiren öğrenme fırsatları sağlanması gerektiğini ve programın bu yönde revize edilebileceğini vurgulamıştır.

Dejong’a (1999) göre program okuryazarlığı becerisine sahip olan öğretmen, programları başarılı bir şekilde uygulayabilir, programlara rahatlıkla uyum sağlayabilir. Ayrıca bu beceriye sahip öğretmen, pandemi gibi kriz dönemlerinde de, program değişikliklerine kısa sürede kolaylıkla uyum sağlayabilir veya programını kendisi düzenleyebilir. Öğretmenin program okuryazarlığı becerisine sahip olması, programları geliştirme ve uygulamada etkin olmasını sağlamak demektir. Eğitim programı uygulanırken öğretmenlerin içinde buldukları okulun özelliklerini ve sınırlılıklarını bilmeleri, okulun önceliklerini ve öğrenci ihtiyaçlarını anlamaları gerekmektedir. Bu doğrultuda öğretmen, eğitim programı ile ilişkili olarak amaç ve hedefleri, konu alanını, yöntem, materyal ve araçları, uygun öğrenme yaşantılarını seçme ve uygulama noktasında önemli bir role sahiptir (Ornstein & Hunkins, 2018). Posner (1995) da öğretmenin programa ilişkin rolü üzerinde durmuş, öğretmenin özellikle belirli hedeflere, konulara, becerilere ve programın içeriğini oluşturan tüm unsurlara hâkim olması gerektiğini; resmi bir programın, öğretmenler tarafından uygulanan programa çevrilmedikçe anlamsız olduğunu belirtmiştir.

Bu araştırmada, Covid-19 pandemisi acil uzaktan eğitim sürecinde öğretmenin öğretim programını nasıl uyguladığının betimlenmesi ihtiyacından yola çıkmıştır. Eğitim sürecinde zaman ve mekân sınırlılıklarını ortadan kaldıran uzaktan eğitim uygulamalarının, eğitimde sürekliliği sağlamada oldukça önemli bir alternatif olduğu görülmektedir (OECD, 2020). Türkiye’de 2020 yılının ilk aylarından itibaren yaşanan COVID-19 pandemisi, eğitim sisteminde acil uzaktan eğitim sürecinin deneyimlenmesini ve bu tür durumlarda uzaktan eğitimin öneminin fark edilmesini sağlamıştır. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından yapılan açıklamalara bakılacak olursa dünyanın bu gibi salgın hastalıklarla tekrar karşılaşması ihtimal dâhilindedir (DSÖ, 2021). Doğal afet ve salgın gibi kriz dönemlerinde eğitimin kesintisiz ve kaliteli bir şekilde devam ettirilebilmesi önem arz etmektedir. Pandemi (Covid-19) döneminde yaşanan uzaktan eğitim sürecinin ise, genel anlamda bilinen uzaktan eğitim faaliyetlerinden daha farklı yürütülmek durumunda kaldığı görülmektedir. Konu ile ilgili olarak Koç (2021), “İlkokul Öğretim Programlarının COVID-19 Sonrası Yaygınlaşan Uzaktan Eğitime Uygunluğunun İncelenmesi” başlıklı araştırmasında ilkökul kademesi öğretim programlarından bazılarının (hayat bilgisi, sosyal bilgiler, Türkçe, matematik, fen bilimleri) uzaktan eğitime uygunluklarını inceleyerek öğretim programlarının ve uzaktan eğitim süreçlerinin geliştirilmesine ilişkin öneriler sunmaya çalışmıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre, öğretim programlarında yer alan kazanımların çoğunun uzaktan eğitime uyarlanabilir nitelikte olduğu belirtilmiş, uzaktan eğitim süreçlerinde öğrencilerin öğrenme kaybı yaşamamaları için belirlenen bazı kazanımların gözden geçirilerek düzenlenmesi gerektiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğretim programlarında uzaktan eğitim için örnek yaşantılara ve değerlendirme etkinliklerine yer verilmemiş olmasının programlardan istenilen verimlilikte faydalanılmasına engel oluşturabileceği belirlenmiştir. Almanthari, Maulina ve Bruce (2020) “Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin COVID-19 Pandemi Döneminde E-Öğrenme Uygulamasının Önündeki Engellere İlişkin Görüşleri” isimli çalışmalarında öğrencilerin pandemi döneminde uzaktan eğitime katılımlarının yeterli olmadığını belirlemişler ve bu durumun altında yatan nedenin ortaya çıkarılması için de önerilerde bulunmuşlardır. König ve diğerlerinin (2020) yaptığı

araştırmaya göre ise okulun bilgisayar teknolojisi, öğretmen yetkinlikleri, dijital öğretim ve öğrenmeye ilişkin öğretmen eğitimi analiz edilmiştir. Yapılan bu çalışmada mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde çevrim içi öğretime uyum sağlamada öğretmen yetkinliklerinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Covid-19 pandemisi sebebiyle yaşanan sorunlar ve kaos ortamı hazırlıksız ve acil bir şekilde tüm eğitim kademelerinde uzaktan eğitimi işe koymayı gerektirmiştir. Ayrıca şimdiye kadar hep yüz yüze eğitim temel alınarak hazırlanan öğretim programlarının, pandemi (COVID-19) dönemindeki acil uzaktan eğitim sürecinde ne derece uygulanabilir olduğuna ilişkin belirsizlik olduğu düşünülmüştür. Yüz yüze eğitim sürecinde kullanılan Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) öğretim programlarının, pandemi (Covid-19) dönemi uzaktan eğitim sürecine uygunluğuna ve kullanılabilirliğine ilişkin ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde görev yapan farklı branşlardan öğretmenlerin görüşlerinin neler olduğu bu araştırmanın problemi oluşturmaktadır. Bu çalışmanın, pandemi (Covid-19) sürecini deneyimlemiş olan öğretmenlerin öğretim programlarıyla ilgili görüşlerinin belirlenmesi, uzaktan eğitim sürecinde var olan öğretim programlarının ne derece uygulanabilir olduğunun ortaya konulması ve böylece özellikle bu tür kriz dönemlerinde öğretim programlarıyla ilgili iyileştirmeler yapılması açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buna göre araştırmanın amacı, pandemiden (Covid -19) kaynaklı yaşanan zorunlu ve acil olarak geçilmiş uzaktan eğitim sürecinde öğretim programlarının uygulanabilirliğine dair farklı kademe ve branşlardan, farklı sosyoekonomik özelliklerdeki bölgelerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Pandemi (Covid-19) dönemi acil uzaktan eğitim sürecinde öğretim programlarının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmenlerin;
 - görev yaptıkları kademelere göre görüşleri nelerdir?
 - görev yaptıkları branşa göre görüşleri nelerdir?
 - okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik özelliklerine göre görüşleri nelerdir?
2. Pandemi (Covid-19) ve uzaktan eğitim sürecindeki deneyimler doğrultusunda öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma, öğretmenlerin pandemi (Covid-19) dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretim programlarının uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinin neler olduğunun belirlenmesinin amaçlandığı ve betimsel yöntemin kullanıldığı bir çalışmadır. Betimsel araştırmalar olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların “ne” olduğunu açıklamaya çalışan araştırmalardır. Bununla mevcut durumlar, koşullar, özellikler aynen ortaya konmaya çalışılır (Kaptan, 1985). Araştırma, genel tarama modellerinden tekil tarama modeline göre tasarlanmıştır. Tekil tarama modeli kullanılan araştırmalarda ilgilenilen olay, konu vb. birim ve duruma ait değişkenler ayrı ayrı betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2016). Bu çalışmada, pandemi (Covid-19) döneminde uzaktan eğitim sürecinde öğretim programlarının uygulanabilirliği bir araştırma konusu olarak belirlenmiş, bu konu çeşitli kademe, branş ve sosyo-ekonomik bölgede görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre betimlenip anlık durum saptaması yapılmıştır.

Araştırmada veri toplama sürecine başlanmadan önce Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurul Başkanlığı'na başvurularak 13/01/2022 tarihli ve 85434274-050.04.04/377828 sayılı kararı ile etik kurul izni ve MEB İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne başvurularak araştırmanın yapılacağı ilçeler için gerekli araştırma izni alınmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın örnekleme, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Tabakalı örnekleme yöntemi, ilgilenilen belli alt grupların özelliklerini göstermek ve bunlar arasında karşılaştırma yapmak amacıyla kullanılır (Büyüköztürk vd., 2008). Araştırmanın evrenini Ankara ilinin Bala, Çankaya ve Elmadağ ilçelerinde ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim

(Anadolu liseleri) kademelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın yapılacağı ilçeler belirlenirken araştırmanın amacına uygun olacak şekilde alt, orta ve üst sosyoekonomik gelişmişlik düzeyinden birer ilçe seçilmiş, ilçelerin belirlenmesinde sosyoekonomik gelişmişlik sıralaması (SEGE) araştırmasından yararlanılmıştır. SEGE-2017 araştırması demografi, istihdam, eğitim, sağlık, rekabetçilik, mali ve yaşam kalitesi olmak üzere yedi boyutta toplam 32 değişken kullanılarak gerçekleştirilmiş ve ilçelerin göreceli sıralamaları ile kademeleri belirlenmiştir (T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, 2017).

Araştırmanın evreni, Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2021/2022 (MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2021) raporundan ve her bir ilçenin İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü resmi web sitesinden ulaşılan; Çankaya ilçesi 5956, Elmadağ ilçesi 506, Bala ilçesi 166 öğretmen olmak üzere toplam 6628 öğretmenden oluşmaktadır. Tabakalı örnekleme yöntemine göre araştırma kapsamındaki her bir ilçeden ayrı ayrı örneklem belirlenmiştir. Araştırma kapsamındaki ilçelerde görev yapan öğretmen sayısı ve ulaşılabilen öğretmen sayısı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırma Kapsamındaki İlçelerde Görev Yapan Toplam Öğretmen Sayısı, Ulaşılmaması Planlanan ve Ulaşılabilen Öğretmen Sayısı

İlçeler	Öğretmen Sayısı (N)	Ulaşılmaması Planlanan Öğretmen Sayısı (n)	Ulaşılabilen Öğretmen Sayısı (n)
Bala	166	116	88
Çankaya	5956	361	280
Elmadağ	506	219	180
Toplam	6628	696	548

Çalışma evrenini, 0.05 manidarlık düzeyi ve ± 0.05 örnekleme hatası ile Bala ilçesinden 116 öğretmen, Çankaya ilçesinden 361 öğretmen ve Elmadağ ilçesinden 219 öğretmenden oluşan bir örneklemin temsil edebileceği belirlenmiştir (Çıngı, 1990); hedeflenen örneklemin tamamı yakınına ulaşılmıştır. Bazı öğretmenlerin araştırmaya katılım için gönüllü olmamaları, ders saatlerinin yoğunluğu gibi nedenlerle belirlenen örneklem sayısının tamamına ulaşamamıştır. Veri toplanabilen örneklem sayısı; Bala ilçesinde 88, Çankaya ilçesinde 280, Elmadağ ilçesinde 180 öğretmenden oluşmuştur. Ulaşılan öğretmenlerin 24 farklı branştan olmaları sebebiyle branşlar “sayısal, sözel, spor-sanat, sınıf öğretmenliği, yabancı dil” olarak oluşturulan gruplarda toplanmıştır. Sınıf öğretmenliği grubunda ilkökul 1, 2, 3 ve 4. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenleri; sayısal grupta ortaokul kademesinden “Matematik”, “Fen Bilimleri”, “Teknoloji, Tasarım ve Bilişim Teknolojileri” öğretmenleri, lise kademesinden “Fizik”, “Kimya”, “Biyoloji” ve “Matematik” öğretmenleri; sözel grupta ortaokul kademesinden “Türkçe”, “Sosyal Bilgiler”, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” öğretmenleri, lise kademesinden “Türk Dili ve Edebiyatı”, “Tarih”, “Coğrafya”, “Felsefe”, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” öğretmenleri; spor-sanat grubunda tüm kademelerden “Beden Eğitimi”, “Görsel Sanatlar” ve “Müzik” öğretmenleri; yabancı dil grubunda da tüm kademelerden “İngilizce” öğretmenleri yer almıştır. Bu araştırmada, diğer kademelere göre nispeten daha uzun süre yüz yüze eğitim yapabildikleri için okul öncesi öğretmenleri yer almamıştır. 1 Haziran 2020’den itibaren Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü’ne bağlı özel okul öncesi eğitim kurumlarında eğitime ve yaz okulu adı altında yapılan sosyal ve kültürel etkinliklere başlanmasına karar verilmiştir. Ayrıca resmî okul öncesi eğitim kurumlarına 12 Ekim 2020 tarihi itibarıyla faaliyetlerine başlama izni verilmiştir (TEDMEM, 2020).

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Çözülmesi

Bu araştırmada veriler anket ile toplanmıştır. Veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde ilk olarak konu ile ilgili alanyazın taranmıştır. Alanyazın taraması ve öğretmenlerle yapılan informal görüşmeler sonucu yazılan maddelerin ardından, oluşturulan anket maddeleri uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü sonrasında verilen geri bildirimlere ve programın öğelerine göre anket maddeleri düzenlenmiştir. Anket iki bölümden oluşturulmuştur; birinci bölümde araştırmaya katılacak öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin sorular yer almıştır. İkinci bölümde ise pandemi (Covid-19) sürecinde yürütülen uzaktan eğitimde öğretim programlarının uygulanabilirliğine dair öğretmenlerin görüşlerini belirlemek için

programın öğelerine yönelik 40 anket maddesi yer almıştır. Ayrıca ikinci bölümde öğretmenlerden, deneyimledikleri uzaktan eğitim sürecini düşünerek öğretim programının öğeleri bağlamında görüş ve öneriler istenmiştir. Anketin son hâlini alması için altı öğretmen ile denemesi yapılmış, kendilerinden sesli okuma yaparak anket maddelerinden anladıklarını ifade etmeleri istenmiştir. Anlaşılmayan ve/veya yanlış anlaşılan maddeler yeniden düzenlenmiştir. Son hâli verilen anketin 65 kişilik bir grupta pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulamadan sonra asıl veri toplama sürecine geçilmiştir. Araştırmada, 2021-2022 öğretim yılı bahar döneminde belirlenen ilçelerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerden veriler toplanmıştır.

Araştırmada birinci araştırma sorusu ve alt sorularına yönelik olarak katılımcıların kişisel bilgileri ve anket maddelerine verdikleri yanıtlar frekans (f) ve yüzde (%) kullanılarak çözümlenmiştir. İkinci araştırma sorusuna yönelik ise anketteki açık uçlu soruya 70 öğretmenin yazılı olarak verdiği yanıtlar, öğretim programının öğelerine uygun olarak belirlenen kategoriler altında toplanmıştır. Kategorilerde yer alan yanıtlar sıklık tablosu oluşturularak sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Bulgular

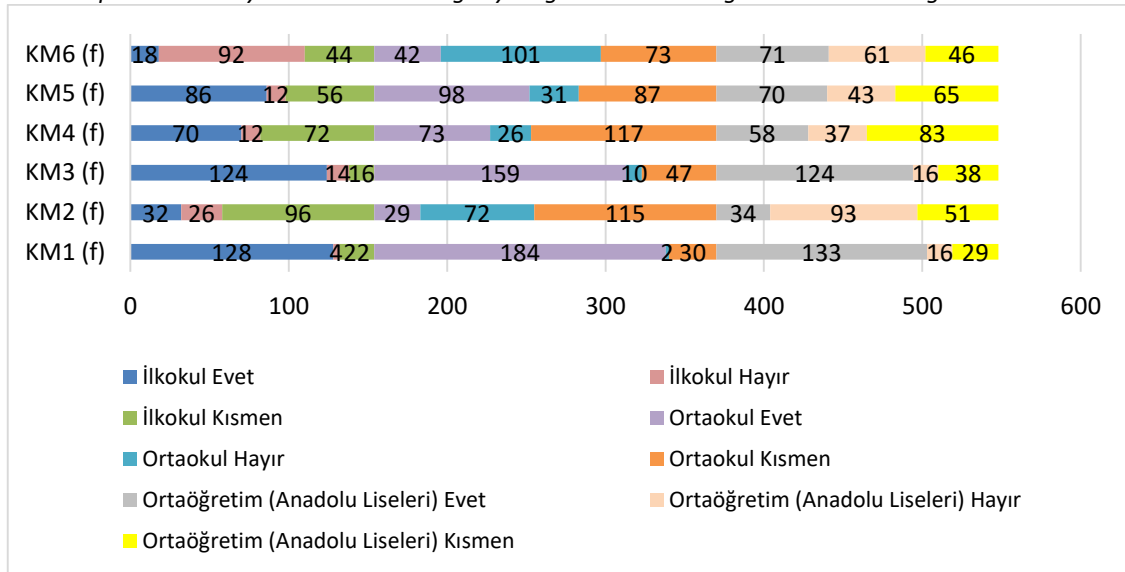
Pandemi (Covid-19) dönemi acil uzaktan eğitim sürecinde öğretim programlarının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmenlerin görüşleri; görev yaptıkları öğretim kademesi, branşı ve okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik özelliklerine göre incelenmiştir. Ayrıca bulgularda öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin önerilerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin anket maddelerine ilişkin görüşleri frekanslar hâlinde grafiklerde sunulmuş, grafiklerin açıklamalarında her bir program ögesi için örnek maddelerin açıklamalarına yer verilmiştir.

1. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Kademelere Göre Pandemi (Covid-19) Dönemi Acil Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretim Programlarının Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri

Pandemi (Covid-19) dönemi acil uzaktan eğitim sürecinde öğretim programlarının uygulanabilirliğine ilişkin ilk olarak öğretmenlerin programların kazanım ögesine ait anket maddelerine verdikleri yanıtlara ilişkin bulgular Şekil 1’de öğretmenlerin görev yaptıkları kademeye göre (ilkokul, ortaokul, ortaöğretim (Anadolu liseleri)) sunulmuştur. Kazanımlara yönelik anket maddeleri “KM1, KM2,...” şeklinde kodlanarak ankette yer aldıkları sıraya göre grafikte verilmiştir.

Şekil 1

Görev Yapılan Kademeye Göre Kazanım Ögesiyle İlgili Maddelere Öğretmenlerin Verdiği Yanıtlar

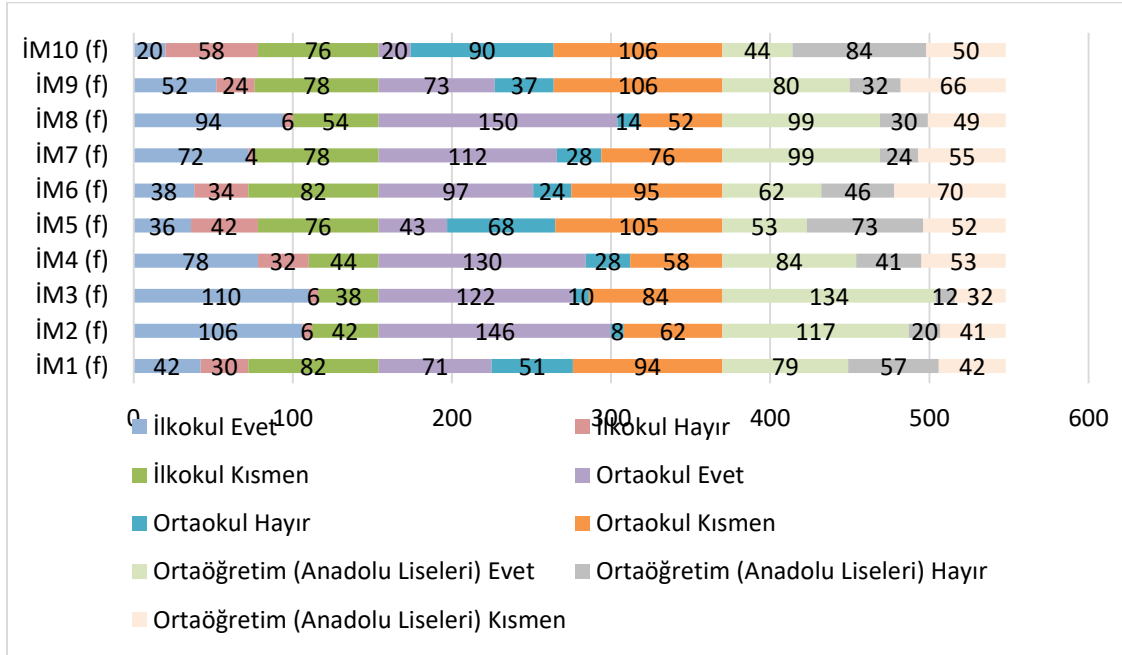


Kazanıma yönelik anket maddelerine ilkokuldan 154, ortaokuldan 216 ve ortaöğretimden (Anadolu liseleri) 178 olmak üzere toplamda 548 öğretmen yanıt vermiştir. Öğretim programlarının kazanım ögesiyle ilgili anketteki altı maddeye öğretmenlerin belirttikleri görüşler görev yaptıkları öğretim kademesine göre incelenmiştir. Bu maddeler arasında örneğin "(KM3.) Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilere kazandırabileceğim kazanımları belirledim ve bu kazanımlara öncelik verdim." maddesine ilkokul öğretmenlerinin 124'ü (%81) "evet" yanıtını vermiştir, bu sıklık ortaokulda görev yapan öğretmenlerde 159 olurken oran olarak %74'e düşmüştür. Ortaöğretimde (Anadolu liseleri) görev yapan öğretmenlerin ise 124'ü "evet" yanıtını vermiş, oran ise %70'e düşmüştür. Yine kazanım ögesiyle ilgili "(KM5.) Öğretim programında yer alan kazanımların çoğuna öğrencileri ulaştırabildim." maddesine ilkokul öğretmenlerinin 86'sı (%56) "evet", 12'si (%8) "hayır", 56'sı (%36) "kısmen" yanıtını verirken, ortaokul öğretmenlerinin 98'i (%45) "evet", 31'i (%15) "hayır", 87'si (%40) "kısmen" yanıtını, ortaöğretim (Anadolu liseleri) kademesi öğretmenlerinin ise 70'i (%39) "evet", 43'ü (%24) "hayır", 65'i (%37) "kısmen" yanıtını vermiştir. Diğer kademelere göre en az ortaöğretim (Anadolu liseleri) kademesinde görev yapan öğretmenler öğretim programında yer alan kazanımların çoğuna öğrencileri ulaştırabildiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları kademeye göre (ilkokul, ortaokul, ortaöğretim) programların içerik ögesiyle ilgili anket maddelerine verdikleri yanıtlar Şekil 2'de sunulmuştur.

Şekil 2

Görev Yapılan Kademeye Göre İçerik Ögesiyle İlgili Maddelere Öğretmenlerin Verdiği Yanıtlar



İçeriğe yönelik anket maddelerine ilkokuldan 154, ortaokuldan 216 ve ortaöğretimden (Anadolu liseleri) 178 olmak üzere toplamda 548 öğretmen yanıt vermiştir. İçeriğe yönelik maddeler "İM1, İM2,..." şeklinde kodlanarak ankette yer aldıkları sıraya göre verilmiştir. Öğretim programlarının içerik ögesiyle ilgili anketteki 10 maddeye öğretmenlerin görüşleri görev yaptıkları öğretim kademesine göre incelenmiştir. İçerik ögesiyle ilgili maddeler arasında örneğin "(İM1.) Uzaktan eğitim süreci branşıma ait öğretim programının içeriği açısından uygun bir yöntemdi." maddesine ilkokul öğretmenlerinin 42'si (%27) "evet" yanıtını verirken bu sıklık ortaokulda görev yapan öğretmenlerde 71'e (%33), ortaöğretimde (Anadolu liseleri) görev yapan öğretmenlerde ise 79'a (%44) yükselmiştir. Örneklemin tamamı için bu maddeye öğretmenlerin %35'i "evet" yanıtını verirken, %25'i "hayır", %40'ı ise kısmen yanıtını vermiştir. Yine içeriğe yönelik maddeler arasında "(İM4.) Uzaktan eğitim sürecinde yıllık planda ve ders içeriğinde

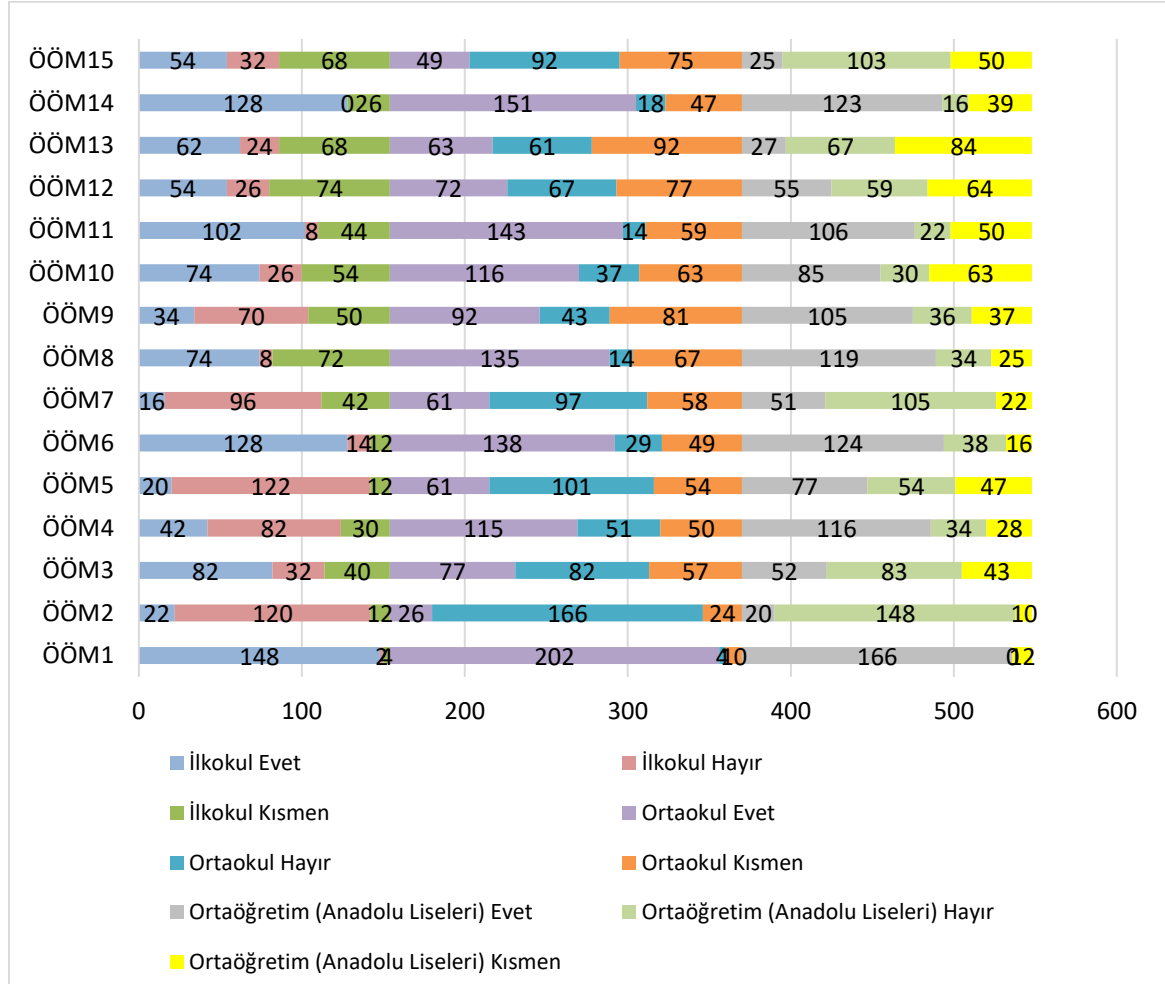
uyarlamalar/düzenlemeler yapmam gerekti.” maddesine ilkökulda görev yapan öğretmenlerden 78’i (%51), ortaokulda görev yapan öğretmenlerden 130’u (%60), ortaöğretim (Anadolu liseleri) kademesinde görev yapan öğretmenlerden ise 84’ü (%47) “evet” yanıtı alınmıştır. Genel olarak öğretmenlerin %53’ü yıllık planda ve ders içeriğinde yeniden düzenleme yapması gerektiğini ifade etmiştir.

Son olarak “(İM8.) Uzaktan eğitim sürecinde dersim/derslerimle ilgili içerik oluşturmak için dijital uygulamaları (web araçlarını) etkin bir şekilde kullandım.” maddesine ilkökul öğretmenlerinin 94’ü (%61), ortaokul öğretmenlerinin 150’si (%69), ortaöğretim (Anadolu liseleri) öğretmenlerinin 99’u (%56) “evet” yanıtını vermiştir. Tüm kademelerdeki katılımcı öğretmenlerin yarısından fazlası olmakla birlikte, ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenler diğer kademelere (ilkokul, ortaöğretim) göre dersleriyle ilgili içerik oluşturmak için dijital uygulamaları (web araçlarını) kullandıklarını daha fazla ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları kademeye göre (ilkokul, ortaokul, ortaöğretim (Anadolu liseleri)), programların öğretme-öğrenme yaşantıları ögesiyle ilgili anket maddelerine verdikleri yanıtlar ise Şekil 3’te sunulmuştur.

Şekil 3

Görev Yapılan Kademeye Göre Öğretme-Öğrenme Yaşantıları Ögesiyle İlgili Maddelere Öğretmenlerin Verdiği Yanıtlar



Öğretme-öğrenme yaşantılarına yönelik anket maddelerine ilkökoldan 154, ortaokuldan 216 ve liseden 178 olmak üzere toplamda 548 öğretmen yanıt vermiştir. Öğretme-öğrenme yaşantılarına yönelik maddeler “ÖÖM1, ÖÖM2,...” şeklinde kodlanarak ankette yer aldıkları sıraya göre verilmiştir. Öğretim

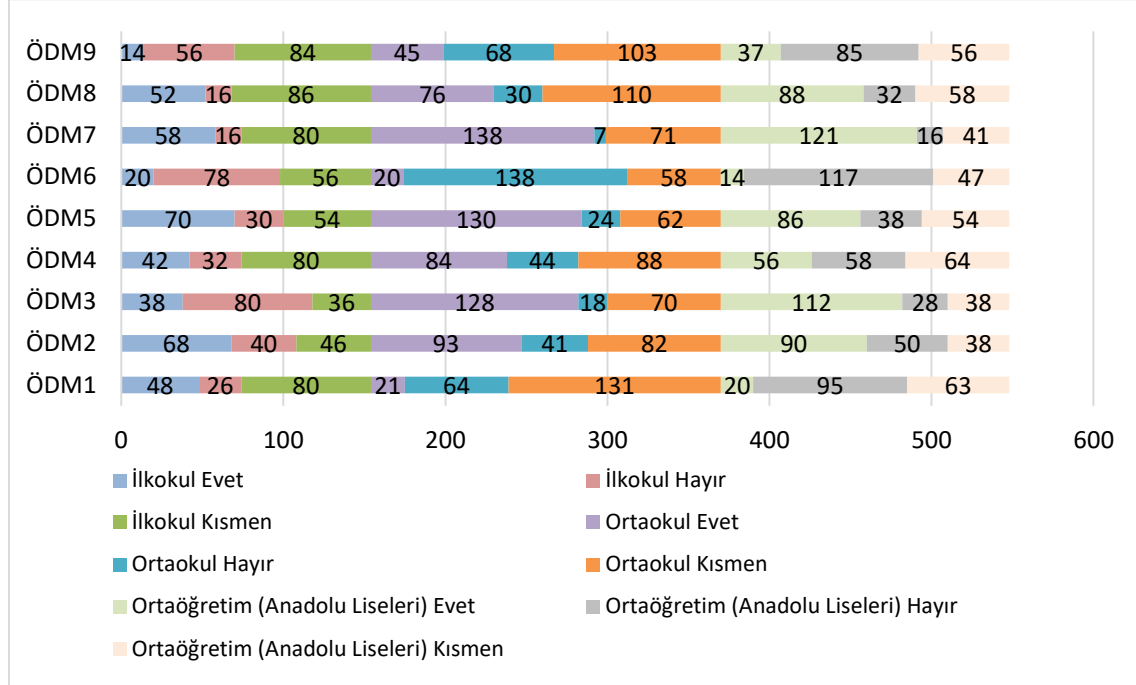
programlarının öğretme-öğrenme yaşantıları ögesiyle ilgili anketteki 15 maddeye öğretmenlerin görüşleri görev yaptıkları öğretim kademesine göre incelenmiştir. Bu maddeler arasında örneğin “(ÖÖM1.) *Uzaktan eğitim sürecinde düzenli olarak ders işledim.*” maddesine ilkökulda görev yapan öğretmenlerin 148’i (%96), ortaokulda görev yapan öğretmenlerin 202’si (%94), ortaöğretim (Anadolu lisesi) kademesinde görev yapan öğretmenlerin ise 166’sı (%93) “evet” yanıtını vermiştir. Verilen yanıtlar kademelere göre değişmemekle birlikte grubun ortalama %94’ü uzaktan eğitim sürecinde düzenli olarak ders işlediğini ifade etmiştir. Yine öğretme-öğrenme yaşantıları ögesiyle ilgili “(ÖÖM5.) *Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin çoğu derse katılmadı.*” maddesine öğretmenler derse katılım sayısının ilkökul için azalmadığını, ortaokulda azalmaya başladığını ve ortaöğretim (Anadolu lisesi) kademesi için yüksek oranda azaldığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin çoğunun derse katılmama durumu için ilkökulda görev yapan öğretmenlerin 122’si (%79), ortaokulda görev yapan öğretmenlerin 101’i (%47), ortaöğretim (Anadolu lisesi) kademesinde görev yapan öğretmenlerin ise 54’ü (%30) oranında “hayır” yanıtı alınmıştır. Yine bu ögeye yönelik “(ÖÖM9.) *Uzaktan eğitim, öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin aktif katılımını sağlamada zorlandım.*” maddesine verilen yanıtlara göre ilkökul öğretmenlerinin 34’ü (%22), ortaokul öğretmenlerinin 92’si (%43), ortaöğretim (Anadolu lisesi) kademesi öğretmenlerinin 105’i (%59) “evet” yanıtını vermiştir. Kademe ilerledikçe öğretmenlerin, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamada zorlandıklarını ifade etme oranları da artmıştır.

Öğretme-öğrenme yaşantıları ögesiyle ilgili diğer bir madde olan “(ÖÖM10.) *İnternete erişim ve teknolojik imkânlardaki yetersizlikler dersin işlenişini olumsuz etkiledi.*” maddesine ilkökul öğretmenlerinin 74’ü (%48), ortaokul öğretmenlerinin 116’sı (%54), ortaöğretim (Anadolu lisesi) kademesi öğretmenlerinin 85’i (%48) “evet” yanıtını vermiştir. En çok ortaokul öğretmenleri olmak üzere, öğretmenlerin yaklaşık yarısı internete erişim ve teknolojik imkânlardaki yetersizliklerin dersin işlenişini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Son olarak “(ÖÖM15.) *Uzaktan eğitimde öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilere uygulamalı çalışmalar (deneyle, laboratuvar çalışmaları, gösterip yaptırma çalışmaları vb.) yaptırabildim.*” maddesine ilkökul öğretmenlerinin 54’ü (%35), ortaokul öğretmenlerinin 49’u (%23), ortaöğretim (Anadolu lisesi) kademesi öğretmenlerinin 25’i (%14) “evet” yanıtını vermiştir. En fazla ilkökul öğretmenleri, en az ise ortaöğretim (Anadolu lisesi) kademesi öğretmenleri uzaktan eğitimde öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilere uygulamalı çalışmalar (deneyle, laboratuvar çalışmaları, gösterip yaptırma çalışmaları) yaptırabildiğini ifade etmiştir. Genel olarak ise, grubun %41’i bu maddeye “hayır” yanıtını vermiştir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları kademeye göre (ilkokul, ortaokul, ortaöğretim), programların ölçme-değerlendirme ögesiyle ilgili anket maddelerine verdikleri yanıtlar Şekil 4’te sunulmuştur. Ölçme değerlendirmeye yönelik maddeler “ÖDM1, ÖDM2,...” şeklinde kodlanarak ankette yer aldıkları sıraya göre verilmiştir.

Şekil 4

Görev Yapılan Kademeye Göre Ölçme-Değerlendirme Ögesiyle İlgili Maddelere Öğretmenlerin Verdiği Yanıtlar



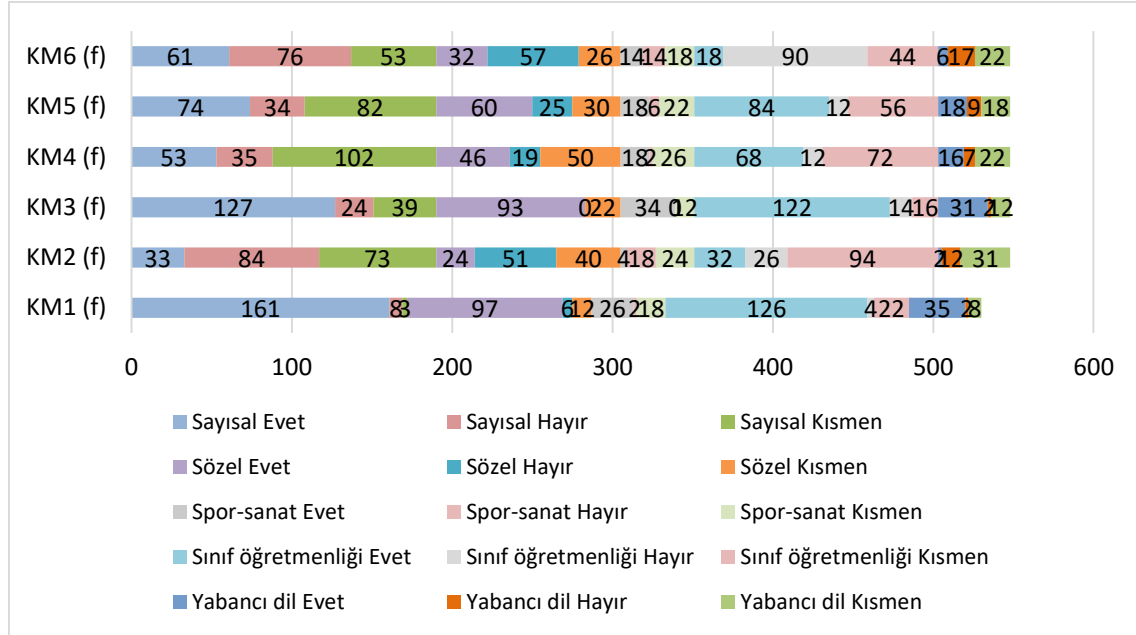
Ölçme ve değerlendirmeye yönelik anket maddelerine ilkokuldan 154, ortaokuldan 216 ve liseden 178 olmak üzere toplamda 548 öğretmen yanıt vermiştir. Öğretim programlarının ölçme-değerlendirme ögesiyle ilgili anketteki dokuz maddeye öğretmenlerin görüşleri görev yaptıkları öğretim kademesine göre incelenmiştir. Bu maddeler arasında örneğin “(ÖDM3.) Uzaktan eğitim sürecinde ortak sınavların kaldırılması öğrencinin derse katılımını olumsuz yönde etkiledi.” maddesine ilkokulda görev yapan öğretmenlerin 38’inden (%25) “evet” yanıtını alırken bu durum ortaokulda görev yapan öğretmenlerde ve ortaöğretim (Anadolu lisesi) kademesinde görev yapan öğretmenlerde oldukça farklıdır. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin 128’i (%59), ortaöğretim (Anadolu lisesi) kademesinde görev yapan öğretmenlerin 112’si (%61) “evet” yanıtı vermiştir. Öğretmenler, ortak sınavların kaldırılması durumunun en çok ortaokul ve ortaöğretim kademesinde, en az ise ilkokulda öğrencinin derse katılımını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Yine bu ögeye yönelik “(ÖDM4.) Uzaktan eğitim sürecinde sınıf içi değerlendirme çalışmalarını etkili bir şekilde gerçekleştirdim.” maddesine ilkokulda görev yapan öğretmenlerin 42’si (%27), ortaokulda görev yapan öğretmenlerin 84’ü (%39), ortaöğretim (Anadolu lisesi) kademesinde görev yapan öğretmenlerin 56’sı (%31) “evet” yanıtını vermiştir. En çok ortaokulda görev yapan öğretmenler sınıf içi değerlendirme çalışmalarını gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Genel olarak öğretmenler sınıf içi değerlendirme çalışmalarını kısmen gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. “(ÖDM6.) Uzaktan eğitimin öğrenme çıktıları yüz yüze eğitim ile eşdeğerdi.” maddesine ilkokulda görev yapan öğretmenlerin 20’si (%13), ortaokulda görev yapan öğretmenlerin 20’si (%9), ortaöğretim (Anadolu lisesi) kademesinde görev yapan öğretmenlerin 14’ü (%8) “evet” yanıtını vermiştir. Verilen yanıtlar kademelere göre büyük farklılık göstermemiştir. Bu maddeye grubun ortalama %61’i “hayır” yanıtını vermiştir.

2. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Branşa Göre Pandemi (Covid-19) Dönemi Acil Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretim Programlarının Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin branşlarına göre (sayısal, sözel, spor-sanat, sınıf öğretmenliği, yabancı dil), programların kazanım ögesiyle ilgili anket maddelerine verdikleri yanıtlar Şekil 5’te sunulmuştur.

Şekil 5

Görev Yapılan Branşa Göre Kazanım Ögesiyle İlgili Maddelere Öğretmenlerin Verdiği Yanıtlar

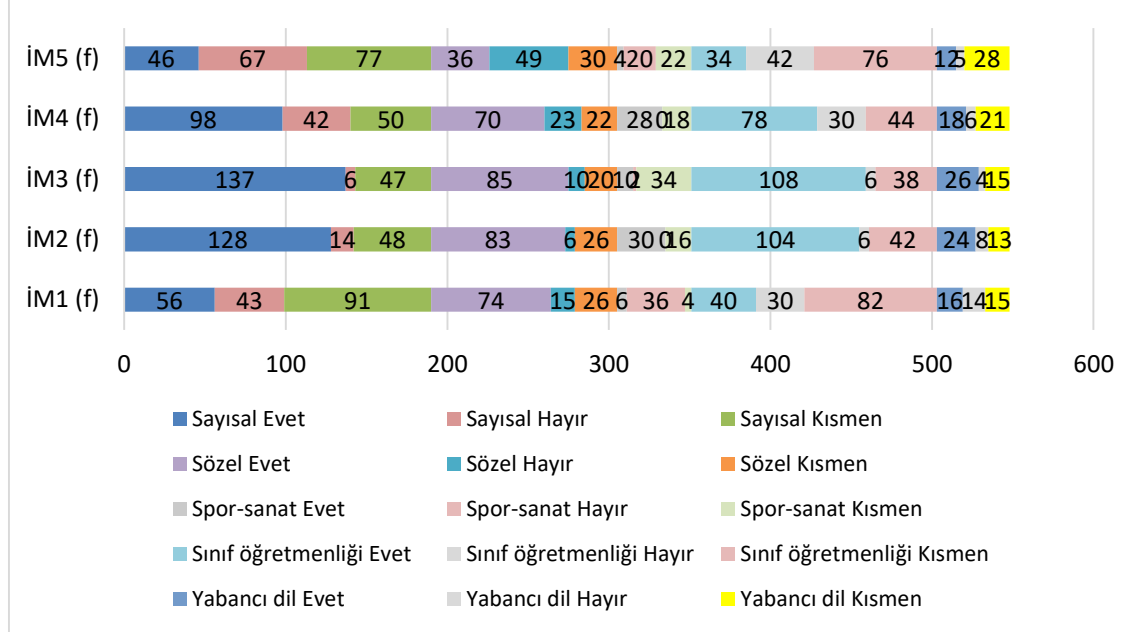


Kazanıma yönelik anket maddelerine sayısal branşlardan 190, sınıf öğretmenliğinden 152, sözel branşlardan 115, spor-sanat branşlarından 46 ve yabancı dil branşından 45 öğretmen olmak üzere toplamda 548 öğretmen yanıt vermiştir. Öğretim programlarının kazanım ögesiyle ilgili anketteki altı maddeye öğretmenlerin belirttikleri görüşler branşları açısından incelenmiştir. Bu maddeler arasında örneğin “(KM3.) Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilere kazandırabileceğim kazanımları belirledim ve bu kazanımlara öncelik verdim.” maddesine sayısal branş öğretmenlerinin 127’si (%67), sözel branş öğretmenlerinin 93’ü (%81), spor-sanat branş öğretmenlerinin 34’ü (%74), sınıf öğretmenlerinin 122’si (%80) ve yabancı dil öğretmenlerinin 31’i (%69) “evet” yanıtını vermiştir. Sayısal ve yabancı dil branşlarında görev yapan öğretmenlere göre, en fazla oranda sözel, sınıf öğretmenliği ve spor-sanat branşlarında görev yapan öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde öğrencilere kazandırabileceği kazanımları belirleyip bu kazanımlara öncelik verdiğini belirtmiştir. Yine kazanım ögesiyle ilgili “(KM5.) Öğretim programında yer alan kazanımların çoğuna öğrencileri ulaştırabildim.” maddesine sözel (60) ve sınıf öğretmenliği (84) branşlarındaki öğretmenler ortalama %54 oranında “evet” yanıtını verirken, sayısal (74), spor-sanat (18) ve yabancı dil (18) alanlarındaki öğretmenler ortalama %39 oranında “evet” yanıtını vermiştir. Sınıf öğretmenleri ile sözel branşlarda görev yapan öğretmenlerin yaklaşık yarısı öğrencileri kazanımların çoğuna ulaştırabildiğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin branşlarına göre (sayısal, sözel, spor-sanat, sınıf öğretmenliği, yabancı dil), programların içerik ögesiyle ilgili anket maddelerine verdikleri yanıtlar Şekil 6 ve 7’de sunulmuştur.

Şekil 6

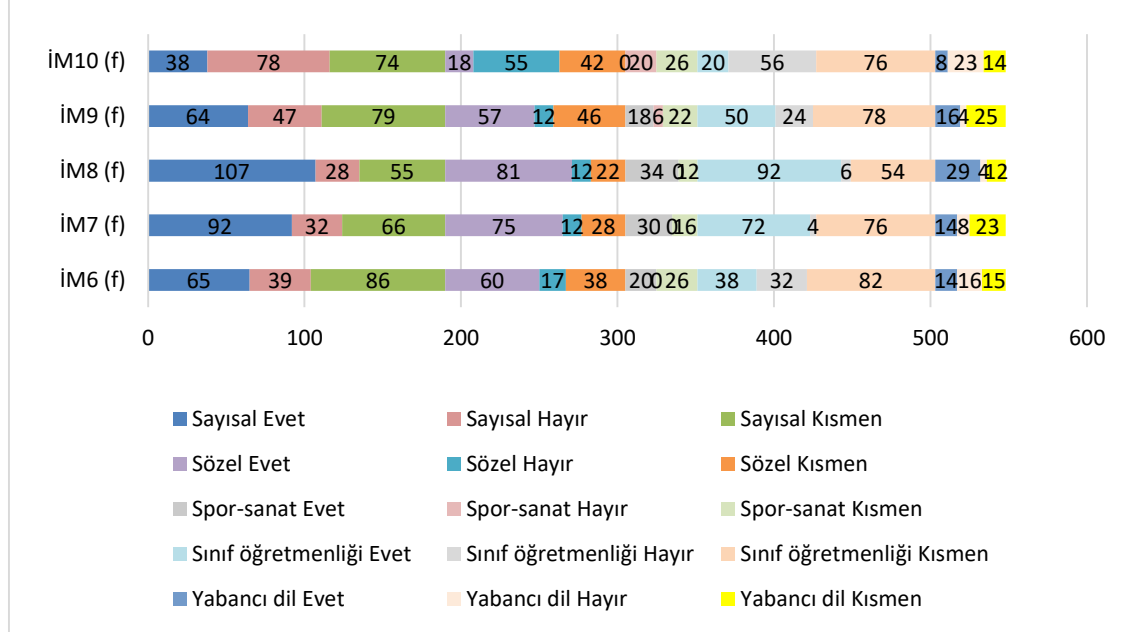
Görev Yapılan Branşa Göre İçerik Ögesiyle İlgili Maddelere Öğretmenlerin Verdiği Yanıtlar (1)



İçeriğe yönelik anket maddelerine sayısal branşlardan 190, sınıf öğretmenliğinden 152, sözel branşlardan 115, spor-sanat branşlarından 46 ve yabancı dil branşından 45 öğretmen olmak üzere toplamda 548 öğretmen yanıt vermiştir. Öğretim programlarının içerik ögesiyle ilgili anketteki on maddeye öğretmenlerin belirttikleri görüşler branşları açısından incelenmiştir (Şekil 6, 7). Bu maddeler arasında örneğin “(İM1.) Uzaktan eğitim süreci branşıma ait öğretim programının içeriği açısından uygun bir yöntemdir.” maddesine sözel branşta yer alan öğretmenlerin 74’ü (%64) “evet” yanıtını verirken, sayısal branşta yer alan öğretmenlerin 56’sı (%29), sınıf öğretmenliği branşında yer alan öğretmenlerin 40’ı (%26), spor-sanat branşında yer alan öğretmenlerin 6’sı (%13), yabancı dil branşında yer alan öğretmenlerin 16’sı (%36) “evet” yanıtını vermiştir. En fazla sözel branşlarda yer alan öğretmenler, en az ise spor-sanat branşında yer alan öğretmenler bu süreçte öğretim programının içeriğinin uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Yine içerik ögesiyle ilgili “(İM4.) Uzaktan eğitim sürecinde yıllık planda ve ders içeriğinde uyarlamalar/düzenlemeler yapmam gerekti.” maddesine yabancı dil branşında yer alan öğretmenlerin yalnızca 18’i (%40) “evet” yanıtını verirken, sayısal branşta yer alan öğretmenlerin 98’i (%52), sözel branşta yer alan öğretmenlerin 70’i (%61), sınıf öğretmenliği branşında yer alan öğretmenlerin 78’i (%51), spor-sanat branşında yer alan öğretmenlerin 28’i (%61) “evet” olarak yanıtlamıştır. Yabancı dil branşında yer alan öğretmenler diğer branşlara göre uzaktan eğitim sürecinde yıllık planda ve ders içeriğinde uyarlamalar/düzenlemeler yaptıklarını en az ifade eden grup olmuştur. Uzaktan eğitim sürecinde yıllık planda ve ders içeriğinde uyarlamalar/düzenlemeler yaptıklarını oran olarak en çok ifade eden branşlar ise sözel ve spor-sanat branşları olmuştur.

Şekil 7

Görev Yapılan Branşa Göre İçerik Ögesiyle İlgili Maddelere Öğretmenlerin Verdiği Yanıtlar (2)

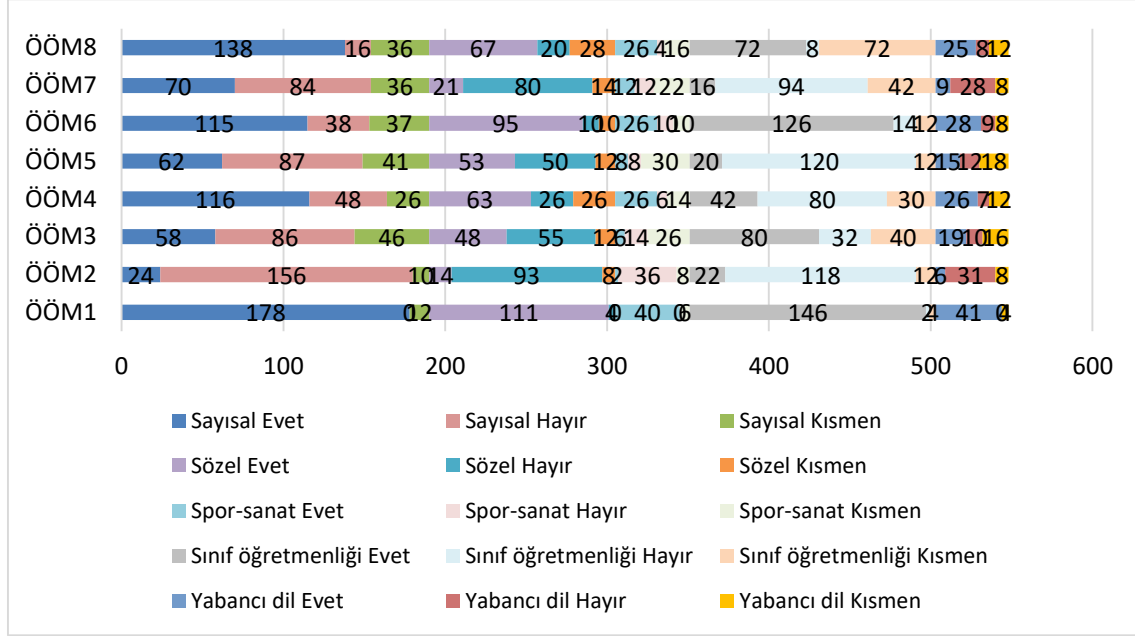


Son olarak“(İM8.) Uzaktan eğitim sürecinde dersim/derslerimle ilgili içerik oluşturmak için dijital uygulamaları (web araçlarını) etkin bir şekilde kullandım.” maddesine verilen yanıtlar öğretmenlerin branşlarına göre büyük oranda farklılaşmamaktadır. Bu maddeye sözel branşta yer alan öğretmenlerin 81’i (%70), sayısal branşta yer alan öğretmenlerin 107’si (%56), spor-sanat branşında yer alan öğretmenlerin 34’ü (%74), sınıf öğretmenliği branşında yer alan öğretmenlerin 92’si (%61), yabancı dil branşında yer alan öğretmenlerin 29’u (%64) “evet” olarak yanıtlamıştır. En fazla oranda sözel ve spor-sanat branşlarında yer alan öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde dersleri ile ilgili içerik oluşturmak için dijital uygulamaları (web araçlarını) etkin bir şekilde kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin branşlarına göre (sayısal, sözel, spor-sanat, sınıf öğretmenliği, yabancı dil), programların öğretim-öğrenme yaşantıları ögesiyle ilgili anket maddelerine verdikleri yanıtlar Şekil 8 ve 9’da sunulmuştur.

Şekil 8

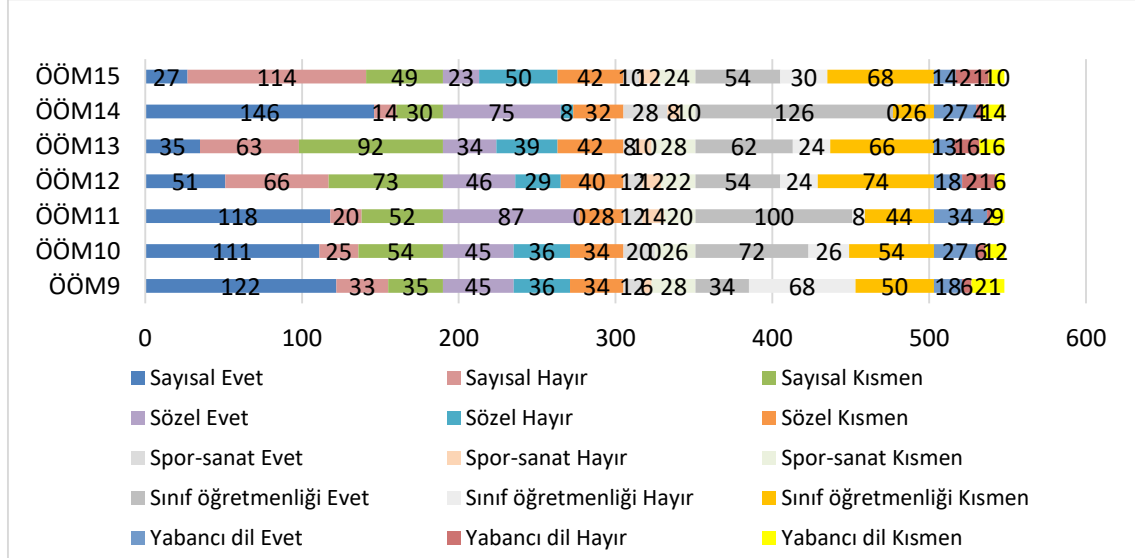
Görev Yapılan Branşa Göre Öğretme-Öğrenme Yaşantıları Ögesiyle İlgili Maddelere Öğretmenlerin Verdiği Yanıtlar (1)



Öğretme-öğrenme yaşantılarına yönelik anket maddelerine sayısal branşlardan 190, sınıf öğretmenliğinden 152, sözel branşlardan 115, spor-sanat branşlarından 46 ve yabancı dil branşından 45 öğretmen olmak üzere toplamda 548 öğretmen yanıt vermiştir. Öğretim programlarının öğretme-öğrenme yaşantıları ögesiyle ilgili anketteki 15 maddeye öğretmenlerin belirttikleri görüşler branşları açısından incelenmiştir (Şekil 8, 9). Bu maddeler arasında örneğin“(ÖÖM1.) *Uzaktan eğitim sürecinde düzenli olarak ders işledim.*” maddesine sayısal branştaki öğretmenlerden 178’i (%94), sözel branştaki öğretmenlerden 111’i (%97), spor-sanat branşındaki öğretmenlerden 40’ı (%87), sınıf öğretmenliği branşındaki öğretmenlerden 146’sı (%96) ve yabancı dil branşındaki öğretmenlerden 41’i (%91) “evet” yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu uzaktan eğitim sürecinde düzenli olarak ders işlediğini ifade etmiştir. Yine öğretme-öğrenme yaşantıları ögesiyle ilgili“(ÖÖM5.) *Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin çoğu derse katılmadı.*” maddesine sözel branş öğretmenlerinin 53’ü (%50), sayısal (62) ve yabancı dil (15) branş öğretmenlerinin ortalama %33’ü, spor-sanat branşı öğretmenlerinin 8’i (%20), sınıf öğretmenliği branşınının 20’si (%15) “evet” yanıtını vermiştir. En çok oranda sözel branş öğretmenleri, en az oranda ise sınıf öğretmenleri uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin çoğunun derse katılmadığını ifade etmiştir.

Şekil 9

Görev Yapılan Branşa Göre Öğretme-Öğrenme Yaşantıları Ögesiyle İlgili Maddelere Öğretmenlerin Verdiği Yanıtlar (2)



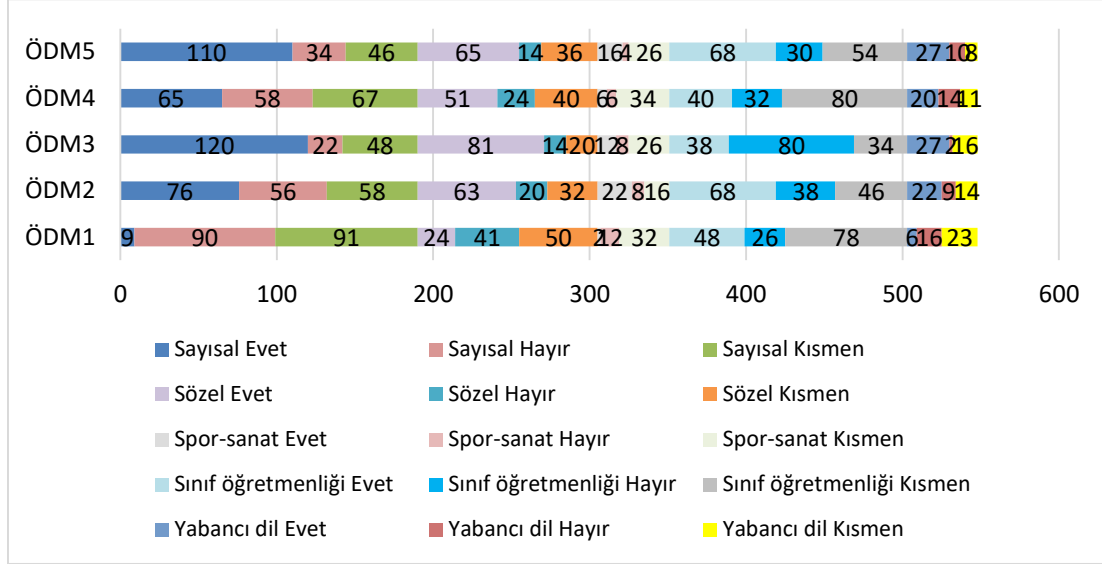
Öğretme-öğrenme yaşantıları ögesiyle ilgili diğer bir madde olan“(ÖÖM9.) *Uzaktan eğitim, öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin aktif katılımını sağlamada zorlandım.*” maddesine sayısal branş öğretmenlerinin 122’si (%64), sözel branş öğretmenlerinin 45’i (%39), spor-sanat branşı öğretmenlerinin 12’si (%26), sınıf öğretmenliği branşınının 34’ü (%22) ve yabancı dil branşı öğretmenlerinin 18’i (%40) “evet” yanıtını vermiştir. En çok sayısal branşlarda yer alan öğretmenler bu süreçte öğrencilerin aktif katılımını sağlamada zorlandığını ifade etmişlerdir. Sözel ve yabancı dil branşlarında yer alan öğretmenler bu süreçte öğrencilerin aktif katılımını sağlamada kısmen zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Spor-sanat ve sınıf öğretmenliği branşlarında yer alan öğretmenlerin çoğu bu süreçte öğrencilerin aktif katılımını sağlamada zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. “(ÖÖM10.) *İnternete erişim ve teknolojik imkânlardaki yetersizlikler dersin işlenişini olumsuz etkiledi.*” maddesine sayısal branş öğretmenlerinin 111’i (%58), sözel branş öğretmenlerinin 45’i (%39), spor-sanat branşı öğretmenlerinin 20’si (%43), sınıf öğretmenliği branşınının 72’si (%47) ve yabancı dil branşı öğretmenlerinin 27’si (%60) “evet” yanıtını vermiştir. Tüm öğretmenler tarafından maddenin “evet” olarak yanıtlanma oranı %50, “kısmen” olarak yanıtlanma oranı ise %33’tür. Öğretmenlerin çoğu internete erişimi ve teknolojik imkânlardaki yetersizliklerin dersin işlenişini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir.

Son olarak “(ÖÖM15.) *Uzaktan eğitimde öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilere uygulamalı çalışmalar (deneyler, laboratuvar çalışmaları, gösterip yaptırma çalışmaları vb.) yaptırabildim.*” maddesine sözel (23) ve spor-sanat (10) branşları ortalama %21 oranında “evet” yanıtını verirken sayısal branş öğretmenlerinin 27’si (%14), sınıf öğretmenliği (54) ve yabancı dil (14) branşlarındaki öğretmenler ortalama %34 oranında “evet” yanıtını vermiştir. Sayısal branşta yer alan öğretmenlerde daha yüksek oranda olmakla beraber öğretmenlerin çoğu bu süreçte uygulamalı çalışmalar yaptıramadığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin branşlarına göre (sayısal, sözel, spor-sanat, sınıf öğretmenliği, yabancı dil), programların ölçme-değerlendirme ögesiyle ilgili anket maddelerine verdikleri yanıtlar Şekil 10 ve 11’de sunulmuştur.

Şekil 10

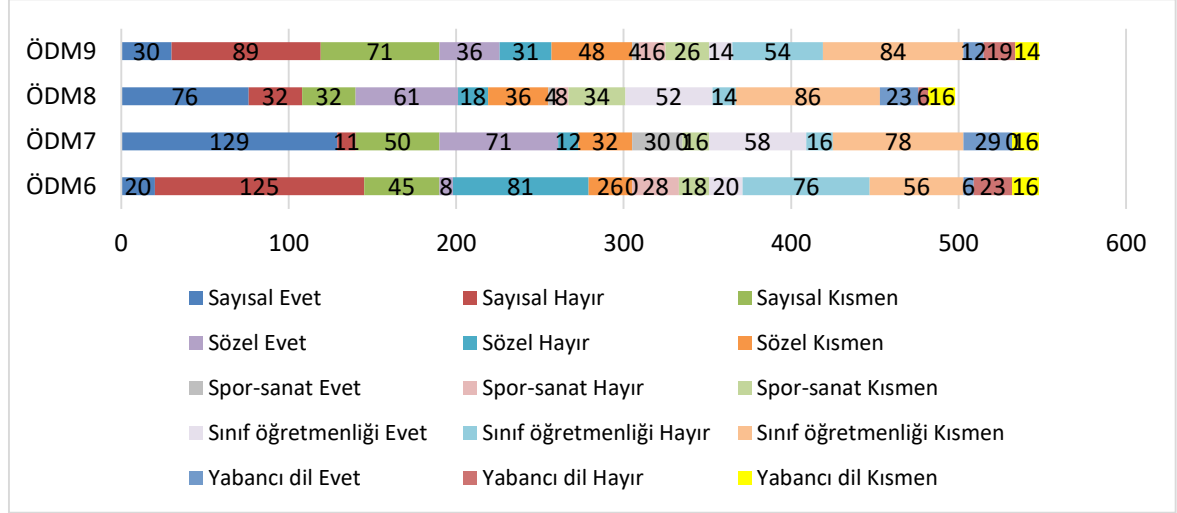
Görev Yapılan Branşa Göre Ölçme-Değerlendirme Ögesiyle İlgili Maddelere Öğretmenlerin Verdiği Yanıtlar (1)



Ölçme ve değerlendirmeye yönelik anket maddelerine sayısal branşlardan 190, sınıf öğretmenliğinden 152, sözel branşlardan 115, spor-sanat branşlarından 46 ve yabancı dil branşından 45 öğretmen olmak üzere toplamda 548 öğretmen yanıt vermiştir. Öğretim programlarının ölçme değerlendirme ögesiyle ilgili anketteki dokuz maddeye öğretmenlerin belirttikleri görüşler branşları açısından incelenmiştir (Şekil 10, 11). Bu maddeler arasında örneğin “(ÖDM3.) Uzaktan eğitim sürecinde ortak yazılıların kaldırılması öğrencinin derse katılımını olumsuz yönde etkiledi.” maddesine sayısal (120), sözel (81) ve yabancı dil (27) branşlarındaki öğretmenler ortalama %65 oranında “evet” yanıtını vermiştir. Sınıf öğretmenliği branşındaki öğretmenlerin 38’i (%25), spor-sanat branşındaki öğretmenlerin 12’si (%26) “evet” yanıtını vermiştir. Sınıf öğretmenleri ve spor-sanat öğretmenleri bu süreçte ortak sınavların kaldırılmasının öğrencinin derse katılımını yüksek oranda olumsuz yönde etkilemediğini ifade ederlerken, sayısal, sözel ve yabancı dil branşlarında yer alan öğretmenlerin yarısından çoğu öğrencinin derse katılımını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. “(ÖDM4.) Uzaktan eğitim sürecinde sınıf içi değerlendirme çalışmalarını etkili bir şekilde gerçekleştirdim.” maddesine sözel (51) ve yabancı dil (20) branşlarındaki öğretmenler %44, sınıf öğretmenliği (40) ve sayısal (65) branşlarındaki öğretmenler ortalama %30 oranında “evet” yanıtını vermiştir. Spor-sanat branşındaki öğretmenlerin ise altısı (%13) “evet” yanıtını vermiştir. Spor-sanat branşında yer alan öğretmenlerin çoğu sınıf içi değerlendirme çalışmalarını etkili bir şekilde gerçekleştiremediklerini ifade etmişlerdir. Sözel ve yabancı dil branşlarında yer alan öğretmenlerin ise, yarısına yakını uzaktan eğitim sürecinde sınıf içi değerlendirme çalışmalarını etkili bir şekilde gerçekleştirdiğini ifade etmiştir.

Şekil 11

Görev Yapılan Branşa Göre Ölçme-Değerlendirme Ögesiyle İlgili Maddelere Öğretmenlerin Verdiği Yanıtlar (2)



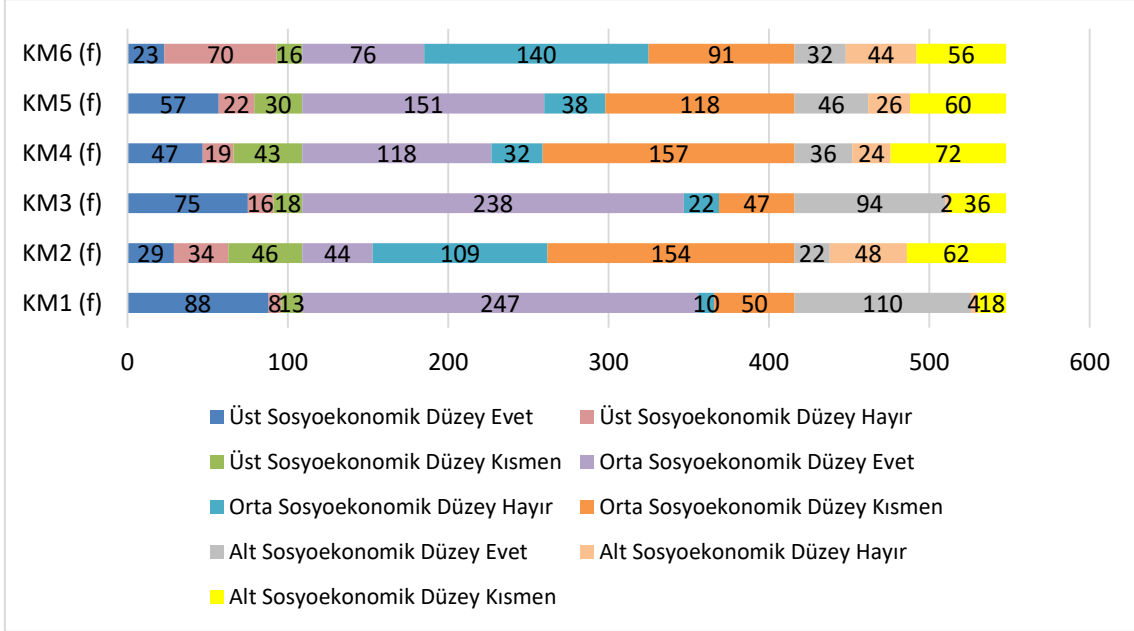
Yine ölçme-değerlendirme ögesiyle ilgili örneğin “(ÖDM6.) Uzaktan eğitimin öğrenme çıktıları yüz yüze eğitim ile eşdeğeri.” maddesine sayısal branştaki öğretmenlerin 20’si (%11), sözel branştaki öğretmenlerin 8’i (%7), sınıf öğretmenliği branşındaki öğretmenlerin 20’si (%13), yabancı dil branşındaki öğretmenlerin altısı (%13) “evet” yanıtını vermiştir. Spor-sanat branşında yer alan hiçbir öğretmen uzaktan eğitimin öğrenme çıktıları, yüz yüze eğitim ile eşdeğer olduğunu ifade etmemiştir. Branş farklılığı olmaksızın öğretmenlerin çoğu, uzaktan eğitim öğrenme çıktıları yüz yüze eğitim ile eşdeğer olmadığını ifade etmişlerdir.

3. Öğretmenlerin Okulun Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Özelliğine Göre Pandemi (Covid-19) Dönemi Acil Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretim Programlarının Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin görev yaptıkları bölgenin sosyoekonomik özelliğine göre (alt sosyoekonomik düzey, orta sosyoekonomik düzey, üst sosyoekonomik düzey), programların kazanım ögesiyle ilgili anket maddelerine verdikleri yanıtlar Şekil 12’de sunulmuştur.

Şekil 12

Okulun Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Özelliğine Göre Kazanım Ögesiyle İlgili Maddelere Öğretmenlerin Verdiği Yanıtlar

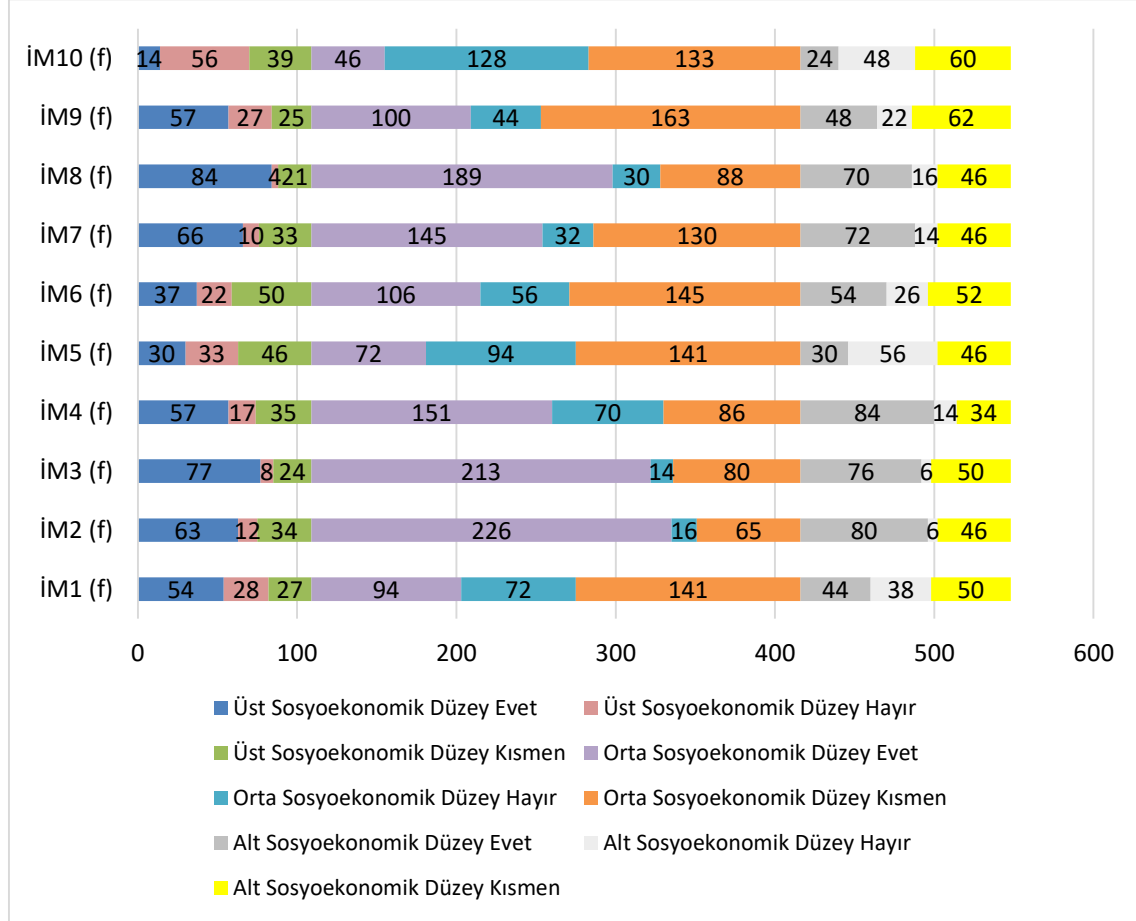


Kazanıma yönelik anket maddelerine, alt sosyoekonomik düzey bölgelerdeki okullarda görev yapan 132, orta sosyoekonomik düzey bölgelerdeki okullarda görev yapan 307 ve üst sosyoekonomik düzey bölgelerdeki okullarda görev yapan 109 olmak üzere toplamda 548 öğretmen yanıt vermiştir. Öğretim programlarının kazanım ögesiyle ilgili anketteki altı maddeye öğretmenlerin belirttikleri görüşler okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik özelliği açısından incelenmiştir. Bu maddeler arasında örneğin “(KM3.) Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilere kazandırabileceğim kazanımları belirledim ve bu kazanımlara öncelik verdim.” maddesine alt sosyoekonomik düzeydeki bölgede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 94’ü (%71), orta sosyoekonomik düzeydeki bölgede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 238’i (%78), üst sosyoekonomik düzeydeki bölgede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 75’i (%69) “evet” yanıtı vermiştir. En fazla orta sosyoekonomik düzeydeki bölgede bulunan okullarda görev yapan öğretmenler olmak üzere, tüm öğretmenlerin büyük çoğunluğu uzaktan eğitim sürecinde öğrencilere kazandırabileceği kazanımları belirlediğini ve bu kazanımlara öncelik verdiğini ifade etmiştir. Yine kazanım ögesiyle ilgili “(KM5.) Öğretim programında yer alan kazanımların çoğuna öğrencileri ulaştırabildim.” maddesine alt sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 46’sı (%35), orta sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 151’i (%49) ve üst sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 57’si (%52) “evet” yanıtını vermiştir. Alt sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlere göre, en fazla üst ve orta sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenler (katılan öğretmenlerin yarısı) öğretim programında yer alan kazanımların çoğuna öğrencileri ulaştırabildiğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları bölgenin sosyoekonomik özelliğine göre (alt sosyoekonomik düzey, orta sosyoekonomik düzey, üst sosyoekonomik düzey), programların içerik ögesiyle ilgili anket maddelerine verdikleri yanıtlar Şekil 13’te sunulmuştur.

Şekil 13

Okulun Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Özelliğine Göre İçerik Ögesiyle İlgili Maddelere Öğretmenlerin Verdiği Yanıtlar



İçeriğe yönelik anket maddelerine, alt sosyoekonomik düzey bölgelerdeki okullarda görev yapan 132, orta sosyoekonomik düzey bölgelerdeki okullarda görev yapan 307 ve üst sosyoekonomik düzey bölgelerdeki okullarda görev yapan 109 olmak üzere toplamda 548 öğretmen yanıt vermiştir. Öğretim programlarının içerik ögesiyle ilgili anketteki 10 maddeye öğretmenlerin belirttikleri görüşler okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik özelliği açısından incelenmiştir. Bu maddeler arasında örneğin “(İM1.) Uzaktan eğitim süreci branşıma ait öğretim programının içeriği açısından uygun bir yöntemdir.” maddesine alt sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 44’ü (%33), orta sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 94’ü (%31), üst sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 54’ü (%50) “evet” yanıtı vermiştir. Alt ve orta sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin çoğu, uzaktan eğitim sürecinin branşlarına ait öğretim programının içeriği açısından uygun bir yöntem olmadığını ifade etmişlerdir. Üst sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin yarısı ise uzaktan eğitim sürecinin branşlarına ait öğretim programının içeriği açısından uygun bir yöntem olduğunu ifade etmiştir.

Yine içerik ögesiyle ilgili “(İM4.) Uzaktan eğitim sürecinde yıllık planda ve ders içeriğinde uyarlamalar/düzenlemeler yapmam gerekti.” maddesine alt sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 84’ü (%64), orta sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 151’i (%49), üst sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde

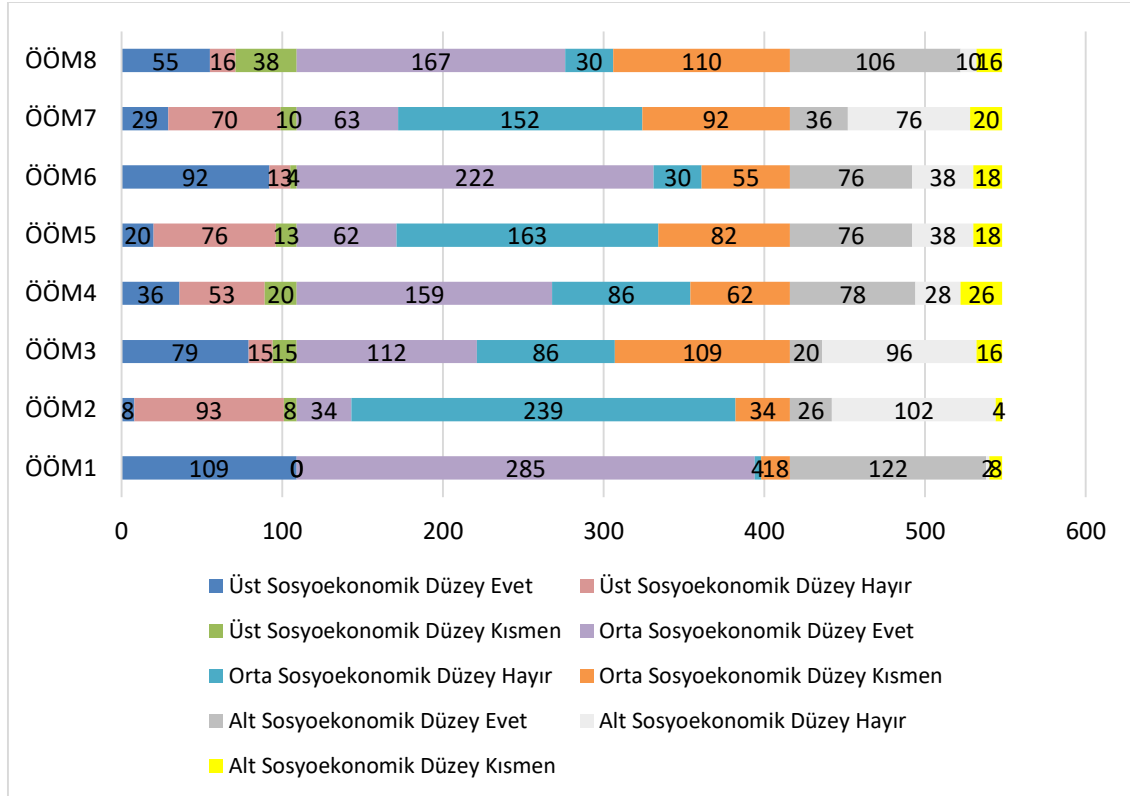
bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 57'si (%52), "evet" yanıtı vermiştir. Alt sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenler, orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek oranda uzaktan eğitim sürecinde yıllık planda ve ders içeriğinde uyarlamalar/düzenlemeler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin ise yarısı uzaktan eğitim sürecinde yıllık planda ve ders içeriğinde uyarlamalar/düzenlemeler yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Son olarak "(İM8.) Uzaktan eğitim sürecinde dersim/derslerimle ilgili içerik oluşturmak için dijital uygulamaları (web araçlarını) etkin bir şekilde kullandım." maddesine alt sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 70'i (%53), orta sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 189'u (%62), üst sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 84'ü (%77) "evet" yanıtı vermiştir. En az alt sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenler, en çok ise üst sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenler dersle ilgili içerik oluşturmak için dijital uygulamaları kullandığını ifade etmişlerdir. Genel olarak öğretmenlerin çoğu derslerle ilgili içerik oluşturmak için dijital uygulamaları kullandığını ifade etmişlerdir ve sosyoekonomik düzey arttıkça dijital uygulamaları kullanma oranı da artmıştır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları bölgenin sosyoekonomik özelliğine göre (alt sosyoekonomik düzey, orta sosyoekonomik düzey, üst sosyoekonomik düzey), programların öğretme-öğrenme yaşantıları ögesiyle ilgili anket maddelerine verdikleri yanıtlar Şekil 14 ve 15'te sunulmuştur.

Şekil 14

Okulun Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Özelliğine Göre Öğretme-Öğrenme Yaşantıları Ögesiyle İlgili Madde Özetine Öğretmenlerin Verdiği Yanıtlar (1)



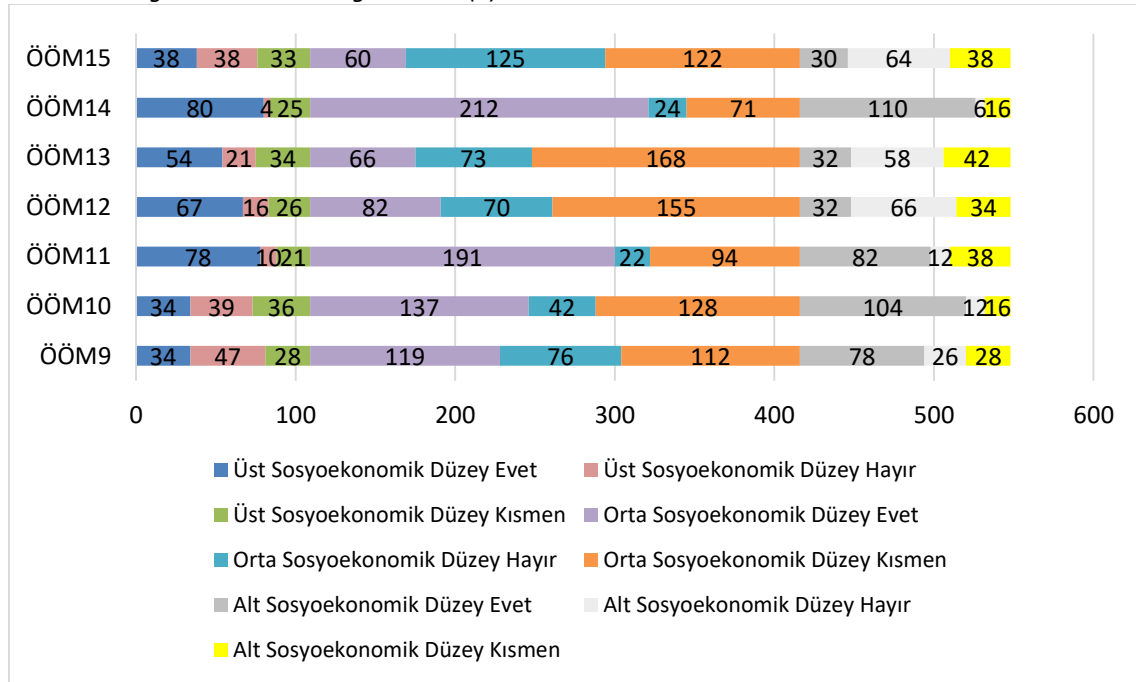
Öğretme-öğrenme yaşantılarına yönelik anket maddelerine, alt sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan 132, orta sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev

yapan 307 ve üst sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan 109 olmak üzere toplamda 548 öğretmen yanıt vermiştir. Öğretim programlarının öğretme-öğrenme yaşantıları ögesiyle ilgili anketteki 15 maddeye öğretmenlerin belirttikleri görüşler okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik özellikleri açısından incelenmiştir (Şekil 14, 15). Bu maddeler arasında örneğin “(ÖÖM1.) Uzaktan eğitim sürecinde düzenli olarak ders işledim.” maddesine alt sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 122’si (%92), orta sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 285’i (%93), üst sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 109’u (%100) “evet” yanıtını vermiştir. Tüm öğretmenler tarafından bu madde %94 oranında “evet” olarak yanıtlanmıştır. Üst sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan katılımcı öğretmenlerin tamamı, uzaktan eğitim sürecinde düzenli olarak ders işlediğini ifade etmiştir.

Yine öğretme-öğrenme yaşantıları ögesiyle ilgili “(ÖÖM5.) Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin çoğu derse katılmadı.” maddesine alt sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 76’sı (%58), orta sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 62’si (%20), üst sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 20’si (%18) “evet” yanıtını vermiştir. En çok alt sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin çoğunun derse katılmadığını ifade etmişlerdir. Okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyi azaldıkça, öğrencilerin çoğunun derse katılmadığını ifade etme oranı artmıştır.

Şekil 15

Okulun Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Özelliğine Göre Öğretme-Öğrenme Yaşantıları Ögesiyle İlgili Maddelelere Öğretmenlerin Verdiği Yanıtlar (2)



Anketin öğretme-öğrenme yaşantıları ögesiyle ilgili diğer bir madde olan “(ÖÖM9.) Uzaktan eğitim, öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin aktif katılımını sağlamada zorlandım.” maddesine alt sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 78’i (%59), orta sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 119’u (%39), üst sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 34’ü (%31) “evet” yanıtını vermiştir. Alt sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin

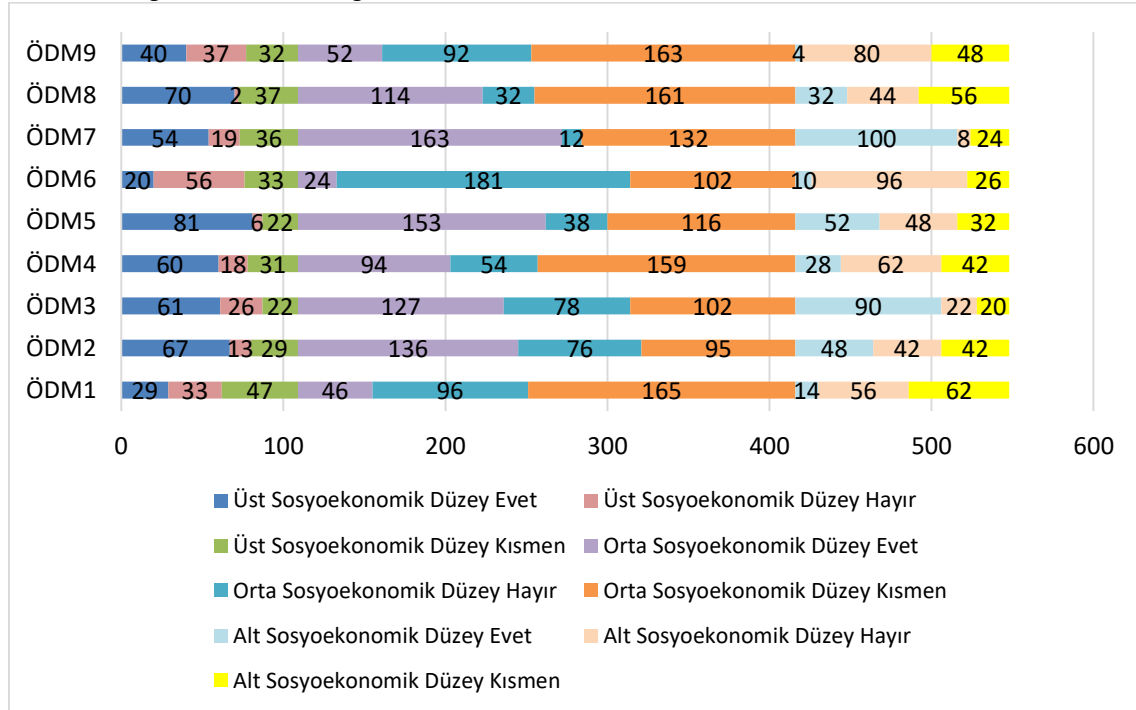
yarıdan fazlası bu süreçte öğrencilerin aktif katılımını sağlamada zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenler ise bu süreçte öğrencilerin aktif katılımını sağlamada çok zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. “(ÖÖM10.) İnternete erişim ve teknolojik imkânlardaki yetersizlikler dersin işlenişini olumsuz etkiledi.” maddesine alt sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 104’ü (%79), orta sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 137’si (%45), üst sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 34’ü (%31) “evet” yanıtını vermiştir. İnternete erişimin ve teknolojik imkânlardaki yetersizliklerin dersin işlenişini olumsuz etkilemesi durumu en çok alt sosyoekonomik düzeyde yer alan öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Okulların bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyi arttıkça öğretmenlerin, internete erişimin ve teknolojik imkânlardaki yetersizliklerin dersin işlenişini olumsuz etkilediğini ifade etme oranı azalmıştır.

Son olarak “(ÖÖM15.) Uzaktan eğitimde öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilere uygulamalı çalışmalar (deneyler, laboratuvar çalışmaları, gösterip yaptırma çalışmaları vb.) yaptırabildim.” maddesine alt sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 30’u (%23), orta sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 60’ı (%20), üst sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 38’i (%35) “evet” yanıtını vermiştir. Dolayısıyla okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyine göre farklılaşmaksızın öğretmenlerin çoğu bu süreçte uygulamalı çalışmalar yaptıramadığını ya da kısmen yaptırabildiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları bölgenin sosyoekonomik özelliğine göre (alt sosyoekonomik düzey, orta sosyoekonomik düzey, üst sosyoekonomik düzey), programların ölçme-değerlendirme ögesiyle ilgili anket maddelerine verdikleri yanıtlar Şekil 16’da sunulmuştur.

Şekil 16

Okulun Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Özelliğine Göre Ölçme-Değerlendirme Ögesiyle İlgili Maddelere Öğretmenlerin Verdiği Yanıtlar



Ölçme ve değerlendirmeye yönelik anket maddelerine, alt sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan 132, orta sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev

yapan 307 ve üst sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan 109 olmak üzere toplamda 548 öğretmen yanıt vermiştir. Öğretim programlarının ölçme-değerlendirme ögesiyle ilgili anketteki dokuz maddeye öğretmenlerin belirttikleri görüşler okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik özellikleri açısından incelenmiştir. Bu maddeler arasında örneğin “(ÖDM3.) Uzaktan eğitim sürecinde ortak yazılıların kaldırılması öğrencinin derse katılımını olumsuz yönde etkiledi.” maddesine alt sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 90’ı (%68), orta sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 127’si (%41), üst sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 61’i (%55) “evet” yanıtını vermiştir. En yüksek oranda alt sosyoekonomik düzeydeki bölgede bulunan okullarda görev yapan öğretmenler tarafından ortak sınavların kaldırılmasının öğrencinin derse katılımını olumsuz yönde etkilediği ifade edilmiştir.

Yine ölçme-değerlendirme ögesiyle ilgili “(ÖDM4.) Uzaktan eğitim sürecinde sınıf içi değerlendirme çalışmalarını etkili bir şekilde gerçekleştirdim.” maddesine alt sosyoekonomik düzeydeki bölgede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 28’i (%21), orta sosyoekonomik düzeydeki bölgede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 94’ü (%31), üst sosyoekonomik düzeydeki bölgede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 60’ı (%55) “evet” yanıtını vermiştir. Alt ve orta sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin çoğu bu süreçte sınıf içi değerlendirme çalışmalarını etkili bir şekilde gerçekleştiremediklerini ifade ederlerken, üst sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin yarısından fazlası bu süreçte sınıf içi değerlendirme çalışmalarını etkili bir şekilde gerçekleştirebildiklerini ifade etmişlerdir.

Son olarak “(ÖDM6.) Uzaktan eğitimin öğrenme çıktıları yüz yüze eğitim ile eşdeğeri.” maddesine alt sosyoekonomik düzeydeki bölgede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 10’u (%8), orta sosyoekonomik düzeydeki bölgede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 24’ü (%8), üst sosyoekonomik düzeydeki bölgede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin 20’si (%18) “evet” yanıtını vermiştir. Öğretmenler genel olarak uzaktan eğitimin öğrenme çıktılarının yüz yüze eğitim ile eşdeğer olmadığını ifade etmişlerdir.

4. Öğretmenlerin Öğretim Programlarına İlişkin Önerileri

Öğretmenlere anketin son bölümünde açık uçlu bir soru yöneltilmiştir. Öğretmenlerin pandemi (Covid-19) dönemi uzaktan eğitim deneyimi ile birlikte öğretim programlarının işleyen ve işlemeyen yönlerini düşünerek bundan sonra düzenlenecek olan öğretim programlarının kazanımlarına, içeriğine, öğretme-öğrenme yaşantılarına, ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik önerileri alınmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin önerilerinin öğretim programlarının öğelerine ve kategorilere göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2
Öğretmenlerin Öğretim Programlarına Yönelik Önerileri

Program Ögesi	Kategoriler	f	Örnek Yanıtlar
Kazanım	Kazanım	8	K292: Kazanım sayısı azaltılmalı (Kazanımların tamamı uzaktan eğitime uygun değil)
	Sayılarının Azaltılması		
İçerik	İçerik Desteği	12	K368: İçerik geliştirmek için etkinlikler, Web 2.0 araçları ve eğitim kaynakları oluşturulmalı. Öğrencilerin daha aktif olacağı içerikler geliştirilmeli.
	Spor-sanat Derslerine Yönelik İçerik	5	K456: Uygulamalı dersler (beden eğitimi, görsel sanatlar, müzik gibi) için içerik uygun değil yeniden düzenlenmeli.

Öğretme- Öğrenme Yaşantıları	Teknolojik Destek İhtiyacı	16	<i>K298: İnternet, tablet vb. araç gereçler sağlanmalı. Öğretmenlere ve öğrencilere teknoloji eğitimi verilmeli.</i>
	Katılım Teşviki	5	<i>K2: Öğrencilerin çoğu derse katılmadı, katılım artırılmalı.</i>
	Ders İşleme Sistemlerinin Değişimi	2	<i>K288: Hibrit sistem olmalı; uygulamalı dersler yüz yüze, teorik dersler uzaktan eğitim ile verilebilir.</i>
Ölçme Değerlendirme	Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları	15	<i>K313: Ölçme ve değerlendirme kesinlikle yapılmalıydı.</i>

Öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin önerilerinin alındığı anketin açık uçlu sorusuna; 17 sınıf öğretmeni, dokuz fen bilimleri öğretmeni, sekiz matematik öğretmeni, yedi İngilizce öğretmeni, dört beden eğitimi öğretmeni, dört sosyal bilgiler öğretmeni, üç bilişim teknolojileri öğretmeni, üç fizik öğretmeni, iki görsel sanatlar öğretmeni, bir biyoloji öğretmeni ve bir kimya öğretmeni olmak üzere toplam 63 öğretmen yanıt vermiştir. Verilen yanıtlar programın öğelerine göre gruplandırılıp, içeriklerine göre kategorilere ayrılmıştır. Öğretmenler tarafından programların kazanım ögesine yönelik 8, içerik ögesine yönelik 17, öğretme-öğrenme yaşantıları ögesine yönelik 23, ölçme değerlendirme ögesine yönelik 15 öneride bulunulmuştur.

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenler, öğretim programlarının öğeleri için; teknolojik desteğe ihtiyaç duyulduğunu belirten 16 öneri, ölçme ve değerlendirme araçlarına öğretim programlarında daha çok yer verilmesi gerektiğini belirten 15 öneri, içerik için teknoloji tabanlı ve öğrenciyi aktif kılacak içeriklerin geliştirilmesi gerektiğini belirten 12 öneri, konuların azaltılmasını ve içeriğin uzaktan eğitime yönelik sadeleştirilmesi gerektiğini belirten 8 öneri, öğrenci katılımını artırmaya yönelik önlemleri belirten 5 öneri, spor-sanat derslerine yönelik çalışmalar yapılması gerektiğini belirten 5 öneri ve eğitimin hem yüz yüze hem uzaktan eğitim ile (hibrit olarak) yürütülmesi gerektiğini belirten 2 öneride bulunmuşlardır. Öğretmenler tarafından verilen yanıtlara göre, en çok teknolojik desteğe ve ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin öneriler belirtilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, pandemiden (Covid-19) kaynaklı yaşanan zorunlu ve acil olarak geçilmiş uzaktan eğitim sürecinde öğretim programlarının uygulanabilirliğine dair farklı kademe, branş ve sosyoekonomik bölgelerdeki okullardan öğretmenlerin görüşleri ile önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgulara göre öğretim programlarının kazanım, içerik, öğretme-öğrenme yaşantıları ve ölçme-değerlendirme ögesine ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Yapılan araştırmada kazanım ögesi ile ilgili olarak öğretmenler; kademe, branş ve sosyoekonomik düzey fark etmeksizin uzaktan eğitim sürecinde öğretim programlarından yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Diğer yandan öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde öğretim programlarında yer alan kazanımların tamamının bu süreçte uygulanabilir olmadığını, kısmen uygulanabilir olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin çoğunun kazanımlara ulaştırılması konusunda diğer branşlara göre, spor-sanat dersleri branş öğretmenleri ve sayısal branş öğretmenleri öğrencileri kazanımlara ulaştıramadıkları ifadesinde bulunmuşlardır. Küçükkırmızı (2021) yapmış olduğu araştırmada da beden eğitimi ve spor branşına ait kazanımların teorik ve uygulamalı olarak ikiye ayrıldığını ve uzaktan eğitim sürecinde yalnızca teorik kazanımların kazandırılabilceği sonucuna ulaşmıştır. Tuncer ve Tanaş (2011) da yapmış oldukları araştırmada uzaktan eğitimin fen alanları için uygun olmadığını, devam takibi ve etkileşim sınırlılığı nedeniyle başarısızlıklar yaşanabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca Berksoy (2021) yaptığı çalışmada, acil uzaktan eğitime geçiş yapan öğretmenlerin, uzaktan eğitim konusunda ilk tecrübelerini yaşadıkları için bu

sistemin öğrenme kazanımlarına ulaşmada kesin olarak yeterli olup olmadığından emin olmadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmada, uzaktan eğitim sürecinde özellikle sınıf öğretmenliği ve sözel branş öğretmenleri kazanımlara öğrencilerin çoğunu ulaştırabildiklerini ifade etmişlerdir. Öğretim programında yer alan kazanımların uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler tarafından gerçekleştirilebilir nitelikte olması durumuna ilkökul öğretmenleri diğer kademelere göre daha yüksek oranda “evet” yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin ifadelerine göre kazanımlara öğrencilerin çoğunu ulaştırabilmeyle ilgili olumlu görüşler ilkökul kademesinden ortaöğretim (Anadolu liseleri) kademesine doğru azalmıştır. Bu durumun sebebi, MEB (2018) öğretim programlarına göre ilkökuldan ortaöğretim kademesine doğru kazanım ve konuların kapsamının artması olarak düşünülmektedir. Kazanımların yoğunluğu konusunda, benzer şekilde Tanta (2021) kazanımların yoğun olmasının, uzaktan eğitimde öğrencileri kazanımlara ulaştırmada sürenin yetersiz kalmasına neden olduğu sonucuna ulaşmıştır. Diğer yandan bu araştırmada sosyoekonomik özellikler açısından öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, alt sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenler göre, en fazla orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenler öğretim programında yer alan kazanımların çoğuna öğrencileri ulaştırabildiğini ifade etmiştir.

Öğretim programlarının içerik ögesi ile ilgili olarak elde edilen bulgulara göre, öğretmenler genel olarak uzaktan eğitim sürecini öğretim programlarının içeriği açısından uygun bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum ortaöğretim (Anadolu liseleri) kademesi ve sözel branş öğretmenleri için geçerli değildir; bu gruplar içeriğin uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun dışında öğretmenler genel olarak öğretim programında yer alan konular ve/veya ünitelerin tamamını uzaktan eğitim sürecine uygun bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca spor-sanat branşında yer alan öğretmenlerin içeriğin uzaktan eğitim sürecine uygun olmadığını ifade etme oranı diğer branşlara göre daha yüksek olmuştur. Araştırmada, öğretmenler genel olarak içerik oluşturmak için öğretim programlarından yararlandıklarını ve uzaktan eğitim sürecini yıllık plana, öğretim programının içeriğine uygun olarak yürütebildiklerini ifade etmişlerdir. Sözel ve spor-sanat branşlarındaki öğretmenler ise, diğer branşlara göre uzaktan eğitim sürecinde yıllık planda ve ders içeriğinde uyarlamalar/düzenlemeler yaptıklarını daha çok ifade etmişlerdir. Bu ifadelerin tümüne okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyi arttıkça katılım oranı da artmıştır. Aslan (2022) tarafından ortaokul öğrencileri ile yapılan araştırmada ise, uzaktan eğitimde sağlanan ders içeriklerinin zengin olup olmadığına dair yapılan değerlendirmelerde, öğrencilerin genellikle uzaktan eğitimdeki ders içeriklerinin zengin olmadığına dair görüş bildirdikleri görülmüştür. Koşlu'nun (2022) çalışmasında da ulaşılan sonuca göre; uzaktan eğitim derslerini planlamanın yüz yüze dersleri planlamaya göre daha zor olduğu öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından kabul edilirken, bu görüşe en çok katılan branşlardan ikisinin Beden Eğitimi ve Spor ile Görsel Sanatlar branşları olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmada içeriğe ilişkin olarak öğretmenlerin geneli, programda yer alan konuları uzaktan eğitim sürecine ve sınıflarındaki öğrencilere göre yeniden düzenlediklerini ve bu süreçte dijital uygulamaları kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin geneli, içerik oluşturma konusunda zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Sözel ve spor-sanat branşlarında yer alan öğretmenler diğer branşlara göre daha yüksek oranda içerik oluşturmak için dijital uygulamalara ulaştıklarını ve kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca üst sosyoekonomik bölgedeki okullarda görev yapan öğretmenlerden alt sosyoekonomik bölgedeki okullarda görev yapan öğretmenlere doğru öğretmenlerin sürece uygun içerik oluşturmada zorlandıklarını ifade etme oranı artmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde içerik oluşturma konusunda Kırmızıgül'ün (2020) yaptığı çalışmaya göre, bu süreçte öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi ve becerilerinde önemli gelişmeler yaşanmıştır. Çalışmada öğretmenlerin, sürecin getirdiği koşulları dikkate alarak dijitalleşen eğitime ayak uydurmak için çaba gösterdikleri belirtilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde içerik ögesi ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda; Yedigir (2010), uzaktan eğitimde içeriklerin yetersizliğinden bahsederken, Yılmaz ve Keser (2015) uzaktan eğitimde etkili ders içerik ve materyallerinin tasarlanması gerektiğini vurgulamışlardır. Diğer yandan Yoon (2020), içerik boyutuna daha farklı bir açıdan bakarak öğrencilerin tüm insanlık için birbirine bağımlı dünya topluluğunu öğrenmelerine yardımcı olacak şekilde içeriğin genişletilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Öğretim programlarının öğretme-öğrenme yaşantıları ögesi ile ilgili öğretmenler genel olarak bu süreçte düzenli ders işlediklerini, ders saatlerinin yeterli olduğunu, bir ders saatinin azaltılmasının süreci olumsuz etkilemediğini, uzaktan eğitim sürecinde ek materyallere ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Yine öğretme-öğrenme süreciyle ilgili olarak ortaöğretim (Anadolu liseleri) kademesinde, spor-sanat branşında ve alt sosyoekonomik düzeydeki bölgede bulunan okullarda görev yapan öğretmenler tarafından öğrencilerin derse katılım oranının daha az olduğu ifade edilmiştir. Tanta da (2021) araştırmasında, benzer şekilde, öğretmenlerin öğrencilerden kaynaklı olarak yaşamış oldukları sorunların başında derse katılım sorununun geldiğini ifade etmiş, öğrencilerin derse katılımının sürekli olarak az sayıda olmasının derslerdeki verimin azalmasına ve öğretmenin motivasyonunun düşmesine sebep olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mouchantaf (2020) ise, çalışmasına dâhil olan öğretmenlerin çoğunluğunun, öğrencilerin uzaktan eğitim derslerini kaçırdıklarını ya da uzaktan eğitim derslerinde yapılan çalışmaları tamamlamadıklarını, dolayısıyla bu öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaşamadıklarını dile getirdiklerini belirtmiştir. Bakioğlu ve Çevik'in (2020) araştırmalarında, öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerinin uzaktan eğitimde derslere katılımının az olduğunu ve öğrencilerde motivasyon düşüklüğünün olduğunu belirtmişlerdir. Han, Demirbilek ve Demirtaş (2021) ise, yaptıkları çalışmada uzaktan eğitim sürecinde eğitimde fırsat eşitsizliğinin arttığı, motivasyon kaybı yaşayan öğrencilerin uzaktan eğitim derslerine katılım düzeyinin düşük olduğu sonucuna varmışlardır. Li ve diğerleri (2021), öğrencilerin öğrenme motivasyonunu ve ilgisini çekmek için çevrimiçi ders tasarımının ders içeriğinin ilgi çekici, kapsamlı (disiplinlerarası) ve içeriğin doğasını yansıtacak biçimde olmasını önermiştir. Çakın ve Külekçi Akyavuz'un (2020) çalışmasına göre ise, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde derse katılımlarının oldukça az olmasının başlıca nedeni internet ve teknik ekipman yetersizliği olarak gösterilmiştir. Bu araştırmada da uzaktan eğitim sürecinde, internet ve teknik ekipman yetersizliğinin yanı sıra özellikle öğrenme güclüğü ve yetersizliği olan öğrencilerin öğrenmelerinde sorunlar yaşandığı ve bu sorunların alt sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda daha yüksek oranda olduğu öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Ergezen (2022) özel gereksinimi olan öğrencileri konu alan araştırmasında öğretmenlerin, uzaktan eğitimin verimliliğini artırma yolları olarak sırasıyla öğretim programının uyarlanması, teknolojik araçların kullanımını artırma, eğitim platformunda iyileştirme ve öğretim yazılımlarının geliştirilmesi gerektiğini dile getirdiklerini vurgulamıştır.

Bu araştırmada özellikle alt sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin yarıdan fazlası internete erişim ve teknolojik imkânlardaki yetersizliklerin dersin işlenişini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Yine bu araştırmada elde edilen diğer bir sonuç, spor-sanat branşı öğretmenlerinin yarıdan fazlasının uzaktan eğitim sürecinin öğrencilere derslerde kaynak (e-kitap, web uygulamaları vb.) kullanımı açısından esneklik sağlamadığını ifade etmesi şeklinde olmuştur. Diğer yandan sayısal, sözel, sınıf öğretmenliği ve yabancı dil branşlarında görev yapan öğretmenlerin çoğu uzaktan eğitim sürecinin öğrencilere derslerde kaynak (e-kitap, web uygulamaları vb.) kullanımı açısından esneklik sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin geneli bu süreçte ek materyallere ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. İpekli (2022) bu konuda benzer bir sonuca ulaşarak, araştırmasında; uzaktan eğitim sürecinde derse katılım oranının çeşitli imkansızlıklar nedeniyle düştüğünü, gelir düzeyi düşük olan ve evinde teknolojik cihazlara erişim imkanı olmayan başarılı bir öğrencinin derslerindeki başarısının süreçten olumsuz etkilenmediğini, dolayısıyla eğitim sürecinden nitelikli sonuç alınabilmesi için önce fırsat eşitliğinin sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Han ve diğerleri (2021) ise, yaptıkları çalışmada genel olarak birçok öğretmen ve öğrencinin EBA'ya bağlanmakta güçlük çektiği, öğrencilerin uzaktan eğitim için gerekli olan teknolojik cihazlara sahip olmadığından uzaktan eğitimden yararlanamadığı sonucuna varmışlardır.

Ortaöğretim (Anadolu liseleri) kademesinde, spor-sanat branşında ve alt sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin çoğu uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin verilen ödev ve sorumlulukları yerine getiremediğini belirtmişlerdir. Tanta da (2021) çalışmasında benzer şekilde; öğretmenlerin görüşlerine göre uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler ile ilgili olarak asosyalleşme, uzaktan eğitime önem vermeme, hazırlıksız olma, ödev yapmama, uyku sorunları, dinleyici konumda olma, ders ayırımı yapılması, evde ders çalışmama ve derse geç kalma sorunlarının olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine bu araştırmada öğretmenlerin geneli öğrencilere derslerde uygulamalı çalışmalar yaptıramadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin ifadelerine göre bu süreçte uygulamalı çalışma yaptıramayla ilgili

görüşlerin oranı ilkokuldan ortaöğretim (Anadolu liseleri) kademesine doğru azalmıştır. Benzer şekilde Kan ve Fidan (2016) yaptıkları çalışmada, uzaktan eğitim sürecinde derse yönelik yaşanan sorunların özellikle uygulama ve iletişim eksikliği nedeniyle olduğu sonucuna varmışlardır. Kör ve diğerleri (2013) de yaptıkları çalışmada, uzaktan eğitim derslerinde animasyon, video ve simülasyon gibi etkileşime dayalı materyallerin kullanılmasının öğrencilerin ilgisini çektiğini ve öğretim faaliyetlerinin daha verimli hâle geldiğini dile getirmişlerdir. Kınalıoğlu ve Güven (2011) araştırmalarında, uzaktan eğitim sisteminin farklı bir yapıya sahip olması sebebiyle eğitimcilerin, anlatımdan farklı olarak sisteme uygun yöntem ve teknikleri denemeleri gerektiğini vurgulamışlardır.

Öğretim programlarının ölçme değerlendirme ögesi ile ilgili olarak öğretmenlerin geneli uzaktan eğitim sürecinde sunum yapma, proje oluşturma gibi çalışmalarını öğrencileri değerlendirme amacıyla kullandıklarını, uzaktan eğitimin öğrenme çıktılarının yüz yüze eğitim ile eşdeğer olmadığını belirtmişlerdir. Özellikle ortaokul ve ortaöğretim (Anadolu liseleri) kademelerinde görev yapan öğretmenlerin çoğu ortak sınavların kaldırılmasının, öğrencilerin derse katılımını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu sınıf içi değerlendirme çalışmalarının kısmen yapıldığını ifade etmiştir. Ayrıca spor-sanat branşında yer alan öğretmenlerin çoğu sınıf içi değerlendirme çalışmalarını yapamadıklarını belirtmişlerdir. Tütüncü de (2022) araştırmasında benzer şekilde; uzaktan eğitim sürecinde ölçme değerlendirme işlemlerinde öğretmenlerin çeşitli güçlüklerle karşılaştıkları sonucuna ulaşmıştır. Saygı'nın (2021) çalışmasında da pandemi (covid-19) dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun gerçek anlamda ölçme ve değerlendirme yapamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Zan'ın (2021) yaptığı çalışmada da uzaktan eğitimde verilen ödevlerin, öğrencinin gerçek başarısını belirlemede yeterli olmadığı ve öğrencilerin değerlendirilmesinde öğretmenlerin farklı ölçütlere ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada ayrıca dijital değerlendirme araçları açısından en çok sayısal, sözel ve yabancı dil branşlarındaki öğretmenler, en az ise spor-sanat branşındaki öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde dijital değerlendirme araçlarına erişim sağlayabildiğini ifade etmişlerdir. Tütüncü de (2022) benzer şekilde, öğretmenlerin uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme sürecine ilişkin görüş ve önerilerini incelemiş, değerlendirme sürecinde yeni bir dijital platform oluşturulması ve web 2.0 araçlarının kullanımının artırılması yönünde öğretmenlerin görüş bildirdiklerini ifade etmiştir.

Pandemi (Covid-19) ve uzaktan eğitim sürecinde, öğrenme kayıplarıyla ilgili bu çalışmada elde edilen verilere göre, ortaokul ve ortaöğretim (Anadolu liseleri) kademesinde görev yapan öğretmenlerin çoğu öğrencilerinde öğrenme kayıpları olduğunu, bu kapsamda yapılan telafi eğitimini yeterli bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Koşlu da (2022) çalışmasında; öğretmenlerin, öğrencilerin eksiklerini belirleme ve bunları telafi etme, merkezi sınavlara uygun soruların öğrencilerle çözülmesi konularında öğrencilerin ilgilerini çekebilecek ve ulaşabilecekleri etkinlikleri bulmakta uzaktan eğitim sürecinde zorlandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre, ileride herhangi bir krizden dolayı yaşanabilecek acil uzaktan eğitim durumuna ya da yüz yüze ve uzaktan eğitimin birlikte yürütüldüğü durumlara yönelik öğretim programlarının uyarlanmasına ihtiyaç vardır. Öğretim programları yüz yüze eğitim yanında uzaktan eğitim sürecine de uyarlanabilecek şekilde düzenlenebilir. Öğretim programlarının içerik tasarımı için öğretmenlere ek materyal desteği sağlanabilir. Özellikle alt sosyoekonomik bölgelerde öğrenimine devam eden ve imkanları kısıtlı bireylerin uzaktan eğitim sürecinde donanım, teknolojik alt yapı açısından desteklenmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlere ve öğrencilere ihtiyaç doğrultusunda teknolojik destek sağlanması önerilmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde uygulamalı çalışmaların yapılabileceği ortamların oluşturulmasında ve öğretmenlere özellikle dijital öğretim-öğrenme ortamlarını oluşturmalarında destek sağlanabilir. Öğretim programlarının ölçme-değerlendirme ögesi kapsamında, uzaktan eğitimde öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmeye uygun araçlar geliştirilebilir, öğretmenlere sunulabilir. Öğrencilerin sınıf/ders geçme, ders başarılarını ölçme ve değerlendirme süreçlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına da uyarlanabilecek şekilde tasarlanması ve uygulanması sağlanabilir, buna uygun ölçme ve değerlendirme araçları oluşturulabilir. Çevrimiçi gerçekleştirilecek sınavların geçerliğinin, güvenilirliğinin, şeffaflığının sağlanmasına ve denetlenebilir olmasına yönelik yasal ve pedagojik düzenlemeler geliştirilebilir. İleride benzer problem hakkında araştırma yapmayı düşünen araştırmacılar

için; ulusal düzeyde uzaktan eğitimin uygulama süreçlerini izleme, öğrenme sonuçlarını değerlendirme ve geliştirme amaçlı olarak öğretmenlerin yanında öğrenci, veli ve akademisyenlerin katılımı ile araştırmalar yapılması önerilmektedir. Ayrıca konuya ilişkin daha kapsamlı politika ve öneriler geliştirebilmek için Türkiye genelinde veriler toplanması önerilmektedir.

Yazar Katkı Oranı

Yazarlar, çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Etik Beyan

“Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde’ yer alan tüm kurallara uyulmuş ve yönergenin ikinci bölümünde yer alan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemlerden” hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Çatışma Beyanı

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

References

- Aslan, S. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi Kars ili örneği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi.
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109–129.
- Barron, M., Cobo, C., Munoz-Najar, A., & Sanchez Ciarrusta, I. (2021). *The changing role of teachers and technologies amidst the COVID 19 pandemic: Key findings from a cross-country study*. World Bank Blog. <https://blogs.worldbank.org/education/changing-role-teachers-andtechnologies-amidst-covid-19-pandemic-key-findings-cross>
- Berksoy, İ. (2021). *Zorunlu sosyal izolasyon sürecindeki uzaktan eğitim eğilimleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çakın, M., & Külekçi Akyavuz, E. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansımaları: Öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165–186.
- Çingir, H. (1990). *Örnekleme kuramı*. Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi Yayınları.
- Dejong, L. (1999). Learning through projects in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 20(3), 317–326. <https://doi.org/10.1080/0163638990200309>
- Dünya Sağlık Örgütü. (DSÖ). (2020). Coronavirus disease (Covid-19) pandemic. <https://www.euro.who.int/en/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19>
- Ergezen, A. (2022). *Özel gereksinimli bireylerin eğitiminde uzaktan eğitim uygulamalarının özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Han, F., Demirbilek, N., & Demirtaş, H. (2021). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin koronavirüs (covid-19) salgını sürecinde yürütülen uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(3), 1168–1193.
- Hoadley, U. (2020). *Schools in the time of covid-19; impacts of the pandemic on curriculum*. Resep Non Economic Working Paper, Research on Socio-Economic Policy (RESEP). Stellenbosch University.

- İpekli, N. (2022). *Öğretmenlerin covid-19 pandemisi öncesi ve sonrasındaki uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi (Sakarya ili örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Kan, A. Ü., & Fidan, E. K. (2016). Türk dili dersinin uzaktan eğitimle yürütülmesine ilişkin öğrenci algıları. *Turkish Journal of Educational Studies*, 3(2), 23–44.
- Kaptan, S. (1985). *Bilimsel araştırma teknikleri ve istatistik yöntemleri*. Bilim Yayınları.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (31. bs.). Nobel Yayıncılık.
- Kınalıoğlu, İ. H., & Güven, Ş. (2011). Uzaktan eğitim sisteminde öğrenci başarısını ölçülmesinde karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri. *XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri* içinde (ss. 637-644). İnönü Üniversitesi.
- Kırmızıgül, H. G. (2020). Covid-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 283–289.
- Koylu, P. D. (2022). *Uzaktan eğitimde kullanılabilecek öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin öğretmen görüşleri (karma yöntem araştırması)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Adıyaman Üniversitesi.
- König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: Teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608–622.
- Kör, H., Çataloğlu, E., & Erbay, H. (2013). Uzaktan ve örgün eğitimin öğrenci başarısı üzerine etkisinin araştırılması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 267–279.
- Küçük kırmızı, Y. (2021). *Beden eğitimi öğretmenlerinin uzaktan eğitimde işlenen beden eğitimi ve spor derslerine bakış açılarının incelenmesi: bir karma yöntem araştırması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Li, Y., Zhang, X., Dai, D. Y., & Hu, W. (2021). Curriculum innovation in times of the COVID-19 pandemic: The thinking-based instruction theory and its application. *Frontiers in Psychology*, 12, 601–607.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Öğretim programları*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2021). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2021/2022*. https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=460
- Mouchantaf, M. (2020). The COVID-19 pandemic: Challenges faced and lessons learned regarding distance learning in Lebanese higher education institutions. *Theory and Practice in Language Studies*, 10(10), 1259–1266.
- Organisation for Economic Co-operation and Development.(2020). *Back to the future of education four OECD scenarios for schooling*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/back-to-the-future-s-of-education_178ef527en
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles and issues* (7th Ed.). Pearson Education Limited.
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum*. McGraw-Hill, Inc.
- Saygı, H. (2021). Covid-19 pandemi uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 109–129.
- Tanta, A. (2021). *Pandemiden kaynaklı uzaktan eğitim sürecinde sosyal bilgiler derslerine yönelik öğretmen görüşleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, Kalkınma Ajansları Genel Müdürlüğü. (2019). *İlçelerin sosyoekonomik gelişmişlik sıralaması araştırması SEGE 2017*. Kalkınma Ajansları Genel Müdürlüğü Yayını.
- Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu. (2020). *Covid-19 sürecinde eğitim: uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri (TEDMEM Analiz Dizisi 7)*. Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Telli, S. G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25–34.

- The World Bank, UNESCO & UNICEF (2021). *The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery*. The World Bank, UNESCO, and UNICEF.
- Tuncer, M. ve Tanaş, R. (2011). Akademisyenlerin uzaktan eğitim programlarına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat ve Tunceli Üniversiteleri örneği). *İlköğretim Online Dergisi*, 10(2), 776–784.
- Tütüncü, E. (2022). *Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşleri çerçevesinde incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ordu Üniversitesi.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020). National education responses to COVID-19: Summary report of UNESCO's online survey. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373322/PDF/373322eng.pdf.multi>
- UNESCO, UNICEF, The World Bank & OECD (2021). *What's next? lessons on education recovery: Findings from a survey of ministries of education amid the covid-19 pandemic*. UNESCO, UNICEF, World Bank.
- Yadigar, G. (2010). *Uzaktan eğitim programlarının etkililiğinin değerlendirilmesi (G.Ü. bilişim sistemleri uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans programı örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yılmaz, E., Mutlu, H., Güner, B., Doğanay, G., & Yılmaz, D. (2020). *Veli algısına göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin niteliği*. Palet Yayınları.
- Yılmaz, R., & Keser, H. (2015). Transactional distance perception and its reflections on distance education practices. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 45(2), 37–59.
- Yoon, B. (2020). The global pandemic as learning opportunities about the world: Extending school curriculum. *Middle Grades Review*, 6(2). <https://scholarworks.uvm.edu/mgreview/vol6/iss2/7>
- Zan, N. (2021). Kimya öğretmenlerinin covid-19 sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları hakkında görüşleri. *Journal of Turkish Chemical Society Section C: Chemical Education (JOTCSC)*, 6(2), 241–284.



Implementation of Activities Based on Storyline Approach in Primary School 3rd Grade Life Studies Course*

Cansu TÜRKMEN DEMİR^{a**} (ORCID ID- 0000-0002-5893-2105)

Zeliha Nurdan BAYSAL^b (ORCID ID- 0000-0002-3548-1217)

^a Ministry of National Education, İstanbul/Türkiye

^b Marmara University, Faculty of Education, İstanbul/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1245411

Article history:

Received 31.01.23
Revised 05.05.24
Accepted 09.12.24

Keywords:

Storyline Approach,
Life Studies Course,
Perception.

Research Article

Abstract

The research was carried out to both evaluate the feasibility and effectiveness of the activities based on the Storyline approach, which were taught through face-to-face and distance education in the third-grade primary school life studies course and determine the students' perceptions of in-class activities along with their level of attitude towards the course. In accordance with mixed methods research design, grounded theory was adopted for the research. The research was primarily designed as qualitative research, there is a quantitative dimension in a complementary role. The practice was carried out in a public primary school. The study group of the research consists of 24 third grade students. As data collection tools in the research, "My Class Activities Scale", worksheets, student diaries, researcher's diary, self-evaluation forms and focus group interview records were used. Content and descriptive analyses were used to analyze the qualitative data of the research. For the analysis of quantitative data, Hotelling's one sample T2 test was performed using the NCSS 2021 statistical program. According to the findings obtained from the research, at the end of the practice process, the Storyline approach, which was realized through face-to-face and distance education in the third grade Life Studies Lesson in primary school, was evaluated as effective and applicable. There is a significant difference in the scores of students' interest, making choices, challenge, and enjoying the subject in terms of in-class activities. It was observed that the Storyline approach contributed positively to students' attitudes towards life studies course and they had positive feelings and thoughts about this approach.

İlkokul 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Storyline Yaklaşımına Dayalı Etkinliklerin Uygulanması

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1245411

Makale Geçmişi:

Geliş 31.01.23
Düzeltilme 05.05.24
Kabul 09.12.24

Anahtar Kelimeler:

Storyline Yaklaşımı,
Hayat Bilgisi Dersi,
Algı.

Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırma; ilkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde yüz yüze ve uzaktan eğitim yoluyla işlenen Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada karma araştırma modeline uygun olarak iç içe karma desen kullanılmıştır. Araştırma temelde nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır, tamamlayıcı rolde nicel boyut mevcuttur. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında bir devlet ilkokulunda öğrenim gören 24 üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Sınıf Etkinliklerim Ölçeği, çalışma yaprakları, öğrenci günlükleri, araştırmacı günlüğü, öz değerlendirme formları ve odak grup görüşme kayıtları kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi ve betimsel analiz yapılmıştır. Nicel verilerin analizi için NCSS 2021 istatistik programı kullanılarak Hotelling tek gruplu T2 testi uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre ilkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde yüz yüze ve uzaktan eğitimle gerçekleşen Storyline yaklaşımı etkin ve uygulanabilir olarak değerlendirilmiştir. Storyline yaklaşımının, Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarına olumlu katkı sağladığı, öğrencilerin bu yaklaşımla ilgili olumlu duygu ve düşüncelere sahip oldukları görülmüştür.

* This study was based on the first author's master thesis.

** Corresponding Author: cansuturkmen@marun.edu.tr

Introduction

It is now aimed to raise individuals who question, research, solve problems, and make decisions and to enable them to adapt to changing situations. Life Studies, which is a course that can be effective in gaining these skills, is considered as the fundamental lesson enabling children to adapt to their surroundings accomplishedly and effectively (Binbaşıoğlu, 2003). Life Studies course has been included in primary education curricula since the early years of the Republic in order to ensure that children become good and effective citizens and to provide them with basic knowledge, skills and behaviours (Gültekin, 2015). Along with the implementation of the constructivist theory in Türkiye, it has been accentuated that constructivist teaching approaches should be covered in Life Studies course in order for students to acquire basic life skills, adapt to the environment effectively, actively participate in life-oriented activities and indulge in the learning process itself (Ministry of National Education [MoNE], 2005). Considering the major characteristics of Life Studies course and the developmental traits of the students, Storyline approach, as a student-centred approach, is deemed to achieve the goals of the life studies course eligibly.

The Storyline method emerged in Scotland in 1965 with the purpose of preparing and enriching the new curriculum in primary schools. It was then adopted and developed over time and started to be implemented in many countries (Bell, 2007). The idea behind this method is to encourage children to learn by allowing them to connect the outer world of their lived reality with the inner world of their creative imagination. This approach is based on the pursuit of a story with a deeper sense and aims to make classrooms inspiring places and take students on creative journeys of the mind (Macbeath, 2007). In the storyline approach, the learning process starts with a story and this story is addressed within a set of progressive topics after it is strengthened with time, place and character connections (Tepetaş, 2011). Students become part of the lesson design by developing storylines related to the subject matter. The storyline method is a way of studying, thinking and planning that enables teachers and students to form a meaningful partnership for learning. Topics are brought together by creating connections, whereupon they are presented (Harkness, 2007). With the intention of providing students with a sense of purpose and direction, the teacher constructs the story and prepares 'key questions' for each chapter. Through key questions, story sequences are constructed by giving students the feeling of 'owning' the story. Thus, the teacher holds the *line* while the students tell the *story* (Harkness, 2007). The teacher gives the students a chapter of a story consisting of a problem to be solved. Although the story introductions are determined by the teacher, the students designate the details of the story parts. Besides, they share their own ideas according to their own invention and imagination. The teacher presents the next part of the story subsequent to assuring that the targeted outcomes have been achieved and that children have no further idea (Smogorzewska, 2011).

A teaching process based on the Storyline method originates with the creation of characters. The characters involved in the story are formed by the students in two or three dimensions. The second stage of the teaching process is the generation of the place where the events will take place. The third stage, which is named as events, lies at the heart of the successful development of learning. In the last phase of the method, the evaluation phase, what has been learnt during the process is reviewed. The outcomes that provide an insight into the process are a significant part of the evaluation process. These outcomes are concrete evidence of what the students have achieved. The works created by the students raise a discussion environment and lead to new key questions. Questions such as "What was fun?", "Was there anything you did not like?", "Should anything be changed if another class deals with this topic?" should be posed to the students in order to urge them to think about their learning (Harkness, 2007).

The teaching process based on the Storyline method is designed to be interdisciplinary. This holistic approach is easy to understand for students as it corresponds to everyday experiences that are not categorised (Schwänke, 2018). Notably, at primary school level, it is relatively hard to get students involved in real audiences and extracurricular activities in order to gain various experiences. Due to the fact the storyline approach is a narrative approach to classroom learning, it is a combination of imagination and different perspectives with "facts". While analysing the phenomena from their own perspectives, students experience the events through the characters by addressing their own perspectives through these phenomena (Hoffman, 2007). To this end, teachers present topics that are meaningful for students. To cite an example, a teacher who applies the Storyline approach in his/her classroom can transform the context into an interesting one by using names such as "Being a Doctor of Nature" for the theme of "Recycling" and "The Family who Just Moved to the Neighbourhood" for the theme of "Life in Our Home". The topic selected for the story should include events that students are able to imagine and that are suitable for their experiences.

The Storyline method is acknowledged to be appropriate for the development of children since children are in their concrete operational stage in the 1st, 2nd and 3rd grades of primary school where the Life Studies course are taught. Children's imagination worlds are quite rich in the first three grades of primary school. In order to realise the objectives of the Life Studies course, acting on these characteristics of children and making use of fairy tales and stories will help them adapt to the world they live in successfully and effectively (Baysal, 2006). Viewed from this perspective, it can be said that designing a teaching process based upon the Storyline method in the Life Studies course is appropriate to the developmental characteristics of students and enriches the learning process.

It has been observed that research on the Storyline method has been conducted in various disciplines and levels. When the studies conducted abroad at primary school level are examined, Eiriksdottir (1995) attempted to determine the quality of the Storyline approach in the study. Considering the study within the scope of research results, it was stated that the approach was of good quality. McBlain (2007) intended to ascertain the effect of the Storyline method on creativity through a study carried out with 1st grade students. The findings also showed that the method improved creativity skills. On the other hand, Mitchell Barret (2010) concluded that the Storyline approach boosted the intrinsic motivation levels of nine and ten-year-old students. Within the framework of the studies conducted in Türkiye at primary school levels, it has been revealed that the subjects of the studies based on the Storyline approach are mostly science and Social Studies. In the research conducted by Avcı and Yüksel (2013) and Güney (2019), it was found out that the Storyline method increased the academic achievement of the 4th grade students in the Science course. The research conducted by Şekerci (2018) aimed to determine the effectiveness of the Storyline approach. The results of the research carried out with 4th grade students in the Social Studies course unveiled that the approach was effective on students and positively affected their creative thinking skills and motivation. Given the studies conducted in Türkiye and abroad in general, it can be said that the Storyline approach increases the academic achievement of students at primary school level and positively influences creativity and motivation. In addition, it has been seen that students' views on the aforementioned approach are also positive.

Karakaş (2021) examined the effect of the Storyline approach used in the Life Studies course on problem-solving and decision-making skills of 3rd grade primary school students. For this purpose, scales were employed to evaluate students' problem-solving and decision-making skills. According to the results of the research, it was concluded that students' problem-solving and decision-making skills improved following the research. Haggström (2022) investigated how the Storyline approach can facilitate primary school students to take action on sustainability issues and how this approach can increase students' sustainability activities. The research, which was designed as an action research, lasted for six weeks. Accordingly, it has been observed that the Storyline approach includes critical thinking and has the potential to support the development of students' democratic competences. Students were able to express their feelings and opinions easily in classroom activities. It was also concluded that the Storyline approach fostered creativity and social skills.

In the light of research findings, it is noteworthy that the Storyline approach provides numerous benefits to students. Nevertheless, it can be said that there has been a limited body of literature on the Storyline approach at primary school level. As for the studies carried out in Türkiye, there has been a growing number of studies which mainly focus upon secondary school (Bacak, 2008; Coşkun, 2013; Demir, 2012; Sarı, 2019; Toy, 2015; Yiğit & Erdoğan, 2008; Yiğit, 2007) and pre-school levels (Eren; 2015; Özşarı, 2017; Şavşet, 2016; Sertsöz, 2017; Tepetaş, 2011; Tozduman Yaralı, 2019). Previous studies have aimed to measure academic achievement. Only one study on Life Studies course has been encountered (Karakaş, 2021). On the contrary, no study on the application of the Storyline method through distance education has been encountered. From this point of view, the purpose of the present study is to “evaluate the applicability and effectiveness of the activities based on the Storyline approach taught through face-to-face and distance education in the 3rd grade Life Studies course in primary school, and to determine students' perceptions towards classroom activities”. To this end, the following questions guided the current study:

1. How is the effectiveness of in-class applications along with the activities based on Storyline approach in the 3rd grade Life Studies course?
2. How do the students evaluate the activities based on the Storyline approach through face-to-face and distance education in Life Studies course?
3. Do the activities carried out based on the Storyline approach through face-to-face and distance education in the 3rd grade Life Studies course have a significant effect on students' interest in class activities, making choices, challenging themselves and their engagement in the subject?

Method

Research Design

In the present study, both qualitative and quantitative research tools were employed. Therefore, it is a “mixed method research”. In this research method, it is essential that qualitative and quantitative dimensions should be assessed together in order to understand events and phenomena in an extensive and holistic framework (Yıldırım & Şimşek, 2016). In this study, the data obtained through various data collection tools during the implementations carried out via face-to-face or distance education based on the Storyline method are blended and interpreted.

In the current study, “embedded mixed design”, one of mixed method research designs, was utilized. According to Creswell and Plano Clark (2011), embedded mixed design is applied to foster the application of qualitative or quantitative design to achieve the main purpose of the study. This design is based on the fact that a single data set is not sufficient, different questions need to be answered and each question type requires different data types. In the research, designed as an embedded mixed design, where qualitative approach was dominant, a quantitative dimension was added in a complementary role with the aim of supporting the data collected on the activities.

Qualitative Dimension of the Research

In the qualitative dimension of the research, action research, one of the research designs, was used. Action research is a research approach consisting of systematic data collection and analysis with the active participation of the practitioners or a researcher in order to unveil problems related to the implementation phase or to understand and solve a problem that has already arisen (Yıldırım & Şimşek, 2016). Action research can be used to describe and evaluate the implementation of a teaching method or a new programme (Johnson, 2014). The objective of this approach is to provide practitioners with knowledge, skills and experience in addition to assisting them to develop a critical perspective on the process (Yıldırım & Şimşek, 2016).

This research is considered to conform to “technical/scientific/collaborative” action research in Berg's (2001) classification. The focal point of these approaches is to test or evaluate an application with a predetermined theoretical framework. The nature of this study is considered to be appropriate for this approach (Yıldırım & Şimşek, 2016). In this regard, the activities designed related to the Storyline approach in line with various researches were implemented with the active participation of the researcher. By intervening in the teaching process, certain suggestions concerning the implementation process of the Storyline approach and the problems encountered in this process were developed and their results in practice were evaluated.

Quantitative Dimension of the Research

The quantitative dimension of the research is a descriptive research in the survey model. The collection of information from a sample of individuals in order to reveal their various qualities is defined as survey research (Büyükoztürk et al., 2018). Descriptive studies, on the other hand, seek to shed light on and describe “what” events, objects, entities, institutions, groups and areas are (Karasar, 2012). In the quantitative dimension of this study, a descriptive research was performed by using My Class Activities Scale (MCA) to determine students' perceptions towards classroom activities based on the Storyline approach in terms of their interest, choice, challenging themselves and engagement of the subject.

Study Group

The study group of the research consists of 24 third-grade students attending a state primary school, which is easy-accessible for the researcher, in the 2020-2021 academic year. Prior to the research process, necessary permissions were obtained from the school administration. Subsequent to the collaboration with the school administration and the classroom teacher, the necessary legal permission was obtained from the Provincial Directorate of National Education. Once the legal permissions were completed, a parent-teacher meeting was organised, parents were informed in detail, and a consent document was signed stating that they approved the participation of the students who would participate in the study and the use of the data collected throughout the process.

Purposive sampling method was used in the research in accordance with the research model. Among the purposive sampling methods, convenience sampling was preferred. Convenience sampling is a sampling method that is frequently used in qualitative research and provides speed and practicality to the research (Yıldırım & Şimşek, 2016). The demographic characteristics of the study group are shown in Table 1.

Table 1
Demographic Characteristics of the Study Group

Demographic Characteristics	Groups	n	%
Gender	Female	12	50
	Male	12	50
Age	8 years	7	29.2
	9 years	16	66.7
	10 years	1	4.2
Pre-school Education	Yes	9	37.5
	No	15	62.5
Number of Siblings	Single child	12	50
	Two siblings	9	37.5
	Three siblings	2	8.3
	Four siblings	1	4.2
Maternal Education Status	Primary school	10	41.7
	Secondary school	8	33.3
	High school	5	20.8
	Other	1	4.2
Paternal Education Status	Primary school	9	37.5
	Secondary School	7	29.2
	High school	6	25
	College	1	4.2
Mother's Profession	Housewife	24	100
	Employee	18	75
	Self-employed	3	12.5
	Tradesman	2	8.3
Father's Profession	Tradesman	2	8.3
	Security guard	1	4.2

When the demographic characteristics of the students constituting the study group are examined, it is seen that the majority of the students have not received pre-school education, that the educational status of most of the mother and father is at primary and secondary school level, and that all of the students' mothers are housewives. In order to obtain in-depth and detailed information about the research, a focus group interview was conducted with six students out of 24 students who constituted the study group of the research. Criterion sampling was used to select students for focus group interviews. The criteria of students' expressing themselves well and fully participating in the practices were taken as basis.

Data Collection Tools

Various data collection tools were used to answer the research questions. In the qualitative section, Storyline- based activities, worksheets, student and researcher diaries, student self-evaluation forms and focus group interview records were used to ensure data diversity during the action research process.

Within the scope of the research, activities were designed by the researcher in order to determine the effectiveness of the activities based on the Storyline approach in the classroom. The activities and worksheets were prepared by the researcher in accordance with the learning outcomes in the "Life in Nature" unit. In order to measure the effectiveness of the activities and worksheets in the classroom, a rubric was formed for each activity. The activities, worksheets and rubrics were examined by three field experts who had previously studied the Storyline approach and two PhD students in the Department of Classroom Teaching, and expert opinion forms were filled. The researcher made arrangements in line with the suggestions and finalised the form. An implementation diary was kept by the researcher at the end of each lesson regarding the activities based on the Storyline approach. In these diaries, students' approaches to the activities, difficulties experienced during the implementation, solutions and key points were included. It was aimed to obtain the feelings and opinions of the students concerning the activities and a student diary was kept for this purpose. The students were informed about how to fill in the diaries prior to the implementation. Self-evaluation forms were prepared by the researcher with the purpose of determining the realisation of the acquisitions intended to be gained through the activities by the students.

In the research, a focus group interview was carried out with six students after the implementation process was completed. The focus group interview was performed online and simultaneously in an interactive environment through the internet. According to Yıldırım and Şimşek (2016), focus group interviews conducted

simultaneously are similar to focus group interviews conducted face-to-face. The focus group interview conducted in this research was recorded via audio recording. These records were transferred to the computer environment and transcribed without any changes. Questions were addressed to determine the students' perceptions regarding the Storyline-based activities through face-to-face and distance education, their feelings and views, interest, making choices, challenging themselves during the activity and engagement in the subjects of the activities.

"My Class Activities Scale (MCA)" was used for the quantitative data of the study. My Class Activities Scale, developed by Gentry and Gable (2001) in the United States of America, was adapted to Turkish culture by Deniz and Saranlı (2017). The scale was subsequently translated into Korean, Chinese and Arabic languages. Besides, an adaptation study was also carried out for South Korean culture. The adaptation study of the scale to Turkish culture was performed with the data collected from a total of 214 students attending the 3rd, 4th, 5th, 6th, 7th and 8th grades in the 2015-2016 academic year. In the scale consisting of 31 items, there are four sub-dimensions in total: Interest in Educational Activities, Making Choices, Challenging Themselves, and Enjoyment of the Subject. Likert-type response format was used in the scale, and each of the 31 items in the scale is rated with the appropriate rating according to how much they think they are involved in classroom activities. The rating is; "Never" (1), "Rarely" (2), "Sometimes" (3), "Mostly" (4), "Always" (5). The high scoring of all sub-dimensions of the scale refers to the fact that the student is interested in the activities that take place in the classroom, is able to make choices, is challenged and perceives the activities as enjoyable. The low scores of the sub-dimensions show that students' perceptions of being interested in classroom activities, being able to make choices, being challenged and their enjoyment during the activities are at low levels. Within the scope of the validity study of the scale, the factor structure was tested with Confirmatory Factor Analysis in the original scale development study and item-total correlations and inter-dimensional correlations were analysed. In the light of the findings obtained, it was seen that the factor structure of the scale corresponded to the results of the original scale development study (Deniz & Saranlı, 2017).

Data Collection Process

In the study, qualitative and quantitative data were collected simultaneously and data diversity was ensured. In the research, "MCA" was administered prior to the implementation of the activities. Following the administration of pre-tests, the "Life in Nature" unit was taught for four weeks with the Storyline approach through face-to-face education. During these implementations, worksheets, student self-evaluation forms, student diaries and audio recordings were collected by the researcher subsequent to each activity. The researcher diary was filled by the researcher after the end of the activity by compiling the key notes taken during each activity implementation and the documents were filed for data analysis. Following the completion of Storyline-based activities through face-to-face education, "MCA" was applied and a mid-test was administered. After the application of the scales, the Storyline-based activities were addressed in the same study group through distance education for four weeks, and post-test was administered via "MCA". Subsequent to the post-test, interviews were conducted with six students and audio recordings were taken, and the recordings were transcribed in computer environment. The table regarding the research process is given below:

Table 2

Action Research Process Used in the Research

1. Administration of the pre-test	My Class Activities Scale
2. Implementation of Storyline Approach Activities (Face-to-Face Education)	<ul style="list-style-type: none"> • Researcher Diary • Student Diary • Storyline-based activities and worksheets • Self-evaluation forms
3. Administration of mid-test	<ul style="list-style-type: none"> • My Class Activities Scale
4. Implementation of Storyline Approach Activities (Distance Education)	<ul style="list-style-type: none"> • Researcher Diary • Student Diary • Storyline-based activities and worksheets • Self-evaluation forms
5. Administration of post-test	<ul style="list-style-type: none"> • My Class Activities Scale • Attitude Scale towards Life Studies Lesson
6. Focus group interview	

Data Analysis

Qualitative Data Analysis

Content analysis and descriptive analysis were utilized to analyse the data obtained during the implementations. In this study, activities and worksheets based on Storyline approach, researcher and student diaries, open-ended self-evaluation forms were analysed through content analysis. In the content analysis, the data in the activity worksheets were categorised as 'qualified' and 'need to be improved'. However, descriptive analysis was used to analyse the focus group interview records.

In the present study, the reliability formula proposed by Miles and Huberman (1994) was used for reliability calculation. In order to determine the reliability, all of the analyses of the worksheets, researcher and student diaries prepared based on the Storyline approach were conducted by a second researcher. Accordingly, the consistency value of the worksheets was calculated as 0.85, that of the researcher's diaries as 0.88, and, on the other hand, that of the student diaries as 0.80. Moreover, In order to ensure reliability, the quotations from the diaries were scanned and included in the relevant section. The interviews carried out with the students were meticulously read and classified under certain themes, and it was aimed to enrich the descriptions by including direct quotations from the interviews. The data were also analysed by a second researcher and the consistency value was determined as 0.91.

Quantitative Data Analysis

With the aim of answering the questions, Hotelling's one sample T2 test was performed using the NCSST 2021 statistical programme for the analysis of the quantitative data collected from the "My Class Activities Scale". The preference of Hotelling's one sample T2 test may be attributed to the fact that to reduce the amount of error involved in the findings with a single analysis through Hotelling's one sample T2 instead of performing multiple analyses using dependent groups t test or Wilcoxon signed rank sum test within the mean comparisons of pre-test, post-test and post-test. Furthermore, another reason is that Anova or Manova, which are multi-group analyses, are not suitable for this situation since multiple data are collected from a single group in the research and it is aimed to compare the data. Prior to performing Hotelling's one sample T2 analysis, multivariate normality analysis was performed using IBM AMOS statistical software. It has been seen that the critical ratio value in the multivariate row is .062. Therefore, Therefore, it can be said that the data are of multiple normality distribution. In Hotelling's one sample T2 analysis, the significance value was accepted as 0.001 and 0.05, and the mean ranges of the pretest, posttest and posttest given with simultaneous confidence intervals (95% low-95% high) were interpreted to find the source of the difference in the significant analysis results.

Implementation Process

The Process Prior to Action Research

The activities designed to describe and evaluate the functionality of the Storyline approach were prepared within the scope of six learning outcomes of the "Life in Nature" unit. The related body of literature was reviewed previous to the preparation of the programme.

Table 3

Acquisitions of the Life in Nature Unit

1. Understands the importance of plants and animals in terms of human life.
2. Investigates the growing conditions of fruits and vegetables.
3. Finds directions by making use of nature.
4. Exemplifies the effects of humans on natural elements from their immediate environment.
5. Takes responsibility for protecting nature and the environment.
6. Exemplifies the contribution of recycling to himself/herself and the environment s/he lives in.

Story chapters and key questions were developed in the first place in order to implement the Storyline approach. In this respect, a framework lesson plan based on the Storyline approach was formed and activities related to the targeted outcomes were prepared. Worksheets to be used within the scope of the activities were determined and detailed daily plans were designed.

Action Research Process

Regarding the "Life in Nature" unit, Storyline story sections consisting of ten chapters related to six learning outcomes were designed. A detailed lesson plan was prepared by developing key questions, activities and

worksheets suitable for the storylines. The first four weeks of the Storyline teaching process, which consisted of ten story series and was planned as an eight-week process, were carried out face-to-face and the last four weeks through distance education. Of the activities based on the Storyline approach, which were planned as a total of 32 lesson hours, 16 lesson hours were carried out face-to-face and 16 lesson hours were carried out through distance education.

The chapters of the interconnected story series, the activities related to the chapters, the weeks in which the activities were carried out, the way in which they were carried out and the related acquisitions in the teaching process are presented below. The activities performed are explained in detail.

Table 4

The Storyline-based Teaching Process and Activities Storyline

Story Sections	Acquisitions	Activities	Duration	Method of Implementation
Chapter 1 Family (Creation of characters)	-	Creating visual representations of story characters	3 lesson hours Week 1	Face-to-face Education
Chapter 2 Home (Creation of setting)	-	Three-dimensional design of the setting where the story takes place and determination of daily routines	3 lesson hours Week 1	Face-to-face Education
Chapter 3 (Deniz Meets Yellow Dust)	LS.3.6.1. Understands the importance of plants and animals in terms of human life.	1. What if there were no plants? Worksheet 2. Mind Map Activity	3 lesson hours Week 2	Face-to-face Education
Chapter 4 Greenhouse Visit	LS.3.6.2. Investigates the growing conditions of fruits and vegetables.	1. My Garden Plan Activity 2. Garden Visit	4 lesson hours Week 3	Face-to-face Education
Chapter 5 From Seed to Sapling	LS.3.6.2. Investigates the growing conditions of fruits and vegetables.	1. Bean experiment to understand the needs of plants	3 lesson hours Week 4	Face-to-face Education
Chapter 6 Deniz is Going to Camp	LS.3.6.3. Finds directions by making use of nature.	1. Camp Designs 2. "Let's Find Our Direction" Worksheet 3. Direction Star activity 4. "Preparing a Finding Direction Card" activity	3 lesson hours Week 5	Distance Education
Chapter 7 Forests on Fire	LS.3.6.4 Exemplifies the effects of humans on natural elements from their immediate environment.	1. Presentation Cards 2. Information Cards 3. Creating a Virtual Dashboard	3 lesson hours Week 6	Distance Education
Chapter 8 Nature Warriors	LS.3.6.5. Takes responsibility for protecting nature and the environment.	1. Nature Warrior Descriptions 2. Visit of TEMA Officer	3 lesson hours Week 7	Distance Education
Chapter 9 Time to Recycle	LS.3.6.6. Exemplifies the contribution of recycling to himself/ herself and the environment s/he lives in.	Designing new products from waste materials activity	3 lesson hours Week 7	Distance Education
Chapter 10 Environment Day Festival and Evaluation	-	1. Introducing the activities carried out during the units and Environment Day Celebrations 2. Evaluation of the activities	4 lesson hours Week 8	Distance Education

In the first and second part of the Storyline teaching plan, the characters of the story and the setting that will host all the story chapters were created by the students due to the characteristics of the storyline approach. After the process of creating characters and setting was completed, the daily routines of the protagonists of the story were determined and the plots were covered in the third section. In the third section, various activities regarding the story chapter towards the relevant acquisition were performed. After the story chapters and activities prepared concerning the acquisitions were completed, the exhibition-celebration stage, which is the last step of the Storyline-based teaching process, was commenced. The works by the students both during the unit and for the environment day festival were presented to their families, friends and class teachers and the activities were evaluated within the scope of the unit.

Problems Experienced in the Implementation Process and Their Solutions

Action plans were developed to solve the problems encountered during the implementation process. As a result of the reduction of class hours from 40 minutes to 30 minutes due to the Covid-19 outbreak, there were difficulties in completing the pre-planned activities. In order to complete the designed activities on time and to ensure progress in accordance with the lesson plan, the class teacher was initially contacted and the weekly lesson hours were increased in line with the activities. Moreover, certain activities were revised so that the lesson hours planned as 40 minutes could be completed in 30 minutes. Thanks to these steps, it was aimed to complete the activities within the planned time.

The second problem encountered during the implementation of the Storyline approach is that students focus only on single activity while writing their diaries and do not evaluate the whole process. To that end, the aim is to enable students to reflect more comprehensively in their diaries their feelings and thoughts about the activities, which is an important data collection tool. The action steps for this purpose are as follows: The students were informed about how to write diaries and which topics they should focus on. In addition, it was emphasised that negative feelings and opinions about the activities were normal, and it was explained that what was written would not have any negative repercussions and could be expressed easily. In each week of the implementation, it was ensured that all of the activities were reviewed and written in the diaries. Owing to these action steps, it was intended for the students to express their views and feelings towards the activities more precisely and to evaluate the processes in a more qualified way.

Validity and Reliability of the Research

In order to assure the validity and reliability of this research, data diversity was provided through using various data collection tools. During the data analysis process, a second researcher conducted the analyses. The data were filed regularly every week and their consistency with each other was examined. The implementation process and the focus group interview were recorded after the necessary permissions were obtained. In the focus group interview, the researcher and the student diaries were interpreted by presenting examples with direct quotations in descriptive and content analyses. The data were analysed based on the opinions of the experts and included in the findings section in relation to the research questions.

Findings

In this section, in order to answer the research questions, the findings obtained from the analyses of the qualitative data collected through activities based on the Storyline approach, worksheets, self-assessment forms, researcher and student diaries, focus group interview recordings and quantitative data collected through the "My Class Activities Scale" are covered.

1. Findings Related to the Effectiveness of In-Class Practices with Activities Based on Storyline Approach in Third Grade Life Studies Lesson

The findings are gathered from the activities and worksheets based on the Storyline approach, self-assessment forms, and the researcher and student diaries.

Evaluation on the Creation of Characters

The Storyline chapter entitled "Deniz and His Family" was addressed through face-to-face training. Firstly, students were asked key questions to identify the characters of the storyline. After the characteristics of the characters were determined along with the participation of the whole class, the key question was re-asked and students were asked to think. The physical characteristics of the characters were determined by the students. Using various materials, they were given the opportunity to make puppets suitable for the characteristics of the family members they chose. Below are some photos of the process of creating the characters:

Figure 1
S8 Student Character

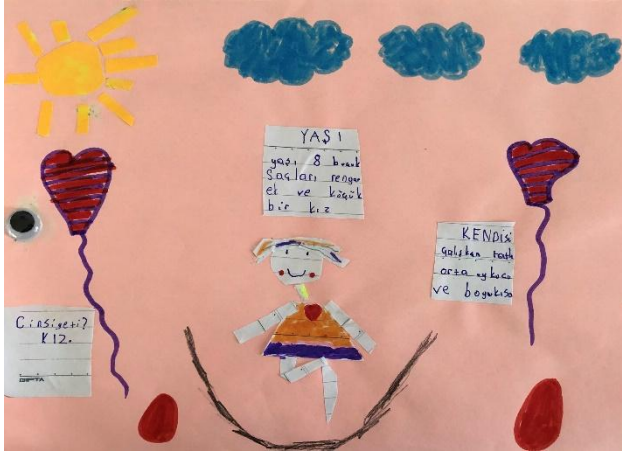
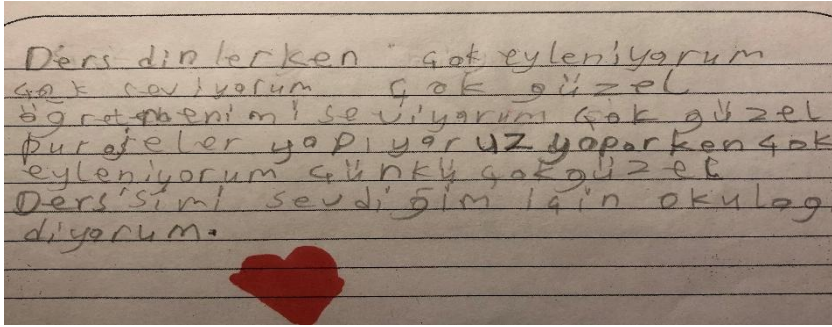


Figure 2
S19 Student Character



Students kept diaries about the activities. In the diaries, they generally stated that they had a lot of fun and had a good time during the character creation phase. The examples from the diaries kept are given below:

Figure 3
S9 Student Character



When the diary of the student whose pseudonym was S9 was analysed, it was seen that s/he had a lot of fun during the creation of the characters and enjoyed the Life Studies course to a great extent. A diary was kept by the researcher concerning the first part of the Storyline-based activities. The findings yielded from the researcher diary are as follows:

Researcher Diary: *"I found that the students were hesitant to answer the key questions addressed to them. Once a few students took the floor, others began to actively participate and express themselves better. During the creating of illustrations of the characters, the students were surprised when they were told that they would create puppets by using various materials. It was noteworthy that a few students said "Are we doing a painting lesson?". The students reported that they did not carry out such activities as cutting, gluing, colouring in the Life Studies lesson in general and that they were surprised and felt happy about that."*

According to the findings of the researcher diary, it was stated that the students were surprised by the activities. The Storyline-based Life Studies lesson was unusual for them. Students enjoyed the activities. However, they were found to exhibit timid behaviours while expressing themselves. Certain students had difficulty in cutting and gluing the cartons and were not able to complete the activity.

Evaluation on the Creating of Setting

In this section, the story setting was designed through face-to-face education. Students were requested to think about the place where the characters lived. The ideas received through addressing a key question were listed on the board and the class was divided into two groups. The students collaboratively designed a three-dimensional house where the characters lived and a street where the house was located. The photographs related to this process are presented below:

Figure 4*Activity Photos of the Process of Story Setting Creation*

Students filled out a self-evaluation form on the activities. In light of the findings obtained from these forms, it was found that the students had a lot of fun in the activities, yet they had difficulty in processes such as cutting, gluing and combining. The open-ended self-evaluation form of S8 is presented below.

Figure 5*S8 Self-evaluation Form*

2. Bu etkinlik sırasında en iyi yaptığım şeyler:
 Bu etkinliği yaparken çok eğlendim.

3. Bu etkinlikte zorlandığım bölümler:
 Kartonları birleştirmekte zorlandım.

Examining the above-mentioned form, it can be concluded that the student had enjoyment while performing the activities; however, s/he had difficulty in the skills requiring handicraft.

Evaluation on the Story Chapter "Time to Recycle"

In this section, the activities regarding the acquisition of "Exemplifies the contribution of recycling to himself/herself and the environment s/he lives in" were scrutinized through distance education. The story series titled "Time to Recycle" was read and the key question was asked to the students. They were asked to design a product consisting of waste materials that they could use in daily life. Students created three-dimensional products using waste materials. The findings obtained in line with the criteria used for the evaluation of the products are given in Table 5.

Table 5*Frequency Distribution of "Don't Throw, But Design!" Activity*

Name of the Activity	Qualified(f)	Need to be Improved(f)	Not Delivered(f)	Total(f)
Don't Throw, But Design!	19	4	1	24

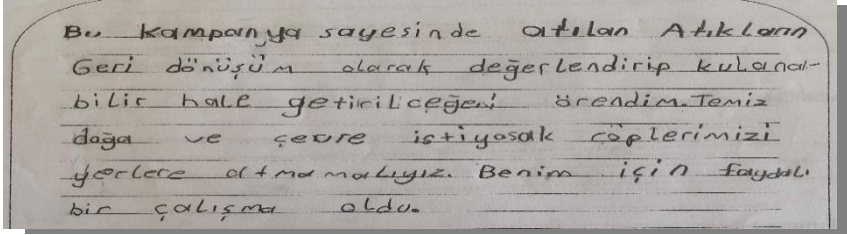
As shown in Table 5, in the activity of creating products from waste materials entitle "Don't Throw, But Design", 19 were assessed as 'qualified', 4 were as 'need to be improved'. Some of the studies that are evaluated as *qualified* are presented below:

Figure 6
S3 Student Product



The product designed by the student with S3 pseudonym is considered as a creative product consisting of waste materials. This product was evaluated as qualified. Furthermore, some examples of diaries are given below:

Figure 7
S1 Student Diary



S1 stated that s/he learnt how to turn waste materials into products that can be used in daily life. He thinks that the study was useful for him.

Students were found to complete the activities in a qualified way. In general, it is observed that their social interactions increased, they were less excited while making presentations and they expressed themselves better. They emphasized that they were happy to introduce and share the products they created with their friends. It was seen that they mostly defined the Life Studies as a lesson they enjoyed.

Evaluation on The Storyline Chapter “Environment Day Festival”

In the activities planned based on the Storyline approach, the story ends with a celebration. Students shared their works throughout the process and presented various activities for the protection of nature and the environment based on what they learnt in the unit. Below are visuals of some of the presentations:

Figure 8
S3 and S20 Student Presentations



The students S3 and S20 prepared and presented their works together. All in all, the students were very well-prepared for the programme and completed their tasks successfully. Tasks were shared according to the students' choices. After the celebrations were completed, all the works were exhibited.

2. Findings Related to the Students' Evaluation of Activities Based on Storyline Approach in Life Studies Lesson through Face-to-Face and Distance Education

The findings regarding the students' opinions on the Storyline-based activities are given below. Since it is thought that it may be difficult for students to understand when it is expressed as Storyline approach, the Turkish equivalent of the term- "Storyline"- was used in the questions asked.

As a result of the interviews with the students, their views and feelings regarding the Storyline-based Life Studies lesson are shown in Table 6.

Table 6

Students' Responses to the question "What do you think about the Life Studies Lesson taught through 'Storyline' Approach?"

Categories	Frequency (f)
Happiness	4
Enjoyment	3
Being able to Make Choice	3
Enjoying the Activities	2
New Experiences	1
Openness to New Ideas	1
In-class Interaction	1
Total	15

According to Table 6, students' feelings and opinions on the Life Studies course taught based on Storyline approach through face-to-face and distance education are gathered in the categories of happiness, enjoyment, enjoying the activities, being able to make choices, new experiences, openness to new ideas and in-class interaction. It can be said that the students were happy, enjoyed and could make choices in the lessons based on the Storyline approach. The sections of students' responses are given below:

S4: "Teacher, the activities we did with stories were very good. The activities we did made me very happy.", S5: "The things we learnt were very good. I liked the characters we made and the places where they lived. I was very happy in the lessons.", S6: "Teacher, I was very happy and had a lot of fun in this lesson because I enjoyed doing activities with you. We were talking together, sharing our feelings, those who did not know were getting help from others, we were working in groups or individually. It was very nice." In the light of aforementioned descriptions, the students highlighted that they were happy in the Life Studies lesson taught along with the Storyline approach and that they enjoyed the activities requiring in-class interaction.

Table 7 presents the findings regarding the students' ability to make their own decisions during the activities in the Storyline-based Life Studies course through face-to-face education.

Table 7

Students' Responses to the question of "Did you ever make your own decisions while performing the activities in the Life Studies lesson taught through "Storyline" approach carried out via face-to-face education? Can you give examples?"

	Categories	Frequency(f)
Yes	I chose whether I would work individually or with a group in our class activities.	4
	I chose the materials I would use during the activity.	3
	I chose my group mates.	2
	I chose the tasks that are suitable for me.	2
Total		11

According to Table 7, students stated that there were situations where they were able to make their own decisions in face-to-face activities. It was seen that they were able to choose whether they would work

individually or in a group, the tools and materials they would use during the activities, the tasks to be done, and their group mates. However, the findings related to the situations in which they were able to make their own decisions in the activities based on the Storyline approach through distance education are given in Table 8.

Table 8

Students' Responses to the question of "Did you ever make your own decisions while performing the activities in the Life Studies lesson taught through "Storyline" approach carried out via distance education? Can you give examples?"

	Categories	Frequency (f)
Yes	I chose the materials I would use during the activity.	3
	I was able to choose which activities I wanted to take part in.	3
	I chose whether I would work individually or in a group.	2
	I chose my group mates.	2
	I chose the tasks to be done that are suitable for me during the activities.	1
	I chose the people who would participate in the Environment Day celebrations.	1
	I chose how the events in the story would continue.	1
Total		13

As demonstrated in Table 8, students articulated that there were situations in which they were able to make their own decisions in distance education activities. Of all, the choice of materials to be used, activities and group organisations are worth noting. Examples of the responses given by the students are presented below:

S2: "You received our opinions. When we were performing the activities in Nature Warrior unit, you did not tell us to do it that way or not. This is a very good thing. I did it exactly as I wanted" With this statement, the student underlined that s/he chose the suitable one among the tasks to be performed during the activity.

In the focus group interview conducted with the students participating in the research, it was tried to determine their views on the development of the skills of the activities carried out through face-to-face education. The findings related to their responses to the question addressed are presented in Table 9:

Table 9

Students' Responses to the question of "Do you think that your skills improved in the Life Studies Lesson taught through the 'Storyline' Approach carried out via face-to-face education? If yes, which skills do you think improved?"

	Categories	Frequency(f)
Yes	Handicraft	3
	Design	1
	Gardening	1
	Social Skills	1
Total		6

According to Table 9, all of the students think that their skills related to handicraft, design, gardening and social skills have improved as a result of face-to-face activities. On the other hand, the findings related to the responses given to the question concerning the development of skills in the activities carried out through distance education are presented in Table 10:

Table 10

Students' Responses to the question of "Do you think that your skills improved in the Life Studies Lesson taught through the 'Storyline' Approach carried out via distance education? If yes, which skills do you think improved?"

	Categories	Frequency(f)
Yes	Story Development	3
	Creating Visual Products- Design	3
	Writing Skills	2
	Searching Skills	1
	Creative Thinking Skills	1
	Handicraft	1
Total		11

Table 10 demonstrates that all of the students are of the opinion that their skills have shown improvement. Among these skills are noteworthy the development of stories and creation of visual products. The sections of students' responses are provided below:

S1: "I can develop stories from now on.", S3: "My story-developing skills have improved and so has my thinking skills my teacher.", S4: "We created Deniz's story thanks to you. My skills have improved." These statements indicate that students think their story-developing skills have advanced.

3. Findings related to Students' Perception of Being Interested in Classroom Activities, Making Choices, Challenging Themselves and Enjoying the Subject of the Classroom Activities Based on Storyline Approach through Face-to-Face and Distance Education in Third Grade Life Studies

The results of the Hotelling's one sample T2 analysis conducted to determine the effect of the Storyline-based activities through face-to-face and distance education in the third grade Life Studies course on the students' perceptions of being interested are given in Table 11.

Table 11

Hotelling's One Sample T2 Analysis Results regarding the Effect of Face-to-Face and Distance Education Activities Based on Storyline Approach on Students' Interest

Being Interested	N	\bar{X}	Sd	T2	Df1	Df2	p	Simultaneous Confidence Interval %95 Low	Simultaneous Confidence Interval %95 High
Pre-test		3.190	1.043					2.514	3.866
Mid-test	24	4.010	0.731	22.786	2	23	0.005	3.535	4.834
Post-test		4.337	0.536					3.990	4.685

Based on the results of Hotelling's one sample T2 analysis conducted to determine the effect of the activities based on the storyline approach on students' interest, it was found that there was a significant difference between the mean scores of the students' interest ($T_2 = 22.786$; $p < .05$). Considering the simultaneous confidence intervals, it can be said that the significant difference results from the pre-test. In regard to %95 simultaneous confidence intervals, regarding the sub-dimension of being interested, the mean ranges of the pre-test were between 2.514 and 3.866 whereas those of the mid-test between 3.535 and 4.834; and the mean ranges of the post-test between 3.990 and 4.685. Nevertheless, the mean scores of the sub-dimension of being interested in the pre-test and post-test are close to each other. Therefore, it can be concluded that the Storyline-based activities carried out through face-to-face education increased the interest of the students although the activities performed through distance education following face-to-face education did not show a significant difference concerning the students' interests.

The results of the Hotelling's one sample T2 analysis intended to reveal the effect of the activities based on the Storyline approach through face-to-face and distance education in the third grade Life Studies course on students' perceptions of being able to make choices are presented in Table 12.

Table 12

Hotelling's One Sample T2 Analysis Results regarding the Effect of Face-to-Face and Distance Education Activities Based on Storyline Approach on Students' Ability to Make Choices

Being Able to Make Choices	N	\bar{X}	Sd	T2	Df1	Df2	p	Simultaneous Confidence Interval %95	
								Low	High
Pre-test		1.608	0.692					1.159	2.056
Mid-test	24	3.148	0.709	124.184	2	23	0.000	2.689	3.608
Post-test		3.809	0.967					3.181	4.437

Depending on the results of Hotelling's one sample T2 analysis conducted to determine the effect of the activities based on the storyline approach on students' ability to make choices, it was revealed that there was a significant difference between the mean scores of the students' ability to make choices ($T_2=124.184$; $p<0.001$). Investigating the simultaneous confidence intervals, the significant difference may be attributed to the scores of post-test. Despite the fact that the mean of the pre-test of being able to make a choice according to 95% simultaneous confidence intervals is between 1.159 and 2.056, it has been seen that the mean scores of the mid-test (2.689-3.608) and post-test (3.181-4.437) are higher. However, the mean ranges of the post-test of being able to make a choice are also higher than those of the mid-test. Consequently, it can be inferred that the Storyline-based activities both through face-to-face and distance education subsequent to face-to-face education enhanced students' ability to make choices.

The results of the Hotelling's one sample T2 analysis performed to unveil the effect of the Storyline- based activities through face-to-face and distance education in the third grade Life Studies course on students' challenging themselves are demonstrated in Table 13.

Table 13

Hotelling's One Sample T2 Analysis Results regarding the Effect of Face-to-Face and Distance Education Activities Based on Storyline Approach on Students' Challenging Themselves

Challenging Themselves	N	\bar{X}	Sd	T2	Df1	Df2	p	Simultaneous Confidence Interval %95	
								Low	High
Pre-test		2.634	0.838					2.091	3.178
Mid-test	24	4.134	0.570	76.070	2	23	0.000	3.765	4.504
Post-test		4.370	0.634					3.960	4.782

According to Table 13, the results of Hotelling's one sample T2 analysis carried out to determine the effect of the activities based on the storyline approach on students' challenging themselves showed that there was a significant difference between the mean scores of their challenging themselves ($T_2= 76.070$; $p< .001$). Considering the simultaneous confidence intervals, it can be said that the source of the significant difference is the pre-test. Though the mean of the pre-test of challenging themselves according to 95% simultaneous confidence intervals is between 2.091 and 3.178, it has been found that the mean scores of the mid-test (3.765-4.504) and post-test (3.960-4.782) are higher. Yet, the mean ranges of mid-test and post-test regarding the sub-dimension of challenging themselves are close to one another. Therefore, it can be asserted that the Storyline-based activities performed via face-to-face education boosted students' challenging themselves; however, it has also been unearthed that the activities based on the Storyline approach through distance education after face-to-face education did not show significant difference in terms of students' challenging themselves.

The results of the Hotelling's one sample T2 analysis performed to reveal the effect of the Storyline- based activities through face-to-face and distance education in the third grade Life Studies course on students' enjoying the subject of the activities are shown in Table 14.

Table 14

Hotelling's One Sample T2 Analysis Results regarding the Effect of Face-to-Face and Distance Education Activities Based on Storyline Approach on Students' Enjoying the Subjects of the Activities

Enjoying the Subject of the Activities	N	\bar{X}	Sd	T2	Df1	Df2	p	Simultaneous Confidence Interval %95	Simultaneous Confidence Interval %95
								Low	High
Pre-test		3.262	1.048					2.583	3.942
Mid-test	24	4.613	0.496	56.030	2	23	0.000	4.291	4.935
Post-test		4.893	0.190					4.769	5.016

According to Table 14, the results of Hotelling's one sample T2 analysis carried out to determine the effect of the activities based on the storyline approach on students' enjoying the subjects of the activities showed that there was a significant difference between the mean scores of their enjoying the subjects ($T_2 = 56.030$; $p < 0.001$). Given the simultaneous confidence intervals, the significant difference may be attributed to the scores of post-test. Although the mean score of the pre-test of students' enjoying the subject according to 95% simultaneous confidence intervals is between 2.583 and 3.942, it has been indicated that the mean scores of the mid-test (4.291-4.935) and post-test (4.769-5.016) are higher. On the other hand, the mean ranges of the post-test regarding the students' enjoying the subjects of the activities are also higher compared to those of the pre-test. As a result, it can be said that the activities carried out based on the Storyline approach through both face-to-face education and distance education after face-to-face education increased the students' enjoyment scores.

Discussion and Result

In this study, the effectiveness of the Storyline-based activities performed through face-to-face and distance education in teaching Life Studies course was investigated. The results obtained of the analyses of the qualitative and quantitative data obtained from the research show that the activities based on the Storyline approach carried out through face-to-face and distance education are an applicable and effective approach in the Life Science course. The majority of students created "qualified" products in the activities based on the Storyline approach carried out face-to-face and distance education. The acquisitions targeted within the scope of *Life in Nature* unit were successfully achieved. The students were observed to look forward to the Life Studies course and embraced the learning process. In face-to-face activities, students' timid behaviours observed at the onset of the implementation process decreased and their ability to express themselves improved. The Storyline-based activities carried out through face-to-face and distance education were found to enhance students' social skills. Following the face-to-face education, students' interest in the course was monitored to continue in the activities continued through distance education. In the distance education process, it was observed that the students enjoyed the activities requiring group work the most. It is also seen that the activities implemented along with different teaching methods were completed in a qualified way and the targeted acquisitions were successfully achieved. These findings correspond with the results of the studies conducted by Güney (2003) and Kuo (2005) in Türkiye. Güney (2003) found that the Storyline approach supported students to acquire different perspectives and the Storyline approach supported students to gain different perspectives and positively affected their motivation towards the lesson. It was concluded that the students felt comfortable in group work, enjoyed the activities requiring collaboration, and improved their presentation skills. Kuo (2005) investigated the effectiveness of Storyline approach reading and writing skills in English with sixth grade students. According to the results of the study, the Storyline approach enabled the students to be active in the classroom, to work collaboratively and to realise the activities in a qualified way.

The present research has also a purpose which is to evaluate the students' opinions about the activities based on the Storyline approach through face-to-face and distance education. Students stated that they enjoyed the activities. It was stated that they wanted to learn different subjects of the Life Studies course through the Storyline approach and to use this approach in different courses as well. This finding coincides with the research results of Gürol and Kerimgil (2012), Şekerci (2018), Ütkür Güllühan et al. (2022). In the study conducted by Gürol and Kerimgil (2012), the views of pre-service teachers based on the Storyline approach were analysed and it was concluded that the Storyline approach would raise a sense of "curiosity" in students

and enable them to enjoy the learning process. Şekerci (2018), however, reported that students had positive feelings and views towards the activities based on the Storyline approach. Students stated that the Storyline approach contributed positively to their learning, they enjoyed and were happy with the learning process. Ütkür Güllühan et al. (2022) aimed to determine students' perceptions and interpretations of historical artefacts by administering the Storyline approach to museum education. The findings yielded from the diaries containing students' feelings and opinions on historical artefacts after the education based on the Storyline approach revealed that students generally had feelings such as "happiness and excitement" towards historical artefacts.

According to the analysis of the data gathered from student interviews, students are of the opinion that their handicraft, social and creative thinking skills and imagination have improved. This finding is in line with the results of the studies conducted by Mc Blain (2007), Bacak (2008), Yiğit and Erdoğan (2008) and Şekerci (2018). In his study, Mc Blain (2007) examined the effect of Storyline approach on the creative thinking skills of first grade primary school students and found that the Storyline approach increased creativity and intrinsic motivation. In addition, Bacak (2008) concluded that the Storyline approach implemented in the 5th grade Social Studies course in primary school increased students' creative thinking skills. Şekerci (2018) examined the effectiveness of the Storyline approach in primary school 4th grade Social Studies course and stated that the activities enhanced students' creativity. During the activities based on the storyline approach, the students used their imagination notably in the development of characters and setting as well as the plot of the story. The use of their imagination and performing activities that require the ability to design may have improved students' creative thinking skills.

Students noted that the activities carried out through face-to-face education were challenging. They stated that they had difficulties in activities requiring handicraft, in the process of creating characters and story setting, but then they thought that they created better products and their designing and communication skills and handicraft have improved. In light of the findings obtained from the quantitative data of the research, while there was an increase in the scores of the sub-dimension of challenging themselves in face-to-face activities, there was no significant change in the activities carried out with distance education. According to the students, their activities carried out through distance education develop their creativity and searching skills. Based on the findings gathered from the qualitative and quantitative data of the research, although the students had positive feelings and opinions about the activities conducted through distance education, they stated that they enjoyed the implementation process carried out through face-to-face education to a greater extent. Moreover, the students emphasized that they wanted to learn different subjects of different courses as well as Life Studies course via this approach. These findings obtained from the research correspond with the research results of Toy (2015) and Ayaz (2021). In the study conducted by Toy (2015), it was concluded that the Storyline approach increased the achievement and learning retention in the Social Studies course and that the students had positive feelings and opinions regarding this approach. Ayaz (2011) studied the perceptions of secondary school students concerning the Storyline approach in English language course. According to the results of the study, most of the students stated that they found the approach enjoyable and collaborative. Considering the results of similar studies, using the activities based on the Storyline approach in subjects that are deemed as boring or difficult for students to learn can make the learning process more enjoyable and efficient by ensuring active participation of students in the lesson. According to Omand (2020), the Storyline approach encourages dialogue and communication and enables the discussion of meaning. In this context, it can be said that the Storyline approach will improve students' various skills, particularly communication.

Depending on the analysis of the findings obtained from the research, classroom activities based on Storyline approach through distance and face-to-face education increased students' interest and challenging themselves. On the contrary, the classroom activities carried out through distance education did not show a significant difference in terms of students' interest and challenging themselves. The findings of the qualitative data of the study support the quantitative data. Analysing the opinions of the students regarding the activities, it is understood that although the activities carried out through distance education are effective and applicable and the students have positive feelings and views towards this process, they prefer the activities carried out via face-to-face education. This may be attributed to the lack of face-to-face communication and interaction in distance education. According to the analysis of the data obtained from the quantitative and qualitative data of the research, both face-to-face and distance education increased the students' scores for making choices and enjoying the subject.

It was concluded that the students were interested in the activities performed through face-to-face education based on the Storyline approach in the Life Studies course, that they were able to make choices in

various situations, that they developed various skills by challenging themselves during the activities and that they enjoyed the learning process. The results of the research coincide with the research results of Eiriksdottir (1995), Mitchell Barret (2010), Roberts and Stylianides (2013), Akdemir (2018), Karakaş (2021). Eiriksdottir (1995) studied the qualities of the Storyline approach for teaching in Icelandic primary schools and deduced that the approach increased students' motivation, ensured active participation in the lesson and was interesting. Besides, the students and parents were interviewed and concluded that students enjoyed the subjects taught through the Storyline approach. Mitchell Barret (2010) examined the relationship between the Storyline approach and the intrinsic motivation levels of primary school students by interviewing with the students and concluded that the students improved their ability to make choices and creative thinking skills, and that the students enjoyed the learning environment. Roberts and Stylianides (2013) investigated the ways of creating, interpreting and including stories in the process of learning whether an integer less than 20 is odd or even with preschool students and reported that using stories facilitated students' understanding and they enjoyed the process. Akdemir (2018) concluded that, in the Science course enriched with stories, 7th grade students' interest in the lesson increased and the lessons were more enjoyable for the students. Karakaş (2021) investigated the effectiveness of the use of Storyline approach on decision-making and problem-solving skills in the 3rd grade Life Studies course and noted that the activities increased students' decision-making scores.

According to the findings obtained from the researcher diaries, the Life Studies lesson taught through the Storyline approach was different for the students. Students were happy with the activities and worked in collaboratively within in-class activities. It is seen that their attention towards the lesson was high and the interaction in the classroom was high as well. Considering the findings of this research and given the fact that the Storyline approach enables interdisciplinary applications (Harkness, 2007), it is thought that the Storyline approach should be implemented at the primary school level in particular. Similar research results also correspond with this finding. According to Henkrinnson (2023), using Storyline in teacher education allows pre-service teachers to integrate alternative structures that enable interdisciplinary collaboration and subject-based teaching. Karlsen et al. (2019) conducted a study to determine the experiences of pre-service teachers on the Storyline approach and their views on these experiences and found that pre-service teachers perceived the Storyline approach positively. In light of the research results, it was underlined that the Storyline approach is suitable for interdisciplinary approach and can be used in teacher training. According to another finding obtained from the qualitative data of the research, in the activities based on the Storyline approach, in which in-class interaction and group work were high, classroom management was performed comfortably and no unwanted problems were encountered in the classroom. Similar studies in the literature are in accordance with this result. Orehag (2017) noted that the Storyline approach would reduce the problems faced by teachers in the lesson by motivating students to the lesson thanks to the use of creative and communication-based research during the lesson. Haggström (2022) concluded that the Storyline approach allows students to express their feelings and opinions easily in classroom activities and improves creativity and social skills.

Consequently, it was revealed that the Storyline approach, which was conducted through face-to-face and distance education in the third grade Life Studies course of primary school, was effective and applicable, students were interested in the lesson, they could make choices in the face of various situations, their various abilities were developed by challenging themselves during the activities and they enjoyed the learning process. Based on these results, Storyline approach can be used in the teaching process. According to research results, students enjoy activities that require group work and creating products to a greater extent, and activities with these characteristics can be designed in the teaching of subjects that are considered challenging. Based on the result that the activities carried out through face-to-face education in the study increased the scores of challenging themselves in the third grade Life Studies course in primary school, the effect of the curriculum based on the Storyline approach on gifted students can be investigated. Depending on the fact that the Storyline-based activities performed through distance education are effective and applicable, further research can be conducted to implement the approach in distance education environments. The effect of the Storyline approach on skills and values can be scrutinized based on the opinions obtained from the qualitative phase of the research that students' social skills, creativity and imagination developed.

Ethical Statement

"During the planning, data collection, analysis and reporting of this research, the ethical principles and rules in the "Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions" were followed. No application contrary to Scientific Research and Publication Ethics was made and informed consent was obtained from all individual participants participating in the research."

This study was conducted in accordance with the decision of Marmara University Ethics Committee dated 20.01.2021 and numbered 2100042555.

Author Contributions

The authors contributed to the entire study. The study was conducted and reported in collaboration. This study is related to the first author's master's thesis.

Conflicts of Interest

The authors hereby declare that there is no conflict of interest with any institution or person within the scope of the study.

Acknowledgements or Notes

We would like to thank all participants who voluntarily participated in the study.

Türkçe Sürümü

Giriş

Günümüzde; sorgulayan, araştıran, problem çözebilen, karar verebilen bireylerin yetiştirilmesi ve onların değişen koşullara uyum sağlayabilmesi amaçlanmaktadır. Bu becerilerin kazandırılmasında etkili olabilecek bir ders olan Hayat Bilgisi, çocuğun çevresine başarılı ve etkili bir şekilde uyum sağlamasını gerçekleştiren ilk ders olarak kabul edilir (Binbaşıoğlu, 2003). Hayat Bilgisi dersi; çocukların iyi ve etkili vatandaş olmalarını sağlamak, onlara temel bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak amacıyla Cumhuriyet'in ilk yıllarından beri ilköğretim programlarında yer almıştır (Gültekin, 2015). Yapılandırmacı teorinin Türkiye'de uygulanması ile birlikte öğrencilerin temel yaşam becerilerini kazanarak çevreye etkin bir şekilde uyum sağlamaları, hayata dönük etkinliklere aktif olarak katılmaları ve öğrenme sürecinden keyif almaları için yapılandırmacı öğretim yaklaşımlarının Hayat Bilgisi derslerinde kullanılması gerektiği belirtilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). Hayat Bilgisi dersinin temel nitelikleri ve öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alındığında öğrenci merkezli bir yaklaşım olan Storyline yaklaşımının Hayat Bilgisi dersinin amaçlarını nitelikli bir şekilde gerçekleştireceği düşünülmektedir.

Storyline yaklaşımı 1965 yılında İskoçya'da ilköğretim okullarında yeni eğitim programının hazırlanması ve zenginleştirilmesi amacıyla ortaya çıkmıştır. Zamanla benimsenip gelişmiş ve birçok ülkede uygulanmaya başlanmıştır (Bell, 2007). Storyline yaklaşımının ortaya çıkmasında etkili olan düşünce; çocukları, yaşanmış gerçekliklerinin dış dünyası ve yaratıcı hayal güçlerinin iç dünyası ile bağlantı kurarak onları öğrenmeye teşvik etmektir. Bu yaklaşımda, daha derin anlamlar içeren bir anlatı arayışından yola çıkılarak, sınıfları ilham verici yerlere dönüştürüp öğrencileri aklın yaratıcı yolculuklarına çıkarmak amaçlanmaktadır (MacBeath, 2007). Storyline yaklaşımında öğrenme süreci bir öykü ile başlar ve öykü; zaman, mekân ve karakter bağlantıları ile güçlendirilmesinin ardından aşamalı konular bütünü içerisinde ele alınır (Tepetaş, 2011). Öğrenciler, konu ile ilgili öykü dizileri geliştirerek ders tasarımlarının bir parçası haline gelirler. Storyline yaklaşımı, öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenme için anlamlı bir ortaklık oluşturmalarını sağlayan bir çalışma, düşünme ve planlama yoludur. Konular bağlantılar oluşturularak bir araya getirildikten sonra sunulur (Harkness, 2007). Öğrencilere bir amaç ve yön duygusu sağlamak amacıyla öğretmen öyküyü kurgulamakta ve her bölüm için “anahtar sorular” hazırlamaktadır. Anahtar sorular ile öğrencilerde öyküye “sahip olma” hissi kazandırılarak, öykü dizileri inşa edilmektedir. Bu şekilde gerçekleşen süreçte öğretmen çizgiyi (-line) tutarken öğrenciler öyküyü (-story) anlatmaktadır (Harkness, 2007). Öğretmen, öğrencilere çözülmesi gereken bir problemten oluşan öykü bölümü sunmaktadır. Öykü girişlerini öğretmen belirlerken öykü bölümlerinin detayları öğrenciler tarafından belirlenir. Öğrenciler kendi buluşlarına ve hayal güçlerine göre kendi fikirlerini paylaşır. Öğretmen, hedeflenen kazanımların gerçekleştiğine ve çocukların başka fikirleri kalmadığına emin olduktan sonra öykünün bir sonraki bölümünü sunmaktadır (Smogorzewska, 2011).

Storyline yaklaşımına dayalı bir öğretim süreci karakterlerin oluşturulması ile başlar. Öyküye dâhil olan karakterler iki veya üç boyutlu olarak öğrenciler tarafından yaratılır. Öğretim sürecinin ikinci aşaması olayların gerçekleşeceği yer olan mekânın oluşturulmasıdır. Üçüncü aşama olan olaylar bölümü öğrenmenin başarılı bir şekilde geliştirilmesinin merkezinde yer alır. Yaklaşımın son aşaması olan değerlendirme bölümünde süreç boyunca öğrenilenler gözden geçirilir. Süreç ile ilgili bilgi veren ürünler, değerlendirme sürecinin önemli bir parçasıdır. Bu ürünler öğrencilerin neler başardığı ile ilgili somut bir kanıt niteliğindedir. Öğrencilerin oluşturduğu çalışmalar tartışma ortamı yaratarak yeni anahtar soruların çıkmasını sağlamaktadır. “Eğlenceli olan neydi?”, “Hoşunuza gitmeyen bir şey var mıydı?”, “Başka bir sınıf bu konuyu ele alırsa bir şey değiştirilmeli mi?” gibi sorular öğrencilere yöneltilerek öğrencilerin öğrenmeleri hakkında düşünmeleri sağlanmalıdır (Harkness, 2007).

Storyline yaklaşımına dayalı öğretim süreci disiplinler arası olacak şekilde tasarlanmaktadır. Bu bütünsel yaklaşım, sınıflandırılmayan günlük deneyimlere karşılık geldiği için öğrenciler için anlaşılması kolaydır (Schwänke, 2018). Özellikle ilköğretim kademesinde, öğrencilerin farklı deneyimler kazanmaları amacıyla gerçek kitlelere ve ders dışı etkinliklere katılmalarını sağlamak kolay değildir. Storyline yaklaşımı, sınıf öğrenimine anlatsal bir yaklaşım olduğu için hayal gücünün ve farklı bakış açılarının “gerçekler” ile birleşiminden oluşmaktadır. Öğrenciler kendi bakış açıları ile oluşturdukları olayları incelerken bu fenomenler aracılığı ile kendi bakış açılarını da ele alıp olayları karakterler üzerinden yaşamaktadırlar (Hoffman, 2007). Öğretmenler bunun için öğrencilerle anlamlı olabilecek konular yaratmaktadır. Örneğin; Storyline yaklaşımını sınıfta uygulayan bir öğretmen öyküde “Geri Dönüşüm” konusuna “Doğanın Doktoru Olmak”; “Evimizde Hayat” teması

için ise “Mahalleye Yeni Taşınan Aile” gibi isimler kullanarak bağlamı ilgi çekici hale dönüştürebilir. Seçilen öykü konusu, öğrencilerin hayal edebileceği ve yaşantısına uygun olan olayları içermelidir.

Hayat Bilgisi dersinin öğretildiği ilkökul 1, 2 ve 3. sınıfta çocuklar somut işlemler döneminde olduğu için Storyline yaklaşımı, çocukların gelişimine uygun olduğu görülmektedir. İlkokulun ilk üç sınıfında çocukların hayal dünyaları oldukça zengindir. Hayat Bilgisi dersinin amaçlarının gerçekleşmesi için çocukların bu özelliklerinden hareket etmek, masal ve öykülerden faydalanmak, yaşadıkları dünyaya başarılı ve etkili uyum sağlamalarına yardımcı olacaktır (Baysal, 2006). Bu açıdan bakıldığında Hayat Bilgisi dersinde Storyline yaklaşımına dayalı bir öğretim süreci tasarlamak öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun olduğu ve öğrenme sürecini zengin kıldığı söylenebilir.

Storyline yaklaşımı ile ilgili çeşitli disiplinlerde ve kademelerde araştırmalar yapıldığı görülmüştür. İlkokul düzeyinde yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde Eiriksdottir (1995) yaptığı çalışma ile Storyline yaklaşımının niteliğini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonuçları kapsamında değerlendirildiğinde yaklaşımın kaliteli bir niteliğe sahip olduğu belirtilmiştir. McBlain (2007) ilkökul birinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışma ile Storyline yaklaşımın yaratıcılığa etkisini belirlemek istemiştir. Elde edilen sonuçlarla yaklaşımın yaratıcılık becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Mitchell Barret (2010) ise yapmış olduğu araştırmada Storyline yaklaşımının dokuz ve on yaş grubu öğrencilerinin içsel motivasyon seviyelerini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. İlkokul düzeyinde yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde ise Storyline yaklaşımına dayalı araştırmalara konu olan derslerin yoğun olarak Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler olduğu görülmektedir. Avcı ve Yüksel (2013) ve Güney (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırma ile Storyline yaklaşımının dördüncü sınıfta bulunan öğrencilerin Fen Bilimleri dersinde akademik başarısını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Şekerci (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırma ile Storyline yaklaşımının etkililiğini belirlemek amaçlanmıştır. Dördüncü sınıf öğrencileri ile Sosyal Bilgiler dersinde gerçekleşen araştırma ile yaklaşımın öğrenciler üzerinde etkili olduğu, yaratıcı düşünme becerilerini ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Yurt içinde ve yurt dışında gerçekleştirilen araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde Storyline yaklaşımının ilkökul düzeyinde öğrencilerin akademik başarısını arttırdığı, yaratıcılığı ve motivasyonu olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Ayrıca yaklaşıma yönelik öğrenci görüşlerinin de olumlu olduğu görülmektedir.

Karakaş (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırma ile ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersinde kullanılan Storyline yaklaşımının problem çözme ve karar verme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu etkiyi belirlemek amacıyla öğrencilerin problem çözme ve karar verme becerilerini değerlendirmek için ölçekler kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin problem çözme ve karar verme becerileri araştırma sonrasında arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Häggström (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırma ile Storyline yaklaşımının ilkökul öğrencilerin sürdürülebilirlik konularında harekete geçmeyi nasıl kolaylaştırabileceğini ve bu yaklaşımın öğrencilerin sürdürülebilirlik etkinliklerini nasıl artırabileceğini araştırılmıştır. Eylem araştırması olarak tasarlanan araştırma altı hafta sürmüştür. Araştırma sonuçlarına göre Storyline yaklaşımının eleştirel düşünceyi içerdiği ve öğrencilerin demokratik yetkinliklerinin gelişimini destekleme potansiyeline sahip olduğu görülmüştür. Öğrenciler sınıf içi etkinliklerde duygularını ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilmiştir. Ayrıca Storyline yaklaşımının yaratıcılığı ve sosyal becerileri geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına genel olarak değerlendirildiğinde Storyline yaklaşımının öğrencilere birçok fayda sağladığı dikkat çekmektedir. Buna rağmen alan yazını incelendiğinde, ilkökul düzeyinde Storyline yaklaşımı ile ilgili görece az sayıda çalışmanın yer aldığı görülmektedir. Yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde çalışmaların ortaokul (Bacak, 2008; Coşkun, 2013; Demir, 2012; Sarı, 2019; Toy, 2015; Yiğit & Erdoğan, 2008; Yiğit, 2007) ve okul öncesi (Eren, 2015; Özsarı, 2017; Sertsöz, 2017; Şavşet, 2016; Tepetaş, 2011; Tozduman Yaralı, 2019) kademelerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Yapılan araştırmalarda ise genellikle akademik başarının ölçülmesini amaçlamıştır. Hayat Bilgisi dersini ise konu alan sadece bir çalışmaya rastlanmıştır (Karakaş, 2021). Storyline yaklaşımının uzaktan eğitim yoluyla uygulanmasına yönelik bir çalışmaya ise rastlanılmamıştır. Bu ihtiyaçtan hareketle planlanan çalışma “İlkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde yüz yüze ve uzaktan eğitim yoluyla işlenen Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin; uygulanabilirliğini ve etkililiğini değerlendirmek, sınıf etkinliklerine yönelik öğrenci algılarını tespit etmek” amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerle sınıf içi uygulamaların etkililiği nasıldır?
2. Öğrenciler Hayat Bilgisi dersinde yüz yüze ve uzaktan eğitim yoluyla Storyline yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilen etkinlikleri nasıl değerlendirmektedir?

3. Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde yüz yüze ve uzaktan eğitim yoluyla Storyline yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin sınıf etkinliklerine yönelik ilgi duyabilmelerine, seçim yapabilmelerine, sınırları zorlayabilmelerine ve konudan zevk alabilmelerine anlamlı düzeyde etkisi var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel ve nicel veri toplama araçları bir arada kullanılmıştır. Bu nedenle “karma yöntem araştırması” niteliğindedir. Karma yöntem araştırmalarında olay ve olguları zengin ve bütüncül bir çerçevede anlamak için nitel ve nicel boyutların birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 323). Bu araştırmada; Storyline yaklaşımına dayalı olarak yüz yüze ve uzaktan eğitimle gerçekleştirilen eğitim uygulamasında çeşitli veri toplama araçlarıyla elde edilen veriler harmanlanarak yorumlanmaktadır.

Araştırmada karma yöntem araştırma desenlerinden “iç içe karma desen” tercih edilmiştir. Creswell ve Plano Clark’a (2011) göre iç içe karma desen, çalışmanın temel amacına ulaşmak için nitel veya nicel tasarımın uygulamasını geliştirmek amacıyla uygulanır. Bu desenin dayanağı, tek bir veri setinin yeterli olmaması, farklı soruların cevaplanma ihtiyacı ve her bir soru türünün farklı veri türleri gerektirmesidir. Nitel yaklaşımın baskın olduğu iç içe karma desende tasarlanan araştırmada, etkinliklere ilişkin toplanan verilerin desteklenmesi amacıyla tamamlayıcı rolde nicel boyut eklenmiştir.

Araştırmanın Nitel Boyutu

Araştırmanın nitel boyutunda, araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırması; uygulamayı gerçekleştiren kişinin veya bir araştırmacının aktif katılımıyla gerçekleştirilen ve uygulama aşamasına ilişkin problemlerin ortaya çıkarılması veya hâlihazırda ortaya çıkmış bir problemi anlama ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Eylem araştırmaları, bir öğretim yönteminin ya da yeni bir programın uygulamalarını tanımlamak ve değerlendirmek için kullanılabilir (Johnson, 2014). Bu yaklaşımda amaç, uygulayıcılara bilgi, beceri ve deneyim kazandırmak ve aynı zamanda sürece eleştirel bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Bu araştırmanın, Berg'in (2001) sınıflandırmasındaki "teknik/bilimsel/işbirlikçi" eylem araştırmasına uyduğu düşünülmektedir. Bu yaklaşımlardaki amaç, önceden belirlenmiş kuramsal bir çerçeveye bir uygulamayı test etmek veya değerlendirmektir. Bu çalışmanın doğasının bu yaklaşıma uygun olduğu düşünülmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu bağlamda çeşitli araştırmalar doğrultusunda Storyline yaklaşımı ile ilgili tasarlanan etkinlikler araştırmacının aktif katılımıyla uygulanmıştır. Öğretim sürecine müdahalede bulunularak Storyline yaklaşımının uygulama sürecine ve bu süreçte karşılaşılan sorunlara yönelik öneriler geliştirilmiş ve önerilerin uygulamadaki sonuçları değerlendirilmiştir.

Araştırmanın Nicel Boyutu

Araştırmanın nicel boyutu ise tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Herhangi bir grubun çeşitli niteliklerini ortaya koymak amacıyla verilerin toplanmasına tarama çalışması denir (Büyüköztürk vd., 2018). Betimsel çalışmalarla ise olayların, nesnelerin, varlıkların, kurumların, çeşitli grup ve alanların “ne” olduğunu açıklamak, betimlemek amaçlanır (Karasar, 2012). Bu araştırmanın nicel boyutunda Storyline yaklaşımına dayalı sınıf etkinliklerinin; öğrencilerin ilgi duyma, seçim yapabilme, sınırları zorlama ve konudan zevk almalarına yönelik algılarını belirlemek için “Sınıf Etkinliklerim Ölçeği (SEÖ)” kullanılarak betimsel tarama yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında araştırmacı için kolay ulaşımın sağlanabildiği bir devlet ilkokulunda öğrenim gören 24 üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sürecinin öncesinde uygulama yapılacak okul yönetimi ile görüşülmüş gerekli izinler alınmıştır. Okul yönetimi ve sınıf öğretmeni ile iş birliği yapıldıktan sonra İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli yasal izin alınmıştır. Yasal izinler tamamlandıktan sonra veli toplantısı düzenlenmiş, velilere ayrıntılı bilgi verilmiş ve araştırmaya katılacak öğrencilerin katılımını onayladıklarına dair ve süreç boyunca toplanan verilerin kullanımına ilişkin izin belgesi imzalatılmıştır.

Araştırmanın modeline uygun olarak araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ise kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, nitel araştırmalarda sıkça kullanılan bir örnekleme yöntemidir ve araştırmaya hız ve pratiklik

kazandırır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırmanın çalışma grubu ile ilgili demografik özellikler Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kız	12	50
	Erkek	12	50
Yaş	8 yaş	7	29.2
	9 yaş	16	66.7
	10 yaş	1	4.2
Okul Öncesi Eğitim	Evet	9	37.5
	Hayır	15	62.5
Kardeş Sayısı	Tek kardeş	12	50
	İki kardeş	9	37.5
	Üç kardeş	2	8.3
	Dört kardeş	1	4.2
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	10	41.7
	Ortaokul	8	33.3
	Lise	5	20.8
	Diğer	1	4.2
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	9	37.5
	Ortaokul	7	29.2
	Lise	6	25
	Üniversite	1	4.2
Anne Mesleği	Diğer	1	4.2
	Ev hanımı	24	100
Baba Mesleği	İşçi	18	75
	Serbest meslek	3	12.5
	Esnaf	2	8.3
	Güvenlik görevlisi	1	4.2

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özellikleri incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun okul öncesi eğitim almamış olduğu, anne ve baba eğitim durumunun büyük bir kısmının ilkökul ve ortaokul seviyesinde olduğu, ayrıca öğrencilerin tamamının annelerinin ev hanımı olduğu görülmektedir. Araştırma hakkında derinlemesine ve detaylı bilgi edinmek için araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 24 öğrenci içerisinden altı öğrenci ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesi için öğrenci seçiminde ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Öğrencilerin kendini iyi ifade etmesi ve uygulamalara eksiksiz katılması ölçütleri temel alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma sorularına cevap bulabilmek amacıyla çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır. Nitel bölümde eylem araştırma süreci boyunca veri çeşitliliğinin sağlanması amacıyla; Storyline yaklaşımına dayalı etkinlikler, çalışma yapıları, öğrenci ve araştırmacı günlükleri, öğrenci öz değerlendirme formları ve odak grup görüşmesi kayıtları kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin sınıf içi uygulama etkililiğini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından çeşitli etkinlikler tasarlanmıştır. Etkinlikler ve çalışma yapıları “Doğada Hayat” ünitesindeki kazanımlara uygun olarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Etkinliklerin ve çalışma yapılarının sınıf içi etkililiğini ölçmek amacıyla, her etkinlik için dereceli puanlama anahtarı oluşturulmuştur. Etkinlikler, çalışma yapıları ve dereceli puanlama anahtarları; Storyline yaklaşımı konusunda daha önce çalışmış üç alan uzmanı, iki Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora öğrencisi tarafından incelenmiş, uzman görüş formları doldurulmuştur. Araştırmacı, öneriler doğrultusunda düzenlemeler yaparak forma son şeklini vermiştir. Storyline yaklaşımına dayalı uygulanan etkinliklerle ilgili her ders bitiminden sonra araştırmacı tarafından uygulama günlüğü tutulmuştur. Bu günlüklerde etkinliklere yönelik öğrencilerin yaklaşımlarına, uygulamayı gerçekleştirirken yaşanan zorluklara, çözümlerine ve önemli gördüğü noktalara yer verilmiştir. Etkinliklerle ilgili öğrencilerin de duyu ve düşüncelerinin alınması amaçlanmış ve bu amaçla öğrenci günlüğü tutulmuştur. Öğrencilerin günlükleri nasıl doldurmaları gerektiği konusunda uygulama öncesinde bilgilendirmeler sağlanmıştır. Etkinlikler yoluyla kazandırılması hedeflenen kazanımların öğrenciler tarafından gerçekleşme durumlarını belirlemeye yönelik araştırmacı tarafından öz değerlendirme formları hazırlanmıştır.

Araştırmada uygulama süreci bittikten sonra altı öğrenci ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesi internet üzerinden interaktif ortamda çevrim içi ve eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2016)'e göre eş zamanlı olarak gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri, yüz yüze gerçekleştirilen odak grup görüşmelerine benzemektedir. Bu araştırmada yapılan odak grup görüşmesi ses kaydı ile kaydedilmiştir. Bu kayıtlar bilgisayar ortamına aktarılmış ve üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan yazıya dökülmüştür. Yüz yüze ve uzaktan eğitimle gerçekleşen Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerle ilgili öğrencilerin; duygu ve düşüncelerine, ilgi duyma, seçim yapabilme, etkinlik sırasında sınırlarını zorlama ve etkinlik konularından zevk alma durumu üzerindeki algılarını belirlemeye yönelik sorular yöneltilmiştir.

Araştırmanın nicel verileri için “Sınıf Etkinliklerim Ölçeği (SEÖ)” kullanılmıştır. Sınıf Etkinliklerim Ölçeği, Gentry ve Gable (2001) tarafından Amerika Birleşik Devletleri’nde geliştirilen bu ölçek Deniz ve Saranlı (2017) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Ayrıca ölçek; Kore, Çin ve Arap dillerine çevrilmiştir. Güney Kore Kültürüne de uyarlama çalışması yapılmıştır. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışması, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören toplam 214 öğrenciden toplanan veriler ile yürütülmüştür. 31 maddeden oluşan bu ölçekte, yukarıda da belirtildiği gibi “İlgi Duyma”, “Seçim Yapabilme”, “Sınırlarını Zorlama”, “Konudan Zevk Alma” olmak üzere toplam 4 alt boyut bulunmaktadır. Ölçekte Likert tipi cevap formatı kullanılmış olup, ölçekte yer alan 31 maddenin her birine sınıf etkinlikleri sırasında ne kadar yer aldığını düşünüyorsa uygun derecelendirme ile puanlama yapılmaktadır. Derecelendirme; “Hiçbir Zaman” (1), “Nadiren” (2), “Bazen” (3), “Çoğunlukla” (4), “Her Zaman” (5) şeklindedir. Ölçeğe ait tüm alt boyutlarının puanlamasının yüksek çıkmasının anlamı, öğrencinin sınıfta gerçekleşen etkinliklere ilgi duyduğu, seçim yapabildiği, sınırlarının zorlandığı ve etkinlikleri zevkli olarak algılamasıdır. Alt boyutlara ait düşük puanların anlamı ise, sınıf etkinliklerine yönelik ilgi duyma, seçim yapabilme, sınırları zorlanma ve zevk alma ile ilgili algılarının düşük seviyede olduğunu göstermektedir. Ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında orijinal ölçek geliştirme çalışmasında Doğrulayıcı Faktör Analizi ile faktör yapısı test edilerek madde toplam korelasyonları ve boyutlar arası korelasyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında, ölçeğin faktör yapısının orijinal ölçek geliştirme çalışması sonuçları ile paralel olduğu görülmüştür (Deniz & Saranlı, 2017).

Verilerin Toplanması

Araştırmada nitel ve nicel veriler birlikte toplanarak veri çeşitliliği sağlanmıştır. Araştırmada etkinliklere başlamadan önce “SEÖ” uygulanmıştır. Ön testlerin uygulanmasından sonra “Doğada Hayat” ünitesi yüz yüze eğitim yoluyla Storyline yaklaşımı ile dört hafta boyunca işlenmiştir. Bu uygulamalar sırasında öğrenci çalışma kâğıtları, öğrenci öz değerlendirme formları, öğrenci günlükleri ile ses kayıtları her etkinlik sonrasında araştırmacı tarafından toplanmıştır. Araştırmacı günlüğü, her etkinlik uygulaması sırasında alınan önemli notlar derlenerek etkinlik bitiminden sonra araştırmacı tarafından doldurularak dokümanlar veri analizi için dosyalanmıştır. Yüz yüze eğitim yoluyla işlenen Storyline yaklaşımına dayalı etkinlikler tamamlandıktan sonra “SEÖ” uygulanarak ara test yapılmıştır. Ölçeklerin uygulanmasından sonra Storyline yaklaşımına dayalı etkinlikler aynı çalışma grubuna uzaktan eğitim yoluyla dört hafta boyunca işlenmiş, “SEÖ” uygulanarak son testler yapılmıştır. Son testlerin ardından altı öğrenci ile görüşmeler yapılarak ses kayıtları alınmış, kayıtlar bilgisayar ortamında yazıya dökülmüştür. Araştırma sürecine ait tablo 2 aşağıda yer almaktadır.

Tablo 2

Araştırmada Kullanılan Eylem Araştırması Süreci

1. Ön testin uygulanması	• Sınıf Etkinliklerim Ölçeği
2. Storyline Yaklaşımı Etkinliklerinin Uygulanması (Yüz Yüze Eğitim)	• Araştırmacı Günlüğü • Öğrenci Günlüğü • Storyline Yaklaşımına Dayalı Etkinlikler ve Çalışma Yaprakları • Öz Değerlendirme Formları
3. Ara testin uygulanması	• Sınıf Etkinliklerim Ölçeği
4. Storyline Yaklaşımı Etkinliklerinin Uygulanması (Uzaktan Eğitim)	• Araştırmacı Günlüğü • Öğrenci Günlüğü • Storyline Yaklaşımına Dayalı Etkinlikler ve Çalışma Yaprakları • Öz Değerlendirme Formları
5. Son testin Uygulanması	• Sınıf Etkinliklerim Ölçeği • Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği
6. Odak Grup Görüşmesi	

Verilerin Analizi

Nitel Verilerin Analizi

Uygulamalar sırasında elde edilen verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır. Bu araştırmada Storyline yaklaşımına dayalı etkinlikler ve çalışma yapıları, araştırmacı ve öğrenci günlükleri, açık uçlu öz değerlendirme formlarının çözümlenmesi içerik analizi ile yapılmıştır. İçerik analizinde etkinlik çalışma yapılarında veriler; nitelikli ve geliştirilmeli olarak kategorize edilmiştir. Odak grup görüşme kayıtlarının çözümlenmesinde ise betimsel analiz kullanılmıştır.

Araştırmada güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Güvenirliği belirlemek amacıyla Storyline yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan çalışma yapıları, araştırmacı ve öğrenci günlüklerinin analizlerinin tümü ikinci bir araştırmacı tarafından da yapılmıştır. Formülle elde edilen hesaplamalar sonucunda; çalışma yapılarının tutarlılık değeri 0.85, araştırmacı günlüklerinin 0.88, öğrenci günlüklerinin tutarlılık değeri ise 0.80 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca güvenilirliği sağlamak amacıyla günlüklere ait ifadeler taranarak ilgili bölümde yer verilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşme metinleri dikkatlice okunarak belirli temalar altında düzenlenmiş, görüşmelere ait doğrudan alıntılar da yer verilerek betimlemelerin zenginleştirilmesi amaçlanmıştır. Veriler ikinci bir araştırmacı tarafından da analiz edilmiş ve tutarlılık değeri 0.91 olarak belirlenmiştir.

Nicel Verilerin Analizi

Araştırma sorularına cevap verebilmek amacıyla "Sınıf Etkinliklerim Ölçeği (SEÖ)" toplanan nicel verilerin analizi için NCSS 2021 istatistik programı kullanılarak Hotelling tek gruplu T2 testi yapılmıştır. Hotelling tek gruplu T2 testinin tercih edilme sebebi; ön test, ara test ve son testin ortalama karşılaştırmalarında bağımlı gruplar t testi veya Wilcoxon işaretli sıralar toplamı testi kullanarak çoklu analizler yapmak yerine, Hotelling tek gruplu T2 ile yapılan tek analizle bulgulara karışan hata miktarını azaltmaktır. Aynı zamanda araştırmada tek gruptan çoklu veri toplandığı ve bu verilerin karşılaştırılması amaçlandığı için çoklu grup analizleri yapılan Anova veya Manova'nın bu duruma uygun olmaması diğer bir tercih nedenidir. Hotelling tek gruplu T2 analizine geçmeden önce IBM AMOS istatistik programı kullanılarak çok değişkenli normallik analizi yapılmıştır. Çok değişkenli satırında kritik oran değerinin .062 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla verilerin çoklu normallik dağılımına sahip olduğu söylenebilir. Hotelling tek gruplu T2 analizinde anlamlılık değeri 0.001 ve 0.05 olarak kabul edilmiş ve anlamlı çıkan analiz sonuçlarında farklılığın kaynağını bulmak için eş zamanlı güven aralığı (%95 düşük- %95 yüksek) ile verilen ön test, ara test ve son testin ortalama aralıkları yorumlanmıştır.

Uygulama Süreci

Eylem Araştırması Öncesinde Yapılanlar

Storyline yaklaşımının işlevselliğini betimlemek ve değerlendirmek amacıyla tasarlanan etkinlikler "Doğada Hayat" ünitesi altı kazanımı kapsamında hazırlanmıştır. Program hazırlanmadan önce ilgili alan yazın gözden geçirilmiştir. Çalışmanın gerçekleştiği kazanımlar aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 3

Doğada Hayat Ünitesinde Yer Alan Kazanımlar

1. İnsan yaşamı açısından bitki ve hayvanların önemini kavrar.
2. Meyve ve sebzelerin yetişme koşullarını araştırır.
3. Doğadan yararlanarak yönleri bulur.
4. İnsanların doğal unsurlar üzerindeki etkisine yakın çevresinden örnekler verir.
5. Doğa ve çevreyi koruma konusunda sorumluluk alır.
6. Geri dönüşümün kendisine ve yaşadığı çevreye olan katkısına örnekler verir.

Storyline yaklaşımının uygulanabilmesi için öncelikle öykü bölümleri ve anahtar sorular hazırlanmıştır. Storyline yaklaşımına dayalı çerçeve bir ders planı oluşturulmuş, gerçekleşmesi hedeflenen kazanımlara ilişkin etkinlikler hazırlanmıştır. Etkinlikler kapsamında kullanılacak çalışma yapıları belirlenmiş ve detaylı günlük planlar oluşturulmuştur.

Eylem Araştırması Sürecinde Yapılanlar

"Doğada Hayat" ünitesi kapsamında altı kazanıma ilişkin on bölümden oluşan Storyline öykü bölümleri tasarlanmıştır. Öykü bölümlerine uygun anahtar sorular, etkinlikler ve çalışma yapıları oluşturularak detaylı bir ders planı hazırlanmıştır. On adet öykü dizisinden oluşan ve sekiz haftalık bir süreç olarak planlanan Storyline öğretim sürecinin ilk dört haftası yüz yüze, son dört haftası ise uzaktan eğitim yoluyla gerçekleşmiştir.

Toplam 32 ders saati olarak planlanan Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin 16 ders saati yüz yüze, 16 ders saati ise uzaktan eğitimle gerçekleştirilmiştir.

Öğretim sürecinde yer alan; birbiri ile bağlantılı öykü dizilerine ait bölümler, bölümlere ait etkinlikler, etkinliklerin gerçekleştirildiği haftalar, hangi yolla gerçekleştirildiği ve ilgili kazanımlar aşağıdaki şekilde belirtilmiştir. Gerçekleştirilen etkinlikler detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Tablo 4

Storyline Öğretim Süreci ve Etkinlikleri Tablosu

Öykü Bölümleri	Kazanımlar	Etkinlikler	Zaman	Uygulama Şekli
1.Bölüm Aile (Karakterlerin Oluşturulması)	-	Öykü kahramanlarının görsel temsillerinin oluşturulması	3 ders saati 1.Hafta	Yüz yüze eğitim
2.Bölüm Ev (Mekânın oluşturulması)	-	Öykünün geçtiği mekânın üç boyutlu olarak tasarlanması ve günlük rutinlerin belirlenmesi	3 ders saati 1. Hafta	Yüz yüze Eğitim
3.Bölüm Deniz Sarı Tozlar ile Tanışıyor	HB.3.6.1.İnsan yaşamı açısından bitki ve hayvanların önemini kavrar.	1.Ya Bitkiler Olmasaydı? Çalışma yaprağı 2. Zihin Haritası Etkinliği	3 ders saati 2. Hafta	Yüz yüze Eğitim
4.Bölüm Sera Gezisi	HB.3.6.2. Meyve ve sebzelerin yetiştirme koşullarını araştırır.	1. Bahçemin Planı Etkinliği 2. Bahçe Gezisi	4 ders saati 3. Hafta	Yüz yüze Eğitim
5.Bölüm Tohumdan Fidana	HB.3.6.2. Meyve ve sebzelerin yetiştirme koşullarını araştırır.	1. Bitkilerin ihtiyaçlarını anlamaya yönelik fasulye deneyi etkinliği	3 ders saati 4. Hafta	Yüz Yüze Eğitim
6.Bölüm Deniz Kampa Gidiyor	HB.3.6.3. Doğadan yararlanarak yönleri bulur.	1. Kamp Tasvileri 2. “Yönümüzü Bulalım” Çalışma Yaprağı 3. Yön Yıldızı Etkinliği 4. “Yön Bulma Kartı Hazırlıyorum” etkinliği	3 ders saati 5. Hafta	Uzaktan Eğitim
7.Bölüm Ormanlar Yanıyor	HB.3.6.4 İnsanların doğal unsurlar üzerindeki etkisine yakın çevresinden örnekler verir.	1. Sunum Kartları 2. Bilgi Kartları 3. Sanal Pano Oluşturma	3 ders saati 6. Hafta	Uzaktan Eğitim
8.Bölüm Doğa Savaşçıları	HB.3.6.5. Doğa ve çevreyi koruma konusunda sorumluluk alır.	1. Doğa Savaşçısı Betimlemeleri 2.Tema Vakfı sorumlusunun ziyareti	3 ders saati 7. Hafta	Uzaktan Eğitim
9.Bölüm Dönüşüm Zamanı	HB.3.6.6. Geri dönüşümün kendisine ve yaşadığı çevreye olan katkısına örnekler verir.	Atık malzemelerden yeni ürünler tasarlıyoruz etkinliği	3 ders saati 7. Hafta	Uzaktan Eğitim
10.Bölüm Çevre Günü Şenliği ve Değerlendirme	-	1. Ünite boyunca yapılan çalışmaların tanıtılması ve Çevre Günü Şenliği kutlamaları 2. Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi	4 ders saati 8. Hafta	Uzaktan Eğitim

Storyline öğretim planının birinci ve ikinci bölümünde Storyline yaklaşımının özelliği gereği öyküye ait karakterler ve tüm öykü bölümlerine ev sahipliği yapacak olan mekân öğrenciler tarafından oluşturulmuştur. Karakterler ve mekân oluşturma süreci tamamlandıktan sonra öykü kahramanlarının günlük rutinleri belirlenmiş ve üçüncü bölümde olaylar bölümüne geçilmiştir. Olaylar bölümünde ilgili kazanıma yönelik oluşturulan öykü bölümüne ait çeşitli etkinlikler uygulanmıştır. Kazanımlara ilişkin olarak hazırlanan öykü bölümleri ve etkinlikler tamamlandıktan sonra Storyline yaklaşımına dayalı oluşturulan öğretim sürecinin son basamağı olan sergi-kutlama aşamasına geçilmiştir. Öğrenciler tarafından ünite boyunca yaptıkları çalışmaların tanıtımı ile çevre günü şenliği için hazırladıkları çalışmalarını ailelerine, arkadaşlarına, sınıf öğretmenlerine sunulmuş ve ünite kapsamında yapılan çalışmalar değerlendirilmiştir.

Uygulama Sürecinde Yaşanan Aksaklıklar ve Geliştirilen Çözüm Yolları

Uygulama sürecinde karşılaşılan sorunları çözmeye yönelik eylem planları oluşturulmuştur. Covid-19 salgını nedeniyle ders saatlerinin 40 dakikadan 30 dakikaya indirilmesi sonucunda tasarlanan etkinliklerin yetişmesinde güçlükler yaşanmıştır. Bu durum karşısında tasarlanan etkinlikleri zamanında tamamlamak ve ders planına uygun bir şekilde ilerlemeyi sağlamak için öncelikle uygulama yapılan sınıfın öğretmeni ile iletişime geçilerek haftalık ders saatleri etkinliklere uygun şekilde artırılmıştır. Ayrıca, 40 dakika olarak planlanan ders saatlerinin

30 dakikada tamamlanabilecek şekilde bazı etkinliklerde düzenlemeler yapılmıştır. Bu eylem adımlarıyla, etkinliklerin planlanan sürede tamamlanması hedeflenmiştir.

Storyline yaklaşımı uygulama sürecinde karşılaşılan ikinci sorun, öğrencilerin günlüklerini yazarken sadece tek bir etkinliğe odaklanmaları ve sürecin tamamını değerlendirmemeleridir. Bu sorunu çözmek için amaç, öğrenci günlüklerinde önemli bir veri toplama aracı olan etkinliklerle ilgili duygu ve düşünceleri daha kapsamlı bir şekilde yansıtılmalarını sağlamaktır. Bu amaçla yapılan eylem adımları şunlardır: Öğrencilere, günlüklerin nasıl yazılacağı ve hangi konulara odaklanmaları gerektiği hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca, etkinliklerle ilgili olumsuz duyguların ve düşüncelerin normal olduğu vurgulanmış, yazılanların herhangi bir olumsuz dönüşü olmayacağı ve rahatlıkla ifade edilebileceği açıklanmıştır. Uygulamanın her haftasında ise yapılan etkinliklerin tamamının gözden geçirilerek günlüklere yazılması sağlanmıştır. Bu eylem adımları sayesinde öğrencilerin etkinliklerle ilgili düşüncelerini ve duygularını daha açık bir şekilde ifade etmeleri ve süreçleri daha nitelikli bir biçimde değerlendirmeleri hedeflenmiştir.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Bu araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğini sağlamak amacıyla öncelikle çeşitli veri toplama araçları kullanılarak veri çeşitliliği sağlanmıştır. Verilerin analizi sürecinde ise ikinci bir araştırmacı tarafından analizler yapılmıştır. Veriler her hafta düzenli olarak dosyalanmış ve birbiri ile tutarlılıkları kontrol edilmiştir. Uygulama süreci ve odak grup görüşmesi gerekli izinler alındıktan sonra kayıt altına alınmıştır. Odak grup görüşmesinde, araştırmacı ve öğrenci günlükünde betimsel ve içerik analizlerinde doğrudan alıntılarla örnekler sunularak yorumlanmıştır. Verilerin analizi uzmanların görüşüne dayalı olarak gerçekleşmiş, veriler araştırma soruları ile ilişkili olarak bulgular bölümünde yer almıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırma sorularına cevap verebilmek amacıyla Storyline yaklaşımına dayalı etkinlikler, çalışma yapıları, öz değerlendirme formları, araştırmacı ve öğrenci günlüğü, odak grup görüşme kayıtları ile toplanan nitel veriler ve "Sınıf Etkinliklerim Ölçeği" ile toplanan nicel verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

1. Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Storyline Yaklaşımına Dayalı Etkinliklerle Sınıf İçi Uygulamaların Etkililiğine İlişkin Bulgular

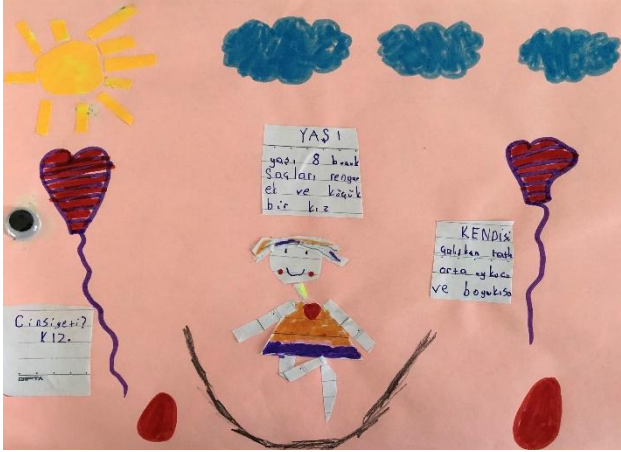
Bu bölümden elde edilen bulgular; Storyline yaklaşımına dayalı etkinlikler ve çalışma yapıları, öz değerlendirme formları, araştırmacı ve öğrenci günlüğü ile elde edilen verilere dayanmaktadır.

Karakterlerin Oluşturulması ile İlgili Değerlendirme

"Deniz ve Ailesi" adlı Storyline bölümü yüz yüze eğitim yoluyla işlenmiştir. Öncelikle öğrencilere, öyküye ait karakterleri belirlemek için anahtar sorular yöneltilmiştir. Tüm sınıf katılımı ile karakterlerin özellikleri belirlendikten sonra tekrar anahtar soru yöneltilerek düşünceleri sağlanmıştır. Karakterlerin fiziksel özellikleri öğrenciler tarafından belirlenmiştir. Çeşitli malzemeler kullanılarak, seçtikleri aile bireylerinin özelliklerine uygun kuklalar yapmaları için fırsat verilmiştir. Aşağıda karakterleri oluşturma sürecine ait bazı fotoğraflar yer almaktadır.

Şekil 1

Ö8 Öğrenci Karakteri



Şekil 2

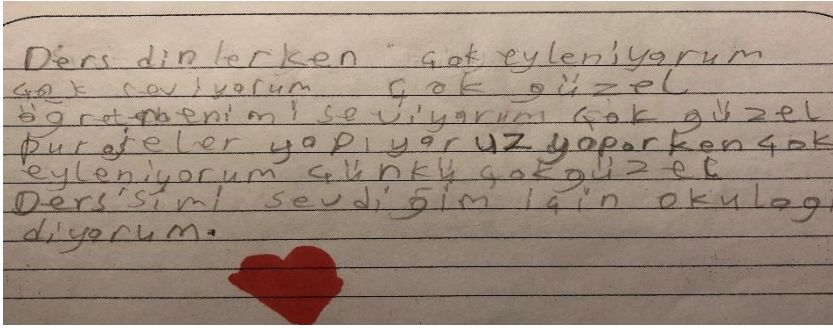
Ö19 Öğrenci Karakteri



Öğrenciler etkinliklere ilişkin günlükler tutmuştur. Günlüklerde genel olarak karakter oluşturma aşamasında çok eğlendiklerini ve güzel zaman geçirdiklerini belirtmiştir. Aşağıda tutulan günlüklerden örnekler yer almaktadır.

Şekil 3

Ö9 Öğrenci Günlüğü



Ö9 kodlu öğrenci günlüğü incelendiğinde; karakterlerin oluşturulması esnasında çok eğlendiği ve Hayat Bilgisi dersini çok sevdiği görülmektedir. Storyline yaklaşımına dayalı gerçekleştirilen etkinliklerinin birinci bölümüne ilişkin araştırmacı tarafından günlük tutulmuştur. Araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular ise şu şekildedir:

Araştırmacı Günlüğü: “Öğrencilerin, onlara yöneltilen anahtar sorulara cevap verme konusunda çekingen olduklarını gördüm. Birkaç kişi söz alınca aktif olarak katılmaya ve kendilerini daha iyi ifade etmeye başladılar. Karakterlerin görsel temsillerinin oluşumu aşamasında öğrencilere çeşitli malzemelerle kukla oluşturmaları söylendiğinde çok şaşırdılar. Birkaç öğrencinin “Resim dersi mi yapıyoruz?” demesi dikkat çekiciydi. Öğrenciler genel olarak Hayat Bilgisi dersinde kesme, yapıştırma, boyama vb. etkinlikler yapmadıklarını, bu etkinliğe çok şaşırdıklarını ve sevindiklerini söylediler.”

Araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgulara göre öğrenciler etkinlikler karşısında şaşırdıklarını belirttilmiştir. Storyline yaklaşımı ile işlenen Hayat Bilgisi dersi onlara farklı gelmiştir. Öğrenciler etkinlikler karşısında mutlu olmuştur. Fakat kendini ifade etme konusunda çekingen davranışlar sergiledikleri gözlemlenmiştir. Bazı öğrenciler kartonları kesip yapıştırma işlemlerinde zorlanmış ve etkinliği tamamlayamamıştır.

Mekân Oluşturma ile İlgili Değerlendirme

Bu bölümde öyküye ait mekân, yüz yüze eğitim yoluyla tasarlanmıştır. Öğrencilerden karakterlerin yaşadıkları yer hakkında düşünmeleri istenmiştir. Anahtar soru yöneltilerek alınan fikirler tahtada listelenmiş ve sınıf iki gruba ayrılmıştır. Öğrenciler iş birliği ile karakterlerin yaşadıkları üç boyutlu bir ev ve evin bulunduğu bir sokak tasarlamıştır. Öğrencilerin mekân oluşturma sürecine ait fotoğrafları aşağıda sunulmuştur:

Şekil 4**Mekân Oluşturma Sürecine Ait Etkinlik Fotoğrafları**

Etkinliklerle ilgili öğrenciler öz değerlendirme formu doldurmuştur. Formlar genel olarak incelendiğinde etkinliklerde çok eğlendiklerini ancak kesme, yapıştırma, birleştirme gibi işlemlerde zorlandıklarını belirtmiştir. Aşağıda Ö8 kodlu öğrenciye ait açık uçlu öz değerlendirme formu sunulmuştur.

Şekil 5**Ö8 Öz Değerlendirme Formu**

2. Bu etkinlik sırasında en iyi yaptığım şeyler:
 Bu... etkinliği yaparken çok
 eğlendim.

3. Bu etkinlikte zorlandığım bölümler:
 Kartonları birleştirmek
 zorlandım.

Ö8 kodlu öğrenciye ait öz değerlendirme formu incelendiğinde öğrencinin etkinlikleri yaparken çok eğlendiği fakat yine el işi gerektiren becerilerde zorlandığı söylenebilir.

“Dönüşüm Zamanı” Adlı Storyline Bölümünün Değerlendirilmesi

Bu bölümde üniteye ait “Geri dönüşümün kendisine ve yaşadığı çevreye olan katkısına örnekler verir.” kazanımını gerçekleştirmeye yönelik olarak hazırlanan etkinlikler uzaktan eğitim yoluyla işlenmiştir. “Dönüşüm Zamanı” adlı öykü dizisi okunarak anahtar soru yöneltilmiştir. Atık malzemelerden oluşan ve günlük hayatta kullanabilecekleri bir ürün tasarımları istenmiştir. Öğrenciler atık malzemeleri kullanarak üç boyutlu ürün oluşturmuştur. Ürünlerin değerlendirilmesine yönelik kullanılan ölçütler doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5**“Atma, Tasarla!” Etkinliğinin Frekans Dağılımı**

Etkinlik Adı	Nitelikli(f)	Geliştirilmeli(f)	Gelmeyen(f)	Toplam(f)
Atma, Tasarla!	19	4	1	24

Tablo 5 incelendiğinde “Atma, Tasarla!” adlı atık malzemelerden ürün oluşturma etkinliğinde 19’u *nitelikli*, 4’ü *geliştirilmeli* olarak değerlendirilmiştir. Aşağıda nitelikli olarak değerlendirilen bazı çalışmalar örnek olarak sunulmuştur.

Şekil 6

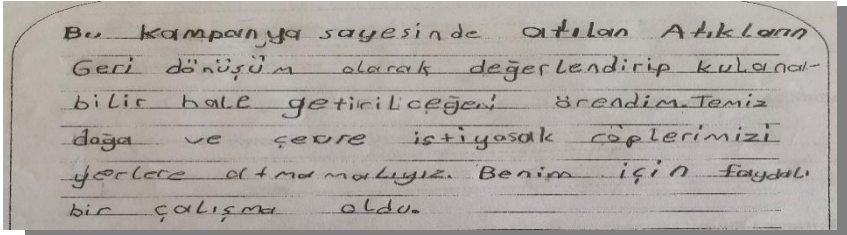
Ö3 Öğrenci Çalışması



Ö3 kodlu öğrencinin tasarladığı ürün, atık malzemelerden oluşan ve yaratıcı bir ürün olarak görülmektedir. Öğrenci ürünü *nitelikli* olarak değerlendirilmiştir. Aşağıda günlüklere ait bazı örnekler yer almaktadır.

Şekil 7

Ö1 Öğrenci Günlüğü



Ö1 kodlu öğrenci atık malzemeler kullanarak günlük hayatta kullanılabilir ürünler haline getirilmesini öğrendiğini ifade etmiştir. Yapılan çalışmanın kendisi için faydalı olduğunu düşünmektedir. Öğrenciler etkinlikleri nitelikli bir şekilde tamamlamıştır. Genel olarak sosyal etkileşimleri arttığı, sunum yaparken daha az heyecanlandıkları ve kendilerini daha iyi ifade ettikleri görülmektedir. Öğrenciler oluşturdukları ürünleri arkadaşlarına tanıtmak ve paylaşmaktan dolayı mutlu olduklarını ifade etmiştir. Genel olarak Hayat Bilgisi dersini keyif aldıkları bir ders olarak tanımlamışlardır.

“Çevre Günü Şenliği” Adlı Storyline Bölümünün Değerlendirilmesi

Storyline yaklaşımı ile hazırlanan etkinlik planlarında öykünün sonu bir kutlama ile bitmektedir. Öğrenciler süreç boyunca yaptıkları çalışmaları paylaşmış, ünite kapsamında öğrendiklerinden yola çıkarak doğanın ve çevrenin korunmasına yönelik çeşitli çalışmalar sunmuştur. Aşağıda bazı sunumlara ait görseller yer almaktadır.

Şekil 8

Ö3 ve Ö20 Öğrenci Sunumları



Ö3 ve Ö20 kodlu öğrenciler çalışmalarını birlikte hazırlayıp sunmuştur. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrenciler programa çok iyi hazırlanmış ve görevlerini başarı ile tamamlamıştır. Öğrencilerin seçimleri doğrultusunda görev paylaşımları yapılmıştır. Kutlamalar tamamlandıktan sonra tüm çalışmalar sergilenmiştir.

2. Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersinde Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitim Yoluyla Storyline Yaklaşımına Dayalı Olarak Gerçekleştirilen Etkinlikleri Değerlendirmelerine Yönelik Bulgular

Storyline yaklaşımına dayalı olarak oluşturulan etkinliklere ilişkin öğrenci görüşlerine yönelik bulgular aşağıda yer almaktadır. Öğrencilerin Storyline yaklaşımı olarak ifade edildiğinde anlamaları zor olabileceği düşünüldüğünden, sorulan sorularda “Öyküleştirme” yaklaşımı ifadesi kullanılmıştır.

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda Storyline yaklaşımı ile işlenen Hayat Bilgisi dersine yönelik öğrencilerin duygu ve düşünceleri Tablo 6’da görülmektedir.

Tablo 6

“Öyküleştirme Yaklaşımı ile İşlediğimiz Hayat Bilgisi Dersi Hakkında Ne Düşünüyorsun?” Sorusuna Alınan Cevaplar

Kategoriler	Frekans (f)
Mutluluk	4
Eğlenme	3
Seçim Yapabilme	3
Etkinlikleri Sevme	2
Yeni Deneyimler	1
Yeni Fikirlere Açıklık	1
Sınıf İçi Etkileşim	1
Toplam	15

Tablo 6’ya göre yüz yüze ve uzaktan eğitim yoluyla Storyline yaklaşımı ile işlenen Hayat Bilgisi dersi ile ilgili öğrencilerin duygu ve düşünceleri; mutluluk, eğlenme, etkinlikleri sevme, seçim yapabilme, yeni deneyimler, yeni fikirlere açıklık ve sınıf içi etkileşim kategorilerinde toplanmaktadır. Öğrencilerin Storyline yaklaşımı ile işlenen Hayat Bilgisi dersinde mutlu oldukları, eğlendikleri ve seçim yapabildikleri söylenebilir. Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplardan örnekler sunulmuştur.

Ö4: “Öğretmenim öykülerle yaptığımız etkinlikler çok güzeldi. Yaptığımız etkinlikler beni çok mutlu etti.”, Ö5: “Öğrendiğimiz şeyler çok güzeldi. Yaptığımız karakterler ve yaşadıkları yerleri yapmak çok hoşuma gitti. Derslerde çok mutlu oldum.”, Ö6: “Öğretmenim ben bu derste çok mutlu oldum ve çok eğlendim. Çünkü sizinle etkinlikler yapmak çok hoşuma gitti. Birlikte böyle konuşuyorduk, duygularımızı paylaşıyorduk, bilmeyenler diğerlerinden yardım alıyordu, gruplar halinde ya da bireysel çalışmalar yapıyorduk. Çok güzeldi.” betimlemeleri ile öğrenciler Storyline yaklaşımı ile işlenen Hayat Bilgisi dersinde mutlu olduklarını ve sınıf içi etkileşim gerektiren etkinliklerden keyif aldıklarını ifade etmiştir. Tablo 7’de öğrencilerin yüz yüze eğitimle gerçekleştirdikleri Storyline yaklaşımı ile işlenen Hayat Bilgisi dersinde etkinlikler esnasında kendi kararlarını verebilme durumlarına yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 7

“Yüz Yüze Eğitimle Gerçekleştirdiğimiz Öyküleştirme Yaklaşımı ile İşlenen Hayat Bilgisi Dersinde, Etkinlikleri Yaparken Kendi Kararlarını Verdiğin Oldu mu? Örnekler Verir misin?” Sorusuna Alınan Cevaplar

	Kategoriler	Frekans(f)
Evet	Sınıf etkinliklerimizde bireysel ya da grupta çalışıp çalışmayacağımı seçtim.	4
	Etkinlik sırasında kullanacağım malzemeleri seçtim.	3
	Grup arkadaşlarımı seçtim.	2
	Yapılacak görevlerden kendime uygun olanını seçtim.	2
Toplam		11

Tablo 7’ye göre öğrenciler yüz yüze gerçekleşen etkinliklerde kendi kararlarını verebildikleri durumlar olduğunu ifade etmiştir. Sınıf etkinliklerinde; bireysel ya da grupta çalışıp çalışmayacaklarını, etkinlikler sırasında kullanacakları araç-gereçleri, yapılacak görevleri, grup arkadaşlarını seçebildikleri görülmektedir. Uzaktan

eğitimle gerçekleşen Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerde ise kendi kararlarını verebildikleri durumlara ilişkin bulgular ise Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8

“Uzaktan Eğitimle Gerçekleştirdiğimiz Öyküleştirme Yaklaşımı ile İşlenen Hayat Bilgisi Dersinde Etkinlikleri Yaparken Kendi Kararlarını Verdiğin Oldu mu? Örnekler Verir misin?” Sorusuna Alınan Cevaplar

	Kategoriler	Frekans (f)
Evet	Etkinlik sırasında kullanacağım malzemeleri kendim seçtim.	3
	Hangi etkinliklerde görev almak istediğimi seçebildim.	3
	Etkinliklerimizde bireysel ya da grupta çalışıp çalışmayacağımı seçtim.	2
	Grup arkadaşlarımı seçtim.	2
	Etkinlikler sırasında yapılacak görevlerden kendime göre olanını seçtim.	1
	Çevre Günü kutlamalarına katılacak kişileri seçtim.	1
	Öyküdeki olayların nasıl devam edeceğini seçtim.	1
Toplam		13

Tablo 8’e göre öğrenciler uzaktan eğitimle gerçekleşen etkinlikler ile kendi kararlarını verebildikleri durumlar olduğunu ifade etmiştir. Bu durumlar arasında; kullanılacak malzemeler, etkinlikler ve grup organizasyonlarının seçimi dikkat çekmektedir. Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplardan örnekler sunulmuştur.

Ö2: *“Etkinliklerde bizim fikrimizi aldınız. Doğa Savaşçısı yaparken siz bize o şekilde bu şekilde yapın ya da yapmayın demediniz. Bu çok güzel bir şey. Ben istediğim gibi yaptım tamamen.”* ifadesiyle öğrenci etkinlik sırasında yapılacak görevlerden kendine uygun olanını seçtiğini belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesinde yüz yüze yapılan etkinliklerin öğrencilerin yeteneklerin gelişimi ile ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Yöneltilen soruya verdikleri cevaplar ile ilgili bulgular Tablo 9’da sunulmuştur:

Tablo 9

“Yüz Yüze Eğitimle Gerçekleştirdiğimiz Öyküleştirme Yaklaşımı ile İşlenen Hayat Bilgisi Dersinde, Yeteneklerinin Geliştiğini Düşünüyor musun? Cevabın Evetse Hangi Yeteneklerinin Geliştiğini Düşünüyorsunuz?” Sorusuna Alınan Cevaplar

	Kategoriler	Frekans(f)
Evet	El Becerileri	3
	Tasarım	1
	Bahçe İşleri	1
	Sosyal Beceriler	1
Toplam		6

Tablo 9’a göre öğrencilerin tamamı yüz yüze gerçekleşen etkinlikler sonucunda; el becerileri, tasarım, bahçe işleri ve sosyal beceriler ile ilgili yeteneklerinin geliştiğini düşünmektedir. Uzaktan eğitimle gerçekleştirilen etkinliklerde ise yeteneklerin gelişimine yönelik yöneltilen soruya verdikleri cevaplar ile ilgili bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

“Uzaktan Eğitimle Gerçekleştirdiğimiz Öyküleştirme Yaklaşımı ile İşlenen Hayat Bilgisi Dersinde, Yeteneklerinin Geliştiğini Düşünüyor musun? Hangi Yeteneklerinin Geliştiğini Düşünüyorsunuz?” Sorusuna Alınan Cevaplar

	Kategoriler	Frekans(f)
Evet	Öykü Oluşturma	3
	Görsel Ürünler Oluşturma-Tasarım	3
	Yazma Becerileri	2
	Araştırma Becerileri	1
	Yaratıcı Düşünme Becerisi	1
	El Becerileri	1
Toplam		11

Tablo 10'a göre öğrencilerin yeteneklerinin gelişmesine ilişkin görüşleri incelendiğinde, tamamı yeteneklerinin geliştiğini düşünmektedir. Öğrencilerin geliştiğini düşündükleri yetenekler arasında öykü ve görsel ürünler oluşturma dikkat çekmektedir. Aşağıda öğrencilerin verdikleri cevaplardan örnekler sunulmuştur: Ö1: "Hikâyeleri kurabiliyorum artık.", Ö3: "Hikâye kurma becerilerim gelişti. Düşünme yeteneğim gelişti öğretmenim.", Ö4: "Deniz'in hikâyesini oluşturduk sizin sayenizde. Becerilerim gelişti." betimlemeleri ile öğrenciler öykü oluşturma becerilerinin geliştiğini düşünmektedir.

3. Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitim Yoluyla Storyline Yaklaşımına Dayalı Olarak Gerçekleştirilen Sınıf Etkinliklerinin Öğrencilerin Sınıf Etkinliklerine Yönelik İlgü Duyabilme, Seçim Yapabilme, Sınırları Zorlayabilme ve Konudan Zevk Alabilme Algısına Yönelik Bulgular

Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde yüz yüze ve uzaktan eğitim yoluyla Storyline yaklaşımına dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin ilgi duyabilme algısına yönelik etkisini belirlemek için yapılan Hotelling tek gruplu T2 analizi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitim Yoluyla Storyline Yaklaşımına Dayalı Gerçekleşen Etkinliklerin Öğrencilerin İlgü Duyabilmelerine Etkisini Belirlemeye Yönelik Hotelling-Tek Gruplu T2 Analizi Sonuçları

İlgü Duyma	N	\bar{X}	Ss	T2	Sd1	Sd2	p	Eşzamanlı Güven Aralığı	
								%95 Düşük	%95 Yüksek
Ön test		3.190	1.043					2.514	3.866
Ara test	24	4.010	0.731	22.786	2	23	0.005	3.535	4.834
Son test		4.337	0.536					3.990	4.685

Storyline yaklaşımına dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin ilgisine etkisini belirlemek için yapılan Hotelling tek gruplu T2 analizi sonucunda öğrencilerin ilgi duyma puanlarına ait ortalamalar arasında anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir (T2= 22.786; p< .05). Eş zamanlı güven aralıklarına bakıldığında belirlenen anlamlı farklılığın kaynağının ön test olduğu söylenebilir. %95 eşzamanlı güven aralıklarına göre ilgi duyma ön testi ortalamaları 2.514 ile 3.866 arasında iken ilgi duyma ara test (3.535-4.834) ve son test (3.990-4.865) ortalama aralıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak ilgi duyma ara test ve son test ortalama aralıkları birbirine yakındır. Dolayısıyla yüz yüze eğitim yoluyla Storyline yaklaşımına dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin ilgisini arttırdığı, ancak yüz yüze eğitimden sonra uzaktan eğitim yoluyla Storyline yaklaşımına dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin ilgisinde anlamlı farklılaştırma oluşturmadığı söylenebilir.

Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde yüz yüze ve uzaktan eğitim yoluyla Storyline yaklaşımına dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin seçim yapabilme algılarına yönelik etkisini belirlemek için yapılan Hotelling tek gruplu T2 analizi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitim Yoluyla Storyline Yaklaşımına Dayalı Gerçekleşen Etkinliklerin Öğrencilerin Seçim Yapabilmelerine Etkisini Belirlemeye Yönelik Hotelling Tek Gruplu T2 Analizi Sonuçları

Seçim Yapabilme	N	\bar{X}	Ss	T2	Sd1	Sd2	p	Eşzamanlı Güven Aralığı	
								%95 Düşük	%95 Yüksek
Ön test		1.608	0.692					1.159	2.056
Ara test	24	3.148	0.709	124.184	2	23	0.000	2.689	3.608
Son test		3.809	0.967					3.181	4.437

Storyline yaklaşımına dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin seçim yapabilme algılarına etkisini belirlemek için yapılan Hotelling tek gruplu T2 analizi sonucunda öğrencilerin seçim puanlarına ait ortalamalar arasında anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir (T2= 124.184; p< .001). Eş zamanlı güven aralıklarına bakıldığında belirlenen anlamlı farklılığın kaynağının son test olduğu söylenebilir. %95 eş zamanlı güven aralıklarına göre seçim yapabilme ön testi ortalamaları 1.159 ile 2.056 arasında iken seçim yapabilme ara test (2.689-3.608) ve son test (3.181-4.437) ortalama aralıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak seçim yapabilme son testi ortalama aralıkları aynı zamanda ara test ortalama aralıklarından da daha yüksektir.

Dolayısıyla hem yüz yüze eğitim hem de yüz yüze eğitimden sonra uzaktan eğitim yoluyla Storyline yaklaşımına dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin seçim yapabilme puanlarını arttırdığı söylenebilir.

Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde yüz yüze ve uzaktan eğitim yoluyla Storyline yaklaşımına dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin sınırları zorlayabilmelerine yönelik etkisini belirlemek için yapılan Hotelling tek gruplu T2 analizi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitim Yoluyla Storyline Yaklaşımına Dayalı Gerçekleşen Etkinliklerin Öğrencilerin Sınırları Zorlayabilmelerine Etkisini Belirlemeye Yönelik Hotelling Tek Gruplu T2 Analizi Sonuçları

Sınırları Zorlama	N	\bar{X}	Ss	T2	Sd1	Sd2	p	Eşzamanlı Güven Aralığı %95 Düşük	Eşzamanlı Güven Aralığı %95 Yüksek
Ön test		2.634	0.838					2.091	3.178
Ara test	24	4.134	0.570	76.070	2	23	0.000	3.765	4.504
Son test		4.370	0.634					3.960	4.782

Tablo 13 incelendiğinde Storyline yaklaşımına dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin sınırları zorlama algılarına etkisini belirlemek için yapılan Hotelling tek gruplu T2 analizi sonucunda öğrencilerin sınırları zorlama puanlarına ait ortalamalar arasında anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir (T2= 76.070; p< .001). Eş zamanlı güven aralıklarına bakıldığında belirlenen anlamlı farklılığın kaynağının öntest olduğu söylenebilir. %95 eşzamanlı güven aralıklarına göre sınırları zorlama ön testi ortalamaları 2.091 ile 3.178 arasında iken sınırları zorlama ara test (3.765-4.504) ve son test (3.960-4.782) ortalama aralıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak sınırları zorlama ara test ve son test ortalama aralıkları birbirine yakındır. Dolayısıyla yüz yüze eğitim yoluyla Storyline yaklaşımına dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin sınırları zorlama puanlarını arttırdığı, ancak yüz yüze eğitimden sonra uzaktan eğitim yoluyla Storyline yaklaşımına dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin sınırları zorlama puanlarında anlamlı farklılaştırma oluşturmadığı söylenebilir.

Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde yüz yüze ve uzaktan eğitim yoluyla Storyline yaklaşımına dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin konudan zevk almalarına yönelik etkisini belirlemek için yapılan Hotelling tek gruplu T2 analizi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitim Yoluyla Storyline Yaklaşımına Dayalı Gerçekleşen Etkinliklerin Öğrencilerin Konudan Zevk Alabilmelerine Etkisini Belirlemeye Yönelik Hotelling Tek Gruplu T2 Analizi Sonuçları

Konudan Zevk Alma	N	\bar{X}	Ss	T2	Sd1	Sd2	p	Eşzamanlı Güven Aralığı %95 Düşük	Eşzamanlı Güven Aralığı %95 Yüksek
Ön test		3.262	1.048					2.583	3.942
Ara test	24	4.613	0.496	56.030	2	23	0.000	4.291	4.935
Son test		4.893	0.190					4.769	5.016

Storyline yaklaşımına dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin keyif alabilmesine etkisini belirlemek için yapılan Hotelling tek gruplu T2 analizi sonucunda öğrencilerin zevk alma puanlarına ait ortalamalar arasında anlamlı farklılığın olduğu Tablo 10'da görülmektedir (T2= 56.030; p< .001). Eş zamanlı güven aralıklarına bakıldığında belirlenen anlamlı farklılığın kaynağının son test olduğu söylenebilir. %95 eş zamanlı güven aralıklarına göre zevk alma ön testi ortalamaları 2.583 ile 3.942 arasında iken zevk alma ara test (4.291-4.935) ve son test (4.769-5.016) ortalama aralıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak konudan zevk alma son testi ortalama aralıkları aynı zamanda ara test ortalama aralıklarından da yüksektir. Dolayısıyla hem yüz yüze eğitim hem de yüz yüze eğitimden sonra uzaktan eğitim yoluyla Storyline yaklaşımına dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin zevk alma puanlarını arttırdığı söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada Storyline yaklaşımına dayalı olarak yüz yüze ve uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilen etkinliklerin Hayat Bilgisi dersi öğretiminde etkililiği araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen nitel ve nicel verilerin analizlerden elde edilen sonuçlar, yüz yüze ve uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilen Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin Hayat Bilgisi dersinde uygulanabilir ve etkili bir yaklaşım olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin önemli bir bölümü uzaktan ve yüz yüze gerçekleşen Storyline yaklaşımına dayalı

etkinliklerde “nitelikli” ürünler oluşturmuştur. “Doğada Hayat” ünitesi kapsamında hedeflenen kazanımlar başarılı bir şekilde gerçekleşmiştir. Öğrenciler Hayat Bilgisi dersini heyecanla beklemiş ve öğrenme sürecini sahiplenmişlerdir. Yüz yüze gerçekleşen etkinliklerde öğrencilerin uygulama sürecinin başında gözlemlenen çekingen davranışları azalmış, kendilerini ifade edebilme yeteneklerini geliştirmiştir. Yüz yüze eğitim yoluyla uygulanan Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin sosyal becerileri geliştirdiği söylenebilir. Yüz yüze eğitimden sonra uzaktan eğitim yoluyla devam edilen etkinliklerde öğrencilerin derse yönelik ilgileri devam etmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin en çok grup çalışması gerektiren etkinliklerden hoşlandıkları görülmüştür. Genel olarak değerlendirildiğinde; farklı öğretim yolları ile uygulan etkinliklerin nitelikli bir şekilde tamamlandığı ve hedeflenen kazanımların başarılı bir şekilde gerçekleştiği görülmektedir. Bu bulgular Türkiye’de Güney (2003), Kuo (2005) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Güney (2003), Storyline yaklaşımın öğrencilerin farklı bakış açısı kazanmalarını desteklediği ve derse yönelik motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Öğrencilerin; grup çalışmalarında kendilerini rahat hissettikleri, iş birliği gerektiren çalışmalardan keyif aldıkları, sunum yapabilme becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Kuo (2005), altıncı sınıf öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada İngilizce okuma ve yazmada Storyline yaklaşımının etkililiğini araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre Storyline yaklaşımı öğrencilerin sınıf içerisinde aktif olmasını, iş birliği içinde çalışmasını ve etkinliklerin nitelikli olarak gerçekleşmesini sağlamıştır.

Araştırmanın bir diğer amacı, yüz yüze ve uzaktan eğitim yoluyla gerçekleşen Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklere yönelik öğrenci görüşlerini değerlendirmektir. Öğrenciler etkinlikleri çok sevdiğini ve eğlenceli bulduklarını ifade etmiştir. Hayat Bilgisi dersinin farklı konularını da bu yaklaşımla öğrenmek ve farklı derslerde de Storyline yaklaşımının kullanılmasını istedikleri ifade edilmiştir. Bu bulgu; Gürol ve Kerimgil (2012), Şekerci (2018), Ütkür Güllühan ve diğerleri (2022)’nin araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Gürol ve Kerimgil (2012) tarafından gerçekleşen araştırmada Storyline yaklaşımına dayalı öğretmen adaylarının görüşleri incelenmiştir. Storyline yaklaşımının öğrencilerde “merak” duygusu oluşturarak öğrenme sürecinden zevk almasını sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Şekerci (2018) ise Storyline yaklaşımına dayalı etkinlikler ile ilgili öğrencilerin olumlu duygu ve düşüncelere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler Storyline yaklaşımının öğrenmelerine olumlu katkılarına olduğu, öğrenme sürecinden keyif aldıklarını ve mutlu olduklarını belirtmiştir. Ütkür Güllühan ve diğerleri (2022) araştırmasında Storyline yaklaşımının müze eğitimi ile öğrencilerin tarihi eserlere yönelik algılarını ve yorumlamalarını belirlemeyi amaçlamıştır. Storyline yaklaşımına dayalı eğitimin ardından öğrencilerin tarihi eserlerle ilgili duygularını ve düşüncelerini içeren günlüklerden elde edilen bulgular, öğrencilerin genellikle tarihi eserlere karşı "mutluluk ve heyecan" gibi duyguları taşıdığını ortaya koymuştur.

Öğrenci görüşmelerinden elde edilen verilerin analizine göre öğrenciler; el becerileri, sosyal beceriler, yaratıcı düşünme becerisi ve hayal güçlerinin geliştiğini düşünmektedirler. Bu bulgu Mc Blain (2007), Bacak (2008), Yiğit ve Erdoğan (2008) ve Şekerci (2018) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Mc Blain (2007) çalışmasında Storyline yaklaşımının ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda Storyline yaklaşımının yaratıcılık ve içsel motivasyonu artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bacak (2008) tarafından yapılan araştırma ile ilkökul beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde uyguladığı Storyline yaklaşımının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Şekerci (2018) ilkökul dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde Storyline yaklaşımının etkililiğini incelediği araştırmada, etkinliklerin öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirdiğini belirtmiştir. Storyline yaklaşımına dayalı etkinlikler sırasında öğrenciler özellikle karakter ve mekân oluşturma, öykünün gelişme ve sonuç bölümlerinde hayal güçlerini kullanmışlardır. Hayal güçlerinin kullanımı ve tasarım gerektiren etkinlikler yapmaları öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmiş olabilir.

Öğrenciler yüz yüze eğitim yoluyla gerçekleşen etkinliklerin sınırları zorlayıcı özellikte olduğunu ifade etmiştir. Karakter ve mekân oluşturma sürecinde el becerileri gerektiren etkinliklerde zorlandıklarını ancak artık daha iyi ürünler oluşturduklarını, tasarım, iletişim ve el becerilerinin geliştiğini düşünmektedirler. Araştırmanın nicel verilerinden elde edilen bulgulara göre ise; yüz yüze gerçekleşen etkinliklerde sınırları zorlama puanlarında artış olmasına rağmen uzaktan eğitimle gerçekleşen etkinliklerde anlamlı bir değişiklik yoktur. Öğrenciler uzaktan eğitimle gerçekleştirilen etkinliklerde ise yaratıcılık ve araştırma becerilerini geliştirdiğini düşünmektedir. Araştırmanın nitel ve nicel verilerinden elde edilen bulgulara göre; öğrenciler uzaktan eğitimle gerçekleşen etkinlikler ile ilgili olumlu duygu ve düşüncelere sahip olmalarına karşın yüz yüze eğitimle gerçekleşen uygulama sürecinden daha fazla keyif aldıklarını belirtmiştir. Ayrıca farklı derslerin ve Hayat Bilgisi dersinin farklı konularını da bu yaklaşımla öğrenmek istedikleri dile getirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bu bulgular; Toy (2015) ve Ayaz’ın (2021) araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Toy (2015) tarafından yapılan çalışmada Storyline yaklaşımı Sosyal Bilgiler dersinde başarıyı ve öğrenme kalıcılığını artırmış, öğrencilerden bu

yaklaşım ile ilgili olumlu duygu ve düşünceye sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayaz (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırma ile ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersinde Storyline yaklaşımı hakkındaki algıları belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin büyük bir bölümü yaklaşımı eğlenceli ve işbirlikçi bulduklarını ifade etmiştir. Benzer araştırma sonuçları dikkate alındığında Storyline yaklaşımına dayalı olarak oluşturulan etkinliklerin öğrencilerin öğrenmekte zorluk çekeceği veya sıkılacakları düşünülen konularda kullanılması öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayarak öğrenme sürecinin daha eğlenceli ve verimli olmasını sağlayabilir. Omand'a (2020) göre Storyline yaklaşımı, diyalog ve iletişimi teşvik etmekte ve anlamın tartışılmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda Storyline yaklaşımının öğrencilerinin iletişim başta olmak üzere çeşitli becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulguların analizine göre uzaktan ve yüz yüze eğitim yoluyla Storyline yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilen sınıf etkinlikleri öğrencilerin ilgi duyma ve sınırları zorlama puanlarını arttırmıştır. Ancak uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilen sınıf etkinlikleri öğrencilerin ilgi duyma ve sınırları zorlama puanlarında anlamlı farklılaşma oluşturmamıştır. Araştırmanın nitel verilerinden elde edilen bulgular nicel verileri desteklemektedir. Öğrencilerin etkinlikler ile ilgili görüşleri incelendiğinde, uzaktan eğitimle gerçekleşen etkinliklerin etkin ve uygulanabilir olması ayrıca öğrencilerin bu sürece yönelik olumlu duygu ve düşüncelere sahip olmalarına karşın yüz yüze eğitimle gerçekleşen etkinlikleri tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Bu durumun sebebi uzaktan eğitimde yaşanan yüz yüze iletişim eksikliği ve etkileşim yetersizliği olabilir. Araştırmanın nicel ve nitel verilerden elde edilen verilerin analizine göre hem yüz yüze hem de uzaktan eğitim öğrencilerin seçim yapabilmeye ve konudan zevk almaya yönelik puanlarını arttırmıştır.

Öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinde Storyline yaklaşımına dayalı yüz yüze eğitimle gerçekleşen etkinliklere karşı ilgi duyduklarını, çeşitli durumlar karşısında seçim yapabildiklerini, etkinlikler sırasında sınırlarının zorlanarak çeşitli yeteneklerinin geliştiğini ve öğrenme sürecinden zevk aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçları Eiriksdottir (1995), Mitchell Barret (2010), Roberts ve Stylianides (2013), Akdemir (2018), Karakaş (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Eiriksdottir (1995) tarafından gerçekleştirilen İzlanda ilkokullarında öğretim için Storyline yaklaşımının kaliteleri adlı çalışmasında yaklaşımın öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı, derse aktif katılımını sağladığı, ilgi çekici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenciler ve velilerle de görüşme yapmış ve öğrencilerin Storyline yaklaşımı ile işledikleri konulardan zevk aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Mitchell Barret (2010) Storyline yaklaşımının ilkökul öğrencilerinin içsel motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin seçim yapabilmeye ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği, öğrencilerin öğrenme ortamlarından keyif aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Roberts ve Stylianides (2013), okul öncesi grubu öğrencilerle 20'den küçük bir tam sayının tek mi çift mi olduğunu öğrenme sürecinde öyküleri oluşturma, yorumlama ve sürece dâhil etmenin yollarını araştırdığı çalışmasında, öyküleri kullanmanın öğrencilerin anlamasını kolaylaştırdığı gibi süreçten zevk aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Akdemir (2018) öykülerle zenginleştirilmiş Fen Bilimleri dersinde yedinci Sınıf öğrencilerinin derse karşı ilgilerinin arttığı ve derslerin daha eğlenceli geçtiği sonucuna ulaşılmıştır. Karakaş (2021) üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde Storyline yaklaşımının kullanımının karar verme ve problem çözme becerisi üzerindeki etkililiğini araştırdığı çalışmasında; etkinliklerin öğrencilerin karar verebilme puanlarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmacı günlüklerinden elde edilen bulgulara göre Storyline yaklaşımı ile işlenen Hayat Bilgisi dersi öğrencilere farklı gelmiştir. Öğrenciler etkinlikler karşısında mutlu olmuş ve sınıf içi etkinliklerde iş birliği içinde çalışmıştır. Derse yönelik dikkatlerinin yüksek ve sınıf içi etkileşimin yoğun olduğu görülmektedir. Bu araştırma bulguları ve Storyline yaklaşımının disiplinler arası uygulamalara olanak sağladığı (Harkness, 2007) göz önünde bulundurulduğunda, özellikle ilkökul kademesinde Storyline yaklaşımının uygulanması gerektiği düşünülmektedir. Benzer araştırma sonuçları da bu bulguyu destekler niteliktedir. Henkrinnson'a (2023) göre öğretmen eğitiminde Storyline kullanmak, öğretmen adaylarının disiplinler arası iş birliği ve konu tabanlı öğretimi sağlayan alternatif yapıları entegre etmelerine olanak tanır. Karlsen ve diğerleri (2019) çalışmasında öğretmen adaylarının Storyline yaklaşımını deneyimlemelerine ve bu deneyimlerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmasında öğretmen adaylarının Storyline yaklaşımını olumlu bir şekilde algıladığı tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Storyline yaklaşımının disiplinler arası yaklaşıma uygun olduğunu ve öğretmen eğitiminde kullanılabileceğini belirtilmiştir. Araştırmanın nitel verilerinden elde edilen bir başka bulguya göre ise sınıf içi etkileşimin ve grup çalışmalarının yoğun olduğu Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerde sınıf yönetimi rahat bir şekilde sağlanmış, sınıf içinde istenmeyen sorunlarla karşılaşmamıştır. Literatürdeki benzer araştırmalar bu sonuçla paralellik göstermektedir. Orebag (2017) yaptığı çalışmada Storyline yaklaşımının ders sırasında yaratıcı ve iletişime dayalı araştırmaların kullanımı nedeniyle öğrencileri derse motive ederek öğretmenlerin ders içinde karşılaştıkları sorunların azalacağını ifade etmiştir.

Häggström (2022) Storyline yaklaşımının öğrencilerin sınıf içi etkinliklerde duygularını ve düşüncelerini rahatlıkla ifade etmelerine olanak sağladığı, yaratıcılığı ve sosyal becerileri geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır

Sonuç olarak, ilkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde yüz yüze ve uzaktan eğitimle gerçekleşen Storyline yaklaşımının; etkin ve uygulanabilir olması, öğrencilerin derse ilgi duymaları, çeşitli durumlar karşısında seçim yapabilmeleri, etkinlikler sırasında sınırlarının zorlanarak çeşitli yeteneklerinin gelişmesi ve öğrenme sürecinden zevk aldıkları ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlardan hareketle Storyline yaklaşımı öğretim sürecinde kullanılabilir. Araştırmada öğrencilerin grup çalışması gerektiren ve ürün oluşturmaya yönelik etkinliklerden daha çok keyif aldıkları sonucundan yola çıkılarak zorlayıcı olduğu düşünülen konuların öğretiminde bu özellikleri içeren etkinlikler tasarlanabilir. Araştırmada yüz yüze eğitim yoluyla gerçekleştirilen etkinliklerin ilkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde sınırları zorlama puanlarını artırması sonucundan hareketle Storyline yaklaşımına dayalı olarak sürdürülen eğitim programının özel yetenekli öğrencilere etkisi araştırılabilir. Araştırmanın nitel ve nicel verilerinden elde edilen; uzaktan eğitimle gerçekleşen Storyline yaklaşımına dayalı etkinliklerin; etkin ve uygulanabilir olduğu sonucundan hareketle yaklaşımın uzaktan eğitim ortamlarında uygulanmasına yönelik araştırmalar yapılabilir. Araştırmanın nitel kısmından elde edilen öğrencilerin sosyal beceriler, yaratıcılık ve hayal güçlerinin geliştiği sonuçlarından hareketle Storyline yaklaşımının beceriler ve değerler üzerindeki etkisi araştırılabilir.

Etik Beyan

"Bu araştırmanın planlanması, verilerin toplanması, analizi ve raporlanması sırasında "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde yer alan etik ilke ve kurallara uyulmuştur. Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği'ne aykırı herhangi bir uygulama yapılmamış ve araştırmaya katılan tüm bireysel katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmıştır."

Bu çalışma Marmara Üniversitesi Etik Kurulu'nun 20.01.2021 tarih ve 2100042555 sayılı kararına göre yapılmıştır.

Yazar Katkı Oranı

Yazarlar çalışmanın tamamına katkıda bulunmuştur. Çalışma iş birliği içinde yürütülmüş ve raporlanmıştır. Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Çatışma Beyanı

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

Teşekkür veya Notlar

Çalışmaya gönüllü olarak katılan tüm katılımcılara teşekkür ederiz.

References

- Akdemir, E. (2018). *Hikâyelerle zenginleştirilmiş Fen Bilimleri derslerinin Öğrencilerin akademik başarıları ve görüşleri üzerine etkisi: maddenin yapısı ve özellikleri ünitesi örneği*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi
- Avcı, S., & Yüksel, A. (2013). Öykü temelli öğrenme yaklaşımına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 3(2), 21–35. <https://doi.org/10.19126/suje.80542>
- Ayaz, K. (2021). *The impact of storyline method on teen's attitude towards efl* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Bell, S. (2007). Continuing professional development in storyline. In S. Bell, S. Harkness, & G.White (Eds.), *Storyline: Past, present, future* (pp. 25–30). Enterprising Careers University of Strathclyde.
- Baysal, Z. N. (2006). Hayat Bilgisi: Toplumsal ve doğal yaşama bütüncül bir bakış. Cemil Öztürk (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi: Yapılandırmacı bir yaklaşım* (ss. 2–19). Pegem A Yayıncılık.
- Bacak, S. (2008). *İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öykü tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin akademik başarı ve yaratıcılıklarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Celal Bayar Üniversitesi.
- Binbaşıoğlu, C. (2003). *Hayat Bilgisi öğretimi*. Nobel Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. Bs.). Pegem A Yayıncılık.
- Coşkun, M. (2013). *Matematik kavramları öğretiminde öyküleştirme yönteminin tutuma ve başarıya etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ahi Evran Üniversitesi.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Demir, S. (2012). The effect of storyline method on students' achievements in 5th grade of science and technology courses. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46(2012), 5026–5029. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.380>.
- Deniz, K. Z., & Saranlı, A. G. (2017). Sınıf etkinliklerim ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8(2), 169–182. <https://doi.org/10.21031/epod.291825>
- Eiriksdóttir, B. (1995). *Qualities of the storyline method for teaching in primary schools in Iceland*. [Unpublished master thesis]. University of Strathclyde.
- Eren, S. (2015). *Öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin beş yaş çocuklarında farklılıklara saygı kazanımına etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Gültekin, M. (2015). Çocuğun yaşamından dünyaya açılan pencere: Hayat Bilgisi öğretim programı. Mehmet Gültekin (Ed.), *Hayat Bilgisi öğretimi* (1. Bs.) içinde (ss.16–42). Nobel Yayıncılık.
- Güney, S. Y. (2003). *İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öykü tabanlı öğrenme yaklaşımına ilişkin bir durum çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Güney, S. Y. (2019). *İlkokul 4. sınıf Fen Bilimleri dersinde öykü temelli öğrenme yaklaşımının akademik başarı, öğrenmenin kalıcılığı ve derse ilişkin tutumlar üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Gürol, A., & Kerimgil, S. (2012). Primary school education pre-service teachers' views about the application of storyline method in social studies teaching. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 325–334.
- Häggröm, M. (2022). Utilizing a storyline approach to facilitating pupils' agency in primary school sustainability education context. *The Journal of Environmental Education*, 53(3), 154–169. <https://doi.org/10.1080/00958964.2022.2067110>
- Harkness, S. (2007). Storyline-an approach to effective teaching and learning. In S. Bell, S. Harkness, & G. White (Eds.), *Storyline: Past, present, future* (pp. 17–27). Enterprising Careers University of Strathclyde.

- Harkness, S. (2007). Storyline-an approach to effective teaching and learning. In S. Bell, S. Harkness, & G. White (Eds.), *Storyline: Past, present, future* (pp. 17-27). Glasgow: Enterprising Careers University of Strathclyde.
- Henriksson, A. C. (2023). Primary school students' perceptions of a sustainable future in the context of a Storyline project. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 11(1), 69–90. <https://doi.org/10.31129/LUMAT.11.1.1879>
- Hofmann, E. (2007). Rethinking 'ownership of learning' participation and agency in the storyline classroom. In S. Bell, S. Harkness, & G. White (Eds.), *Storyline: Past, present, future* (pp. 61–74). Enterprising Careers University of Strathclyde.
- Hofmann, E. (2007). Rethinking 'ownership of learning' participation and agency in the storyline classroom. In S. Bell, S. Harkness, & G. White (Eds.), *Storyline: Past, present, future* (pp. 61-74). Glasgow: Enterprising Careers University of Strathclyde.
- Johnson, A. (2014). *Eylem araştırması el kitabı* (Y. Uzuner, M. Ö., Çev.). Anı Yayıncılık.
- Karakaş, M. (2021). *Hayat Bilgisi dersinde storyline yönteminin kullanılmasının karar verme ve problem çözme becerisi üzerindeki etkililiği: Üçüncü sınıf örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. Bs.). Nobel Akademi.
- Karlsen, H. K., Lockhart-Pedersen, V., & Bjørnstad, B. G. (2019). "... but, it's really grown on me, Storyline, as practical as it has been": A critical inquiry of student teachers' experiences of The Scottish Storyline Approach in teacher education, 77, 150-159. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.017>
- Kuo, Y. C. (2005). *From reading to writing: Book-making colearning project in a sixth grade classroom* [Unpublished master thesis]. University of Nantai Science and Technology.
- MacBeath, J. (2007). A story for our times. S. Bell, S. Harkness., & G. White (Eds.), *Storyline: Past, present, future* (pp. 15–16). Enterprising Careers University of Strathclyde.
- Mclain, Y. (2007). Storyline – a creative approach. S. Bell, S. Harkness, & G. White (Eds.), *Storyline: Past, present, future* (pp. 189–196). Enterprising Careers University of Strathclyde.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. https://www.sinifogretmeniyiz.biz/-hayat-bilgisi-ogretim-programlari--hayat-bilgisi-ogretim-programi-dosya_indir-3447.asp
- Mitchell-Barrett, R. (2010). *An analysis of the Storyline method in primary school : its theoretical underpinnings and its impact on pupils' intrinsic motivation* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Durham.
- Omand, C. (2020). The importance of effective questioning on learning process in a storyline. In K. Høeg Karlsen, & M. Hægström (Eds.), *Teaching through stories. Renewing the Scottish storyline approach in teacher education* (pp. 303–321). Waxmann.
- Orehag J. (2017). *Space adventure-storyline method and young english language learners' motivation*. [Unpublished undergraduate thesis]. University of Gavle.
- Özsarı, E. (2017). *Öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin beş yaş grubundaki çocukların ilköğretime hazır bulunuşluk seviyelerine etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Roberts, N., & Stylianides, A. J. (2013). Telling and illustrating stories of parity: A classroom-based design experiment on young children's use of narrative in mathematics. *ZDM*, 45(3), 453–467. <https://doi.org/10.1007/s11858-012-0474-2>.
- Sarı, T. (2019). *Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde uygulanan storyline yönteminin başarıya ve tutuma etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.

- Schwänke, U. (2018). *Die Storyline-Methoden*. [http://www.schwaenke.de/mediapool/43/436168/data/Die Storyline-Methode - Text und Anhang.pdf](http://www.schwaenke.de/mediapool/43/436168/data/Die_Storyline-Methode_-_Text_und_Anhang.pdf)
- Sertsöz, A. (2017). *6 yaş çocuklarına öyküleştirme yöntemi ile verilen Matematik eğitiminin çocukların Matematik başarılarına olan etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Smogorzewska, J. (2012). Storyline and associations pyramid as methods of creativity enhancement: Comparison of effectiveness in 5 year old children. *Thinking Skills and Creativity*, 7(1), 28–37. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2011.12.003>
- Şavşet, S. (2016). *Sorgulama tabanlı eklettik okul öncesi eğitim etkinliklerinin etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Okan Üniversitesi.
- Şekerci, H. (2018). *Sosyal Bilgiler öğretiminde storyline yaklaşımının etkililiğinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Tepetaş, G. Ş. (2011). *6 yaş çocuklarının temel kavram bilgi düzeylerini desteklemeye yönelik öyküleştirme yöntemine dayalı bir eğitim uygulaması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Toy, İ. (2015). *Storyline yönteminin 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi kazanımlarının gerçekleşmesine ve kalıcı öğrenmeye etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Üniversitesi.
- Tozduman Yaralı, K. (2019). *Okul öncesi çocukların eleştirel düşünme becerilerine öyküleştirme yöntemine dayalı eğitim programının etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ütkür Güllühan, N., Özden, G., & Bekiroğlu, D. (2022). Museum education with storyline method: How do primary school students perceive historical artifacts?. *Mimbar Sekolah Dasar*, 9(1), 98–124. <https://doi.org/10.53400/mimbar-sd.v9i1.43317>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Bs.). Seçkin.
- Yiğit E. Ö. (2007). *Öyküleştirme yönteminin 6. sınıf Sosyal Bilgiler programı ülkemizin kaynakları ünitesindeki öğrenci başarısı üzerine etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Yiğit, E. Ö., & Erdoğan, T. (2008). Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan öyküleştirme yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 399–416.



Investigation of the Mediating Role of Empathy in the Relationship Between Adolescents' Prosocial Behaviors and Bullying Tendencies

İrem TOPUZ^{a*} (ORCID ID - 0000-0002-7085-8470)

Olcan ASLAN^b (ORCID ID - 0000-0001-9987-0425)

^aMaltepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul/Türkiye

^bMEB, Yenimahalle İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü AR-GE Birimi, Ankara/Türkiye



CrossMark

Article Info

DOI: 10.14812/cufej.1463625

Article history:

Received 02.04.2024

Revised 06.10.2024

Accepted 14.12.2024

Keywords:

Bullying Tendency,
Empathic Tendency,
Middle School Student,
Prosocial Behavior.

Abstract

The objective of this study is to investigate the relationship between prosocial behaviors, bullying tendencies, and empathic tendencies among middle school students. The research involved a study cohort comprising 354 students from secondary schools, 54% (n= 190) of whom were female and 46% (n= 164) of whom were male. Data collection was conducted using the KA-SI Empathic Tendency Scale, the Prosocial and Aggressive Behaviors Scale, and the Bullying Tendency Scale. In addition to descriptive statistics, the data was analyzed using Pearson Correlation Analysis and Simple Mediation Analysis. The results of the study indicate that peer bullying has significant negative relationships with empathy and prosocial behaviors. Furthermore, it was determined that empathic tendency serves as a full mediator variable in the relationship between prosocial behaviors and bullying tendencies. The findings were discussed in the context of the existing literature, and various suggestions were provided.

Research Article

Ergenlerin Olumlu Sosyal Davranışları ile Zorbalık Eğilimleri Arasındaki İlişkide Empatinin Aracı Rolünün İncelenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cufej.1463625

Makale Geçmişi:

Geliş 02.04.2024

Düzeltilme 06.10.2024

Kabul 14.12.2024

Anahtar Kelimeler:

Empatik Eğilim,
Olumlu Sosyal Davranışlar,
Ortaokul Öğrencileri,
Zorbalık Eğilimi.

Öz

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin olumlu sosyal davranışları, zorbalık eğilimleri ve empatik eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma, %54'ü (n= 190) kız ve %46'sı (n= 164) erkek olmak üzere, ortaokullarda öğrenim gören 354 öğrenciden oluşan bir çalışma grubunu kapsamaktadır. Verilerin toplanmasında KA-SI Empatik Eğilim Ölçeği, Olumlu Sosyal ve Saldırgan Davranışlar Ölçeği ile Zorbalık Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır. Veriler, betimsel istatistiklerin yanı sıra Pearson Korelasyon Analizi ve Basit Aracılık Analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, akran zorbalığının empati ve olumlu sosyal davranışlar ile negatif yönde anlamlı ilişkiler ortaya koyduğunu göstermektedir. Ayrıca, empatik eğilimin, olumlu sosyal davranışlar ile zorbalık eğilimi arasındaki ilişkide tam aracı değişken olarak rol oynadığı belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçları, alan yazına göre tartışılmış ve çeşitli öneriler sunulmuştur.

Araştırma Makalesi

Introduction

The middle school period is now recognized as a decisive stage in the social development of individuals. Understanding the social dynamics during this period is important as it highlights a critical point in the social development of adolescents. One such social dynamic is peer bullying, which is a prevalent issue encountered during the middle school years. The literature reveals that the concept of peer bullying has various definitions. Farrington (1993) defines bullying as repeated negative behaviors by a stronger individual intended to harm someone weaker, whereas Olweus (1993) describes it as the consistent exposure of a student to negative actions by one or more other students. However, it is noted that bullying encompasses a wide range of behaviors, including physical violence, verbal harassment, cyberbullying, and social exclusion (Sullivan, 2001). It is evident that many theories have been developed to explain the causes of peer bullying, given its wide-ranging nature. However, some theories are more frequently utilized and prominent than others. Additionally, the literature highlights that, while numerous theories aim to explain the reasons behind bullying behaviors, certain theories are more widely applied and stand out in comparison to others.

The Social Learning Theory suggests that behaviors are learned from environmental models and reinforced through reward-punishment mechanisms, providing a significant framework for understanding bullying (Bandura, 1977). In this context, the behaviors of role models in the school and family environment can significantly influence children's bullying tendencies. Similarly, the Ecological Systems Theory emphasizes that bullying results from an individual's interactions with various levels of environmental systems, such as family, school, and society (Bronfenbrenner, 1979). Specifically, the microsystems in which the individual is involved (e.g., peer groups and teachers) have a significant impact on increasing or reducing bullying behaviors. The Social Information Processing Theory, on the other hand, examines how individuals perceive and process social cues (Crick & Dodge, 1994). According to this theory, individuals who engage in bullying often misinterpret social cues, perceive aggressive behaviors as appropriate responses, and act accordingly. These theories provide comprehensive explanations for understanding the causes of bullying and for developing preventive interventions.

The concept of bullying, which has been analyzed by numerous theories and theorists, is recognized as multi-dimensional. Olweus (1994), for instance, categorizes bullying into two types: direct and indirect. Direct bullying involves the bully's overt display of harmful behavior toward the victim, while indirect bullying refers to actions such as excluding the victim from the group or socially isolating them. According to Olweus (1999), for a behavior to be classified as bullying, it must meet three key criteria: intentional harm, a repetitive nature rather than a one-time occurrence, and an imbalance of physical or psychological power between the bully and the victim. The distinctive characteristics of bullying highlight that bullies often gain some form of benefit or advantage from their actions. Additionally, it has been observed that individuals who engage in bullying derive pleasure from the victim's misfortune (Bank, 1997; İlhan-Alper, 2008). Furthermore, bullies are often easily angered, act impulsively, enjoy dominance, lack self-control, and have weak empathy skills (Gökler, 2009; Olweus, 2010). When examined in terms of gender differences, research indicates that male students are more likely to engage in bullying compared to female students. Specifically, male students are more prone to direct bullying behaviors, such as pushing, kicking, or hitting, whereas female students are more inclined to exhibit indirect bullying behaviors, such as excluding, ignoring, or spreading rumors (Espelage & Swearer, 2004).

Peer bullying has been found to be positively associated with self-esteem (Külcü & Çetin, 2021), trauma, deviant behaviors (Özdemir, 2018), negative friendships (Yaban et al., 2013), anger (Ünlü & Avcı, 2023), childhood traumas, depressive symptoms (Chang et al., 2023), self-harm (Ye et al., 2023), anxiety (Mei et al., 2021), victimization (Rinaldi et al., 2023), and antisocial behaviors (Lee et al., 2023). Conversely, it is negatively associated with subjective well-being (Kılınc & Uzun, 2020), psychological resilience (Gün & Gültekin-Akduman, 2022), parental support, positive friendships (Yaban et al., 2013), assertiveness (Ayaz-Alkaya & Avşar, 2017), empathetic concern (Kocatürk & Türk-Kurtça, 2021), school attitudes (Ünlü & Avcı, 2023), self-esteem (Mei et al., 2021), and family-child communication and behavioral control

(Rinaldi et al., 2023). These studies suggest that individuals with high bullying tendencies experience anger problems, struggle to form friendships, exhibit a higher propensity for self-harm, lack support from their families, and demonstrate weak empathy alongside poor family and peer relationships. Indeed, bullies have been noted to lack relational and social skills (Sutton, 2001). Therefore, it is evident that individuals who struggle to form relationships and social skills are also likely to lack the ability to establish empathy (Olweus, 1997). In line with these findings, it can be said that inadequate emotional sharing and a lack of understanding between individuals play an important role in the underlying causes of bullying behaviors.

Bullying causes many negative outcomes in human life by weakening the bonds between individuals. At this point, empathy holds significant potential to repair and strengthen these weakened bonds. For this reason, empathy can be considered not only as an emotion but also as a powerful tool that transforms an individual's approach to others. Human beings are inherently social, and in this context, establishing effective communication is essential. The foundation of effective communication lies in the ability of individuals to understand others correctly and convey their thoughts accurately (Çakır, 2016). Empathy plays a crucial role in achieving effective and accurate communication. It can prevent disputes that may arise during interactions and foster more meaningful connections (Gökler, 2009). Empathy is defined as an individual's effort to understand the feelings, thoughts, and attitudes of others to comprehend their point of view (Dökmen, 2005). Additionally, Rogers (1983) describes empathy as experiencing another person's emotions and "pretending" to do so. It is widely acknowledged that empathy is highly effective in human relations and should be nurtured from an early age (Çubukçu & Girmen, 2009). Research has shown that children with strong empathy skills are more cooperative and helpful toward their peers (Roberts & Strayer, 1996). In this context, teaching empathy at an early age will undoubtedly have a positive and direct impact on children's relationships.

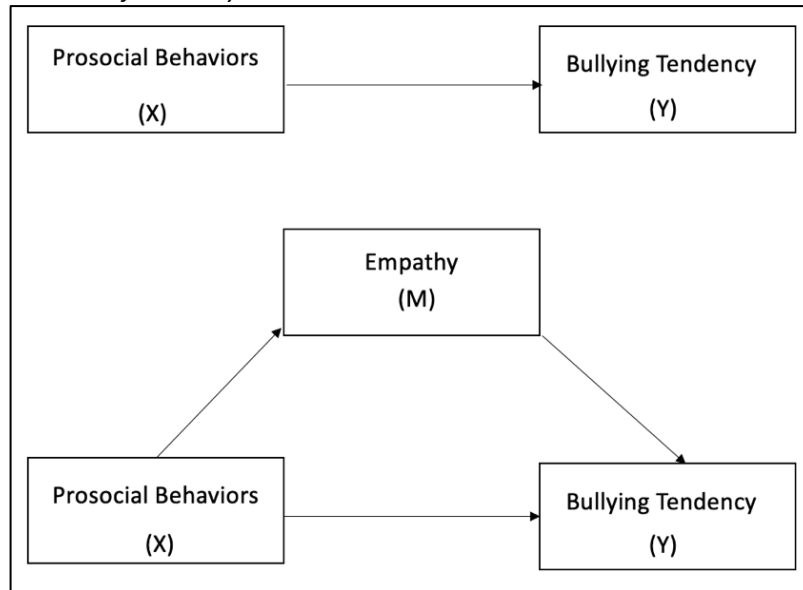
The literature reveals that empathy is positively associated with constructive conflict resolution (Soylu & Kağnıcı, 2015), prosocial behaviors, moral identity (Peng et al., 2024), happiness, and well-being (Akyıl, 2024). Conversely, it is negatively associated with alexithymia (Mersin & Toker, 2024), egocentric tendencies (Kapıkıran, 2009), aggression (Çankaya & Ergin, 2015; Uludağ & Kılıncı, 2017), cyber victimization (Özdelikara et al., 2024), and peer bullying (Nasti et al., 2023). Considering the psychological factors associated with empathy, it can be concluded that an increase in students' empathetic tendencies could lead to reduced levels of conflict, aggression, and peer bullying behaviors. Aktaş and Güvenç (2006) found that teaching students to adopt another person's perspective significantly reduced aggressive behaviors. Furthermore, children who grow up in environments lacking empathetic understanding are reported to exhibit higher levels of aggression and feelings of exclusion (Gökler, 2009). Indeed, particularly during adolescence, empathetic engagement has been shown to decrease aggressive behaviors (Mehrabian, 1997). While bullying creates a cycle of negativity in interpersonal relationships, breaking this cycle can be achieved through prosocial behaviors, which play a critical role. Indeed, there is promising evidence in the literature that individuals can cope with the destructive effects of negative situations in a healthier way by supporting their positive characteristics and reminding them of their available resources (Arslan et al., 2024; Uzun & Arslan, 2024). The conflicts caused by bullying often result in a loss of trust and emotional distance between individuals. However, prosocial behaviors can bridge this gap, creating opportunities for renewed connections. Encouraging positive social qualities such as empathy, cooperation, and altruism not only mitigates the effects of bullying behaviors but also supports the establishment of a sustainable environment of harmony among individuals.

During the middle school period, factors such as peer bullying, empathetic tendencies, and positive social behaviors are considered crucial for supporting children's social development and encouraging them to build healthy relationships. Positive social behaviors refer to actions that are socially accepted and include behaviors such as empathy, cooperation, and working for the benefit of others. Additionally, a review of the literature indicates that the terms "positive social behaviors" and "prosocial behaviors" are often used interchangeably (Ata et al., 2022; Bayraktar et al., 2010). Prosocial behaviors are defined as actions by individuals or groups that are deemed beneficial to others by the social environment (Penner et al., 2005). These behaviors promote harmony in interpersonal relationships and involve acting for the well-being of others (Jackson & Tisak, 2001). It is emphasized that children who possess and develop

positive social behavior skills play a significant role in ensuring both societal and individual well-being (Kumru et al., 2004). Furthermore, children who exhibit positive social behaviors are reported to avoid intentionally harming others (Bayraktar et al., 2010). In a study, Ma and colleagues (2020) concluded that middle school students who fail to exhibit positive social behaviors tend to experience problematic peer relationships. From this, it can be inferred that fostering positive social behaviors is essential to help children avoid issues in peer relationships.

Positive social behaviors have been found to be positively associated with social autonomy (Taştan et al., 2017), attitudes toward school (Serhan, 2018), social support (Romano et al., 2005), moral identity (Christner, 2020), extraversion (Gerbino et al., 2018), and social preference (Ellis & Zabatany, 2007). Conversely, they are negatively associated with aggression (Gülay, 2011) and physical aggressive behaviors (Ma et al., 2020). In a study examining the effects of cooperative learning on students' positive social behaviors, Ryzin et al. (2020) identified a significant positive relationship between peer relationships and positive social behaviors. Similarly, Kokko and colleagues (2006) found a significant negative relationship between positive social behaviors and physical aggression in their study. Based on these findings, it can be argued that empathy and positive social behaviors play a crucial role in reducing individuals' bullying behaviors. Individuals with a high level of empathy tend to avoid harming others and are more likely to develop constructive social relationships. Likewise, positive social behaviors emphasize individuals' abilities to cooperate, help, and support others, reducing competitive and hostile behaviors that form the foundation for bullying. When these two concepts are considered together, it becomes evident that empathy supports positive social behaviors, and this interaction significantly reduces bullying tendencies. In this context, focusing on empathy and positive social behaviors as predictors of bullying tendencies becomes highly significant. While the effects of empathy and positive social behaviors on bullying are often studied independently, research addressing the combined effects of these two concepts remains limited. Specifically, there is insufficient information regarding the mediating role of empathetic tendencies in the relationship between positive social behaviors and bullying tendencies. This gap necessitates a combined examination of empathy and positive social behaviors. Moreover, while much of the literature primarily focuses on high school and post-adolescent periods, studies on the social and emotional dynamics of middle school students are scarce (Kılınç & Uzun, 2020; Mei et al., 2021). This study comprehensively examines the effects of empathy and positive social behaviors on bullying tendencies, focusing on middle school students—an under-researched sample group—and addresses a significant gap in the field. In this context, the present study highlights the importance of empathy and positive social behaviors in interpersonal relationships and offers a new perspective on how these two variables shape bullying tendencies. The aim of this study is to examine the mediating role of empathetic tendencies in the relationship between middle school students' positive social behaviors and bullying tendencies. In line with this aim, the hypotheses were tested within the framework of the proposed model (Figure 1).

Figure 1
The Hypothetical Model of the Study



(Abbreviations: X: Prosocal Behavior, Independent Variable, Y: Bullying Tendency, Dependent Variable: M: Empathy, Mediator) (Hayes, 2013) Model 4

- H₁*: Prosocal behaviors and bullying tendency are negatively and significantly related (c)
- H₂*: Prosocal behaviors and empathy are positively and significantly related (a)
- H₃*: Empathy and bullying tendency are negatively and significantly related. (b)
- H₄*: Empathy has a mediating role in the correlation among prosocal behaviors and bullying tendency.

Method

Study Design

In this study, a relational model was used to determine the relationship between middle school students' positive social behaviors, bullying tendencies, and empathetic tendencies. The model, as explained by Karasar (2016), refers to an approach aimed at identifying a possible relationship between two or more variables and determining the strength of this relationship. Furthermore, a mediation model was established to examine the mediating role of empathy in the relationship between positive social behaviors and bullying tendencies.

Study Group

The study group consisted of 354 middle school students in their final year of education in Turkey. Adolescence is a period during which individuals experience emotions most intensely and variably, and peer relationships hold significant importance. Considering that bullying behaviors are most frequently observed in this age group and that peer groups strongly influence individuals' social and emotional behaviors, the study group was selected from final-year middle school students. These students are at a stage where they face academic stress from preparing for high school entrance exams and are significantly influenced by peer groups in terms of their social and emotional behaviors. Furthermore, this age group is more vulnerable to experiencing peer bullying or engaging in bullying behaviors. It is believed that the stress they experience increases negative behaviors such as conflict and bullying. For all these reasons, final-year middle school students represent a critical sample group for examining bullying dynamics.

The sample size was calculated using a power analysis. The power analysis considered a medium effect size of 0.15, a significance level of 0.05, a statistical power of 0.80, and two predictors (positive social

behaviors and empathy). The analysis determined that a sample size of at least 68 participants would be sufficient. Therefore, the sample of 354 students in this study is considered adequate based on the power analysis results. Among the participants, 54% (n= 190) were female, and 46% (n=164) were male. The mean age of the participants was 13.73 years. Participants were selected using a convenience sampling method. Convenience sampling is defined as creating a sample by starting with the most accessible participants and continuing until the required number of participants is reached (Büyüköztürk et al., 2014).

Data Collection Tools

Bullying Tendency Scale: Dölek (2002) developed the Bullying Tendency Scale to evaluate students' tendencies toward bullying. The scale is a four-point Likert scale ranging from 1 ("Strongly Disagree") to 4 ("Strongly Agree"). It consists of 26 items and six sub-dimensions. Example items include: [Item 1] "I solve my problems by talking rather than fighting with my friends," and [Item 6] "Sometimes upsetting others feels relieving." For the use of the Bullying Tendency Scale in this study, validity and reliability tests were conducted. To examine construct validity, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed. The analysis showed that the model fit indices of the scale were within the acceptable reference range ($\chi^2/df= 2.63$, RMSEA= .07, SRMR= .04, CFI= .97). For scale reliability, the Cronbach's alpha internal consistency coefficient was calculated and found to be .79.

KA-SI Empathic Tendency Scale: Kaya and Siyez (2010) developed this scale to evaluate students' empathetic tendencies. The scale is a five-point Likert scale ranging from 1 ("Not Suitable for Me at All") to 5 ("Completely Suitable for Me"). It consists of 10 items and seven sub-dimensions. Example items include: [Item 2] "Friends in distress come to me first to talk," and [Item 10] "My friends say they feel better after talking to me." For the use of the scale in this study, validity and reliability tests were conducted. To examine construct validity, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed. The analysis showed that the model fit indices of the scale were within the acceptable reference range ($\chi^2/df= 2.65$, RMSEA= .07, SRMR= .05, CFI= .92). For scale reliability, the Cronbach's alpha internal consistency coefficient was calculated and found to be .90.

Prosocial and Aggressive Behaviors Scale: The scale developed by Boxer et al. (2004) was designed to evaluate students' aggressive and positive social behavior tendencies. The Turkish adaptation of the scale was conducted by Bayraktar et al. (2010). The scale uses a four-point Likert format ranging from 1 ("Does not describe me at all") to 4 ("Describes me completely"). It consists of 25 items and four sub-dimensions. Example items include: [Item 8] "I usually lend what I have when someone asks me appropriately," and [Item 21] "I generally lend what I have to others to get what I want." For the use of the scale in this study, validity and reliability tests were conducted. To examine construct validity, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed. The analysis showed that the model fit indices of the scale were within the acceptable reference range ($\chi^2/df= 2.69$, RMSEA= .06, SRMR= .05, CFI= .93). For scale reliability, the Cronbach's alpha internal consistency coefficient was calculated and found to be .82.

Data Collection

First, necessary permissions were obtained from the scale developers for the measurement tools used in the research. All permissions from the scale developers were included in the application file during the application process for Ethics Committee Approval, prior to the start of the research process. This study was deemed ethically appropriate in terms of its purpose, method, and application by the Ethics Committee of Maltepe University. After obtaining Ethics Committee Approval, the data collection process began. Initially, a consent form was sent to the parents. Data were collected from the children whose parents provided consent. The data collection was conducted face-to-face by the researchers of the study. The students were informed about the study's content and the data collection tools. Participants were assured of the confidentiality of the data. After providing the necessary explanations, 354 middle school students participated in the study. The data collection process lasted 10–15 minutes.

Data Analysis

Before proceeding to data analysis, a missing value analysis was conducted, and it was determined that there were no missing values. Subsequently, an outlier analysis was performed, and z-scores of the data were calculated. The reference range was set between -4 and +4. Data outside this reference range were identified as outliers (Mertler & Vannatta, 2016). Since no data fell outside the reference range, the analysis process continued.

For data analysis, the Hayes Process Macro within the SPSS 25.0 software program was used. A simple mediation analysis was conducted using Model 4, based on the bootstrap technique. To perform the analysis, certain assumptions had to be met. These included ensuring a normal distribution of the data, the absence of multicollinearity issues, and the absence of autocorrelation. After examining the data, it was confirmed that there were no outliers. Regarding multicollinearity issues, the Tolerance Value (TV = .951), Variance Inflation Factor (VIF = 1.049) (Field, 2009), and Durbin-Watson value (1.058) (Tabachnick & Fidel, 2013) were examined, and all values were found to be within the acceptable reference range.

Findings

Descriptive statistics concerning the variables of peer bullying, prosocial behaviors, and empathetic tendencies were analyzed. The results obtained are presented in Table 1.

Table 1
Descriptive Statistics of Variables

Variables	N	\bar{x}	Min.	Max.	Ss	Skewness	Kurtosis
Bullying Tendency	354	56.408	37.00	93.00	9.673	.589	.357
Empathic Tendency	354	49.216	17.00	68.00	10.361	-.483	-.112
Prosocial Behaviors	354	38.990	15.00	60.00	8.278	.106	.471

When Table 1 is analyzed, it becomes apparent that the arithmetic means (\bar{x}) of the variables are as follows: bullying tendency: 56.408 (Ss= 9.67), empathetic tendency: 49.216 (Ss= 10.361), and prosocial behaviors: 38.990 (Ss= 8.278). Furthermore, it is noted that the skewness values of the variables range from .106 to .589, and kurtosis values range from -.112 to .471. The relationships between bullying tendency, prosocial behaviors, and empathetic tendency were examined. The results obtained are presented in Table 2.

Table 2
The Pearson Correlation Analysis Results

Variables	(1)	(2)	(3)
(1) Bullying Tendency	1		
(2) Empathic Tendency	-.475**	1	
(3) Prosocial Behaviors	-.306**	.508**	1

** $p < .01$

When Table 2 is examined, significant negative relationships were found between bullying and empathetic tendency ($r = -.475, p < .01$) as well as between bullying and prosocial behaviors ($r = -.306, p < .01$). A significant positive relationship was also observed between empathetic tendency and prosocial behaviors ($r = .508, p < .01$). Accordingly, it can be stated that the prosocial behaviors of students in secondary education make a significant contribution to their empathetic tendencies and reduce their bullying tendencies.

Hayes Process analysis was performed to determine whether empathetic tendency mediates the relationship between prosocial behaviors and bullying tendency. In this context, the results of the analysis based on the bootstrap method are presented in Table 3.

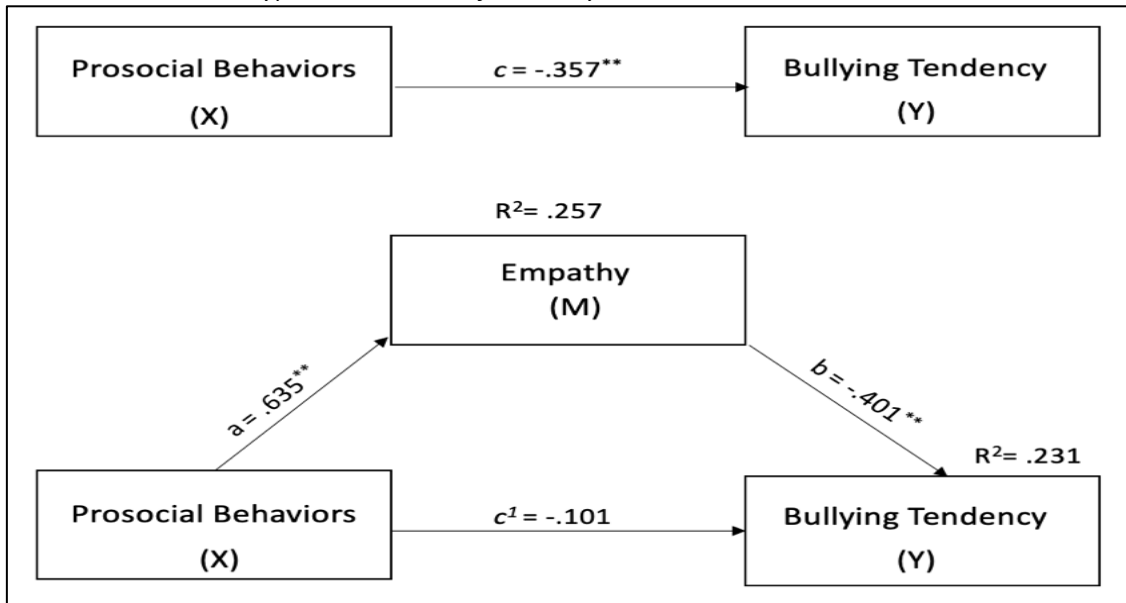
Tablo 3
The Simple Mediation Test Results (n=354)

Independent Variables	Dependent Variable				Y			
	M							
	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>LLCI</i>	<i>ULCI</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>LLCI</i>	<i>ULCI</i>
Direct Effect								
X	.635**	.059	.518	.718	-.101	.066	-.231	.027
M	-	-	-	-	-.401**	.052	-.505	-.298
Constant	24.434**	2.380	19.752	29.117	80.151**	2.606	75.024	85.279
	$R^2=.257$				$R^2=.231$			
Indirect Effects								
X → M → Y	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>LLCI</i>	<i>ULCI</i>	Full Standardized Effect Size			
	-.255**	.046	-.349	-.167	$(b = -.218^{**}, \%95 \text{ BCA CI } [-.295 \text{ to } -.145])$			

**p<0.001 (Abbreviations: X, Prosocial Behaviors; Y, Bullying Tendency; M, Empathic Tendency; *b*, Standardized beta coefficients; *ULCI*, Upper limit of confidence interval; *LLCI*, Lower limit of confidence interval; *BCA*, Biased corrected accelerated; *CI*, Confidence interval; *SE*, Standard error;)

When the direct effects in Table 3 were investigated, the results revealed that the independent variable, prosocial behaviors, positively and significantly predicted the mediating variable, empathetic tendency ($b = .635$, 95% CI [.518 to .718]). On the other hand, empathetic tendency, which is the mediating variable, negatively and significantly predicted bullying tendency, the dependent variable ($b = -.401$, 95% BCA CI [-.505 to -.298]). When the indirect effect in the table was examined, it was determined that empathetic tendency mediated the relationship between the independent variable, prosocial behaviors, and the dependent variable, bullying tendency ($b = -.255$, 95% BCA CI [-.349 to -.167]). The fully standardized effect size of the mediation effect was $K^2 = -.218$ ($K^2 =$ the proportion of the maximum possible indirect effect). Preacher and Kelly (2011) suggest that an effect size value of approximately 0.01 indicates a low effect, 0.09 indicates a medium effect, and 0.25 indicates a high effect. In this context, it can be inferred that the mediation effect in the model approaches a high level of effectiveness. The values obtained for the model are presented in Figure 2.

Figure 2
Results Related to The Hypothetical Model of The Study



When the R^2 values in Figure 2 were examined, it was observed that prosocial behaviors explained 26% of empathetic tendency and 23% of bullying tendency. In the model created, it can be seen that prosocial behaviors have a significant effect ($0.26 < R^2$) on bullying tendency when combined with empathetic tendency (Cohen, 1988).

As shown in Figure 2, the independent variable, prosocial behaviors, is significantly related to the dependent variable, bullying tendency, when the mediating variable is not included ($c = -.357$). However, when the mediating variable, empathetic tendency, is added to the correlation between prosocial behaviors and bullying tendency, the relationship between prosocial behaviors and bullying tendency becomes insignificant ($c_1 = -.101$). This indicates that empathetic tendency fully mediates the correlation between prosocial behaviors and bullying tendency (Baron & Kenny, 1986). Based on these findings, the hypotheses of the study (H_1 , H_2 , H_3 , and H_4) were accepted.

Discussion & Conclusion

This study aimed to examine the mediating role of empathetic tendencies in the relationship between middle school students' positive social behaviors and bullying tendencies. The analysis revealed significant negative relationships between bullying tendencies and both empathetic tendencies and positive social behaviors, while a significant positive relationship was identified between empathetic tendencies and positive social behaviors. The results of the simple mediation analysis showed that positive social behaviors negatively and significantly predicted bullying tendencies.

The analyses revealed a significant negative relationship between adolescents' positive social behaviors and bullying tendencies. This finding supports the study's H_1 hypothesis. In a study conducted by Çalık et al. (2009), it was found that an increase in students' positive social behaviors effectively reduced aggressive behaviors in schools. Another study concluded that aggressive and bullying behaviors reduce positive social behaviors in individuals (Aydın-Sünbül & Güçray, 2016). From the perspective of victims, it is known that they often lack the skills to develop social relationships with their peers and are frequently excluded from groups (Banks, 1997). On the other hand, Korkut-Owen (2020) found in her study that bullies tend to have well-developed social skills, including academic, emotional regulation, and friendship skills. In other words, as students' social skills increase, their bullying behaviors may also increase. This can be explained by the fact that bullies are often chosen as friends by their peers and can become popular figures within their peer groups. Indeed, these findings suggest that deficiencies in social skills may lead to bullying behaviors. Conversely, an increase in bullying behaviors may negatively impact students' positive social behaviors, leading to a decline in such behaviors.

In a study examining the effect of middle school students' social skills and life satisfaction on bullying behaviors, a significant negative relationship was found between bullying and positive social behaviors (Hilooğlu & Cenkseven-Önder, 2010). This has been explained by the fact that bullies are more socially rejected, hold lower social status, and have a tendency toward social failure (Thornberg, 2015).

In light of this information, it can be considered that students exposed to peer bullying develop emotional responses, and these experiences may subsequently direct them toward positive social behaviors. On the other hand, bullying, in general, is associated with the need for power and control and is thought to have an inhibitory effect on students' positive social behaviors.

The second finding of the study is the positive and significant relationship between positive social behaviors and empathetic tendencies. This finding supports the study's H_2 hypothesis. Since empathy is defined as the ability to understand and share the feelings of others (Cohen & Strayer, 1996), it can be said to play a critical role in enhancing individuals' social harmony and cooperative behaviors. Furthermore, individuals with high empathetic tendencies are expected to exhibit positive social behaviors more frequently. Empathy is associated with daily social interactions and, consequently, with positive social behaviors (Telle & Pfister, 2015). Supporting adolescents from an empathetic perspective can increase their prosocial behavior levels and reduce antisocial behaviors (Jagers et al., 2007). This is further supported by studies revealing a strong and positive correlation between empathy and prosocial actions (Gamble et al., 2023). In light of this information, it can be said that individuals with high levels of

empathy better understand the needs and emotional states of others, thereby engaging in more positive social interactions. Additionally, it can be interpreted that these two variables have a mutually reinforcing relationship, enhancing the quality of individuals' relationships and fostering the creation of a more positive social environment.

Another finding of the study is the negative and significant relationship between empathy and bullying tendencies. This finding supports the study's H₃ hypothesis. A review of the literature reveals studies indicating significant relationships between empathy and peer bullying (Kandemir & Özbay, 2009; Sali, 2016; Siyez, 2011; Türkan-Aydın et al., 2023; Warden & Mackinnon, 2003). In a study by Gini et al. (2007), it was found that students with low levels of empathy exhibited a higher frequency of bullying behaviors. Similarly, Kandemir and Özbay (2009) identified a negative and significant relationship between students' perceived empathetic atmosphere and peer bullying in their study. In another study, middle school students with low empathy levels were found to demonstrate high levels of bullying tendencies (Gökkaya & Tekinsay-Sütcü, 2018). As highlighted in the study by Türkan-Aydın et al. (2023), developing adolescents' empathy skills is considered important because low empathy levels are associated with aggression, and empathetic skills are seen as an effective strategy for reducing peer bullying. Based on these findings, bullying behaviors among adolescents can be interpreted as actions to gain superiority or power within a social hierarchy. Weak empathy skills prevent adolescents from understanding or being sensitive to the emotional states of others, which may lead to an increase in bullying behaviors. Therefore, the bullying behaviors exhibited by adolescents to strengthen their positions within the social hierarchy can be understood as a consequence of deficient empathy skills.

Middle school is a critical period during which children's social relationships and behaviors are shaped. Encouraging positive social behaviors and reducing children's bullying tendencies are particularly important, as they form the foundation for both healthy relationships and a positive school environment. A study by Fu et al. (2023) found a negative relationship between bullying and positive social behaviors, indicating that positive social behaviors contribute to reducing bullying behaviors. It is important to examine the factors influencing the relationship between students' positive social behaviors and bullying tendencies. One such factor is empathetic tendencies, which are believed to positively impact relationships and reduce bullying tendencies. The findings of this study confirmed the H₄ hypothesis, demonstrating that empathetic tendencies play a mediating role between positive social behaviors and bullying tendencies. Empathy, one of the essential skills for establishing healthy interpersonal communication, is described as the ability of individuals to understand each other (Kaya & Siyez, 2010). The development of students' empathy skills can enable them to exhibit positive social behaviors and establish healthy relationships. Furthermore, it is believed that students with high empathetic tendencies will strengthen their friendship bonds, thereby positively shaping their social environment.

Limitations and Suggestions

This study was conducted with 354 middle school students currently enrolled in school. Including more middle schools in future studies is believed to be beneficial for gaining a broader perspective. One limitation of the study is that it employed a relational screening model, which does not allow for an evaluation based on causal relationships. Additionally, the use of a convenience sampling method to collect the research data is another limitation, as it may confine the data to a specific group or context. This study is quantitative in nature. Future qualitative studies could investigate students' experiences regarding their bullying tendencies, empathetic tendencies, or positive social behaviors using multiple research designs. The findings of this study revealed that students with poor empathy skills were more likely to display bullying behaviors. For this reason, psychological counselors can provide training to enhance students' empathy skills. Such training could help students develop the ability to understand others' perspectives and demonstrate empathetic behaviors. Organizing social skill development programs can help reduce aggressive behaviors that reinforce bullying tendencies. These initiatives can be carried out collaboratively with school counseling services, classroom teachers, and, when necessary, non-governmental organizations. Collaboration between schools and families is critical for reducing

students' bullying tendencies. This collaboration can be achieved through joint efforts involving school administrations, psychological counselors, and parents, supported by parental education programs. In this way, students' positive social behaviors can be strengthened.

Author Contribution Rates

The authors contributed equally to the study.

Ethical Declaration

All rules included in the “Directive for Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions” have been adhered to, and none of the “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics” included in the second section of the Directive have been implemented. Ethical permission was obtained from Maltepe University Social and Human Sciences Research Ethics Committee (29/02/2024 - 2024/05) for this research.

Conflict Statement

The author declares no competing interests.

Türkçe Sürümü

Giriş

Ortaokul dönemi, günümüzde bireylerin sosyal gelişimlerinde belirleyici bir aşama olarak kabul edilmektedir. Ortaokul dönemindeki sosyal dinamikleri anlamak, ergenlerin sosyal gelişimlerine dair kritik noktaları ortaya koymak açısından önemlidir. Bu sosyal dinamiklerden biri ise ortaokul döneminde yoğun bir şekilde karşılaşılan problemlerden biri olan akran zorbalığıdır.

Alan yazın incelendiğinde, akran zorbalığı kavramının çeşitli tanımları olduğu görülmektedir. Farrington (1993), zorbalığı güçlü bir kişinin daha zayıf olan birine zarar verme niyetiyle tekrarlanan olumsuz davranışlar olarak tanımlarken; Olweus (1993), bir öğrencinin sürekli olarak bir veya daha fazla öğrenci tarafından kötü davranışlara maruz kalması olarak tanımlamıştır. Bununla birlikte, zorbalığın fiziksel şiddetten sözel tacize, siber zorbalığa ve sosyal dışlamaya kadar geniş bir yelpazeyi kapsadığı belirtilmektedir (Sullivan, 2001). Bu denli geniş alanlara yayılan bir kavram olan akran zorbalığının nedenlerini açıklamaya yönelik birçok kuramın geliştirildiği, ancak bazı kuramların diğerlerine göre daha sık kullanıldığı ve ön plana çıktığı görülmektedir. Sosyal Öğrenme Kuramı, davranışların çevredeki modellerden öğrenildiğini ve ödül-ceza mekanizmalarıyla pekiştirildiğini öne sürerek bu konuda önemli bir çerçeve sunmaktadır (Bandura, 1977). Bu bağlamda, okul ve aile ortamında rol modellerin davranışları, çocukların zorbalık eğilimlerini şekillendirmede belirleyici olabilir. Bununla birlikte, Ekolojik Sistemler Kuramı, bireyin aile, okul ve toplum gibi farklı düzeydeki çevresel sistemlerle etkileşiminin bir sonucu olduğunu vurgulamaktadır (Bronfenbrenner, 1979). Özellikle, bireyin içinde bulunduğu mikrosistemlerin (örneğin, arkadaş çevresi ve öğretmenler) zorbalık davranışlarını artırıcı ya da azaltıcı etkileri bulunmaktadır. Sosyal Bilgiyi İşleme Kuramı ise bireylerin sosyal ipuçlarını nasıl algıladığını ve bu bilgiyi nasıl işlediğini ele almaktadır (Crick & Dodge, 1994). Bu kurama göre, zorbalık yapan bireyler genellikle sosyal ipuçlarını yanlış yorumlayabilir, saldırgan davranışları uygun bir tepki olarak değerlendirebilir ve bu davranışı sergilemeye eğilimli olabilir. Bu kuramlar, zorbalığın nedenlerini anlamak ve önleyici müdahaleler geliştirmek için geniş kapsamlı açıklamalar sunmaktadır.

Birçok kuram ve kuramcı tarafından incelenen zorbalık kavramının çok boyutlu olduğu görülmektedir. Nitelik Olweus (1994), zorbalığı doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki farklı kategoriye ayırarak, zorbanın mağdura açık bir şekilde zorba davranışlarını sergilemesini doğrudan; mağduru grup dışında bırakması ve dışlaması durumunu ise dolaylı zorbalık olarak tanımlamıştır. Olweus'a (1999) göre bir davranışın zorbalık olarak kabul edilebilmesi için şu üç temel özelliği taşıması gereklidir: kasten zarar verme niyeti taşıması, tek seferlik değil, tekrarlayan bir nitelik göstermesi ve zorba ile mağdur arasında fiziksel ya da psikolojik bir güç dengesizliği bulunması. Zorbalığın ayırt edici özelliklerine bakıldığında, zorba bireylerin bu davranışlar sonucunda bir kazanç ya da çıkar elde ettikleri görülmüştür. Aynı zamanda, zorbalık davranışı gösteren bireylerin mağdurların düştüğü durumdan zevk aldıkları belirtilmiştir (Bank, 1997; İlhan-Alper, 2008). Zorba kişilerin kolay sinirlendikleri, dürtüsel davrandıkları, hükmetmeyi sevdikleri, otokontrollerinin zayıf olduğu ve empati becerilerinin düşük olduğu görülmektedir (Gökler, 2009; Olweus, 2010). Cinsiyetler arası farklılık açısından ele alındığında, erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla zorbalık eğilimlerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, erkek öğrencilerin itmek, tekme atmak veya dövmek gibi doğrudan zorbalık davranışları sergilediği; kız öğrencilerin ise mağduru dışlamak, yok saymak veya dedikodu yapmak gibi dolaylı zorbalık davranışları sergilediği görülmektedir (Espelage & Swearer, 2004).

Akran zorbalığının; benlik saygısı (Külcü & Çetin, 2021), örselenme, sapkın davranışlar (Özdemir, 2018), olumsuz arkadaşlık (Yaban vd., 2013), öfke (Ünlü & Avci, 2023), çocukluk çağı travmaları, depresif belirtiler (Chang vd., 2023), kendine zarar verme (Ye vd., 2023), anksiyete (Mei vd., 2021), mağduriyet (Rinaldi vd., 2023) ve antisosyal davranışlar (Lee vd., 2023) ile pozitif yönde; öznel iyi oluş (Kılınc & Uzun, 2020), psikolojik sağlık (Gün & Gültekin-Akduman, 2022), anne-baba desteği, olumlu arkadaşlık (Yaban vd., 2013), atılganlık düzeyi (Ayaz-Alkaya & Avcı, 2017), empatik ilgi (Kocatürk & Türk-Kurtça, 2021), okul

tutumu (Ünlü & Avcı, 2023), öz saygı (Mei vd., 2021) ve aile-çocuk iletişimi ile davranış kontrolü (Rinaldi vd., 2023) ile negatif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Bu çalışmalar ışığında, zorbalık eğilimi yüksek olan bireylerin öfke problemleri yaşadıkları, arkadaşlık kuramadıkları, kendilerine zarar verme eğilimlerinin yüksek olduğu, aileleri tarafından destek görmedikleri; empati becerilerinin, aile ve arkadaşlık ilişkilerinin zayıf olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim, zorbaların ilişki kurma ve sosyal becerilerinde eksiklikler olduğu vurgulanmaktadır (Sutton, 2001). Dolayısıyla, ilişki kurma ve sosyal becerileri yönünden zayıf olan bireylerin empatik kurma yeteneğinden de yoksun olacağı açıktır (Olweus, 1997). Bu bulgular doğrultusunda, zorbalık davranışlarının arka planında bireyler arası duygu paylaşımının yetersizliği ve anlayış eksikliğinin önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

Zorbalık, bireyler arasındaki bağları zayıflatan etkisiyle insan yaşamında birçok olumsuzluğun sebebi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada, zayıflayan bağları onarmak ve güçlendirmek için empati önemli bir potansiyele sahiptir. Bu sebeple empati, sadece bir duygu olarak değil, bireyin karşısındaki kişiye olan yaklaşımını dönüştüren güçlü bir araç olarak değerlendirilebilir. Nitekim, insan sosyal bir varlıktır ve bu kapsamda etkili iletişim kurması gerekmektedir. Etkili iletişimin temelinde, bireylerin karşısındaki kişiyi doğru bir şekilde anlamaları ve düşüncelerini doğru bir şekilde karşı tarafa aktarabilmeleri yatmaktadır (Çakır, 2016). Doğru ve etkili iletişim kurabilmek için ise empati becerisi son derece önemlidir. Empati becerisi, iletişim sırasında ortaya çıkabilecek anlaşmazlıklara engel olabilmekte ve etkili iletişime olanak tanımaktadır (Gökler, 2009). Empati, bireyin başkalarının bakış açısını anlayabilmek için o kişinin duygu, düşünce ve tutumlarını anlamaya çalışmasıdır (Dökmen, 2005). Bununla birlikte, Roger (1983) empatiyi bireyin duygularını karşısındaki kişi gibi yaşamak ve "imiş gibi" yapmak olarak tanımlamaktadır. Empatinin insan ilişkilerinde oldukça etkili olduğu ve erken yaşlarda desteklenmeye başlanması gerektiği belirtilmektedir (Çubukçu & Girmen, 2009). Yapılan bir çalışmada, yüksek empati becerisine sahip çocukların arkadaşlarıyla daha fazla işbirliği içinde oldukları ve birbirlerine daha çok yardımcı oldukları bulunmuştur (Roberts & Strayer, 1996). Bu bağlamda, erken yaşlarda empatinin öğretilmesinin çocukların ilişkilerine doğrudan etkide bulunacağını söylemek yanlış olmayacaktır.

Alan yazın incelendiğinde, empatinin olumlu çatışma çözme (Soylu & Kağnıcı, 2015), olumlu sosyal davranışlar, ahlaki kimlik (Peng vd., 2024), mutluluk ve iyi oluş (Akyıl, 2024) ile pozitif yönde; aleksitimi (Mersin & Toker, 2024), benmerkezci eğilim (Kapıkıran, 2009), saldırganlık (Çankaya & Ergin, 2015; Uludağ & Kılınç, 2017), siber mağduriyet (Özdelikara vd., 2024) ve akran zorbalığı (Nasti vd., 2023) ile negatif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Empatik eğilimin ilişkili olduğu psikolojik faktörler dikkate alındığında, öğrencilerin empatik eğilimlerinin artması durumunda çatışma düzeylerinin, saldırganlıklarının ve akran zorbalığı davranışlarının azalacağı anlaşılmaktadır. Aktaş ve Güvenç (2006), yaptıkları çalışmada, öğrencilerin başkasının bakış açısından bakabilmeyi öğrenmeleri durumunda saldırganlık davranışlarının azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda, empatik anlayışın uygulanmadığı ortamlarda büyüyen çocukların saldırganlık davranışlarının ve dışlanmışlık duygularının yüksek düzeyde görüldüğü belirtilmiştir (Gökler, 2009). Nitekim, özellikle ergenlik döneminde empatik ilginin saldırganlık davranışını azalttığı ifade edilmiştir (Mehrabian, 1997). Zorbalık, bireyler arası ilişkilerde olumsuzlukları besleyen bir döngü yaratırken, bu döngünün kırılmasında olumlu sosyal davranışlar belirleyici bir rol oynayabilir. Nitekim alan yazında bireylerin sahip oldukları olumlu özelliklerin desteklenmesi ve mevcut kaynaklarının hatırlatılması yoluyla, karşılaştıkları olumsuz durumların yıkıcı etkileriyle daha sağlıklı bir şekilde başa çıkabileceklerine dair umut verici kanıtlar bulunmaktadır (Arslan vd., 2024; Uzun & Arslan, 2024). Zorbalığın doğurduğu çatışmalar, bireyler arasında güven kaybına ve duygusal mesafeye yol açabilir. Ancak olumlu sosyal davranışlar, bu mesafeyi azaltarak yeni bir bağ kurma fırsatı sunabilir. Empati, iş birliği ve yardımseverlik gibi olumlu sosyal niteliklerin teşvik edilmesi, zorbalık davranışlarının etkisini kırmakla kalmaz; aynı zamanda bireyler arasında sürdürülebilir bir uyum ortamı yaratılmasını da destekleyebilir.

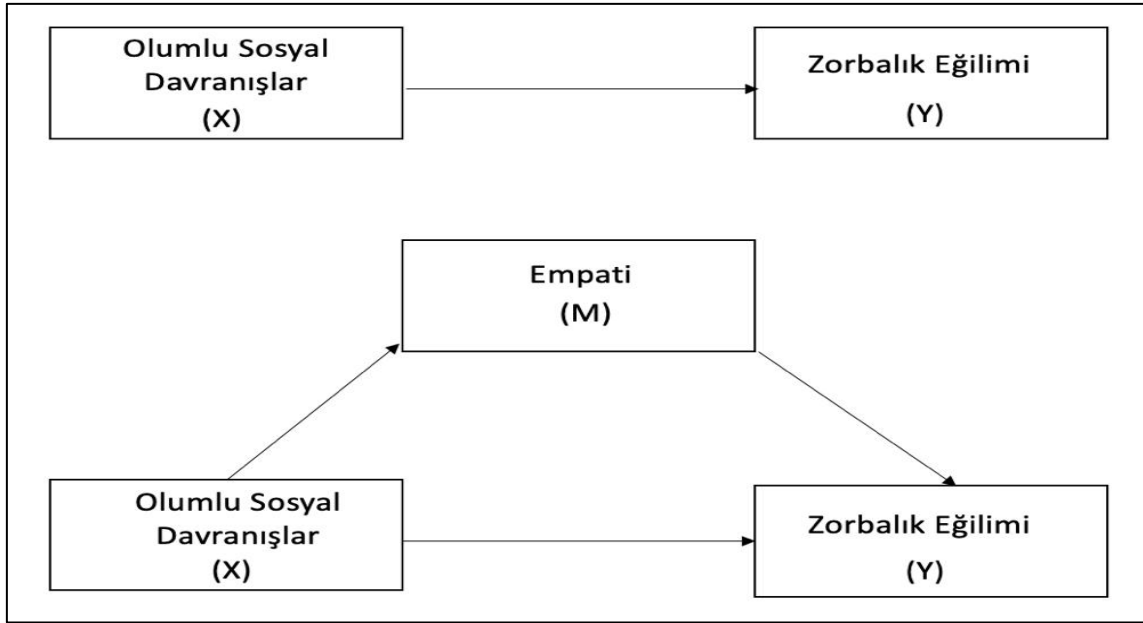
Ortaokul döneminde, akran zorbalığı ve empatik eğilim gibi faktörlerin yanı sıra olumlu sosyal davranışların da çocukların sosyal gelişimlerini desteklemek ve sağlıklı ilişkiler kurmalarını teşvik etmek açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Olumlu sosyal davranışlar, başka kişilerin yararına yönelik empati, iş birliği ve yardımlaşma gibi eylemleri içeren ve toplum tarafından kabul gören davranışlardır. Ayrıca, olumlu sosyal davranışlar ile prososyal davranışların birbirleri yerine kullanıldığı, alan yazın incelemesi sonucunda anlaşılmıştır (Ata vd., 2022; Bayraktar vd., 2010). Prososyal davranışlar, sosyal çevre

tarafından bir kişinin ya da topluluğun başkalarına yararlı olarak kabul edilen eylemleridir (Penner vd., 2005). Bu davranışlar, kişiler arasındaki ilişkilerin uyumunu artırmakta ve başkalarının iyiliği için hareket etmeyi içermektedir (Jackson & Tisak, 2001). Çocukların olumlu sosyal davranış becerilerine sahip olmaları ve bu becerileri geliştirmeleri, toplumsal ve bireysel açıdan büyük önem taşımaktadır (Kumru vd., 2004). Ayrıca, olumlu sosyal davranış gösteren çocukların karşılarındaki kişiye zarar verme niyetinde olmadıkları belirtilmiştir (Bayraktar vd., 2010). Ma ve arkadaşları (2020), yaptıkları çalışmada, olumlu sosyal davranışlar göstermeyen ortaokul öğrencilerinin problemleri akran ilişkilerine sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Buradan yola çıkarak, çocukların sorunlu akran ilişkilerinden kaçınmaları için olumlu sosyal davranışların teşvik edilmesinin gerekliliği anlaşılmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde, olumlu sosyal davranışların sosyal özerklik (Taştan vd., 2017), okula yönelik tutumlar (Serhan, 2018), sosyal destek (Romano vd., 2005), ahlaki benlik kavramı (Christner, 2020), dışadönüklük (Gerbinio vd., 2018) ve sosyal tercih (Ellis & Zabatany, 2007) ile pozitif yönde; saldırganlık (Gülay, 2011) ve agresif davranışlar (Ma vd., 2020) ile negatif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Ryzin ve diğerleri (2020), iş birlikli öğrenmenin öğrencilerin olumlu sosyal davranışları üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmalarında, akran ilişkileri ile olumlu sosyal davranışlar arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulmuştur. Öte yandan, Kokko ve arkadaşları (2006), olumlu sosyal davranışlar ile fiziksel saldırganlık arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, değişkenler arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki saptamıştır. Yapılan çalışmalardan yola çıkılarak, empati ve olumlu sosyal davranışların bireylerin zorbalık davranışlarını azaltmada güçlü bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Empati düzeyi yüksek bireyler, başkalarına zarar vermektan kaçınma ve daha yapıcı sosyal ilişkiler geliştirme eğilimindedir. Aynı şekilde, olumlu sosyal davranışlar da bireylerin iş birliği yapma, yardım etme ve başkalarına destek olma gibi özelliklerini ön plana çıkararak, zorbalığa zemin hazırlayan rekabetçi ve düşmanca davranışları azaltabilir. Bu iki kavram bir arada değerlendirildiğinde, empati düzeyinin olumlu sosyal davranışları desteklediği ve bu etkileşimin zorbalık eğilimlerini önemli ölçüde azaltabileceği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, ergenlerin zorbalık eğilimlerinde empati ve olumlu sosyal davranışlara odaklanmanın önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca, empati ve olumlu sosyal davranışların zorbalık üzerindeki etkileri genellikle ayrı ayrı ele alınırken, bu iki kavramın birleşik etkisine yönelik çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle, empatik eğilimin olumlu sosyal davranışlar ve zorbalık eğilimleri arasındaki aracı rolüne dair yeterli bilgi bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu eksiklik, empati ve olumlu sosyal davranışların birlikte incelenmesini gerektirmektedir. Ayrıca, literatür çoğunlukla lise ve ergenlik sonrası dönemlere odaklanmışken, ortaokul son sınıf öğrencilerinin sosyal ve duygusal dinamiklerine ilişkin çalışmalar sınırlıdır (Kılınc & Uzun, 2020; Mei et al., 2021). Bu çalışma, empati ve olumlu sosyal davranışların zorbalık eğilimleri üzerindeki etkilerini daha kapsamlı bir şekilde ele alarak, ergenlik döneminin özelliklerini yoğun hissedene; aynı zamanda lise hazırlık sınavlarının getirdiği baskıyla karşı karşıya kalan ve bu durumlardan kaynaklı zorbalık davranışının yoğun yaşanma ihtimalinin olduğu ortaokul son sınıf öğrencileri gibi daha az çalışılmış bir örneklem grubunu incelemekte ve bu alandaki önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Bu bağlamda, mevcut çalışma empati ve olumlu sosyal davranışların bireyler arası ilişkilerdeki önemini vurgulamakta ve bu iki değişkenin zorbalık eğilimlerini nasıl şekillendirdiğine dair yeni bir perspektif sunmaktadır. Bütün bu durumlardan hareketle, bu çalışmanın amacı ortaokul son sınıf öğrencilerinin olumlu sosyal davranışları ve zorbalık eğilimleri arasındaki ilişkide empatik eğilimin aracı rolünün incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda oluşturulan hipotezler, araştırmanın modeli kapsamında test edilmiştir (Şekil 1).

Şekil 1

Modelin Hipotetik Modeli



Kısaltmalar: X: Olumlu Sosyal Davranışlar, Bağımsız Değişken, M: Empati, Aracı Değişken, Y: Zorbalık Eğilimi, Bağımlı Değişken

H₁: Olumlu sosyal davranışlar ile zorbalık eğilimi olumsuz ve anlamlı ilişkilidir (c)

H₂: Olumlu sosyal davranışlar ile empati olumlu ve anlamlı ilişkilidir (a)

H₃: Empati ile zorbalık eğilimi olumsuz ve anlamlı ilişkilidir. (b)

H₄: Olumlu sosyal davranışlar ile zorbalık eğilimi arasındaki ilişkide empatinin aracı bir rolü vardır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin olumlu sosyal davranışları, zorbalık eğilimleri ve empatik eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için ilişkisel model kullanılmıştır. Karasar (2016) tarafından açıklanan model, iki veya daha fazla değişken arasındaki olası bir ilişkiyi ve bu ilişkinin şiddetini belirlemeyi amaçlayan bir yaklaşımı ifade etmektedir. Ayrıca, aracılık modeli kurularak olumlu sosyal davranışlar ile zorbalık eğilimi arasındaki ilişkide empatinin aracı rolü incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Türkiye’de öğrenim görmekte olan 354 ortaokul son sınıf öğrencisi, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Ergenlik dönemi, bireylerin duygusal deneyimlerinin en yoğun ve dalgalı şekilde yaşandığı, aynı zamanda akran ilişkilerinin oldukça önemli olduğu bir süreçtir. Bu dönemde, zorbalık davranışlarının en sık görüldüğü yaş aralığında bulunmaları ve akran gruplarının bireylerin sosyal ve duygusal davranışlarını yoğun şekilde etkilediği göz önüne alındığında, çalışma grubu olarak ortaokul son sınıf öğrencileri seçilmiştir. Ortaokul son sınıf öğrencileri, liseye geçiş hazırlıklarının getirdiği akademik stresle başa çıkmaya çalışırken, akran gruplarının sosyal ve duygusal davranışları yoğun şekilde etkilediği bir dönemde bulunmaktadır. Aynı zamanda, bu yaş grubundaki öğrenciler, akran zorbalığına maruz kalma ya da zorbaca davranışlarda bulunma riskine daha açık hale gelmektedir. Yaşadıkları stresin, bireylerde çatışma ve zorbalık gibi olumsuz davranışları artırdığı düşünülmektedir. Tüm bu nedenlerle, ortaokul son sınıf öğrencileri, zorbalık dinamiklerinin incelenmesi açısından kritik bir örneklem grubu oluşturmaktadır.

Çalışma grubunun büyüklüğünün hesaplanmasında güç analizi yapılmıştır. Güç analizinde, 0.15 orta düzeyde etki büyüklüğü, 0.05 anlamlılık düzeyi, 0.8 istatistiksel güç ve 2 yordayıcı (olumlu sosyal

davranışlar, empati) dikkate alınmıştır. Analiz sonucunda, en az 68 kişilik bir çalışma grubunun yeterli olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle, mevcut araştırmada 354 kişilik çalışma grubunun güç analizi sonucuna göre yeterli olduğu söylenebilir. Katılımcıların %54'ü (n= 190) kadın, %46'sı (n= 164) erkektir. Çalışma grubunun yaş ortalaması 13.73 olarak bulunmuştur. Katılımcılara uygun örnekleme yöntemi kullanılarak ulaşılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, en erişilebilir katılımcılardan başlanarak gerekli katılımcı sayısına ulaşılan kadar örneklem oluşturulması durumudur (Büyüköztürk vd., 2014).

Kullanılan Veri Toplama Araçları

Zorbalık Eğilimi Ölçeği: Dölek (2002), öğrencilerin zorbalık eğilimlerini değerlendirmek için Zorbalık Eğilimi Ölçeği'ni geliştirmiştir. Ölçek, "Kesinlikle katılmıyorum" için 1'den "Kesinlikle katılıyorum" için 4'e kadar değişen dördümlü Likert formatındadır. Ölçek, 26 madde ve altı alt boyuttan oluşmaktadır. [Madde 1]: "Arkadaşlarımla kavga etmek yerine sorunlarımı konuşarak çözerim." [Madde 6]: "Bazen başkalarını üzmem insanı rahatlatır." Zorbalık Eğilimi Ölçeği'nin bu çalışmada kullanılabilmesi için öncelikle ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Yapı geçerliğinin incelenmesi amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Analiz sonucu, ölçeğin model-veri uyumunun referans aralığında olduğunu göstermektedir ($\chi^2/df= 2.63$, RMSEA= .07, SRMR= .04, CFI= .97). Ölçek güvenilirliği için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve .79 olarak bulunmuştur.

KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği (Ergen Formu): Kaya ve Siyez (2010) tarafından, öğrencilerin empatik eğilimlerinin değerlendirilmesi için bu ölçek geliştirilmiştir. Ölçek, "Bana hiç uygun değil" için 1'den "Bana tamamen uygun" için 5'e kadar değişen beşli Likert formatındadır. Ölçek, 10 madde ve yedi alt boyuttan oluşmaktadır. [Madde 2]: "Sıkıntısı olan arkadaşlarım konuşmak için önce benim yanıma gelirler." [Madde 10]: "Arkadaşlarım benimle konuştuktan sonra kendilerini iyi hissettiklerini söylerler." Ölçeğin bu çalışma kapsamında kullanılabilmesi için öncelikle ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Yapı geçerliği için DFA yapılmıştır. Analiz sonucu, ölçeğin model-veri uyumunun referans aralığında olduğunu göstermektedir ($\chi^2/df= 2.65$, RMSEA= .07, SRMR= .05, CFI= .92). Ölçek güvenilirliği için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve .90 olarak bulunmuştur.

Olumlu Sosyal ve Saldırgan Davranışlar Ölçeği: Boxer ve arkadaşları (2004) tarafından geliştirilen ölçek, öğrencilerin saldırgan ve olumlu sosyal davranış eğilimlerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması, Bayraktar ve arkadaşları (2010) tarafından yapılmıştır. Ölçek, "Hiç tanımlamıyorum" için 1'den "Kesinlikle tanımlıyorum" için 4'e kadar değişen dördümlü Likert formatındadır. Ölçek, 25 madde ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. [Madde 8]: "Birileri benden uygun bir şekilde istediğinde genellikle sahip olduklarımı ödünç veririm." [Madde 21]: "Genellikle istediğimi elde edebilmek için sahip olduklarımı başkalarına ödünç veririm." Ölçeğin bu çalışma kapsamında kullanılabilmesi için öncelikle ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Yapı geçerliği için DFA yapılmıştır. Analiz sonucu, ölçeğin model-veri uyumunun referans aralığında olduğunu göstermektedir ($\chi^2/df= 2.69$, RMSEA= .06, SRMR= .05, CFI= .93). Ölçek güvenilirliği için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve .82 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

İlk olarak, araştırmada kullanılan ölçme araçları için ölçek sahiplerinden gerekli izinler alınmıştır. Ölçek sahiplerinden alınan tüm izinler, araştırma süreci öncesinde Etik Kurul Onayına başvurulurken başvuru dosyasına eklenmiştir. Bu araştırma, Maltepe Üniversitesi Etik Kurulu tarafından amacı, yöntemi ve uygulama açısından etik ilkelere uygun bulunmuştur. Etik Kurul Onayının alınmasının ardından, veri toplama sürecine geçilmiştir. Öncelikle, ebeveynlere yönelik bir onam formu gönderilmiştir. Onam veren ebeveynlerin çocuklarından veri toplanmıştır. Veriler, çalışmanın araştırmacıları tarafından yüz yüze toplanmıştır. Öğrencilere çalışmanın içeriği ve veri toplama araçları hakkında gerekli bilgiler aktarılmıştır. Verilerin gizliliği konusunda katılımcılara güvence verilmiştir. Gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra, 354 ortaokul son sınıf öğrencisi çalışmaya katılmıştır. Veri toplama süreci 10-15 dakika sürmüştür.

Veri Analizi

Veri analizine geçilmeden önce, kayıp değer analizi gerçekleştirilmiştir ve kayıp değer olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonrasında, uç değer analizi yapılmış ve verilerin z puanları hesaplanmıştır. -4 ve +4 aralığı referans değerleri olarak kabul edilmiştir. Referans aralığı dışındaki veriler, uç değer olarak adlandırılmaktadır (Mertler & Vannatta, 2016). Referans değerleri dışında kalan veriye rastlanmadığı için veri analizine geçilmiştir.

Veri analizi için SPSS 25.0 yazılım programı aracılığıyla Hayes Process Makrosu kullanılmıştır. Basit aracılık analizi için veriler, bootstrap tekniğini temel alan Model 4 ile sınanmıştır. Analizi gerçekleştirebilmek için gerekli varsayımların sağlanması gerekmektedir. Bu amaçla, verilerin normal dağılımı sağlanması, çoklu bağlantılılık probleminin ve otokorelasyonun olmaması gerekmektedir. Verilerin incelenmesinin ardından uç değer olmadığı anlaşılmıştır. Çoklu bağlantılılık sorununa ilişkin olarak TV (.951), VIF (1.049) (Field, 2009) ve Durbin-Watson (1.058) değerleri (Tabachnick & Fidel, 2013) incelenmiş ve değerlerin referans aralığında olduğu saptanmıştır.

Bulgular

Akran zorbalığı, empatik eğilim ve olumlu sosyal davranışlar değişkenleriyle ilgili betimsel istatistikler analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Zorbalık Eğilimi, Empatik Eğilim, Olumlu Sosyal Davranışlar Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	N	Min.	Max.	\bar{x}	Ss	Skewness	Kurtosis
Akran Zorbalığı	354	37.00	93.00	56.408	9.673	.589	.357
Empatik Eğilim	354	17.00	68.00	49.216	10.361	-.483	-.112
Olumlu Sosyal Davranışlar	354	15.00	60.00	38.990	8.278	.106	.471

Zorbalık eğilimi, empatik eğilim ve olumlu sosyal davranışlar arasındaki ilişkiler analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	(1)	(2)	(3)
Zorbalık Eğilimi	1		
Empatik Eğilim	-.475**	1	
Olumlu Sosyal Davranışlar	-.306**	.508**	1

** $p < .01$

Olumlu sosyal davranışlar ile zorbalık eğilimi arasındaki ilişkide, empatik eğilimin aracı rolünün varlığını belirlemek için Process Makro Analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, Tablo 3’te gösterilmiştir.

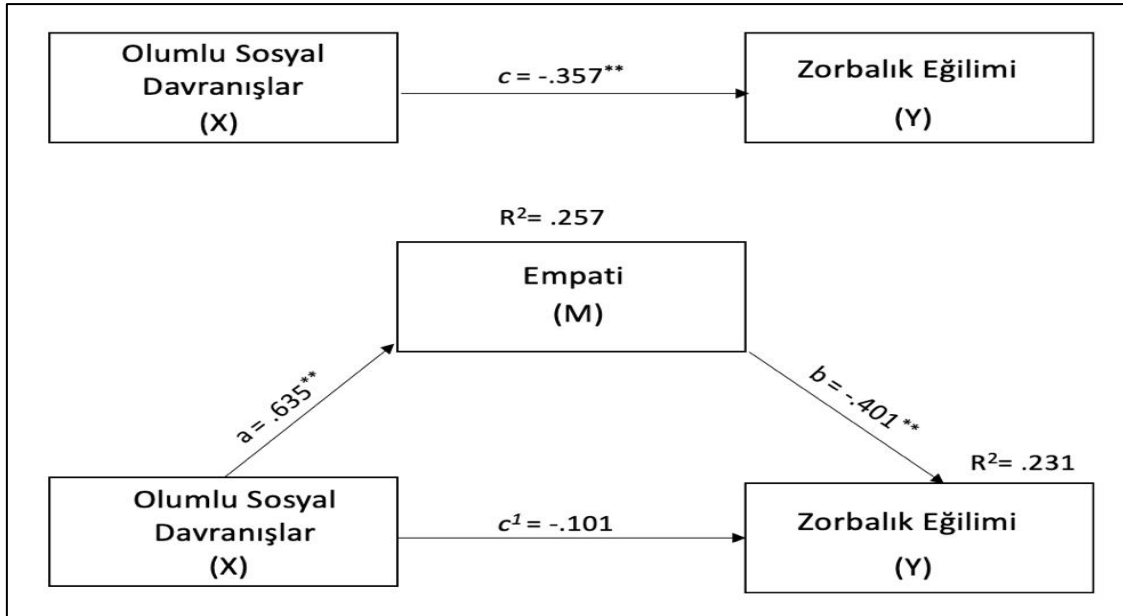
Tablo 3
Basit Aracılık Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	Bağımlı Değişken				Y			
	M							
	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>LLCI</i>	<i>ULCI</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>LLCI</i>	<i>ULCI</i>
Doğrudan Etki								
X	.635**	.059	.518	.718	-.101	.066	-.231	.027
M	-	-	-	-	-.401**	.052	-.505	-.298
Sabit	24.434**	2.380	19.752	29.117	80.151**	2.606	75.024	85.279
	$R^2=.257$				$R^2=.231$			
Dolaylı Etki								
X → M → Y	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>LLCI</i>	<i>ULCI</i>	Tam Standardize Etki Büyüklüğü			
	-.255**	.046	-.349	-.167	(b = -.218**, %95 BCA CI [-.295 to -.145])			

** $p < 0.001$ Kısaltmalar: X, Olumlu Sosyal Davranışlar; Y, Zorbalık Eğilimi; M, Empatik Eğilim; *b*, Standardize Beta Katsayısı; *CI*, Güven Aralığı; *SE*, Standart Hata; *LLCI*, Alt Limit Güven Aralığı; *ULCI*, Üst Limit Güven Aralığı; *BCA*, Yanlılığı Düzeltilmiş Bootstrap.

Tablo 3'te bulunan doğrudan etkilere bakıldığında, olumlu sosyal davranışların empatik eğilimi olumlu ve anlamlı düzeyde açıkladığı belirlenmiştir ($b = .635$, %95 BCA CI [.518 to .718]). Buna karşın, empatik eğilimin zorbalık eğilimini olumsuz ve anlamlı şekilde açıkladığı görülmüştür ($b = -.401$, %95 BCA CI [-.505 to -.298]). Dolaylı etkilere bakıldığında, olumlu sosyal davranışlar ile zorbalık eğilimi arasındaki ilişkide empatik eğilimin aracı rolünün olduğu tespit edilmiştir ($b = -.255$, %95 BCA CI [-.349 to -.167]). Aracılık etkisinin tam standardize edilmiş etki büyüklüğü $K^2 = -.218$ şeklindedir ($K^2 =$ maksimum olası dolaylı etkinin oranı). Etki büyüklüğü değeri, 0.25'e yakın olması yüksek etki, 0.09'a yakın olması orta etki ve 0.01'e yakın olması ise düşük etki olarak belirtilmiştir (Preacher & Kelly, 2011). Bu çerçevede, incelenen modelin yüksek etki değerine yakın bir aracılık etkisi gösterdiği anlaşılabilir. Elde edilen değerler, Şekil 2'de gösterilmiştir.

Şekil 2
Çalışmanın Varsayımsal Modeline İlişkin Bulgular



Şekil 2'de bulunan R^2 değerlerine bakıldığında; olumlu sosyal davranışların empatik eğilimin %26'sını ve olumlu sosyal davranışların empatik eğilim ile zorbalık eğiliminin %23'ünü açıkladığı görülmüştür. Oluşturulan modelde, olumlu sosyal davranışların empatik eğilimle birlikte zorbalık eğilimi üzerinde büyük

bir etkiye ($0.26 < R^2$) sahip olduğu görülmektedir (Cohen, 1988). Olumlu sosyal davranışların, empatik eğilim dahil edilmeden zorbalık eğilimi ile anlamlı şekilde ilişkili olduğu görülmektedir ($c = -.357$). Ayrıca, olumlu sosyal davranışlar ile zorbalık eğilimi arasındaki bu ilişkiye aracı değişken olan empatik eğilim dahil edildiğinde, olumlu sosyal davranışlar ve zorbalık eğilimi arasındaki ilişki anlamsızlaşmaktadır ($c_1 = -.101$). Bu durumda, empatik eğilimin olumlu sosyal davranışlar ile zorbalık eğilimi arasındaki ilişkide tam aracı rolü olduğu saptanmıştır (Baron & Kenny, 1986). Bu bağlamda, araştırmanın hipotezleri; H_1 , H_2 , H_3 ve H_4 kabul edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, ortaokul son sınıf öğrencilerinin olumlu sosyal davranışları ve zorbalık eğilimleri arasındaki ilişkide empatik eğilimlerinin aracılık rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Analiz sonucunda, zorbalık eğilimi ile empatik eğilim ve olumlu sosyal davranışlar arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuşken, empatik eğilim ile olumlu sosyal davranışlar arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yapılan basit aracılık analizi sonucunda, ilk olarak olumlu sosyal davranışların zorbalık eğilimini negatif yönde ve anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür.

Yapılan analizler sonucunda, ergenlerin olumlu sosyal davranışları ile zorbalık eğilimleri arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu bulgu, araştırmanın H_1 hipotezinin doğrulandığını göstermektedir. Çalık ve diğerleri(2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, olumlu sosyal davranışları artan öğrencilerin okullarda yaşadıkları saldırganlık davranışlarının azalmasında etkili olduğu anlaşılmıştır. Başka bir çalışmada ise saldırgan ve zorba davranışların bireylerde olumlu sosyal davranışları azalttığı sonucuna ulaşılmıştır (Aydın-Sünbül & Güçray, 2016). Mağdurlar açısından bakıldığında, akranlarıyla sosyal ilişkilerini geliştirecek becerilere sahip olmadıkları ve gruptan sıkça dışlanan kişiler oldukları bilinmektedir (Banks, 1997). Öte yandan, Korkut-Owen (2020) yaptığı çalışmada, araştırma sonucumuzla ilişkili olarak, sosyal beceri eksikliğinin zorba davranışlar sergilenmesine yol açacağını belirtmektedir. Zorba davranışlarda görülen artışın, öğrencilerin olumlu sosyal davranışlarında olumsuz bir etki yaratacağı ve bu davranışlarında bir düşüşe sebep olacağı anlaşılabilir. Ortaokul öğrencilerinin sosyal beceri ve yaşam doyum düzeylerinin zorba davranışlarını etkileme düzeyini inceleyen bir çalışmada, zorbalık ile olumlu sosyal davranışlar arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Hilooğlu & Cenkseven-Önder, 2010). Bu durum, zorbaların sosyal olarak daha fazla reddedilerek daha düşük sosyal statüye sahip oldukları ve sosyal olarak başarısız olma eğiliminde oldukları şeklinde açıklanmıştır (Thornbeg, 2015). Bu bilgiler ışığında, akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin duygusal tepkiler geliştirdiği ve bunun sonucunda deneyimlerinin öğrencileri olumlu sosyal davranışlara yönlendireceği düşünülebilir. Öte yandan, zorbalığın genel olarak güç ve kontrol ihtiyacından dolayı saldırgan davranışlarla ilişkili olduğu ve bu durumun öğrencilerde olumlu sosyal davranışlar üzerinde engelleyici bir etki oluşturacağı düşünülebilir.

Araştırmanın ikinci bulgusu, olumlu sosyal davranışlar ile empatik eğilim arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunmasıdır. Bu bulgu, araştırmanın H_2 hipotezinin doğrulandığını göstermektedir. Empati, başkalarının duygularını anlama ve paylaşma becerisi olarak açıklandığından (Cohen ve Strayer, 1996), bireylerin sosyal uyumları ve iş birliği davranışlarını artırmada kritik bir rol oynadığı söylenebilir. Ayrıca, empatik eğilimi yüksek olan bireylerde olumlu sosyal davranışların daha sık gözlemlenmesi beklenen bir durumdur. Empatinin, günlük sosyal etkileşimleri ve bununla bağlantılı olarak olumlu sosyal davranışlarla ilişkilendirildiği ifade edilmektedir (Telle & Pfister, 2015). Ergenleri empatik bir bakış açısıyla desteklemek, onların prososyal davranış düzeylerini artırabilir ve antisosyal davranışları azaltabilir (Jagers vd., 2007); bu durum, empati ve prososyal eylemler arasında güçlü ve olumlu bir korelasyon olduğunu ortaya koyan çalışmalarla da desteklenmektedir (Gamble vd., 2023). Tüm bu bilgiler ışığında, empati düzeyi yüksek bireylerin, karşılarındaki kişilerin ihtiyaçlarını ve duygusal durumlarını daha iyi kavrayarak olumlu sosyal etkileşimlerde bulunacağı söylenebilir. Ayrıca, bu iki değişkenin birbirini besleyen ve güçlendiren bir ilişkisi olduğu anlaşılabilir, bireylerin ilişkilerinin kalitesini artırdığı ve daha olumlu bir sosyal ortam yaratılmasına imkân sağladığı şeklinde düşünülebilir.

Araştırmanın bir başka bulgusu ise empati ile zorbalık eğilimi arasında olumsuz ve anlamlı bir ilişki bulunmasıdır. Bu bulgu, araştırmanın H_3 hipotezinin doğrulandığını göstermektedir. Alanyazın

incelendiğinde, empati ve akran zorbalığı arasında anlamlı ilişkilerin olduğu çalışmalara rastlanmıştır (Kandemir & Özbay, 2009; Salı, 2016; Siyez, 2011; Türkan-Aydın vd., 2023; Warden & Mackinnon, 2003;). Gini ve arkadaşları (2007) yaptıkları çalışmada, empati düzeyi düşük olan öğrencilerin daha yüksek oranda zorbalık davranışı sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Kandemir ve Özbay (2009), öğrencilerin algıladıkları empatik atmosfer ve akran zorbalığı ilişkisini inceledikleri çalışmalarında, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Benzer bir çalışmada ise düşük empati seviyesine sahip ortaokul öğrencilerinin yüksek düzeyde zorbalık eğilimleri sergiledikleri bulunmuştur (Gökkaya & Tekinsay-Sütcü, 2018). Türkan-Aydın ve arkadaşları (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada belirtildiği gibi, ergenlerin empati becerilerinin geliştirilmesi; düşük empati düzeyinin saldırganlıkla bağlantılı olması ve empatik becerilerin akran zorbalığını azaltmada etkili bir strateji olarak öne çıkması nedeniyle önemli görülmektedir. Bu bulgulardan yola çıkılarak, ergenlerin zorba davranışları sosyal hiyerarşi içinde kendilerine üstünlük veya güç elde etmek amacıyla sergilediği bir davranış olarak gördüğü söylenebilir. Empati becerilerinin zayıf olması, ergenlerin başkalarının duygusal durumlarını anlayamamasına veya bu durumla duyarsız kalmasına yol açabilir; bu da zorbalık davranışlarını artırabilir. Dolayısıyla, sosyal hiyerarşi içindeki konumlarını güçlendirmek için zorba davranışlar sergileyen ergenlerin bu tutumu, empati becerilerinin eksikliği olarak yorumlanabilir.

Ortaokul çağı, çocukların sosyal ilişkileri ve davranışlarının şekillendiği önemli bir dönemdir. Özellikle, olumlu sosyal davranışların teşvik edilmesi ve çocukların zorbalık eğilimlerinin azaltılması, hem ilişkileri hem de sağlıklı bir okul ortamının temelini oluşturması bakımından kritik olarak görülmektedir. Yapılan bir başka çalışmada, zorbalık ile olumlu sosyal davranışların negatif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada, olumlu sosyal davranışların zorbalık davranışlarını azaltmaya yönelik etkilerinin olduğu belirtilmiştir (Fu vd., 2023). Öğrencilerin olumlu sosyal davranışları ile zorbalık eğilimleri arasındaki ilişkiyi etkileyen faktörlerin incelenmesinin önemli olacağı düşünülmektedir. Bu faktörlerden birinin, öğrencilerin ilişkilerinde pozitif etki edeceği ve zorbalık eğilimlerini azaltacağı düşünülen empatik eğilim olduğu söylenebilir. Bu sebeple, araştırmanın H₄ hipotezinin doğrulandığı ve empatik eğilimin, olumlu sosyal davranışlar ile zorbalık eğilimi arasında aracı bir role sahip olduğu anlaşılmıştır. Kişilerarası iletişimin sağlıklı kurulabilmesi için gerekli becerilerden biri olan empati, bireylerin birbirlerini anlaması olarak açıklanmaktadır (Kaya & Siyez, 2010). Öğrencilerin empati becerilerinin gelişmiş olması, olumlu sosyal davranışlar sergileyerek sağlıklı ilişkiler kurmalarına imkân sağlayabilir. Ayrıca, empatik eğilimleri yüksek olan öğrencilerin arkadaşlık bağlarının güçleneceği ve bu durumun sosyal çevrelerini olumlu yönde şekillendireceği düşünülebilir. Empati eksikliği, zorbalık yapan bireyin başkalarının yaşadığı sıkıntıyı önemsememesine yol açabilir. Buna karşın, araştırma sonuçlarından hareketle empati, olumlu sosyal davranışları teşvik ederek zorbalığın önlenmesinde etkili bir araç olabilir.

Öneriler ve Sınırlılıklar

Bu araştırma, öğrenimine devam eden 354 ortaokul son sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Gelecek çalışmalarda, daha fazla sayıda ve farklı sınıf düzeyindeki ortaokul öğrencisinin araştırmaya dahil edilmesinin, geniş bir perspektiften bakabilmek adına yararlı olacağı düşünülmektedir. İlişkisel tarama modeli ile incelenen çalışmada neden-sonuç ilişkisine dayalı bir değerlendirme yapılamaması, araştırmanın bir diğer sınırlılığıdır. Araştırma verilerinin uygun örnekleme yöntemiyle toplanması, verilerin belirli bir grup ya da bağlamla sınırlı kalmasına neden olabileceğinden, bu durum araştırma için bir sınırlılık oluşturmaktadır. Mevcut araştırma nicel bir çalışmadır. Öğrencilerin zorbalık eğilimleri, empatik eğilimleri ya da olumlu sosyal davranışlarına yönelik deneyimlerinin sorulduğu nitel çalışmalar gerçekleştirilerek çoklu tasarımlar kullanılabilir. Araştırmanın sonucuna göre, empati becerisi zayıf olan öğrencilerin zorba davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Bu durumdan dolayı, psikolojik danışmanlar tarafından öğrencilerin empati becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimler verilebilir. Bu sayede öğrencilerin, başkalarının bakış açısını anlama ve empatik davranışlar sergileyebilme becerileri kazandırılabilir. Sosyal beceri geliştirme programları düzenlenerek, zorbalık eğilimlerini pekiştiren saldırganlık davranışları azaltılabilir. Bu tür beceri geliştirme çalışmaları, okul rehberlik servisleri, sınıf öğretmenleri ve gerektiğinde sivil toplum kuruluşları iş birliğiyle gerçekleştirilebilir. Öğrencilerin zorbalık eğilimlerinin azaltılmasında okul-aile iş birliği kritik bir öneme sahiptir. Bu iş birliği, okul yönetimi, psikolojik danışmanlar ve velilerin ortak

çalışmalarıyla sağlanabilirken, ebeveyn eğitim programları da bu süreci destekleyebilir. Bu şekilde, öğrencilerin olumlu sosyal davranışları güçlendirilebilir.

Yazar Katkı Oranı

Yazarlar, çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Etik Beyan

Bu araştırma için Maltepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan (29/02/2024 – 2024/05) etik izin alınmıştır. “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde’ yer alan tüm kurallara uyulmuş ve yönergenin ikinci bölümünde yer alan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemlerden” hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Çatışma Beyanı

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

References

- Arslan, G., Özdemir-Bişkin, S., & Uzun, K. (2024). Self-transcendence explains how stress reduces mental well-being in emerging adults: A conditional approach of coping flexibility. *Emerging Adulthood*, 1-12. <https://doi.org/10.1177/21676968241286924>
- Ata, S., Kırboyun, S., Aytekin, Ç., & Artan, İ. (2022). Intercultural examination of deprivation and prosociality in special education teachers: A comparison of USA and Turkey. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 51(1), 76–105. <https://doi.org/10.14812/cuefd.980440>
- Ayaz-Alkaya, S., & Avsar, F. (2017). Okul çağı çocuklarının akran zorbalığı durumları ile atılganlık düzeyleri ve ilişkili faktörlerin incelenmesi. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma*, 14(3), 185–191. <https://doi.org/10.5222/HEAD.2017.185>
- Aydın-Sünbül, Z., & Güçray, S. S. (2016). Ergenlerde olumlu sosyal davranışları yordamada koruyucu faktörler ve bazı kişisel değişkenlerin rolü. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 6(45), 101–114.
- Banks, R. (1997). *Bullying in schools*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Bayraktar, F., Kindap, Y., Kumru, A., & Sayıl, M. (2010). Olumlu sosyal ve saldırgan davranışlar ölçeğinin ergen örnekleminde psikometrik açıdan incelenmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(26), 1–13.
- Büyükoztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (19. Bs. ed.). Pegem Akademi.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Gest, S. D., & Garipey, J. (1988). Social networks and aggressive behavior: Peer support or peer rejection? *Developmental Psychology*, 24, 815–823. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.6.815>
- Chang, J., Li, Q., Li, Y., & Yuan, M. (2023). Bullying and sleep disturbance are mediators between childhood maltreatment and depressive symptoms. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 85(1). <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2023.101516>
- Christner, N., Pletti, C., & Paulus, M. (2020). Emotion understanding and the moral self-concept as motivators of prosocial behavior in middle childhood. *Cognitive Development*, 55(6). <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2020.100893>
- Çakır, E. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma çözme davranışları arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Okan Üniversitesi.
- Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt, T., & Kandemir, M. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 60(60), 555–576.
- Çankaya, G., & Ergin, H. (2015). Çocukların oyunlara göre empati ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 283-297.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyükoztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (3. Bs.). Pegem Akademi.
- Çubukçu, Z., & Girmen, P. (2009). İlköğretim öğrencilerinin empati beceresine sahip olma düzeyleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 34(370), 15–21.
- Dökmen, Ü. (2005). *İletişim çatışmaları ve empati*. Sistem Yayıncılık.
- Dölek, N. (2002). *Öğrencilerde zorbaca davranışların araştırılması ve bir önleyici program modeli*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Ekinci Ö., & Aybek, B. (2010). Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 3–14.

- Ellis, W. E., & Zarbatany, L. (2007). Peer group status as a moderator of group influence on children's deviant, aggressive, and prosocial behavior. *Child Development, 78*, 1240–1254. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01063.x>
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (Eds.). (2004). *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. In M. Tonny, & N. Morris (Eds.), *Crime and justice* (pp. 381–458). Chicago University of Chicago Press.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd Ed.). Sage Publications Ltd.
- Fu, X., Li, S., Shen, C., Zhu, K., Zhang, M., Liu, Y., & Zhang, M. (2023). Effect of prosocial behavior on school bullying victimization among children and adolescents: Peer and student–teacher relationships as mediators. *Journal of Adolescence, 95*, 322–335. <https://doi.org/10.1002/jad.12116>
- Gamble, R. S., Henry, J. D., & Vanman, E. J. (2023). Empathy moderates the relationship between cognitive load and prosocial behaviour. *Scientific Reports, 13*(1), 1-10. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-28098-x>
- Gerbino, M., Zuffianò, A., Eisenberg, N., Castellani, V., Luengo Kanacri, B. P., Pastorelli, C., & Caprara, G. V. (2018). Adolescents' prosocial behavior predicts good grades beyond intelligence and personality traits. *Journal of Personality, 86*, 247–260. <https://doi.org/10.1111/jopy.12309>
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoe, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior, 33*, 467–476. <https://doi.org/10.1002/ab.20204>
- Gökkaya, F., & Tekinsav-Sütcü, S. (2020). Akran zorbalığının ortaokul öğrencileri arasındaki yaygınlığının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(1), 40-54. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018042225>
- Gökler, R. (2009). Empatik eğilim ölçeğinin ilköğretim sekizinci sınıflar için uyarlanması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 19*(19), 77–86. <https://doi.org/10.21560/spcd.23087>
- Gülşay, H. (2011). Annelerin tutumları ile 5-6 yaş çocuklarının saldırganlık, olumlu sosyal davranış ve akran şiddetine maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1*(1), 31–48.
- Gün, R. Ş., & Gültekin-Akduman, G. (2022). Okul öncesi çocuklarının psikolojik sağlamlıklarının akran zorbalığı davranışları ile ilişkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 20*(1), 107–123. <https://doi.org/10.37217/tebd.1019516>
- Hilooğlu, S., & Cenkseven-Önder, F. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde zorbalığı yordamada sosyal beceri ve yaşam doyumunun rolü. *İlköğretim Online, 9*(3), 1159–1173.
- İlhan-Alper, S. (2008). *İlköğretimde zorbalık* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Jackson, M., & Tisak, M. S. (2001). Is prosocial behavior a good thing? developmental changes in children's evaluations of helping, sharing, cooperating, and comforting. *British Journal of Developmental Psychology, 19*(3), 349–367. <https://doi.org/10.1348/026151001166146>
- Jagers, R. J., Morgan-Lopez, A. A., Howard, T. L., Browne, D. C., Flay, B. R., & Coinvestigators, A. A. (2007). Mediators of the development and prevention of violent behavior. *Prevention Science, 8*(3), 171–179. <https://doi.org/10.1007/s11121-007-0067-4>
- Kandemir, M., & Özbay, Y. (2009). Sınıf içinde algılanan empatik atmosfer ile benlik saygısı arasındaki etkileşimin zorbalıkla ilişkisi. *İlköğretim Online, 8*(2), 322–333.
- Kapıkıran, N. A. (2009). Öğretmen adaylarının empatik eğilim ve kendini ayarlama açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*(26), 81–91.

- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (30. Bs.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, A. & Siyez, D. M. (2010). KA-Sİ Çocuk ve ergenler için empatik eğilim ölçeği: Geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 110–125.
- Kılınç, M., & Uzun, K. (2020). Ergenlerin öznel iyi oluşlarının yordayıcıları olarak akran zorbalığı ve akran mağduriyeti. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1400–1439. <https://doi.org/10.29299/kefad.853992>
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th Ed.). Guilford Publications.
- Kokko, K., Tremblay, R. E., Lacourse, E., Nagin, D. S., & Vitaro, F. (2006). Trajectories of prosocial behavior and physical aggression in middle childhood: Links to adolescent school dropout and physical violence. *Journal of Research on Adolescence*, 16, 403–428. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2006.00500.x>
- Korkut-Owen, F. (2020). Okullarda iyilik hali ve PDR çalışmaları. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 3(1), 29–58.
- Kumru, A., Carlo, G., & Edwards, P. C. (2004). Olumlu sosyal davranışların ilişkisel, kültürel, bilişsel ve duyuşsal bazı değişkenlerle ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 54, 109–125.
- Külcü, D., & Çetin, H. (2021). Çocuklarda akran zorbalığı ve benlik saygısının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 261–274. <https://doi.org/10.46237/amusbfd.767706>
- Lee, N., Ray, J., & Peck, J. (2023). Examining the mediating role of peer antisocial behavior on the relationship between parenting and bullying behaviors. *Journal of Crime and Justice*, 46(3), 348–368. <https://doi.org/10.1080/0735648X.2022.2148713>
- Ma, T., Zarett, N., Simpkins, S., Vandell, D., & Jiang, S. (2020) Brief report: Patterns of prosocial behaviors in middle childhood predicting peer relations during early adolescence. *Journal of Adolescence*, 78, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.11.004>
- Mehrabian, A. (1997). Relations among personality scales of aggression, violence, and empathy: Validational evidence bearing on the Risk of Eruptive Violence Scale. *Aggressive Behavior*, 23(6), 433–445. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1997\)23:6<433::AID-AB3>3.0.CO;2-H](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1997)23:6<433::AID-AB3>3.0.CO;2-H)
- Mei, S., Hu, Y., Sun, M., Fei, J., Li, C., Liang, L., & Hu, Y. (2021). Association between bullying victimization and symptoms of depression among adolescents: A moderated mediation analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(6), 3316. <https://doi.org/10.3390/ijerph18063316>
- Mertler, C. A., & Vannatta, R. A. (2016). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation* (6th Ed.). Pyrczak Publishing
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Basic facts and effects of a school-based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 35(7), 1171–1190. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495-510. <https://doi.org/10.1007/BF03172807>
- Olweus, D. 2010. Bullying in school's facts and intervention. *Kriminalistik*, 64(6), 351-61.

- Özdemir, S. (2018). Ergen riskli davranışlarının akran zorbalığı, örselenme yaşantıları ve psikolojik sağlamlıkları ile ilişkisinde sağıın arkadaşların aracı etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 223–239. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.7509>
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 531–562.
- Rehber, U., & Atıcı, Y. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 323–342.
- Rinaldi, C., Bulut, O., Bulut, T., & Di Stasio, M. (2023). The influence of parenting dimensions and junior high school students' involvement in bullying. *Journal of School Violence*, 22(2), 183–197. <https://doi.org/10.1080/15388220.2022.2162534>
- Roberts, W., & Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development*, 67(2), 449–470. <https://doi.org/10.2307/1131826>
- Romano, E., Tremblay, R. E., Boulerice, B., & Swisher, R. (2005). Multilevel correlates of childhood physical aggression and prosocial behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(5), 565–578. <https://doi.org/10.14812/cuefd.283275>
- Ryzin, M., Roseth, C., & Biglan, An. (2020). Mediators of effects of cooperative learning on prosocial behavior in middle school. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 5, 37–52 <https://doi.org/10.1007/s41042-020-00026-8>
- Salı, G. (2016). An Examination of violent and empathic tendencies in adolescents by different variables. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 45(2), 147–180. <https://doi.org/10.14812/cuefd.283275>
- Serhan, N. (2018). *Spor yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin olumlu sosyal ve saldırgan davranışları ile okula yönelik tutumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Siyez, D. M., & Kaya, A. (2011). Akran zorbalığı gruplarında empatik eğilim. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 23–43.
- Soylu, Y., & Kağnıcı, D. Y. (2015). Evlilik uyumunun empatik eğilim, iletişim ve çatışma çözme stillerine göre yordanması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(43), 44–54.
- Stiff, J. B., Dillard, J. P., Somera, L., Kim, H., & Sleight, C. (1988). *Empathy, communication, and prosocial behavior*. *Communication Monographs*, 55(2), 198–213. <https://doi.org/10.1080/0363775880937616>
- Sutton, J. (2001). Bullies: Thugs of thinkers? *The Psychologist*, 14, 530–534.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Taştan, B. S., Güçel, C., & İşçi, E. (2017). Dünyaya ilişkin varsayımlar ve özerklik algısının çalışanlarda olumlu sosyal davranışlar ve saldırganlık ile ilişkilerinin incelenmesi: Öz-belirleme ve pozitif yanılsamalar kuramları bağlamında bir değerlendirme. *İş ve Davranış Dergisi*, 2(2), 1–10. <https://doi.org/10.25203/idd.317236>
- Telle, N.-T., & Pfister, H.-R. (2016). Positive empathy and prosocial behavior: A neglected link. *Emotion Review*, 8(2), 154–163. <https://doi.org/10.1177/1754073915586817>
- Thornberg, R. (2015). The social dynamics of school bullying: The necessary dialogue between the blind men around the elephant and the possible meeting point at the social-ecological square. *Confero: Essays on Education, Philosophy and Politics*, 3, 161–203. <https://doi.org/10.3384/confero.2001-4562.1506245>

- Türkan, Aydın, B., Peker, A., Keleş, O., & Cengiz, S. (2023). Ergenlerde akran zorbalığı, empatik eğilim ve hoşgörü arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 225–242. <https://doi.org/10.31463/aicusbed.1344065>
- Ullman, J. B. (2013). *Structural equation modeling*. In B. G. Tabachnick, & L. S. Fidell (Eds.), *Using multivariate statistics* (pp. 681–785). Pearson.
- Uludağ, A., & Kılınc, M. (2017). Sağlık çalışanlarının empatik eğilim düzeyinin saldırgan davranış düzeyleri ile ilişkisi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(3), 809–825. <https://doi.org/10.21547/jss.307207>
- Uzun, K., & Arslan, G. (2024). Rumination and forgiveness in emerging adults: Mediating role of mindfulness and humility. *Psychological Reports*, 1-29. <https://doi.org/10.1177/00332941241256641>
- Ünlü, M., & Avci, R. (2023) Examination of aggression and school attitudes of high school students exposed to teacher violence and peer bullying, *Journal of School Violence*, 22(4), 474–489, <https://doi.org/10.1080/15388220.2023.2214737>
- Warden, D., & MacKinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(3), 367–385. <https://doi.org/10.1348/026151003322277757>
- Yaban, H., Sayıl, M., & Kindap-Tepe, Y. (2013). Erkek ergenlerde anne babadan algılanan destek ile akran zorbalığı arasındaki ilişkide arkadaşlık niteliğinin rolü. *Türk Psikolojik Dergisi*, 28(71), 20-32.
- Ye, J. Wang, S., & W, G. (2023). Association of peer bullying, life satisfaction with self-harm among junior high school students[J]. *Chinese Journal of School Health*, 44(9), 1360–1364. <https://doi.org/10.16835/j.cnki.1000-9817.2023.09.018>



The Use of Web 2.0 Tools in the Teaching of Cultural Heritage Issues in the Classroom Social Studies Lessons*

Meryem KANTEKİN^{a**} (ORCID ID -0000-0002-8581-0429)

^a Ministry of National Education, Ardahan/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1315970

Article history:

Received 17.06.2023
Revised 22.03.2024
Accepted 06.09.2024

Keywords:

Social Studies,
Culture,
Cultural Heritage,
Web 2.0 Tools

Research Article

Abstract

Culture, which plays an important role in ensuring the continuity of societies, is transferred to future generations with a regular and effective cultural heritage education. One of the ways to ensure that cultural items are delivered to individuals in a healthy way is the Social Studies course. In this study, it is aimed to reveal the impact of Web 2.0 technologies on the teaching of cultural heritage issues in the Social Studies course. Within the framework of this purpose, the study was carried out by mixed method. The data were obtained through the Cultural Heritage Academic Achievement Test and semi-structured interviews. The obtained data were analyzed with the help of content analysis and SPSS program. The participant group of your research consists of 59 sixth grade students studying at a public school located in the city center of Ardahan. As a result of the obtained data, it was seen that the teaching of cultural heritage education topics in the Social Studies course with Web 2.0 technologies had a significant impact on the experimental group. In addition, as a result of interviews with students, it was concluded that these technology tools are useful in the course, make the subjects more effective and permanent, play a role in embodying abstract subjects, and make the lesson more fun. Based on these results, suggestions for using more Web 2.0 tools in the Social Studies course process, informing students and teachers enough about these tools, conducting studies in different units and areas on this topic have been presented.

6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kültürel Miras Konularının Öğretiminde Web 2.0 Araçlarının Kullanımı

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1315970

Makale Geçmişi:

Geliş 17.06.2023
Düzeltilme 22.03.2024
Kabul 06.09.2024

Anahtar Kelimeler:

Sosyal Bilgiler,
Kültür,
Kültürel Miras,
Web 2.0 Araçları

Araştırma Makalesi

Öz

Toplumların devamlılığını sağlamada önemli rol oynayan kültür; düzenli ve etkili bir kültürel miras eğitimi ile gelecek nesillere aktarılmaktadır. Kültürel öğelerin sağlıklı bir biçimde bireylere ulaştırılmasını sağlayan yollardan biri de sosyal bilgiler dersidir. Bu çalışmada sosyal bilgiler dersi kültürel miras konularının öğretiminde Web 2.0 teknolojilerinin etkisini ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu amaç çerçevesinde çalışma araştırma yöntem araştırmalarından gömülü karma desen ile yürütülmüştür. Veriler Kültürel Miras Akademik Başarı Testi ve yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ve SPSS programı yardımı ile çözümlenmiştir. Araştırmanın katılımcı grubunu Ardahan il merkezinde yer alan bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan 59 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Elde edilen veriler sonucunda Web 2.0 teknolojileri ile sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitimi konularının öğretiminin deney grubu lehine anlamlı etki yarattığı görülmüştür. Ayrıca öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonucunda bu teknoloji araçlarının ders içinde yararlı olduğu, konuları daha etkili ve kalıcı hâle getirdiği, soyut konuları somutlaştırmada rol oynadığı, dersi daha eğlenceli hâle getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara dayanarak sosyal bilgiler ders sürecinde daha fazla Web 2.0 aracı kullanılması, öğrenci

*This study was presented as a PhD Thesis at Anadolu University, Institute of Educational Sciences.

**Corresponding Author: kntknmeryem@gmail.com

Introduction

Thanks to the cultural elements that help to ensure social unity and establish healthy interpersonal relationships, individuals are able to form their own identities Decently. It is not enough to take a culture consisting of more than one element in a single dimension and express it in a simple way. Culture consists of the combination of all kinds of physical, abstract or concrete entities belonging to societies, integrated with that society over time (Uçar, 2014). A culture that helps the members of the society to come together Decently and attracts attention with its unifying feature; it is described as every product put forth by human beings (Yeşilbursa, 2011). Culture, which can contain all kinds of features such as architecture, literature, art, history, faith, tradition, tradition, helps individuals in society to form their personality and gain a sense of belonging. (Karip, 2012; Ivon and Kuscevic, 2013). This concept is defined by UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Institution) with the expression “the traditions and forms of expression of the people are the most effective way to show their presence in the world” and, in the most general expression, culture; It has been expressed as “a phenomenon that defines a society, consists of a combination of material and spiritual characteristics, includes people's rights, values, traditions, customs and beliefs” (UNESCO, 1982; UNESCO, 1992, p.12). From the definitions made, it is seen that culture contains multiple elements, it cannot be simplified only in the form of daily life activities, customs and practices, it is a fan concept belonging to societies that can emphasize all kinds of abstract, concrete, material, spiritual elements.

Cultural elements accumulate over time and reach from the past to the present. All kinds of feelings, thoughts, relics or facts that have come down to us in the historical process are expressed as cultural heritage (Lowenthal, 2005). Cultural heritage is the whole that reflects the self-values of societies and helps to separate one society from another (Çakmak, 2020, p.156). Cultural heritage items, which are evidence of people's existence in this life, are assets that express the accumulation, wealth and attitude towards time in the process that humanity has undergone (Çankaya, 2008). Thanks to the cultural heritage items, the ways of living, thinking styles, stages of previous societies, social characteristics and experiences can be seen. In the Convention for the Protection of the Intangible Cultural Heritage signed by UNESCO in Paris on October 17, 2003, cultural heritage is divided into two categories: tangible and intangible cultural heritage (SOCUM). Tangible cultural heritage items, on the other hand, are classified internally as 'movable' and 'immovable" (UNESCO, 1972) Tangible cultural heritage items are included in Figure 1.

Figure 1
Cultural Heritage Items Designated by UNESCO

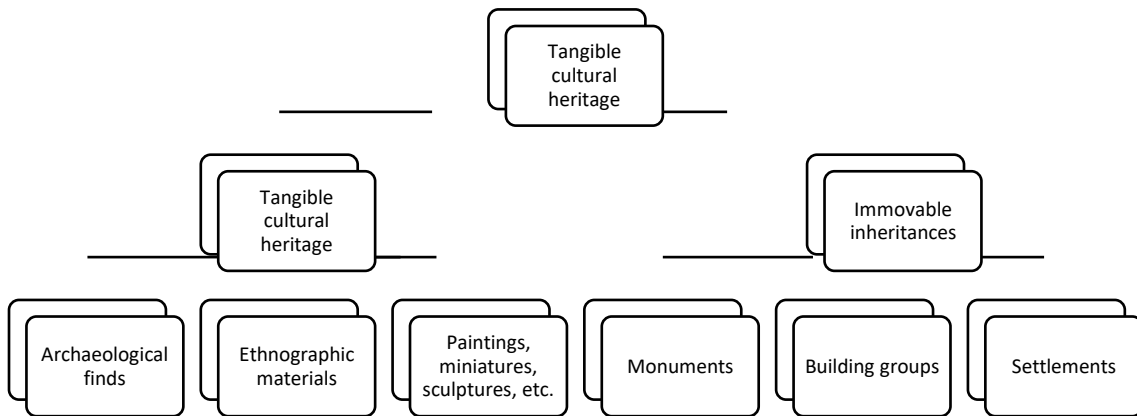


Figure 1 shows the concrete cultural heritage items determined by UNESCO. It seems that tangible cultural heritage items are divided into two main headings as movable and immovable cultural heritage items in themselves. Movable cultural heritage items consist of art works such as finds, ethnographic materials, sculpture, theater, music, miniature, painting, dance, building, film and literature, while immovable cultural heritage items consist of monuments, building groups and settlements (Darçın Şahin, 2010).

The items of cultural heritage left to us from previous generations are transferred to future generations through education. Cultural heritage education is the transfer of cultural elements, behavioral patterns and life patterns to young people through formal educational institutions or social means (Srivastava, 2015). Cultural heritage education is important to ensure the continuity of a society and not to transfer cultural items to the next generation intact (Saraç and Arıkanç, 2010, p.47-48; Taşdemir, 2018, p.8). The preservation, preservation and transfer of cultural heritage items is only possible with education. Cultural heritage education includes the teaching of cultural items from all angles (Avcı, 2014). One of the courses that plays an important role in the process of cultural heritage education is the social studies course. This course, which aims to realize the social existence of individuals, adapts the information received from different branches of social science to the age levels of individuals and provides them with information in order to raise conscious, logical-thinking, responsible citizens (Garcia and Michaelis, 2001; Miles, 2021). While social studies introduces us to the cultures of other societies in the world, it also provides appropriate conditions for the introduction of Turkish cultural elements and sensitization to these elements (Öztürk, 2015; Taşdemir, 2018). The social studies course helps students to protect cultural items with cultural heritage education and to transfer these items to generations, to gain identity awareness to individuals (Gürel and Çetin, 2018, p.35). Social studies, which has played an important role in the transfer of cultural heritage since the twentieth century, should pay attention to attracting the attention of students in this process and providing students with a holistic education that is related to their lives and can connect with facts. It will be possible for cultural heritage education to be permanent and effective only when this process is related to student life. (Hunter, 2014, p.118).

The social studies course benefits from different ways in the process of cultural heritage education. For example; students use active learning techniques to create meaningful lives, trips to out-of-class environments are made, the course process is supported by visuals, relics or literary products. In addition, rich living environments are offered to individuals in the course by using technological tools in accordance with today's needs. Students have the opportunity to get to know the cultural characteristics and elements of both their own and different societies in different digital environments. In this way, students are provided with more than one experience in the classroom (Jancic and Hus, 2018; Zhabykbayeva, Sanay, et al., 2021; Sariyatun, Suryani et al., 2021). One of the technological tools that can be used in the classroom is Web 2.0 tools. These tools, which offer people many opportunities such as creating, sharing, changing, communicating content, also help students to learn permanently and effectively during the lesson process, provide real-life experience experiences, facilitate interaction with other friends and teachers (Karaman, Yildirim and Kaban, 2008; Fitchett and Meuwissen, 2018; Güneş, Ayantaş, Güneş et al., 2021). Web 2.0 tools are useful in teaching abstract concepts in a more permanent way in the social studies course, making cultural heritage items that are difficult to access more accessible with Web 2.0 tools, and introducing different cultural practices and items.

Studies aimed at revealing the views of teachers and students with cultural heritage education in social studies course in the literature (Gürdoğan Bayır and Çengelci Köse, 2019; Özlük, 2019; Azrak and Yalçınkaya, 2020; Demirezen and Aktaş; 2020, Göksu, 2021; Sevingen, 2021; Atılkan, 2022; Kartal, 2022), studies aimed at determining cultural heritage items in textbooks and curriculum (Çengelci, 2012; Gurkan, 2015; Çengelci Köse and Kekeç, 2019; May 2019; Ateş, 2021; Kaplan and Öner, 2022), a study conducted by action research (Sağ, 2018) and a study conducted by semi-experimental method (Dönmez and Yeşilbursa, 2014) were found. In addition, studies on social studies education and the use of Web 2.0 tools (Almalı and Yeşiltaş, 2020; Çelik, 2020; Balcın and Çalıışkan, 2021; Tünkler, 2021; Gencer and Gezer, 2022; Kırımlı and Demirezen, 2022; Öztürk, 2022; Yıldırım, Tanrikulu and Ablak, 2022; Balcı, 2023) have been reached. As a result of the literature search conducted, there were no studies on the use of Web 2.0 tools

in social studies course cultural heritage education. Different Web 2.0 tools were used in the study process and the study was conducted with mixed method research. These features increase the originality and importance of the research.

The Purpose of the Research

The aim of this study is 6. to demonstrate the impact of using Web 2.0 tools in the teaching of cultural heritage issues in the classroom Social studies course. Depending on this basic purpose, the sub-objectives of the research are as follows:

- Are the cultural heritage education activities developed based on Web 2.0 tools effective on the academic achievements of the experimental group students?
- 2. How do the students of the experimental group in which the cultural heritage education activities developed based on Web 2.0 tools are applied make sense of the implementation process?

Method

Research Model

6. This study, which aims to reveal the effect of Web 2.0 tools on the teaching of cultural heritage issues in the classroom social studies course, was conducted using a mixed method. In mixed method research, quantitative and qualitative approaches are considered together, and different aspects of the subject are revealed by obtaining multiple data sources. At the same time, the validity and reliability of the research are increased thanks to the method that provides in-depth information (Caracelli and Greene, 1993; Yıldırım and Şimşek, 2018). In the study, embedded mixed pattern from mixed method researches was used. In embedded design, research is mostly focused on quantitative approach and qualitative design is used as a secondary method. The data obtained by quantitative means are brought more meaningful with qualitative data (Yıldırım and Şimşek, 2018). In experimental studies where the embedded pattern is used, the preliminary test is applied and the data are analyzed first, then the qualitative data are obtained and analyzed, and the effect of the experimental process applied is determined with the data obtained by applying the final test. At the last stage, qualitative and quantitative data are interpreted together (Creswell, 2019). Since this study is based on quantitative method, embedded mixed pattern was used in the research due to the interpretation of the results obtained from experimental processes and qualitative data together.

Study Group

The study group of the study consists of 59 sixth grade students studying at a public school located in the city center of Ardahan. At the first stage, the participants were selected by a sample of criteria, and then the experimental and control groups were randomly selected. For the implementation of the application, the sufficient number of classroom presence, the voluntary presence of the social studies teacher who will support the application, the availability of internet connection in the school infrastructure have been determined as criteria. At the stage of determining the experimental and control groups, the groups were randomly determined by taking the opinions of the social studies teacher. At the end of the process, semi-structured interviews were conducted with a total of 10

Data Collection Tools

Data were obtained with different data collection tools depending on the purpose of the research. The Cultural Heritage Education Academic Achievement Test used in the quantitative dimension of the research was prepared by the researcher, validity and reliability analyses were put there. In the preparation of the achievement test, a pilot study of the test was conducted with 125 sixth grade students who were different from the main group of the study. Before the pilot study, the test consists of 25 multiple choice questions. However, as a result of the analyses, reliability and validity studies conducted with the pilot study, 20 multiple choice questions were determined for the test items. Semi-structured interview forms were used to obtain qualitative data. In-depth data can be obtained by drilling questions

prepared in advance in a more flexible process with semi-structured interviews (Türnüklü, 2000). The reliability and distinctiveness indices of the achievement test are included in Table 1.

Table 1

Item Analysis Schedule of the Achievement Test After the Pilot Study

Test Items	Dü	Da	pj	Difficulty	rj	Distinctiveness
Article 1	12	12	0,35	Middle	0*	Should Be Discarded
Article 3	29	12	0,60	Easy	0,34	Good
Article 4	13	7	0,29	Difficult	0,17*	Should Be Discarded
Article 5	14	3	0,25	Difficult	0,32	Good
Article 6	24	12	0,52	Middle	0,35	Good
Article 8	5	6	0,16	Very difficult	0,029*	Should Be Discarded
Article 7	18	7	0,36	Middle	0,31	Good
Article 9	24	13	0,54	Middle	0,32	Good
Article 10	21	7	0,41	Middle	0,41	Excellent
Article 11	17	13	0,60	Easy	0,11*	Should Be Discarded
Article 12	28	5	0,48	Middle	0,67	Excellent
Article 13	30	8	0,55	Middle	0,64	Excellent
Article 14	34	12	0,67	Easy	0,64	Excellent
Article 15	24	9	0,48	Middle	0,44	Excellent
Article 16	9	6	0,22	Difficult	0,08*	Should Be Discarded
Article 17	24	10	0,5	Middle	0,41	Excellent
Article 18	22	5	0,39	Middle	0,5	Excellent
Article 19	25	7	0,47	Middle	0,52	Excellent
Article 20	29	5	0,5	Middle	0,70	Excellent
Article 21	18	4	0,64	Middle	0,41	Excellent
Article 22	23	8	0,45	Middle	0,44	Excellent
Article 23	20	10	0,44	Middle	0,29	It Should Be Corrected
Article 24	24	6	0,44	Middle	0,52	Perfect
Article 25	17	4	0,30	Difficult	0,38	Good

Table 1 shows the reliability and distinctiveness indices of the Cultural Heritage Education Academic Achievement Test. When the item difficulty indices are examined, it is seen that easy, medium, difficult and very difficult questions are included among the test items. Dec. In addition, when the item discrimination indices are taken into consideration some test items need to be removed from the test. 2 Who took part in the test. the separateness index of the substance is 0, 4. the separateness index of the substance is 0.17, 8. the separateness index of the substance is 0.029, 11. the separability index of the substance is 0.11 and 16. it was decided to exclude these substances from the test due to the fact that the separability index of the substance is 0.08. In addition, test items that do not have a sufficient level of distinctiveness have been arranged. After the necessary arrangements, the number of items of the achievement test was determined as 20 multiple choice questions. At the stage of determining the scope validity of the achievement test, expert opinions were consulted, and when preparing questions, the relationship of achievements with cultural heritage issues and the content of the subject were taken into account. The specification table for the scope validity is included in Table 2.

Table 2
Success Test Scope Validity Marker Table

Learning area	Acquisition	Question No
The Individual and Society	SB.6.1.1. It examines the change of social roles over time.	5
	SB.6.1.2. Analyzes the place and role of social, cultural and historical ties in the formation of social unity.	2,4,5,6,7,8,9,11,14,16
	SB.6.1.3. Questions prejudices about differences in order to live in harmony in society.	2,16
	SB.6.1.4. Participates in activities that support social cooperation and solidarity in the formation of social unity.	8,16
	SB.6.1.5. He argues that the solutions to a problem should be based on rights, responsibilities and freedoms.	8,
Culture and Heritage	SB.6.2.1. It makes inferences about the geographical, political, economic and cultural characteristics of the first Turkish states established in Central Asia.	1,3,17,18
	SB.6.2.2. It interprets the emergence of Islam and the changes it brings with it.	12,17,18,20
	SB.6.2.3. He notices the changes that have taken place in political, social and cultural fields along with the acceptance of Islam by Turks.	12,13,17,18,19,20
	SB.6.2.4. The process of Turkish acquisition of Anatolia as a homeland XI and XIII. analyzes within the scope of centuries.	13,15,19
	SB.6.2.5. Explains the role of historical trade routes in inter-communal political, cultural and economic relations. Dec.	15

When the scope validity index table of the achievement test is examined, it is seen that the achievement test includes every achievement and problem related to the Individual and Society, Culture and Heritage learning areas included in the social studies course curriculum. Another data collection tool is semi-structured interview forms. Thanks to semi-structured interviews, the interview process is more flexible, and the questions prepared before the interview can be supplemented with different sounding questions depending on the situation during the interview (Türnüklü, 2000, p.550). According to the reactions of the interviewer during the process, different questions can be added in relation to the open-ended questions (Yıldırım and Şimşek, 2018, p.110). Two different interview forms were prepared for teachers and students separately for the Social Studies teacher and the volunteer participants in the experimental group after the application.

The questions in the interview forms are in a form that can generally reflect opinions about the process, such as the problems encountered, student and teacher attitudes. Information about the students was included in the first stage of the interview form prepared for the students. The prepared questions were completed with the help of three social studies and two Turkish teachers, and then submitted for expert opinion. After the feedback, it was determined that some of the questions included in the form were similar, while others were not suitable for the student level and had a complex structure. As a result of the responses and corrections made, the number of questions in the interview form, which was 14, was reduced to 11, and the other questions were revised in terms of language and level. Questions in the interview form; cultural and heritage assets that students have learned, Web 2.0 the course process in which 0 technologies are used, the problems encountered in the process, the effectiveness of Web 2.0 tools have been created in such a way that they can reveal information and opinions about the entire process. When preparing the interview form with the social studies teacher conducting the application, personal information was included in the first part, and in the other part, questions were prepared regarding the teacher's experimental process; the use of Web 2.0 tools in the lesson process, their effectiveness, students' level of use of Web 2.0 tools, opinions about the prepared lesson plans. The prepared questions were revised as a result of the interviews with the thesis advisor and the final version was given.

Application Process

Lesson plans, achievement test, interview and observation forms have been prepared and the application process of the research has been started. The application manager was interviewed with the social studies teacher before the application and informed about the progress of the process. Before the experimental procedure, the Cultural Heritage Education Academic Achievement Test was applied to the experimental group consisting of 29 participants and the control group consisting of 30 participants. December Dec. 2022 – December 04, 2022, the lesson plans related to the acquisition of ten courses belonging to the Individual and Society, Culture and Heritage units were applied to the experimental group for eleven weeks and within thirty-three lesson hours. sept. 12, 2022 - December 04, 2022. September 12, 2022 - December 12, 2022, 2022, 2022, 2022. Information about the application process is given in Table 3.

Table 3
Application Process

Week	Acquisition	The Web 2.0 tool used
1. Week	It examines the change of social roles over time.	Canva
2. Week	Analyzes the place and role of social, cultural and historical ties in the formation of social unity.	Storyjumper ve myQuiz
3. Week	Questions prejudices about differences in order to live in harmony in society.	Wordpress ve Wordwall
4. Week	Participates in activities that support social cooperation and solidarity in the formation of social unity.	Wisemapping, Khoot ve Youtube
5. Week	He argues that the solutions to a problem should be based on rights, responsibilities and freedoms.	Classroomclipboard ve Padlet
6. Week	It makes inferences about the geographical, political, economic and cultural characteristics of the first Turkish states established in Central Asia	Youtube, Google Earth, eStory ve Socrative
7. Week	It makes inferences about the geographical, political, economic and cultural characteristics of the first Turkish states established in Central Asia	Youtube, Google Earth, eStory ve Socrative
8. Week	It interprets the emergence of Islam and the changes it brings with it.	Prezi ve Kahoot
9. Week	He notices the changes that have taken place in political, social and cultural fields along with the acceptance of Islam by Turks.	Show Zoho ve Wordwall
10 Weeks	The process of Turkish acquisition of Anatolia as a homeland XI and XIII. analyzes within the scope of centuries.	Animoto ve Wordwall

Detailed information about the application process is included in Table 3. During the eleven-week implementation phase, Canva, Storyjumper and myQuiz, Wordpress and Wordwall, Wisemapping, Khoot and Youtube, Classroomclipboard, Padlet, Google Earth, eStory, Socrative, Prezi, Kahoot, Show Zoho, Animoto, Thinglink and Quizizz Web 2.0 tools were used.

Data Analysis

The data obtained during the research process were analyzed in a sequential manner in accordance with the research pattern. First, quantitative data were analyzed, then qualitative data were considered, and then two data types were collated and interpreted. SPSS packet data program was used in the analysis of quantitative data. First, Shapiro-Wilk, Skewness-Kurtosis (Skewness-Kurtosis) and Kolmogorov-Smirnov test values were calculated to determine the normality values of the experimental and control groups. Based on the results obtained, it has been decided which types of tests will be used in the analysis of the data (Alpar, 2016, p.36; Büyüköztürk, 2017, p.42). Detailed information about the normality values is presented in Table 4.

Table 4
Information about the Values of Normality

Groups	Shapiro-Wilk	Kolmogorov-Smirnov	Skew	Kurtosis
Deney grubu	.010,	.022	.0419	-.621
Kontrol grubu	.0245	.200	-.882	-.577

Table 4 contains information about the normality values. The Shapiro-Wilk value in the experimental group, .010, Kolmogorov-Smirnov value, .022, of the value of the skew, .419, of the kurtosis value -.621 results have been reached. In the control group, the Shapiro-Wilk value, .245 is, of the Kolmogorov-Smirnov value, .it is 200, the rate of distortion. 882 of the kurtosis ratio, while the value is -.it was found to be worth 577. The December values of the obtained data were examined, and it was found that the skewness and kurtosis values were within the limits of normality. The skewness and kurtosis values should be distributed Decently between +1.5 and -1.5 (Tabachnick and Fidell, 2015, p.688). In addition, another way to find out whether the test results show a normal distribution is to look at whether the p value obtained as a result of the Shapiro-Wilk test is greater or less than 0.5. It is concluded that if the p value obtained from the test result is greater than 0.5, the test scores have a normal distribution value, and if they are less than this value, they do not show a normal distribution (Royston, 1983, p.118). As a result of these test values, the p value belonging to the experimental group is 0.10, while the p belonging to the control group is .it is designated as 245. Also, since the normal distribution results of the last test belonging to the experimental and control groups are between the values of Kurtosis Skewness -1.5 and +1.5, the Kolmogorov-Smirnov data are higher than 0.05 in the experimental and control groups, it was assumed that the final test results belonging to the two groups also show a normal distribution. Dec. As a result of the analyses, dependent groups t-test was used in intra-group analyses, while independent groups (Decoupled groups) t-test was used in the analyses conducted between different groups. Qualitative data, on the other hand, were given nickname names to the students during the analysis of the interviews analyzed by content analysis. The data obtained depending on the interview questions are presented with the code, theme, frequency and nickname names of the students.

Ethics Committee Decision

This study was conducted by the Ethics Committee of the Institute of Educational Sciences of Eskişehir Anadolu University, the decision taken at the date of 25.03.2022 meeting and the Ardahan Provincial Directorate of National Education (E-63784619-805-01-381495) were carried out with the approval given by. Validity and reliability studies related to the quantitative dimension of the research are of great importance. The validity and reliability studies related to the achievement test, which is one of the data collection tools, are described in detail in the data collection tools section. In addition, another security threat at the experimental stage is that the researcher acts biased in order to confirm his own hypotheses (Rosenthal, 1963 act. Gezer, 2020, p.45). In order to eliminate this threat, a different social studies teacher than the researcher conducted the application in the experimental and control groups. In order to increase the credibility of the qualitative research, the researcher has established close long-term relationships with the application teacher, study group students and school staff from the beginning to the end of the application process. In addition, another way that will increase the Credibility of the process with participating teachers and volunteer students at the end of the implementation process is data diversity. Data diversification is defined as the diversification of data collection tools (Bogdan and Biklen, 2007, p.45). By collecting data with more than one data collection tool, a contribution was made to the credibility of the research. Another way to ensure credibility is to get opinions and help from experts. From the very beginning of the research process to the report writing process, assistance was received from many different experts from within and outside the field. The qualitative data obtained were described clearly and in detail, and in addition, the interview data related to the research process were presented directly in the findings section and supported with citations.

Findings

In this part of the study, the findings obtained by analyzing the data obtained are included. The Effects of Cultural Heritage Education Activities Developed Based on Web 2.0 Tools on the Academic Achievement of Experimental Group Students The effects of cultural heritage education activities developed based on Web 2.0 tools on the academic achievements of experimental group students are presented in Table 5.

Table 5

KMEAMT Pre-Test Independent Samples of Experimental and Control Groups T-Test Results

Group	N	Mean	Ss	p
Experiment	29	44	10	,310
Control	30	46	12	

Table 5 shows the academic achievement test results of the control before the experimental procedure and the pre-test applied to the experimental groups. While the test average of the control group was 46, the test average of the experimental group was 44. When these obtained values were examined, the p value was higher than 0.05 and there was no significant Deciciency between the two groups. The results of the experimental group in which the cultural heritage education activities developed based on Web 2.0 tools were applied after the experimental procedure and the final test achievement tests applied to the control groups in which the current curriculum was applied are included in Table 6.

Table 6

Statistical Results Regarding the KMABT Experimental And Control Groups

Group	N	Mean	df	ss	t	p
Experiment	29	85	57	10.9	12	,000
Control	30	60.66	54	13.1	12	

Table 6 shows the independent sample t test results of the experimental and control groups after the experimental procedure. When the table is examined, the test average of the experimental group was 85, while the final test result of the control group was 60.66. These values obtained are $p = .since 000 < 0.05$, it was concluded that there is a significant difference. In other words, it is seen that cultural heritage education conducted with Web 2.0 tools has a positive effect on the experimental group. The Cohen d value was calculated in order to reveal the effect of the process on the experimental group. The calculated d value is 2.611. This value obtained reveals that the effect level is weak, but there are special cases where even an effect of 0.2 can have a strong effect (Kılıç, 2014).

Students' Perceptions about the Application Process

Information about the opinions of the experimental group students, which constitute the qualitative dimension of the research, is given below. First of all, it is aimed to reveal the answer to what the concept of culture means according to the students' views. The themes obtained from the student's answers are listed in Table 7.

Table 7

Themes of the Concept of Culture according to the Participating Students

Codes	Theme	Participant	Frequency
Our daily applications Things we do in our family	Everything that is in our daily life	Sude, Ali, Merve, Kerem, Yaren, Mehmet	6
What belongs to us, the applications that we constantly make	Practices that exist in society	Ali, Mehmet, Yağmur	3
A plications made in the past and coming to the present Everything that used to be	Everything that used to be left to our day	Ahmet, Sude, Merve, Kerem	4
Traditions and customs that exist in our society Our customs such as hand kissing, feasting	Traditions, customs, customs and customs	Yağmur, Ahmet, Ali	3
	The way societies live	Kerem, Ahmet	2
The things we do together Total	Characteristics that distinguish our nation from others	Yiğit, Elanur,	2
The elements that bring us together Dec The things we do together Total	Social unity, togetherness	Elanur, Merve	2
			22

When Table 7 is examined, the concept of culture belonging to students; the practices that exist in society, everything that has survived to the present, traditions, customs, customs, ways of life of societies, characteristics that distinguish our nation from others are presented with the themes of social unity, togetherness. Ali said about the concept of culture: "Culture, I think, means everything that belongs to us. I mean, it could be anything that's been going on since our ancestors." while expressing it in the form, Ela nur culture is "Everything in our daily life." he explained it as follows. Yaren, on the other hand, describes culture as "all kinds of items from the past to the present." he stated as. In order to reveal the perceptions about the concept of cultural heritage in the minds of the participating students, what do they understand from the concept of cultural heritage was asked. The themes obtained from the students' opinions are presented in Table 8.

Table 8

Themes of the Concept of Cultural Heritage According to Student Views

Codes	Theme	Participant	Frequency
The practices that our elders have done The legacies left to us by our ancestors What our elders taught us	The practices left to us by our ancestors	Kerem, Ahmet, Sude, Merve, Yaren, Mehmet, Yiğit	7
The sleepovers that we have left until our grandchildren	Cultural items left to the generations after us	Elanur, Merve, Kerem	3
Customs that were made in the past and came to us Our cultural characteristics dating back to the past Total	Customs and traditions from the past	Yağmur, Sude, Merve,	3
			13

The table contains the codes, themes and frequencies related to the concept of cultural heritage, which consists of the perceptions of the participating students. The students expressed the concept of

cultural heritage with the themes of “practices left to us from our ancestors, cultural items left to the generations after us, customs and traditions from the past”. The concept of cultural heritage is often defined in the form of “Practices left to us from our ancestors”. When defining the concept of cultural heritage, Yağmur expressed his views as “Cultural heritage is something related to the culture left to us by our ancestors”, while Yiğit expressed his thoughts as “Cultural heritage can be anything that belongs to the culture that was left to us by our ancestors and that we will get tired of for the next people”. In order to reveal the students' perceptions of cultural heritage items, they were asked what they understood when they were called cultural heritage items. The codes, themes and frequencies obtained from the students' responses are given in Table 9.

Table 9

Cultural Heritage Items According to Student Views

Codes	Theme	Participant	Frequency
Our Holidays Henna night and our weddings Hospitality Our traditions and customs Our Language Our religious items Our Meals	Tangible cultural heritage items	Kerem, Ahmet, Sude, Merve, Yaren, Mehmet, Yiğit Elanur, Yağmur, Ali	10
Our architectural structures	Intangible cultural heritage items	Kerem, Ahmet, Sude, Merve, Yaren, Mehmet, Yiğit Elanur, Yağmur, Ali	10
Total			20

When Table 9 is examined, the codes, themes and frequencies obtained from the students' perceptions of cultural heritage items are seen. The cultural heritage items belonging to the students are classified according to the themes of “Tangible cultural heritage items and Intangible cultural heritage items”. Students explain the cultural heritage items as “our holidays, henna nights and weddings, hospitality, traditions and customs, architecture, language, religion, food”. Merve said about our cultural heritage items: “Our traditional clothes, our daily lifestyles, the things we do on holidays, our games at weddings. while defining it as “, Kerem gave examples as “Holidays, weddings, food, clothes, handicrafts...”.

In order to reveal the students' opinions about Web 2.0 tools and the use of these tools in the social studies course, the students were asked their opinions about Web 2.0 tools. In addition, they were asked which of the Web 2.0 tools used in the course process they remembered. The code, theme and frequencies obtained from the answers are presented in Table 10.

Table 10
Opinions about Web 2.0 Tools

Codes	Theme	Participant	Frequency
To be fun and enjoyable	Help to	Mehmet, Yiğit	7
Includes images and videos	learn	Elanur, Yağmur, Ali, Kerem,	
Conducting exercises		Ahmet	
To be interactive			
Embodying the subjects			
To ensure permanent learning			
Teaching with games	Making	Sude, Merve, Elanur, Yağmur, Ali,	10
To be fun and enjoyable	learning fun	Kerem, Ahmet Mehmet, Yiğit	
Total			17

When Table 10 is examined, it is seen that the participating students expressed positive opinions about Web 2.0 tools. Students find Web 2.0 tools fun. The fact that these tools contain visuals and videos, conduct exercises, teach with games, and are interactive are positively received by students. Ali expressed his views on this topic that the courses have settled better in my visual memory with the many images and videos included in the Web 2.0 tools, while he gave examples of the Canva, Wordwall, Khoot applications that I remember from the Web 2.0 tools. Mehmet gave his opinions as follows: "In short, it was a nice, fun process, there were many applications, I remember Canva, Prezi, Khoot, Wordwall applications as examples of Web 2.0 tools." he expressed his thoughts in the form of.

After the students' opinions against Web 2.0 tools were put forward, they were asked what they wanted to be different during the course in order to determine whether they had different wishes for this process. At the end of the interviews, it was seen that the students had a positive attitude towards the process, while some students stated that they wanted more games, applications and activities in the process. Kerem's views on the process "The lesson process was fun, I wish there were more activities." while expressing it in the form, Mehmet said, "We did some nice activities in class, but I would like to solve more questions." he expressed himself in the form. In order to determine whether the use of Web 2.0 tools during the social studies course creates any awareness of this course and the use of technology, "Has the use of Web 2.0 tools during the course created any awareness of the use of social studies and technology for you?" the question has been posed. From the responses obtained, it was determined that students created a positive awareness of both the social studies course and technological tools, and increased their interest in issues related to cultural heritage. Yağmur's views on this question "I learned different technological tools and I wanted to use them, my interest in the lesson increased." while expressing it in the format, Yiğit said, "I was only playing games and watching videos from the computer, I can actually do different applications in games for lesson purposes." he has expressed himself in the form of.

In order to determine whether the participating students would like to use Web 2.0 tools in other learning areas in the social studies course, we asked them, "If you wanted to use Web 2.0 tools in other learning areas of the social studies course, how would you use them?" the question is managed. According to the findings obtained, it has been seen that students also want to use these tools in different learning areas. Ahmet, one of the participants, gave his thoughts as follows: "People can be in the field of learning about Places and Environments, as well as Science, Technology and Society. while expressing his views as "Mehmet, who wants these tools to be used in all learning areas of the course, said, "I think every learning area can be. Because we can solve different questions at the end of all of them." he expressed it in the form. The aim of the social studies course is to reveal the effectiveness of Web 2.0 tools in teaching cultural heritage issues, the themes obtained from the student responses are presented in Table 11.

Table 11**The Contribution of Web 2.0 Tools to the Teaching of Cultural Heritage Issues**

Codes	Theme	Participant	Frequency
Introduction of cultural heritage items Drawing attention to cultural heritage items Introducing the cultural heritage with visuals and videos Introducing the works of the past	Introduction of cultural heritage items	Mehmet, Yiğit Elanur, Yağmur, Ali, Kerem,Ahmet, Sude,	8
Introducing different cultures Introducing practices belonging to other cultures	Introducing different cultures	Sude, Merve, Elanur, Yağmur, Ali,	5
To make the elements of cultural heritage concrete	Embodying cultural heritage issues	Kerem,Ahmet Mehmet, Yiğit	4
	To ensure permanent learning	Mehmet, Yiğit Elanur,	3
Total			20

Table 11 shows the contribution of Web 2.0 tools to the teaching of cultural heritage issues according to students. With the answers received from the students, the themes of “Introducing cultural heritage elements, Introducing different cultures, embodying cultural heritage issues, Ensuring permanent learning” were reached.

Students expressed the contribution of Web 2.0 tools to the teaching of cultural heritage issues in the direction that Web 2.0 tools introduce different cultural heritage elements, cultures and artifacts of the past, draw attention to issues and reinforce issues with different activities. Ali's views on the subject “On the subject of cultural heritage, it allowed me to see the visuals of many works or applications belonging to our past. while expressing her thoughts in the form of ”, Merve expressed the words “We have compared with different different cultures”.

In order to determine whether Web 2.0 tools have led to any changes in student behavior, they were asked, “What do you pay attention to in your behavior related to cultural heritage after the educational applications that have been implemented?” the question has been asked. After the interviews, it was found that the students' interest in cultural heritage and its elements increased. Merve's views on the question “My frequent hearing about the concept of cultural heritage has increased my interest in it. I would like to research our cultural heritage and learn more,” he expressed his thoughts. Kerem said, “My interest has increased, especially in our culture and the importance of our language. I realized that we need to protect our Turkish language better.” has expressed increasing interest in cultural heritage in the form of. In order to determine whether they encountered any problems during the course process used by Web 2.0 tools, “What kind of difficulties did you encounter while using Web 2.0 tools during the course?” the question has been posed. In general, students stated that they did not experience any difficulties, while some students stated that some minor problems occurred due to the Internet infrastructure during the course. Ahmet's views on the process “There is no big problem that I remember, once the Internet was frozen in the classroom, the video did not progress. while expressing her opinion in the form of ”, Ela nur said, “Actually, I didn't have much problems. There was only one time the internet went out in the classroom, then we had a small problem.” he expressed his thoughts in the form of.

As a result of the quantitative and qualitative data obtained, it is seen that these data support one another. It was found that the students of the experimental group were able to define culture and cultural heritage, express the elements of cultural heritage. As a result of these data, it is seen that Web 2.0 tools improve the academic achievements of students while at the same time helping to transfer cultural heritage topics and concepts. While the increase in success levels was revealed with numerical data, it was supported in more detail with qualitative data.

Discussion & Conclusion

Discussion, Conclusions and Recommendations

In this study, where the effect of Web 2.0 tools in cultural heritage education was investigated, it was found that there was a significant difference between the latest tests applied as a result of the experimental procedure and those based on Web 2.0 tools in favor of the experimental group. Accordingly, it has been concluded that the use of Web 2.0 tools in the social studies course has a positive impact on cultural heritage education. Merç (2017) stated that Google Earth application, which is one of the Web 2.0 tools, Öner (2017) and Domestic (2018) EBA application, Demir (2019) digital stories, Tak and Demir (2019) software tools, Azi (2020), Aslan and Çakmak (2021) augmented reality applications, Çelik (2021) digital story tools increase the success in social studies course. Kırımlı and Demirezen (2022) stated that in addition to increasing the students' interests, motivation and achievements, Web 2.0 tools encourage students to be curious, research and solve problems. Sevingen (2022) stated that Web 2.0 tools increase the level of digital citizenship and academic achievement. Öner (2022) stated that Web 2.0 tools such as video, animation, Kahoot, Voki, Plickers attract students' interest in the course and support their learning in social studies courses. According to the basic principles of inclusive education, it has been revealed that it is necessary to actively use Web 2.0 tools in order for students to become active. Kurtdeğid Fidan and Yazıcı (2023) stated that Web 2.0 tools attract students' interest and increase the permanence of information.

While Byrne (2009) revealed the effect of Web 2.0 on learning, Terrell, Richardson and Hamilton (2011) revealed the effect of Web 2.0 tools on success. In the research, data have been revealed that Web 2.0 technologies facilitate cooperation and communication. Wanago (2013) similarly stated in his study that Web 2.0 tools are important in providing cooperation and sharing. Pausé and McCarroll have revealed the role of Web 2.0 tools in maintaining communication and cooperation in the study conducted by Elizabeth (2022).

Looking at the results obtained from student opinions, which is another stage of the study, it was seen that the use of Web 2.0 tools in cultural heritage education creates awareness for students to learn culture and culture-related concepts, while students give examples from their daily lives when explaining these concepts. As a result of the interviews, data on the impact of Web 2.0 tools on the transfer of cultural heritage were revealed. Similarly, Cao, Srirama, et al., (2006) revealed the contribution of social software and mobile tools to the transfer of cultural heritage; while Barak, Herscovitz, Kaberman and Dori (2009) explained the role of Web 2.0 tools in the transfer of cultural heritage. Kılıç (2019) presented examples of the transfer of cultural heritage through the media and mentioned the importance of transferring cultural heritage to new generations through mass media. García-Santiago and Olvera-Lobo (2020), García-Santiago and Olvera-Lobo (2021) have revealed the use of social media and Web 2.0 tools in the field of cultural heritage education.

When students make definitions about the concept of culture, it has been seen that they define it as "all kinds of practices that reflect our customs, customs and traditions and distinguish us from other societies". Students have used the concepts of "our holidays, henna nights, weddings, hospitality, customs and traditions, architectural structures, language, religious elements and food" cultural heritage items. Deveci (2009) while defining the concept of culture in interviews with prospective teachers; it has been observed that items such as weddings, henna nights, clothes, holidays, works of art, historical artifacts have been used. According to the student opinions obtained in the study conducted by Avcı (2014), similarly, students defined culture as life products from the past, traditions, customs, games, holidays and weddings. Türkcan and Bozkurt (2015) revealed the elements that elementary school students use when defining the concept of culture in their minds. When students define this concept, it is similar to the literature; they have benefited from cultural items such as local dishes, museums, clothes, artistic products, holidays and music.

As another result, it has been seen that Web 2.0 tools increase students' interest in technological tools and they are willing to use these tools for studying. In addition, students related to the social studies course process with Web 2.0 tools; they stated that they consider the process to be an impressive and enjoyable process that contributes to permanent learning, visuals and videos contribute to the lesson,

exercises help the permanence of information, embody abstract topics. In the field of cultural heritage education, Web 2.0 tools; it has been concluded that it helps to introduce cultural heritage items and different cultures, reinforce topics with exercises and activities, introduce cultural heritage items and artifacts with visuals.

Şenyurt and Şahin (2022) stated that Web 2.0 tools help students to ensure active participation in the lesson and to learn by having fun. In geography education, Chinesiz and Özdemir (2021) stated that Web 2.0 tools increase academic achievement, while Yıldırım (2023) revealed the contribution of Web 2.0 tools to field education. Yavuz (2023) emphasized that Web 2.0 tools in the field of religious culture and moral knowledge attract students' attention and help them to learn permanently. Turkish Turkish education for the use of Web 2.0 tools for Mete and Batıbay, (2019) in the Turkish course of the Web 2.0 tools of the Khoot application to the students' motivation to reveal the effect of the Learnin Apps, one of the Web 2.0 tools in Montenegro and Strange (2021) in Turkish lessons revealed the effect of learning and reinforcement of what is learned. In addition, the study conducted by Tenceci (2020) shows the awareness of Web 2.0 tools by Turkish teachers and how they can be used in grammar lessons. Regarding the problems experienced during the process, some students stated that the internet connection was slow in the lesson, and there were problems in advancing the video. In addition, it has been seen that Web 2.0 technologies lead to a change in student behavior regarding cultural heritage. For example, students were eager to introduce and recognize their own cultural elements. Students' awareness of protecting cultural heritage artifacts has increased. Students expressed their opinions that there should be more exercises and games with course content during the course conducted with Web 2.0 tools. Social studies education more space can be given to the use of Web 2.0 tools in the transfer of cultural heritage. For the videos and visuals to be used during the course, attention can be paid to the Internet connection infrastructure of the classroom, physical characteristics such as sound, light. Activities developed with Web 2.0 tools related to other learning areas and achievements of the social studies course can be included. With the use of Web 2.0 tools, there have not been many numbers in the field of social studies education. For this issue; Web 2.0 tools can contribute to the acquisition of values, skills and concepts contained in the social Studies course, by conducting studies in different learning areas at different grade levels, by conducting research on the effectiveness of Web 2.0 tools. Studies can be conducted to investigate the impact of different tools and activities in cultural heritage education. Surveys and interviews can be conducted to reveal teachers' Web 2.0 tools and the level of use of these tools in the course. Introductory studies can be made for students and teachers about the use of Web 2.0 tools in the social studies course, or books or videos can be prepared.

Author Contribution Rates

The authors contributed equally to this work.

Ethical Statement

All the rules contained in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" have been followed and none of the "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" contained in the second part of the directive have been carried out.

Conflict of Interest Statement

The authors declare that there is no conflict of interest with any institution or person within the scope of the study.

Türkçe Sürümü

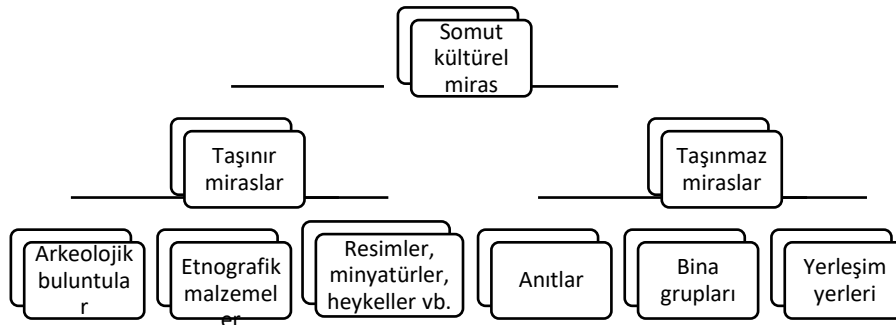
Giriş

Toplumsal birlikteliğin sağlanmasında ve bireyler arası ilişkilerin sağlıklı biçimde kurulmasına yardımcı olan kültürel unsurlar sayesinde bireyler kendilerine ait kimliklerini oluşturabilmektedir. Birden fazla unsurdan oluşan kültürü tek bir boyut il ele alıp basit bir biçimde ifade etmek yeterli değildir. Kültür toplumlara ait olan, zaman içinde o toplum ile bütünleşmiş, fiziksel, soyut ya da somut her türlü varlıkların birleşiminden meydana gelmektedir (Uçar, 2014). Toplumda yer alan üyelerin bir araya gelmesine yardımcı olan, birleştirici özelliği ile dikkat çeken kültür; insanoğlu tarafından ortaya konulan her ürün olarak tarif edilmektedir (Yeşilbursa, 2011). Mimari, edebiyat, sanat, tarih, inanç, gelenek görenek gibi her türlü özelliği içinde barındırabilen kültür toplumda yer alan bireylerin kişilik oluşumlarına ve onların aidiyetlik duygusu kazanmasına yardımcı olmaktadır. (Karip, 2012; Ivon ve Kuscevic, 2013). Bu kavram UNESCO (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu) tarafından “halkın gelenekleri ve ifade biçimleri, dünyadaki varlığını göstermenin en etkili yolu” ifadesi ile tanımlanmış ve en genel ifade ile kültür; “bir toplumu tanımlayan, maddi manevi özelliklerin bileşiminden meydana gelen, insanların haklarını, değerlerini, gelenek, görenek ve inançlarını içeren bir olgu” olarak ifade edilmiştir (UNESCO, 1982; UNESCO, 1992, s.12). Yapılan tanımlardan kültürün birden çok ögeyi içinde barındırdığı, yalnızca günlük yaşam aktiviteleri, gelenek ve görenek uygulamaları şeklinde basite indirgenemeyeceği, toplumlara ait; soyut, somut, maddi, manevi her türlü unsura vurgu yapabilen yelpaze bir kavram olduğu görülmektedir.

Kültürel unsurlar zaman içinde birikerek geçmişten günümüze kadar ulaşmaktadır. Tarihsel süreçte bize kadar gelen her türlü duygu, düşünce, kalıntı ya da olgular kültürel miras olarak ifade edilmektedir (Lowenthal, 2005). Kültürel miras; toplumların öz değerlerini yansıtan ve bir toplumun diğerinden ayrılmasına yardımcı olan bütündür (Çakmak, 2020, s.156). İnsanların bu yaşamdaki varlıklarının birer kanıtı olan kültürel miras öğeleri, insanoğlunun geçirdiği süreçteki birikimleri, zenginlikleri ve zamana karşı duruşunu ifade eden varlıklardır (Çankaya, 2008). Kültürel miras öğeleri sayesinde önceki toplumların yaşayış biçimleri, düşünme tarzları, geçirmiş olduğu evreleri, toplumsal özellikleri ve tecrübeleri görülebilmektedir. UNESCO tarafından 17 Ekim 2003 tarihinde Paris’te imzalanan Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi’nde; kültürel miras somut ve somut olmayan kültürel miras (SOKÜM) olarak ikiye ayrılmıştır. Somut kültürel miras öğeleri ise “taşınır” ve “taşınmaz” olarak kendi içinde sınıflandırılmıştır (UNESCO, 1972) Somut kültürel miras öğeleri Şekil 1’de yer almaktadır.

Şekil 1

UNESCO Tarafından Belirlenen Kültürel Miras Öğeleri



Şekil 1’de UNESCO’nun belirlemiş olduğu somut kültürel miras öğeleri yer almaktadır. Somut kültürel miras öğeleri kendi içinde taşınır ve taşınmaz kültürel miras unsurları olarak iki ana başlığa ayrıldığı görülmektedir. Taşınır kültürel miras öğeleri; buluntular, etnografik malzemeler, heykel, tiyatro, müzik, minyatür, resim dans, yapı, film ve edebiyat gibi sanat eserlerinden oluşurken, taşınmaz kültürel miras unsurları ise; anıtlar, bina grupları ve yerleşim yerlerinden oluşmaktadır (Darçın Şahin, 2010).

Önceki nesillerden bize kalan kültürel miras öğeleri eğitim yoluyla gelecek kuşaklara aktarılmaktadır. Kültürel miras eğitimi; resmi eğitim kurumları ya da toplumsal araçlarla kültürel unsurların, davranış biçimlerinin ve yaşam kalıplarının gençlere aktarılmasıdır (Srivastava, 2015). Bir toplumun devamlılığını sağlama da ve kültürel öğelerin gelecek nesile bozulmadan aktarılmasını da kültürel miras eğitimi önemlidir (Saraç ve Arıkanç, 2010, s.47-48; Taşdemir, 2018, s.8).

Kültürel miras öğelerinin korunması, yaşatılması ve aktarılması ancak eğitim ile mümkündür. Kültürel miras eğitimi kültürel öğelerin her açıdan öğretilmesini kapsamaktadır (Avcı, 2014). Kültürel miras eğitimi sürecinde önemli rol alan derslerden biri de sosyal bilgiler dersi. Bireylerin toplumsal varoluşunu gerçekleştirmeyi amaçlayan bu ders bilinçli, mantıklı düşünebilen, sorumluluk sahibi vatandaşlar yetiştirilebilmek için farklı sosyal bilim dallarından almış olduğu bilgileri bireylerin yaş seviyelerine uygun hâle getirip onlara sunmaktadır (Garcia ve Michaelis, 2001; Miles, 2021). Sosyal bilgiler dünyada yer alan diğer toplumların kültürlerini bize tanıtırken aynı zaman da Türk kültür öğelerinin tanıtılması ve bu öğelere duyarlılık kazandırılması için uygun koşulları sağlamaktadır (Öztürk, 2015; Taşdemir, 2018). Sosyal bilgiler dersi, öğrencilere kültürel miras eğitimi ile kültürel öğelerin korunması ve bu öğelerin nesillere aktarılması, bireylere kimlik bilincinin kazandırılmasında yardımcı olmaktadır (Gürel ve Çetin, 2018, s.35). Yirminci yüzyıldan beri kültürel miras aktarımında önemli rol oynayan sosyal bilgiler bu süreçte öğrencilerin dikkatlerini çekmeye ve öğrencilere onların yaşamlarıyla ilişkili, gerçekler ile bağ kurabilen bütüncül bir eğitim sunmaya dikkat etmelidir. Kültürel miras eğitiminin kalıcı ve etkili olması ancak bu sürecin öğrenci yaşantısıyla ilgili olduğunda mümkün olacaktır. (Avcı, 2014, s.118).

Sosyal bilgiler dersi kültürel miras eğitimi sürecinde farklı yollardan yararlanmaktadır. Örneğin; öğrencilerin anlamlı yaşantılar oluşturabilmesi için aktif öğrenme teknikleri kullanmakta, sınıf dışı ortamlara geziler yapılmakta, ders süreci görseller, kalıntılar ya da edebi ürünler ile desteklenmektedir. Ayrıca günümüzün ihtiyaçlarına uygun olarak teknolojik araçlardan yararlanılarak bireylere ders içinde zengin yaşantı ortamları sunulmaktadır. Öğrenciler farklı dijital ortamlarda hem kendi hem de farklı toplumların kültürel özellikleri, öğelerini tanıma fırsatı yakalamaktadır. Bu sayede sınıf içinde öğrenciler birden fazla deneyim sağlanmaktadır (Jancic ve Hus, 2018; Zhabykbayeva, Sanay, vd., 2021; Sariyatun, Suryani vd., 2021). Sınıf içinde yararlanılabilecek teknolojik araçlardan biri de Web 2.0 araçlarıdır. İnsanlara içerik üretme, paylaşma, değiştirme, iletişim kurma gibi birçok fırsat sunan bu araçlar ders sürecinde de öğrencilerin kalıcı ve etkili öğrenmesine yardımcı olmakta, gerçek yaşam deneyim deneyimleri sunmakta, diğer arkadaşları ve öğretmeni ile etkileşim sağlamasını kolaylaştırmaktadır (Karaman, Yıldırım ve Kaban, 2008; Fitchett ve Meuwissen, 2018; Güneş, Ayantaş, Güneş vd., 2021). Sosyal bilgiler dersinde soyut kavramların daha kalıcı biçimde öğretilmesinde, ulaşım imkânı zor olan kültürel miras öğelerinin Web 2.0 araçlarıyla daha ulaşılabilir hâle gelmesinde, farklı kültürel uygulamalar ve öğelerin tanıtılmasında Web 2.0 araçları yarar sağlamaktadır.

Alan yazınında sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitimi ile öğretmen ve öğrenci görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan çalışmalara (Gürdoğan Bayır ve Çengelci Köse, 2019; Özlek, 2019; Azrak ve Yalçınkaya, 2020; Demirezen ve Aktaş, 2020; Göksu, 2021; Sevingen, 2021; Atılkan, 2022; Kartal, 2022), ders kitaplarında ve öğretim programında kültürel miras öğelerinin belirlenmesi amaçlayan çalışmalara (Çengelci, 2012; Gürkan, 2015; Çengelci Köse ve Kekeç, 2019; May 2019; Ateş, 2021; Kaplan ve Öner, 2022), eylem araştırması ile yürütülen çalışmaya (Sağ, 2018) ve yarı deneysel yöntemle araştıran çalışmaya (Dönmez ve Yeşilbursa, 2014) rastlanılmıştır. Ayrıca sosyal bilgiler eğitimi ve Web 2.0 araçlarının kullanımı ile ilgili çalışmalara (Almalı ve Yeşiltaş, 2020; Çelik, 2020; Balcın ve Çalışkan, 2021; Tünkler, 2021; Gencer ve Gezer, 2022; Kırımlı ve Demirezen, 2022; Öztürk, 2022; Yıldırım, Tanrıkulu ve Ablak, 2022; Balcı, 2023) ulaşılmıştır. Yapılan alan yazını tarama sonucunda “Sosyal bilgiler” dersi kültürel miras eğitimi ve Web 2.0 araçlarının kullanımına dair herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Çalışma sürecinde farklı Web 2.0 araçları kullanılmış ve çalışma karma yöntem araştırması ile yürütülmüştür. Bu özellikler araştırmanın özgünlüğünü ve önemini arttırmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde kültürel miras konularının öğretiminde Web 2.0 araçları kullanımının etkisini ortaya koymaktır. Bu temel amaca bağlı olarak araştırmanın alt amaçları şunlardır:

- Web 2.0 araçlarına dayalı olarak geliştirilen kültürel miras eğitimi etkinlikleri deney grubu öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde etkili midir?
- Web 2.0 araçlarına dayalı olarak geliştirilen kültürel miras eğitimi etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencileri uygulama sürecini nasıl anlamlandırmaktadır?

Yöntem

Araştırma Modeli

6. Sınıf sosyal bilgiler dersinde kültürel miras konularının öğretiminde Web 2.0 araçlarının etkisini ortaya koymayı amaçlan bu çalışma karma yöntemle yürütülmüştür. Karma yöntem araştırmalarında nicel ve nitel yaklaşımlar birlikte ele alınmakta, birden fazla veri kaynağı elde edilerek konunun farklı yönleri ortaya konulmaktadır. Aynı zamanda derinlemesine bilgi sunan yöntem sayesinde araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliği arttırılmaktadır (Caracelli ve Greene, 1993; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışmada karma yöntem araştırmalarından gömülü karma desen kullanılmıştır. Gömülü desende çoğunlukla araştırmalar nicel yaklaşım odaklı olup ikincil yöntem olarak nitel desenden yararlanılmaktadır. Nicel yolla elde edilen veriler nitel verilerle daha anlamlı getirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Gömülü desenin kullanıldığı deneysel araştırmalarda ilk olarak ön test uygulanıp veriler çözümlenir, ardından nitel veriler elde edilip çözümlenir ve son test uygulanarak elde edilen veriler ile uygulanan deneysel sürecin etkisi belirlenir. Son aşamada ise nitel ve nicel veriler birlikte yorumlanır (Creswell, 2019). Bu çalışma nicel yöntem ağırlıklı olduğundan, ayrıca deneysel işlemler ve nitel verilerden elde edilen sonuçların birlikte yorumlanmasından dolayı araştırmada gömülü karma desen kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ardahan il merkezinde yer alan bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan 59 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. İlk aşamada katılımcılar ölçüt örneklem ile seçilirken ardından deney ve kontrol grupları rastlantısal yollarla seçilmiştir. Uygulamanın yürütülmesi için sınıf mevcudunun yeteri sayıda olması, uygulamayı yürütecek olan sosyal bilgiler öğretmenin gönüllü olması, okul alt yapısında internet bağlantısının olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi aşamasında sosyal bilgiler öğretmenin görüşleri alınarak rastlantısal biçimde gruplar belirlenmiştir. Süreç sonunda deney grubu öğrencileri ile görüşme yapmak amacıyla gönüllük esaslı olmak üzere 5 kız 5 erkek toplam 10 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yürütülmüştür. Toplam sınıf mevcudu da göz önüne alınarak yalnızca gönüllü öğrenciler ile görüşmeler yapılmış, cinsiyete göre görüş sayılarının benzer olmasına dikkat edilmiştir.

Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacına bağlı olarak farklı veri toplama araçları ile veriler elde edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda kullanılan Kültürel Miras Eğitimi Akademik Başarı Testi araştırmacı tarafından hazırlanmış, geçerlik ve güvenilirlik analizleri orataya konulmuştur. Başarı testinin hazırlanmasında ilk olarak çalışmanın asıl grubundan farklı 125 altıncı sınıf öğrencisi ile testin pilot çalışması yürütülmüştür. Pilot çalışma öncesinde test 25 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Ancak pilot çalışma ile yapılan analizler, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları sonucu test maddeleri 20 çoktan seçmeli soru belirlenmiştir. Nitel verilerin elde edilmesinde yarı yapılandırılmış görüşme formlarından yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ile daha esnek bir süreçte önceden hazırlanan sondaj sorular ile derinlemesine veriler elde edilebilmektedir (Türnüklü, 2000). Başarı testine ait güvenilirlik ve ayırt edicilik indeksleri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1*Pilot Çalışma Sonrası Başarı Testinin Madde Analiz Çizelgesi*

Test Maddeleri	Dü	Da	pj	Güçlük	rj	Ayırt edicilik
	16	6	0,32	Orta	0,29	Düzeltilmeli
Madde 1	12	12	0,35	Orta	0*	Atılmalı
Madde 3	29	12	0,60	Kolay	0,34	İyi
Madde 4	13	7	0,29	Zor	0,17*	Atılmalı
Madde 5	14	3	0,25	Zor	0,32	İyi
Madde 6	24	12	0,52	Orta	0,35	İyi
Madde 8	5	6	0,16	Çok zor	0,029*	Atılmalı
Madde 7	18	7	0,36	Orta	0,31	İyi
Madde 9	24	13	0,54	Orta	0,32	İyi
Madde 10	21	7	0,41	Orta	0,41	Mükemmel
Madde 11	17	13	0,60	Kolay	0,11*	Atılmalı
Madde 12	28	5	0,48	Orta	0,67	Mükemmel
Madde 13	30	8	0,55	Orta	0,64	Mükemmel
Madde 14	34	12	0,67	Kolay	0,64	Mükemmel
Madde 15	24	9	0,48	Orta	0,44	Mükemmel
Madde 16	9	6	0,22	Zor	0,08*	Atılmalı
Madde 17	24	10	0,5	Orta	0,41	Mükemmel
Madde 18	22	5	0,39	Orta	0,5	Mükemmel
Madde 19	25	7	0,47	Orta	0,52	Mükemmel
Madde 20	29	5	0,5	Orta	0,70	Mükemmel
Madde 21	18	4	0,64	Orta	0,41	Mükemmel
Madde 22	23	8	0,45	Orta	0,44	Mükemmel
Madde 23	20	10	0,44	Orta	0,29	Düzeltilmeli
Madde 24	24	6	0,44	Orta	0,52	Mükemmel
Madde 25	17	4	0,30	Zor	0,38	İyi

Tablo 1’de Kültürel Miras Eğitimi Akademik Başarı Testi’ne ait güvenilirlik ve ayırt edicilik indeksleri yer almaktadır. Madde güçlük indeksleri incelendiğinde test maddeleri arasında kolay, orta, zor ve çok zor düzeyde soruların yer aldığı görülmektedir. Ayrıca madde ayırt edicilik indekslerine ele alındığında bazı test maddelerinin testten çıkarılması gerekmektedir. Teste yer alan 2. maddenin ayırt edicilik indeksinin 0, 4. maddenin ayırt edicilik indeksinin 0,17, 8. maddenin ayırt edicilik indeksinin 0,029, 11. maddenin ayırt edicilik indeksinin 0,11 ve 16. maddenin ayırt edicilik indeksinin 0,08 değerinde olduğundan dolayı bu maddelerin testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Ayrıca yeterli düzeyde ayırt ediciliği olmayan test maddeleri düzenlenmiştir. Gerekli düzenlemelerin ardından başarı testinin madde sayısı 20 çoktan seçmeli soru olarak belirlenmiştir. Başarı testinin kapsam geçerliğinin belirlenme aşamasında uzman görüşlerine

başvurulmuş, sorular hazırlanırken, kazanımların kültürel miras konuları ile ilişkisi ve konunun içeriği göz önüne alınmıştır. Kapsam geçerliliğine ait belirtke tablosu Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2**Başarı Testi Kapsam Geçerliliği Belirtke Tablosu**

Öğrenme alanı	Kazanım	Soru No
Birey ve Toplum	SB.6.1.1. Sosyal rollerin zaman içerisindeki değişimini inceler.	5
	SB.6.1.2. Sosyal, kültürel ve tarihî bağların toplumsal birlikteliğin oluşmasındaki yerini ve rolünü analiz eder.	2,4,5,6,7,8,9,11,14,16
	SB.6.1.3. Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklılıklara yönelik ön yargıları sorgular.	2,16
	SB.6.1.4. Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır.	8,16
	SB.6.1.5. Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur.	8,
Kültür ve Miras	SB.6.2.1. Orta Asya’da kurulan ilk Türk devletlerinin coğrafi, siyasi, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.	1,3,17,18
	SB.6.2.2. İslamiyet’in ortaya çıkışını ve beraberinde getirdiği değişimleri yorumlar.	12,17,18,20
	SB.6.2.3. Türklerin İslamiyet’i kabulleri ile birlikte siyasi, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri fark eder.	12,13,17,18,19,20
	SB.6.2.4. Türklerin Anadolu’yu yurt edinme sürecini XI ve XIII. yüzyıllar kapsamında analiz eder.	13,15,19
	SB.6.2.5. Tarihî ticaret yollarının toplumlar arası siyasi, kültürel ve ekonomik ilişkilerdeki rolünü açıklar.	15

Başarına testine ait kapsam geçerliliği belirtke tablosu incelendiğinde başarı testinde sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan Birey ve Toplum ile Kültür ve Miras öğrenme alanlarına ait her kazanımla sorunun yer aldığı görülmektedir.

Bir diğer veri toplama aracı ise yarı yapılandırılmış görüşme formlardır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sayesinde görüşme süreci daha esnek geçmekte, görüşme öncesi hazırlanan sorular görüşme sırasında duruma göre farklı sondaj sorular ile desteklenebilir (Türnüklü, 2000, s.550). Süreçte görüşmecinin vereceği tepkilere göre açık uçlu sorularla ilişkili olarak farklı sorular eklenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.110). Sosyal bilgiler öğretmeni ve deney grubunda uygulama sonrası gönüllü katılımcılar için öğretmen ve öğrencilere ayrı ayrı olmak üzere iki farklı görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formlarındaki sorular; karşılaşılan sorunlar, öğrenci ve öğretmen tutumları gibi sürece ilişkin görüşleri genel olarak yansıtabilecek biçimdedir. Öğrenciler için hazırlanan görüşme formunun ilk aşamasında öğrencilere ilişkin bilgiler yer almıştır. Hazırlanan sorular üç sosyal bilgiler ve iki Türkçe öğretmeninden yardım alınarak tamamlanmış ardından uzman görüşüne sunulmuştur. Geri dönütler sonrasında formda yer alan bazı soruların benzerlik gösterdiği, bazılarının ise öğrenci seviyesine uygun olmadığı ve karmaşık yapıda olduğu belirlenmiştir. Yapılan dönüt ve düzeltmeler sonucunda görüşme formundaki 14 olan soru sayısı 11’e düşürülmüş, diğer sorular ise dil ve düzey bakımından revize edilmiştir. Görüşme formundaki sorular; öğrencilerin öğrenmiş oldukları kültür ve kültürel miras varlıkları, Web 2.0 teknolojilerinin kullanıldığı ders süreci, süreçte karşılaşılan sorunlar, Web 2.0 araçlarının etkililiği gibi tüm sürece ilişkin bilgi ve görüşleri ortaya çıkarabilecek şekilde oluşturulmuştur.

Uygulamayı yürüten sosyal bilgiler öğretmeni ile yapılan görüşme formu hazırlanırken ilk kısımda kişisel bilgilere yer verilmiş, diğer kısımda ise öğretmenin deney sürecine ilişkin olarak; Web 2.0 araçlarının ders sürecindeki kullanımı, etkililiği, Web 2.0 araçlarının öğrencilerin kullanma düzeyleri, hazırlanan ders planlarına dair görüşleri ortaya çıkaracak sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular tez danışmanı ile yapılan görüşmeler sonucunda revize edilerek son hâli verilmiştir.

Uygulama Süreci

Ders planları, başarı testi, görüşme ve gözlem formlarının hazırlanması ile araştırmancının uygulama sürecine geçilmiştir. Uygulama yürütücüsü sosyal bilgiler öğretmeni ile uygulama öncesinde görüşülmüş, sürecin ilerleyişi hakkında bilgilendirilme yapılmıştır. Deneysel işlem öncesinde 29 katılımcıdan oluşan deney grubuna ve 30 katılımcıdan oluşan kontrol gruplarına Kültürel Miras Eğitimi Akademik Başarı Testi uygulanmıştır. Ardından Birey ve Toplum, Kültür ve Miras ünitelerine ait olan on ders kazanımı ile ilgili ders planları deney grubuna 12 Eylül 2022 – 04 Aralık 2022 tarihleri arasında on bir hafta süreyle ve otuz üç ders saati içinde uygulanmıştır. Uygulama sürecine ilişkin bilgiler Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

Uygulama Süreci

Hafta	Kazanım	Kullanılan Web 2.0 aracı
1. Hafta	Sosyal rollerin zaman içerisindeki değişimini inceler.	Canva
2. Hafta	Sosyal, kültürel ve tarihî bağların toplumsal birlikteliğin oluşmasındaki yerini ve rolünü analiz eder.	Storyjumper ve myQuiz
3. Hafta	Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklılıklara yönelik ön yargıları sorgular.	Wordpress ve Wordwall
4. Hafta	Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır.	Wisemapping, Khoot ve Youtube
5. Hafta	Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur.	Classroomclipboard ve Padlet
6. Hafta	Orta Asya'da kurulan ilk Türk devletlerinin coğrafi, siyasi, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur	Youtube, Google Earth, eStory ve Socrative
7. Hafta	Orta Asya'da kurulan ilk Türk devletlerinin coğrafi, siyasi, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur	Youtube, Google Earth, eStory ve Socrative
8. Hafta	İslamiyet'in ortaya çıkışını ve beraberinde getirdiği değişimleri yorumlar.	Prezi ve Kahoot
9. Hafta	Türklerin İslamiyet'i kabulleri ile birlikte siyasi, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri fark eder.	Show Zoho ve Wordwall
10. Hafta	Türklerin Anadolu'yu yurt edinme sürecini XI ve XIII. yüzyıllar kapsamında analiz eder.	Animoto ve Wordwall
11. Hafta	Tarihî ticaret yollarının toplumlar arası siyasi, kültürel ve ekonomik ilişkilerdeki rolünü açıklar.	Thinglink ve Quizizz

Tablo 3'te uygulama sürecine ilişkin ayrıntılı bilgiler yer almaktadır. On bir hafta süren uygulama aşamasında Canva, Storyjumper ve myQuiz, Wordpress ve Wordwall, Wisemapping, Khoot ve Youtube, Classroomclipboard, Padlet, Google Earth, eStory, Socrative, Prezi, Kahoot, Show Zoho, Animoto, Thinglink ve Quizizz Web 2.0 araçlarından yararlanılmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada sürecinde elde edilen veriler araştırma desenine uygun olarak sıralı bir şekilde çözümlenmiştir. İlk olarak nicel veriler çözümlenmiş ardından nitel veriler ele alınmış sonrasında iki veri türü harmanlanıp yorumlanmıştır. Nicel verilerin çözümlenmesinde SPSS paket veri programından yararlanılmış ilk olarak deney ve kontrol gruplarına ait normallik değerlerinin belirlenmesi için Shapiro-Wilk, Skewness-Kurtosis (Çarpıklık-Basıklık) ve Kolmogrov-Smirnov testi değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlardan yola çıkarak verilerin analizinde hangi tür testlerin kullanılacağına karar verilmiştir (Alpar, 2016, s.36; Büyüköztürk, 2017, s.42). Normallik değerlerine ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Normallik Değerlerine İlişkin Bilgiler

Gruplar	Shapiro-Wilk	Kolmogrov-Smirnov	Çarpıklık	Basıklık
Deney grubu	.010,	.022	0419	-.621
Kontrol grubu	.0245	.200	-.882	-.577

Tablo 4'te normallik

değerlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Deney grubunda Shapiro-Wilk değeri, .010, Kolmogrov-Smirnov değeri, .022, çarpıklık değerinin, .419, basıklık değerinin -.621 sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubunda ise, Shapiro-Wilk değerinin, .245 olduğu, Kolmogrov-Smirnov değerinin, .200 olduğu, çarpıklık oranının, .882 değerinde iken basıklık oranının, -.577 değerinde olduğu görülmüştür. Elde edilen verilerin aralık değerleri incelenmiş, çarpıklık ve basıklık değerlerinin normallik sınırları içinde yer aldığı görülmüştür. Çarpıklık ve basıklık değerleri +1,5 ile -1,5 arasında dağılım göstermesi gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015, s.688). Ayrıca test sonuçlarının normal dağılım gösterip göstermediğini anlamanın bir diğer yolu da Shapiro-Wilk testi sonucunda elde edilen p değerinin 0.5'ten büyük veya küçük olmasına bakılmasıdır. Test sonucundan elde edilen p değeri 0.5'ten büyük olması durumunda test puanlarının normal dağılım değerinde olduğu, bu değerden küçük olması halinde ise normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmaktadır (Royston, 1983, s.118). Bu test değerleri sonucunda deney grubuna ait p değeri, 0.10, kontrol grubuna ait p ise, .245 olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarına ait son test normal dağılım sonuçları Çarpıklık (Kurtosis) Basıklık (Skewness) -1.5 ve +1.5 değerleri arasında yer aldığından ayrıca; Kolmogrov-Smirnov verileri deney ve kontrol gruplarında 0.05 değerinin üzerinde olduğundan iki gruba ait son test sonuçlarının da normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Analizler sonucunda grup içi analizlerde bağımlı gruplar t-testi kullanılırken, farklı gruplar arasında yapılan analizlerde ise bağımsız gruplar (ilişkisiz gruplar) t-testinden yararlanılmıştır.

Nitel veriler ise içerik analizleri ile çözümlenmiş görüşmelerin çözümlenmesi sırasında öğrencilere rumuz isimler verilmiştir. Görüşme sorularına bağlı olarak elde edilen veriler kod, tema, frekans ve öğrencilere ait rumuz isimler ile sunulmuştur.

Etik Kurul Kararı

Bu çalışma Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu, 25.03.2022 tarihi toplantısında alınan karar ve Ardahan İl Millî Eğitim Müdürlüğü (E-63784619-805-01-381495) tarafından verilen onay ile yürütülmüştür. Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları büyük önem taşımaktadır. Veri toplama araçlarından olan başarı testine ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları veri toplama araçları kısmında ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Ayrıca deneysel aşamada ki bir diğer güvenlik tehdidi ise araştırmacının kendi hipotezlerinin doğrulanması için yanlı davranmasıdır (Rosenthal, 1963'ten akt. Gezer, 2020, s.45). Bu tehdidin ortadan kaldırılması için deney ve kontrol gruplarında uygulamayı araştırmacıdan farklı bir sosyal bilgiler öğretmeni yürütmüştür. Nitel boyutta araştırmacının inandırıcılığının arttırılması için ise araştırmacı uygulama sürecinin başından sonuna kadar uygulama öğretmeni, çalışma grubu öğrencileri ve okul personeli ile yakından uzun süreli ilişkiler kurmuştur. Ayrıca uygulama süreci sonunda katılımcı öğretmen ve gönüllü öğrenciler ile sürece yönelik inandırıcılığı arttıracak olan diğer bir yol ise veri çeşitliliğidir. Veri çeşitlemesi, veri toplama araçlarının çeşitlendirilmesi olarak

tanımlanmaktadır (Bogdan ve Biklen, 2007, s.45). Birden fazla veri toplama aracı ile veriler toplanarak araştırmanın inandırıcılığına katkı sağlanmıştır. İnanırlılığın sağlanmasındaki diğer bir yol ise uzmanlardan görüş ve yardım almaktır. Araştırma sürecinin en başından rapor yazım sürecine kadar alan içinden ve dışından birçok farklı uzmandan yardım alınmıştır. Elde edilen nitel veriler açık ve detaylı olarak betimlenmiş, ayrıca bulgular kısmında araştırma sürecine ait görüşme verileri doğrudan sunularak alıntılarla desteklenmiştir.

Bulgular

Çalışmanın bu kısmında elde edilen verilerin analizleri ile ulaşılan bulgular yer almaktadır.

Web 2.0 Araçlarına Dayalı Olarak Geliştirilen Kültürel Miras Eğitimi Etkinliklerinin Deney Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkileri

Web 2.0 araçlarına dayalı olarak geliştirilen kültürel miras eğitimi etkinliklerinin deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarına etkileri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Denev ve Kontrol Gruplarına Ait KMEAMT Ön Test Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	Mean	Ss	p
Deney	29	44	10	,310
Kontrol	30	46	12	

Tablo 5'te deneysel işlem öncesi kontrol ve deney gruplarına uygulanan ön test akademik başarı test sonuçları yer almaktadır. Kontrol grubuna ait test ortalaması 46 iken deney grubuna ait test ortalaması 44 değerindedir. Elde edilen bu değerler incelendiğinde p değerinin 0,05 değerinin üzerinde olduğu ve iki grup arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Deneysel işlem sonrasında Web 2.0 araçlarına dayalı olarak geliştirilen kültürel miras eğitimi etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ve mevcut öğretim programının uygulandığı kontrol gruplarına uygulanan son test başarı testlerine ilişkin bulgular Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6

KMABT Deney Ve Kontrol Gruplarına İlişkin İstatistiksel Sonuçlar

Grup	N	Mean	df	ss	t	p
Deney	29	85	57	10.9	12	,000
Kontrol	30	60.66	54	13.1	12	

Tablo 6'da deneysel işlem sonrası deney ve kontrol gruplarına ait bağımsız örneklem t testi sonuçları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde deney grubuna ait test ortalaması 85 iken kontrol grubuna ait son test sonucu 60.66 şeklindedir. Elde edilen bu değerler $p=.000 < 0,05$ olduğundan anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifade ile Web 2.0 araçları ile yürütülen kültürel miras eğitiminin deney grubu üzerinde olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Sürecin deney grubu üzerindeki etkisinin ortaya konulması amacıyla Cohen d değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan d değeri ,2.611 değerindedir. Elde edilen bu değer etki düzeyinin zayıf olduğunu ortaya koymaktadır ancak 0,2 değerindeki bir etkinin bile kuvvetli etki oluşturabileceği özel durumlar yer almaktadır (Kılıç, 2014).

Öğrencilerin Uygulama Sürece İlişkin Algıları

Araştırmanın nitel boyutunu oluşturan deney grubu öğrenci görüşlerine ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır. İlk olarak öğrencilerin görüşlerine göre kültür kavramının ne ifade ettiği cevabının ortaya konulması amaçlanmıştır. Öğrenci cevaplarından elde edilen temalar Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7*Katılımcı Öğrencilere Göre Kültür Kavramı Temaları*

Kod	Tema	Katılımcı	Frekans
Günlük uygulamalarımız Ailemizde yaptığımız şeyler	Günlük hayatımızda ki her şey	Sude, Ali, Merve, Kerem, Yaren, Mehmet	6
Bize ait olan, sürekli yaptığımız uygulamalar	Toplumda var olan uygulamalar	Ali, Mehmet, Yağmur	3
Geçmişte yapılan ve günümüze gelen uygulamalar Eskiden olan her şey	Eskiden günümüze kalan her şey	Ahmet, Sude, Merve, Kerem	4
Toplumumuzda var olan gelenek ve görenekler El öpme, bayramlaşma gibi adetlerimiz	Gelenek, görenekler, Örf ve adetler	Yağmur, Ahmet, Ali	3
	Toplumların yaşayış şekilleri	Kerem, Ahmet	2
Sadece bize ait olan uygulamalar	Milletimizi diğerlerinden ayıran özellikler	Yiğit, Elanur,	2
Bizi bir araya getiren öğeler Birlikte yaptığımız şeyler	Toplumsal birlik, beraberlik	Elanur, Merve	2
Toplam			22

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilere ait kültür kavramı; toplumda var olan uygulamalar, eskiden günümüze kalan her şey - gelenek, görenekler, örf ve adetler, toplumların yaşayış şekilleri, milletimizi diğerlerinden ayıran özellikler toplumsal birlik, beraberlik temaları ile ortaya konulmuştur. Kültür kavramını Ali “Kültür bence bize ait her şey demektir. Yani, atalarımızdan bu yana devam eden her şey olabilir.” şeklinde ifade ederken, Ela nur kültürü “Günlük hayatımızdaki her şey.” şeklinde açıklamıştır. Yaren ise kültürü “Geçmişten günümüze kadar her türlü öge.” olarak belirtmiştir. Katılımcı öğrencilerin zihinlerindeki kültürel miras kavramına ilişkin algıların ortaya çıkarılması amacıyla kültürel miras kavramından ne anladıkları sorulmuştur. Öğrenci görüşlerinden elde edilen temalar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8*Öğrenci Görüşlerine Göre Kültürel Miras Kavramı Temaları*

Kod	Tema	Katılımcı	Frekans
Büyüklerimizin yapmış olduğu uygulamalar Atalarımızın bize bıraktığı miraslar Büyüklerimizin bize öğrettikleri	Atalarımızdan bize kalan uygulamalar	Kerem, Ahmet, Sude, Merve, Yaren, Mehmet, Yiğit	7
Bizdeb torunlarımıza kadar kalan uygulamalar	Bizden sonraki nesillere kalan kültürel öğeler	Elanur, Merve, Kerem	3
Eskiden yapılan ve bize gelen adetler Eskiye dayanan kültürel özelliklerimiz	Geçmişten gelen adet ve gelenekler	Yağmur, Sude, Merve,	3
Toplam			13

Tabloda katılımcı öğrencilerin algılarından oluşan kültürel miras kavramına ilişkin kod, tema ve frekanslar yer almaktadır. Öğrenciler kültürel miras kavramını; “atalarımızdan bize kalan uygulamalar, bizden sonraki nesillere kalan kültürel öğeler, geçmişten gelen adet ve gelenekler” temaları ile ifade etmişlerdir. Kültürel miras kavramı sıklıkla “Atalarımızdan bize kalan uygulamalar” biçiminde

tanımlanmıştır. Kültürel miras kavramını tanımlarken Yağmur görüşlerini “Kültürel miras atalarımızdan bize kalan kültür ile ilgili şeydir” biçiminde ifade ederken Yiğit “Kültürel miras atalarımızdan bize kalan ve yine bizim de sonraki insanlara bıkacağımız kültüre ait her şey olabilir” şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir. Öğrencilerin kültürel miras öğelerinden algıladıklarını ortaya koymak amacı ile onlara kültürel miras öğeleri denilince ne anladıkları sorulmuştur. Öğrencilerin yanıtlarından elde edilen kod, temala ve frekanslara Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9*Öğrenci Görüşlerine Göre Kültürel Miras Öğeleri*

Kod	Tema	Katılımcı	Frekans
Bayramlarımız Kına gecesi ve düğünlerimiz Misafirperverlik Gelenek ve göreneklerimiz Dilimiz Dini öğelerimiz Yemeklerimiz	Somut <i>kültürel miras öğeleri</i>	Kerem, Ahmet, Sude, Merve, Yaren, Mehmet, Yiğit Elanur, Yağmur, Ali	10
Mimari yapılarımız	Somut olmayan <i>kültürel miras öğeleri</i>	Kerem, Ahmet, Sude, Merve, Yaren, Mehmet, Yiğit Elanur, Yağmur, Ali	10
Toplam			20

Tablo 9 incelediğinde öğrencilerin kültürel miras öğelerine ilişkin algılarından elde edilen, kod, tema ve frekanslar görülmektedir. Öğrencilere ait kültürel miras öğeleri “Somut kültürel miras öğeleri ve Somut olmayan kültürel miras öğeleri” temaları ile sınıflandırılmıştır. Öğrenciler kültürel miras öğelerini “bayramlarımız, kına gecesi ve düğünler, misafirperverlik, gelenek ve görenekler, mimari, dil, din, yemekler” olarak açıklamaktadır. Kültürel miras öğelerimizi Merve “Geleneksel kıyafetlerimiz, günlük yaşam tarzlarımız, bayramlarda yaptığımız şeyler, düğünlerdeki oyunlarımız.” şeklinde tanımlarken, Kerem ise “Bayramlar, düğünler yemekler, kıyafetler, el sanatları...” olarak örnekler vermiştir.

Öğrencilerin Web 2.0 araçları ve bu araçların sosyal bilgiler dersinde kullanımına ilişkin öğrenci görüşlerini ortaya koymak amacı ile öğrencilere Web 2.0 araçları hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Ayrıca ders sürecinde kullanılan Web 2.0 araçlarından hangilerini hatırladıkları sorulmuştur. Cevaplardan elde edilen kod, tema ve frekanslar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10*Web 2.0 Araçları Hakkındaki Görüşleri*

Kod	Tema	Katılımcı	Frekans
Eğlenceli ve zevkli olması Görsel ve videolar içermesi Alıştırmalar yapılması Etkileşimli olması Konuları somutlaştırması Kalıcı öğrenmeyi sağlaması	Öğrenmeye yardımcı	Mehmet, Yiğit Elanur, Yağmur, Ali, Kerem, Ahmet	7
Oyunlar ile öğretmesi Eğlenceli ve zevkli olması	Öğrenmeyi eğlenceli hâle getirici	Sude, Merve, Elanur, Yağmur, Ali, Kerem, Ahmet Mehmet, Yiğit	10
Toplam			17

Tablo 10 incelendiğinde katılımcı öğrencilerin Web 2.0 araçlarına yönelik olumlu görüşler belirttiği görülmektedir. Öğrenciler Web 2.0 araçlarını eğlenceli bulmaktadır. Bu araçların görsel ve videolar içermesi, alıştırmalar yapılması, oyunlar ile öğretmesi, etkileşimli olması öğrenciler tarafından olumlu olarak karşılanmaktadır. Bu konu hakkındaki görüşlerini Ali Web 2.0 araçları içinde yer alan birçok görsel ve videolar ile görsel hafızama derslerin daha iyi yerleştiğini ifade ederken, Web 2.0 araçlarından hatırladığım Canva, Wordwall, Khoot uygulamalarını örnek vermiştir. Mehmet ise görüşlerini “Kısaca güzel, eğlenceli bir süreçti, birçok uygulama vardı, Web 2.0 araçlarına örnek olarak Canva, Prezi, Khoot, Wordwall uygulamalarını hatırlıyorum.” şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir.

Öğrencilerin Web 2.0 araçlarına karşı görüşleri ortaya konulduktan sonra onların bu süreçte ait farklı bir isteklerinin olup olmadığını belirlemek amacı ile ders sürecinde farklı nelerin olmasını istedikleri sorulmuştur. Yapılan görüşmeler sonunda öğrencilerin sürece karşı olumlu tutum içinde olduğu görülürken bazı öğrencilerin ise süreçte daha fazla oyun, uygulama ve etkinlik istediklerini belirtmiştir. Kerem sürece dair görüşlerini “Ders süreci eğlenceliydi daha fazla etkinlik olmasını isterdim.” şeklinde ifade ederken, Mehmet ise “Derste güzel etkinlikler yaptık ancak daha fazla soru çözmek isterdim.” biçiminde kendini ifade etmiştir.

Sosyal bilgiler dersi sürecinde Web 2.0 araçlarının kullanımının bu derse ve teknoloji kullanımına karşı herhangi bir farkındalık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla “Ders sürecinde Web 2.0 araçlarının kullanımı sosyal bilgiler ve teknoloji kullanımına karşı sizde herhangi bir farkındalık oluşturdu mu?” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen yanıtlardan öğrencilerin hem sosyal bilgiler dersine hem de teknolojik araçlara karşı olumlu yönde bir farkındalık oluşturduğu, kültürel miras ile ilgili konulara ilgilerini arttırdığı belirlenmiştir. Bu soru hakkındaki görüşlerini Yağmur “Farklı teknolojik araçlar öğrendim ve bende onları kullanmak istedim, derse karşı ilgim arttı.” biçiminde ifade ederken, Yiğit “Bilgisayardan yalnızca oyun oynayıp video izliyordum aslında farklı uygulamalara ders amaçlı oyunlarda yapabilirim.” şeklinde kendini ifade etmiştir.

Katılımcı öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde yer alan diğer öğrenme alanlarında Web 2.0 araçlarını kullanmayı isteyip istemediklerini belirlemek amacı ile onlara “Web 2.0 araçlarını sosyal bilgiler dersinin diğer öğrenme alanlarında kullanmak isteseyiz nasıl kullanırdınız?” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin farklı öğrenme alanlarında da bu araçları kullanmak istedikleri görülmüştür. Katılımcılardan olan Ahmet düşüncelerini “İnsanlar Yerler ve Çevreler ile Bilim Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında olabilir.” şeklinde ifade ederken, dersin tüm öğrenme alanlarında bu araçların kullanılmasını isteyen Mehmet ise görüşlerini “Bence her öğrenme alanı olabilir. Çünkü hepsinin sonunda farklı sorular çözebiliriz.” biçiminde ifade etmiştir. Sosyal bilgiler dersi kültürel miras konularının öğretiminde Web 2.0 araçların etkililiğinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır, öğrenci yanıtlarından elde edilen temalar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Web 2.0 Araçlarının Kültürel Miras Konularının Öğretimine Katkısı

Kod	Tema	Katılımcı	Frekans
Kültürel miras öğelerini tanıtmayı	Kültürel miras	Mehmet, Yiğit	8
Kültürel miras öğelerine dikkat çekmesi	öğelerini tanıtmayı	Elanur, Yağmur,	
Görseller ve videolar ile kültürel mirası tanıtmayı		Ali,	
Geçmişe ait eserleri tanıtmayı		Kerem,Ahmet,	
		Sude,	
Farklı kültürleri tanıtmayı	Farklı kültürleri	Sude, Merve,	5
Diğer kültürlerle ait uygulamaları tanıtmayı	tanıtmayı	Elanur, Yağmur,	
		Ali,	
Kültürel miras öğelerini somut hâle getirmesi	Kültürel miras konularını somutlaştırması	Kerem,Ahmet	4
		Mehmet, Yiğit	
Alıştırmalar ve etkinliklerle konuların pekiştirilmesi	Kalıcı öğrenmeyi sağlaması	Mehmet, Yiğit	3
		Elanur,	

Kod	Tema	Katılımcı	Frekans
Kültürel mirasa ilişkin oyunların yer alması			
Toplam			20

Tablo 11’de öğrencilere göre Web 2.0 araçlarının kültürel miras konularının öğretimine katkıları yer almaktadır. Öğrencilerden elde edilen cevaplar ile “Kültürel miras öğelerini tanıtmaları, Farklı kültürleri tanıtmaları, Kültürel miras konularını somutlaştırması, Kalıcı öğrenmeyi sağlaması” temalarına ulaşılmıştır.

Öğrenciler Web 2.0 araçlarının farklı kültürel miras öğelerini, kültürleri ve geçmişe ait eserleri tanıtmaları, konulara dikkat çekmesi ve farklı etkinliklerle konuları pekiştirmesi yönünde Web 2.0 araçlarının kültürel miras konularının öğretimine katkılarına ifade etmişlerdir. Konuya ait görüşlerini Ali “Kültürel miras konusunda ise geçmişimize ait birçok eserin veya uygulamaların görsellerini görmemi sağladı.” şeklinde düşüncelerini dile getirirken, Merve “Farklı farklı kültürler ile karşılaştık” sözlerini dile getirmiştir.

Web 2.0 araçlarının öğrenci davranışlarında herhangi bir değişime yol açıp açmadığını belirlemek amacı ile onlara “Gerçekleştirilen eğitim uygulamalarından sonra kültürel miras ile ilgili davranışlarınızda nelere dikkat ediyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Yapılan görüşmeler sonrasında öğrencilerin kültürel miras ve öğelerine karşı ilgilerinin arttığına ulaşılmıştır. Soru hakkındaki görüşlerini Merve “Kültürel miras kavramını sık duymam ona olan ilgimi arttırdı. Kültürel mirasımızı araştırmak ve daha çok şey öğrenmek isterim” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Kerem ise “Özellikle kültürümüze ve dilimizin önemine karşı ilgim arttı. Türkçemizi daha iyi korumamız gerektiğini anladım.” şeklinde kültürel miras artan ilgisini dile getirmiştir. Web 2.0 araçlarının kullandığı ders sürecinde her hangi bir sorunla karşılaşma karşılığında belirlemek amacı ile “Ders sürecinde Web 2.0 araçlarından yararlanırken ne tür zorluklarla karşılaştınız?” sorusu yöneltilmiştir. Genel olarak öğrenciler herhangi bir zorluk yaşamadıklarını belirtirken bazı öğrenciler ise ders içinde internet alt yapısından kaynaklı olarak küçük bazı sorunlar meydana geldiğini dile getirmişlerdir. Sürece ilişkin görüşlerini Ahmet “Hatırladığım büyük bir sorun yok sınıfta bir kere internet donmuştu video ilerlemedi.” şeklinde görüşünü dile getirirken, Ela nur ise “Aslında pek sorun yaşamadım. Yalnızca bir defa sınıfta internet gitmişti o zaman küçük bir sorun yaşamıştık.” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Elde edilen nicel ve nitel veriler sonucunda bu verilerin bir birini desteklediği görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin kültür ve kültürel mirasın tanımını yapabildikleri, kültürel miras öğelerini ifade edebildikleri görülmüştür. Bu veriler sonucunda Web 2.0 araçlarının öğrencilerin akademik başarılarını geliştirirken aynı zamanda kültürel miras konu ve kavramlarının aktarımına yardımcı olduğu görülmektedir. Başarı düzeylerinin artışı sayısal veriler ile ortaya konulurken nitel veriler ile daha ayrıntılı biçimde desteklenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Kültürel miras eğitiminde Web 2.0 araçlarının etkisinin araştırıldığı bu çalışmada deneysel işlem sonucunda uygulanan son testler ile Web 2.0 araçlarına dayalı etkinliklerin deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre Sosyal bilgiler dersinde Web 2.0 araçları kullanımının kültürel miras eğitimine olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Merç (2017) Web 2.0 araçlarından olan Google Earth uygulamasının, Öner (2017) ve Yerli (2018) EBA uygulamasının, Demir (2019) dijital öykülerin, Tak ve Demir (2019) yazılım araçlarının, Azı (2020), Aslan ve Çakmak (2021) artırılmış gerçeklik uygulamalarının, Çelik (2021) dijital hikâye araçlarının sosyal bilgiler dersinde başarıyı arttırdığını belirtmiştir. Kırımlı ve Demirezen (2022) öğrencilerin ilgilerini, motivasyon ve başarılarını arttırmanın yanı sıra Web 2.0 araçlarının öğrencileri merak ve araştırmaya, problem çözmeye teşvik ettiğini belirtmiştir. Sevingen (2022) Web 2.0 araçlarının dijital vatandaşlık düzeyini ve akademik başarıyı arttırdığını ifade etmiştir. Öner (2022) sosyal bilgiler derslerinde video, animasyon, Kahoot, Voki, Plickers gibi Web 2.0 araçlarının öğrencilerin ders içinde ilgilerini çektiğini ve öğrenmelerini desteklerini belirtmiştir. Kapsayıcı eğitiminin temel ilkeleri gereği öğrencilerin etkin hâle gelebilmesi için Web 2.0 araçlarından aktif biçimde yararlanılması gerektiği ortaya konulmuştur. Kurtdele Fidan ve Yazıcı (2023) Web 2.0 araçlarının öğrencilerin ilgilerini çektiğini, bilgilerin kalıcılığını arttırdığını belirtmiştir.

Byrne (2009) Web 2.0'ın öğrenme üzerindeki etkisini ortaya koyarken, Terrell, Richardson ve Hamilton (2011) Web 2.0 araçlarının başarıya olan etkisini ortaya koymuştur. Araştırmada Web 2.0 teknolojilerinin iş birliğini ve iletişimi kolaylaştırdığı konusunda veriler ortaya konulmuştur. Wanago (2013) yürütmüş olduğu çalışmada benzer olarak Web 2.0 araçlarının iş birliği ve paylaşımı sağlamada önemli olduğunu belirtmiştir. Pausé ve McCarroll, Elizabeth (2022) tarafından yapılan çalışmada Web 2.0 araçlarının iletişim ve iş birliğini sağladığı rolünü ortaya koymuştur.

Çalışmanın diğer bir aşaması olan öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçlara bakıldığında ise; öğrenciler kültürel miras eğitiminde Web 2.0 araçları kullanımının kültür ve kültürle ilişkili kavramları öğrenmelerine yönelik farkındalık oluşturduğu ifade ederken, öğrencilerin bu kavramları açıklarken günlük yaşamlarından örnekler verdikleri görülmüştür. Yapılan görüşmeler sonucunda Web 2.0 araçlarının kültürel miras aktarımına etkisine ilişkin veriler ortaya konulmuştur. Benzer biçimde Cao, Srirama, vd., (2006) sosyal yazılımların ve mobil araçların kültürel miras aktarımına katkısını ortaya koyarken; Barak, Herscovitz, Kaberman ve Dori (2009) Web 2.0 araçlarının kültürel miras aktarımı konusundaki rolünü açıklamıştır. Kılıç (2019) kültürel mirasın medya ile aktarımına örnekler sunarak, kitle iletişim araçları ile kültürel mirasın yeni nesillere aktarımı konusundaki önemine değinmiştir. García-Santiago ve Olvera-Lobo (2020), García-Santiago ve Olvera-Lobo (2021) sosyal medya ve Web 2.0 araçlarının kültürel miras eğitimi alanındaki kullanımını ortaya koymuştur.

Öğrenciler kültür kavramına ilişkin tanım yaparken “örf, adet gelenek ve göreneklerimiz yansıtan, bizi diğer toplumlardan ayıran her türlü uygulama” olarak tanımlar yaptıkları görülmüştür. Öğrenciler kültürel miras öğelerini “bayramlarımız, kına gecelerimiz, düğünlerimiz, misafirperverliğimiz, gelenek ve göreneklerimiz, mimari yapılarımız, dilimiz, dini öğelerimiz ve yemeklerimiz” kavramlarından yararlanmışlardır. Deveci (2009) öğretmen adayları ile yapmış olduğu görüşmelerde onların kültür kavramını tanımlarken; düğünler, kına geceleri, kıyafetler, bayramlar, sanat eserleri, tarihi eserler gibi öğelerden yararlandığı görülmüştür. Avcı (2014) tarafından yapılan çalışmada alınan öğrenci görüşlerine göre, benzer biçimde öğrenciler kültürü geçmişten gelen yaşantı ürünleri, gelenek, görenek, oyun, bayram ve düğünler olarak tanımlamışlardır. Türkcan ve Bozkurt (2015) ilkökul öğrencilerinin zihinlerindeki kültür kavramını tanımlarken kullandıkları öğeleri ortaya koymuştur. Öğrenciler bu kavramı tanımlarken alan yazınıyla benzer biçimde; yöresel yemekler, müzeler, kıyafetler, sanatsal ürünler, bayramlar ve müzikler gibi kültürel öğelerden yararlanmışlardır.

Diğer bir sonuç olarak Web 2.0 araçlarının öğrencilerin teknolojik araçlara olan ilgisini arttırdığı, bu araçları ders çalışmak için kullanmaya istekli oldukları görülmüştür. Ayrıca Web 2.0 araçları ile sosyal bilgiler ders sürecine ilişkin öğrenciler; süreci kalıcı öğrenmeye katkı sağlayan, etkileyici ve zevkli bir süreç olarak gördükleri, görseller ve videoların derse katkı sağladığını, alıştırmaların bilgilerin kalıcılığına yardımcı olduğunu, soyut konuları somutlaştırdığını belirtmişlerdir. Kültürel miras eğitimi konusunda ise Web 2.0 araçlarının; kültürel miras öğelerini ve farklı kültürleri tanıtmaya, alıştırmalar ve etkinliklerle konuları pekiştirmesi, görseller ile kültürel miras öğelerini ve eserlerini tanıtmaya konusunda yardımcı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Şenyurt ve Şahin (2022) Web 2.0 araçlarının öğrencilerin derse aktif katılımını ve eğlenerek öğrenmeyi sağlamasında yardımcı olduğu ifade edilmiştir. Coğrafya eğitiminde Çenesiz ve Özdemir (2021) Web 2.0 araçlarının akademik başarıyı arttırdığını ifade ederken, Yıldırım (2023) ise Web 2.0 araçlarının alan eğitimine katkısını ortaya koymuştur. Yavuz (2023) din kültürü ve ahlak bilgisi alanında Web 2.0 araçlarının öğrencilerin dikkatlerini çektiğini ve kalıcı öğrenmeye yardımcı olduğunu vurgulamıştır. Türkçe eğitiminde Web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik olarak Mete ve Batıbay, (2019) Türkçe dersinde Web 2.0 araçlarından olan Khoot uygulamasının öğrencilerin motivasyonlarına olan etkisini ortaya koyarken, Karadağ ve Garip (2021) Türkçe derslerinde Web 2.0 araçlarından olan Learning Apps'ın öğrenmeye ve öğrenilenleri pekiştirmeye olan etkisini ortaya koymuştur. Ayrıca Tenekeci (2020) tarafından yürütülen çalışmada Türkçe öğretmenleri tarafından Web 2.0 araçlarının bilinirliğini ve dil bilgisi derslerinde nasıl kullanılabileceği belirtilmiştir. Süreç içinde yaşanan sorunlara yönelik bir kısım öğrenci derste internet bağlantısının yavaş olduğunu, videonun ilettilmesinde sorun yaşandığı belirtilmiştir. Ayrıca Web 2.0 teknolojilerinin kültürel miras konusunda öğrenci davranışlarında değişime yol açtığı görülmüştür.

Örneğin öğrenciler kendi kültürel öğelerini tanıtmaya ve tanıma konusunda istekli olmuşlardır. Öğrencilerin kültürel miras eserlerini korumaya yönelik farkındalıkları artmıştır. Öğrenciler Web 2.0 araçları ile yürütülen ders sürecinde alıştırmaların ve ders içerikli oyunların daha fazla olması yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Sosyal bilgiler eğitimi kültürel miras aktarımında Web 2.0 araçlarının kullanıma daha fazla yer verilebilir. Ders sürecinde kullanılacak video ve görseller için sınıfın internet bağı alt yapısına, ses, ışık gibi fiziki özelliklerine dikkat edilebilir. Sosyal bilgiler dersinin diğer öğrenme alanları ve kazanımlarına ilişkin Web 2.0 araçları ile geliştirilmiş etkinliklere yer verilebilir. Web 2.0 araçlarının kullanımı ile sosyal bilgiler eğitimi alanında çok fazla sayıya rastlanılmamıştır. Bu konuya yönelik; Web 2.0 araçlarının sosyal Bilgiler dersinde yer alan değer, beceri ve kavramaların kazandırılmasına, Farklı sınıf düzeylerinde farklı öğrenme alanlarında çalışmalara yapılarak Web 2.0 araçlarının etkililiğini ile araştırmalar yapılarak alana katkı sağlanabilir. Kültürel miras eğitiminde farklı araçlar ve etkinliklerin etkisini araştırmaya yönelik çalışmalara yapılabilir. Öğretmenlerin Web 2.0 araçları ve ders içinde bu araçların kullanım düzeylerini ortaya koymak için anket ve görüşmeler yapılabilir. Sosyal bilgiler dersinde Web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin öğrenci ve öğretmenlere yönelik tanıtıcı çalışmalar yapılabilir ya da kitaplar veya videolar hazırlanabilir.

Yazar Katkı Oranı

Yazar tarafından çalışma yürütülmüştür.

Etik Beyan

“Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde’ yer alan tüm kurallara uyulmuş ve yönergenin ikinci bölümünde yer alan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemlerden” hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Çatışma Beyanı

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

Teşekkür

Doktora tez yazım sürecinde benden desteklerini esirgemeyen kıymetli hocam Prof. Dr. Tuba ÇENGELCİ KÖSE’ye teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

References

- Almalı, H. ve Yeşiltaş, E. (2020). Sosyal bilgiler eğitiminde coğrafya konularının web 2.0 teknolojileri kullanılarak öğretiminin öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), ss. 165-182.
- Aslan, S. ve Çakmak, Z. (2021). Artırılmış gerçeklik uygulamalarının sosyal bilgiler öğretimine yansımaları. *Journal of History School*, 55, ss. 4337-4358.
- Ateş, K. (2021). *Sosyal bilgiler 6. ve 7. sınıf ders kitaplarında kültürel miras öğrenme alanı kapsamında kadın karakterlerin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Avcı, M. (2014). *Sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitime ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri*. [Yüksek Lisans Tezi, Bolu]. YÖK Tez Merkezi.
- Azı, F.B. (2020). *Artırılmış gerçeklik uygulamalarının Sosyal bilgiler dersinde akademik başarı ve ders tutumlarına etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Azrak, S. ve Yalçinkaya, E. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarihi kültürel miras eğitime ilişkin görüşleri (Denizli şehri örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28 (3), 1307-1320.
- Balci, F. (2023). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital okuryazarlık yetkinliklerinin Web 2.0 araçları kullanım durumuna etkisi*. [Yüksek lisans tezi, Ankara]. YÖK Tez Merkezi.

- Balçın, K., ve Çalışkan, H. (2021). Sosyal bilgiler dersinde kullanılan web 2.0 araçlarının ortaokul öğrencilerinin çevresel duyarlılıklarına Etkisi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 3(2), ss.128-141.
- Barak, M., Herscovitz, O., Kaberman, Z. and Dori, Y. (2009). MOSAICA: A Web-2.0 based system for the preservation and presentation of cultural heritage. *Computers and Education*, 53, 841-852.
- Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu [UNESCO] (1992). The contribution of education to cultural development. United Nations Educational, Scientific, And Cultural Organization, Paris (France). 1-27. <https://eric.ed.gov/?id=ED369699>.
- Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu [UNESCO] (1972). UNESCO Türkiye Millî Komisyonu. <https://www.unesco.org.tr/Pages/125/122/UNESCO-D%C3%BCnya-Miras%C4%B1-Listesi>.
- Batıbay, E. F. (2019). *Web 2.0 uygulamalarının Türkçe dersinde motivasyona ve başarıya etkisi: Kahoot örneği*. [Yüksek Lisans Tezi, Ankara]. YÖK Tez Merkezi.
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Byrne, R. (2009). The effect of Web 2.0 on teaching and learning. *Teacher Librarian*, 37 (2), ss. 50-53.
- Cao, Y., Srirama, S. N., Chatti, M. A. ve Klamma, R. (2006). Mobile social software for cultural heritage management. *OTM Workshops*, 4277, 955-964.
- Caracelli, V. J. ve Greene, J. C. (1993). Data analysis strategies for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15 (2), 195-207.
- Creswell, J. W. (2019). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (Çev: Ed. M. Sözbilir). Pegem Akademi Yayınevi.
- Çelik, T. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının web 2.0 uygulamalarıyla biçimlendirici değerlendirme deneyimlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 50 (231), 173-198.
- Çenesiz, M. ve Özdemir, M. A. (2021). Web 2.0 araçlarının ortaöğretim 10. sınıf Coğrafya dersi topoğrafya ve kayaçlar konusunda akademik başarıya etkisi. *International Journal of Geography and Geography Education* (43), ss. 39-53.
- Çengelci, T. (2012). Sosyal bilgiler öğretim programında somut olmayan kültürel mirasın yeri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (1), ss. 185-203.
- Çengelci Köse, T. ve Kekeç, M. (2019, Mart 21-24). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Kültürel Miras Eğitimi [Sözlü Bildiri]. Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi, Afyonkarahisar, Türkiye.
- Çakmak, S. (2020). Kültürel miras yaklaşımıyla "Türkiye potansiyelini keşfet" logosunun simgesel olarak çözümlenmesi. *İdil*, 65, ss. 155-164.
- Çankaya, E. (2006). *Somut olmayan kültürel mirasın müzecilik bağlamında korunması*. [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul]. YÖK Tez Merkezi.
- Çelik, T. (2020). Dijital çağda Sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirme: bir eylem araştırması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (38), ss. 211-229.
- Darçın Şahin, İ. (2010). *Yerel kültür mirasının dijitalleştirilmesi ve halk kütüphaneleri: Yalova örneği*. [Yüksek Lisans Tezi, Ankara]. YÖK Tez Merkezi.
- Demir, B. ve Düzleyen, E. (2012, Haziran 27-30). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Gdo bilgi düzeylerinin incelenmesi [Sözlü Bildiri]. *X. ulusal fen bilimleri ve matematik eğitimi kongresi*, Türkiye, Niğde.
- Demirezen, S. ve Aktaş, A. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin somut olmayan kültürel miras öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (30), ss. 413-434.
- Deveci, H. (2009). Sosyal bilgiler dersinde kültürden yararlanma: Öğretmen adaylarının kültür portfolyolarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (28), ss. 1- 19.

- Fitchett, P, G. ve Meuwissen, K, W. (2018). *Social Studies in the new education policy era*. New York: Routledge.
- Göksu, M. M. (2021). Social studies teachers' views on cultural heritage education. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 6 (13), ss. 1061-1093.
- García-Santiago, M.D. ve Olvera-Lobo, M.D. (2021). Use of Web 2.0 in cultural heritage. *En Proceedings of the 19th International Conference on WWW/INTERNET*. Ss. 18-20 <http://hdl.handle.net/10481/69698>
- Gencer, Ö. ve Gezer, U. (2022). Web 2.0 araçlarına dayalı Sosyal bilgiler öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. *Dijital Teknolojiler ve Eğitim Dergisi*, 1,(2), ss. 83-91.
- Gezer, U. (2020). *Sosyal bilgiler dersinde mobil uygulamalara dayalı etkinliklerin akademik başarı, eleştirel düşünme becerisi ve motivasyon üzerine etkisi*. [Doktora Tezi, Eskişehir]. YÖK Tez Merkezi.
- Güneş, G., Ayantaş, T. , Güneş, C. , Gülerüz, O. ve Arkan, A. (2021). Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik yapılan araştırmaların incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25 (3), ss. 859-890.
- Gürdoğan Bayır, Ö. ve Çengelci Köse, T. (2019). Kültürel miras ve korunmasına ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27 (4), ss. 1827-1840.
- Gürkan, B. (2015). *Sosyal bilgiler ders kitaplarının somut olmayan kültürel miras açısından incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Adana]. YÖK Tez Merkezi.
- Ivon, H. ve Kuscevic, D. (2013). School and the cultural-heritage environment: Pedagogical, creative and artistic aspects. *CEPS Journal*, 3 (2), 29-50.
- Ja ančič, P. ve Hus, V. (2018). Treatment of cultural heritage content in the subject Social Studies in primary school. *Creative Education*, 9, ss. 702-712.
- G. Kaplan and G. Öner. (2022, Nisan 9-13). Sanal gerçeklik uygulamalarına (virtual reality) ilişkin 5. sınıf öğrencilerinin deneyimlerinin incelenmesi [Sözlü Bildiri]. *Uluslararası Eğitim ve Bilim Kongresi'nde* sunulan bildiri, Türkiye, Antalya.
- Karadağ, B. F. ve Garip, S. (2021). Türkçe öğretiminde Web 2.0 uygulaması olarak learningapps'ın kullanımı. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 4 (1), ss. 21-40.
- Karaman, S., Yıldırım, S. ve Kaban, A. (2008, Şubat, 20-23). Öğrenme 2.0 yaygınlaşıyor: Web 2.0 uygulamalarının eğitimde kullanımına ilişkin araştırmalar ve sonuçları [Sözlü Bildiri]. *XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildirileri*, Ankara, Türkiye.
- Karip, F. (2012). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin kültürel mirasın korunması bilincine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin ölçülmesi (Ağrı ili örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi, Ağrı]. YÖK Tez Merkezi.
- Kartal, B. (2022). *Sosyal Bilgiler öğretiminde somut olmayan kültürel miras öğelerine ilişkin öğretmen görüşleri*. [Yüksek Lisans Tezi, Amasya]. YÖK Tez Merkezi.
- Keleş, H. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknopedagojik alan bilgisi yeterlilikleri ve web 2.0 Teknolojileri Hakkında Görüşlerinin İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Aksaray]. YÖK Tez Merkezi.
- Kılıç, S. (2014). Etki büyüklüğü. *Journal of Mood Disorders*, 4 (1), ss. 44-6.
- Kılıç, S. (2019). Yaşayan kültürel mirasın medya yolu ile aktarımında cinsiyet faktörü: Fındık verisiye filmi uygulaması. *Social Sciences Studies Journal*, 30, ss. 761-770.
- Kırımlı, H. ve Demirezen, S. (2022). Sosyal bilgiler Öğretmenlerinin Web 2.0 Teknolojilerine Yönelik Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (62), ss. 527-558.
- Kurtdede Fidan, N. ve Yazıcı, A. (2023). Sosyal bilgiler Dersinde Web 2.0 Araçları Kullanımı İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Turkish Studies - Eğitim Bilimleri*, 18,3, ss. 945-965.
- Merç, A. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde mekân algılama becerisinin kazandırılmasında Google Earth uygulamasının etkililiği*. [Doktora Tezi, Eskişehir]. YÖK Tez Merkezi.

- May, İ. (2019). *Sosyal bilgiler ders kitaplarında kültür ve miras ünitesi'nin kazanımlarının incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Burdur]. YÖK Tez Merkezi.
- Lowenthal, D. (2005). Natural and cultural heritage. *International Journal of Heritage Studies*, 11 (1), ss. 81-92.
- Öner, G. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih dersleri için alternatif bir kaynak: Eba.gov.tr. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (9), ss. 227-257.
- Öner, G. (2022). Kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla sosyal bilgiler öğretimi: Bir eylem araştırması. [Doktora Tezi, Eskişehir]. YÖK Tez Merkezi.
- Özlek, G. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin somut olmayan kültürel miras öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Aksaray]. YÖK Tez Merkezi.
- Öztürk, C. (Ed.), (2015). *Sosyal bilgiler öğretimi: Demokratik vatandaşlık eğitimi* (4. Baskı). Pegem Akademi Yayınevi.
- Öztürk, A. (2022). *Sosyal bilgiler öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanılmasının ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve akademik başarılarına etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Antalya]. YÖK Tez Merkezi.
- Pausé, C. ve McCarroll, Elizabeth M. (2022). Tumbling through tertiary Education: An investigation of the use of tumblr within a child development course. *Interactive Learning Environments*, 30 (1), ss. 49-57.
- Royston, J. P. (1983). Some techniques for assessing multivariate normality based on the ShapiroWilk. *W. Applied Statistics*, 32(2), 121-133.
- Sağ, Ç.N. (2018). *İlkokul sosyal bilgiler dersinde somut olmayan kültürel miras eğitime yönelik etkinlik temelli bir eylem araştırması*. [Yüksek Lisans tezi, Bartın]. YÖK Tez Merkezi.
- Sevigen, E. (2021). *Sosyal bilgiler öğretiminde müze eğitimi uygulamalarının öğrencilerin somut kültürel miras ve ders ile ilgili tutumlarına etkisi ve süreç hakkındaki görüşleri: Bir karma yöntem araştırması*. [Yüksek Lisans tezi, Eskişehir]. YÖK Tez Merkezi.
- Sevingen, M. (2022). *Sosyal bilgiler dersi öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanılmasının öğrencilerin dijital vatandaşlık düzeyine, akademik başarısına ve ders tutumuna etkisi*. [Yüksek Lisans tezi, Samsun]. YÖK Tez Merkezi.
- Sariyatun, S., Suryani, N., Sutimin, L., Nur F. A. ve Akmal, A. (2021). The effect of digital learning material on students' social skills in Social Studies learning. *International Journal of Instruction*, 14. 417-432.
- Şenyurt, Y. S. ve Şahin, Ç. (2022). Covid-19 salgınında uzaktan eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarının kullanımı ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 5(1), ss. 34-49.
- Srivastava, S. (2015). A Study of awareness of cultural heritage among the teachers at university level. *Universal Journal of Educational Research*, 3 (5), ss. 336-344.
- Tak, İ. ve Demir, M. (2019). Sosyal bilgiler dersinde eğitim yazılımı kullanılmasının öğrenci akademik başarısına etkisi: Morpa kampüs örneği. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 4 (2), ss. 77-89.
- Taşdemir, M. (2018). *Ortaokul altıncı sınıf Sosyal bilgiler ders kitabı metinlerinin kültürel mirasa duyarlılık değeri açısından incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Antalya]. YÖK Tez Merkezi.
- Tenekeci, M. (2020). Türkçe öğretiminde Web uygulamaları ve mobil uygulamalar ile bunların öğretmenlerce bilinirliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (227), ss. 429-445.
- Türkcan B. ve Bozkurt, M. (2015). İlkokul öğrencilerinin Sosyal bilgiler dersi bağlamında kimlik, kültür ve yurttaşlık algıları. *Journal of Turkish Studies*, 10 (11), ss. 1501-1526.
- Tünkler, V. (2021). Sosyal bilgilerde kavram öğretiminde Web 2.0 Araçları: Öğretmen adaylarının görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (53), ss. 234-260.

- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6 (4), ss. 543-559.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (Çev: Ed. M. Baloğlu). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Uçar, M. (2014). İlköğretim düzeyinde kültür varlığı ve koruma konularındaki eğitimin etkinliği ve sivil toplum örgütlerinin eğitime katkısının değerlendirilmesi. *MEGARON*, 9 (2), ss. 85-102.
- Yavuz, E. (2023). *Dkab öğretmenlerinin din derslerinde Web 2.0 araçlarını kullanım durumlarının incelenmesi (Adana örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi, Kayseri]. YÖK Tez Merkezi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Ö., Tanrikulu, C. ve Ablak S. (2022). Uzaktan eğitim Sürecinde Sosyal bilgiler öğretmenlerinin web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 11(4), ss. 817-829.
- Yıldırım, S. (2023). Alan eğitiminde Web 2.0 uygulamalarının Coğrafya dersi bağlamında değerlendirilmesi. *International Journal of Geography and Geography Education* (49), ss. 41-58.
- Yeşilbursa, C. C. (2011). *Sosyal bilgilerde miras eğitiminin öğrencilerin somut kültürel mirasa karşı tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi*. [Doktora Tezi, Ankara]. YÖK Tez Merkezi.
- Zhabykbayeva, D., Sanay, G., Bekish, A. Zhylybekova, G., ve Kasymbekov, Z. (2021). Teachers' views on the level of cultural heritage knowledge that can be improved through innovative technologies. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 13 (4), ss. 1073 -1087.
- Wanago, N. (2013). Effective Web 2.0 tools for your classroom. *Techniques: Connecting Education and Careers* (13), 88 (1), ss. 18-21.



Body Image And Body Dissatisfaction In Early Childhood

Mustafa KALE ^{a*} (ORCID:0000-0002-1764-2224)
Ebru DERETARLA GÜL ^b (ORCID:0000-0002-6241-8109)
Muhammet TALHA KAYA ^c (ORCID:0000-0003-3766-9851)
Soner ÇAKMAK ^d (ORCID:0000-0003-4212-7096)

^aCag University, Vocation School, Mersin/Türkiye

^bCukurova University, Faculty of Education, Adana/Türkiye

^cCag University, Faculty of Arts and Sciences, Mersin/Türkiye

^dCukurova University, Faculty of Medicine, Adana/Türkiye



Article Info

DOI: DOI: 10.14812/uefd.1415720

Article history:

Received 06.01.24
Revised 05.09.24
Accepted 26.09.24

Keywords:

Body Image,
Early Childhood,
Body Dissatisfaction

Research Article

Abstract

In this study, the relationship between body image scores perceived and desired by children in early childhood and body dissatisfaction was investigated. The relational survey method, one of the quantitative research methods, was used in the study. A total of 539 children (268 boys and 271 girls) between the ages of 4 and 6 attending seven state kindergartens in Adana were included in the study. The pictogram scale for children developed by Collins (1991) was used to determine body image. In addition, anthropometric measurements were made to calculate the body mass index of the children. Data were analyzed according to the distribution of BMI z-scores of boys and girls according to current body shape. Given that the data were not normal, the Spearman correlation coefficient was used to confirm the correlation between the BMI z-score and the current body size and degree of body dissatisfaction in both sexes. The SPSS 26 statistical package program was used in the analysis of the data. While girls want a slimmer body from their children, boys, on the contrary, want a larger body. It shows that about 34% of children have body dissatisfaction.

Erken Çocukluk Döneminde Beden Algısı ve Beden Memnuniyetsizliği

Makale Bilgisi

DOI: DOI: 10.14812/uefd.1415720

Makale Geçmişi:

Geliş 06.01.24
Düzeltilme 05.09.24
Kabul 26.09.24

Anahtar Kelimeler:

Beden Algısı,
Erken Çocukluk,
Beden Memnuniyetsizliği

Araştırma Makalesi

Öz

Bu çalışmada, erken çocukluk döneminde çocukların bedenlerine ilişkin algıladıkları ve arzu ettikleri beden algısı puanları ile beden memnuniyetsizlikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya Adana ilinde yedi devlet anaokuluna devam eden 4-6 yaş arası toplam 539 çocuk (268 oğlan ve 271 kız) dâhil edilmiştir. Beden algısının belirlenmesinde, Collins (1991) tarafından geliştirilen çocuklar için piktogram ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca çocukların beden kitle endeksi hesaplaması için antropometrik ölçümler yapılmıştır. Veriler, mevcut vücut şekline göre kız ve oğlan çocuklarının BMI z skorlarının dağılımına göre analiz edildi. Verilerin normal olmadığı göz önüne alındığında, her iki cinsiyette BMI z-skoru ile mevcut vücut boyutu ve vücut memnuniyetsizlik derecesi arasındaki korelasyonu doğrulamak için Spearman korelasyon katsayısı kullanıldı. Verilerin analizinde SPSS 26 istatistik paket programı kullanılmıştır. Çocuklardan kızlar daha ince bir vücut isterken, oğlanlar aksine daha büyük bir vücut istemektedir. Ayrıca, katılımcı çocukların yaklaşık %34'ü vücut memnuniyetsizliğine sahiptir.

Introduction

Body dissatisfaction is an important public health problem with long-term consequences for people's mental and physical health. Therefore, it is very important to identify and intervene in the early period (Bird, Halliwell, Diedrichs, & Harcourt, 2013; Stice & Bearman, 2001). Although body image and dissatisfaction have been a topic that has been discussed for many years, it is seen that research on this subject focuses heavily on adolescence and adulthood. The main reason why research focuses on the adolescent and adult periods is that problems related to body image are more visible in these developmental periods. However, different studies provide evidence that 24-month-old babies have information about their body structures and reveal that babies' categorization abilities regarding the human body start from a very early age (Bhatt, Bertin, Hayden, & Reed, 2005; Heron-Delaney et al., 2011). Some studies examining body image in adolescence and childhood also show that body satisfaction or dissatisfaction occurs at much earlier developmental stages than adolescence (Boothroyd, Tovée, & Evans, 2021; Bird, Halliwell, Diedrichs, & Harcourt, 2013; Hart, Cornell, et al., Damiano, & Paxton, 2015). The impact of factors such as age, gender, family, media and peer relationships on children's body perception during the preschool period increases depending on the progress of the developmental process. The body perceptions of children who are involved in the formal education process, especially in the preschool period, may differ depending on gender as they interact with different peer groups. Although there are differences between boys and girls in these interactions, having or not having idealized body sizes can also affect relationships between peers, especially in educational environments. Considered from this perspective, determining children's body perception from an early age is very important in terms of early intervention. In the current study, the relationship between the body image scores that children perceive and desire about their bodies in the preschool period and their body dissatisfaction was examined.

The developmental experiences of children in the early years of life are an important determinant of the individual's perceptions, attitudes, and behaviors during adolescence and adulthood. The development of body image is also shaped by sociocultural influences, as in other developmental areas of children (Boothroyd, Tovée, & Evans, 2021; Neves, Cipriani, Meireles, da Rocha Morgado, & Ferreira, 2017). Body image development outcomes in childhood appear as the state of being satisfied or dissatisfied with one's body in other developmental periods such as adolescence and adulthood. Studies to determine the factors affecting the development of body image in childhood, including family (Damiano et al., 2015; Flax, Thakwalakwa, Phuka & Jaacks, 2020;; peer (Tiggemann, 2006); and media (Sherman & Zurbriggen, 2014) reveal that factors such as (Kale, Hurşidi & Karaboğa, 2021). Emphasis on the ideal body for children by family, peers, and/or media from an early age leads to dissatisfaction with body image in adolescence and adulthood and accordingly many health problems. Anxiety about reaching the ideal body can cause psychopathological problems related to eating disorders, including anorexia nervosa and bulimia nervosa in adolescence (Lantz, Gaspar, DiTore, Piers, & Schaumberg, 2018; Mintem, Gigante, & Horta, 2015). In addition to eating disorders, as the difference between the perceived body and the desired body increases, the person may experience problems in social and emotional interaction, including initiating and maintaining relationships with other people, along with a decrease in self-esteem.

Today, with the effect of social media, there is a great increase in the tendency of young people to undergo cosmetic surgery interventions, starting from pre-adolescence and adolescence. In fact, with the effect of social media, there is a great increase in the tendency of young people to undergo cosmetic surgery interventions, starting from pre-adolescence and adolescence (Sagrera et al., 2022). Although applications that differentiate the appearance, such as aesthetic surgery, are performed for the purpose of getting rid of the perceived defect, this leads to dissatisfaction with their new appearance, low self-esteem, and an increased risk of comorbid psychopathologies, especially in people with body dysmorphic disorder (Furnham & Levitas 2012). It is also stated that body dissatisfaction is a risk-increasing factor for major depression and suicide attempts (Brausch & Muehlenkamp, 2007) in later ages in cases where body dissatisfaction is not addressed in the early stages and psychological support is not provided.

Considering the development of communication technologies and the increase in the interaction and time spent by children with the media, perceptions of the ideal body are transferred to children by the media through

movies, advertisements, and even toys, long before adolescence (Anschutz, Engels, Van Leeuwe, & van Strien, 2009). However, the number of studies examining body image in early childhood is quite limited. The limitations in the studies are due to the insufficient development of verbal expression skills in young children and the inability to use existing written assessment tools due to the lack of literacy competence in children yet. For these reasons, pictograms are preferred as assessment tools in examining the body image of young children (Cash & Mikulka, 1990; Collins, 1991; Truby & Paxton, 2002). Existing studies reveal that these measurement tools used for children differ depending on factors such as culture, race, and ethnicity, and it is recommended that the scale be used in different cultures with validity and reliability (Gragon, 2021). Pictorial scales generally consist of images with human silhouettes in a certain order, from very thin to very overweight (Lowes & Tiggemann, 2003; Truby & Paxton, 2002). The participant child is asked to show an image that resembles his own body. Then, the figures in the same image are asked to show the desired body. The child's body perception satisfaction or dissatisfaction is determined on the basis of the difference between the numbers on the desired body and the body indicated by the child. Although it is seen that the number of figures differs in the picture scales in different studies examining body perception in childhood, and the figures are included as colored or uncolored, it is seen that the evaluations are basically carried out in a similar way (Collins, 1991; Musher-Eizenman et al., 2003; Spiel, Paxton, & Yager, 2012; Damiano. et al., 2015). When the literature is reviewed, figure tests are used to determine children's body perception. In Türkiye, there is no valid scale to determine body image and body dissatisfaction in childhood. This shows that scales are needed in Turkish culture to determine body perception, especially in early childhood (Kale, Hurşidi & Balcı, 2021). The body image scale developed by Collins (1991) was applied to children in early childhood in Türkiye.

Method

In the present study, the relational survey method, one of the quantitative research methods, was used. The relationship between children's perceived and desired body perception scores regarding their bodies and their body dissatisfaction was examined.

Study Group

Criterion sampling, one of the purposive sampling methods, was used to determine the research group. The criteria determined for the children included in the study are as follows:

- to be of preschool age,
- to continue in preschool education.

The study group of the research is seven district located in the city center of Adana. It consists of children aged 4-5-6 who are enrolled in kindergarten. According to the information received from the schools, on the dates when the research was conducted. There are a total of 600 children (270 boys and 330 girls) enrolled in the school. In the research, an attempt was made to reach all the children registered and attending these schools, and no separate sampling was used. The voluntary basis of children's participation in the study was taken into account and 61 children who were not willing to participate were not included in the study. A total of 539 preschool children (4-5-6 years old) (268 boys and 271 girls) attending seven district kindergartens in Adana were included in the study. Permission was obtained by sending a letter of consent to the families for the children to participate in the research. The average age of the participating children was calculated as 5 ± 0.34 .

Data Collection Tools

In the present study, an information form was used to determine the demographic characteristics and body mass indexes of children. In addition, a pictorial scale consisting of 7 human figures was used to determine the body perception of children.

Pictorial scale

The body rating scale, adapted by Collins (1991), consists of seven figures representing human body lines ranging from very thin to obese (Figure 1). Each figure has a number from 1 to 7. Children first choose the one that fits their current body size (the figure that children believe they have; Current Body Size-CBS) and the one that fits their ideal body size (the figure that children want to have; Ideal Body Size-IBS) from the seven human body figures on the scale. The degree of dissatisfaction with their body size (DDBS) is obtained by subtracting ideal body size (IBS) from current body size (CBS). The DDBS score indicates the degree of dissatisfaction with children's bodies. This score was considered negative when children wanted to increase their body size and positive if they wanted to reduce their size. DDBS was used to characterize body dissatisfaction, regardless of a child's desire to increase or decrease their body size. Thus, children with a DDBS value of " $0 <$ " or " $0 >$ " were considered to have body dissatisfaction, and children with a DDBS value of " 0 " were considered to have body satisfaction.

Figure 1

Pictorial Scale (Collins, 1991).



Collins (1991) revealed the test-retest reliability coefficients for shape selections in the test-retest application of the illustrated tool among children at 3-day intervals as follows. The analysis showed that children's body preferences remained constant in most cases and the consistency scores of children's preferences increased up to 0.91. Similar pilot studies were conducted in this study, measurements were repeated three days apart, and consistency scores were obtained as 0.92.

Anthropometric Measurements

The researchers measured the children's height and weight in order to calculate the children's body mass index. For this purpose, children's height and weight were measured using internationally accepted techniques under the supervision of two researchers who are child development specialists. All the data obtained from these measurements were recorded using a standardized form. A portable digital scale with an accuracy of 0.1 kg was used to evaluate the weights of the children. A portable stadiometer with a sensitivity of 0.1 mm was used to measure the height of the children. All measurements of the children were carried out in a private area, with attention to their privacy, barefoot and wearing light clothing. Since BMI varies according to variables such as

culture, age, and gender during childhood and adolescence, it is recommended to calculate the standardized score (z score) for the BMI variable. Children's body mass index (BMI) was calculated by dividing their body mass in kilograms by the square of their body length in meters. To verify the BMI data, the researchers used the child body mass index calculation program on the website of the Republic of Turkey Ministry of Health, General Directorate of Public Health, and they confirmed the BMI measurement results by comparing them with the results in this system (<https://hsgm.saglik.gov.tr>, 2022). In addition, children's BMI data were classified as very thin (1), underweight (2–3), normal (4), overweight (5–6), and obese (7), based on the data of the Republic of Turkey Ministry of Health, General Directorate of Public Health (<https://hsgm.saglik.gov.tr>, 2022).

Data Analysis

Data were analyzed based on the distribution of BMI z-scores for children according to current body shape. Given that the data were not normal, the Spearman correlation coefficient was used to confirm the correlation between the BMI z-score and current body size (CBS) and the degree of body dissatisfaction modulus (DDBS) in both sexes. The SPSS 26 statistical package program was used in the analysis of the data. Since the kurtosis and skewness values of the research data were in the range of +1.5–1.5, normal and parametric tests were applied (Tabachnick & Fidell, 2013).

Table 1

Normality Values

	\bar{x}	ss	Skewness	Kurtosis
Perceived Body Image	3.52	1.70	.073	-.799
Desired Body Image	3.55	1.61	-.017	-.767
Dissatisfaction	-.03	1.95	.234	1.230

Pearson Correlation Analysis was used when examining the relationship between height, age, body mass index, and scale scores. The Independent Samples t-Test was used when examining the relationship between gender and scale scores. The results regarding the relationship between height, age, BMI, dissatisfaction categories, and perceived body image scores were obtained with the one-way Anova analysis method. When the test-retest results are evaluated; perceived – perceived retest .91, desired – desired retest .92 dissatisfaction – dissatisfaction retest .92 correlation coefficient values were obtained (Table.1).

Ethical Approval

The present study was carried out with the approval of the Cag University Ethics Committee, dated February 14, 2022, and numbered 2020/02. In addition, research permission and consent from the participants were obtained from pre-school education institutions.

Findings

In this section, the findings obtained as a result of the analysis of the data obtained from the scales and explanations about the findings are given.

Descriptive data

Table 2 shows the dissatisfaction levels and distribution obtained from the scale scores. 29.7% of the participants are satisfied with their body appearance. 37.5% desire a larger size; 33.2% desire a smaller size (Table.2).

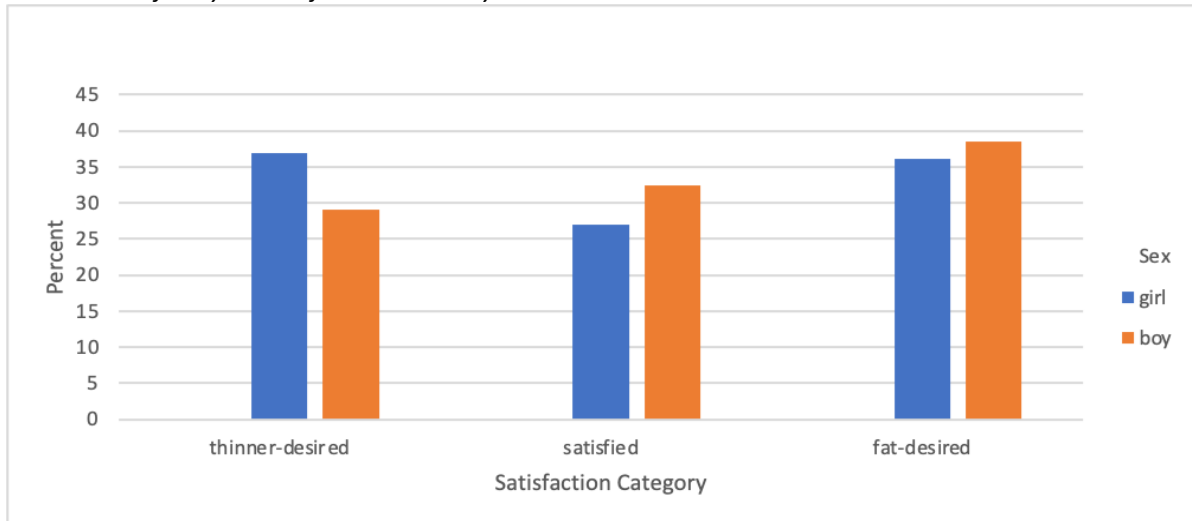
Table 2

Descriptive Data

Dissatisfaction	F	%
-6	3	.6
-5	6	1.1
-4	8	1.5
-3	35	6.5
-2	45	8.3
-1	104	19.3
0	160	29.7
1	79	14.7
2	52	9.6
3	29	5.4
4	6	1.1
5	2	.4
6	10	1.9
Total	539	100.0

Figure 2

Distribution Of Body Dissatisfaction Scores By Gender



Child BMI Category of Ministry of Health

Figure 3

BMI General Average Was Evaluated In Terms Of Perceived Score Categories And Compared With Ministry Of Health Child BMI Categories



Table 3

BMI Difference According To Perceived Score Categories

	Perceived	%	BMI (avg.)	Child BMI Categories
	1	%17.8	15.24	Normal
	2	%11.7	15.56	Normal
BMI General Average	3	%16.3	15.85	Normal
(15.88)	4	%25.2	15.60	Normal
	5	%17.3	16.53	Normal
	6	%6.9	17.73	Overweight
	7	%4.8	15.73	Normal

The categories of the pictogram figures and the data from the Ministry of Health were compared in terms of BMI. According to the Ministry of Health data, the average BMI of the children who perceive themselves as the 1st figure on the pictogram is in the "normal" weight category. However, the 1st figure in the pictogram represents the "very weak" category.

While children who state their body image in the 2nd and 3rd figures are considered weak in the pictogram category, they are considered to be of "normal" weight according to the BMI data of the Ministry of Health. The body perception and BMI averages of the children who prefer only the 4th figure are consistent with the data of the Ministry of Health. This group constitutes 25.2% of the whole. When the average BMI of the children who

perceive themselves in the 5th figure is compared with the data of the Ministry of Health, it is understood that they are of "normal" weight. But children perceive themselves as overweight.

According to the data of the Turkish Ministry of Health, it is understood that the average BMI of the children who perceive themselves in the 6th figure is overweight," and they perceive it correctly.

Finally, the average BMI of the children who perceive themselves in Figure 7 does not match the data of the Turkish Ministry of Health. Children who perceive themselves as being in the obese category are considered normal weight by the ministry's data.

In summary, 25.2%+6.9=32.1% of children perceive their own body correctly, and 67.9% perceive it incorrectly. When the categories of perceived scores are examined, there is a significant difference between the perceived scores in terms of gender. The distribution of perceived and desired body image choices of a total of 539 participants (271 girls and 268 boys) is given in Table 3. According to these data, 54.1% of boys desire 4th and 5th figures, and 79.4% of girls desire 1, 2, 3, and 4th figures (Table.3).

Table 4
Distribution Of Children's Perceived And Desired Body Image Preferences

	Percieved				Desired			
	Girls		Boys		Girls		Boys	
	N	%	N	%	N	%	N	%
F								
1	59	21.8	37	13.8	55	20.3	27	10.1
2	37	13.7	26	9.7	44	16.2	21	7.8
3	46	17.0	42	15.7	57	21.0	42	15.7
4	68	25.1	68	25.4	60	22.1	71	26.5
5	33	12.2	60	22.4	34	12.5	74	27.6
6	11	4.1	26	9.7	14	5.2	23	8.6
7	17	6.3	9	3.4	7	2.6	10	3.7
Total	271	100.0	268	100.0	271	100.0	268	100.0

Table 5
Relationship Between Gender And Scale Scores

	Gender		t	p
	Girls ($\bar{x} \pm sd$)	Boys ($\bar{x} \pm sd$)		
Perceived	3.30±1.74	3.75±1.63	-3.155	.002
Desired	3.16±1.60	3.94±1.53	-5.798	.000
Dissatisfaction	.13±1.98	-.19±1.91	1.932	.054

*student t test. \bar{x} : avg. sd: standard deviation

Perceived and desired scale scores differ significantly by gender ($p < 0.05$). In both cases, the mean score of boys was higher than that of girls (Table 5).

Table 6
The Relationship Between Boys' Perceived and Desired Body Image Scores and Weight and BMI Values

Boys

	Age (Month)	Height	Weight	BMI	Perceived	Desired	Dissatisfaction	
Age (Month)	r	1						
	p							
	N	268						
Height	r	.257**	1					
	p	.000						
	N	268	268					
Weight	r	.145*	.485**	1				
	p	.018	.000					
	N	268	268	268				
BMI	r	-.028	-.286**	.666**	1			
	p	.652	.000	.000				
	N	268	268	268	268			
Perceived	r	-.006	.094	.263**	.214**	1		
	p	.923	.126	.000	.000			
	N	268	268	268	268	268		
Desired	r	-.057	.031	-.003	-.035	.271**	1	
	p	.353	.619	.963	.570	.000		
	N	268	268	268	268	268	268	
Dissatisfaction	r	.041	.055	.227**	.211**	.636**	-.570**	1
	p	.508	.366	.000	.001	.000	.000	
	N	268	268	268	268	268	268	268

Pearson Correlation Analysis | **.

There was a weak positive correlation between perceived body image score and weight and BMI values ($p < 0.05$). A moderately positive correlation was found between desired and perceived body image scores ($p < 0.05$). A moderately positive correlation was found between the dissatisfaction score and the perceived body image score ($p < 0.05$). A moderately negative correlation was found between the dissatisfaction score and the desired body image score ($p < 0.05$). While there was a weak negative correlation between BMI and height, a moderately positive correlation was found between BMI and weight ($p < 0.05$). (Table.6)

Table 7

The Relationship Between Girls' Perceived and Desired Body Image Scores and Weight and BMI Values

Girls

	Age (Month)	Height	Weight	BMI	Perceived	Desired	Dissatisfaction	
Age (Month)	r	1						
	p							
	N	271						
Height	r	.105	1					
	p	.083						
	N	271	271					
Weight	r	.191**	.502**	1				
	p	.002	.000					
	N	271	271	271				
BMI	r	.098	-.320**	.619**	1			
	p	.107	.000	.000				
	N	271	271	271	271			
Perceived	r	-.034	.038	.108	.116	1		
	p	.580	.530	.075	.057			
	N	271	271	271	271	271		
Desired	r	.032	-.109	-.014	.119	.304**	1	
	p	.598	.072	.819	.051	.000		
	N	271	271	271	271	271	271	
Dissatisfaction	r	-.056	.122*	.107	.006	.636**	-.541**	1
	p	.359	.044	.079	.924	.000	.000	
	N	271	271	271	271	271	271	271

Pearson Correlation Analysis **. $p < 0.01$ *. $p < 0.05$

There is a moderate positive relationship between children's desired body image scores and their perceived body image scores ($p < 0.05$). Similarly, a moderate positive correlation was found between the children's dissatisfaction score and perceived body image score ($p < 0.05$). However, a moderate negative correlation was found between the dissatisfaction score and the desired body image score ($p < 0.05$). While there was a moderately negative correlation between BMI and height, a moderate positive correlation was found between BMI and weight ($p < 0.05$). (Table.7).

Table 8*Relationship Between Dissatisfaction Categories and Height, Weight, and BMI*

	$\bar{x} \pm ss$	F	p	difference	
Height	1) thinnerdesired	112.80±6.90	13.469	.000 ^a	1>3*
	2) satisfied	113.69±6.21			2>3*
	3) fatdesired	109.97±8.16			
Weight	1) thinnerdesired	21.43±4.35	10.155	.000 ^a	1>2*
	2) satisfied	20.22±3.24			1>3*
	3) fatdesired	19.78±3.28			
BMI	1) thinnerdesired	16.42±3.01	8.917	.000 ^a	1>2*
	2) satisfied	15.21±1.99			3>2*
	3) fatdesired	15.96±2.76			

a: One way Anova. *Post Hoc: Tukey test.

The average height of children who desire a thinner body and are satisfied with their body is significantly higher than that of those who desire a fatter body. Similarly, the average weight of those who desire a leaner body is significantly higher than that of those who are satisfied with their body and those who desire a fatter body. The average BMI of the children who desire a thinner and fatter body is significantly higher than that of those who are satisfied with their body.

Table. 8 shows taht the distribution of children's perceived and desired scores by gender according to the dissatisfaction categories. The perceived body perception choices of girls who desire a thinner body are concentrated in the 4th and 5th figures. The perceived body image choices of the girls are concentrated in the 1st, 3rd, and 4th figures. Children with body satisfaction are concentrated in the 1st, 3rd, 4th, and 5th figures in both genders.

Discussion & Conclusion

In this study, the aim was to investigate body image and dissatisfaction levels in preschool children and examine the differences according to gender. The first of the most important findings of the study was that the mean scores of the boys were found to be higher than those of the girls in the perceived and desired body image scale scores. 63.5% of the boys preferred the 3rd, 4th, and 5th figures in their perceived body image. This situation is far from the category of very thin and obese, and it can be said that the participant boys have a body perception close to normal values in terms of health. The desired body image choices of boys also have a rate of 69.8% in the same category. It has been observed that the body image that boys perceive and desire is

concentrated in the 3rd, 4th, and 5th figures. On the other hand, 35.5% of girls perceive their bodies as having 1st and 2nd figures, and 36.5% of them report having 1st and 2nd figures as their desired body appearance. In addition, this rate is almost twice the rate for boys in the same figures. This differentiation between girls and boys is thought to be caused by media and cultural influences on girls' desire for a slimmer body. It is an expected result that the male gender is associated with a long and wide body due to cultural and gender-related anatomical differences, and therefore the body appearances that men perceive and desire are larger in volume and mass. When we look at the differences in perceived and desired body appearance according to gender, our results show that the difference between genders is in this direction. Boys desire a heavier body, and girls desire a leaner body. The desired body appearance difference was also found to be significant in this direction. When different studies dealing with children's body perception and body dissatisfaction are examined, it is seen that this finding of the present study is supported. For example, Trembley et al. (2011) stated that girls want to appear thinner than boys. Similarly, Ling et al. (2015), in a study examining the relationship between body image, weight, and self-perception in children aged 8–10 years in China, determined that girls wanted a thinner body and boys wanted a larger body; this finding supports the current research findings. In a different study, Garousi (2013) found that lipophobic (fear of getting fat) attitudes were significantly related to body mass index (BMI) in girls. According to the literature, although these results are not specific to childhood, it is known that adolescents and female adults tend to be dissatisfied with their body image, especially with regard to body fat. This condition can be said to be the result of cultural trends that see slimness as the ideal body type for women. For men, muscularity is the desired model. Negative evaluation of the body may result from the difficulty of adapting to these models. When we look at the differences in perceived and desired body appearance according to gender, our results show that the difference between genders is in this direction. Boys desire a heavier body, and girls desire a thinner body. The desired body appearance difference was also found to be significant in this direction. Considering the distribution of the participants' dissatisfaction with their body appearance, it is seen that 29.7% of them are satisfied with their body appearance, and the majority of those who are dissatisfied are gathered at the -1 and +1 levels (34%). In general, participants desire to be one level thinner or less overweight than their perceived body shape. This shows that the level of dissatisfaction is not high. Leon et al. (2021), in their study examining what children aged 4-6 think about their perceived and ideal bodies, reported that as girls get older, their body perceptions improve and they want to have a thinner body. She stated that the desire for a thinner body is higher, that girls start to talk about their beauty ideals at an early age, and that boys realize that their masculine beauty ideals are lacking at this age. This finding was explained by the fact that the muscles of the body were not represented in the figures or that the boys confused big and strong.

In this study, when the differences in body dissatisfaction in terms of children's genders are examined, a significant difference is observed. However, girls are dissatisfied with their desire to be thinner, whereas boys, on the contrary, are dissatisfied with their desire to be overweight. Regarding the dissatisfaction difference between the sexes, Garousi (2013) found that girls in primary school have a more dissatisfied body image than boys. In another study, Leon et al. (2021) examined what children aged 4-6 think about their perceived and ideal bodies. In the study, it is seen that as the girls age increases, body dissatisfaction develops, and they are training to be thinner than their current bodies. He stated that the desire for a thinner body is higher, that girls start to talk about their beauty ideals at an early age, and that boys realize that their masculine beauty ideals are lacking at this age. In the present study, the difference between the body dissatisfaction levels of children according to gender was insignificant, with a value at the limit, suggesting that it may become significant with the increase of the age factor and that dissatisfaction in girls may reach a significant difference.

This result is also supported when the perceived and desired body image differences of the participant children are examined according to the dissatisfaction categories. While the majority of girls who are satisfied with their bodies perceive the 1st figure, it is seen that there are those who perceive the 4th and 5th figures in boys. Looking at the desired body image values, it is seen that the girls mostly desire the 1st figure, while the boys desire the 4th and 5th figures more. In terms of body dissatisfaction, they stated that girls want to look thinner and boys, especially in the 5-year-old group, want to look bigger. When we look at the differences in height, weight, and BMI according to the dissatisfaction categories, an interesting result in our study was that those with a high average height had a weaker body perception than those with a low average height. This result

suggests that tall and thin body structures are idealized in children of this age group. In the current study, it is an expected result that children who desire a thinner body are more overweight. However, another interesting finding is that some of the children with a higher average BMI desire a leaner body, and some desire a fatter body. Here, especially boys' desire for a heavier body may be due to the fact that preschool children associate being overweight with physical strength.

Another important finding of the study is that there is a moderately positive relationship between the children's body dissatisfaction score and their perceived body image score, and a moderately negative relationship with their desired body image score. In other words, when the perceived body is fatter, weight and therefore BMI are higher. However, although this relationship is seen in the total group, it can be said that there is a misconception in girls' perceptions because there is no positive relationship between body perceptions and BMI. In addition, body dissatisfaction increases as the perceived body image approaches figure 7. However, there are different views on the development of body image in children in the preschool age group. According to some studies, various factors can affect the assessment of children's body image. For example, in Maximova et al. (2015) and Lizana et al. (2015), the most prominent determinant of children's body perception was weight. In both studies, boys and girls who were overweight or obese misjudged their body measurements. On the other hand, some studies (Pereira et al., 2013) indicate that children with normal weight have difficulty perceiving their real bodies and even consider themselves too fat (Duchin et al., 2014). In the current study, it can be said that the positive relationship between perceived body image and BMI in men shows that men have better body perceptions. The absence of a relationship between girls' body image and BMI indicates that girls have illusions about body image.

According to the data of the Ministry of Health, the average BMI of the children who perceive themselves in the 1st figure is in the "normal" weight category. However, the 1st figure in the pictogram represents the "very weak" category. Children who state their body image in the 2nd and 3rd figures are considered weak in the pictogram category, but are considered to be of "normal" weight according to the BMI data of the Ministry of Health. The body perception and BMI averages of the children who prefer only the 4th figure are consistent with the data of the Ministry of Health. This group constitutes 25.2% of the whole. When the BMI averages of the children who perceive themselves in the 5th and 6th figures are compared with the data of the Ministry of Health, it is understood that they are of "normal" weight. But children perceive themselves as overweight. Finally, the average BMI of the children who perceive themselves in Figure 7 does not match the data of the Ministry of Health. Children who perceive themselves in the obese category are seen as normal weight when compared with the ministry data, and 74.8% of the participating children perceive their bodies incorrectly. Duchin et al. (2014) confirmed that body image choice is positively related to children's age; age was identified as another factor contributing to children's body image. Chung, Perrin, and Skinner (2013) concluded that older children perceive their weight status more accurately. In the same study, it is emphasized that boys and girls of all ages who perceive themselves as overweight are more likely to engage in weight loss behaviors. For this reason, it is considered very important to consider age when focusing on body image in children. For example, Martin (2015), in his study of children's body perceptions in Malta by asking children to draw their own bodies, found that 5-year-old obese boys and girls seem unaware of any differences in body shape. This situation changed in the 10-year-old group, where being overweight was negatively stigmatized. It was observed that obese children in the 10-year-old group developed coping strategies to cope with physical inhibition, insult, and exclusion by their peers compared to the 5-year-old group. Possibly mediated, the lean body ideal affects school-age boys and girls more than younger boys and girls. However, Tremley et al. (2011), in their study on children's body image, suggested that age does not affect body image. This difference revealed by the studies can be interpreted depending on the cultural difference as an important factor on body image, as well as the fact that the development of body image in children is at the beginning stage in the early childhood years. On the other hand, Leon et al. (2021) examined what children aged 4-6 think about their perceived and ideal bodies. In the study, as the girls ages grew, their body perceptions improved, and it was seen that the girls wanted to have a thinner body. They stated that the desire for a thinner body is higher, that girls start to talk about their beauty ideals at an early age, and that boys realize that their masculine beauty ideals are lacking at this age. This finding was explained as the fact that the muscles are not represented in the pictures or that boys confuse big and strong.

Although some of the children wanted to be heavier or thinner, it was observed that they were satisfied with their bodies because they chose the same figure as the perceived and ideal one. Damiano et al. (2015) examined the relationship between body size attitudes and body image and parental attitudes of 4-year-old girls and boys. It was found that boys had a more positive attitude towards larger figures, and girls associated positive traits with a slimmer figure. Dohnt and Tiggemann (2006) examined the influence of peers and media on body image concerns. It has been stated that girls up to the age of six want a slimmer ideal figure due to peer and media influence, and girls who look at magazines for adult women are particularly dissatisfied with their appearance. Pallan et al. (2011) conducted a study on body image, body dissatisfaction, and weight status in South Asian children. Body dissatisfaction was found at a high rate (80%) in children aged 5 years. It is known that overweight girls and boys experience body dissatisfaction. The study shows that gender differences in body dissatisfaction are not evident at early ages. When the relationship between BMI and height and weight is examined, while height increases, BMI decreases; as weight increases, BMI also increases. The average height of those who desire a thinner body and are satisfied with their body is significantly higher than that of those who desire a fatter body. The average weight of those who desire a thinner body is significantly higher than that of those who are satisfied with their body and those who desire a fatter body. The average BMI of those who desire a thinner and fatter body is significantly higher than that of those who are satisfied with their body. It is widely known in the literature that body dissatisfaction is directly related to BMI. Neves et al. (2017) also obtained results confirming this relationship in children. Body dissatisfaction is higher among overweight individuals. Obese Australian children reported higher levels of dissatisfaction than those who were underweight. Leite et al. (2015) and Wallander et al. (2013) also present results confirming these findings in Brazilian and American children, respectively. As a result, being overweight and the accompanying body dissatisfaction seem to be a concern that affects children and young people alike. Tatangelo et al. (2016) examined body dissatisfaction and sociocultural messages about the body in preschool children. It showed that there is no obvious gender difference in body dissatisfaction, parents have a significant influence on children's body image, and more research is needed for peer and media influence. Hayes and Tantleff-Dunn (2010) examined the effects of popular children's media on the body image of 3- to 6-year-old girls. They seem to express. Harriger et al. (2010), in the study of body size stereotypes and internalization of thin ideal body size in preschool girls, show that the internalization of thin ideal body size and the thin body size in girls aged 3-5 years are shaped from an early age in western societies.

Those who choose the 1st and 2nd figures in terms of the body size perceived by the children actually have a normal body mass index, according to the data of the Ministry of Health, but the category in which they perceive themselves is in the very thin category. On the other hand, it is seen that those who choose the 7th figure among the children are quite dissatisfied with their perceived body perceptions. While these children perceived themselves as being in the obese category, their BMI data stated that they were in the normal category. In other words, it is seen that the body perceptions of the children who chose the figures at the end points are not healthy. While girls want a slimmer body, boys, on the contrary, want a larger body. This shows that approximately 34% of the children have body dissatisfaction. It is seen in the current research that body dissatisfaction affects children from an early age. Considering the media's recent orientation on body image in children and adolescents, early intervention programs can be applied to prevent health problems related to body dissatisfaction in later developmental periods.

In addition, interdisciplinary intervention programs can be developed by conducting interdisciplinary research on child body perception in the fields of child health, psychology, child psychiatry, and child development. In addition, it may be recommended to provide in-service training for child development and pre-school education teachers to increase body perception, body positivity and self-esteem in children.

Author Contribution Rates

The authors contributed equally to the study.

Ethical Declaration

All rules included in the "Directive for Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions" have been adhered to, and none of the "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" included in the second section of the Directive have been implemented.

Conflict Statement

The author declares no competing interests.

Türkçe Sürümü

Giriş

Beden memnuniyetsizliği, insanların zihinsel ve fiziksel sağlığı üzerinde uzun vadeli sonuçları olan önemli bir halk sağlığı sorunudur. Bu nedenle erken dönemde tespit edilip müdahale edilmesi oldukça önemlidir (Bird, Halliwell, Diedrichs ve Harcourt, 2013; Stice ve Bearman, 2001). Beden imajı ve memnuniyetsizlik uzun yıllardır tartışılan bir konu olmasına rağmen bu konudaki araştırmaların ağırlıklı olarak ergenlik ve yetişkinlik dönemlerine odaklandığı görülmektedir. Araştırmaların ergenlik ve yetişkinlik dönemlerine odaklanılmasının temel nedeni beden imajına ilişkin sorunların bu gelişim dönemlerinde daha görünür olmasıdır. Ancak farklı araştırmalar 24 aylık bebeklerin vücut yapıları hakkında bilgi sahibi olduğuna dair kanıtlar sunmakta ve bebeklerin insan vücuduna ilişkin kategorize etme yeteneklerinin çok erken yaşlardan itibaren başladığını ortaya koymaktadır (Bhatt, Bertin, Hayden ve Reed, 2005; Heron- Delaney ve diğerleri, 2011). Ergenlik ve çocukluk döneminde beden imajını inceleyen bazı araştırmalar da beden tatmininin veya memnuniyetsizliğinin ergenliğe göre çok daha erken gelişim aşamalarında ortaya çıktığını göstermektedir (Boothroyd, Tovée ve Evans, 2021; Bird, Halliwell, Diedrichs ve Harcourt, 2013; Hart, Cornell, et al. diğerleri, Damiano ve Paxton, 2015). Okul öncesi dönemde yaş, cinsiyet, aile, medya ve akran ilişkileri gibi faktörlerin çocukların beden algısı üzerindeki etkisi, gelişim sürecinin ilerlemesine bağlı olarak artmaktadır. Özellikle okul öncesi dönemde örgün eğitim sürecine dahil olan çocukların, farklı akran gruplarıyla etkileşime girmeleri nedeniyle beden algıları cinsiyete göre farklılık gösterebilmektedir. Bu etkileşimlerde kız ve erkek çocuklar arasında farklılıklar olsa da ideal vücut ölçülerine sahip olmak veya olmamak, özellikle eğitim ortamlarında akranlar arası ilişkileri de etkileyebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında çocukların beden algısının erken yaşlardan itibaren belirlenmesi, erken müdahale açısından oldukça önemlidir. Bu çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların bedenleriyle ilgili algıladıkları ve arzuladıkları beden imajı puanları ile beden memnuniyetsizlikleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Çocukların yaşamın ilk yıllarındaki gelişimsel deneyimleri, bireyin ergenlik ve yetişkinlik dönemindeki algı, tutum ve davranışlarının önemli bir belirleyicisidir. Beden imajının gelişimi de çocukların diğer gelişim alanlarında olduğu gibi sosyokültürel etkilerle şekillenmektedir (Boothroyd, Tovée ve Evans, 2021; Neves, Cipriani, Meireles, da Rocha Morgado ve Ferreira, 2017). Çocukluk dönemindeki beden imajı gelişimi sonuçları, ergenlik ve yetişkinlik gibi diğer gelişim dönemlerinde kişinin bedeninden memnun olma veya memnun olmama durumu olarak karşımıza çıkmaktadır. Aile (Damiano ve diğerleri, 2015; Flax, Thakwalakwa, Phuka ve Jaacks, 2020;; akran (Tiggemann, 2006) ve medya (Sherman ve Zurbriggen, 2014) dahil olmak üzere çocukluk çağında beden imajının gelişimini etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik çalışmalar. (Kale, Hurşidi ve Karaboğa, 2021) Ailenin, akranların ve/veya medyanın küçük yaşlardan itibaren çocuklar için ideal beden vurgusu yapılması, ergenlik ve yetişkinlik döneminde beden imajından memnuniyetsizliğe ve buna bağlı olarak birçok sağlık sorununa yol açmaktadır. İdeal bedene ulaşma kaygısı, ergenlik döneminde anoreksiya nervoza ve bulimia nervoza gibi yeme bozukluklarına bağlı psikopatolojik sorunlara neden olabilmektedir (Lantz, Gaspar, DiTore, Piers ve Schaumberg, 2018; Mintem, Gigante ve Horta, 2015). Yeme bozukluklarının yanı sıra, algılanan beden ile arzu edilen beden arasındaki fark arttıkça kişi, benlik saygısında azalmayla birlikte diğer insanlarla ilişkileri başlatma ve sürdürme dahil sosyal ve duygusal etkileşimde sorunlar yaşayabilir.

Günümüzde sosyal medyanın da etkisiyle ergenlik öncesi ve ergenlik döneminden başlayarak gençlerin estetik cerrahi girişimlere yönelmelerinde büyük bir artış yaşanıyor. Hatta sosyal medyanın da etkisiyle ergenlik öncesi ve ergenlik döneminden başlayarak gençlerin estetik cerrahi girişimlere başvurma eğilimlerinde büyük bir artış görülmektedir (Sagrera ve ark., 2022). Her ne kadar estetik cerrahi gibi görünümü farklılaştıran uygulamalar algılanan kusurdan kurtulmak amacıyla yapılsa da bu durum özellikle kişilerde yeni görünümünden memnuniyetsizlik, özgüven düşüklüğü ve eşlik eden psikopatoloji riskinin artmasına neden olmaktadır. Vücut dismorfik bozukluğu ile birliktedir (Furnham ve Levitas 2012). Ayrıca beden memnuniyetsizliğinin erken dönemde ele alınmadığı ve psikolojik destek sağlanmadığı durumlarda, beden memnuniyetsizliğinin ileriki yaşlarda majör depresyon ve intihar girişimleri (Brausch ve Muehlenkamp, 2007) için risk artırıcı bir faktör olduğu belirtilmektedir.

İletişim teknolojilerinin gelişmesi ve çocukların medya ile etkileşiminin ve harcadığı zamanın artması göz önüne alındığında ideal beden algısı, ergenlik döneminden çok önce medya aracılığıyla çocuklara, filmler, reklamlar ve hatta oyuncaklar aracılığıyla aktarılmaktadır (Anschutz, Engels, 2004). Van Leeuwe ve van Strien, 2009). Ancak erken çocukluk döneminde beden imajını inceleyen araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Çalışmalarda sınırlılıklar, küçük çocuklarda sözlü anlatım becerilerinin yeterince gelişmemiş olmasından ve çocuklarda okuma-yazma yeterliliğinin henüz gelişmemesi nedeniyle mevcut yazılı değerlendirme araçlarının kullanılmamasından kaynaklanmaktadır. Bu nedenlerden dolayı küçük çocukların beden imajının incelenmesinde değerlendirme aracı olarak piktogramlar tercih edilmektedir (Cash ve Mikulka, 1990; Collins, 1991; Truby ve Paxton, 2002). Mevcut araştırmalar çocuklara yönelik kullanılan bu ölçme araçlarının kültür, ırk, etnik köken gibi faktörlere bağlı olarak farklılık gösterdiğini ortaya koymakta ve ölçeğin farklı kültürlerde geçerlilik ve güvenilirlikle kullanılması önerilmektedir (Gragon, 2021). Resimsel ölçekler genel olarak çok inceden çok kiloluya kadar belirli bir sırayla insan silüetlerinin yer aldığı görüntülerden oluşmaktadır (Lowes ve Tiggemann, 2003; Truby ve Paxton, 2002). Katılımcı çocuktan kendi vücuduna benzeyen bir görüntü göstermesi istenir. Daha sonra aynı görseldeki figürlerin istenilen bedeni göstermesi istenir. Çocuğun beden algısından memnun olup olmadığı, istenilen beden üzerindeki figürler ile çocuğun belirttiği beden arasındaki farka göre belirlenir. Çocukluk döneminde beden algısını inceleyen farklı çalışmalarda resim ölçeklerinde figür sayısının farklılık gösterdiği ve figürlerin renkli veya renksiz olarak yer aldığı görüldüğü de temelde değerlendirmelerin benzer şekilde yapıldığı görülmektedir (Collins, 1991; Musher-Eizenman ve diğerleri, 2003; Spiel, Paxton ve Yager, 2012; Damiano vd., 2015). Literatür incelendiğinde çocukların beden algısını belirlemek amacıyla şekil testlerinden yararlanılmaktadır. Türkiye'de çocukluk çağında beden imajı ve beden memnuniyetsizliğini belirlemeye yönelik geçerli bir ölçek bulunmamaktadır. Bu durum Türk kültüründe özellikle erken çocukluk döneminde beden algısını belirlemeye yönelik ölçeklere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir (Kale, Hurşidi ve Balcı, 2021). Bu çalışmada Collins (1991) tarafından geliştirilen beden imajı ölçeği Türkiye'de erken çocukluk çağındaki çocuklara uygulanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Çocukların bedenlerine ilişkin algıladıkları ve arzuladıkları beden algısı puanları ile beden memnuniyetsizlikleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Örneklem

Araştırma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmaya dahil edilen çocuklar için okul öncesi çağında olmak ve bir okul öncesi eğitim kurumuna devam ediyor olmak gibi kriterler belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Adana il merkezinde yer alan yedi ilçe oluşturmaktadır. Anaokuluna kayıtlı 4-5-6 yaş arası çocuklardan oluşmaktadır. Okullardan alınan bilgiye göre araştırmanın yapıldığı tarihler arasında. Okulda 270 erkek ve 330 kız olmak üzere toplam 600 çocuk eğitim görmektedir. Araştırmaya çocukların katılımının gönüllülük esası dikkate alınmış olup, katılmak istemeyen 61 çocuk çalışmaya dahil edilmemiştir. Çocukların araştırmaya katılması için ailelere onam mektubu gönderilerek izin alınmıştır. Araştırmaya, Adana ilindeki yedi ilçe anaokuluna devam eden 4-5-6 yaş arası (268 erkek ve 271 kız) toplam 539 okul öncesi çocuk dahil edilmiştir. Katılımcı çocukların yaş ortalaması $5 \pm 0,34$ olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada çocukların demografik özelliklerini ve vücut kitle indekslerini belirlemeye yönelik bilgi formu kullanıldı. Ayrıca çocukların beden algısını belirlemek amacıyla 7 insan figüründen oluşan resimli bir ölçek kullanılmıştır.

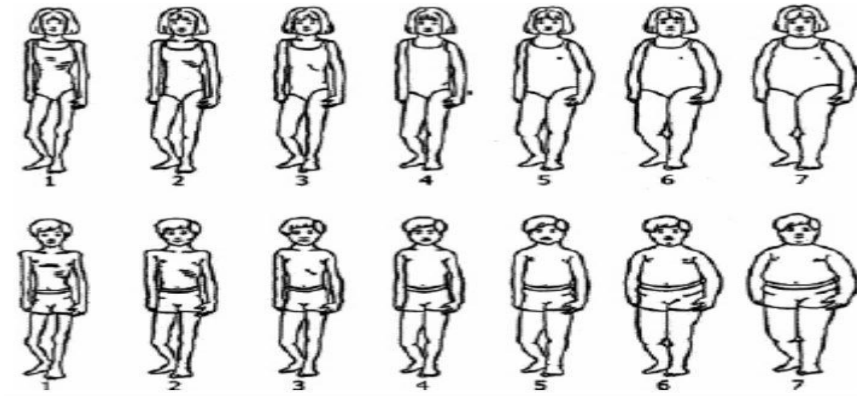
Piktogram

Collins (1991) tarafından uyarlanan vücut derecelendirme ölçeği, çok zayıftan obezliğe kadar değişen insan vücut hatlarını temsil eden yedi figürden oluşmaktadır (Şekil 1). Her figürün 1'den 7'ye kadar bir numarası vardır. Ölçeğin uygulama süreci şu şekildedir; ilk olarak çocuklara Şekil 1'de yer alan görsel gösterilir ve cinsiyetlerine uygun olan 7 figürden kendi vücut ölçülerine benzeyen figürü seçmeleri istenir. Çocukların bu ilk belirledikleri algılanan beden ölçüleri olarak değerlendirilir. Bu belirlemenin ardından çocuklara yine aynı figürlerden hangi vücuda sahip olmak istedikleri sorularak arzuladıkları beden ölçüsü belirlenir. Son olarak, ideal vücut boyutunun

(arzulanan), mevcut vücut boyutundan (algılanan) çıkarılmasıyla elde edilen puan çocukların bedenlerinden memnuniyetsizlik derecesini gösterir. Bu puan, çocukların vücut ölçülerini artırmak istediklerinde negatif, bedenlerini küçültmek istediklerinde ise pozitif olarak değerlendirildi. Bu değerlendirme, çocuklardan vücut boyutunu artırma veya azaltma isteğinden bağımsız olarak vücut memnuniyetsizliğini karakterize etmek için kullanıldı. Elde edilen puan değeri " $0 <$ " veya " $0 >$ " olan çocuklar beden memnuniyetsizliğine sahip, puan değeri " 0 " olan çocuklar ise beden memnuniyetine sahip olarak değerlendirilmiştir.

Şekil 1

Resimli Ölçek (Collins, 1991).



Collins (1991), resimli aracın çocuklar arasında 3 gün aralıklarla test-tekrar test uygulamasında şekil seçimlerine ilişkin test-tekrar test güvenilirlik katsayılarını aşağıdaki şekilde ortaya koymuştur. Analiz, çocukların beden tercihlerinin çoğu durumda sabit kaldığını ve çocukların tercihlerinin tutarlılık puanlarının 0,91'e kadar yükseldiğini gösterdi. Bu çalışmada da benzer pilot çalışmalar yapılmış, ölçümler üç gün arayla tekrarlanmış ve tutarlılık puanları 0,92 olarak elde edilmiştir.

Antropometrik Ölçümler

Araştırmacılar çocukların vücut kitle indeksini hesaplamak için çocukların boy ve kilolarını ölçtüler. Bu amaçla çocuk gelişimi uzmanı iki araştırmacının gözetiminde çocukların boy ve kiloları uluslararası kabul görmüş teknikler kullanılarak ölçüldü. Bu ölçümlerden elde edilen tüm veriler standart bir form kullanılarak kaydedildi. Çocukların ağırlıklarını değerlendirmek için 0,1 kg hassasiyetli taşınabilir dijital terazi kullanıldı. Çocukların boylarını ölçmek için 0,1 mm hassasiyete sahip portatif boy ölçer kullanıldı. Çocukların tüm ölçümleri özel bir alanda, mahremiyetlerine dikkat edilerek, yalınayak ve hafif kıyafetlerle yapıldı. Çocukluk ve ergenlik döneminde BMI kültür, yaş, cinsiyet gibi değişkenlere göre değişiklik gösterdiğinden BKİ değişkeni için standardize puanın (z skoru) hesaplanması önerilmektedir. Çocukların vücut kitle indeksi (BKİ), kilogram cinsinden vücut kütlelerinin metre cinsinden vücut uzunluğunun karesine bölünmesiyle hesaplandı. Araştırmacılar, BKİ verilerini doğrulamak için T.C. Sağlık Bakanlığı Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü'nün internet sitesinde yer alan çocuk vücut kitle indeksi hesaplama programını kullanmış ve BMI ölçüm sonuçlarını bu sistemdeki sonuçlarla karşılaştırarak doğrulamışlardır. (<https://hsgm.saglik.gov.tr>, 2022). Ayrıca çocukların BKİ verileri de T.C. Bakanlığı verilerine göre çok zayıf (1), zayıf (2-3), normal (4), fazla kilolu (5-6) ve obez (7) olarak sınıflandırıldı. Sağlık Müdürlüğü, Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü (<https://hsgm.saglik.gov.tr>, 2022).

Veri Analizi

Veriler, kız ve erkek çocuklar için mevcut vücut şekline göre BMI z-skorlarının dağılımına göre analiz edildi. Verilerin normal olmadığı göz önüne alındığında, her iki cinsiyette BMI z-skoru ile Mevcut Vücut Boyutu (CBS) ve vücut memnuniyetsizliği derecesi modülü-DDBS arasındaki korelasyonu doğrulamak için Spearman korelasyon katsayısı kullanıldı. Verilerin analizinde SPSS 26 istatistiksel paket programı kullanılmıştır. Araştırma verilerinin

basıklık ve çarpıklık değerleri +1.5 -1.5 aralığında olduğu için normal göstermiş ve parametrik testler uygulanmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Tablo 1
Normallik Değerleri

	\bar{x}	Ss	Skewness	Kurtosis
Algılanan Beden Algısı	3.52	1.70	.073	-.799
Arzulanan Beden Algısı	3.55	1.61	-.017	-.767
Memnuniyetsizlik	-.03	1.95	.234	1.230

Boy, yaş (ay olarak), beden kitle indeksi ve ölçek puanları arasındaki ilişki incelenirken Pearson Correlation Analysis kullanılmıştır. Cinsiyet ve ölçek puanları arasındaki ilişki incelenirken Independent Samples t-Test kullanılmıştır. Boy, yaş, BKİ ile memnuniyetsizlik kategorileri ve algılanan beden algısı puanları arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar One way Anova Analysis yöntemiyle elde edilmiştir. Test tekrar test sonuçları değerlendirildiğinde; Algılanan – Algılanan tekrar test .91, Arzulanan - Arzulanan tekrar test .92 Dissatisfaction – dissatisfaction retest .92 korelasyon katsayı değerleri elde edilmiştir (Tablo 1).

Etik Onay

Bu çalışma Çağ Üniversitesi Etik Kurulu'nun 14 Şubat 2022 tarih ve 2020/02 sayılı onayı ile gerçekleştirildi. Ayrıca okul öncesi eğitim kurumlarından katılımcılardan araştırma izni ve onamları alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde ölçeklerden elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara ve bulgulara ilişkin açıklamalara yer verilmektedir.

Tanımlayıcı veriler

Tablo 2'de ölçek puanlarından elde edilen memnuniyetsizlik düzeyleri ve dağılımları gösterilmektedir. Katılımcıların %29,7'si vücut görünümünden memnun. %37,5'i daha büyük beden istiyor; %33,2'si daha küçük beden istiyor (Tablo 2).

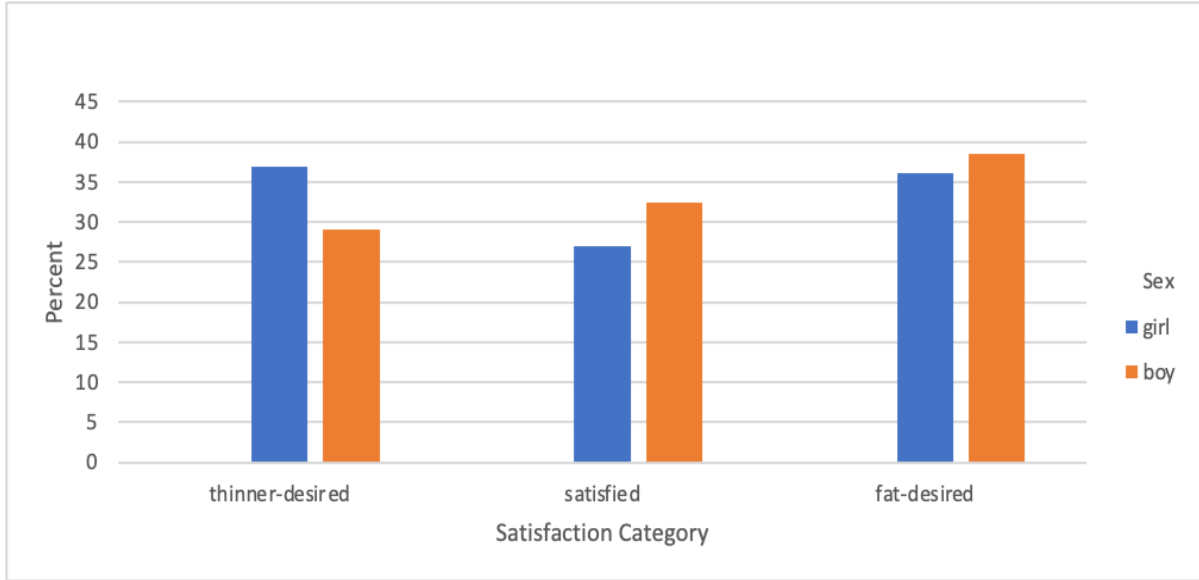
Tablo 2

Tanımlayıcı Veriler

Memnuniyetsizlik	F	%
-6	3	.6
-5	6	1.1
-4	8	1.5
-3	35	6.5
-2	45	8.3
-1	104	19.3
0	160	29.7
1	79	14.7
2	52	9.6
3	29	5.4
4	6	1.1
5	2	.4
6	10	1.9
Toplam	539	100.0

Şekil 2

Cinsiyetlere göre beden memnuniyetsizliğinin dağılımı



Şekil 3

BKİ Genel Ortalaması Algılanan Puan Kategorileri Açısından Değerlendirilerek Sağlık Bakanlığı Çocuk BKİ Kategorileri ile Karşılaştırıldı.

**Tablo 3**

Algılanan Puan Kategorilerine Göre BKİ Farkı

	Algılanan	%	BKİ (ort.)	Çocuk BKİ Categories
BKİ Genel Ortalama (15.88)	1	%17.8	15.24	Normal
	2	%11.7	15.56	Normal
	3	%16.3	15.85	Normal
	4	%25.2	15.60	Normal
	5	%17.3	16.53	Normal
	6	%6.9	17.73	Aşırı Kilolu
	7	%4.8	15.73	Normal

Piktogram figürlerinin kategorileri ile Sağlık Bakanlığı verileri BKİ açısından karşılaştırıldı. Sağlık Bakanlığı verilerine göre kendilerini piktogramda 1. figür olarak algılayan çocukların BKİ ortalaması "normal" düzeydedir "ağırılık kategorisi. Ancak piktogramdaki 1. figür "çok zayıf" kategorisini temsil etmektedir. 2. ve 3. figürlerde beden imajını belirten çocuklar piktogram kategorisinde zayıf kabul edilirken, Sağlık Bakanlığı BKİ verilerine göre "normal" kiloda kabul ediliyor. Sadece 4. figürü tercih eden çocukların beden algısı ve BKİ ortalamaları Sağlık Bakanlığı verileriyle uyumludur. Bu grup toplamın %25,2'sini oluşturmaktadır. Kendini 5. figürde algılayan çocukların ortalama BKİ'leri Türkiye Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı verileriyle karşılaştırıldığında "normal" kiloda oldukları anlaşılıyor. Ancak çocuklar kendilerini aşırı kilolu olarak algılıyorlar. Sağlık Bakanlığı verilerine göre kendilerini 6. figürde algılayan çocukların BKİ ortalamasının fazla kilolu olduğu ve bunu doğru algıladıkları anlaşılmaktadır. Son olarak, figür 7'de kendilerini algılayan çocukların BKİ ortalamaları Sağlık Bakanlığı verileriyle örtüşmemektedir. Kendisini obez kategorisinde algılayan çocuklar bakanlık verilerine göre normal kilolu kabul ediliyor. Özetle çocukların %25,2+6,9=%32,1'i kendi bedenini doğru, %67,9'u ise yanlış algılamaktadır. Algılanan

puanların kategorileri incelendiğinde cinsiyete göre algılanan puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Toplam 539 katılımcının (271 kız ve 268 erkek) algıladıkları ve istedikleri beden imajı tercihlerinin dağılımı Tablo 3'te verilmiştir. Bu verilere göre erkeklerin yüzde 54,1'i 4'üncü ve 5'inci figürü, kızların ise yüzde 79,4'ü 1, 2, 3 ve 4'üncü figürü istemektedir (Tablo 3).

Tablo 4*Çocukların Algılanan ve Arzulanan Beden Algılan Tercihlerinin Dağılımı*

F	Algılanan				Arzulanan			
	Kızlar		Erkekler		Kızlar		Erkekler	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1	59	21.8	37	13.8	55	20.3	27	10.1
2	37	13.7	26	9.7	44	16.2	21	7.8
3	46	17.0	42	15.7	57	21.0	42	15.7
4	68	25.1	68	25.4	60	22.1	71	26.5
5	33	12.2	60	22.4	34	12.5	74	27.6
6	11	4.1	26	9.7	14	5.2	23	8.6
7	17	6.3	9	3.4	7	2.6	10	3.7
Top.	271	100.0	268	100.0	271	100.0	268	100.0

Tablo 5*Cinsiyet ve Ölçek Skorları Arasındaki İlişki*

	Cinsiyet		t	p
	Kızlar ($\bar{x} \pm sd$)	Erkekler ($\bar{x} \pm sd$)		
Algılanan	3.30±1.74	3.75±1.63	-3.155	.002
Arzulanan	3.16±1.60	3.94±1.53	-5.798	.000
Memnuniyetsizlik	.13±1.98	-.19±1.91	1.932	.054

*student t test. \bar{x} : avg. sd: standard deviation

Tablo 4 ve 5 'te görüldüğü üzere çocukların algılanan ve arzulanan ölçek puanları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Her iki tabloda da erkeklerin puan ortalaması kızlardan daha yüksektir (Tablo 4-5).

Tablo 6*Algılanan ve Arzulanan Beden Algısı Skorları ile Ağırlık, BKİ Değerleri İlişkisi***Erkekler**

	Yaş (Ay)	Boy	Kilo	BKİ	Algılanan	Arzulanan	Memnuniyetsizlik	
Yaş (Ay)	r	1						
	p							
	N	268						
Boy	r	.257**	1					
	p	.000						
	N	268	268					
Kilo	r	.145*	.485**	1				
	p	.018	.000					
	N	268	268	268				
BKİ	r	-.028	-.286**	.666**	1			
	p	.652	.000	.000				
	N	268	268	268	268			
Algılanan	r	-.006	.094	.263**	.214**	1		
	p	.923	.126	.000	.000			
	N	268	268	268	268	268		
Arzulanan	r	-.057	.031	-.003	-.035	.271**	1	
	p	.353	.619	.963	.570	.000		
	N	268	268	268	268	268	268	
Memnuniyetsizlik	r	.041	.055	.227**	.211**	.636**	-.570**	1
	p	.508	.366	.000	.001	.000	.000	
	N	268	268	268	268	268	268	268

Pearson Korelasyon Analizi **.

Algılanan beden algısı puanı ile kilo ve BKİ değerleri arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki vardı ($p<0,05$). Arzulanan beden imajı ile algılanan beden imajı puanları arasında orta düzeyde pozitif korelasyon bulunmuştur ($p<0,05$). Memnuniyetsizlik puanı ile algılanan beden imajı puanı arasında orta düzeyde pozitif korelasyon bulunmuştur ($p<0,05$). Memnuniyetsizlik puanı ile arzulanan beden algısı puanı arasında orta derecede negatif bir ilişki bulunmuştur ($p<0,05$). BKİ ile boy arasında zayıf negatif korelasyon bulunurken, BKİ ile ağırlık arasında orta derecede pozitif korelasyon bulundu ($p<0,05$).

Tablo 7*Algılanan ve Arzulanan Beden Algısı Skorları ile Ağırlık, BKİ Değerleri İlişkisi***Kızlar**

		Yaş (Ay)	Boy	Kilo	BKİ	Algılanan	Arzulanan	Memnuniyetsizlik
Yaş (Ay)	r	1						
	p							
	N	271						
Boy	r	.105	1					
	p	.083						
	N	271	271					
Kilo	r	.191**	.502**	1				
	p	.002	.000					
	N	271	271	271				
BKİ	r	.098	-.320**	.619**	1			
	p	.107	.000	.000				
	N	271	271	271	271			
Algılanan	r	-.034	.038	.108	.116	1		
	p	.580	.530	.075	.057			
	N	271	271	271	271	271		
Arzulanan	r	.032	-.109	-.014	.119	.304**	1	
	p	.598	.072	.819	.051	.000		
	N	271	271	271	271	271	271	
Memnuniyetsizlik	r	-.056	.122*	.107	.006	.636**	-.541**	1
	p	.359	.044	.079	.924	.000	.000	
	N	271	271	271	271	271	271	271

Pearson Korelasyon Analizi **. $p < 0.01$ *. $p < 0.05$

Çocukların arzulanan beden algısı puanları ile algılanan beden imajı puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($p < 0,05$). Benzer şekilde çocukların memnuniyetsizlik puanı ile algılanan beden imajı puanı arasında da orta düzeyde pozitif korelasyon bulunmuştur ($p < 0,05$). Ancak memnuniyetsizlik puanı ile arzu edilen beden algısı puanı arasında orta düzeyde negatif bir ilişki bulunmuştur ($p < 0,05$). BKİ ile boy arasında orta derecede negatif korelasyon bulunurken, BKİ ile ağırlık arasında orta derecede pozitif korelasyon bulundu ($p < 0,05$).

Tablo 8
Memnuniyetsizlik Kategorileri ile Boy, Kilo ve BKİ Arasındaki İlişki

	$\bar{x} \pm ss$	F	p	Fark	
Boy	1) Daha ince olmak isteyen	112.80±6.90	13.469	.000 ^a	1>3*
	2) Memnun	113.69±6.21			2>3*
	3) Daha şişman olmak isteyen	109.97±8.16			
Ağırlık	1) Daha ince olmak isteyen	21.43±4.35	10.155	.000 ^a	1>2*
	2) Memnun	20.22±3.24			1>3*
	3) Daha şişman olmak isteyen	19.78±3.28			
BKİ	1) Daha ince olmak isteyen	16.42±3.01	8.917	.000 ^a	1>2*
	2) Memnun	15.21±1.99			3>2*
	3) Daha şişman olmak isteyen	15.96±2.76			

a: One way Anova. *Post Hoc: Tukey test.

Daha ince bir vücut isteyen ve vücutundan memnun olan çocukların ortalama boyu, daha şişman bir vücut isteyen çocuklara göre anlamlı derecede daha yüksektir. Benzer şekilde, daha zayıf bir vücut arzulayanların ortalama kilosu, vücutundan memnun olan ve daha şişman bir vücut arzulayanlara göre önemli ölçüde daha yüksektir. Daha ince ve daha şişman bir vücut isteyen çocukların BKİ ortalaması, vücutundan memnun olan çocuklara göre anlamlı derecede yüksektir.

Tablo 8'de memnuniyetsizlik kategorilerine göre çocukların algıladıkları ve almak istedikleri puanların cinsiyete göre dağılımı gösterilmektedir. Daha ince bir vücut isteyen kızların algılanan beden algısı tercihleri ise 4. ve 5. figürlerde yoğunlaşıyor. Kızların algılanan beden imajı tercihleri 1., 3. ve 4. figürlerde yoğunlaşmaktadır. Beden memnuniyeti olan çocuklar her iki cinsiyette de 1., 3., 4. ve 5. figürlerde yoğunlaşmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada okul öncesi dönemdeki çocuklarda beden algıları ve beden memnuniyetsizlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumları incelenmiştir. Araştırmanın en önemli bulgularından ilki, algılanan ve istenen beden imajı ölçeği puanlarında erkeklerin ortalama puanlarının kızlardan daha yüksek bulunmasıdır. Erkek çocuklarının %63,5'i algılanan beden puanları, piktogramda yer alan 3., 4. ve 5. figürleri yoğunlaşmıştır. Bu durum çok zayıf ve obez kategorisinden uzak olup, katılımcı erkek çocukların sağlık açısından normal değerlere yakın bir beden algısına sahip oldukları söylenebilir. Erkek çocukların istedikleri beden algısı tercihleri de aynı kategoride %69,8 oranındadır. Erkek çocukların algıladıkları ve arzuladıkları beden imajının 3., 4. ve 5. figürlerde

yoğunlaştığı görülmüştür. Öte yandan, kızların %35,5'i vücutlarının 1. ve 2. figüre sahip olduğunu algılıyor, %36.5'i ise 1. ve 2. figüre sahip olmayı arzuladıkları vücut görünümü olarak belirtiyor. Ayrıca bu oran aynı figürlerde erkek çocuklarda görülen oranın neredeyse iki katıdır. Kız ve erkek çocuklar arasındaki bu farklılaşmanın, kızların daha ince bir vücut arzusu üzerindeki medya ve kültürel etkilerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Kültürel ve cinsiyete bağlı anatomik farklılıklar nedeniyle erkek cinsiyetinin uzun ve geniş bir bedenle ilişkilendirilmesi, dolayısıyla erkeklerin algıladığı ve arzuladığı vücut görünümlerinin hacim ve kütle olarak daha büyük olması beklenen bir sonuçtur. Cinsiyete göre algılanan ve arzu edilen vücut görünümündeki farklılıklara baktığımızda sonuçlarımız cinsiyetler arasındaki farkın bu yönde olduğunu göstermektedir. Erkekler daha ağır bir vücut isterken, kızlar daha ince bir vücut istemektedir. Arzulanan vücut görünüm farkı da bu yönde anlamlı bulunmuştur. Çocukların beden algısı ve beden memnuniyetsizliklerini konu alan farklı çalışmalar incelendiğinde mevcut çalışmanın bu bulgusunun desteklendiği görülmektedir. Örneğin Trembley ve ark. (2011) kızların erkeklere göre daha zayıf görünmek istediklerini belirtmiştir. Benzer şekilde Ling ve ark. (2015), Çin'de 8-10 yaş arası çocuklarda beden imajı, kilo ve benlik algısı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmada, kızların daha ince, erkeklerin ise daha büyük bir vücut istediğini belirlemiştir; bu bulgu mevcut araştırma bulgularını desteklemektedir. Farklı bir çalışmada Garousi (2013), kızlarda lipofobik (şişmanlanma korkusu) tutumların vücut kitle indeksi (BMI) ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu bulmuştur. Literatüre göre bu sonuçlar çocukluğa özgü olmasa da ergenlerin ve kadın yetişkinlerin vücut imajlarından, özellikle de vücut yağından memnun olmadıkları bilinmektedir. Bu durumun, zayıflığı kadınlar için ideal vücut tipi olarak gören kültürel eğilimlerin bir sonucu olduğu söylenebilir. Erkekler için kaslılık arzu edilen modeldir. Bedenin olumsuz değerlendirilmesi bu modellere uyum sağlamanın zorluğundan kaynaklanabilmektedir. Cinsiyete göre algılanan ve arzu edilen vücut görünümündeki farklılıklara baktığımızda sonuçlarımız cinsiyetler arasındaki farkın bu yönde olduğunu göstermektedir. Erkekler daha ağır bir vücut isterken, kızlar daha ince bir vücut istemektedirler. İstenilen vücut görünüm farkı da bu yönde anlamlı bulunmuştur. Katılımcıların vücut görünümlerinden memnun olmadıklarının dağılımına bakıldığında %29,7'sinin vücut görünümlerinden memnun olduğu, memnuniyetsizlerin çoğunluğunun ise -1 ve +1 düzeylerinde (%34) toplandığı görülmektedir. Genel olarak katılımcılar, algılanan vücut şekillerinden bir seviye daha zayıf veya daha az kilolu olmayı arzuluyorlar. Bu da memnuniyetsizliğin yüksek olmadığını gösteriyor. Leon ve ark. (2021), 4-6 yaş arası çocukların algılanan ve ideal bedenleri hakkında ne düşündüklerini inceledikleri araştırmada, kızların yaşı ilerledikçe beden algılarının geliştiğini ve daha ince bir bedene sahip olmak istediklerini bildirmişlerdir. Daha ince bir vücuda sahip olma isteğinin daha fazla olduğunu, kızların erken yaşlarda güzellik idealleri hakkında konuşmaya başladıklarını, erkeklerin ise bu yaşlarda erkeksi güzellik ideallerinin eksik olduğunu fark ettiklerini belirtti. Bu bulgu figürlerde vücut kaslarının temsil edilmemesi ya da erkek çocukların büyük ve güçlüyü karıştırması ile açıklanmıştır. Bu çalışmada çocukların cinsiyetlerine göre beden memnuniyetsizliklerindeki farklılıklar incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmektedir. Ancak kızlar zayıflama arzularından memnun değilken, erkekler ise tam tersine fazla kilolu olma arzularından memnun değiller. Garousi (2013) cinsiyetler arasındaki memnuniyetsizlik farklılığına ilişkin olarak ilkokuldaki kızların erkeklere göre daha memnuniyetsiz bir beden imajına sahip olduğunu bulmuştur. Başka bir çalışmada Leon ve ark. (2021), 4-6 yaş arası çocukların algılanan ve ideal bedenleri hakkında ne düşündüklerini incelemiştir. Araştırmada kızların yaşı arttıkça vücut memnuniyetsizliğinin geliştiği ve mevcut bedenlerinden daha ince olmak için antrenman yaptıkları görülmüştür. Daha ince bir vücuda sahip olma isteğinin daha fazla olduğunu, kızların erken yaşlarda güzellik idealleri hakkında konuşmaya başladıklarını, erkeklerin ise bu yaşlarda erkeksi güzellik ideallerinin eksik olduğunu fark ettiklerini belirtti. Bu çalışmada çocukların cinsiyete göre beden memnuniyetsizlik düzeyleri arasındaki farkın önemsiz, sınır değerinde olması, yaş faktörünün artmasıyla bu farkın anlamlı hale gelebileceğini, kızlarda ise beden memnuniyetsizliğinin anlamlı farklılığa ulaşabileceğini düşündürmektedir. Erken çocukluk yıllarından itibaren kız çocuklarının erkeklere nazaran daha çok beden memnuniyetsizliğine sahip olduğu bildirilmektedir. Araştırmalar, çocukların ailelerinden ve arkadaşlarından zayıf olmaları gerektiğini ve fazla kilolu olmanın çekici olmadığını öğrendiklerini ileri sürmektedir (Dohnt ve Tiggemann 2006 ; Phares ve ark. 2004). Araştırmaların çoğu, aile ve akran ilişkileri ile psikolojik iyi oluşun beden memnuniyetsizliğiyle olan ilişkisini belirtmektedir. Özellikle, erken çocukluk döneminde çocuklar, ailelerinden sonra ilk sosyalleşme ortamı olarak erken çocukluk eğitim sınıflarında, akranlar arasında beden algısı temelinde zorbalıkla karşılaşabilmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde kız çocuklar arasında ideal bedene uygun olmayan çocuklar sınıf ortamında sosyal ve duygusal açıdan desteklenmesi

gerekmektedir. Bunun yanı sıra, erken yıllardan itibaren kız ve oğlan çocuklarına yönelik beden algısı, benlik saygısı konularında etkinliklere yer verilmesi sosyal görünüş ve beden algısı temelinde akran zorbalığını önlemede destek sağlayabilir.

Katılımcı çocukların algılanan ve istenen beden imajı farklılıkları memnuniyetsizlik kategorilerine göre incelendiğinde de bu sonuç desteklenmektedir. Vücudundan memnun olan kızların çoğunluğu 1. figürü algılayanlar, erkeklerde 4. ve 5. figürü algılayanların da olduğu görülmektedir. İstenilen beden imajı değerlerine bakıldığında kızların en çok 1. figürü, erkeklerin ise 4. ve 5. figürü daha çok arzuladıkları görülmektedir. Bu sonuç literatür tarafından desteklenmektedir. Kerkez ve ark. (2013) okul öncesi dönemdeki çocukların beden imajı ve beden memnuniyetsizliklerini incelemişlerdir. Vücut memnuniyetsizliği açısından ise özellikle 5 yaş grubunda kızların daha ince, erkek çocukların ise daha iri görünmek istediklerini belirtmişlerdir. Memnuniyetsizlik kategorilerine göre boy, kilo ve BKİ farklılıklarına baktığımızda çalışmamızdaki ilginç sonuç, boy ortalaması yüksek olanların, ortalama boyu düşük olanlara göre beden algısının daha zayıf olmasıdır. Bu sonuç, bu yaş grubundaki çocuklarda uzun ve ince vücut yapılarının idealize edildiğini düşündürmektedir. Bu çalışmada daha ince bir vücut isteyen çocukların daha fazla kilolu olması beklenen bir sonuçtur. Ancak bir başka ilginç bulgu da, BMI ortalaması daha yüksek olan çocukların bir kısmının daha zayıf, bir kısmının ise daha şişman bir vücut arzulamasıdır. Burada özellikle erkek çocukların daha ağır vücut arzusu, okul öncesi çocukların fazla kilolu olmayı fiziksel güçle ilişkilendirmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu çocukların beden memnuniyetsizliği puanı ile algılanan beden imajı puanı arasında orta derecede pozitif, arzulanan beden imajı puanı ile orta derecede negatif ilişki olduğudur. Yani algılanan vücut daha şişman olduğunda kilo ve dolayısıyla BKİ daha yüksek olur. Ancak grubun tamamında bu ilişki görülse de beden algısı ile BKİ arasında pozitif bir ilişki bulunmadığından kızların algılarında bir yanlışlığı olduğu söylenebilir. Ayrıca algılanan beden algısı figür 7'ye yaklaştıkça beden memnuniyetsizliği artmaktadır. Ancak okul öncesi yaş grubundaki çocuklarda beden imajının gelişimi konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Bazı çalışmalara göre çocukların beden imajının değerlendirilmesini çeşitli faktörler etkileyebilmektedir. Örneğin, Maximova ve ark. (2015) ve Lizana ve ark. (2015), çocukların beden algısının en belirgin belirleyicisinin ağırlık olduğunu belirtmiştir. Her iki çalışmada da fazla kilolu veya obez olan kız ve erkek çocuklar vücut ölçülerini yanlış değerlendirdiler. Öte yandan bazı araştırmalar (Pereira ve ark., 2013) normal kilolu çocukların gerçek bedenlerini algılamakta zorlandıklarını, hatta kendilerini çok şişman gördüklerini belirtmektedir (Duchin ve ark., 2014). Bu çalışmada erkeklerde algılanan beden imajı ile BMI arasındaki pozitif ilişkinin erkeklerin daha iyi beden algısına sahip olduğunu gösterdiği söylenebilir. Kızların beden imajı ile BMI arasında bir ilişkinin bulunmaması, kızların beden imajına ilişkin yanlışlamalara sahip olduklarını göstermektedir.

Sağlık Bakanlığı verilerine göre kendilerini 1. figürde algılayan çocukların BMI ortalaması "normal" kilo kategorisinde yer alıyor. Ancak piktogramdaki 1. figür "çok zayıf" kategorisini temsil etmektedir. Beden imajını 2. ve 3. figürlerde belirten çocuklar piktogram kategorisinde zayıf kabul ediliyor ancak Sağlık Bakanlığı'nın BMI verilerine göre "normal" kiloda kabul ediliyor. Sadece 4. figürü tercih eden çocukların beden algısı ve BKİ ortalamaları Sağlık Bakanlığı verileriyle uyumludur. Bu grup toplamın %25,2'sini oluşturmaktadır. Kendini 5. ve 6. figürde algılayan çocukların BKİ ortalamaları Sağlık Bakanlığı verileriyle karşılaştırıldığında "normal" kiloda oldukları anlaşılıyor. Ancak çocuklar kendilerini aşırı kilolu olarak algılıyorlar. Son olarak figür 7'de kendini algılayan çocukların BMI ortalaması Sağlık Bakanlığı verileriyle örtüşmemektedir. Kendilerini obez kategorisinde algılayan çocuklar bakanlık verileriyle karşılaştırıldığında normal kilolu görülüyor ve araştırmaya katılan çocukların %74,8'i bedenlerini yanlış algılıyor. Duchin ve ark. (2014) beden imajı seçiminin çocukların yaşıyla pozitif yönde ilişkili olduğunu doğrulamıştır; Yaş, çocukların beden imajına katkıda bulunan bir diğer faktör olarak belirlendi. Chung, Perrin ve Skinner (2013) yaşça büyük çocukların kilo durumlarını daha doğru algıladıkları sonucuna varmıştır. Aynı çalışmada kendini fazla kilolu olarak algılayan her yaşta erkek ve kız çocuğunun kilo verme davranışları sergileme olasılığının daha yüksek olduğu vurgulanıyor. Bu nedenle çocuklarda beden imajına odaklanılırken yaşın dikkate alınmasının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Örneğin Martin (2015), Malta'da çocukların beden algıları üzerine yaptığı araştırmada, çocuklardan kendi vücutlarını çizmelerini isteyerek, 5 yaşındaki obez erkek ve kız çocuklarının vücut şeklindeki herhangi bir farklılığın farkında olmadıklarını tespit etmiştir. Fazla kilolu olmanın olumsuz damgalandığı 10 yaş grubunda ise bu durum değişti. 10 yaş

grubundaki obez çocukların, 5 yaş grubuna göre akranları tarafından fiziksel olarak engellenme, aşağılanma ve dışlanma ile baş etme stratejileri geliştirdikleri görülmüştür. Muhtemelen ince vücut ideali, okul çağındaki erkek ve kız çocuklarını, daha küçük yaşlardaki erkek ve kız çocuklarına göre daha fazla etkilemektedir. Ancak Tremley ve ark. (2011) çocukların beden imajı üzerine yaptıkları çalışmada yaşı beden imajını etkilemediğini ileri sürmüşlerdir. Çalışmaların ortaya koyduğu bu farklılık, çocuklarda beden imajı gelişiminin erken çocukluk yıllarında başlangıç aşamasında olmasının yanı sıra, kültürel farklılığın beden imajı üzerinde önemli bir etken olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öte yandan Leon ve ark. (2021), 4-6 yaş arası çocukların algılanan ve ideal bedenleri hakkında ne düşündüklerini incelemiştir. Araştırmada kızların yaşı ilerledikçe beden algılarının geliştiği ve kızların daha ince bir vücuda sahip olmak istedikleri görüldü. Daha ince bir vücuda sahip olma isteğinin daha fazla olduğunu, kızların erken yaşlarda güzellik idealleri hakkında konuşmaya başladıklarını, erkeklerin ise bu yaşlarda erkeksi güzellik ideallerinin eksik olduğunu fark ettiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgu, resimlerde kasların temsil edilmemesi ya da erkeklerin büyük ile güçlüyü birbirine karıştırması olarak açıklandı. Çocukların bir kısmı daha kilolu ya da daha zayıf olmak istese de vücutlarından memnun oldukları gözlemlendi. Çocukların bir kısmı daha kilolu ya da daha zayıf olmak istese de algılanan ve ideal olanla aynı figürü seçtikleri için bedenlerinden memnun oldukları gözlemlendi. Damiano ve ark. (2015) 4 yaşındaki kız ve erkek çocukların BKİ ile beden imajı ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Erkeklerin iri figürlere karşı daha olumlu bir tutuma sahip olduğu, kızların ise olumlu özellikleri daha ince bir figürle ilişkilendirdiği belirlendi. Dohnt ve Tiggemann (2006) akranların ve medyanın beden imajı kaygıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Altı yaşına kadar kız çocuklarının akranlarının ve medyanın etkisiyle daha ince bir ideal vücut istedikleri, özellikle yetişkin kadınlara yönelik dergilere bakan kızların görünülerinden memnun olmadıkları belirtildi. Pallan ve ark. (2011) Güney Asyalı çocuklarda beden imajı, beden memnuniyetsizliği ve kilo durumu üzerine bir çalışma yürütmüştür. 5 yaş grubu çocuklarda vücut memnuniyetsizliği yüksek oranda (%80) bulunmuştur. Fazla kilolu kız ve erkek çocukların beden memnuniyetsizliği yaşadıkları bilinmektedir. Araştırma, beden memnuniyetsizliğinde cinsiyet farklılıklarının erken yaşlarda belirgin olmadığını gösteriyor. BKİ ile boy ve kilo arasındaki ilişki incelendiğinde boy arttıkça BKİ azalmakta; ağırlık arttıkça BKİ de artar. Daha ince bir vücut isteyen ve vücutundan memnun olanların ortalama boyu, daha şişman bir vücut isteyen kişilere göre anlamlı derecede daha yüksektir. Daha ince bir vücut arzulayanların ortalama kilosu, vücutundan memnun olan ve daha şişman bir vücut isteyen kişilere göre önemli ölçüde daha yüksektir. Daha ince ve şişman bir vücut arzulayanların BKİ ortalaması, vücutundan memnun olanlara göre anlamlı derecede daha yüksektir. Beden memnuniyetsizliğinin doğrudan BKİ ile ilişkili olduğu literatürde yaygın olarak bilinmektedir. Benzer şekilde, Neves ve ark. (2017) da çocuklarda bu ilişkiyi doğrulayan sonuçlar elde etmiştir. Aşırı kilolu bireylerde vücut memnuniyetsizliği daha yüksektir. Obez Avustralyalı çocuklar, zayıf olanlara göre daha yüksek düzeyde memnuniyetsizlik bildirdiler. Leite ve ark. (2015) ve Wallander ve ark. (2013) ayrıca sırasıyla Brezilyalı ve Amerikalı çocuklarda bu bulguları doğrulayan sonuçlar da sunmaktadır. Sonuç olarak aşırı kilo ve beraberinde gelen vücut memnuniyetsizliği hem çocukları hem de gençleri etkileyen bir sorun gibi görünüyor. Tatangelo ve ark. (2016) okul öncesi çocuklarda beden memnuniyetsizliğini ve bedenle ilgili sosyokültürel mesajları incelemiştir. Vücut memnuniyetsizliğinde belirgin bir cinsiyet farklılığı olmadığını, ebeveynlerin çocukların beden imajı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ve akran ve medya etkisi için daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu gösterdi. Hayes ve Tantleff-Dunn (2010), popüler çocuk medyasının 3-6 yaş arası kızların ifade ettikleri beden imajı üzerindeki etkilerini inceledi. Harriger ve ark. (2010), okul öncesi kız çocuklarında beden ölçüsü stereotipleri ve zayıf ideal beden ölçüsünün içselleştirilmesi üzerine yaptıkları çalışmada, batı toplumlarında 3-5 yaş arası kız çocuklarında zayıf ideal beden ölçüsünün içselleştirilmesinin ve zayıf beden ölçüsünün içselleştirilmesinin erken yaşlardan itibaren şekillendiğini göstermektedir.

Çocukların algıladıkları vücut büyüklüğüne göre 1. ve 2. figürleri seçenler Sağlık Bakanlığı verilerine göre aslında normal vücut kitlesine sahipler ancak kendilerini algıladıkları kategori çok ince kategoride yer alıyor. Öte yandan çocuklar arasında 7. figürü seçenlerin beden algılarından memnun olmadıkları görülmektedir. Bu çocuklar kendilerini obez kategorisinde algılayarak, BMI verileri normal kategoride olduklarını belirtti. Yani uç noktadaki figürleri seçen çocukların beden algılarının sağlıklı olmadığı görülmektedir. Kızlar daha ince bir vücut isterken, erkekler ise tam tersine daha büyük bir vücut isterler. Bu da çocukların yaklaşık %34'ünün beden memnuniyetsizliği yaşadığını göstermektedir. Mevcut araştırmalarda beden memnuniyetsizliğinin çocukları küçük yaşlardan itibaren etkilediği görülmektedir. Medyanın son dönemde çocuk ve ergenlerde beden imajına

yönelmesi göz önüne alındığında, ileriki gelişim dönemlerinde beden memnuniyetsizliğine bağlı sağlık sorunlarının önlenmesi için erken müdahale programları uygulanabilir. Ayrıca çocuk sağlığı, psikolojisi, çocuk psikiyatrisi, çocuk gelişimi ve eğitimi alanlarında çocuk beden algısına yönelik disiplinler arası araştırmalar yapılarak disiplinler arası müdahale programları geliştirilebilir. Bunlara ek olarak, çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitim öğretmenlerine yönelik çocuklarda beden algısı, beden olumlama ve benlik saygısının arttırılmasına yönelik hizmetiçi eğitimler verilmesi önerilebilir.

Yazar Katkı Oranı

Yazarlar, çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Etik Beyan

“Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde” yer alan tüm kurallara uyulmuş ve yönergenin ikinci bölümünde yer alan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemlerden” hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Çatışma Beyanı

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

References

- Anschutz, D. J., Engels, R. C., & Van Strien, T. (2012). Increased body satisfaction after exposure to thin ideal children's television in young girls showing thin ideal internalisation. *Psychology & Health, 27*(5), 603–617. <https://doi.org/10.1080/08870446.2011.613470>
- Bhatt, R. S., Bertin, E., Hayden, A., & Reed, A. (2005). Face processing in infancy: Developmental changes in the use of different kinds of relational information. *Child Development, 76*(1), 169–181. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00837.x>
- Bird, E. L., Halliwell, E., Diedrichs, P. C., & Harcourt, D. (2013). Happy Being Me in the UK: A controlled evaluation of a school-based body image intervention with pre-adolescent children. *Body Image, 10*(3), 326–334. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2013.02.008>
- Boothroyd, L. G., Tovée, M. J., & Evans, E. H. (2021). Can realistic dolls protect body satisfaction in young girls? *Body Image, 37*, 172–180. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2021.02.004>
- Brausch, A. M., & Muehlenkamp, J. J. (2007). Body image and suicidal ideation in adolescents. *Body Image, 4*(2), 207–212. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2007.02.001>
- Brown, T. A., Cash, T. F., & Mikulka, P. J. (1990). Attitudinal body-image assessment: Factor analysis of the Body-Self Relations Questionnaire. *Journal of Personality Assessment, 55*(1–2), 135–144. <https://doi.org/10.1080/00223891.1990.9674053>
- Chung, A. E., Perrin, E. M., & Skinner, A. C. (2013). Accuracy of child and adolescent weight perceptions and their relationships to dieting and exercise behaviors: A NHANES study. *Academic Pediatrics, 13*(4), 371–378. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2013.04.011>
- Collins, M. E. (1991). Body figure perceptions and preferences among preadolescent children. *International Journal of Eating Disorders, 10*(2), 199–208. <https://doi.org/10.1002/1098-108X>
- Damiano, S. R., Gregg, K. J., Spiel, E. C., Erthem, E. & Paxton, S. (2015). Relationships between body size attitudes and body image of 4-year-old boys and girls, and attitudes of their fathers and mothers. *Journal of Eating Disorders, 3*(16). . <https://doi.org/10.1186/s40337-015-0048-0>
- Dohnt, H., & Tiggemann, M. (2006). Body image concerns in young girls: The roles of peers and media prior to adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 35*(2), 141–151. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-9020-7>
- Duchin, O., Marin, C., Mora-Plazas, Leon, C., Lee, J., Baylin, A., & Villamor, E. (2015). A prospective study of body image dissatisfaction and BMI change in school-age children. *Public Health Nutrition, 18*(2), 322–328. <https://doi.org/10.1017/S1368980014000366>
- Flax, V. L., Thakwalakwa, C., Phuka, J. C., & Jaacks, L. M. (2020). Body size preferences and food choice among mothers and children in Malawi. *Maternal & Child Nutrition, 16*(4), e13024. <https://doi.org/10.1111/mcn.13024>
- Furnham, A., & Levitas, J. (2012). Factors that motivate people to undergo cosmetic surgery. *Canadian Journal of Plastic Surgery, 20*(4), e47–e50.
- Garrusi, B., Garousi, S., & Baneshi, M. R. (2013). Body image and body change: Predictive factors in an Iranian population. *International Journal of Preventive Medicine, 4*(8), 940–948.
- Harriger, J. A., Calogero, R. M., Witherington, D. C., & Smith, J.E. (2010). Body size stereotyping and internalization of the thin ideal in preschool girls. *Sex Roles, 63*, 609–620. <https://doi.org/10.1007/s11199-010-9868-1>

- Hayes, S., & Tantleff-Dunn, S. (2010). Am I too fat to be a princess? Examining the effects of popular children's media on young girls' body image. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(2), 413–426. <https://doi.org/10.1348/026151009X424240>
- Sağlık Bakanlığı. (2019). Türkiye Beslenme ve Sağlık Araştırması. Ankara: Sağlık Bakanlığı Yayınları.
- Kale, M., Hurşidi, S., & Karaboğa, A. B. (2021). Okul öncesi dönemde beden algısı. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(34), 1408–1435. <https://doi.org/10.26466/opus.829749>
- Lantz, E. L., Gaspar, M., DiTore, R., Piers, A., & Schaumberg, K. (2018). Conceptualizing body dissatisfaction in eating disorders within a self-discrepancy framework: A review of evidence. *Eating and Weight Disorders - Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, 23, 275–291. . <https://doi.org/10.1007/s40519-018-0483-4>
- Leite, A. C., Ferrazzi, N. B., Mezadri, T., & Höfelmann, D. A. (2014). Insatisfação corporal em escolares de uma cidade do Sul do Brasil. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 24(54–61). <https://doi.org/10.7322/jhgd.72154>
- León, M. P., González-Martí, I., & Contreras-Jordán, O. R. (2021). What do children think of their perceived and ideal bodies? Understandings of body image at early ages: A mixed study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), 4871. <https://doi.org/10.3390/ijerph18094871>
- Ling, F. C., McManus, A. M., Knowles, G., Masters, R. S., & Polman, R. C. (2015). Do children emotionally rehearse about their body image? *Journal of Health Psychology*, 20, 1133–1141. <https://doi.org/10.1177/1359105313507965>
- Lizana, P. A., Simpson, C., Yáñez, L., & Saavedra, K. (2015). Body image and weight status of children from rural areas of Valparaíso, Chile. *Nutrición Hospitalaria*, 31, 698–703. <https://doi.org/10.3305/nh.2015.31.2.7794>
- Lowes, J., & Tiggemann, M. (2003). Body dissatisfaction, dieting awareness and the impact of parental influence in young children. *British Journal of Health Psychology*, 8(2), 135–147. <https://doi.org/10.1348/135910703321649123>
- Maximova, K., Khan, M. K., Austin, S. B., Kirk, S. F., & Veugelers, P. J. (2015). The role of underestimating body size for self-esteem and self-efficacy among grade five children in Canada. *Annals of Epidemiology*, 25, 753–759. <https://doi.org/10.1016/j.annepidem.2015.07.009>
- Mintem, G. C., Gigante, D. P., & Horta, B. L. (2015). Change in body weight and body image in young adults: A longitudinal study. *BMC Public Health*, 15(222). <https://doi.org/10.1186/s12889-015-1579-7>
- Neves, C. M., Cipriani, F., Merieles, F., Morgado, F.R., & Ferreira, M. (2017). Body image in childhood: An integrative literature review. *Revista Paulista de Pediatria*, 35, 331–339. <https://doi.org/10.1590/1984-0462;2017;35;3;00002>
- Pallan, M. J., Hiam, L. C., Duda, J. L., et al. (2011). Body image, body dissatisfaction and weight status in South Asian children: A cross-sectional study. *BMC Public Health*, 11(21). . <https://doi.org/10.1186/1471-2458-11-21>
- Sagrera, C. E., Wiemken, T. L., Gress, K., Coulter, D., Garcini, L. M., Greeson, E., & Wiemken, A. S. (2022). Social media use and body image issues among adolescents in a vulnerable Louisiana community. *Frontiers in Psychiatry*, 13, Article 1001336. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.1001336>
- Soares Filho, L. C., Batista, R.F.L., Cardoso, V.M., Santos, A., Coelho, S., & Silva, A. (2020). Body image dissatisfaction and symptoms of depression disorder in adolescents. *Brazilian Journal of Medical and Biological Research*, 54(1), e10397. <https://doi.org/10.1590/1414-431X202010397>

Tatangelo, G., McCabe, M., Mellor, D., & Mealey, A. (2016). A systematic review of body dissatisfaction and sociocultural messages related to the body among preschool children. *Body Image, 18*, 86–95. . <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2016.06.003>

Truby, H., & Paxton, S. J. (2002). Development of the Children's Body Image Scale. *British Journal of Clinical Psychology, 41*(Pt 2), 185–203. <https://doi.org/10.1348/014466502163967>

Wallander, J. L., Kerbawy, S., Toomey, S., Elliot, M., Escobar-Chaves, S., & Franzini, L. (2013). Is obesity associated with reduced health-related quality of life in Latino, Black and White children in the community? *International Journal of Obesity (London), 37*, 920–925. . <https://doi.org/10.1038/ijo.2013.31>



Teaching Social Sciences with Digital Literary Products: A Mixed Methods Study

Türkan ÇELİK^{a*} (ORCID ID 0000-0001-8380-9419)

^aKilis 7 Aralık University, Faculty of Education, Kilis/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1420061

Article history:

Received 15.01.2024
Revised 11.06.2024
Accepted 01.09.2024

Keywords:

Digital Literary Products,
Social Studies Teaching,
Web 2.0 Tools,
Pre-Service Teachers.

Research Article

Abstract

In this study, the effect of preparing activities with digital literary products in social studies lesson on pre-service social studies teachers' competencies in using Web 2. 0 tools were tried to be determined. For this purpose, a mixed-methods design was adopted. The sample of the study consists of 37 pre-service social studies teachers selected in the context of criterion sampling from purposeful sampling techniques. "Repeated measure ANNOVA" test and "Paired Samples T-Test", which are parametric tests, were used to analyze quantitative data, and content analysis was used to analyze qualitative data. According to the results of the quantitative data analysis, a significant difference was found between the mean scores obtained from the Web 2. 0 Tools Usage Competency Scale (WAKYÖ) at four stages. Similarly, this difference also emerged between the first-second, first-third, first-fourth, second-fourth, and third-fourth measurement pairs. However, no significant difference was found between the second and third measurement mean scores. In addition qualitative data analysis identified four main themes related to positive effects: "becoming competent", "most admired", "affective effects" and "using in the profession". Based on this result, it was concluded that social studies research using digital literary products create a positive difference on the competence of using Web 2. 0 tools and this significant difference was also supported by the qualitative data results.

Dijital Edebî Ürünlerle Sosyal Bilgiler Öğretimi: Bir Karma Yöntem Çalışması

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1420061

Makale Geçmişi:

Geliş 15.01.2024
Düzeltilme 11.06.2024
Kabul 01.09.2024

Anahtar Kelimeler:

Dijital Edebî Ürünler,
Sosyal Bilgiler Öğretimi,
Web 2.0 Araçları,
Öğretmen Adayları,

Araştırma Makalesi

Öz

Bu çalışmada dijital edebî ürünlerle sosyal bilgilerde etkinlik hazırlama çalışmalarının sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Web 2. 0 araçları kullanma yetkinlikleri üzerindeki etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla çalışmada karma yöntem deseni benimsenmiştir. Çalışmanın örneklemini amaçlı örneklem tekniklerinden ölçüt örneklem bağlamında seçilen 37 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Nicel verilerin analizinde parametrik testlerden "Repeated measure ANNOVA" testi ile "Paired Samples T-Testi"; nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Nicel verilerin analizi sonuçlarına göre dört aşamada Web 2. 0 Araçları Kullanım Yetkinliği Ölçeği'nden (WAKYÖ) alınan puan ortalamaları arasında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Benzer şekilde bu fark; birinci-ikinci, birinci-üçüncü, birinci-dördüncü, ikinci- dördüncü, üçüncü-dördüncü ölçüm ikilisi arasında da ortaya çıkmıştır. Ancak ikinci ve üçüncü ölçüm puan ortalaması arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Ayrıca nitel veri sonuçlarında da "yetkinleşmek", "en çok beğenilenler", "duyuşsal etkiler" ve "meslekte kullanma" şeklinde olumlu etkilerin olduğuna ilişkin dört ana temaya ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle dijital edebî ürünlerle sosyal bilgiler çalışmalarının Web 2. 0 araçları kullanımı yetkinliği üzerinde olumlu yönde bir fark oluşturduğu ve bu anlamlı farkın nitel veri sonuçları ile de desteklendiği sonucuna ulaşılmıştır.

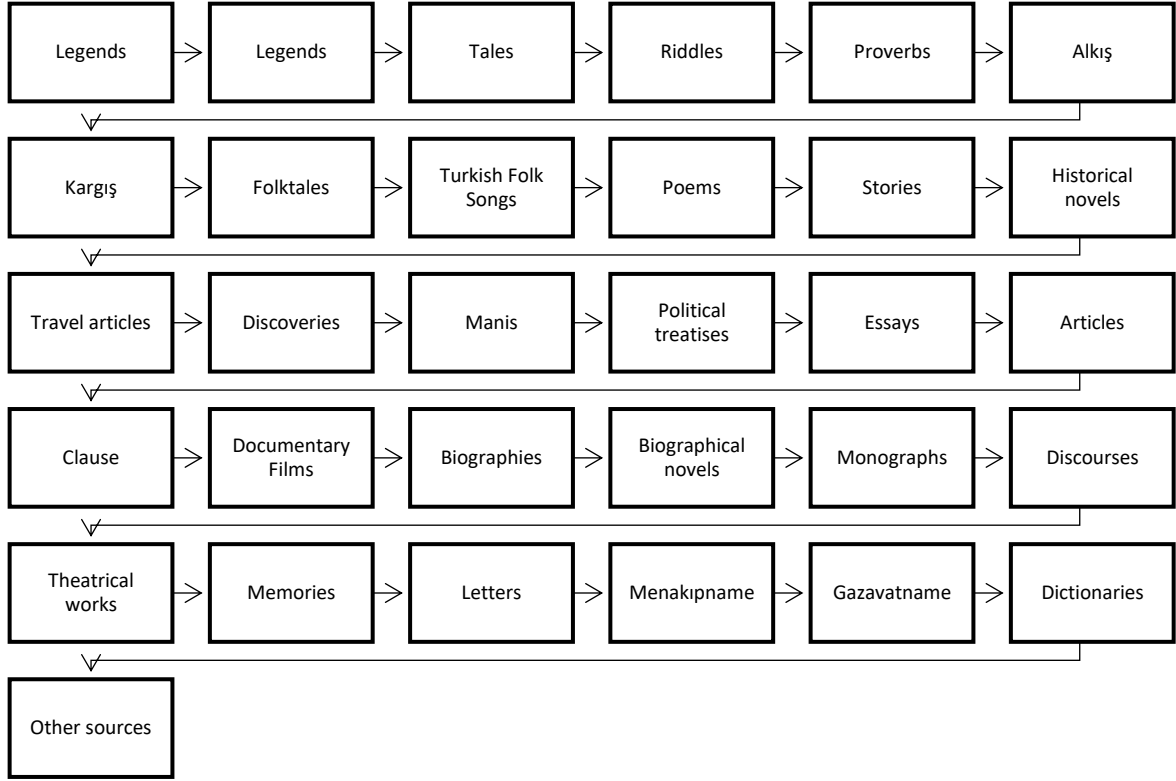
Introduction

One of the important sources from which social knowledge, nourished by many social science disciplines, derives is literature. Literature, which is thought to add an artistic harmony to social studies, possesses an important source characteristic that should be referred to for the teaching of social studies in terms of the texts and genres it contains. Indeed, to enhance the impact of their words, people sometimes resort to more subtle, polite, ornate, and artistic ways. Particularly, these behaviors, driven by the idea of presenting what is intended to be expressed in a more aesthetic manner to leave a positive impact on the other party, have also played a significant role in the emergence and development of the field of literature. The term "edebiyat," considered the equivalent of the French word "littérature" in Turkish, has a broader meaning in French and American cultures, where it can encompass any subject matter in written works. In contrast, in Arab and Persian cultures, it is used in the sense of "edep," meaning "morality." In Turkish, the word "literature" was first used during the Tanzimat Period, and before that, it was expressed with terms such as "ilm-i edeb" and "poetry and composition." (Turan, 2017: 92). In a different definition, literature is described as reflecting various human conditions and adventures, introducing human nature; in this way, it enriches our experiences and enhances our ability to appreciate and recognize beauty. It has been stated that the use of literature in social studies softens a person's inner world with love for homeland, life, and nature; and develops and reinforces human-specific attitudes and values such as kindness, friendship, tolerance, forgiveness, solidarity, diligence, and honesty (Öztürk, Coşkun Keskin, and Otluoğlu, 2014: 34). Therefore, literature is characterized as an art form through which people express their emotions, thoughts, and dreams verbally and in writing. Since ancient times, individuals have utilized literary works to articulate their feelings, thoughts, and actions in an artistic and rich manner (Kaymakçı, 2013: 231). In this sense, it is possible to divide literary works into two main branches: literary texts and literary genres. In literary texts, emotions, thoughts, and events are expressed artistically through language. Literary texts are the main material of literature and make it more comprehensible. Literary genres are collections of verbal and written works that exhibit common characteristics based on different elements such as form, technique, and subject matter (Çetişli, 2006). This work is divided into four subcategories within itself. These are: (1) poetry (lyric poetry, didactic poetry, pastoral poetry, dramatic poetry, and epic poetry), (2) theater (tragedy, comedy, and drama), (3) narrative (novel, story, fairy tale, legend, etc.), and (4) genres of thought (article, column, interview, letter, aphorism, memoir, etc.) (Aytaş, 2006: 3). Literary works can be used as part of a course on their own, or they can be utilized in various fields to enhance the impact of speech and teaching. In this sense, one of the areas where literary works can be easily utilized is social studies education.

Digital literary products in social studies teaching

The aim is to equip students with knowledge, skills, attitudes, and values related to social life through social studies. In this process, utilizing literary works can further facilitate the upbringing of students as good and responsible citizens starting from elementary and middle schools. The use of literary products in social studies aligns with the student-centered education approach in this respect. It is noteworthy that until 2004, there was insufficient use of literary products in the social studies curriculum and teaching materials in Turkey. However, as of 2005, it has been observed that literary products are now being sufficiently utilized in the processes of social studies materials and teaching techniques. In this sense, it can be said that there are many literary genres that can be used in the teaching of social studies. Some literary genres that can be used in social studies teaching, as stated by Öztürk and others (2014: 100), are presented below in Figure 1.

Figure 1
Some of the literary genres that can be used in social studies teaching



When examining Figure 1, it is noteworthy that there are quite a variety of rich literary genres that can be used in the context of social studies. In this context, it is believed that the use of literary genres in social studies will be beneficial both for making the lesson more engaging and for presenting events in a narrative style. In some of the studies in the literature (Crabtree and Ravitch, 1988; Downey, 1986; Hatoonson and Laughlin, 1989; National Commission, 1989; cited in Mc Gowan and Guzzetti, 2003: 36), it is stated that "social studies should be told as a good story," while the benefits of using literary products within the social studies course are emphasized. It is emphasized that the problems arising from the structure of history and social studies textbooks in school programs, especially in America, should be partially overcome by using historical novels and short stories. (Tokcan, 2019: 9). It is stated that the use of literary texts in social studies classes creates a significantly important understanding for the teaching of this subject (Beldağ and Aktaş, 2016; Kaymakçı, 2013; Kaymakçı et al., 2021; Tokcan, 2019; Topçu and Kaymakçı, 2018), and it is emphasized that most social studies educators have begun to acknowledge the significant contributions of literary works to the teaching of this field in recent times (Beldağ and Aktaş, 2016; Görmez, 2018; Kaymakçı et al., 2021; McGowan and Guzzetti, 2003; Tokcan, 2019). On the other hand, it has been found that the use of literary products in social studies promotes activities that encourage critical and creative thinking (Mc Gowan and Guzzetti, 2003), adds a dynamic quality to the lesson (Wilkinson, 2002), facilitates the process of students developing empathetic thinking, sensitivity, cultural awareness, tolerance, critical thinking, adopting positive values, and growing as active individuals (Öztürk and Otluoğlu, 2002: 175), and creates an enjoyable learning environment (Sömen, 2021). However, Şimşek (2015: 404) states that there are important considerations to be taken into account in the use of literary products in social studies classes. These matters highlight that certain pedagogical principles must be taken into account when incorporating literary works into the classroom as part of an activity. If the literary product to be used is not well chosen, not well processed, and not brought into the

classroom with good planning, if the questions that need to be asked are not asked at the right time, and if feedback from students is not obtained in a timely manner, then the use of this approach may not be successful. It has been noted that there are risks that students may sometimes fully accept the content of the literary work as entirely real and true. It is stated that this situation may limit the development of critical thinking skills in students. (Ata, 2000: 165). Therefore, it is emphasized that the type of literary product to be used should be appropriate to the student's age, developmental level, and the subject matter, and that it should be used after careful planning.

The change in the importance given to the use of literary genres in social studies curricula has also influenced research on the subject. When the relevant literature is examined, it is observed that there has been an increase in academic research on the use of literary genres in the fields of social studies and related areas since 2005. These studies have been found to focus on topics such as academic achievement (Bölücek, 2008; Çifçi, 2011; Demir, 2011), historical thinking (Erdoğan, 2007), empathy tendency (Akyol, 2011), impact on attitudes (Oruç and Erdem, 2010), usage according to teacher and student opinions (Çencen, 2010; Kaymakçı et al., 2021; Mertol, 2008; Topçu and Kaymakçı, 2018), reflection in textbooks (Görmez, 2018; Kaymakçı, 2013; Oruç, 2009; Tokmak and Ginesar, 2023), and usage in social studies teaching processes (Özensoy, 2022; Selanik Ay, 2020; Sömen, 2021). However, with the ongoing changes and transformations in the fields of science and technology, the effects of digitalization have also been reflected in the use of literary elements in social studies education, just as digitalization has occurred in many areas. It can be observed that as a result of the combined use of computer and internet technologies, many tasks that were previously done by human labor are now being performed with digital tools. Digital technologies, widely used in many areas such as health, economy, transportation, and communication, can also be easily utilized in educational environments. One of the digital tools that can be effectively used in educational environments is those based on web technologies (Web 1.0, Web 2.0, Web 3.0, Web 4.0, etc.). These new technologies provide students and teachers with the convenience and support they need due to the advantages and ease of use they offer. At the same time, it encourages students to be active participants. Indeed, Web 2.0 tools allow students to create content, modify existing content, manage content, and interact with their environment (Yükseltürk et al., 2017). In this sense, it is believed that the use of Web 2.0 tools in the education process, where students face many challenges, will be beneficial in various ways, such as ensuring active participation in class, making lessons enjoyable, facilitating collaboration, enabling student-centered learning, gaining experience related to the topics learned, encouraging creativity, fostering critical thinking, and establishing empathy, among others. It has been determined in many studies focusing on the use of Web 2.0 tools in the field of Social Studies (Almalı and Yeşiltaş, 2020; Achkan et al., 2023; Balçın and Çalışkan, 2021; Can and Kerkez, 2022; Çelik, 2021; Çelik and Tepe, 2022; Çelik, 2020; Çitçi and Sağlam, 2023; Gençer and Gezer, 2022; Işık and Karal, 2023; Korkmaz et al., 2019; Yıldırım et al., 2022) that the use of Web 2.0 has a positive impact on students' academic success at different grade levels. The most important responsibility in effectively using all these technologies in the classroom undoubtedly falls on the teachers. It is important for teacher candidates, still in the process of training at faculties, to gain experience in how to use both literary products and digital technologies in the context of social studies classes. However, there have been no studies indicating that both literary products and digital technologies are actively used by teacher candidates in social studies classes. It is believed that this study will contribute to the field in this regard.

Purpose of The Study

The aim of this study is to examine how the effect of social studies teaching studies with digital literary products on the competence of pre-service social studies teachers in the use of Web 2.0 tools are progressing throughout the process and to determine the opinions of pre-service teachers about the process.

Research questions

How did pre-service teachers' social studies teaching studies with digital literary products show a difference on their competences of using Web 2.0 tools in the process? In this context, the sub-problems of the study are as follows:

- Is there a significant difference between the quantitative data obtained during the implementation process?
- Is there a significant difference between the first and second measurement scores of the participants?
- Is there a significant difference between the first and third measurement scores of the participants?
- Is there a significant difference between the first and fourth measurement scores of the participants?
- Is there a significant difference between the second and third measurement scores of the participants?
- Is there a significant difference between the second and fourth measurement scores of the participants?
- Is there a significant difference between the third and fourth measurement scores of the participants?
- How are the qualitative data results including the participants' thoughts about the process?

Method

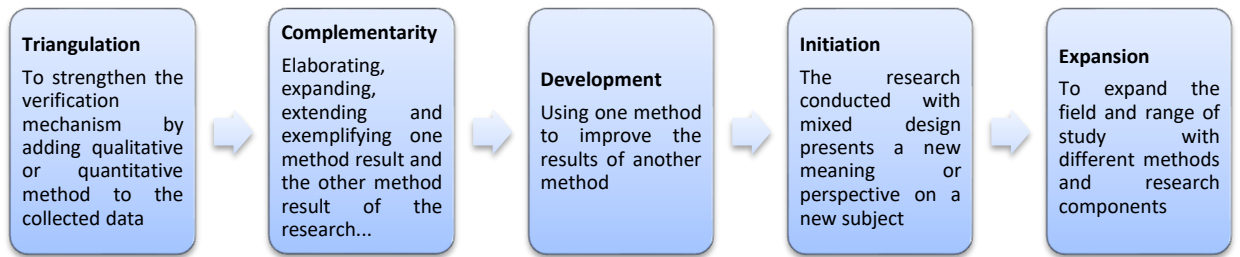
In this section of the study examining the impact of digital literary products on social studies teacher candidates during the process of teaching social studies, the research design is outlined, and the reasons for using an embedded design in this context are presented. Additionally, the participants of the study, as well as the processes such as the data collection process, instructional procedures, data collection tools, and data analysis, are also attempted to be explained in this section.

Design of the study

Since the study aims to combine the strengths of both quantitative and qualitative methods, a mixed design has been used. The form and reason of human behavior is considered to be a complexity and multidimensionality in itself, leading to the belief that attempts to understand human-centered research solely through quantitative or qualitative methods will be insufficient. Zira, quantitative research tends to perceive reality in a simple, hierarchical, and mechanical manner in line with the positivist paradigm. On the other hand, in qualitative research, reality is more complex and multidimensional within the context of the interpretive paradigm. In this sense, mixed-methods research helps to establish a bridge between qualitative and quantitative research as an alternative third research paradigm. (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004: 14). Additionally, mixed-methods research allows for the combined use of the strengths of qualitative research in "depth and detail" and quantitative research in "generalization and prediction" (Yıldırım and Şimşek, 2013: 354). So much so that Green (2007) and Mertens (2007) define the mixed methods research based on pragmatic philosophy as a "transformative perspective." These researchers state that the flexible attitude and integrative approach offered by the mixed method will overcome the limiting perspectives of qualitative and quantitative method paradigms. The main aim here is to reach a data set that contains reliable, valid, consistent, and in-depth information by taking advantage of the benefits offered by both methods. Since a single data source is not sufficient for some studies that provide reliable findings and there is a need to enrich the research with a complementary second method (Creswell and Plano Clark, 2015), a mixed research design has been used in this study as well. In this sense, the literature contains various typologies (justifications) regarding the use of mixed methods research. However, in this study, the justifications for the typology created by Greene, Gracelli, and Graham (1989) regarding the combination of methods have been used as a basis. In this typology

regarding the use of the mixed method; triangulation, complementarity, development, initiation, and expansion have been presented to researchers as five-stage justifications. (Greene, Gracelli ve Graham, 1989). The content and visuals of the justification sets are presented below in Figure 2.

Figure 2
The Complex Pattern Typology by Greene, Gracelli, and Graham (1989) (Justification Sets)



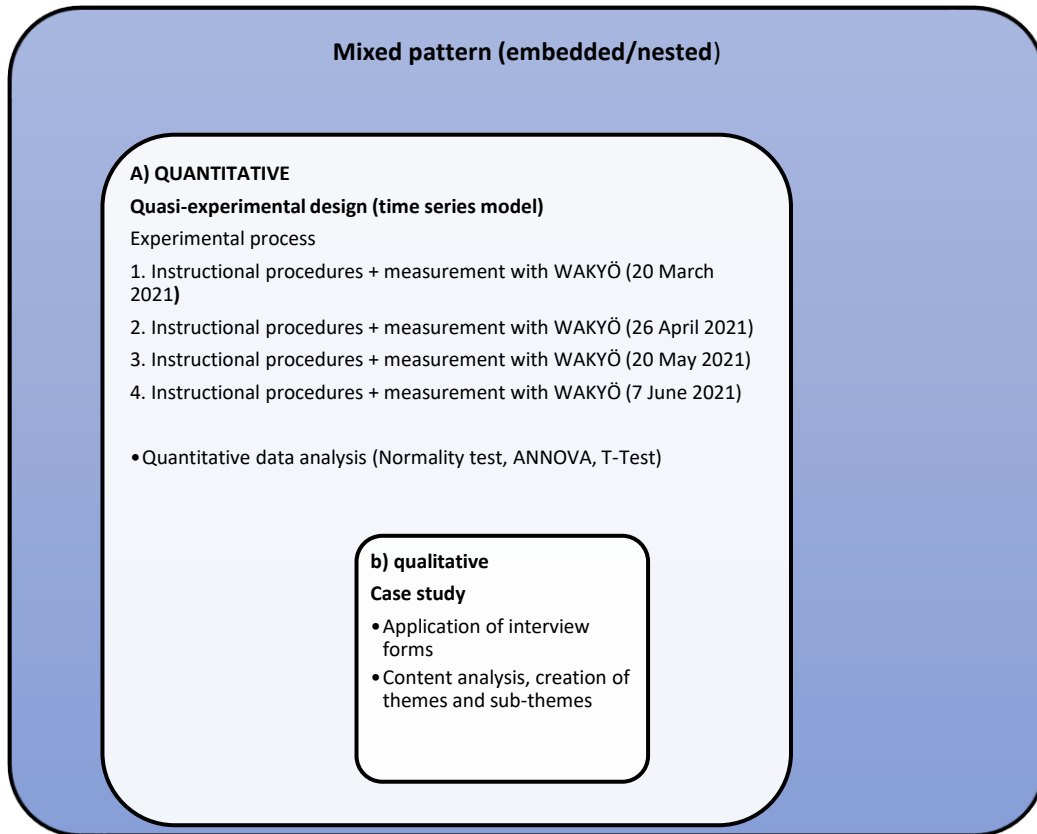
In this study, the design was based on the 'principle of complementarity' to enhance the interpretability, meaningfulness, and validity of the results by utilizing both quantitative and qualitative data, and the 'principle of triangulation' to reinforce the confirmation mechanism by incorporating supporting data collected qualitatively alongside the primarily quantitative data. The mixed research method, which offers numerous advantages to researchers, is categorized into six types by Creswell and Plano Clark (2015): convergent parallel design, exploratory sequential design, explanatory sequential design, transformative design, multistage-enriched design, and nested/embedded design. In this study, an embedded design was utilized. Embedded design is a type of design in which quantitative or qualitative data are collected and analyzed as if they were in a traditional qualitative or quantitative design. Here, qualitative or quantitative data can be collected either sequentially or simultaneously. However, one group of qualitative or quantitative data is more dominant than the other. While the dominant group represents the primary data, the non-dominant group represents the supplementary data. The purpose of gathering the secondary data group here is to generate new insights by enhancing the understanding of the primary data group. "In embedded design, the researcher can incorporate quantitative support (for example, a case study) into a qualitative design or qualitative support (for example, presenting an experiment) into a quantitative design" (Kocaman Karoğlu, 2016: 81). The supporting structure in the embedded design should enhance the entire design in multiple ways. Supporting data can be qualitative or quantitative, but the common practice in the literature is to enhance the quantitative design by incorporating qualitative data. In the embedded design research process, the researcher gathers both qualitative and quantitative data within the same study. Although the data groups are often analyzed separately by addressing different research questions, the findings are integrated by comparing them during the data interpretation process. (Creswell & Plano Clark, 2017). The quantitative research method serves as the foundation of this study, while the qualitative method was employed to support the quantitative data gathered during the process. In the quantitative dimension of the study, the time series model, which is one of the quasi-experimental models, was utilized. The symbolic view of the model is presented in Table 2 below.

Table 2
Time Series Model Used in the Study

Group	1st		2nd		3rd		4th	
	measurement with WAKYÖ	Instructional procedures	measurement with WAKYÖ	Instructional procedures	measurement with WAKYÖ	Instructional procedures	measurement with WAKYÖ	
G1	Ö1	X	Ö2	X	Ö3	X	Ö4	

At the beginning of the term, the Web 2.0 Tools Usage Competence Scale (WAKYÖ) was administered to the participants. Subsequently, measurements were taken through WAKYÖ within specific four-time intervals. Towards the end of the term, qualitative data was collected through semi-structured interview forms, and the results obtained from quantitative data were interpreted and supported. The qualitative aspect of the study is based on a case study. In this context, the perceptions of participants regarding the process of preparing a sample social studies activity by integrating literary products with digital tools over a period have been identified. Additionally, the figure related to the Embedded/ Nested Mixed Design model followed in the research is presented below. In the figure, dominant data (QUANTITATIVE) is represented in uppercase letters, while supporting data (qualitative) is represented in lowercase letters.

Figure 3
Embedded Mixed Design Model Followed in the Study



Study Group

The data for the study was collected during the spring semester of the 2021-2022 academic year, and the criterion sampling technique was used in selecting the participants. In the literature (Patton, 1987), purposeful sampling, which allows for the examination of information-rich cases, is further categorized into extreme or deviant case sampling, convenience sampling, homogeneous sampling, typical case

sampling, maximum variation sampling, critical case sampling, snowball or chain sampling, confirmatory or disconfirmatory sampling, and criterion sampling. However, although it has been stated in some studies that the purposive sample is referred to as a criterion sample (Goetz and LeCompte, 1984), in this study, the criterion sampling technique, which falls under the umbrella of purposive sampling, has been utilized. The criteria sought in the study are as follows: being enrolled in the "Oral and Written Literature Studies in Social Sciences" course with the relevant researcher, consistently attending the course, having learned the use of Web 2.0 tools in previous semesters as part of the Instructional Technologies course, and being willing to participate in the study. A group of 37 students from the third year of the social studies teaching department was selected for the study because all the specified criteria were met. The participants consist of 24 female and 13 male teacher candidates.

Educational Procedures And Data Collection Process

The data for this research was collected during the spring semester of the 2021-2022 academic year. The instructional processes related to the study have also continued throughout the semester. Information has been shared about what kind of literary products can be prepared using Web 2.0-based applications for teaching social studies. The literary genres to be used in the course of Oral and Written Literature Studies in Social Sciences are intended to be utilized through a digital method, taking into account the era we live in, and the skills required by this age. In this context, at the beginning of the research, the following information was shared with the participant group: Factors such as technological change and transformation, developments in internet technologies, and the need to continue educational activities through digital platforms due to disasters have made the digitization of educational content essential. One of the educational contents that needs to be digitized is the literary genres used in the teaching process of social studies. For this reason, the literary products used in the study will be digitized by integrating them with web-based applications such as Voki, StoryJumper, MovieMaker, Nearpod, etc. During this process, emphasis has been placed on the candidates' ability to integrate their subject knowledge (social studies), technological knowledge, and pedagogical knowledge. Later, to assess the competency of teacher candidates in using Web 2.0-based digital applications at the very beginning of the process, the WAKYÖ was administered to them. Participants have been divided into collaborative groups of at least three to four people. It has been informed that each group will create digital literary products aimed at teaching social studies using Web 2.0 tools, considering the learning outcomes/topics selected in the context of the social studies curriculum. Information about various types of Web 2.0 tools that teacher candidates can use in their courses has been provided by the researcher, and they have been asked to choose any web tool, topic/learning outcome, and literary product they wish to prepare activities around. The researcher groups have shared theoretical knowledge regarding the place of literary genres such as epics, legends, and fairy tales in social studies education. Later, the researcher personally introduced the steps for how the aforementioned literary genres can be transformed into digital products through Web 2.0-based applications. During the data collection process, due to the effects of the COVID-19 pandemic, classes were conducted online through distance education. The researcher demonstrated to the students, by reflecting the computer screen in the virtual classroom where the lesson was conducted, the steps for how to prepare a sample digital literary product within the context of the social studies curriculum in a practical manner. During this process, the questions that were on the minds of the groups have been answered. During the process of preparing the designs for the first groups, the researcher continuously guided the participant groups via WhatsApp, providing feedback and corrections regarding the products they developed. The first group started using their design through the virtual classroom, and all subsequent groups revised their designs based on the feedback and corrections provided by the researcher regarding the work of the first group. This process has continued in the same way for the second, third, and other groups as well. Each week, the aim has been to reduce the shortcomings in the designs by taking into account the feedback given to the previous group. In order to monitor the development of participants' "Web 2.0 Tools Usage Competencies" at certain intervals during the process, WAKYÖ was applied to them. The stages of the WAKYÖ implementation are as follows: the first application (March 20, 2021), the second application (April 26, 2021), the third application (May 20,

2021), and the fourth application. (17 Haziran 2021). At the end of the process, the opinions of teacher candidates regarding their experience in the process were collected through semi-structured interview forms. The quantitative data collected with WAKYÖ, the qualitative data gathered through interview forms, lesson documents, and videos related to the process have been preserved for the identification of the study results. Additionally, the information regarding the literary products, topics/achievements, and the integrated digital Web 2.0 applications used in the activities developed by the participants within the scope of the "Oral and Written Literature Studies Course in Social Studies" is presented below in Table 3.

Table 3
Participants' Designs of Preparing Activities with Digital Literary Products

Group No	Participant	Literary Product Used	Acquisition	Integrated digital Apps
1. Group	P1, P2, P3, P4	Epics and Legends	S.B.6.2.1. Makes inferences about the geographical, political, economic and cultural characteristics of the first Turkish states established in Central Asia.	Voki StoryJumper MovieMaker Nearpod
2. Group	P5, P6, P7, P8	Poems and Folk Songs	S.B.4.3.5 Makes inferences about the landforms and population characteristics in and around the place where he/she lives.	Voki StoryJumper Moodle
3. Group	P9, P10, P11, P12	Historical Novels and Stories	S.B.6.2.1. Makes inferences about the geographical, political, economic and cultural characteristics of the first Turkish states established in Central Asia.	Voki Vyond StoryJumper Kahoot
4. Group	P13, P14, P15, P16	Analysed Stories and Memories	S.B. 7.4.2. It discusses the contributions of scholars raised in Turkish-Islamic civilization to the process of scientific development.	Kahoot StoryJumper Voki
5. Group	P17, P18, P19, P20	Tales and Proverbs	S.B.4.5.5. It uses the resources around it without wasting it.	Kahoot StoryJumper Quizizz LearningApss
6. Group	P21, P22, P23, P24	Travelogues and Biographies	S.B.7.2.3. Understands the processes that forced the Ottoman Empire to change in connection with the developments in Europe.	Movie Maker Socrative Powtoon Triventy
7. Group	K25, K26, K27, K28	Jokes and Folk Tales	S.B.5.2.4. Analyzes the role of cultural elements in people's living together.	Voki Kahoot Mentimeter
8. Group	P29, P30, P31, P32	Theatre texts and types of Traditional Turkish Theatre	S.B.4.3.1 Makes inferences about the location of any place in its surroundings.	Vyond Voki Socrative
9. Group	P33, P34, P35, P36, P37	Riddles, cartoons and educational comics	S.B. 7.4.2. Discusses the contributions of scholars raised in the Turkish-Islamic Civilization to the scientific development process.	Pixton StoryJumper

Some of the digital contents prepared by the participants were made available to everyone with the consent of the participants in the playlist titled 'Teaching Social Studies with Web 2.0. Tools in the Distance Education Process' on the channel opened on the 'Youtube' social media platform.

Data collection tools

Web 2.0 Tools Usage Competence Scale (WAKYÖ)

In this study, the "Web 2.0 Tools Usage Competency Scale" (WAKYÖ) developed by Çelik (2021) was used to determine the impact of the process of preparing activities with digital literary products on the Web 2.0 tool usage competencies of social studies teacher candidates. The scale is one-dimensional and consists of a total of 39 items in a 5-point Likert format. The items on the scale are aimed at measuring the competence to use digital tools based on Web 2.0, such as Movie Maker, Socrative, Powtoon, Triventy, Kahoot, etc., for preparing digital materials, creating digital boards, creating digital exams, and utilizing many other virtual platforms. The scoring of scale items is as follows: Never (1), Rarely (2), Occasionally (3), Frequently (4), and Always (5). Based on the average scores of the scale, participants who scored between 1-39 are classified as "Not competent"; those who scored between 40-78 are classified as "Slightly competent"; those who scored between 79-117 are classified as "Moderately competent"; those who scored between 118-156 are classified as "Competent"; and those who scored between 157-195 are classified as "Highly competent." In the context of the reliability of the scale, the Cronbach Alpha coefficient .98, the total correlation values of the substances are above 30 (.69 with. It has been determined to be within the range of 83. It is important to look at the Cronbach Alpha coefficient of a scale to determine whether it exhibits a homogeneous structure. According to Seçer (2015), factors such as poorly written questions, insufficient number of questions, unclear questions, heterogeneous questions, and errors during the implementation and scoring phases can affect the reliability of the scale. In the literature (Landis and Koch, 1977), the reliability coefficient of a scale should be at least. It is emphasized that it is expected to be above 70. On the other hand, measurement tools with a Cronbach Alpha coefficient above 0.80 are considered to have a high degree of reliability (Kalaycı 2009). Another criterion that provides insight into the validity of the scale is the KMO result, which is .97 has been found. It is stated that as the value of KMO, which essentially takes values between 0 and 1, approaches 1, the adequacy level of the sample increases. (Field, 2009). According to Field (2009), if the KMO is between 0.5 and 0.7, it is considered moderate; between 0.7 and 0.8, it is good; between 0.8 and 0.9, it is very good; and values above 0.9 are indicated as excellent in terms of sample adequacy. The fit index values of the scale are as follows; χ^2/df : 4.83, RMSEA. The CFI is .98 and the TLI is .98. In this sense, it can be said that the scale used in the study is reliable and valid.

Semi-Structured Interview Forms

In order to determine the thoughts of social studies teacher candidates regarding their ability to prepare activities with digital literary products, interviews were conducted within the framework of qualitative research methods. Patton (1987: 108) states that because the interview encompasses dimensions such as skill, sensitivity, concentration, interpersonal understanding, foresight, mental alertness, and discipline, it possesses both artistic and scientific qualities. He emphasizes that the fundamental purpose of an interview is to enter the individual's inner world and understand their perspective. The process of communication conducted verbally between at least two people is defined as an interview (Büyüköztürk et al., 2014), while in some quantitative sources, it is referred to as an interview (Balçı, 2011). A meeting can be defined as a reciprocal and interactive communication process based on asking and answering questions, conducted for a predetermined and serious purpose (Stewart and Cash, 1985: 7). Merriam (1998) categorizes interviews into three types: structured, semi-structured, and unstructured. The qualitative data in this study were also collected through semi-structured interview forms. The relevant literature has been meticulously examined for the preparation of the forms. Later,

the researcher prepared a pool of questions within the context of the research purpose. The questions have been of a nature that reveals what the participants thought about the activities they engaged in throughout the process. The prepared questions have taken their final form based on the opinions of two academics in the field of social studies education and a Turkish language expert. The participants' opinions regarding the process were collected towards the end of the period, and the interview recordings were documented in writing with the help of a word processing program (Word).

Process Documents

In addition to quantitative and qualitative data in the process, digital literary product activity videos created during the instructional procedures, participant activity design forms, and similar resources have also been used as supporting materials.

Data Analysis

Analysis of quantitative data

To determine the effect of participants preparing sample social studies activities with digital literary products on their proficiency in using Web 2.0 tools, quantitative data obtained at four separate stages of the process were transferred to the SPSS 23 software package for analysis. To determine which tests should be applied to the collected data, it was first examined whether the data follows a normal distribution. According to Taşpınar (2017: 33-34), the prerequisite for applying parametric tests is that the measurements exhibit a normal distribution, and he states that normality calculations occur in three forms. These are: 1) Graphical methods (histogram, stem-and-leaf plot, normal Q-Q plot, slope-adjusted Q-Q plot, box plot), 2) Calculation of Z-scores for kurtosis and skewness values, 3) Hypothesis testing (Shapiro-Wilk or Kolmogorov-Smirnov test). On the other hand, there should be no skewness or kurtosis in a normal distribution. For this purpose, the values of "skewness" and "kurtosis" in the analysis results, as well as the test results such as "Kolmogorov-Smirnov" and "Shapiro-Wilk," are generally taken into consideration. In cases where the number of participants is below 50, the Shapiro-Wilk test is used; in cases where it exceeds 50, the Kolmogorov-Smirnov test is employed. In this study, since the number of participants is below 50, the results of the "Shapiro-Wilk" test have been taken into account, and for this test to indicate a normal distribution, the results must fall within the range of "-1.96 or +1.96" (Bursalı, 2019: 55; Büyüköztürk et al., 2008: 156). However, in social science studies, the skewness and kurtosis values of the data are taken into greater consideration. To conclude that the data is normally distributed, the skewness and kurtosis values obtained from the test must be between "-1.00 and +1.00," "-1.50 and +1.50," and "-2.00 and +2.00." (George ve Mallery, 2001; Leech vd., 2005). For the calculation of both skewness and kurtosis, the result found in the statistic column of the SPSS findings is divided by the result in the Std. Error column (Taşpınar, 2017). For example, the skewness results of the first measurement data of this study are: "0.116/0.378 = 0.156." The result obtained creates the skewness or kurtosis coefficient of the study. In this study, in addition to skewness, kurtosis, and their values, the "Shapiro-Wilk" values have also been considered. The findings of the normality test results for the study data are presented below in Table 4.

Table 4
Results of Normality Value of Applications

Results	1st Measurement	2nd Measurement	3rd measurement	4th Measurement
Skewness	0,156	-0,38	-2,095	-1,84
Kurtosis	0,923	-0,86	0,74	0,65
Shapiro-Wilk	P=0.547	P=0.573	P=0.093	P=0.055

Considering the kurtosis, skewness, and "Shapiro-Wilk" results in Table 4, it has been understood that the data exhibits a normal distribution. In this sense, parametric tests have been used in the study. To determine whether there are significant differences between the measurements in the four repeated

phases of the process, the "One-Way ANOVA for Repeated Measures" test was used, and to identify which pair of measurements showed significant differences, the results of the "Paired Samples T-Test" were examined. Additionally, in the study, the eta squared (η^2) test result was taken into account to determine how the participants' work with digital literary products affected the average WAKYÖ scores. The values of η^2 , also known as effect size, range from 0.000 to 1.00. As we approach (1), the impact value increases. In this sense, it has been classified as small (.01), medium (.06), and large (.14) (Büyüköztürk, 2008: 44). The quantitative results obtained in the study have been tabulated and presented in the findings section with the support of qualitative data.

Analysis of qualitative data

The qualitative data obtained in the study were transcribed using a word processing program (Word) and subjected to content analysis. Content analysis enables the examination and interpretation of substantial qualitative data in the context of fundamental consistencies. (Patton, 2014). Wolcott (1994) proposes three paths in the data analysis process. These involve presenting the data to the reader through a descriptive approach, making direct quotations from the data as needed while staying as true as possible to the original form of the collected data, conducting a "systematic analysis" to reach some causal and explanatory conclusions, and incorporating the researcher's own interpretations into the data analysis process based on the first and second approaches. Miles and Huberman (1994) explained this process as the processing of data, visualizing the data, drawing conclusions from the data, and verifying the data. In this study, inductive content analysis was used to analyze the interview data obtained from the participants. The main purpose of content analysis, a technique used to draw systematic and objective conclusions from specific characters defined within the text (Cohen, Manion & Morrison, 2007), is to reach relationships that will shed light on meaningful explanations derived from the collected data. In this sense, the collected data must first be conceptualized, and then it is necessary to reach logical themes based on the relationships between the emerging concepts. In this study, meaningful patterns were created from concepts or expressions that were gathered based on their semantic relationships after the interview data were read word by word, line by line. These patterns have been referred to as themes. The details of the themes were followed by sub-themes and codes. Additionally, the reliability and validity studies regarding the use of qualitative data in the research have been meticulously conducted, and to ensure the internal validity (credibility) of the study, the written interview data have been presented for the participants' approval. In order to ensure the internal reliability (consistency) of the study, multiple researchers should analyze the data while creating codes to ensure consistency among the codes. (Silverman, 2005). In this regard, confirmation has been obtained from field experts for the codes and themes derived from qualitative data. The percentages of agreement between the coding obtained by two different field experts have been considered to determine the extent to which the codes and themes have been analyzed similarly. The reliability recommended by Miles and Huberman (2015) for the agreement percentages was calculated using the formula [Reliability = Agreement / (Agreement + Disagreement)]. The data obtained in the study resulted in a 90% agreement between the two expert coders, indicating that this result is sufficient in terms of internal reliability. On the other hand, in order to ensure the verifiability (external reliability) of the research, the interview data, documentation related to the created codes and categories, digital materials produced in the study, and videos of the preparation stages of these materials have been preserved by the researcher for verification purposes when necessary. Therefore, in the analysis of the qualitative data of this study conducted with a mixed methods design, an inductive approach was followed, while a deductive approach was used for the analysis of the quantitative data. The findings of the study have been explained in a way that supports each other by utilizing the strength of the data obtained through both methods.

Findings

How did teacher candidates' social studies teaching studies with digital literary products affect their competence in using Web 2.0 tools? In this context, the analysis results of the data obtained from the participants are presented.

Is There a Significant Difference Among the Quantitative Data Obtained Throughout the Application Process?

In order to determine whether the information learned by the participants in the process had a significant impact on their Web 2.0 tool usage competence, quantitative data were collected from the participants through WAKYÖ at four different stages of the process. ANOVA test was applied to determine whether there was a significant difference between the data in the four repeated stages of the process. Descriptive data regarding the findings obtained in the test are presented in Table 5 below and statistical data in Table 5.

Table 5
Descriptive Statistics

Testler	\bar{X}	Sx	Std. Error
1st Measurement	1,3780	,13942	,022
2nd Measurement	3,3312	,90333	,145
3rd measurement	3,4165	,91119	,146
4th Measurement	4,6640	,18551	,030

When Table 5 above is taken into consideration, it is observed that the average scores of the participants from WAKYÖ showed an increase throughout the process (first measurement: 1.3780, second measurement: 3.3312, third measurement: 3.4165, fourth measurement: 4.6640). In order to determine whether this increase between the average scores of the measurements is statistically significant, the ANOVA test results for repeated measurements in Table 6 below were taken into consideration.

Table 6
Results of ANNOVA for Repeated Measures

Measurements	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Squared	Eta
1st ,2nd, 3rd and 4th Measurements	215,545	1,555	138,611	254,599	,000	,870	
Error	32,171	59,091	,544				

When Table 6 is examined, it is revealed that there is a significant difference between the average scores that the participants received from WAKYÖ during the four separate application processes regarding preparing activities using Web 2.0 tools and digital literary products in social studies [$F(1, 38)=254.599$; $p < .05$]. In addition, when the effect value in the table is examined, it is determined that the participants' experience of preparing activities with digital literary products in social studies using Web 2.0 tools created a large effect ($\eta^2: 0.870$) on the average scores they received from WAKYÖ. Paired Simples T-Test was conducted to determine between which measurement pair the significant difference occurred. The analysis results are presented below.

Is There a Significant Difference Between the First and Second Measurement Scores of the Participants?

Table 7
Paired Simples T-Test Result for the Difference between the First and Second Measurements

Measurements	Mean (\bar{X})	Standard Deviation (Ss)	Standard error (Se)	t- value	Degree of freedom (df)	Level of significance (sig.)

1-2	-1,95311	,89336	,14305	-13,653	38	.000
-----	----------	--------	--------	---------	----	------

When the Paired Simples T-Test result in Table 7 is considered, it is determined that there is a significant difference between the first measurement and the second measurement since $t(38) = -13,653$, $p < 0.05$. According to the mean scores of the first measurement (1,3780) and the second measurement (3,3312), it is understood that this significant difference is in favour of the second measurement.

Is There a Significant Difference Between the First and Third Measurement Scores of the Participants?

Table 8

Paired Simples T-Test Result for the Difference Between the First and Third Measurement

Measurements	Mean (\bar{X})	Standard Deviation (Ss)	Standard error (Se)	t-value	Degree of freedom (df)	Level of significance (sig.)
1-3	-2,03850	,89007	,14252	-14,303	38	.000

The T-Test result in Table 8 was taken into consideration to infer whether there was a significant difference between the first and third measurement scores of the participants. When the finding in Table 8 is taken into consideration, it is determined that there is a significant difference between the first and third measurement since $t(38) = -14,303$, $p < 0.05$. Considering the mean scores of the first measurement (1, 3780) and the third measurement (3, 4165), it is understood that this significant difference is in favour of the third measurement.

Is There a Significant Difference Between the First and Fourth Measurement Scores of the Participants?

Table 9

Paired Simples T-Test Result for the Difference Between the First and Fourth Measurements

Measurements	Mean (\bar{X})	Standard Deviation (Ss)	Standard error (Se)	t-value	Degree of freedom (df)	Level of significance (sig.)
1-4	-3,28592	,22217	,03558	-92,364	38	.000

The T-Test result in Table 9 was taken into consideration to infer whether there was a significant difference between the first and fourth measurement scores of the participants. Considering the finding in Table 9, $t(38) = -92,364$, $p < 0.05$, it was determined that there was a significant difference between the first and fourth measurement. When the mean scores of the first measurement (1, 3780) and the fourth measurement (4, 6640) are taken into consideration, it is understood that the significant difference is in favour of the fourth measurement.

Is There a Significant Difference Between the Second and Third Measurement Scores of the Participants?

Table 10

Paired Simples T-Test Result for the Difference Between the Second and Third Measurements

Measurements	Mean (\bar{X})	Standard Deviation (Ss)	Standard error (Se)	t-value	Degree of freedom (df)	Level of significance (sig.)
2-3	-,08539	,57647	,09231	-,925	38	,361

In order to determine whether there is a significant difference between the second and third measurement scores of the participants, the T-Test result in Table 10 was taken into consideration. When the finding in Table 10 is considered, it is determined that there is no significant difference between the second and third measurement since $t(38) = -0,925$, $p > 0.05$. When the mean scores from the second measurement (3, 3312) and the mean scores from the third measurement (3, 4165) are compared, it is seen that there is a difference between the mean scores from the second measurement to the third measurement. However, this difference is not statistically significant.

Is There a Significant Difference Between the Second and Fourth Measurement Scores of the Participants?

Table 11
Paired Samples T-Test Result for the Difference Between the Second and Fourth Measurements

Measurements	Mean (\bar{X})	Standard Deviation (Ss)	Standard error (Se)	t-value	Degree of freedom (df)	Level of significance (sig.)
2-4	-1,33281	,82281	,13175	-10,116	38	,000

In order to determine whether there is a significant difference between the second and fourth measurement scores of the participants, the T-Test result in Table 11 was taken into consideration. According to the finding in Table 11, since $t(38) = -10,116$, $p < 0.05$, it was determined that there was a significant difference between the second and fourth measurement. When the mean scores of the second measurement (3, 3312) and the fourth measurement (4, 6640) are taken into consideration, it is understood that the difference is in favour of the fourth measurement.

Is There a Significant Difference Between Participants' Third and Fourth Measurement Scores?

Table 12
Result of Paired Samples T-Test for Dependent Samples Regarding the Difference between the third and fourth Measurements

Measurements	Mean (\bar{X})	Standard Deviation (Ss)	Standard error (Se)	t-value	Degree of freedom (df)	Level of significance (sig.)
3-4	-1,24743	,85873	,13751	-9,072	38	,000

In order to determine whether there is a significant difference between the third and fourth measurement scores of the participants, the T-Test result in Table 12 was taken into consideration. When the finding in Table 12 is taken into consideration, it is determined that there is a significant difference between the third and fourth measurement since $t(38) = -9,072$, $p < 0.05$. According to the mean scores of the third measurement (3, 4165) and the fourth measurement (4, 6640), it is understood that the difference is in favour of the fourth measurement.

What are the Qualitative Data Results Including Participants' Thoughts on the Process?

This question of the study was basically collected to support the results obtained with quantitative data. It was tried to determine how the participants thought about the process of preparing a sample social studies activity with digital literary products. As a result of the content analysis of the qualitative data obtained; four main themes were reached as 'becoming competent', 'most admired', 'affective effects' and 'using in the profession'. The details of these themes are explained below. açıklanmıştır.

First Theme: “Becoming Competent”

Figure 4

Seeing Literary Products with Web 2.0 Tools as Competent to Use in Social Studies Teaching

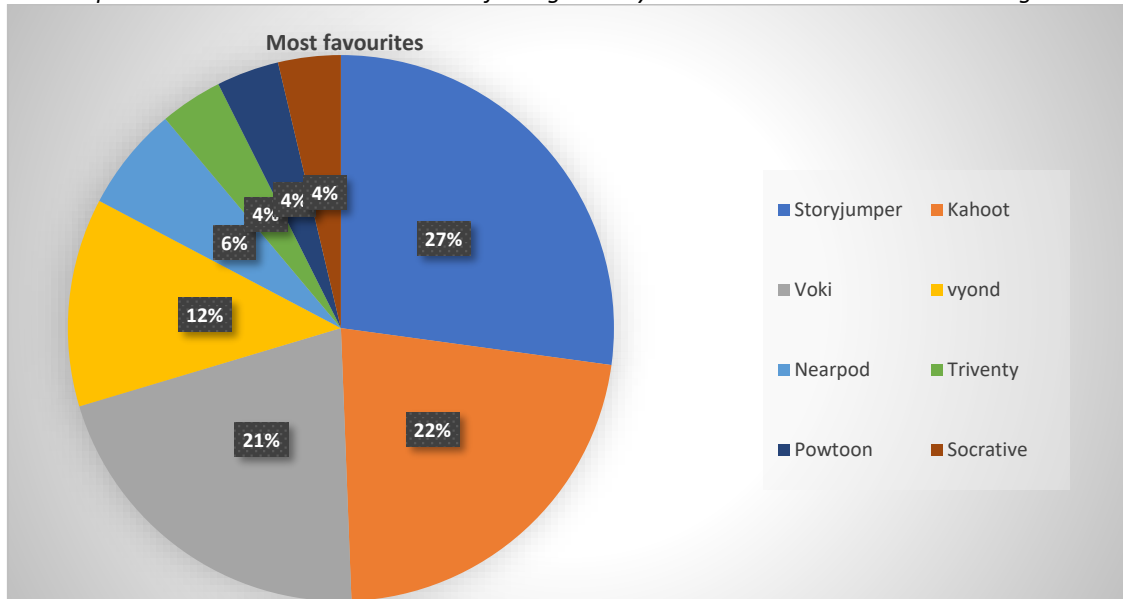


As seen in Figure 4 above, it was found that the number of participants who considered themselves ‘competent’ in preparing a sample activity in social studies with digital literary products was quite high (27). The explanations of some of the participants on this issue are as follows: ‘I see myself as competent enough to use it, because now I have more knowledge about how and which Web 2.0 tools to use if I want to teach a lesson and if I use literary products in this lesson (P-3).’ When we look at the explanation of some of the seven participants who consider themselves partially competent; ‘I am trying to improve myself. When we first started using it, we panicked a little. We are progressing step by step under the guidance of our teacher. I can only use some of the Web 2.0 tools in social studies teaching. But I am not competent enough to use all of them’ (P-7). Only three participants do not consider themselves competent in this regard yet. Their sample explanations on this subject are as follows: ‘No, I do not see it because I can improve myself with long studies and practices. The reason why I do not consider myself competent is that it takes me a while to get used to the triad of tool-subject-acquisition...(P-25).

Second Theme: “Most Popular”

Figure 5

Most Popular Web 2.0 Tools in the Process of Using Literary Products in Social Studies Teaching



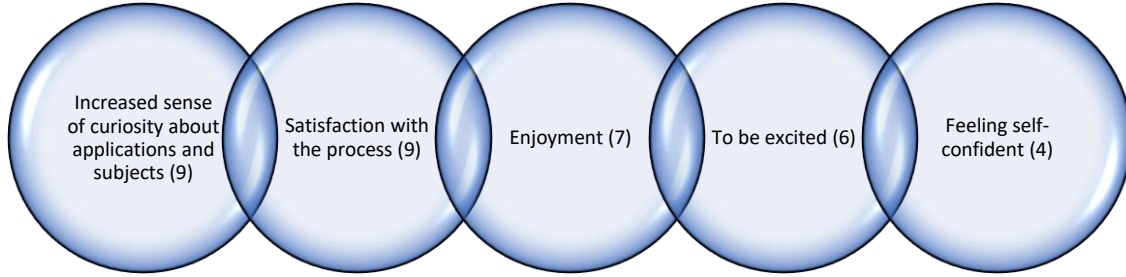
When Figure 5 is taken into consideration, it is noteworthy that the Web 2.0 application that the participants found most useful in the process of developing a sample social studies activity with digital literary products was ‘Storyjumper’ (22). The participants’ explanations on this issue are as follows: ‘Storyjumper offers us fairy tale settings, characters, objects and pictures to use in our stories when we use literary products in social studies. In addition, the most important feature is that we can create pages with audio when we want. This feature contributes us a lot when using ‘stories’ and ‘poems’ in the process of using literary products in social studies’ (P-3), and the feature of Storyjumper application, especially

the ability to add sound, music, etc. to the pages, is emphasised. Apart from this, it was determined that the participants mainly used Web 2.0-based digital applications such as Kahoot, Voki, Vyond and Nearpod. On the other hand, the participants stated that they found applications such as Triventy, Powtoon and Socrative less useful.

Third Theme: “Affective Effects”

Figure 6

Affective Effects Related to the Process of Using Web 2.0 Tools and Literary Products in Social Studies Teaching

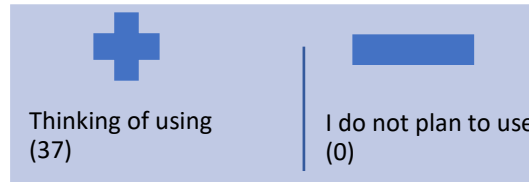


As can be seen in Figure 6 above, it was determined that the concepts that the participants emphasised most under the theme of ‘affective effects’ were the sub-themes of ‘increasing the sense of curiosity about the application and subjects’ and ‘feeling satisfaction with the process’. Some of the sample explanations related to the increase in the sense of interest and curiosity; ‘I had the chance to see from my own experience that it had a great effect on the permanence of the subjects and increasing the motivation of the students to the lesson. For this reason, it aroused a sense of curiosity in me about how I can better explain the subjects to my students’ (P-28), “In the process of social studies course design, especially with the Voki application, characterising historical events and individuals and presenting them with literary products such as memories, stories, epics, tales, legends aroused my interest and curiosity about the subject” (P-20). The satisfaction with the process of preparing sample social studies activities with digital literary products was reflected in the participants' explanations. Some of these explanations are as follows: ‘For example, the subject of epics was explained with Voki and the avatar created there was dressed in clothes belonging to that period. This made me very pleased. I felt like I went to that period’ (P-18). On the other hand, it is seen that the other sub-themes obtained from the participants' explanations are “having fun / having fun”, “feeling excited” and “feeling self-confident”.

Fourth Theme: “Preference for Occupational Use”

Figure 7

Preference for Using Web 2.0 Tools and Literary Products in Social Studies Teaching at the Beginning of the Profession



When asked whether they would like to use Web 2.0 applications and literary products in the social studies course when they start their teaching profession, it was found that all of the participants expressed positive opinions. The explanations of some of the participants on this issue are as follows: ‘I definitely plan to use Web 2.0 tools when I start teaching. I think it will be very fun to use literary products and Web 2.0 tools in the Social Studies course. Web 2.0 tools will be the most appropriate method to spend more productive and more fun time with my students’ (P-1). ‘I am thinking of using Web 2.0 tools because I think they will support students to use and develop their research, questioning and problem-solving skills. In addition, thanks to the diversity of Web 2.0 tools, the teacher will be freed from time and space’ (P-3).

'I can use it in all learning areas. I can use literary products such as poems and folk songs while teaching the landforms of Turkey in the field of people, places and environments learning. In the field of culture and heritage learning, I can use epics about the migration of Turks from Central Asia by integrating them with Web 2.0 applications' (P-7), it is found that the participants can easily use digital literary products in all learning areas of social studies.

Discussion

The findings obtained in this study on how the social studies teaching practices of pre-service social studies teachers with digital literary products show a difference on their competences of using Web 2.0 tools in the process are discussed in this section. In order to determine whether the practices with digital literary products during the implementation process had a significant effect on the participants' competencies in using Web 2.0 tools, the mean scores they received from WAKYÖ were analysed. In the findings of the study, it was concluded that there was a significant difference between the mean scores of the participants on WAKYÖ. It is noteworthy that this difference has a very high positive effect. This result contains similar points with the findings of many studies on social studies education based on Web 2.0 tools (Almalı & Yeşiltaş, 2020; Achkan et al., 2023; Balçın & Çalışkan, 2021; Can & Kerkez, 2022; Çelik, 2021; Çelik & Tepe, 2022; Çelik, 2020; Çitfçi & Sağlam, 2023; Gençer & Gezer, 2022; Işık & Karal, 2023; Korkmaz et al., 2019; Yıldırım et al., 2022). In this sense, it can be said that the effective use of Web tools in social studies education contributes to students' use of new technologies and gain competence in this regard. Another question of this study, which was obtained from the analyses of both qualitative and quantitative data, is 'Is there a significant difference between the first and second measurement scores of the participants?'. According to the findings obtained from the quantitative data analysed in the context of this question, it was determined that there was a significant difference between the first and second measurement in favour of the second measurement scores. In other words, after the participants started to receive training on designing activities with digital literary products, it was determined that there was a significant difference in the second mean scores of the WAKYÖ compared to the first mean scores. Similarly, it was concluded that there was a significant difference between the first and third measurement scores of the participants in favour of the third measurement scores. It was also observed that there was a significant difference between the first and fourth measurement scores of the participants and this difference was again shaped in favour of the fourth measurement scores. According to the mean scores of the participants in four different time periods, it is seen that the mean score obtained in the period when they did not receive training with digital literary elements was quite low, and there were significant increases in the other mean scores after receiving the training. This result shows that the activities carried out with digital literary products also positively affected the participants' competences in using Web 2.0 tools. In fact, the findings obtained from the qualitative data collected within the scope of the study also supported the quantitative findings. It is noteworthy that a theme obtained from qualitative findings is 'becoming competent'. In the context of the theme of becoming competent, it was determined that most of the participants stated that they reached the quality to prepare a sample activity related to social studies with digital literary products. However, very few of the participants stated that they were not yet fully competent and that they were progressing step by step under the guidance of the instructor. Only three participants stated that they still considered themselves inadequate in terms of how to better design the triad of Web 2.0 tools, subject-gain and literary product. This suggests that the reason for the lack of positive effects on the participants at the desired level is the lack of interest in the lesson or the inability to pay full attention to the lesson. As such, the level of experience of educational contents by the participants has been low until a certain period of time. It can also be said that this process has negative effects as it was determined that the training contents, which were similar from time to time, did not make a significant difference on some of the mean scores obtained from WAKYÖ. As a matter of fact, no significant difference was found between the second and third measurements of the participants. When the mean scores obtained from the second measurement were compared with the mean scores obtained from the third measurement, it was observed that there was an increase in the mean scores from the second measurement to the third measurement. However, this

difference was not statistically significant. This result obtained in the findings contains some messages. The trainings given before the second measurement generally consisted of theoretical information about digital and literary products. The trainings given to the participants before the third measurement continued with sample activities created by the course instructor on how these products can be used in the social studies curriculum. Therefore, it is seen that the contents of the trainings given until this stage are similar. This situation is thought to be effective in the fact that the mean scores obtained from WAKYÖ are close to each other. However, a significant difference was found between the second and fourth measurement scores of the participants in favour of the fourth measurement. After the third measurement, the theoretical trainings were over, and the participants designed a sample activity related to social studies with digital literary products. This situation is thought to be reflected in their mean scores on the WAKYÖ. Moreover, it was thought that the participants' knowing the theoretical knowledge about an activity in social studies with digital literary products, designing a sample activity from this information and implementing this design increased their competence in using Web 2.0 tools. In addition, the emergence of a significant difference between the third and fourth measurement scores of the participants in favour of the fourth measurement scores is also evidence of this. In the formation of this difference, it is thought that the participants' experience of brand-new processes such as recognising and using Web 2.0 tools, designing an activity with an appropriate literary genre in the context of social studies, preparing and using the activity was effective in increasing their scores on WAKYÖ. In fact, one of the findings obtained from the qualitative data of the participants was 'the most liked Web 2.0 application'. It was concluded that the most favourite Web 2.0 application of the participants was the 'Storyjumper' application. In the formation of this result, it is thought that the Storyjumper application is especially related to the ability to add sound, music, etc. to the pages, and it has been determined that the participant opinions support this idea. On the other hand, it was determined that Web 2.0-based digital applications such as Kahoot, Voki, Vyond and Nearpod were also liked, but applications such as Triventy, Powtoon and Socrative were not very useful.

Therefore, it can be understood from the participants' determinations that their competence in digital Web 2.0 tools has increased, and which applications are more useful and less useful in the context of their activities. It is thought that these thoughts and competencies of the participants are formed over time. Indeed, the increase in the mean scores collected quantitatively throughout the process also supports this opinion. On the other hand, the finding that the participants' experiences of preparing a sample social studies activity with digital literary products had "affective effects" on them was also reflected in the qualitative data results. It was determined that the concepts that the participants emphasized most within the scope of the theme of affective effects were the subthemes of "increasing the sense of curiosity about the application and subjects" and "being satisfied with the process". It is seen that other subthemes reached from the participants' explanations are "enjoying/having fun", "being excited" and "feeling self-confident". They stated in the context of the theme of "preference to use in the profession" that they wanted to prepare sample activities in the context of social studies courses by combining digital web applications with literary products when they were appointed to the profession. In fact, a positive result was reached that all the participants wanted to use literary products with Web 2.0 applications in social studies courses when they started their teaching profession. This result is similar to the results of the research emphasizing the benefits of using literary products in social studies teaching since social studies is a story that needs to be told well (Crabtree & Ravitch, 1988; Downey, 1986; Hatoonson & Laughlin, 1989; National Commission, 1989; Cited in McGowan & Guzzetti, 2003: 36) and the findings of the study in which positive results were obtained regarding the use of Web 2.0 tools in social studies (Çelik, 2021; Çelik & Tepe, 2022; Çelik, 2020; Işık & Karal, 2023; Can & Kerkez, 2022; Çitçi & Sağlam, 2023; Achkan et al., 2023). Therefore, it can be said that the use of literary products that add harmony to social studies education by integrating them with Web technologies contributes to both the enrichment of educational processes and the more competent development of teachers and teacher candidates in their fields. Based on the qualitative data of the participants, the reasons for wanting to use them in the profession included making lessons enjoyable, providing teachers with the opportunity to teach lessons independently of time and place with their effects, enhancing students' skill acquisition and allowing digital literary products to be easily used in every learning area of social studies. As a result, it can be said that as a result

of the participants' experiences in the process, their competence in using Web 2.0 Tools increased and the four main themes of "becoming competent", "most liked", "affective effects", "using in the profession" from the qualitative data results support this result. This result shows that teacher candidates' use of technology by integrating it with literary products in the field of social studies creates positive attitudes in them.

Conclusion and Recommendations

- It was determined that the studies conducted with digital literary products throughout the application process created a significant difference on the participants' Web 2.0 tool usage competencies. It was noted that this difference had a very high positive effect. Based on this result of the study, it can be recommended to use digital tools when using Web tools in disciplines such as History, Geography, Music, Science, Turkish communication, etc.
- It was determined that there was a significant difference in favor of the second measurement scores between the first and second measurements in the study. Similarly, it was revealed that there was a significant difference between the first and third, first and fourth measurement scores of the participants, and this difference was again in favor of the fourth measurement scores. Since it is thought that the practical training provided has an effect on the emergence of this result, it can be recommended that social studies teaching studies with digital literary products be conducted practically.
- It was determined that the qualitative data results collected within the scope of the study also revealed results that support the quantitative findings. In fact, the results that could not be fully understood in the quantitative results were clarified with the qualitative results. In this context, it is recommended to benefit from the power of the mixed design in new studies.
- Although there was an increase in scores between the measurements after the data analysis, since no statistically significant difference was found, content that will arouse interest and curiosity in participants can be included in the training modules in possible future studies.
- A significant difference was found between the participants' second and fourth, third and fourth measurement scores in favor of the fourth measurement. The results obtained from the participants' qualitative data also support the quantitative results. Therefore, in addition to the determination of the increase in the participants' competence in using Web 2.0 tools as a result of their experiences in the process, four main themes and sub-themes emerged from the analysis of their qualitative data: "becoming competent", "the most liked", "affective effects" and "using in the profession". Considering these results of the study, it is recommended that participants experience each stage of new studies.

Author Contribution Rates

The study was conducted by a single author.

Ethical Declaration

All rules in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed and none of the "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" in the second part of the directive were carried out. This study was carried out with the decision of Kilis 7 December University Ethics Committee dated 03/03/2021 and the permission of the ethical evaluation document numbered 2021/16.

Conflict Statement

No conflicts of interest were identified in this study.

Türkçe Sürümü

Giriş

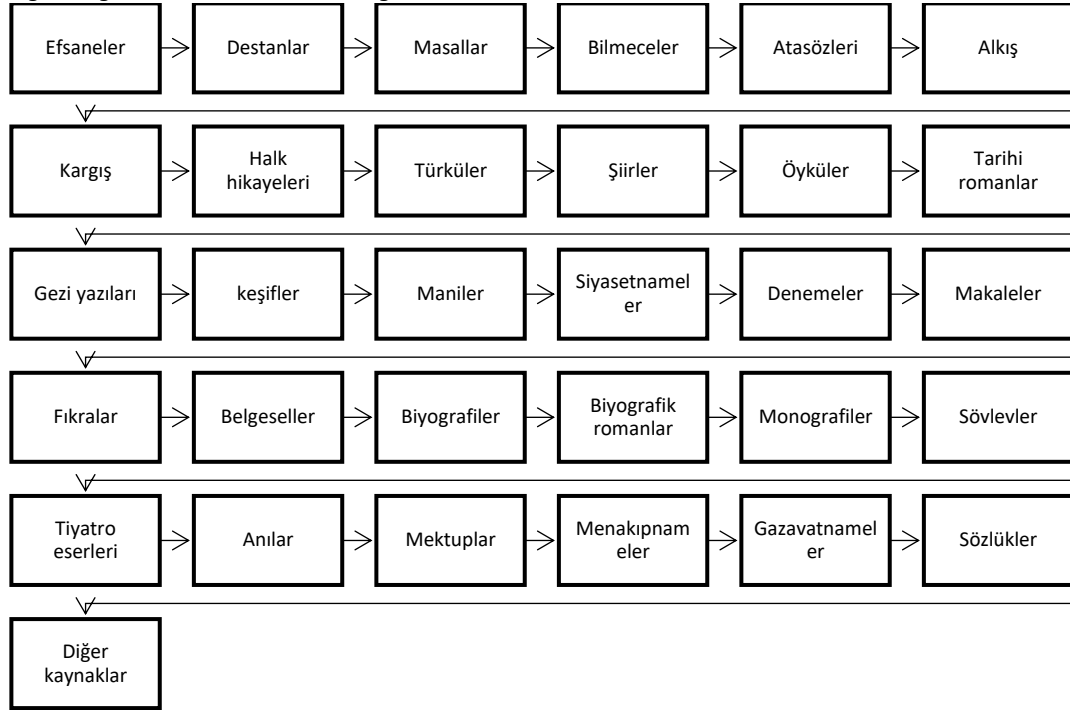
Birçok sosyal bilim disiplininden beslenen sosyal bilgilerin beslendiği önemli kaynaklardan biri de edebiyattır. Sosyal bilgilere sanatsal bir ahenk kattığı düşünülen edebiyat, içerdiği metinler ve türler açısından sosyal bilgiler öğretimi için başvurulması gereken önemli bir memba özelliği taşımaktadır. Nitekim sözün etkisini artırmak için insanlar zaman zaman daha ince, kibar, süslü ve sanatlı yollara başvurabilmektedir. Özellikle ifade edilmek istenen şeyin daha estetik bir tarzda sunularak karşı tarafta olumlu etkiler bırakması düşüncesi güdülen bu davranışlar, edebiyat alanının da ortaya çıkması ve gelişmesinde etkili olmuştur. Fransızca "littérature" sözcüğünün Türkçe'deki karşılığı olarak düşünülen "edebiyat" terimi Fransız ve Amerikan kültürlerinde, mana olarak yazılan çalışmaların içerisinde her şeyin konu olabileceği, Arap ve Fars kültürlerinde ise "edep" yani "ahlak" manasında kullanılmıştır. Türkçe'de ise "edebiyat" kelimesi ilk defa Tanzimat Dönemi'nde kullanılmaya başlanmış olup öncesinde "ilm-i edeb", "şiir ve inşa" şeklindeki terimlerle ifade edilmiştir (Turan, 2017: 92). Farklı bir tanımda ise edebiyatın; değişik insanlık durumlarını, serüvenlerini yansıtarak, insan doğasını tanıttığı; bu yolla yaşantımızı zenginleştirdiği, güzelin tadına ve farkına varma gücünü geliştirdiği belirtilmektedir. Sosyal bilgilerde edebiyat kullanımının insanda yurt, yaşama ve doğa sevgisiyle insanın iç dünyasını yumuşatarak; iyilik, dostluk, hoşgörü, bağışlama, dayanışma, çalışkanlık, dürüstlük... gibi insana özgü tutum ve değerleri geliştirip pekiştirdiği dile getirilmiştir (Öztürk, Coşkun Keskin ve Otluoğlu, 2014: 34). Dolayısıyla edebiyat, insanların duygu, düşünce ve hayallerini dil aracılığıyla sözlü ve yazılı bir şekilde ifade ettikleri sanat olarak nitelendirilmekte olup eski dönemlerden beri insanlar, duygu düşünce ve yaptıklarını sanatsal ve zengin bir yolla ifade etmek için edebi ürünlerden faydalanmışlardır (Kaymakçı, 2013: 231). Bu anlamda edebi ürünleri edebi metinler ve edebi türler şeklinde iki ana kola ayırmak mümkündür. *Edebi metinlerle* duygu, düşünce ve olaylar sanatkârane bir şekilde dil aracılığı ile ifade edilir. Edebi metinler edebiyatın ana malzemesi olup onu daha anlaşılır kılmayı sağlar. *Edebi türler* ise edebiyat eserlerinin şekil, teknik ve konu gibi farklı unsurlara göre ortak özellikler gösteren sözlü ve yazılı eser kümeleridir (Çetişli, 2006). Bu eser kümeleri kendi içerisinde dört alt kategoriye ayrılmaktadır. Bunlar; (1) *şiir* (lirik şiir, didaktik şiir, pastoral şiir, dramatik şiir ve epik şiir), (2) *tiyatro* (tragedya, komedy ve dram), (3) *anlatı* (roman, hikâye, masal, efsane vb.) ve (4) *düşünce türleri* (makale, fıkra, söyleşi, mektup, özdeyiş, anı vb.) şeklindedir (Aytaş, 2006: 3). Edebi ürünler başlı başına bir ders kapsamında kullanılabileceği gibi farklı alanlarda da sözün ve öğretimin etkisini artırmak amacıyla kullanılabilir. Bu anlamda edebi ürünlerin rahatlıkla kullanılabileceği alanlardan biri de sosyal bilgiler öğretimidir.

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Dijital Edebi Ürünler

Sosyal bilgilerle öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu süreçte edebi ürünlerden faydalanılarak ilk ve ortaokullardan itibaren öğrencilerin iyi ve sorumlu vatandaşlar olarak yetişmeleri daha da kolaylaştırılabilir. Sosyal bilgilerde edebi ürünlerin kullanılması bu yönüyle öğrenci merkezli eğitim anlayışı ile de örtüşmektedir. Öyle ki Türkiye'de 2004 yılına kadar sosyal bilgiler öğretim programı ve ders materyallerinde yeteri kadar edebi ürün kullanımına yer verilmediği dikkatleri çekmektedir. Ancak 2005 itibari ile sosyal bilgiler materyali ve öğretim teknikleri süreçlerinde edebi ürünlerden de artık yeterli derecede faydalanıldığı gözlenmektedir. Bu anlamda sosyal bilgiler öğretiminde kullanılabilecek birçok edebi türün olduğu söylenebilir. Öztürk ve diğerleri (2014: 100) tarafından sosyal bilgiler öğretiminde kullanılabileceği belirtilen bazı edebi türler aşağıda Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabileceği Belirtilen Bazı Edebi Türler



Şekil 1 incelendiğinde sosyal bilgiler dersi bağlamında kullanılabilecek oldukça zengin edebi türlerin olduğu dikkatleri çekmektedir. Bu bağlamda sosyal bilgilerde edebi türlerin kullanımının hem dersin daha ilgi çekici olması hem de olayların öyküleyici bir tarzda sunulması açısından fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Öyleki literatürdeki bazı araştırmalarda (Crabtree ve Ravitch, 1988; Downey, 1986; Hatoonson ve Laughlin, 1989; Ulusal komisyon, 1989; Akt. Mc Gowan ve Guzzetti, 2003: 36) da “sosyal bilgilerin iyi anlatılması gereken bir öykü olduğu” belirtilmekle birlikte sosyal bilgiler dersi içerisinde edebi ürün kullanımının faydaları vurgulanmaktadır. Özellikle Amerika’daki okul programlarında Tarih ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarının yapısından kaynaklanan problemlerin kısmen tarihi roman ve kısa hikâyeler kullanılarak aşılması gerektiği vurgulanmaktadır (Tokcan, 2019: 9). Sosyal bilgiler dersindeki edebi metin kullanımının bu dersin öğretimi adına oldukça önemli bir anlayış oluşturduğu belirtilmekte olup (Beldağ ve Aktaş, 2016; Kaymakçı, 2013; Kaymakçı, vd., 2021; Tokcan, 2019; Topçu ve Kaymakçı, 2018) sosyal bilgiler eğitimcilerinin çoğunun da son dönemlerde edebi çalışmaların bu alanın öğretimine önemli katkıları olduğunu kabul etmeye başladıkları vurgulanmaktadır (Beldağ ve Aktaş, 2016; Görmez, 2018; Kaymakçı vd., 2021; McGowan ve Guzzetti, 2003; Tokcan, 2019). Öte yandan sosyal bilgilerde edebi ürün kullanımının eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi teşvik edici faaliyetler ortaya koyduğu (Mc Gowan ve Guzzetti, 2003), derse dinamik bir özellik kazandırdığı (Wilkinson, 2002), öğrencilerin empatik düşünme, duyarlı olma, kültürel bilinçlenme, hoşgörülü olma, eleştirel düşünme, olumlu değerleri benimseme ve aktif bireyler olarak yetişmesi sürecini kolaylaştırdığı (Öztürk ve Otluoğlu, 2002: 175), keyifli bir öğrenme ortamı oluşturduğu (Sömen, 2021) sonucu elde edilmiştir. Ancak Şimşek (2015: 404) sosyal bilgiler derslerinde edebi ürünlerin kullanımında dikkat edilmesi gereken önemli hususlar olduğunu belirtmektedir. Bu hususlar edebi ürünlerin ders ortamına bir etkinlik dâhilinde getirilmesi için bazı pedagojik ilkelerin mutlaka göz önünde bulundurulması gerektiğidir. Eğer kullanılacak edebi ürün iyi seçilmemiş, işlenmemiş ve sınıf ortamına iyi bir planlama ile getirilmemiş, sorulması gereken sorular yerinde sorulmamış, öğrencilerden zamanında dönüt alınmamış ise bu yaklaşımın kullanılması başarılı olmayabilir. Zaman zaman da öğrencilerin kullanılan edebi ürünün içeriğini tümüyle gerçek ve doğru kabul etmesi gibi riskleri oluşturabileceği belirtilmektedir. Bu durumun öğrencide eleştirel düşünce becerisinin gelişmesini sınırlandırabileceği belirtilmektedir (Ata, 2000: 165). Dolayısıyla kullanılacak edebi ürün türünün, öğrencinin yaşına, gelişim

seviyesine, ders konusuna uygunluğuna dikkat edilmesi ve dikkatli bir planlama sonrası kullanılmasının önemi vurgulanmaktadır.

Sosyal bilgiler öğretim programlarında edebi tür kullanımına verilen önemdeki değişim konuya ilişkin araştırmalara da etki etmiştir. İlgili literatür tarandığında sosyal bilgiler ve sosyal bilgileri konu edinen alanlarda edebi türlerin kullanımına ilişkin yapılan akademik araştırmaların 2005 sonrasında artış gösterdiği görülmektedir. Bu araştırmaların ise; akademik başarı (Bölücek, 2008; Çifçi, 2011; Demir, 2011), tarihsel düşünme (Erdoğan, 2007), empati eğilimi (Akyol, 2011), tutuma etki (Oruç ve Erdem, 2010), öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre kullanımı (Çencen, 2010; Kaymakçı vd., 2021; Mertol, 2008; Topçu ve Kaymakçı, 2018), ders kitaplarına yansımaları (Görmez, 2018; Kaymakçı, 2013; Oruç, 2009; Tokmak ve Ginesar, 2023) sosyal bilgiler öğretim süreçlerinde kullanımı (Özensoy, 2022; Selanik Ay, 2020; Sömen, 2021) konularında yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Ancak bilim ve teknoloji alanında gün geçtikçe yaşanan değişim ve dönüşümle birçok alanda dijitalleşmenin yaşandığı gibi edebi unsurların sosyal bilgiler eğitiminde kullanım şeklinde de dijitalleşmenin etkileri yansımıştır. Öyleki bilgisayar ve internet teknolojilerinin birlikte kullanımı sonucu insan emeği ile yapılan birçok işin artık dijital araçlar ile yapıldığı gözlenmektedir. Sağlık, ekonomi, ulaşım, haberleşme vb. birçok alanda yaygın bir şekilde kullanılan dijital teknolojiler eğitim ortamlarında da rahatlıkla kullanılabilir. Eğitim ortamlarında etkin bir şekilde kullanılacak dijital araçlardan biri de Web teknolojileri (Web 1. 0, Web 2. 0, Web 3. 0, Web 4. 0 vb.) üzerine kurulu araçlardır. Bu yeni teknolojiler, sunduğu avantajlar ve kullanım kolaylığı nedeniyle öğrencilere ve öğretmenlere ihtiyaç duydukları kolaylık ve desteği sağlamaktadır. Aynı zamanda öğrencileri aktif katılımcı olmaya teşvik etmektedir. Nitekim Web 2. 0 araçları öğrencilerin içerik oluşturmaya, mevcut içeriği değiştirmesine, içeriği yönetmesine ve çevresiyle etkileşime girmesine olanak tanımaktadır (Yükseltürk vd., 2017). Bu anlamda eğitim-öğretim sürecinde birçok sorunla karşılaşan öğrencilerin eğitiminde Web 2.0 araçlarının kullanılmasının; öğrencilerin derse aktif katılımını sağlama, dersi eğlenceli hale getirme, işbirliğini kolaylaştırma, öğrenci merkezli öğrenmelere olanak sağlama, öğrenilen konulara ilişkin deneyim edinme, yaratıcılığı teşvik etme, eleştirel düşünme, empati kurma vb. birçok açıdan fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Öyleki Web 2. 0 araçlarının Sosyal Bilgiler alanında kullanımını konu alan birçok çalışmada da (Almalı ve Yeşiltaş, 2020; Achkan vd., 2023; Balçın ve Çalışkan, 2021; Can ve Kerkez, 2022; Çelik, 2021; Çelik ve Tepe, 2022; Çelik, 2020; Çitfçi ve Sağlam, 2023; Gençer ve Gezer, 2022; Işık ve Karal, 2023; Korkmaz vd., 2019; Yıldırım vd., 2022) Web 2. 0 kullanımının farklı sınıf düzeylerinde öğrencilerin akademik başarılarına olumlu katkı sağladığı saptanmıştır. Tüm bu teknolojilerin derslerde etkin bir şekilde kullanılmasında en önemli görev şüphesiz öğretmenlere düşmektedir. Zira henüz fakültelerde yetişmeleri sürecinde öğretmen adaylarının hem edebi ürünleri hem de dijital teknolojileri sosyal bilgiler dersi bağlamında nasıl kullanabileceklerine ilişkin deneyim kazanmaları önem taşımaktadır. Ancak hem edebi ürünleri hem de dijital teknolojilerin öğretmen adayları tarafından sosyal bilgiler derslerinde aktif bir şekilde kullanıldığına ilişkin çalışmalara rastlanmamıştır. Çalışmanın bu anlamda alana katkı sunacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital edebi ürünlerle sosyal bilgiler öğretim çalışmalarının Web 2. 0 araçları kullanımı yetkinliğine etkisinin incelenmesidir.

Araştırma Soruları

Öğretmen adaylarının dijital edebi ürünlerle sosyal bilgiler öğretim çalışmaları onların süreç içerisinde Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinlikleri üzerinde nasıl bir farklılık göstermiştir? Bu bağlamda çalışmanın alt problemleri aşağıdaki gibidir:

- Uygulama süreci boyunca elde edilen nicel veriler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Katılımcıların birinci ve ikinci ölçüm puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Katılımcıların birinci ve üçüncü ölçüm puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Katılımcıların birinci ve dördüncü ölçüm puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Katılımcıların ikinci ve üçüncü ölçüm puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- Katılımcıların ikinci ve dördüncü ölçüm puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Katılımcıların üçüncü ve dördüncü ölçüm puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Katılımcılardan sürece ilişkin düşüncelerini içeren nitel veri sonuçları nasıldır?

Yöntem

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital edebi ürünlerle sosyal bilgiler öğretim çalışmaları sürecinin onlar üzerinde bıraktığı etkinin incelendiği çalışmanın bu bölümünde araştırma deseninin ne olduğu ve bu bağlamda gömülü desenin kullanılma gerekçeleri sunulmuştur. Ayrıca çalışmanın katılımcıları, veri toplama süreci ile öğretimsel işlemler, veri toplama araçları ve verilerin analizi gibi süreçler de bu bölümde açıklanmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın Deseni

Çalışmada nicel ve nitel yöntemlerin güçlü yönlerinin bir arada kullanılması amaçlandığından karma desen kullanılmıştır. İnsan davranışlarının şekli ve nedeni başlı başına bir karmaşa ve çok boyutluluk içermesinden ötürü insan temelli araştırmaların tek başına nicel veya nitel yöntemlerle anlamlandırılmaya çalışılmasının yetersiz kalacağı düşünülmektedir. Zira nicel araştırmalar pozitivist paradigma doğrultusunda gerçeği basit, hiyerarşik ve mekanik bir şekilde algılama eğiliminde olur. Öte yandan nitel araştırmalarda ise yorumlamacı paradigma bağlamında gerçek daha karmaşık ve çok boyutludur. Bu anlamda karma yöntem araştırmaları, alternatif üçüncü bir araştırma paradigması olarak nitel ve nicel araştırma arasında bir köprü kurulmasına yardımcı olmaktadır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004: 14). Ayrıca karma yöntem araştırmaları nitel araştırmaların “*derinlik ve ayrıntı*” ile nicel araştırmaların “*genelleme ve tahmin*” şeklindeki güçlü yönlerini bir arada kullanılmasına imkân sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 354). Öyleki pragmatist felsefeye dayanan karma yöntem araştırmasını Green (2007) ve Mertens (2007) “*dönüşümsel bakış açısı*” olarak tanımlamaktadırlar. Bu araştırmacılar nitel ve nicel yöntem paradigmalarının sınırlandırıcı bakış açılarından karma yöntemin sunduğu esnek tutum ve bütünleştirici yöntem ile aşılabileceğini belirtmektedirler. Buradaki temel amaç her iki yöntemin sunduğu avantajlardan istifade ederek güvenilir, geçerli, tutarlı ve derinlemesine bilgi içeren veri setine ulaşmaktır. Zira tek bir veri kaynağının, güvenilir bulgular sunan bazı araştırmalar için yeterli olmaması ve araştırmanın tamamlayıcı ikinci bir metotla zenginleştirilmesi ihtiyacından (Creswell ve Plano Clark, 2015) bu çalışmada da karma araştırma deseni kullanılmıştır. Bu anlamda literatürde karma yöntem araştırmalarının kullanılmasına ilişkin çeşitli tipolojiler (gerekçeler) yer almaktadır. Ancak bu çalışmada Greene, Gracelli ve Graham’ın (1989) yöntemlerin birleştirilmesine ilişkin oluşturdukları tipolojinin gerekçeleri temel alınmıştır. Bu tipolojide karma yöntemin kullanılmasına ilişkin; *üçgenleme, tamamlayıcılık, geliştirme, başlatma ve genişletme* şeklinde araştırmacılara beş aşamalı gerekçeler sunulmuştur (Greene, Gracelli ve Graham, 1989). Gerekçe setlerinin içeriği ve görseli aşağıda Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2

Greene, Gracelli ve Graham’ın (1989) Karma Desen Tipolojisi (Gerekçe Setleri)



Çalışmada da nicel ve nitel verilerin kullanılarak sonuçların yorumlanabilirlik, anlamlılık ve geçerliliğini artırmak için “*tamamlayıcılık ilkesi*”; ağırlıklı olarak nicel yöntemle toplanan verilere nitel yolla toplanan

destekleyici verilerin eklenmesi ile teyit mekanizmasını güçlendirmek için de “*üçgenleme ilkesi*” göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmacılara birçok açıdan avantaj sağlayan karma araştırma yöntemi Creswell ve Plano Clark (2015) tarafından altıya ayrılmış olup bunlar: yakınsayan *paralel desen*, *açımlayıcı sıralı desen*, *keşfedici sıralı desen*, *dönüşümsel desen*, *çok evreli-zenginleştirilmiş desen* ve *iç içe geçmiş/gömülü desen*, şeklindedir. Bu çalışmada ise, *iç içe geçmiş/ gömülü desen* kullanılmıştır. Gömülü desen nicel veya nitel verilerin geleneksel bir nitel veya nicel desen içerisindeymişçesine toplanıp analiz edildiği desen türüdür. Burada nitel veya nicel veri sıralı veya aynı zaman diliminde toplanabilir. Ancak nitel veya nicel veri grubundan biri diğerinden daha baskın durumdadır. Baskın grup birincil veriyi temsil ederken baskın olmayan grup destekleyici veriyi temsil eder. Burada ikincil veri grubunun toplanmasının nedeni birincil veri grubunun daha iyi anlaşılmasını destekleyerek yeni bakış açıları oluşturmaktır. “*Gömülü desende araştırmacı nitel bir desen içerisine nicel bir destek (örneğin bir durum çalışması) veya nicel desen içerisine nitel bir destek (örneğin bir deney sunması) katabilir*” (Kocaman Karoğlu, 2016: 81). Gömülü desende destekleyici dayanağın bütün tasarımı çeşitli yönlerden güçlendirmesi gerekmektedir. Destekleyici veri nitel veya nicel olabilir fakat literatürde sıkça rastlanan durum nicel desen içerisine nitel verilerin eklenerek desteklenmesi şeklindedir. Gömülü desen araştırma sürecinde araştırmacı hem nitel hem de nicel verileri aynı çalışma içerisinde toplar. Çoğunlukla veri grupları farklı araştırma sorularına yanıt oluşturup ayrı ayrı analiz edilse de bulgular verilerin yorumlanması sürecinde karşılaştırılarak bütünleştirilir (Creswell ve Plano Clark, 2017). Bu çalışmanın temelini de nicel araştırma yöntemi oluşturmakta olup, nitel yöntem ise süreçte elde edilen nicel verileri destekleyici bir yöntem olarak kullanılmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda yarı deneme modellerinden zaman dizisi modeli kullanılmıştır. Zaman dizisi modelinde gelişigüzel seçilen bir gruba uygulanan bağımsız değişkenin etkisi izleme yöntemi ile bağımlı değişken periyodik olarak ölçülür. Ölçmelerin ilk yarısında bağımsız deney değişkeni “X” uygulanmaktadır. Akabinde Ölçme işlemlerine devam edilir. Eğer bağımsız değişken etkili olmuş ise “X”ten sonraki ölçmeler ayrı bir yön alır ve doğrusallık bozulur (Karasar, 2009: 99-100). Modelin bu çalışma için simgesel görünümü aşağıda Tablo 2’deki gibidir.

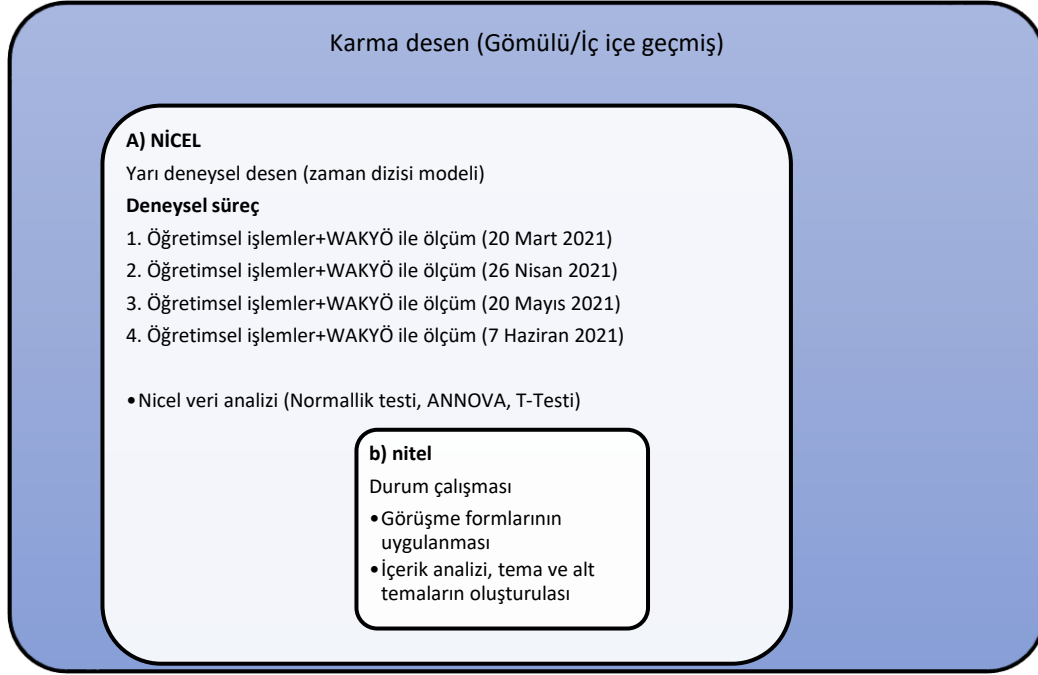
Tablo 2
Çalışmada Kullanılan Zaman Dizisi Modeli

Grup	WAKYÖ ile 1. ölçüm	Öğretimsel işlemler	WAKYÖ ile 2. ölçüm	Öğretimsel işlemler	WAKYÖ ile 3. ölçüm	Öğretimsel işlemler	WAKYÖ ile 4. Ölçüm
G1	Ö1	X	Ö2	X	Ö3	X	Ö4

Dönem başında katılımcılara Web 2. 0 Araçları Kullanım Yetkinliği Ölçeği (WAKYÖ) uygulanmıştır. Daha sonra belirli dört zaman dilimi aralığında WAKYÖ aracılığı ile ölçümler yapılmıştır. Dönem sonuna doğru da yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığı ile nitel veriler toplanarak nicel verilerle elde edilen sonuçlar anlamlandırılmaya ve desteklenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın nitel boyutunda durum çalışması temel alınmıştır. Bu bağlamda katılımcıların bir dönem boyunca dijital araçlarla edebi ürünleri bütünleştirerek örnek bir sosyal bilgiler etkinliği hazırlama sürecine ilişkin algıları tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada takip edilen Gömülü/ iç içe geçmiş karma desen modeline ilişkin şekil aşağıda sunulmuştur. Şekilde baskın veri (NİCEL) büyük harflerle destekleyici veri (nitel) ise küçük harflerle temsil edilmiştir.

Şekil 3

Çalışmada Takip Edilen Gömülü Karma Desen Modeli



Çalışma Grubu

Çalışmanın verileri 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde toplanmış olup katılımcıların seçiminde ölçüt örnekleme tekniği temel alınmıştır. Literatürde (Patton, 1987) bilgi yönünden zengin durumların incelenmesini mümkün kılan amaçlı örnekleme kendi içerisinde de; aşırı veya aykırı durum örnekleme, kolay ulaşılabilir durum örnekleme, benzeşik örnekleme, tipik durum örnekleme, maksimum çeşitlilik örnekleme, kritik durum örnekleme, kartopu veya zincir örnekleme, doğrulayıcı veya yanlışlayıcı örnekleme ve ölçüt örnekleme şeklinde ifade edilmiştir. Ancak bazı çalışmalarda amaçlı örneklemin ölçüt örnekleme şeklinde isimlendirildiği belirtilse de (Goetz ve LeCompte, 1984) bu çalışmada amaçlı örnekleme çatısı altında ele alınan ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Çalışmada aranan ölçütler ise; ilgili araştırmacıdan Sosyal Bilgilerde Sözlü ve Yazılı Edebiyat İncelemeleri Dersi'ni alıyor olmak, derse devamlı katılmak, önceki dönemlerde Öğretim Teknolojileri dersi kapsamında Web 2. 0 araçlarının kullanımını öğrenmiş olmak ve çalışmaya katılım için gönüllü olmak şeklindedir. Söz konusu ölçütlerin tümünü karşılandığından ötürü çalışmaya sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü üçüncü sınıfta öğrenim gören 37 kişilik grup seçilmiştir. Katılımcıların 24'ü kadın 13'ü ise erkek öğretmen adaylarından oluşmaktadır.

Eğitsel İşlemler ve Veri Toplama Süreci

Bu araştırmanın verileri 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Çalışmaya ilişkin öğretimsel işlemler de bir dönem boyunca devam etmiştir. Araştırmacı sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmak üzere Web 2.0 temelli uygulamalarla ne gibi edebi ürünlerin hazırlanabileceği bilgisi paylaşılmıştır. Sosyal Bilgilerde Sözlü ve Yazılı Edebiyat İncelemeleri Dersi kapsamında kullanılacak edebi türler yaşadığımız çağ ve çağın gerektirdiği beceriler göz önünde bulundurularak dijital bir yöntemle kullanılması amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın başlarında katılımcı grupla şu bilgiler paylaşılmıştır: Teknolojik değişim ve dönüşüm, internet teknolojilerindeki gelişmeler ve yaşanan afetlerden ötürü zaman zaman dijital mecralardan eğitim faaliyetlerinin devam ettirilmesi ihtiyacı gibi unsurlar, eğitim içeriklerinin de dijitalleşmesini elzem kılmıştır. Dijitalleşmesi gerekli olan eğitim içeriklerinden biri de sosyal bilgiler öğretim sürecinde kullanılan edebi türlerdir. Bu yüzden çalışmada kullanılan edebi ürünler Web temelli

Voki, StoryJumper, MovieMaker, Nearpod vb. uygulamalarla bütünleştirilerek dijitalleştirilecektir. Bu süreçte öğretmen adaylarının alan bilgilerini (sosyal bilgiler), teknolojik bilgilerini ve pedagojik bilgilerini harmanlayabilme yetkinliği kazanmaları üzerinde durulmuştur. Daha sonra öğretmen adaylarının sürecin en başında Web 2.0 temelli dijital uygulamaları kullanmaya ilişkin yetkinliğini ölçmek için onlara WAKYÖ uygulanmıştır. Katılımcılar en az üç-dört kişi olacak şekilde işbirlikçi gruplara ayrılmışlardır. Her bir grubun sosyal bilgiler öğretim programını göz önünde bulundurarak seçtikleri kazanım/konu bağlamında Web 2.0 araçları ile sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmaya dönük dijital edebi ürünler oluşturacakları bilgisi verilmiştir. Öğretmen adaylarına araştırmacı tarafından önceden ders kapsamında kullanabilecekleri Web 2.0 araçları çeşitlerine ilişkin bilgiler sunulmuş olup onların hazırlayacakları etkinlik bağlamında diledikleri Web aracını, konu/kazanımı ve edebi ürünü seçmeleri istenmiştir. Araştırmacı gruplara edebi türlerden destan, efsane, masal vb. edebi türleri tanıtarak sosyal bilgiler öğretimindeki yerine yönelik teorik bilgi paylaşımında bulunmuştur. Daha sonra söz konusu edebi türlerin Web 2.0 temelli uygulamalar ile nasıl dijital ürünlere dönüştürüleceğine yönelik uygulama adımları araştırmacı tarafından bizzat tanıtılmıştır. Veri toplama sürecinde COVID-19 Pandemi sürecinin etkileri nedeniyle dersler uzaktan eğitim yolu ile çevrimiçi yapılmıştır. Araştırmacı ders işlediği sanal sınıfta bilgisayar ekranını yansıtarak örnek bir dijital edebi ürünün sosyal bilgiler öğretim programı bağlamında nasıl hazırlanabileceğine yönelik adımları uygulamalı olarak öğrencilere anlatıp göstermiştir. Bu süreçte grupların aklına takılan sorular yanıtlanmıştır. İlk grupların tasarımlarını hazırlama sürecinde araştırmacı WhatsApp üzerinden katılımcı gruplara sürekli rehberlik yaparak hazırladıkları ürünlerle ilgili dönüt-düzeltilmelerde bulunmuştur. İlk grup tasarımını sanal sınıf üzerinden kullanmaya başlamış ve sonraki grupların hepsi ilk grubun çalışmalarına araştırmacının verdiği dönüt-düzeltilmeler ışığında tasarımlarını revize etmişlerdir. Bu süreç ikinci, üçüncü ve diğer gruplar için de aynı şekilde devam etmiştir. Her hafta bir önceki gruba verilen geri bildirimler dikkate alınarak tasarımlara yönelik eksiklerin de azaltılması amaçlanmıştır. Süreçte belli aralıklarla katılımcıların “Web 2.0 Araçları Kullanım Yetkinlik”lerinin gelişimini takip etmek amacıyla onlara WAKYÖ uygulanmıştır. WAKYÖ’nün uygulandığı aşamalar şu şekildedir: Birinci uygulama (20 Mart 2021), ikinci uygulama (26 Nisan 2021), üçüncü uygulama (20 Mayıs 2021) ve dördüncü uygulama (17 Haziran 2021). Sürecin sonunda öğretmen adaylarının süreç deneyimlerine ilişkin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığı ile toplanmıştır. Süreçte WAKYÖ ile toplanan nicel veriler, görüşme formları ile toplanan nitel veriler, ders dokümanları ve sürece ilişkin videolar çalışma sonuçlarının tespiti için muhafaza edilmiştir. Ayrıca katılımcıların “Sosyal Bilgilerde Sözlü ve Yazılı Edebiyat İncelemeleri Dersi” kapsamında geliştirdikleri etkinliklerde kullandıkları; edebi ürün, konu/kazanım ve bunlara entegre edilen dijital Web 2.0 uygulamasına ilişkin bilgiler aşağıda Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3*Katılımcıların Dijital Edebi Ürünlerle Etkinlik Hazırlama Tasarımları*

Grup No	Katılımcı	Kullanılan Edebi Ürün	Kazanım	Entegre edilen dijital Uygulamalar
1. Grup	K1, K2, K3, K4	Destanlar ve Efsaneler	S.B.6.2.1. Orta Asya’da kurulan ilk Türk Devletlerinin coğrafi, siyasi, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.	Voki StoryJumper MovieMaker Nearpod
2. Grup	K5, K6, K7, K8	Şiirler ve Türküler	S.B.4.3.5 Yaşadığı yer ve çevresindeki yer şekilleri ve nüfus özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.	Voki StoryJumper Moodle
3. Grup	K9, K10, K11, K12	Tarihi Romanlar ve Hikâyeler	S.B.6.2.1. Orta Asya’da kurulan ilk Türk Devletlerinin coğrafi, siyasi, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.	Voki Vyond StoryJumper Kahoot

Grup No	Katılımcı	Kullanılan Edebi Ürün	Kazanım	Entegre edilen dijital Uygulamalar
4. Grup	K13, K14, K15, K16	Çözümlemeli Öyküler ve Anılar	S.B. 7.4.2. Türk-İslam Medeniyetinde yetişen bilginlerin bilimsel gelişme sürecine katkılarını tartışır.	Kahoot StoryJumper Voki
5. Grup	K17, K18, K19, K20	Masallar ve Atasözleri	S.B.4.5.5. Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.	Kahoot StoryJumper Quizizz LearningApss
6. Grup	K21, K22, K23, K24	Seyahatnameler ve Biyografiler	S.B.7.2.3. Avrupa'daki gelişmelerle bağlantılı olarak Osmanlı Devleti'ni değişime zorlayan süreçleri kavrar.	Movie Maker Socrative Powtoon Triventy
7. Grup	K25, K26, K27, K28	Fıkralar ve Halk Hikâyeleri	S.B.5.2.4. Kültürel öğelerin insanların bir arada yaşamasındaki rolünü analiz eder.	Voki Kahoot Mentimeter
8. Grup	K29, K30, K31, K32	Tiyatro metinleri ve Geleneksel Türk Tiyatrosu türleri	S.B.4.3.1 Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	Vyond Voki Socrative
9. Grup	K33, K34, K35, K36, K37	Bilmeceler, Karikatürler ve eğitici çizgi romanlar	S.B. 7.4.2. Türk-İslam Medeniyetinde yetişen bilginlerin bilimsel gelişme sürecine katkılarını tartışır.	Pixton StoryJumper Kahoot Canva

Katılımcıların hazırladıkları dijital içeriklerden bazıları "Youtube" sosyal medya platformu üzerinden açılmış olan bir kanalında katılımcıların rızası dâhilinde herkesin erişimine açılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Web 2. 0 Araçları Kullanım Yetkinliği Ölçeği (WAKYÖ)

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital edibi ürünlerle etkinlik hazırlayabilme sürecinin onların Web 2. 0 araçları kullanım yetkinlikleri üzerindeki etkinin tespit edilmesi için Çelik (2021) tarafından geliştirilen "Web 2. 0 Araçları Kullanım Yetkinliği Ölçeği" (WAKYÖ) kullanılmıştır. Ölçek tek boyutlu olup toplamda 39 maddeden oluşan 5'li likert tipindedir. Ölçekte yer alan maddeler Web 2. 0 temelli dijital araçlardan Movie Maker, Socrative, Powtoon, Triventy, Kahoot vb...dijital materyal hazırlama, dijital pano oluşturma, dijital sınav oluşturma ve daha birçok sanal platformu kullanma yetkinliğini ölçmeye yöneliktir. Ölçek maddelerinin puanlanması Hiçbir zaman (1), Nadiren (2), Ara sıra (3), Sıklıkla (4) ve Her zaman (5) şeklindedir. Ölçek ortalama puanları sonucunda katılımcılardan 1-39 arası puan alanlar "Yetkin değil"; 40- 78 arası puan alanlar "Az yetkin"; 79-117 arası puan alanlar "Orta düzeyde yetkin"; 118-156 arası puan alanlar "Yetkin" ve 157-195 arası puan alanlar ise "Çok yetkin" olarak sınıflandırılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği bağlamında Cronbach Alpha katsayısı .98, maddelerin toplam korelasyon değerleri ise .30'dan yüksek (.69 ile .83 aralığında) olduğu tespit edilmiştir. Öyleki bir ölçeğin homojen bir yapı sergileyip sergilemediğinin tespitinde ölçeğin Cronbach Alfa katsayısına bakılması önem taşımaktadır. Seçer'e (2015) göre soruların hatalı yazımı, yetersiz soru sayısı, anlaşılmayan sorular, homojen olmayan sorular, uygulama sürecindeki ve puanlama aşamasındaki hatalar şeklindeki unsurlar ölçeğin güvenilirliğini etkileyebilmektedir. Literatürde (Landis ve Koch, 1977) bir ölçeğin güvenilirlik

katsayısının en az .70 ve üzeri olması beklenmekte olduğu vurgulanmaktadır. Öte yandan Cronbach Alfa katsayısı 0,80'in üzerinde tespit edilen ölçme araçlarının yüksek derecede güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Kalaycı 2009). Ölçeğin geçerliliği konusunda fikir veren bir diğer ölçüt olan KMO sonucu ise .97 bulunmuştur. Temelde 0 ile 1 arasında değerler alan KMO'nun değeri 1'e yaklaştıkça örneklem yeterlilik derecesinin yükseldiği belirtilmektedir (Field, 2009). Field'e (2009) göre KMO eğer; 0.5 ile 0.7 arası ise orta, 0.7 ile 0.8 arası iyi, 0.8 ile 0.9 arası çok iyi ve 0.9'un üzerindeki değerlerin ise örneklem yeterliliği açısından mükemmel olduğu belirtilmektedir. Ölçeğin uyum indeksi değerleri ise sırasıyla; χ^2/df : 4.83, RMSEA: .098, CFI: .98 ve TLI: .98 şeklindedir. Bu anlamda çalışmada kullanılan ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğu söylenebilir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital edebi ürünlerle etkinlik hazırlayabilme sürecine yönelik onların düşüncelerinin neler olduğunu tespit edilmesi için ise nitel araştırma yöntemleri bağlamında görüşmeler yapılmıştır. Patton (1987: 108) görüşmenin beceri, duyarlılık, yoğunlaşma, bireyler arası anlayış, öngörü, zihinsel uyanıklık ve disiplin gibi boyutları kapsamasından ötürü hem sanat hem de bilim özelliği taşıdığını belirtmiş olup, temelde bir görüşmenin amacının bireyin iç dünyasına girerek onun bakış açısını anlamak olduğunu belirtmiştir. En az iki kişi arasında sözlü şekilde sürdürülen iletişim süreci olarak tanımlanan görüşme (Büyükoztürk, vd., 2014) kimi nicel kaynaklarda ise (Balcı, 2011) mülakat kelimesi ile karşılık bulmuştur. Görüşme önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci (Stewart ve Cash, 1985: 7) olarak tanımlanabilir. Merriam (1998) ise görüşmeleri yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış şeklinde üç kategori altında sınıflandırmıştır. Bu çalışmadaki nitel veriler de yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığı ile toplanmıştır. Formların hazırlanması için öncelikle ilgili literatür titizlikle incelenmiştir. Daha sonra araştırmacı araştırma amacı bağlamında bir soru havuzu hazırlamıştır. Sorular süreç boyunca katılımcıların gerçekleştirdikleri etkinlik sürecine yönelik neler düşündüğünü ortaya çıkaracak nitelikte olmuştur. Hazırlanan sorular sosyal bilgiler öğretimi alanındaki iki akademisyen ve bir Türkçe dil uzmanından fikir alınarak nihai şeklini almıştır. Katılımcıların sürece ilişkin görüşleri dönemin sonlarına doğru toplanmış olup görüşme kayıtları kelime işlemci programı (Word) yardımı ile yazılı kayıt altına alınmıştır.

Süreç Dokümanları

Süreçte nicel ve nitel verinin dışında öğretimsel işlemler sürecinde oluşturulan dijital edebi ürün etkinlikleri videoları, katılımcıların etkinlik tasarımı formları vb. kaynaklar da destekleyici materyaller olarak kullanılmıştır.

Verilerin analizi

Nicel Verilerin Analizi

Katılımcıların dijital edebi ürünlerle örnek sosyal bilgiler etkinlikleri hazırlama sürecinin onların Web 2.0 araçları kullanım yetkinlikleri üzerindeki etkisinin tespit edilmesi için WAKYÖ ile sürecin ayrı dört aşamasında elde edilen nicel veriler analiz için SPSS 23 paket programına aktarılmıştır. Toplanan verilerde hangi testlerin uygulanması gerektiğinin tespit edilmesi için öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Taşpınar'a (2017: 33-34) göre parametrik testlerin uygulanmasının ön koşulu ölçümlerin normal dağılım göstermesi olup, normallik hesaplamalarının üç biçimde gerçekleştiğini dile getirmektedir. Bunlar: 1) Grafik yöntemi (histogram grafiği, gövde yaprak, normal Q-Q grafiği, Eğimden arındırılmış Q-Q grafiği, kutu grafiği), 2) Basıklık ve çarpıklık değerlerinin Z puanlarının hesaplanması, 3) hipotez testi (Shapiro-Wilk veya Kolmogorov-Smirnov testi) şeklindedir. Öte yandan normal bir dağılımda çarpıklık ve basıklığın olmaması gerekmektedir. Bunun için genellikle analiz sonuçlarında verilere ait "çarpıklık" (Skewness) ve "basıklık" (Kurtosis) değerleri ile "Kolmogorov-Smirnova", "Shapiro-Wilk" gibi test sonuçları dikkate alınmaktadır. Katılımcı sayısının 50'nin altında olduğu durumlarda Shapiro-Wilk; 50'nin üstünde olduğu durumlarda ise Kolmogorov-Smirnov testi kullanılır. Bu çalışmada katılımcı sayısı 50'nin altında olduğu için "Shapiro-Wilk" testi sonuçları baz alınmış olup bu testin normal dağılım göstermesi için sonuçların "-1.96 veya +1.96" aralığında olması gerekmektedir (Bursalı, 2019: 55;

Büyüköztürk vd., 2008: 156). Ancak sosyal bilim çalışmalarında daha çok verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınmaktadır. Verilerin normal dağıldığı kanısına varmak için testten elde edilen çarpıklık ve basıklık değerlerinin; “-1,00 ile +1,00”, “-1,50 ile +1,50”, “-2,00 il +2,00” arasında olması gerekmektedir (George ve Mallery, 2001; Leech vd., 2005). Hem çarpıklık hem de basıklık hesaplaması için SPSS bulgularının istatistik (statistic) sütununda bulunan sonuç, standart hata (Std. Error) sütununda bulunan sonuca bölünür (Taşpınar, 2017). Örneğin bu çalışmanın birinci ölçüm verisinin çarpıklık sonuçları: “0,116/0,378= 0,156” şeklindedir. Elde edilen sonuç çalışmanın çarpıklık veya basıklık katsayısını oluşturur. Bu çalışmada da çarpıklık, basıklık ve değerlerinin yanı sıra “Shapiro-Wilk” değerleri de dikkate alınmıştır. Çalışma verisinin normallik testi sonuçlarına ait bulgular aşağıda Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Uygulamaların Normallik Değeri Sonuçları

Değerler	1. Ölçüm	2. Ölçüm	3. Ölçüm	4. Ölçüm
Çarpıklık (Skewness)	0,156	-0,38	-2,095	-1,84
Basıklık (Kurtosis)	0,923	-0,86	0,74	0,65
Shapiro-Wilk	P=0.547	P=0.573	P=0.093	P=0.055

Tablo 4’teki basıklık, çarpıklık ve “Shapiro-Wilk” sonuçları dikkate alındığında verilerin normal bir dağılım gösterdiği anlaşılmıştır. Bu anlamda çalışmada parametrik testler kullanılmıştır. Süreçte tekrar eden dört aşamadaki ölçümler arası anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek için “*Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (Repeated Measured) ANOVA testi*”, anlamlı farklılığın hangi ölçüm ikilisi arasında oluştuğunun tespiti için de “*Bağımlı Örneklemeler İçin T-Testi (Paired Samples T-Test)*” sonuçlarına bakılmıştır. Ayrıca çalışmada katılımcıların dijital edebi ürünlerle gerçekleştirdikleri çalışmaların WAKYÖ puan ortalamaları üzerinde nasıl bir etki oluşturduğunun tespiti için *eta kare (η²)* test sonucu dikkate alınmıştır. Etki büyüklüğü olarak da isimlendirilen η² değerleri 0. 000 ile 1.00 arasında değişir. Bire (1) yaklaştıkça etki değeri büyür. Bu anlamda Küçük (.01), orta (.06), geniş (.14) şeklinde sınıflandırılmıştır (Büyüköztürk, 2008: 44). Çalışmada elde edilen nicel sonuçlar tablolaştırılarak nitel veri desteği ile bulgular kısmında sunulmuştur.

Nitel Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen nitel veriler ise kelime işlemci programı (Word) yardımı ile yazıya aktarılarak içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi hacimli nitel verileri temel tutarlılıkları bağlamında incelenmesi ve anlamlandırılmasını sağlamaktadır (Patton, 2014). Wolcott (1994) veri analiz sürecinde üç yol önermektedir. Bunlar; toplanan verinin özgün formuna mümkün olduğu kadar sadık kalarak gerektiğinde verilerden doğrudan alıntı yaparak betimsel bir yaklaşımla verileri okuyucuya sunmak, bazı nedensel ve açıklayıcı sonuçlara ulaşmak amacıyla “sistemik analiz” yapmak, araştırmacının birinci ve ikinci yaklaşım temelinde veri analizi sürecine kendi yorumlarını da katması şeklindedir. Miles ve Huberman (1994) ise bu süreci verilerin işlenmesi, verinin görsel hale getirilmesi, verilerden sonuç çıkarma ve verileri teyit etme şeklinde açıklamıştır. Bu çalışmada katılımcılardan elde edilen görüşme verilerinin analizinde tümevarımsal içerik analizi kullanılmıştır. Metin içinde tanımlanan belirli karakterlerden sistemik ve tarafsız sonuçlar çıkarmak amacıyla kullanılan bir teknik olan (Cohen, Manion & Morrison, 2007) içerik analizinde temel amaç, toplanan verilerden anlamlı açıklamalara ışık tutacak ilişkilerle ulaşmaktır. Bu anlamda toplanan verilerin öncelikle kavramsallaştırılması sonra ortaya çıkan kavramların aralarındaki ilişkiye göre mantıklı temalara ulaşmak gerekmektedir. Bu çalışmanın görüşme verileri de kelime kelime, satır satır okunduktan sonra anlam ilişkilerine göre bir araya getirilen kavram veya ifadelerden anlamlı örüntüler oluşturulmuştur. Bu örüntüler, tema olarak adlandırılmıştır. Temaların ayrıntılarını ise alt tema ve kodlar takip etmiştir. Ayrıca çalışmadaki nitel veri kullanım sürecine ilişkin güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları da titizlikle yapılmış olup çalışmanın iç geçerliliğinin (inandırıcılık) sağlanması için yazılı hale getirilen görüşme verileri katılımcıların onayına sunulmuştur. Çalışmanın iç geçerliliğinin (tutarlılık) sağlanması adına kodlar oluşturulurken birden fazla araştırmacı verileri analiz

ederek kodlar arasındaki tutarlılık sağlanmalıdır (Silverman, 2005). Bu anlamda nitel verilerden elde edilen kod ve temalar için alan uzmanı kişilerden teyid alınmıştır. Kod ve temaların ne derece benzer şekilde analiz edildiklerinin tespiti için farklı iki alan uzmanı tarafından elde edilen kodlamaların uyum yüzdeleri dikkate alınmıştır. Uyum yüzdeleri için Miles ve Huberman (2015) tarafından tavsiye edilen güvenilirlik [Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] formülü kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen verilerin iki uzman kodlaması sonucu %90 bulunmuş olup bu sonucun iç güvenilirlik açısından yeterli olduğu görülmektedir. Öte yandan araştırmanın teyit edilebilirliğini (dış güvenilirlik) sağlamak için görüşme verileri, oluşturulan kod ve kategorilere yönelik dökümler, çalışmada üretilen dijital materyaller ve bu materyallerin hazırlanma aşamalarına ait videolar da gerektiğinde teyide sunulmak amacıyla araştırmacı tarafından muhafaza edilmiştir. Dolayısıyla karma yöntem desen ile yürütülen bu çalışmanın nitel verilerinin analizinde tümevarım, nicel verilerinin analizinde ise tımdengelimsel bir yol izlenmiştir. Her iki yolla elde edilen verilerin gücünden istifade edilerek çalışmanın bulguları birbirini destekleyecek biçimde açıklanmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Öğretmen adaylarının dijital edebi ürünlerle sosyal bilgiler öğretim çalışmaları onların süreç içerisinde Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinlikleri üzerinde nasıl bir farklılık göstermiştir? Bu bağlamda katılımcılardan elde edilen verilerin analiz sonuçları sunulmuştur.

Uygulama Süreci Boyunca Elde Edilen Nicel Veriler Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Katılımcıların süreçte öğrendiği bilgilerin onların Web 2.0 araçları kullanım yetkinlikleri üzerinde anlamlı bir etki bırakıp bırakmadığını tespit etmek için sürecin dört farklı aşamasında WAKYÖ aracılığıyla katılımcılardan nicel veriler toplanmıştır. Süreçte tekrar eden dört aşamadaki veriler arası anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için ANOVA testi uygulanmıştır. Testte elde edilen bulgulara ilişkin betimsel veriler aşağıda Tablo 5'te istatistikî veriler de tablo 6.'da sunulmuştur.

Tablo 5
Betimsel İstatistikler

Testler	\bar{X}	Sx	Sh
1. Ölçüm	1,3780	,13942	,022
2. Ölçüm	3,3312	,90333	,145
3. Ölçüm	3,4165	,91119	,146
4. Ölçüm	4,6640	,18551	,030

Yukarıda yer alan Tablo 5 dikkate alındığında katılımcıların WAKYÖ'den aldıkları puan ortalamalarının süreç boyunca bir artış (*birinci ölçüm: 1,3780, ikinci ölçüm: 3,3312, üçüncü ölçüm: 3,4165, dördüncü ölçüm: 4,6640*) gösterdiği gözlenmektedir. Ölçümlerin puan ortalamaları arasındaki bu artışın istatistikî manada anlamlı olup olmadığını tespiti için aşağıda Tablo 6.'daki tekrarlı ölçümler için ANOVA test sonuçları dikkate alınmıştır.

Tablo 6
Tekrarlı Ölçümler İçin (Repeated Measured) ANOVA Sonuçları

Ölçümler	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	P	Etki değeri (Eta kare: η^2)
1.,2., 3., ve 4. Ölçümler	215,545	1,555	138,611	254,599	,000	,870
Hata	32,171	59,091	,544			

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların süreç boyunca Web 2.0 araçları ile dijital edebi ürünleri sosyal bilgilerde kullanarak etkinlik hazırlamaya ilişkin ayrı ayrı dört uygulama süreci boyunca WAKYÖ'den aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu [$F(1, 38)=254,599$; $p<,05$] ortaya çıkmıştır. Ayrıca tabloda yer alan etki değeri incelendiğinde katılımcıların Web 2.0 araçlarını kullanarak dijital edebi ürünlerle sosyal bilgilerde etkinlik hazırlama deneyimlerinin WAKYÖ'den aldıkları puan ortalamaları üzerinde büyük bir etki ($\eta^2: 0.870$) oluşturduğu tespit edilmiştir. Söz konusu anlamlı farklılığın hangi ölçüm ikilisi arasında oluştuğunu tespit etmek için Paired Simple T-Testi yapılmıştır. Analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Katılımcıların Birinci ve İkinci Ölçüm Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

Tablo 7

Birinci ve İkinci Ölçümler Arasındaki Farklılığa İlişkin Bağımlı Örneklem İçin T-Testi (Paired Simple T-Test) Sonucu

Ölçümler	Ortalama (\bar{X})	Standart sapma (Ss)	Standart hata (Se)	t Değeri	Serbestlik derecesi (df)	Anlamlılık düzeyi (p)
1-2	-1,95311	,89336	,14305	-13,653	38	.000

Tablo 7'deki T-Testi sonucu dikkate alındığında $t(38) = -13,653$, $p<0.05$ olduğundan birinci ölçüm ile ikinci ölçüm arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Birinci ölçüm (1,3780) ve ikinci ölçüm (3,3312) puan ortalamalarına göre bu anlamlı farkın ikinci ölçüm lehinde olduğu anlaşılmaktadır.

Katılımcıların Birinci ve Üçüncü Ölçüm Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

Tablo 8

Birinci ve Üçüncü Ölçüm Arasındaki Farklılığa İlişkin Bağımlı Örneklem İçin T-Testi (Paired Simple T-Test) Sonucu

Ölçümler	Ortalama (\bar{X})	Standart sapma (Ss)	Standart hata (Se)	t Değeri	Serbestlik derecesi (df)	Anlamlılık düzeyi (p)
1-3	-2,03850	,89007	,14252	-14,303	38	.000

Katılımcıların birinci ve üçüncü ölçüm puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin çıkarım için Tablo 8'deki T-Testi sonucu dikkate alınmıştır. Tablo 8'deki bulgu dikkate alındığında $t(38) = -14,303$, $p<0.05$ olduğundan birinci ölçüm ile üçüncü ölçüm arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Birinci ölçüm (1,3780) ve üçüncü ölçüm (3,4165) puan ortalamaları dikkate alındığında bu anlamlı farkın üçüncü ölçüm lehinde olduğu anlaşılmaktadır.

Katılımcıların Birinci ve Dördüncü Ölçüm Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

Tablo 9

Birinci ve Dördüncü Ölçümleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Bağımlı Örneklem İçin T-Testi (Paired Simple T-Test) Sonucu

Ölçümler	Ortalama (\bar{X})	Standart sapma (Ss)	Standart hata (Se)	t Değeri	Serbestlik derecesi (df)	Anlamlılık düzeyi (p)
1-4	-3,28592	,22217	,03558	-92,364	38	.000

Katılımcıların birinci ve dördüncü ölçüm puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin çıkarım için Tablo 9'daki T-Testi sonucu dikkate alınmıştır. Tablo 9'daki bulgu dikkate alındığında $t(38) = -92,364$, $p<0.05$ birinci ölçüm ile dördüncü ölçüm arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Birinci

ölçüm (1, 3780) ile dördüncü ölçüm (4, 6640) puan ortalamaları dikkate alındığında anlamlı farkın dördüncü ölçüm lehinde olduğu anlaşılmaktadır.

Katılımcıların İkinci Ve Üçüncü Ölçüm Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

Tablo 10

İkinci ve Üçüncü Ölçümleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Bağımlı Örneklem İçin T-Testi (Paired Simples T-Test) Sonucu

Ölçümler	Ortalama (\bar{X})	Standart sapma (Ss)	Standart hata (Se)	t Değeri	Serbestlik derecesi (df)	Anlamlılık düzeyi (p)
2-3	-,08539	,57647	,09231	-,925	38	,361

Katılımcıların ikinci ve üçüncü ölçüm puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının tespiti için Tablo 10'daki T-Testi sonucu dikkate alınmıştır. Tablo 10'daki bulgu dikkate alındığında $t(38) = -,925$, $p > 0.05$ olduğundan ikinci ölçüm ile üçüncü ölçüm arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. İkinci ölçümden alınan puan ortalamaları (3, 3312) ile üçüncü ölçümden alınan puan ortalamaları (3, 4165) karşılaştırıldığında ikinci ölçümden üçüncü ölçüme geçişte puan ortalamaları arasında bir farkın olduğu görülmektedir. Ancak bu fark istatistiki manada bir anlam ifade etmemektedir.

Katılımcıların İkinci ve Dördüncü Ölçüm Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

Tablo 11

İkinci ve Dördüncü Ölçümleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Bağımlı Örneklem İçin T-Testi (Paired Simples T-Test) Sonucu

Ölçümler	Ortalama (\bar{X})	Standart sapma (Ss)	Standart hata (Se)	t Değeri	Serbestlik derecesi (df)	Anlamlılık düzeyi (p)
2-4	-1,33281	,82281	,13175	-10,116	38	,000

Katılımcıların ikinci ve dördüncü ölçüm puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının tespiti için Tablo 11'deki T-Testi sonucu dikkate alınmıştır. Tablo 11'deki bulguya göre $t(38) = -10,116$, $p < 0.05$ olduğundan ikinci ölçüm ile dördüncü ölçüm arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. İkinci ölçüm (3, 3312) ile dördüncü ölçüm (4, 6640) puan ortalamaları dikkate alındığında farkın dördüncü ölçüm lehinde olduğu anlaşılmaktadır.

Katılımcıların Üçüncü ve Dördüncü Ölçüm Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

Tablo 12

Üçüncü ve Dördüncü Ölçümleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Bağımlı Örneklem İçin T-Testi (Paired Simples T-Test) Sonucu

Ölçümler	Ortalama (\bar{X})	Standart sapma (Ss)	Standart hata (Se)	t Değeri	Serbestlik derecesi (df)	Anlamlılık düzeyi (p)
3-4	-1,24743	,85873	,13751	-9,072	38	,000

Katılımcıların üçüncü ve dördüncü ölçüm puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının tespiti için Tablo 12'deki T-Testi sonucu dikkate alınmıştır. Tablo 12'deki bulgu dikkate alındığında $t(38) = -9,072$, $p < 0.05$ olduğundan üçüncü ölçüm ile dördüncü ölçüm arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Üçüncü ölçüm (3, 4165) ile dördüncü ölçüm (4, 6640) puan ortalamalarına göre farkın dördüncü ölçüm lehinde olduğu anlaşılmaktadır.

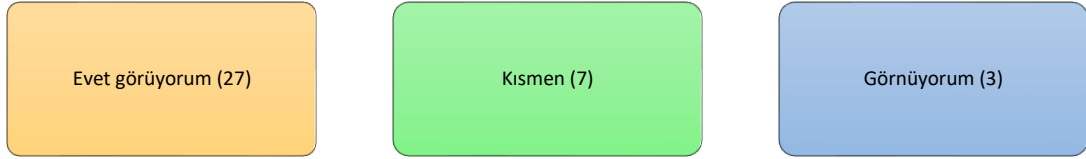
Katılımcıların Sürece İlişkin Düşüncelerini İçeren Nitel Veri Sonuçları Nasıldır?

Çalışmanın bu sorusu temelde nicel verilerle elde edilen sonuçları desteklemek amacı ile toplanmıştır. Katılımcıların dijital edebi ürünlerle örnek bir sosyal bilgiler etkinliği hazırlama sürecine ilişkin düşüncelerinin nasıl olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen nitel verilerin içerik analizi sonucunda; “yetkinleşmek”, “en çok beğenilenler”, “duyuşsal etkiler” ve “meslekte kullanma” şeklinde dört ana temaya ulaşılmıştır. Aşağıda bu temaların ayrıntıları açıklanmıştır.

Birinci Tema: “Yetkinleşmek”

Şekil 4

Web 2. 0 Araçları ile Edebi Ürünleri Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanabilecek Yetkinlikte Görmek

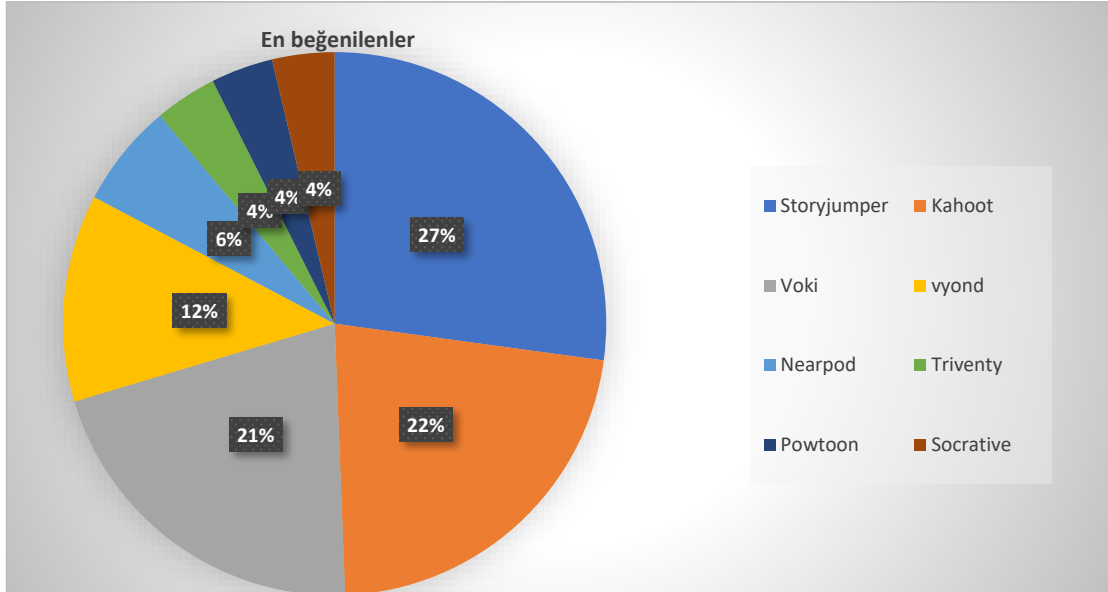


Yukarıda şekil 4’te görüldüğü üzere katılımcılardan dijital edebi ürünlerle sosyal bilgilerde örnek bir etkinlik hazırlama konusunda kendilerini “yetkinleşmiş” olarak görenlerin sayısının oldukça yüksek olduğu (27) tespit edilmiştir. Zira katılımcılardan bazılarının bu konudaki açıklamaları şu şekildedir: “Kullanabilecek yetkinlikte görüyorum, çünkü şu an bir dersi anlatmak istiyorsam ve bu dersin içerisinde edebi ürünleri kullanıyorsam nasıl ve hangi Web 2. 0 araçları kullanacağım ile ilgili daha fazla bilgi sahibi oldum (K-3).” Kendini kısmen yetkin gören yedi katılımcıdan bazısının açıklamasına bakıldığında; “Kendimi geliştirmeye çalışıyorum. İlk kullanmaya başladığımızda biraz panikledik. Hocamızın rehberliğinde adım adım ilerliyoruz. Web 2. 0 araçlarının sadece bazılarını sosyal bilgiler öğretiminde kullanabilirim. Ama hepsini kullanabilecek yetkinlikte değilim” (K-7) şeklinde sadece bir kısmını kullanabileceğine yönelik ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Sadece üç katılımcı ise bu konuda kendilerini henüz yetkinleşmiş görmemektedirler. Onların bu konudaki örnek açıklamaları ise şu şekildedir: “Hayır görmüyorum çünkü uzun çalışmalar ve pratiklerle kendimi geliştirebilirim. Yeterli görmememin sebebi araç-konu- kazanım üçlüsüne alışmam biraz zaman alıyor ondan dolayı...(K-25).”

İkinci Tema: “En Çok Beğenilenler”

Şekil 5

Edebi Ürünleri Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanma Sürecinde En Çok Beğenilen Web 2. 0 Araçları

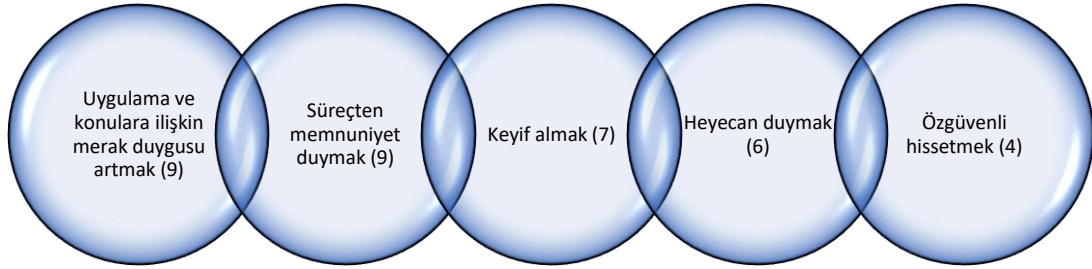


Şekil 5 dikkate alındığında katılımcıların dijital edebi ürünlerle örnek bir sosyal bilgiler etkinliği geliştirme sürecinde en çok kullanışlı buldukları Web 2. 0 uygulamasının “Storyjumper” (22) uygulaması olduğu dikkatleri çekmektedir. Katılımcıların bu konudaki açıklamaları: “Storyjumper edebi ürünleri sosyal bilgilerde kullandığımızda hikâyelerimizde kullanmak üzere bizlere masalsi ortamlar, karakterler, nesnelere ve resimler sunmaktadır. Ayrıca en önemli özelliği istediğimizde sayfaları sesli olarak da oluşturulabiliyor olmamızdır. Bu özelliği edebi ürünlerin sosyal bilgilerde kullanımını sürecinde “hikâye” ve “şairleri” kullanırken bize çok katkı sağlıyor” (K-3) şeklinde olup, Storyjumper uygulamasının özellikle sayfalara ses, müzik vb. ekleyebilme özelliğine vurgu yapılmaktadır. Bunun dışında katılımcıların Kahoot, Voki, Vyond ve Nearpod şeklindeki Web 2.0 temelli dijital uygulamaları da ağırlıklı olarak kullandıkları tespit edilmiştir. Öte yandan katılımcılar Triventy, Powtoon ve Socrative gibi uygulamaları ise daha az kullanışlı bulduklarını belirtmişlerdir.

Üçüncü Tema: “Duyuşsal Etkiler”

Şekil 6

Web 2. 0 Araçları ile Edebi Ürünleri Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanma Sürecine İlişkin Duyuşsal Etkiler



Yukarıda şekil 6’da da görüldüğü üzere katılımcıların “duyuşsal etkiler” teması altında en çok vurguladıkları kavramların “uygulama ve konulara ilişkin merak duygusu artmak” ve “süreçten memnuniyet duymak” şeklindeki alt temalar olduğu tespit edilmiştir. İlgili ve merak duygusunun arttığına ilişkin örnek açıklamalardan bazıları; “konuların kalıcılığı ve öğrencilerin derse olan motivasyonun artmasında büyük etki sağladığını kendimden tecrübe ederek görme şansını yakaladım. Bu sebepten konuları öğrencilerime nasıl daha iyi anlatabileceğim konusunda bende merak duygusu uyandırdı” (K-28), “Sosyal Bilgiler ders tasarımı sürecinde özellikle Voki uygulamasıyla sosyal bilgiler dersi konusunda tarihi olayları, şahısları karakterize edip onları anı, hikâye, destan, masal, efsane gibi edebi ürünlerle sunulması bende konuya yönelik ilgi ve merak uyandırdı” (K-20) şeklinde olmuştur. Dijital edebi ürünlerle örnek sosyal bilgiler etkinlikleri hazırlayabilme sürecinden duyulan memnuniyet katılımcıların açıklamalarına yansımıştır. Bu açıklamalardan bazıları şu şekildedir: “Mesela Voki ile destanlar konusu anlatıldı ve orada oluşturulan avatara o döneme ait kıyafetler giydirilmişti. Bu da beni çok memnun etti. Kendimi o döneme gitmiş gibi hissettim” (K-18). Öte yandan katılımcıların açıklamalarından ulaşılan diğer alt temaların ise “keyif almak/eğlenmek”, “heyecan duymak” ve “özgüvenli hissetmek” şeklinde olduğu görülmektedir.

Dördüncü Tema: “Meslekte Kullanma Tercih”

Şekil 7

Mesleğe Başladığında Web 2. 0 Araçları ile Edebi Ürünleri Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanma Tercih



Öğretmenlik mesleğine başladığınızda Web 2. 0 uygulamaları ile edebi ürünleri sosyal bilgiler dersinde kullanmak istiyor musunuz şeklindeki soruya katılımcıların hepsinin olumlu yönde görüş bildirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcılardan bazılarının bu konudaki açıklamaları şu şekildedir: “Öğretmenlik mesleğine başladığım zaman Web 2. 0 araçlarını kesinlikle kullanmayı düşünüyorum. Edebi ürünleri ve

Web 2.0 araçlarını Sosyal Bilgiler dersinde kullanmanın çok eğlenceli olacağını düşünüyorum. Öğrencilerimle daha verimli ve daha eğlenceli zaman geçirmek için Web 2.0 araçları en uygun yöntem olacaktır” (K-1) şeklindeki açıklamada Web 2.0 araçlarının dersi eğlenceli hale getirme yönünün vurgulandığı dikkatleri çekmektedir. *“Kullanmayı düşünüyorum çünkü Web 2.0 araçları sayesinde öğrencinin araştırma, sorgulama, problem çözme becerilerini kullanmalarını ve geliştirmelerini destekleyeceğini düşünüyorum. Ayrıca Web 2.0 araçlarının çeşitliliği sayesinde öğretmen zaman ve mekân konusunda özgürleşecektir”*(K-3) şeklindeki açıklamada ise öğrencilerde bazı becerilerin kazandırılmasındaki etkileri ile öğretmene zaman ve mekândan bağımsız ders işleyebilme olanakları sunduğudile getirilmiştir. *“Bütün öğrenme alanlarında kullanabilirim. Şiir ve türküler gibi edebi ürünleri İnsanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanındaki Türkiye'nin yeryüzü şekillerini işlerken kullanabilirim. Kültür ve miras öğrenme alanında Türklerin Orta Asya'dan göçleri konusunda destanları Web 2.0 uygulamaları ile bütünleştirerek kullanabilirim”* (K-7) şeklindeki ifade dikkate alındığında katılımcıların dijital edebi ürünleri sosyal bilgilerin her öğrenme alanında rahatlıkla kullanılabilmesine ilişkin bulguya ulaşılmaktadır.

Tartışma

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital edebi ürünlerle sosyal bilgiler öğretim çalışmalarının onların süreç içerisinde Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinlikleri üzerinde nasıl bir farklılık gösterdiğine ilişkin yapılan bu çalışmada elde edilen bulgular bu bölümde tartışılmıştır. Uygulama süreci boyunca dijital edebi ürünlerle yapılan uygulamaların katılımcıların Web 2.0 araçları Kullanım yetkinlikleri üzerinde anlamlı bir etki oluşturup oluşturmadığının tespiti için WAKYÖ'den aldıkları puan ortalamaları analiz edilmiştir. Çalışma bulgularında katılımcıların WAKYÖ'den aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farkın pozitif yönde oldukça yüksek bir etkiye sahip olduğu dikkatleri çekmektedir. Bu sonuç Web 2.0 araçlarına dayalı sosyal bilgiler eğitimi konu alan birçok çalışma (Almalı & Yeşiltaş, 2020; Achkan vd., 2023; Balçın & Çalışkan, 2021; Can & Kerkez, 2022; Çelik, 2021; Çelik & Tepe, 2022; Çelik, 2020; Çitçi & Sağlam, 2023; Gençer & Gezer, 2022; Işık & Karal, 2023; Korkmaz vd., 2019; Yıldırım vd., 2022) bulgusu ile benzer noktalar içermektedir. Bu anlamda sosyal bilgiler eğitiminde Web araçlarının etkin bir şekilde kullanımının öğrencilerin yeni teknolojileri kullanmalarına ve bu konuda yetkinlik kazanmalarına katkı sunduğu söylenebilir. Dolayısıyla hem nitel hem de nicel verilerin analizlerinden elde edilen bu çalışmanın bir diğer sorusu ise “katılımcıların birinci ve ikinci ölçüm puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Bu soru bağlamında analiz edilen nicel verilerden elde edilen bulgulara göre birinci ölçüm ile ikinci ölçüm arasında ikinci ölçüm puanları lehinde anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bir başka ifade ile katılımcıların dijital edebi ürünlerle etkinlik tasarlamaya ilişkin eğitimler almaya başladıktan sonra WAKYÖ'den aldıkları ikinci puan ortalamalarında birinci puan ortalamalarına göre anlamlı derecede bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde katılımcıların birinci ve üçüncü ölçüm puanları arasında da üçüncü ölçüm puanları lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. Katılımcıların ayrıca birinci ve dördüncü ölçüm puanları arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine dördüncü ölçüm puanları lehinde şekillendiği görülmüştür. Zira katılımcıların dört farklı zaman diliminde WAKYÖ'den aldıkları puan ortalamalarına göre dijital edebi unsurlarla eğitim almadıkları zaman diliminde elde edilen puan ortalamasının oldukça düşük olduğu ve eğitimleri aldıktan sonra elde edilen diğer puan ortalamalarında dikkate değer artışlar yaşandığı görülmektedir. Bu sonuç Dijital edebi ürünlerle gerçekleştirilen etkinliklerin katılımcıların Web 2.0 araçları kullanma yetkinliklerini de olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Öyleki çalışma kapsamında toplanan nitel verilerden elde edilen bulgulardan da nicel bulguları destekler yönde sonuçlar ortaya çıkmıştır. Nitel bulgulardan elde edilen bir temanın “yetkinleşmek” şeklinde olduğu dikkatleri çekmektedir. Yetkinleşmek teması bağlamında katılımcıların büyük bir kısmının dijital edebi ürünlerle sosyal bilgilere ilişkin örnek bir etkinlik hazırlayabilecek niteliğe ulaştıklarını ifade ettikleri tespit edilmiştir. Ancak katılımcıların çok az bir kısmı ise henüz tam yetkinleşmedikleri dersin hocası rehberliğinde adım adım ilerlediklerini belirtmişlerdir. Sadece üç katılımcı da Web 2.0 araçları, konu-kazanım ve edebi ürün üçlüsünü tam olarak nasıl daha iyi tasarlanabileceği konusunda kendilerini halen yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir. Bu katılımcılar üzerinde istenen düzeyde olumlu etkilerin oluşmamasının nedeni derse ilgisizlik veya dikkatini tam olarak

derse verememe olduğunu akla getirmektedir. Öyleki belli bir sürece kadar eğitsel içeriklerin katılımcılar tarafından deneyimlenme düzeyi düşük olmuştur.

Bu sürecin olumsuz anlamda etkiler bıraktığı da söylenebilir. Zira zaman zaman benzerlik gösteren eğitim içeriklerinin WAKYÖ'den elde edilen bazı puan ortalamaları üzerinde de anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir. Nitekim katılımcıların ikinci ve üçüncü ölçümleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. İkinci ölçümden alınan puan ortalamaları ile üçüncü ölçümden alınan puan ortalamaları karşılaştırıldığında ikinci ölçümden üçüncü ölçüme geçişte puan ortalamalarında bir artışın olduğu görülmektedir. Ancak bu fark istatistiki manada bir anlam ifade etmemiştir. Bulgularda elde edilen bu sonuç aslında bazı mesajlar da içermektedir. Öyleki ikinci ölçüm öncesi verilen eğitimler genellikle dijital ve edebi ürünlere ilişkin teorik bilgilerden oluşmuştur. Üçüncü ölçüm öncesi katılımcılara verilen eğitimler de yine bu ürünleri sosyal bilgiler öğretim programında nasıl kullanılabileceğine yönelik ders sorumlusunun oluşturduğu örnek etkinliklerle devam etmiştir. Dolayısıyla bu aşamaya kadar verilen eğitimlerin içeriklerinin benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu durumun WAKYÖ'den elde edilen puan ortalamalarının birbirine yakın olmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Ancak katılımcıların ikinci ve dördüncü ölçüm puanları arasında dördüncü ölçüm lehine anlamlı bir farka rastlanmıştır. Üçüncü ölçüm sonrasında teorik eğitimler bitmiş olup katılımcılar artık dijital edebi ürünlerle sosyal bilgilere ilişkin örnek bir etkinlik tasarlamışlardır. Bu durumun da onların WAKYÖ'den aldıkları puan ortalamalarına yansıdığı düşünülmektedir. Dahası katılımcıların dijital edebi ürünlerle sosyal bilgilerde bir etkinliğe ilişkin teorik bilgileri bilmesi, bu bilgilerden örnek bir etkinlik tasarlaması ve bu tasarımı uygulamasının onların Web 2.0 araçları kullanma yetkinliklerini de artırdığı düşünülmüştür. Ayrıca katılımcıların üçüncü ve dördüncü ölçüm puanları arasında dördüncü ölçüm puanları lehine anlamlı bir farkın ortaya çıkması da yine bunun kanıtıdır. Bu farkın oluşmasında katılımcıların Web 2.0 araçlarını tanıma, kullanma, sosyal bilgiler bağlamında uygun edebi türle bir etkinlik tasarlama, etkinliği hazırlama ve kullanma gibi yepyeni süreçleri deneyimlemelerinin onların WAKYÖ'den aldıkları puanlarının artmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Öyleki katılımcıların nitel verilerinden elde edilen bulgulardan bir tanesi de “en çok beğenilen Web 2.0 uygulaması” olmuştur. Katılımcıların en çok beğendiği Web 2.0 uygulamasının “Storyjumper” uygulaması olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun oluşmasında Storyjumper uygulamasının özellikle sayfalara ses, müzik vb. ekleyebilme özelliği ile ilişkili olduğu düşünülmekte olup katılımcı görüşlerinin de bu düşüncüyü desteklediği tespit edilmiştir. Öte yandan Kahoot, Voki, Vyond ve Nearpod şeklindeki Web 2.0 temelli dijital uygulamaların da beğenildiği ancak Triventy, Powtoon ve Socrative gibi uygulamaların çok fazla kullanışlı bulunmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla katılımcıların artık dijital Web 2.0 araçları konusunda yetkinliklerinin arttığı, hangi uygulamaların etkinlikleri bağlamında daha kullanışlı ve daha az kullanışlı olduğunu yönündeki tespitlerinden de anlaşılabilir. Katılımcılarda bu düşünce ve yetkinliklerinin süreçle oluştuğu düşünülmektedir. Nitekim nicel yolla toplanan puan ortalamalarının süreç boyunca artışı da bu kanıyı desteklemektedir. Öte yandan katılımcıların dijital edebi ürünlerle örnek bir sosyal bilgiler etkinliği hazırlama deneyimlerinin onlar üzerinde “duyuşsal etkiler” bıraktığına ilişkin bulgu nitel veri sonuçlarına da yansımıştır. Katılımcıların duyuşsal etkiler teması kapsamında en çok vurguladıkları kavramların “uygulama ve konulara ilişkin merak duygusu artmak” ve “süreçten memnuniyet duymak” şeklindeki alt temalar olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların açıklamalarından ulaşılan diğer alt temaların ise “keyif almak/eğlenmek”, “heyecan duymak” ve “özgüvenli hissetmek” şeklinde olduğu görülmektedir. Mesleğe atandıklarında dijital web uygulamalarını edebi ürünlerle birleştirerek sosyal bilgiler dersi bağlamında örnek etkinlikler hazırlamak istediklerini “meslekte kullanma tercihi” teması bağlamında belirtmişlerdir. Öyleki katılımcıların hepsinin öğretmenlik mesleğine başladıklarında Web 2.0 uygulamaları ile edebi ürünleri sosyal bilgiler dersinde kullanmak istedikleri şeklindeki olumlu yönde bir sonuca ulaşılmıştır. Bu sonuç hem sosyal bilgilerin iyi anlatılması gereken bir öykü olduğundan sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürün kullanımının faydalarının vurgulandığı araştırma (Crabtree ve Ravitch, 1988; Downey, 1986; Hatoonson ve Laughlin, 1989; Ulusal komisyon, 1989; Akt. McGowan ve Guzzetti, 2003: 36) sonuçları ile hem de Web 2.0 araçlarının sosyal bilgilerde kullanılmasına ilişkin olumlu sonuçların çıktığı çalışma (Çelik, 2021; Çelik & Tepe, 2022; Çelik, 2020; Işık & Karal, 2023; Can & Kerkez, 2022; Çitçi & Sağlam, 2023; Achkan vd., 2023) bulguları ile de benzerlik göstermektedir. Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretimine ahenk katan edebi ürünlerin Web teknolojileri ile bütünleştirilerek kullanılmasının hem eğitim süreçlerinin zengileşmesine hem de öğretmen ve öğretmen adaylarının alanlarında daha yetkin

yetişmelerine katkı sunduğu söylenebilir. Zira katılımcıların nitel verilerinden hareketle meslekte kullanmayı isteme gerekçeleri arasında; dersi eğlenceli hale getirme, öğrencilerde bazı becerilerin kazandırılmasındaki etkileri ile öğretmene zaman ve mekândan bağımsız ders işleyebilme olanakları sunması ve dijital edebi ürünleri sosyal bilgilerin her öğrenme alanında rahatlıkla kullanılabilir olması şeklinde olmuştur. Sonuç olarak katılımcıların süreçteki deneyimleri sonucunda Web 2.0 Araçları kullanım yetkinliklerinin arttığı ve nitel verileri sonuçlarından da “yetkinleşmek”, “en çok beğenilenler”, “duyuşsal etkiler”, “meslekte kullanma” şeklinde dört ana temanın bu sonucu destekler yönde olduğu söylenebilir. Bu sonuç öğretmen adaylarının teknolojiyi edebi ürünlerle bütünleştirerek sosyal bilgiler alanında kullanmalarının onlarda olumlu tutumlar oluşturduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

- Çalışmada uygulama süreci boyunca dijital edebi ürünlerle yapılan çalışmaların katılımcıların Web 2.0 araçları kullanım yetkinlikleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu farkın pozitif yönde oldukça yüksek bir etkiye sahip olduğu dikkatleri çekmiştir. Çalışmanın bu sonucundan hareketle Web araçlarının Tarih, Coğrafya, Müzik, Fen Bilimleri, Türkçe iletişim vb. disiplinler kullanılırken de dijital araçlardan faydalanılması tavsiye edilebilir.
- Çalışmada birinci ölçüm ile ikinci ölçüm arasında ikinci ölçüm puanları lehinde anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde katılımcıların birinci ve üçüncü, birinci ve dördüncü ölçüm puanları arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine dördüncü ölçüm puanları lehinde şekillendiği ortaya çıkmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında uygulamalı olarak verilen eğitimlerin etkisi olduğu düşünüldüğünden dijital edebi ürünlerle sosyal bilgiler öğretim çalışmalarının uygulamalı olarak yapılması tavsiye edilebilir.
- Çalışma kapsamında toplanan nitel veri sonuçlarının da nicel bulguları destekler yönde sonuçlar ortaya koyduğu tespit edilmiştir. Öyleki nicel sonuçlarda tam olarak anlamlandırılmayan sonuçların nitel sonuçlarla netliğe kavuşmuştur. Bu bağlamda yeni yapılacak çalışmalarda karma desenin gücünden istifade edilmesi önerilmektedir.
- Veri analizi sonrasında ölçümler arasında puan artışı olmasına karşın istatistiksel manada anlamlı farklılık ortaya konulamaması sebebiyle gelecekte yapılması muhtemel araştırmalarda eğitim modüllerinde katılımcılarda ilgi ve merak uyandıracak içeriklere yer verilebilir.
- Katılımcıların ikinci ve dördüncü, üçüncü ve dördüncü ölçüm puanları arasında dördüncü ölçüm lehine anlamlı bir farka rastlanmıştır. Katılımcıların nitel verilerinden elde edilen sonuçlar da nicel sonuçları destekler niteliktedir. Dolayısıyla katılımcıların süreçteki deneyimleri sonucunda Web 2.0 araçları kullanım yetkinliklerinin artmasının tespitinin yanı sıra nitel verilerinin analizinden de “yetkinleşmek”, “en çok beğenilenler”, “duyuşsal etkiler” ve “meslekte kullanma” şeklinde dört ana tema ve alt temalar ortaya çıkmıştır. Çalışmanın bu sonuçları göz önünde bulundurularak yeni yapılacak çalışmaların her aşamasında katılımcılara deneyim yaşatılması önerilmektedir.

Yazar Katkı Oranı

Çalışma tek yazarlı bir şekilde yürütülmüştür.

Etik Beyan

“Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde’ yer alan tüm kurallara uyulmuş ve yönergenin ikinci bölümünde yer alan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemlerden” hiçbirini gerçekleştirilmemiştir. Bu çalışma Kilis 7 Aralık Üniversitesi Etik kurul komisyonunun 03/03/2021 tarihli kararı ve 2021/16 sayılı etik değerlendirme belgesi izni ile gerçekleştirilmiştir.

Çatışma Beyanı

Çalışmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

References

- Achkan, V. V., Vlasenko, K. V., Lovianova, I. V., Rovenska, O. H., Sitak, I. V., & Chumak, O. O. (2023). *Web-based support for higher school teachers: insights from a survey and theoretical analysis*. In CTE Workshop Proceedings. 10, 265-280. <https://doi.org/10.55056/cte.561>
- Akyol, Y. (2011). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde Türk tarihinde yolculuk ünitesinin çocuk edebiyatı ile ilişkilendirilmesinin öğrencilerin empati becerilerine (eğilimlerine) etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Manisa: Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Almalı, H. ve Yeşiltaş, E. (2020). Sosyal bilgiler eğitiminde coğrafya konularının Web 2.0 teknolojileri kullanılarak öğretiminin öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5 (2), 165-182.
- Ata, B. (2000). Tarih öğretiminde bir araç olarak tarihi romanlar. *Türk Yurdu*, 158-166.
- Aytaş, G. (2006). Edebî türlerden yararlanma. *Milli Eğitim Dergisi*, 34 (169).
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Balçın, K. ve Çalışkan, H. (2021). Sosyal bilgiler dersinde kullanılan Web 2.0 araçlarının ortaokul öğrencilerinin çevresel duyarlılıklarına etkisi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 3 (2), 128-141. <https://doi.org/10.47157/jietp.975275>
- Beldağ, A. ve Aktaş, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde edebî eser kullanımına ilişkin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 953-981. <https://doi.org/10.17556/jef.72887>
- Bölücek, B. (2008). *Sosyal bilgiler öğretiminde türkülerden yararlanmanın öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bursalı, M. (2019). *SPSS ile temel veri analizleri* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk Bökeoğlu, Ö. ve Köklü, N. (2008). *Sosyal bilimler için istatistik* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, S. ve Kerkez, F. I. (2022). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin acil durum uzaktan eğitim sürecinde Web 2.0 teknolojilerini kullanım düzeyleri. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 20 (2), 16-27. <https://doi.org/10.33689/spormetre.1019647>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Çev. Edt. Y. Dede, S. B. Demir) (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Çelik, T. ve Tepe, T. (2022). Sanal öğrenme ortamlarında sosyal bilgilerde dijital uygulamalar ile biçimsel değerlendirme tasarımları. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 22-43.
- Çelik, T. (2020). Sosyal bilim derslerini dijital materyallerle bütünleştirme sürecinde öğretmen aday görüşleri: Fenomenolojik bir araştırma. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (3), 1407-1422. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2020.-603364>
- Çelik, T. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Web 2.0 uygulamalarıyla biçimlendirici değerlendirme deneyimlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50 (231), 173-198. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.713075>

- Çelik, T. (2021). Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliği ölçeği geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 449-478. <https://doi.org/10.9779/pauefd.700181>
- Çencen, N. (2010). *11. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde tarih öğretmenlerinin "edebi ürün kullanımına ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çetişli, İ. (2006). Edebiyat eğitiminde "edebi metin" in yer ve anlamı. *Milli Eğitim Dergisi*, 34 (169), 75-84.
- Çifçi, T. (2011). *Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi romanların kullanımının öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çiftci, S. ve Sağlam, A. (2023). Yabancı dil eğitiminde Web 2.0 araçları kullanımının yararları ve zorlukları üzerine bir inceleme. *International Journal of Social Humanities Sciences Research*, 10 (91). <https://doi.org/10.26450/jshsr.3431>
- Demir, S. B. (2011). *Sosyal bilgiler öğretim programına göre tasarlanmış hikâyelerin etkililiği*. (Yayımlanmamış doktora tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdoğan, N. (2007). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde resimlendirilmiş öykülerin tarihsel düşünme becerilerinin gelişimine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. (3th ed.) London: Sage.
- Gencer, Ö. ve Gezer, U. (2022). Web 2.0 araçlarına dayalı sosyal bilgiler öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. *Dijital Teknolojiler ve Eğitim Dergisi*, 1 (2), 83-91. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7487384>
- George, D. & Mallery, M. (2001). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference 10.0 update* (3th. Ed.), Allyn and Bacon.
- Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Academic Press.
- Görmez, E. (2018). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan edebi eserler üzerine bir inceleme. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*. 5(30), 4291-4296. <https://doi.org/10.26450/jshsr.895>
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. Wiley.
- Greene, J., Caracelli, V., & Graham, W. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11, 255-274. <http://www.jstor.org/stable/1163620>
- Işık, Z. ve Karal, Y. (2023) Web 2.0 araçlarının temel eğitimde kullanımına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 12 (1), 1-13. <https://doi.org/10.51960/jitte.1197621>
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Kalaycı, Ş. (2009), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ş. Kalaycı (Ed.), (2. Baskı). Ankara: Asil Yayıncılık.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (20. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaymakçı, S. (2013). Sosyal bilgiler ders kitaplarında sözlü ve yazılı edebî türlerin kullanım durumu. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 230-255.
- Kaymakçı, S., Turgut, T. ve Özalp, M.T. (2021). Sosyal bilgiler öğretiminde çözümlenmeli öykünün kullanımına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11(4), 2080-2097. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.996191>

- Kocaman Karoğlu, A. (2016). Karma yöntem: Gelişen paradigma. M. Y. Özden ve L. Durdu (Ed.). *Eğitimde Üretim Tabanlı Çalışmalar İçin Nitel Araştırma Yöntemleri içinde* (71-92) (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Korkmaz, Ö., Vergili, M., Çakır, R. ve Erdoğan, F. (2019). Plickers Web 2.0 oyunlarını ve değerlendirmelerini yaptıkları öğrencilerin sınav kaygıları ve başarıları üzerine etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 15-37.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Leech, N. L., Barrett, K. C. & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation* (2nd Ed.). Taylor & Francis.
- Mcgowan, T., & Guzzetti, B. (2003). Edebiyat temelli sosyal bilgiler öğretimi. Çev: A. Doğanay, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 11 (11), 35-44.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mertens, D. M. (2007). Transformative paradigm: Mixed methods and social justice. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 212-225. <https://doi.org/10.1177/1558689807302811>
- Mertol, H. (2008). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde çocuk edebiyatı ürünlerinin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri ve uygulamaları*. İçinde, Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı (s. 265-269). Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yayınları.
- Miles, B. M. & Huberman A. M., (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. (2nd ed.), Sage Publications.
- Miles, B. M. ve Huberman A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı* (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Oruç, Ş. (2009). Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitaplarında edebi ürünler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13 (2), 9-24.
- Oruç, Ş. ve Erdem, R. (2010). Sosyal bilgiler öğretiminde biyografi kullanımının öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 215-229.
- Özensoy, A. U. (2022). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Seyahatnamelerin Kullanılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21 (81), 43-60 . <https://doi.org/10.17755/esosder.959041>
- Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2002). Sosyal bilgiler öğretiminde yazılı edebiyat ürünlerini ders aracı olarak kullanmanın duyuşsal davranış özelliklerini kazanmaya etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 15, 173-182.
- Öztürk, C., Coşkun Keskin, S. ve Otluoğlu, R. (2014). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.) Ankara: Pegem Akademi
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Anı yayıncılık, Ankara.
- Selanik-Ay, T. (2020). Sosyal bilgiler öğretiminde dijital öyküleme ile efsanelerden yararlanma: Nitel bir araştırma. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (4), 1623-1638. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.58249-613142>

- Silverman, D. (2005). *Doing qualitative research: A practical handbook*. Sage Publications.
- Sömen, T. (2021). Using literary materials in teaching social studies. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8 (1). 61-75.
- Stewart, C. J. & Cash, W. B. (1985). *Interviewing: Principles and practices* (4th Ed.). Dubuque, IO: Wm. C. Brown Pub.
- Şimşek, A. (2015). Sosyal Bilgiler derslerinde bir öğretim materyali olarak edebi ürünler. M. Safran (Ed.) *Sosyal Bilgiler Öğretimi İçinde* (390-430) (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Taşpınar, M. (2017). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamalı nicel veri analizi* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tokcan, H. (2019). Sosyal Bilgiler ve Edebiyat. H. Tokcan (Ed.), *Sosyal bilgilerde sözlü ve yazılı edebiyat incelemeleri içinde* (1-23) (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tokmak, A. ve Ginesar, Ö. (2023). Biyografik metinlerin sosyal bilgiler ders kitaplarındaki yeri ve biyografi yazılarının sosyal bilgiler öğretiminde kullanılması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 434-456. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1316244>
- Topçu, E. ve Kaymakçı, S. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde menkıbelerin kullanıma durumuna ilişkin öğretmen görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 281-305. <https://doi.org/10.17556/erziefd.400021>
- Turan, İ. (2017). Edebiyatın menşei, karşılaştırmalı (mukayeseli/ komparatistik) edebiyatın dünya ve Türk edebiyatındaki yeri. *Türk Dili Dergisi*, 68 (791), 92-95.
- Wilkinson, C. J. (2002). *Social studies through literature*. Erişim tarihi: (13.12.2023): https://www1.udel.edu/dssep/articles/fosterwar_article.htm
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis and interpretation*. CA: Sage.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Ö., Tanrıkulu, C., ve Ablak, S. (2022). Uzaktan eğitim sürecinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 11 (4), 817-829. <https://doi.org/10.30703/cije.1165807>
- Yükseltürk, E., Altok, S., & Üçgül, M. (2017). Evaluation of a scientific activity about use of web 2.0 technologies in education: The participantsviews. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 6 (1), 1-8.



A Study of EFL Instructors' Multicultural Teaching Competence at Tertiary Level*

Akın GÜRBÜZ^{a*} (ORCID ID -0000-0003-4868-5152)

Rana YILDIRIM^b (ORCID ID - 0000-0002-9959-6769)

^a Vilnius University, Faculty of Philology, Vilnius/Lithuania

^b Çukurova University, Education Faculty, Adana/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1462172

Article history:

Received 03.04.24

Revised 18.09.24

Accepted 12.12.24

Keywords:

Linguistic and cultural diversity, multicultural education, multicultural teaching competence, intercultural competence.

Abstract

This study aimed to explore English as a foreign language (EFL) instructors' perception concerning their multicultural teaching competence in terms of four dimensions, namely awareness, knowledge, attitude, and skill. The study employed a convergent mixed-method research design, involving 114 EFL instructors across Turkish universities. Qualitative data collection involved two phases: semi-structured interviews with 20 instructors initially, followed by video-stimulated interviews with four instructors using in-class video recordings. The quantitative findings revealed that EFL instructors perceived themselves as highly competent in attitudes toward diversity, moderately high in awareness, knowledge, and skills dimensions. However, the qualitative data provided a deeper insight into the dimensions of multicultural teaching competence, which indicated relatively high competence. The study highlights the need for in-service training among current teachers and curriculum updates for pre-service teachers to effectively manage diversity in classrooms due to the increasing presence of learners from diverse backgrounds.

Research Article

Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğreten Öğretim Elemanlarının Çok Kültürlü Öğretim Yetkinliklerinin İncelenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1462172

Makale Geçmişi:

Geliş 03.04.04

Düzeltilme 18.09.24

Kabul 12.12.24

Anahtar Kelimeler:

Dilsel ve kültürel çeşitlilik, çok kültürlü eğitim, çok kültürlü öğretim yetkinliği, kültürlerarası iletişim yetkinliği.

Araştırma Makalesi

Öz

Bu çalışma, yabancı dil olarak İngilizce öğreten öğretim görevlilerin çok kültürlü öğretim yeterliliklerine ilişkin algılarını farkındalık, bilgi, tutum ve beceri olmak üzere dört boyut açısından incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, yakınsayan paralel karma yöntemli bir araştırma deseni ve amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak Türkiye'deki üniversitelerde yabancı dil olarak İngilizce öğreten 114 öğretim elemanı yer almıştır. Nitel veri toplama iki aşamadan oluşmuştur: ilk aşamada ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen 20 öğretim elemanı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler, ardından sınıf içi video ders kayıtları kullanılarak dört gönüllü öğretim elemanı ile video destekli görüşmeler yapılmıştır. Nicel bulgular, öğretim elemanlarının kendilerini farklılıklara yönelik tutumlar konusunda oldukça yetkin olarak algıladıklarını ve farkındalık, bilgi ve beceri boyutlarında orta düzeyde gördüklerini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, nitel veriler, çok kültürlü öğretim yeterliliğinin boyutları hakkında daha derin bir inceleme fırsatı sağlamış ve öğretim elemanlarının çok kültürlü yetkinliklerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, çok kültürlü becerileri geliştirmek için farklı kültürlerden gelen öğrencilerin birlikte çalışmalarını sağlama becerisine önemle vurgu yapılmıştır. Çalışma, farklı dil ve kültürlerden gelen öğrencilerin sınıflarda artan sayısına vurgu yaparak, bu çeşitliliğin etkin bir şekilde yönetilebilmesi için yabancı dil olarak İngilizce öğretimi yapan öğretim

*This study was presented as an "oral presentation" at the 9th International Multidisciplinary Conference on Nurturing Critical Minds: Interdisciplinary Perspectives in Education and the Workforce in Ankara University between 27th-28th June 2024.

*Corresponding Author: akin.gurbuz@flf.vu.lt

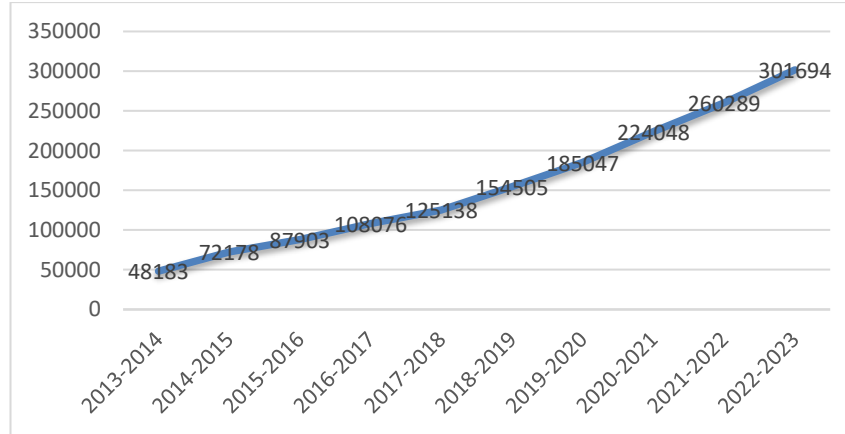
Introduction

Türkiye is undeniably a multicultural society with various dimensions of diversity, including race, ethnicity, gender, age, religious orientation, and linguistic variation. The country has experienced significant political and social instability in its neighboring regions, leading to a growing number of immigrants and refugees in recent years. As per the United Nations International Migrant Stock Report of 2020, the population of immigrants and refugees in Türkiye amounted to approximately 3.5 million. Furthermore, in a statement issued by the Ministry of Internal Affairs (Refugees Association, 2023), it was declared that the count of documented immigrants had surpassed 4.5 million, which is 5.3% of the population.

In a similar vein, the increasing linguistic and cultural diversity in higher education institutions suggests a potential social and cultural transformation within educational institutions. Chart 1 demonstrates a significant rise in the enrolment of international students in higher education in Türkiye, as indicated by the Council of Higher Education's Student Numbers by Nationality Report (2013-2023). In the past ten years, the number of international students in tertiary education has surged from around 50 thousand to over 300 thousand. This influx of international students, combined with the pre-existing cultural diversity within the country, makes it essential for higher education institutions to reorganize and adapt to the principles of multicultural education.

Figure 1

The Number of International Students in Tertiary Education in Türkiye (2013-2023)



It is evident that this transformation will have a direct impact on both current teaching professionals and future teacher candidates, who will encounter an increasing number of diverse students in schools. A crucial question arises regarding the level of preparedness among teaching professionals to effectively instruct students from diverse backgrounds. Research highlights the necessity of equipping tomorrow's teachers with the necessary skills and readiness to responsibly address the needs and potential challenges of diversity in classrooms (Akintayo et al., 2024; Chouari, 2016; Triggs, 2021; Villegas & Lucas, 2002).

In a similar vein, research in the Turkish context underlines the significant importance of integrating multicultural education into teacher education programs (Aydın & Acar-Çiftçi, 2014; Aydın & Tonburoğlu, 2014; Erbas, 2019; Karadağ et al., 2021; Yıldırım, 2019). For example, Erbaş (2019) highlights the necessity of incorporating multicultural education into teacher education programs and promoting the adoption of its principles among teachers. In their study, Karadağ et al. (2021) reveals that teachers have weak multicultural competencies at the individual, institutional, and in-class cultural integration levels, but stronger skills in other classroom-related areas. Similarly, Yıldırım (2019) asserts that Turkish EFL instructors view themselves as competent in multicultural teaching, yet they lack formal training to adequately address the needs of diverse students.

At a more global level, multicultural education is considered as a valuable initiative to bring about significant transformations in how students are educated. Theorists and researchers in multicultural education hold the belief that when individuals can engage with diverse cultures, they gain a broader understanding of the collective human experience and can derive greater benefits from it (Banks, 2020; Grant, 2021; Ladson-Billings, 2020). The core tenet of multicultural education underscores ensuring that all students, irrespective of their gender, social class, ethnic, racial, or cultural background are provided with equal educational opportunities (Banks, 2013). In this context teachers act as change agents and play a significant role in promoting democratic values and empowering students. To do this successfully, they need to have cultural competencies that primarily focus on personal competencies, encompassing knowledge, skills, and values (Perso, 2012). Scholars have emphasized variations of these components, such as *attitude/value, knowledge, and skills* (Martin & Vaughn, 2007; Sue, 2001).

The competencies of culturally responsive teachers go beyond individual qualities and extend to fostering social justice, equality, and social transformation (Banks, 2004). Villegas and Lucas (2002) propose six essential qualities that define a multiculturally responsive teacher: sociocultural awareness, positive attitudes towards diversity, commitment to transforming the school environment, understanding student learning, and supporting diverse learning styles, knowledge of the learner population, and application of this knowledge to enhance teaching practices. These traits are considered pivotal for teacher education in multicultural contexts, ensuring consistency and fostering a culturally responsive learning environment.

Spanierman et al. (2011), and Han and Thomas (2010) emphasize the crucial journey of developing multicultural competency among teachers. They underscore the significance of self-assessment, knowledge acquisition, and respect for diversity as foundational steps in this process. Additionally, Han and Thomas (2010) suggest three key perspectives: cultivating awareness, gaining comprehensive knowledge, and demonstrating skills to create inclusive environments. Together, these perspectives encourage respect, understanding, and broader perspectives in early childhood education through a unified approach to multicultural responsiveness.

Preservice teacher education programs play a crucial role in the development of prospective teachers, as they aim to foster multicultural perspectives in teaching and cultural responsiveness. These programs aim to equip candidate teachers with the necessary qualifications to support all students in achieving academic competence and preparing them for their future professional lives. However, many teacher education programs provide only limited, standalone courses that focus on a single aspect of culturally responsive pedagogy (Gulya & Fehérvári, 2023). Studies also indicate that preservice teachers recognize the need for additional multicultural competence, including increased awareness, knowledge, and skills for working with diverse students (Lehman, 2017). To bridge this gap, professional development workshops and comprehensive, long-term approaches to integrating culturally responsive pedagogy into teacher education curricula have been proposed (Gulya & Fehérvári, 2023; Lehman, 2017), aiming to better equip teachers for the cultural diversity in today's classrooms.

As part of a larger study (Gürbüz, 2021), this study aims to investigate the *awareness, knowledge, attitudes, and skills* (Banks, 2004) of EFL instructors regarding multicultural competence. By investigating these aspects, the study aims to contribute to the understanding of how EFL instructors can enhance their multicultural competencies, address the diverse needs of their students, and effectively manage the complexities of multicultural classrooms. The findings will have significant implications for both current instructors and teachers, as well as future teacher candidates studying in educational faculties in addressing the needs of diverse students and fostering inclusive educational environments.

To align with the study's objectives, the investigation was guided by the following research questions:

1. To what extent do EFL instructors have an awareness of multicultural teaching competency?
2. How do they perceive their multicultural teaching competency regarding knowledge level?
3. What are their attitudes toward having diverse students in their classrooms?
4. How do they perceive their multicultural teaching competency in terms of skill level?

By incorporating a mixed-method research design, the study goes beyond solely examining perceptions and self-reported competencies. It delves into the actual implementation of multicultural teaching in EFL classrooms, providing insights into the real-life challenges and strategies employed by instructors. This approach adds richness and depth to the findings, offering a more comprehensive understanding of the topic. Overall, the study's research design and scope allow for a holistic exploration of EFL instructors' perceptions, competencies, and classroom practices related to multicultural education, contributing to the existing literature in the field.

Method

Research Model

This study adopts a convergence model of mixed methods triangulation design, which involves collecting, analyzing, and combining both quantitative and qualitative data to validate and corroborate findings (Creswell & Plano Clark, 2011). By combining both approaches, it is believed that a more comprehensive exploration of the research problems can be achieved compared to using either approach in isolation. By employing a mixed methods research design and utilizing multiple data collection tools, the study aims to capture a more comprehensive and nuanced understanding of EFL instructors' perceptions. The integration of quantitative and qualitative data helps to triangulate the findings, enhancing the validity and reliability of the results.

1. Data Collection

The study utilized Critical Multicultural Education Teacher Competencies (CMETC) Scale developed by Acar-Çiftçi (2016), along with video-stimulated and semi-structured interviews to explore EFL instructors' perceptions. The CMETC scale comprised 42 items, with six focusing on *awareness*, eight on *knowledge*, nine on *attitude*, and 19 on *skill* dimensions.

The video-stimulated interviews were held with the participation of four EFL instructors. The instructors reflected on their 50-minute teaching video-recorded. They were specifically invited to justify their decisions and behaviors while teaching linguistically and culturally diverse classrooms. For example,

Researcher: *I can see that you have changed that students' seat. Why do think you did this? Did you do this on purpose?*

Instructor: *Yes, I wanted to pair her with a local student because this is an opportunity for them to use the target language (English).*

Finally, semi-structured interviews provided insight into instructors' experiences and perspectives, contributing to a deeper understanding of their practices. The interview questions were formed based on the main themes regarding the four dimensions of multicultural teaching competence in the CMETC scale. For example,

Researcher: *What do you think about linguistic and cultural diversity in your classroom? How do you feel about linguistic and cultural diversity in your classroom?*

2. Participants

The selection of participants and the research setting was done purposefully to enhance the opportunity for gathering in-depth, comprehensive, and meaningful data from various perspectives. The study included 114 EFL instructors (see Table 1 for demographic data) at the tertiary level who were working at the School of Foreign Languages (SFL) in various state universities (Gaziantep University, Harran University, Adıyaman University, Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Çukurova University, and Kilis 7 Aralık University) where there is a linguistic and cultural diversity among students. The scales were distributed to the EFL instructors personally or online.

Table 1
Demographic Characteristics of the Participants (N = 114)

	<i>f</i>	<i>P</i>
Gender		
Male	38	33.30
Female	76	66.70
Experience		
1-3 years	3	2.60
4-6 years	9	7.90
7-9 years	28	24.60
10 or more years	74	64.90
Degree		
Bachelor's	51	44.70
Master's	53	46.50
Ph.D.	10	8.80

The participants selected for the video-stimulated interviews (N=4) and semi-structured interviews (N= 20) were purposefully chosen by calculating optimal cut-off points (see Table 2) to ensure the collection of significant data. This approach aligns with the principles of criterion sampling, which allows researchers to intentionally select specific individuals, settings, or events that can provide valuable insights (Nunan, 1992; Patton, 1990). Leavy (2014) also highlights the advantages of purposeful sampling, including the researcher's ability to identify and study the most suitable participants without excluding critical individuals from the sample. This approach increases the likelihood of obtaining deep, rich, and meaningful data.

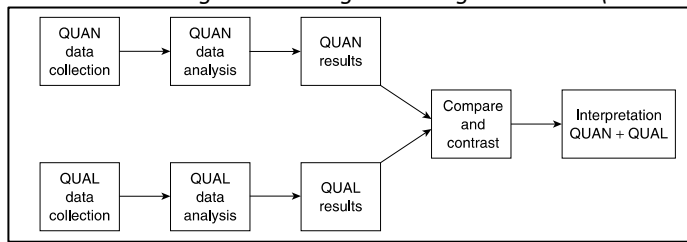
Table 2
Optimal Cut-off Points

	<i>f</i>	%	<i>Range of CMETC Scale Scores</i>
Low	23	20.18	134-153
Medium	71	62.28	154-172
High	20	17.54	173-192
Total	114	100.00	

Based on the distribution of a total of 114 participant instructors, four participants were chosen from the range of high level, 12 participants were chosen from the range of medium level, and four participants were chosen from the range of low level. The number of participants for each level corresponded with the distribution of percentages on the scale. Another basis for the selection of participating instructors for the interviews was the number of diverse students in the participating instructors' classrooms. The average number of international students in each observed classroom was found to be four or five out of 20 to 22 students (around 25%).

3. Data Analysis

The research design employed in this study was a mixed methods approach, which involved the collection, analysis, interpretation, and reporting of both quantitative and qualitative data. The breadth and depth of understanding and corroboration were ensured through the combination of the elements of quantitative and qualitative research approaches.

Figure 2*Mixed Methods Triangulation Design: Convergence Model (Creswell & Plano, 2007, p. 63)*

The study focused on four research questions related to the dimensions of multicultural teaching competencies: *awareness*, *attitude*, *knowledge*, and *skill*. The data acquired to provide answers to these questions were analyzed using a combination of descriptive statistics (on the IBM SPSS Statistics Software 24) for the data obtained from the scale and qualitative content analysis of the semi-structured and video-stimulated interviews (on NVivo Qualitative Data Analysis Software). This approach allowed the researchers to analyze the verbatim transcriptions of the interviews (30885 words), identify seven themes and 32 subthemes, and summarize key findings in an organized and concise manner. The extracts from the participants regarding the related multicultural teaching competence theme or subtheme were provided with pseudonyms.

To ensure interrater reliability and coding accuracy, the coding process involved cross-referencing and comparing the codes assigned to the data by both researchers. By employing this method, the study sought to achieve high levels of accuracy and consistency in the interpretation and analysis of the data. The analysis involved tabulating the overall scale analysis, as well as the individual items, along with their frequencies and percentages. These findings were then interpreted in conjunction with the qualitative findings obtained from the interviews, using a triangulation process.

Findings

The CMETC scale was utilized to investigate the participating EFL instructors' perceptions of their multicultural teaching competency under four dimensions and the following findings were obtained.

Table 3*Descriptive Statistics on the Scores of Instructors' Responses to the CMETC scale (N=114)*

	Min.	Max.	X	sd
Dimension of Awareness	1.67	4.67	2.83	.51
Dimension of Knowledge	1.63	4.25	2.89	.59
Dimension of Attitude	3.00	4.89	3.81	.40
Dimension of Skill	3.16	4.89	3.95	.37
CMETC Scale	2.81	4.31	3.56	.27

Min.: Minimum, Max.: Maximum, X: Mean, sd: Standard deviation

As presented in Table 3 according to the average scores concerning the dimensions of the CMETCS, the participant instructors considered themselves competent at most on *skill* (\bar{x} Skill= 3.95±.37) and *attitude* (\bar{x} Attitude= 3.81±.40) dimensions. On the other hand, the participant instructors considered themselves least competent on the *awareness* dimension (\bar{x} Awareness= 2.83±.51), and the *knowledge* dimension followed it (\bar{x} Knowledge= 2.89±.59). The average score of instructors on *skill* and *attitude* dimensions was at the "Agree" level, and the average score on *awareness* and *knowledge* dimensions were at the "Partly Agree" level. The general mean score of instructors concerning the CMETC scale was found to be 3.56±.27. In the scope of this scale, this finding showed that the EFL instructors who participated in this study perceived themselves as competent though the level was not very high.

1. Dimension of Awareness

One aspect of the study intended to investigate the extent to which EFL instructors have an awareness of multicultural teaching competency. The interpretation of the findings is presented considering the findings acquired from both quantitative and qualitative data to ensure triangulation. Table 4 presents the relevant findings obtained from awareness dimension of the CMETC scale.

Table 4
Instructors' Responses to the Awareness Dimension

Statements	Strongly Disagree		Disagree		Partly Agree		Agree		Strongly Agree	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
I have prejudices stemming from my ethnic background	55	48.20	35	30.70	13	11.40	7	6.10	4	3.50
I am aware of my negative feelings about different students	19	16.70	20	17.50	27	23.70	39	34.20	9	7.90
There is no difference between the culture of different students and that of the school	27	23.70	48	42.10	23	20.20	11	9.60	5	4.40
I have knowledge about my ethnic origin	0	.00	7	6.10	15	13.20	45	39.50	4	41.20
I can continuously review my feelings and ideas about different students	1	.90	6	5.30	18	15.80	71	62.30	18	15.80
I know that I am biased when evaluating different students	62	54.40	27	23.70	12	10.50	10	8.80	3	2.60

f: frequency, *p*: percentage

In addition, the qualitative analysis of the interviews revealed the following themes and subthemes regarding the dimension of *awareness*:

Table 5
Themes and Subthemes Regarding Awareness Dimension

	<i>f</i>
Instructors' awareness of students'	56
Culture	41
Worldviews	8
Traditions	4
Values	3
Instructors' awareness of	43
Showing empathy	21
Showing respect	9
Need to be fair	4
Instructors' awareness of local students'	16
Prejudices	10
Conflicts	6

The triangulation of the data revealed that the participants highly value the presence of diversity in terms of *culture*, *worldviews*, and *traditions*. The descriptive analysis showed that a majority of the

participants *disagreed* with the idea that there is no difference between the culture of different students and that of the school. Similarly, as can be seen in extracts from the interviews, the instructors frequently expressed their awareness and appreciation of students' *cultures*, *worldviews*, and *traditions* (cited 56 times).

Participant-1: "...they bring their own culture into the classroom. I also try to make other students aware of the cultural difference." (Video-stimulated interviews)

Another consistent finding was that the instructors acknowledged the need to continuously review their feelings and ideas about different students and recognized the potential for bias in evaluating them. The interviews highlighted the instructors' emphasis on showing empathy towards diversity. For instance, another participant defines diversity as "...variety, different students, different cultures, all of them bring different things from their own selves."

The participants' definitions and perceptions of diversity indicate that they highlight the concept as a broad variety and differences, specifically among students and cultures. The phrase "different students, different cultures" emphasizes the recognition of unique backgrounds, experiences, and perspectives that everyone brings into the educational setting. The reference to "all of them bring different things from their own selves" suggests that diversity is not only about external factors like nationality or ethnicity but also about personal contributions, such as values, beliefs, and worldviews.

2. Dimension of Knowledge

The second research question of the study aimed to seek an answer to how EFL instructors perceive their multicultural teaching competency in terms of the dimension of *knowledge*. Table 6 summarizes the findings acquired from the analysis.

Table 6
Instructors' Responses to the Knowledge Dimension

Statements	Strongly Disagree		Disagree		Partly Agree		Agree		Strongly Agree	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Wrong information gained on culturally different groups is not free choice	0	.00	6	5.30	56	49.10	40	35.10	12	10.50
My ethnic origin does not affect learning-teaching processes	3	2.60	6	5.30	14	12.30	20	17.50	71	62.50
Different students do not have different styles of thinking, behaviour and speaking	55	48.20	46	40.40	5	4.40	2	1.80	6	5.30
Students who are culturally different do not learn in a different way	23	20.20	50	43.90	24	21.10	13	11.40	4	3.50
Different traits of students do not affect their learning-teaching process	26	22.80	60	52.60	14	12.30	12	10.50	2	1.80
Multicultural education does not necessitate changing the teaching goals	11	9.60	39	34.20	29	25.40	24	21.10	11	9.60
My cultural background does not affect my perception of events	6	5.30	11	9.60	20	17.50	28	24.60	49	43.00

Table 6 Continued.

Ethnic origins of students are not influential on their behaviours	20	17.50	55	48.20	29	25.40	8	7.00	2	1.80
--	----	-------	----	-------	----	-------	---	------	---	------

f: frequency, *p*: percentage

In addition to their responses to the scale, the instructors were interviewed about the dimension of knowledge regarding multicultural teaching competency in the interviews. Table 7 shows the themes related to their perceptions obtained from the content analysis.

Table 7*Themes Regarding the Knowledge Dimension*

	<i>f</i>
Essential role of experience	21
Lacking the necessary knowledge	20
Having the necessary knowledge	16
Need to avoid prejudices	15
Different traits of diverse students	6

The scale and the interviews revealed that most instructors (80%) believed that their ethnic origin does not impact the learning-teaching process and that they were able to “continuously review their feelings and ideas about different students” (78%). This aligns with the emphasis on *avoiding prejudices* (cited 15 times) expressed by the instructors during the interviews. For instance, one of the participants highlighted the significance of recognizing their own presumptions and the way it might influence learners from various backgrounds:

Participant-4: “When you try to teach something, the thing you're trying to teach is reflected maybe from your point of view, but students from different cultures or backgrounds could perceive them down in different ways.” (Video-stimulated recall interviews).

Furthermore, the analysis of the interviews identified other themes related to knowledge, including the *essential role of experience* (cited 21 times), the *lack of necessary knowledge* (cited 20 times), and *having the necessary knowledge* (cited 16 times). To illustrate, one of the participants emphasized the role of experience in learning to teach linguistically and culturally diverse students as he has learned how to treat learners over the years:

Participant-20: “When I first started teaching, I wasn’t skilled enough but through the years I have learned many things from these students, such as how they react to the events, how to solve problems, what kind of difference they have.” (Semi-structured interviews).

Additionally, the findings from the analysis of both the scale and the interviews showed consistency regarding the perceptions of EFL instructors towards the *different traits of diverse students*, particularly in terms of the dimension of knowledge. On the scale, most of the instructors (75%) “disagreed” with the notion that “Different traits of students do not affect the learning-teaching process”, and they (64%) acknowledged that culturally diverse students may have different learning styles. This finding was further supported by the qualitative findings, where the theme of *different traits of diverse students* emerged from the interviews (cited 6 times).

Participant-14: “They feel more enthusiastic, and most of the time they learn more quickly than my other students. It seems that they are more motivated than Turkish native students.” (Semi-structured interviews).

These findings provide a comprehensive understanding of how EFL instructors are aware of the complexities of multicultural teaching and are actively working to enhance their competency in this area. By recognizing the influence of culture, acknowledging presumptions, valuing experience and knowledge,

and adapting teaching practices to meet the needs that emerge from diversity in the classroom, the instructors seem to believe that they can create more inclusive and effective learning environments for both students coming from different cultures and local students.

3. Dimension of Attitude

The study further aimed at exploring the *attitudes* of EFL instructors toward having diverse students in their classrooms. Table 8 exhibits the findings acquired from the participants' responses given to the scale.

Table 8
Instructors' Responses Regarding the Attitude Dimension

Statements	Strongly Disagree		Disagree		Partly Agree		Agree		Strongly Agree	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
It is necessary to change teaching materials to ensure equality in education	2	1.80	9	7.90	2	17.5	4	41.2	3	31.60
Culture and language play a role in interpersonal communication	2	1.80	5	4.40	1	9.60	5	49.1	4	35.10
I respect the religions/spiritual beliefs of my students	0	.00	1	.90	0	.00	1	16.7	9	82.50
In my class, I present behaviours that consider differences and support diversity	7	6.10	2	1.80	9	7.90	4	36.0	5	48.20
Discussing ethnic traditions and beliefs causes divisions and debates between students from different cultures	8	7.00	3	26.3	3	29.8	3	24.6	14	12.30
Equal learning opportunities should be offered to different students at schools	0	.00	5	4.40	5	4.40	2	21.9	7	69.30
Different ethnic and cultural groups should be represented in curricula and textbooks	0	.00	1	12.3	2	25.4	3	30.7	3	31.60
I do not support teaching their mother tongue to students	1	13.2	2	23.7	4	36.8	1	15.8	1	10.50
The aim of education is to transfer social culture without change	5	4.40	3	32.5	3	32.5	2	24.6	7	6.10

Table 8 demonstrates that a significant majority of the participating instructors (99%) expressed their respect for the *religious/spiritual beliefs of their students*. Furthermore, 91% of the instructors believed that *equal learning opportunities should be provided to students of different backgrounds* within schools. These findings highlight the positive attitudes and inclusive perspectives of EFL instructors towards religious/spiritual beliefs and the importance of equality in education.

Table 9 shows the participating EFL instructors' perceptions concerning their attitudes toward diversity in their classrooms. These perceptions were elicited in the interviews.

Table 9
Themes and Subthemes Regarding the Dimension of Attitudes

	<i>f</i>
Instructors' positive attitudes	133
Richness	33
Opportunity for students to communicate in the target language	23
Opportunity for instructors to learn about differences	21
A positive role model	20
Encouraging mutual respect in the classroom	14
Instructors' feeling of responsibility	10
Opportunity for professional development	9
Adaptation of students to school and/or classroom	9
Being tolerant	8
Equal treatment	6
Instructors' negative attitudes	4

The participants reported having highly positive attitudes towards diversity on the scale. This was supported by their statements during the interviews, where they expressed positive attitudes toward linguistically and culturally diverse students in their language classrooms (133 citations). They frequently regarded diversity as a source of *richness* (33 citations) and an opportunity for students to communicate in the target language (23 citations). In the interviews, they emphasized the importance of *mutual respect in the classroom*. This finding can be considered to support the quantitative finding showing the instructors' positive opinions about respecting diverse *religious and spiritual beliefs*. Additionally, the majority of participants (91% agree and strongly agree) on the scale stated that *equal learning opportunities should be provided to all students*, which aligned with their preference for *equal treatment* (6 citations) expressed in the interviews. The participating instructors also recognized the role of *culture and language in interpersonal communication* (84% agree and strongly agree on the scale) and view diversity as *an opportunity for students to communicate in the target language* (cited 23 times). The participants emphasize the interconnectedness of culture and language and language in interpersonal communication, where the use of target language is fostered by linguistic diversity. In this process, cultural exchange and language proficiency is fostered while students from different backgrounds adapt their communication to engage with peers. In this sense, one of the instructors claimed that he found diversity as a source of motivation for communication among students in the target language:

Participant-11: It [linguistic diversity] is a big advantage because when the students try to communicate with these [international] students, they have to speak in English. So, it helps improve their speaking skills. (Semi-structured interviews).

On the other hand, during the interviews, some instructors were found to hold negative views (as evidenced by four citations) regarding linguistic and cultural diversity in their classrooms. For example, one considered herself fortunate to have only two students from diverse backgrounds in her classroom since she regarded diversity as challenging and complained about the extra workload and the difficulties it posed, particularly with learners who had limited proficiency in both the target and local languages. Another instructor stated that he hardly ever put extra effort into dealing with international students in his classroom as he had other things to do.

Participant-12: "I thought there was a lot of work to deal with, I don't know, I didn't try it. It was also because she [an international student] needed a lot of care starting from the very beginning. Even the alphabet [linguistic problems], many things. I was just like, okay good luck." (Semi-structured interviews).

4. Dimension of Skill

Regarding how EFL instructors perceive their multicultural teaching competency in terms of the dimension of *skill*, Table 10 presents the findings acquired from the analysis of quantitative data.

Table 10
Instructors' Responses to the Skill Dimension

Statements	Strongly Disagree		Disagree		Partly Agree		Agree		Strongly Agree	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
I can help fix the issues in my class stemming from the differences of students	0	.00	1	.90	9	7.90	67	58.80	37	32.50
I can help my students analyse their prejudices and biases	1	.90	1	.90	17	14.90	73	64.00	22	19.30
I can analyse the prejudiced and biased in teaching materials	0	.00	5	4.40	17	14.90	77	67.50	15	13.20
I can develop appropriate teaching materials for a multicultural classroom	0	.00	5	4.40	25	21.90	64	56.10	20	17.50
I can continuously consult with my colleagues on the suitable teaching methods for different students	0	.00	8	7.00	17	14.90	54	47.40	54	47.40
I can organize activities that can improve the self-confidence of different students	0	.00	1	.90	20	17.50	69	60.50	24	21.10
I treat different students equally	2	1.80	4	3.50	11	9.60	36	31.60	61	53.50
I can organize activities in my class that teach respect for different groups	0	.00	3	2.60	24	21.10	58	50.90	29	25.40
When offering a new piece of information, I can take into account the cultural background of students from different groups	0	.00	4	3.50	11	9.60	67	58.80	32	28.10
I can help my students understand the perspectives of ethnic and cultural groups who are different	0	.00	1	.90	16	14.00	66	57.90	31	27.20
I can help my students view historical and contemporary events from different perspectives	1	.90	3	2.60	15	13.20	57	50.00	38	33.30
In group activities, I can form groups bringing together students from different groups	0	.00	0	.00	18	15.80	59	51.80	37	32.50
In order to meet the needs of different students, I can adapt various teaching methods	0	.00	6	5.30	12	12.50	67	58.80	29	25.40
I can develop teaching methods that will eliminate negative discourses on different groups	0	.00	2	1.80	22	19.30	65	57.00	25	21.90
I do not reflect my racial beliefs, attitudes and emotions on people from different ethnic groups	1	.90	4	3.50	8	7.00	36	31.60	65	57.00
I can plan teaching based on the personal and cultural knowledge of different students	2	1.80	11	9.60	27	23.70	58	50.90	16	14.00
I can interfere with school practices that might harm different students	8	7.00	11	9.60	36	31.60	44	38.60	15	13.20
I can develop close relations with the families of my different students	15	13.20	27	23.70	45	39.50	21	18.40	6	5.30
I can understand what my different students want to say from their attitudes	1	.90	7	6.10	18	15.80	73	64.00	15	13.20

f: frequency, *p*: percentage

The study's findings highlighted that the EFL instructors who took part showed confidence in their ability to effectively teach in classrooms with diverse linguistic and cultural backgrounds. They agreed

with statements related to the dimension of skill, indicating their ability to continuously *consult with colleagues* on suitable teaching methods for different students and address issues arising from student differences in their classes. A significant majority of instructors (95%) acknowledged their capacity for collaboration and seeking guidance, while a similar majority (91%) affirmed their competence in resolving classroom challenges stemming from student diversity. These findings suggest that the instructors possess the necessary skills and willingness to adapt their teaching approaches to meet the needs of diverse learners.

The EFL instructors were invited to the interviews to talk about their perceptions of their multicultural teaching competency concerning the skills dimension. Table 11 shows the relevant qualitative findings.

Table 11
Themes Regarding the Dimension of Skills

	<i>f</i>
Bringing students from diverse groups together	22
Having necessary skills	16
Integrating the elements of diverse students' cultures into teaching	14
Treating and assessing different students equally	13
Providing a safe and caring environment	13
Cooperating with colleagues	12
Increasing diverse students' self-confidence	10
Helping linguistically and culturally diverse students adapt to school and/or classroom	9

As seen in Table 11, the participating instructors frequently mentioned the practice of *bringing students from diverse backgrounds together* (cited 22 times) as part of their classroom approach. Additionally, a majority of instructors (74%) expressed their ability to *form groups* that include students from different backgrounds for group activities. For example, some participants asserted that they had intentionally brought together students from diverse linguistic and cultural backgrounds, aiming for mutual benefits to be derived from their interaction:

Participant-9: "I group them [local students] with international students and believe me they learn a lot from each other. During pair- or group-work activities, I try to pair them with other students from diverse backgrounds to foster communication." (Semi-structured interviews).

The objective behind this approach is anticipated to encourage mutual support and explanation among students from different cultural backgrounds. By facilitating interaction and communication between local and international students, the instructors aimed to create an environment where students could assist and clarify concepts for one another. The findings obtained from both the scale and the interviews exhibit a remarkable consistency, supporting and reinforcing each other.

Another prominent theme that emerged from the findings was the instructors' *belief in possessing the necessary skills* (cited 16 times) to address classroom issues stemming from student differences. This aligns with the quantitative data, as an overwhelming majority of instructors (91%) reported their capability to resolve such issues. Furthermore, the instructors emphasized *treating and assessing students equally, creating a safe and caring environment, and collaborating with colleagues* in the interviews. Similarly, a significant number of instructors (85%) were found to have the necessary skills to treat students equally and consult with colleagues on suitable teaching methods for diverse students. Regarding this, one of the participants stated that:

Participant-18: "...acting fairly, giving extra attention, and making them participate in the lesson in my opinion will help solve the problems, often negative experiences, or challenges of diversity in your classroom. All problems will be resolved if you behave them equally." (Video-stimulated interviews).

These findings indicate that instructors have a favorable stance towards diversity and are actively working to foster inclusivity and cross-cultural understanding in their classrooms. This effort can contribute to enhanced learning outcomes and a more positive learning experience for all students.

Discussion & Conclusion

The first research question that guided the study aimed to find out the extent to which the EFL instructors have an awareness of multicultural teaching competency. The findings of the study demonstrate that the participating instructors expressed a clear awareness of certain dimensions, such as students' traits, and emphasized the importance of fairness, empathy, and respect in their roles as educators. These findings seem to be in line with what numerous scholars in the field of multicultural education have emphasized regarding the crucial role of teachers in fostering societal transformation by promoting equal and equitable learning opportunities within schools (Banks, 2004; Jones, 1997; Sue, 2001; Villegas & Lucas, 2002). Previous research by Özdemir (2018) has also indicated that cultural empathy, as a personality trait, significantly predicts multicultural awareness, skills, and knowledge. Similarly, Acar-Çiftçi and Gürol (2015) identify awareness as a critical component of teachers' cultural competencies, encompassing recognition of how their own beliefs and values are shaped by cultural contexts.

Regarding the second and third research questions that investigated the participant EFL instructors' perceptions of their multicultural teaching competency in terms of the dimension of knowledge and skill, the findings were found to be consistent with previous studies (Acar-Çiftçi, 2016, 2019; Özkan, 2018). In these studies, academics or teachers perceived themselves to have moderate competence in terms of knowledge and skill in multicultural teaching competencies and often prioritized instructional practices that emphasized multicultural knowledge over skills. The findings acquired from the analysis of qualitative data indicated that the instructors highlighted the crucial importance of experience in acquiring multicultural knowledge. Furthermore, they demonstrated having adequate knowledge, particularly in managing culturally and linguistically diverse classrooms. This suggests that the instructors viewed themselves as multiculturally responsive (Sue & Sue, 2003) by possessing general and specific knowledge about the groups they work with, demonstrating patience and tolerance in their interactions, and actively avoiding discrimination and isolation in their classroom practices. Teachers are expected to embrace the knowledge that encompasses the multifaceted aspects of diversity and adapt to new circumstances while having the capability to respond effectively to them.

As to the final research question that delved into EFL instructors' attitudes toward having diverse students in their classrooms, the findings revealed that the participant EFL instructors had positive attitudes towards diversity in their language classrooms and perceived it as an opportunity for students to communicate in the target language. They recognized linguistic and cultural diversity as a facilitator of communication among students from different backgrounds. These findings align with the discussions in the relevant literature. Giles et al. (1991) suggest that individuals who are culturally competent can establish relationships and interact effectively with people from diverse backgrounds. Similarly, Bondy et al. (2007) propose that teachers can create culturally responsive classrooms by promoting interaction among learners from various backgrounds and explicitly addressing their diverse needs and achievements.

Bringing together students from diverse groups, the participants in the study were found to recognize the benefits of cooperation, interaction in the target language, and the prevention of isolation in the school environment. This practice aligns with the viewpoints of several scholars who emphasize the importance of bringing students together to foster collaboration and avoid isolation in classrooms (Leonard & Leonard, 2006; McCall, 1995; Montano, et.al., 2002). Gay (1990) highlights that the initial efforts to transform the curriculum to align with multicultural education were initiated when students from different ethnic backgrounds were brought together in the same school setting. Similarly, Leung and Hue (2017) suggest that teachers can develop multicultural competence through first-hand experience of diversity in their classrooms, enabling them to design culturally responsive lessons based on these

experiences. Similarly, the Association of American Universities (1997) emphasizes the significance of promoting harmony, unity, and collaboration through extracurricular activities.

Implications

The findings of this study have several implications for the field of EFL instruction and multicultural teaching competency. First, the participating EFL instructors demonstrated a high level of positive attitudes and moderate level of awareness, knowledge, and skills in teaching linguistically and culturally diverse classrooms. Second, the emphasis on bringing students from diverse backgrounds together and creating a safe and caring environment highlights the importance of fostering a sense of community and promoting intercultural communication among students. EFL instructors can benefit from implementing strategies that encourage collaboration and mutual respect in their classrooms. Third, the findings underscore the significance of continuous professional development and collaboration among colleagues. The instructors' reported ability to consult with colleagues on teaching methods for diverse students indicates the value of ongoing learning and sharing of best practices. EFL instructors can benefit from engaging in professional development opportunities that enhance their multicultural teaching skills and provide a platform for collaborative learning and support. Overall, this study highlights the importance of promoting multicultural teaching competency in EFL instruction and provides insights into the attitudes and skills of instructors. The findings suggest the need for teacher training programs and institutional support that promote multicultural education, foster inclusive classroom environments, and facilitate ongoing professional development for EFL instructors.

Author Contribution Rates

The authors contributed equally to the study.

Ethical Declaration

All rules included in the "Directive for Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions" have been adhered to, and none of the "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" included in the second section of the Directive have been implemented. Ethics committee permission for the research was received from Çukurova University Scientific Research and Publication Ethics Committee in the Field of Social Sciences and Humanities (Decision No: 14).

Conflict Statement

The author declares no competing interests.

References

- Acar-Çiftçi, Y. (2016). Critical Multicultural Education Competencies Scale: A scale development study. *Journal of Education and Learning*, 5(3), 51–63. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v5n3p51>
- Acar-Çiftçi, Y. (2019). Multicultural education and approaches to teacher training. *Journal of Education and Learning*, 8(4), 136–152. <http://dx.doi.org/10.5539/JEL.V8N4P136>
- Acar-Çiftçi, Y., & Gürol, M. (2015). A conceptual framework regarding the multicultural education competencies of teachers. *Hacettepe University Journal of Education*, 30(1), 1–14.
- Akintayo, O. T., Eden, C. A., Ayeni, O. O., & Onyebuchi, N. C. (2024). Cross-cultural instructional design: A framework for multilingual and interdisciplinary education. *International Journal of Applied Research in Social Sciences*, 6(5), 785–800. <https://doi.org/10.53294/ijfstr.2024.6.2.0038>
- Aydın, H., & Acar-Çiftçi, Y. (2014). A study on the necessity of multicultural education in Turkey. *Süleyman Demirel University Journal of Social Sciences*, 33(1), 197–218.
- Aydın, H., & Tonburoğlu, B. (2015). Graduate students' perceptions on multicultural education: a qualitative case study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 57, 29-50. <https://doi.org/10.14689/ejer.2014.57.3>
- Banks, J. A. (2004). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. Jossey-Bass.
- Banks, J. A. (2013). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks, & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (8th ed., pp. 3–23). Wiley.
- Banks, J. A. (2014). *An introduction to multicultural education*. Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (2020). *Diversity, transformative knowledge, and civic education: Selected essays*. Routledge.
- Bondy, E., Ross, D. D., Galligane, C., & Hambacher, E. (2007). Creating environments of success and resilience: Culturally responsive classroom management and more. *Urban Education*, 42, 326–348. <http://dx.doi.org/10.1177/0042085907303406>
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Chouari, A. (2016). Cultural diversity and the challenges of teaching multicultural classes in the twenty-first century. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 7(3), 3–17. <https://doi.org/10.2139/SSRN.2859237>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Erbaş, Y. (2019). A qualitative case study of multicultural education in Turkey: Definitions of multiculturalism and multicultural education. *The International Journal of Progressive Education*, 15, 23-43. <http://dx.doi.org/10.29329/ijpe.2019.184.2>
- Gay, G. (1990). Achieving educational equality through curriculum desegregation. *Phi Delta Kappan*, 72, 56–62. <https://www.jstor.org/stable/20404310>
- Giles, H., Coupland, N., Williams, A., & Leets, L. (1990). Integrating theory in the study of minority languages. In R. L. Cooper, & B. Spolsky (Eds.). *The influence of language on culture and thought*, (pp. 113–136). Mouton de Gruyter.
- Grant, C. A. (2021). The multicultural preparation of US teachers: Some hard truths. In G. K. Verma (Eds), *Inequality and teacher education* (pp. 41–57). Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9781003138532-5>
- Gulya, N., & Fehervari, A. (2024). Fostering culturally responsive pedagogy related competencies among pre-service teachers: A systematic review of the recent research literature. *Research Papers in Education*, 39(2), 348–378. <https://doi.org/10.1080/02671522.2023.2228312>
- Gutierrez-Gomez, C. (2002). Multicultural teacher preparation: Establishing safe environments for

- discussion of diversity issues. *Multicultural Education*, 10(1), 31–39.
- Gürbüz, A. (2021). *A study of EFL instructors' multicultural teaching competence at tertiary level in Turkey* [Unpublished doctoral dissertation]. Çukurova University.
- Han, H. S., & Thomas, M. S. (2010). No child misunderstood: Enhancing early childhood teachers' multicultural responsiveness to the social competence of diverse children. *Early Childhood Education Journal*, 37(6), 469–476. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-009-0369-1>
- Jones, J. M. (1997). *Prejudice and racism* (2nd Ed.). McGraw-Hill.
- Karadag, Y., Kesten, A., & Özden, D. Ö. (2021). Multicultural competencies of social studies teachers: A qualitative study. *Journal of Social Science Education*, 20(1), 91–117. <https://doi.org/10.4119/JSSE-3473>
- Ladson-Billings, G. (2020). Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education?. In L. Parker & D. Gillborn (Eds.), *Critical race theory in education* (pp. 9–26). Routledge. <https://doi.org/10.1080/095183998236863>
- Leavy, P. (Ed.). (2014). *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of qualitative research*. Oxford University Press.
- Lehman, C. L. (2017). Multicultural competence: A literature review supporting focused training for preservice teachers teaching diverse students. *Journal of Education and Practice*, 8, 109–116.
- Leonard, P., & Leonard, L. (2006). Teachers and tolerance: discriminating diversity dispositions. *The Teacher Educator*, 42(1), 30–62. <http://dx.doi.org/10.1080/08878730609555392>
- Leung, C. H., & Hue, M.-T. (2017). Understanding and enhancing multicultural teaching in preschool. *Early Child Development and Care*, 187(12), 2002–2014. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2016.1203308>
- Marshall, P. L. (1996). Multicultural teaching concerns: New dimensions in the area of teacher concerns research? *The Journal of Educational Research*, 89(6), 371–379. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.1996.9941341>
- Martin M., & Vaughn, B. (2007). Cultural competence: The nuts & bolts of diversity & inclusion. *Strategic Diversity & Inclusion Management*. DTUI Publications Division
- McCall, A. (1995). Constructing conceptions of multicultural teaching: Life experiences and teacher education. *Journal of Teacher Education*, 46(5), 340e350.
- Montano, T., Lopez-Torres, L., & DeLissovoy, N. (2002). Teachers as activists: Teacher development and alternate sites of learning. *Equity & Excellence in Education*, 35(3), 265–275. <http://dx.doi.org/10.1080/713845315>
- Nunan D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge University Press.
- Özdemir, C. E. (2018). *The differences in multicultural personality traits, perceived multicultural competence and attitudes toward multicultural education of physical education teachers* [Unpublished master's thesis]. Marmara University.
- Özkan, H. (2018). *English language instructors' perceptions of intercultural communicative competence in a multicultural context: a suggested model* [Unpublished doctoral thesis]. Hacettepe University.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd Ed.). Sage Publications, Inc.
- Perso, T. F. (2012). *Cultural responsiveness and school education: With particular focus on Australia's first peoples; a review & synthesis of the literature*. Menzies School of Health Research, Centre for Child Development and Education, Darwin Northern Territory.
- Polat, İ., & Kılıç, E. (2013). Multicultural Education in Turkey and Teachers' Competencies in Multicultural

Education. *Van Yüzüncü Yıl University Journal of Education*, 10(1), 352–372.

- Refugees Association. (2023, December 31). *The number of Syrians in Türkiye*. <https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi-aralik-2023/>
- Spanierman, L. B., Oh, E., Heppner, P. P., Neville, H. A., Mobley, M., Wright, C. V., Dillon, F. R., & Navarro, R. (2011). The Multicultural Teaching Competency Scale: Development and initial validation. *Urban Education*, 46(3), 440–464. <https://doi.org/10.1177/0042085910377442>
- Sue, D. W. (2001). Multidimensional facets of cultural competence. *The Counselling Psychologist*, 29(6), 790–821. <https://doi.org/10.1177/0011000001296002>
- Sue, D. W., & Sue, D. (2003). *Counselling the culturally diverse: Theory and practice* (4th Ed.). John Wiley & Sons Inc.
- Triggs, A. D. (2021). Fostering cross-cultural competence in linguistically and culturally diverse learners. In L. Wellner & K. Pierce-Friedman (Eds.), *Supporting Early Career Teachers with Research-Based Practices* (pp. 130–146). IGI Global.
- United Nations Department of Economic and Social Affairs. (2022, September). *UN DESA Annual Highlights Report 2022-2023*. <https://www.un.org/en/desa/highlights-report-2022-2023>
- Ünlü, İ., & Örtün, H. (2013). Investigation of the perception of teacher candidates about multiculturalism and multicultural education. *Dicle University Journal of Ziya Gökalp Education Faculty*, 21, 281–307.
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53, 20–32. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487102053001003>
- Yıldırım, R. (2019). Teaching in culturally and linguistically diverse classrooms: Turkish EFL instructors' experience. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 1155–1170. <https://doi.org/10.17263/JLLS.631557>
- Yükseköğretim Kurulu (2023, September 4). *Council of higher education information management system*. <https://istatistik.yok.gov.tr>



Validity and Reliability Study of 4-5-Year-Old Empathy Skills Scale *

Selda ATA DOĞAN ^{a**} (ORCID ID - 0000-0002-3438-5792)

Aysel ESEN ÇOBAN ^b (ORCID ID - 0000-0002-0631-0064)

Neslihan GÜNEY KARAMAN ^c (ORCID ID - 0000-0003-1318-303X)

^aÇanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Çanakkale/Türkiye

^bHacettepe University, Faculty of Education, Ankara/Türkiye

^cAnkara University, Faculty of Educational Sciences, Ankara/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1462773

Article history:

Received 24.04.24

Revised 22.10.24

Accepted 09.12.24

Keywords:

Empathy Skills,
Preschool Period,
Scale Development,
Validity and Reliability.

Research Article

Abstract

In this study, it was aimed to develop a valid and reliable measurement tool to evaluate the cognitive, affective, and behavioral sub-dimensions of empathy skills of 4-5-year-old children. The study group of this research, which was conducted using the survey model, consisted of 210 children in the 4-5 age group. Data were obtained through snowball sampling by conducting one-to-one interviews with children on an online platform. SPSS22 and R software were used for data analysis. Inter-rater reliability was analyzed using Kappa statistic, reliability was analyzed using Cronbach's Alpha, and the relationships between dimensions were analyzed using Pearson correlation tests. The Multifaceted Rasch model was used for scale validity and the fit indices of the scale items were analyzed. For criterion validity, the Emotional Perspective Taking sub-dimension of the Perspective Taking Test for Children was used. The internal consistency coefficients for the sub-dimensions of the scale were 0.885 for the cognitive dimension, 0.889 for the affective dimension, and 0.837 for the behavioral dimension. As a result of the study, it was revealed that 4-5-Year-Old Empathy Skills Scale is a valid and reliable tool for measuring children's empathy skills and their cognitive, affective, and behavioral sub-dimensions.

4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1462773

Makale Geçmişi:

Geliş 24.04.24

Düzeltilme 22.10.24

Kabul 09.12.24

Anahtar Kelimeler:

Empati Becerileri,
Okul Öncesi Dönem,
Ölçek Geliştirme,
Geçerlik ve Güvenirlik.

Araştırma Makalesi

Öz

Bu çalışmada 4-5 yaş çocuklarının empati becerilerinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alt boyutlarını değerlendirmeyi amaçlayan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubu 4-5 yaş grubundaki 210 çocuktan oluşmaktadır. Veriler kartopu örnekleme yoluyla, çevrim içi ortamda çocuklarla birebir görüşmeler yapılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde SPSS22 ve R programı kullanılmıştır. Ölçeğin puanlayıcılar arası uyumu Kappa istatistiği, güvenilirlik Cronbach Alfa ve boyutlar arası ilişki Pearson korelasyon testleri ile analiz edilmiştir. Ölçek geçerliği için çok yüzeyli Rasch modeli kullanılmış, ölçek maddelerine ilişkin uyum değerleri incelenmiştir. Ölçüt geçerliliğinin yapılabilmesi için Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi'nin Duygusal Bakış Açısı Alma alt boyutu kullanılmıştır. Ölçeğin alt boyutlar için iç tutarlılık katsayıları bilişsel boyut için 0.885, duyuşsal boyut için 0.889 ve davranışsal boyut için ise 0.837 olarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda geliştirilen ölçeğin çocukların empati becerilerini ve empati becerilerinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alt boyutlarını ölçebilmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya konmuştur.

*This study was produced from the doctoral thesis prepared by the first author under the supervision of the second author.

**Corresponding Author: slda.ata@gmail.com

Introduction

The concept of empathy, which appeals to the attention of many interdisciplinary fields, is frequently studied, especially in the fields of psychology and educational sciences focusing on people and human relations. Although the concept of empathy first appeared in the literature as a term of art in the 19th century (Wispe, 1990), it began to come to the fore in the fields of psychology and educational sciences only in the early 20th century (Barrett-Lennard, 1993; Dökmen, 2013; Gallese, 2003). Definitions of the concept of empathy provided by different disciplines also changed over the years. Vischer, who first used empathy as an art term, defined the concept of empathy as the ability of works of art to affect the viewer's muscle and emotional state and the work's ability to enter the viewer's world (Wispe, 1990). Although there were different definitions of empathy in psychology and educational sciences, the most frequently used definition of empathy was suggested by Rogers (1975). Rogers (1975) defined empathy as the ability of a person to put himself in the other person's shoes, look at events from another person's perspective, and accurately understand and transfer the others' feelings and thoughts.

As the definitions of empathy have changed and developed, it has become widespread that different dimensions of empathy are emphasized and that empathy skills have a multidimensional structure. In previous years, the cognitive or affective dimension of empathy was emphasized (Hogan, 1969). While cognitive empathy requires the ability to understand the other person's feelings and thoughts, visualize them, and understand the other person's perspective (Fjortoft et al., 2011; Strayer, 1980), affective empathy skill involves sharing emotions, by being sensitive to the feelings of others, feeling together, and showing empathic interest (Eisenberg, 1989; Eisenberg & Strayer, 1987; Lonigro et al., 2014; Rogers, 1975). Closer to the present day, the concept of empathy has started to be handled multidimensionally (Brems, 1988; Cappadocia et al., 2012; Davis, 1980; Eisenberg & Strayer, 1987; Feshbach, 1987; Geangu, 2015; Larson & Yao, 2005; Reid et al., 2012). In recent studies, it has been argued that it is important to understand the emotions of others and to be sensitive to the emotions of others as well as to respond appropriately in order to have an empathic response (Bensalah et al., 2016; Larson & Yao, 2005; Reid et al., 2012). For this reason, it is stated that in addition to the affective and cognitive sub-dimensions of empathy, the behavioral sub-dimension should also be examined in the studies. In the behavioral empathy dimension, there is an expression of cognitive and affective processes, an empathic response to respond appropriately to the emotions of others, and behavioral empathy includes prosocial behaviors (Bensalah et al., 2016; Larson & Yao, 2005). To effectively discuss empathy, one should be able to take the perspective of others (cognitive empathy), share the feelings of others (affective empathy), and show empathic concern and take action (behavioral empathy) (Cornelius, 2018). Therefore, it is thought that it is important to take these three sub-dimensions into consideration in future research on empathy skills.

Individuals can understand others, develop interpersonal communication, and establish healthy relationships by socializing thanks to their empathy skills (Fatfouta et al., 2015; Holmgren et al., 1998). Supporting empathy skills reduces social relationship problems and undesirable behaviors from pre-school onwards and contributes to the development of positive social behavior and interpersonal relationships (Findlay et al., 2006; Kahraman & Akgün, 2008; Kuyucu & Tepeli, 2013; Parsak, 2015; Paulus et al., 2020; Spataro et al., 2020; Strayer & Roberts, 2004; Türnüklü, 2004; Wang et al., 2019). In addition to this, it was determined that individuals with developed cognitive empathy skills had more developed friendship relationships (Chakrabarti & Baron-Cohen, 2006; Soenens et al., 2007) while individuals with developed affective empathy skills could find more constructive solutions when they had problems with their peers (De Wied et al., 2007). It was also determined that individuals with underdeveloped affective empathy skills but advanced cognitive empathy were more likely to get bullied (Jolliffe & Farrington, 2006), and that individuals who developed affective empathy skills but lacked cognitive empathy skills had problems in their social relationships (Pouw et al., 2013). Empathy skills are among the skills necessary for emotional development, as they contribute positively to the emotional state of individuals as well as their social development. For example, people with advanced

empathy skills can better recognize and name emotions and regulate and manage their emotions (Camodeca & Coppola, 2016; Karadeniz, 2022; Panfile & Laible, 2012; Zajdel et al., 2013).

Considering that empathy skills are related to many skills, it is important and necessary to determine empathy skills and their dimensions with valid and reliable measurement tools for healthy social-emotional development. Based on this idea, measurement tools published in Türkiye and focused only on measuring the empathy skills of preschool children were examined and three scales were reached (Dinç Altun et al., 2018; Köksal Akyol & Aslan, 2014; Ulutaş, 2005). One of these scales is the Sullivan Brief Empathy Scale for Children. This scale, adapted into Turkish by Ulutaş (2005), can be applied face to face with 4-7-year-old children. Although the data in the measurement tool, obtained directly from children, empathy skills are considered one-dimensional. Another scale aiming at measuring only children's empathy skills is the Empathy Scale for Children developed by Köksal Akyol and Aslan (2014). Although the data in this scale were obtained through a face-to-face interview with the child, the scale does not include the dimensions of empathy skills. The third and final scale was adapted into Turkish as the Empathy Quotient Scale for Children (Dinç et al., 2018). Although this scale includes cognitive, affective, and behavioral sub-dimensions of empathy skills, the data are obtained from parent reports. Especially in cases of determining the skills of young children, obtaining data from adults such as teachers or parents may result in validity and reliability problems (Neary, 2023). Therefore, it is important to obtain data directly from children in measurement tools aiming at determining the empathy skills of children. The studies conducted so far demonstrated that the Sullivan Brief Empathy Scale for Children, the Empathy Scale for Children, and the Empathy Quotient Scale for Children aiming at measuring the empathy skills of preschool children were valid and reliable (Dinç Altun et al., 2018; Köksal Akyol & Aslan, 2014; Ulutaş, 2005). However, there was no measurement tool in the national literature that collected data from children and addressed the three dimensions of empathy skills. Considering that this situation limited the studies in this area, the aim was to develop a valid and reliable tool that included a study group consisting of children, focused on all three dimensions of empathy, and was appropriate for the developmental level of preschool children.

Method

Research Model

This study was carried out in the survey model. The survey model aims to describe the situation intended to be explained as it is (Karasar, 2023). In this study, it was aimed to develop a valid and reliable tool to measure the empathy skills of 4-5-year-old children by using the survey model.

Sample Group

The snowball sampling method was employed to determine the sample group. In the snowball sampling method, people who are suitable for the study and who can be a source of information are contacted face-to-face or online. As participants recommend people with similar characteristics, the sample group is enlarged with the snowball effect (Guadagno, 2019; Patton, 1987). The snowball sampling method is often used in cases where there is difficulty in reaching the sample group (Matthews & Ross, 2010). During the validity and reliability study of the 4-5-Year-Old Empathy Skills Scale, the snowball sampling method was preferred due to pandemic conditions, and the data was obtained through one-on-one interviews with children on the Zoom platform. Demographic information about the sample group is presented in Table 1.

Table 1*Sample Group*

Gender	F	%	Age (monthy)	F	%
Female	105	%50	48 to 59 months old	100	%47.62
Male	105	%50	60 to 71 months old	110	%52.38
Total	210	%100	Total	210	%100

As seen in Table 1, of the 210 children in the sample group, 50% were female and 50% were male. 100 of the children (47.62%) were between 48-59 months and 110 (52.38%) were between 60-71 months.

Data Collection Tools

Perspective Taking Test for Children (PTC) - Emotional Perspective Taking Dimension

To ensure the criterion validity of the 4–5-Year-Old Empathy Skills Scale, which was planned to be developed within the scope of this study, the Emotional Perspective Taking (EPT) dimension of the Perspective Taking Test for Children developed by Aslan and Köksal Akyol (2016) was used. This dimension contained a total of 16 items regarding four basic emotions (happy, sad, afraid, and angry). This scale aimed at determining children’s emotional states by presenting pictures of events they might encounter in their daily lives. For instance, there is a picture of a child whose ice cream has fallen to the ground. The child’s facial expression is not included in the picture. If the child correctly expresses the emotional state of the character in the picture, he/she receives 1 point. If the child expresses the emotional state incorrectly, he/she receives 0 points. A maximum score of 16 and a minimum score of 0 can be obtained from the Emotional Perspective Taking (EPT) Test.

4-5-Year-Old Empathy Skills Scale Parental Consent and Demographic Information Form

Parental Consent and Demographic Information Form was developed as an online Google Form. The consent section provided detailed explanations about the study and requested the parents’ permission for the child to participate in the study. The demographic information form included two sections with 13 questions. While the first part of the demographic information form contained questions for the child (child’s name, surname, gender, date of birth, number of siblings, etc.), the second part contained questions for parents (the age of the mother and father and their educational levels). Parents, volunteered to participate in the study, were asked to write their contact information (e-mail or phone number) on the consent form. The researchers communicated with the parents through the provided communication method.

4-5-Year-Old Empathy Skills Scale

In this study, the 4-5-Year-Old Empathy Skills Scale, developed by the researchers, was used as a data collection tool. The scale consisted of three dimensions: “Cognitive Empathy”, “Affective Empathy”, and “Behavioral Empathy”. It included four stories and 21 images related to these stories. The scale included 20 questions each to determine children’s cognitive and affective empathy skills, and 10 questions to determine their affective empathy skills. Stories were read to the children by showing visuals in turn, and the children were expected to answer the questions asked about the story.

The Development Process of the 4-5-Year-Old Empathy Skills Scale

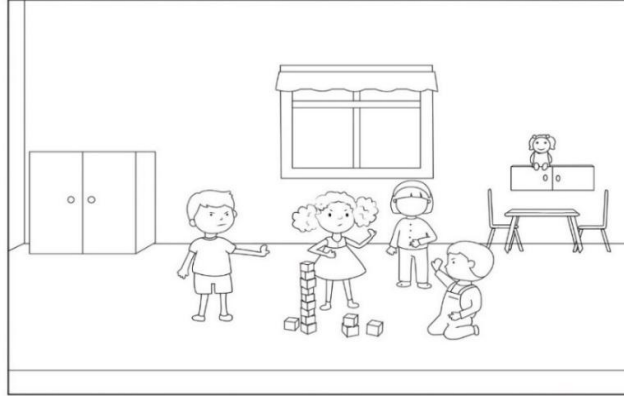
During the development of the 4-5-Year-Old Empathy Skills Scale, the nine-stage scale development steps specified by Erkuş (2022) were followed. According to Erkuş (2022), first stage of the scale development process is to decide for what purpose the scale will be developed, and the second stage is to decide and define what the scale will measure. Before deciding to develop a scale aiming to measure the empathy skills of 4-5-year-old preschool children, the relevant literature was reviewed. In this regard, it was determined that there were three scales aiming to measure children’s empathy skills in

Turkish literature (Dinç Altun et al., 2018; Köksal Akyol & Aslan, 2014; Ulutaş, 2005). The Turkish form of the Empathy Quotient Scale for Children, adapted into Turkish by Dinç Altun et al. (2018), consists of 14 items and three dimensions of empathy. The data is obtained from parents of children between the ages of 3-7 and is not obtained from the children themselves. Another scale prepared for measuring children's empathy skills is the Empathy Scale for Children, developed by Köksal Akyol and Aslan (2014). This scale is applied to children through individual interviews and consists of 12 pictures depicting four basic emotions. In the pictures, the facial expression of the characters is left blank. Answers are obtained by asking children about what the character might be feeling. This scale does not include dimensions of empathy skills. Another scale aiming to measure children's empathy skills only is the Sullivan Brief Empathy Scale for Children (Ulutaş, 2005) adapted into Turkish. The Turkish form of the scale, which was created to measure the empathic reactions of children in the 4-10 age group, contains 10 items. This scale can be applied individually to children aged 4-7 and as a group to children aged 8-10. Dimensions of empathy skills are not included in the Sullivan Brief Empathy Scale for Children. As a result of the literature review, these three scales were found to be valid and reliable instruments for measuring empathy in preschool children. However, in the Empathy Scale for Children and the Sullivan Brief Empathy Scale for Children, although the data are obtained directly from children, the three dimensions of empathy skills (affective, cognitive, and behavioral) are not included. Although the Empathy Section Scale for Children includes cognitive, affective, and behavioral dimensions of empathy, the data are not obtained directly from children but are collected through parents. In the literature review, it was determined that there was no valid and reliable measurement tool that included the empathy skills of preschool children and the three dimensions of empathy skills, that could be obtained directly from children, and that were suitable for the development level of children. Therefore, it was determined that there was a need for a tool covering these criteria and it was decided to develop the 4-5-Year-Old Empathy Skills Scale.

In the third stage of the scale development process, when deciding on the scale development technique, the relevant literature was reviewed by considering the age and developmental characteristics of the targeted group, and the opinions of field experts were obtained. Although different methods and techniques can be used to measure the empathy skills of preschool children, each method and technique may have some advantages and disadvantages. For example, in scales aiming to measure children's empathy skills and where data are obtained from parents or teachers, situations such as the parent/teacher's failure to recognize the internal empathic state of children emerge as disadvantages and result in validity and reliability problems (Dever & Kamphaus, 2013; Neary, 2023; Reid et al., 2012; Stern & Cassidy, 2018). However, measurement tools in which data are obtained directly from children have advantages such as being able to get one-on-one responses from children and noticing children's internal empathic reactions (Stern & Cassidy, 2018). As a result of reviewing the literature and receiving field expert opinions, a decision was made to develop a tool consisting of illustrated stories aiming at obtaining data directly from children and measuring the empathy skills of 4-5-year-old children and the three dimensions of empathy skills.

Fourth stage of the scale development process is writing the scale items, the fifth stage is reviewing and correcting the written items, and the sixth stage is writing the explanation and instructions of the scale (Erkuş, 2022). Within the scope of these stages, four stories about empathy skills were noted, questions to be asked regarding the dimensions of empathy skills were determined, and scoring criteria and instructions were noted. An example story and visual were presented in Figure 1.

Figure 1
Example Story and Visual



“The story of the visual: This child’s name is Ceren (the child with no facial expression is indicated with fingers). Ceren wanted to join the game that Can, Asya, and Kaan were playing, but Can, Asya, and Kaan did not include Ceren in their game.”

The visual above is the second visual of the second story of the scale. During the application, the visual is shown to the child. The story of the image is told by pointing with a finger at the visual. Then, the following questions are asked to the child. After the child answers the questions below, the child moves on to the next visual.

S2.V2.Q1.: How do you think Ceren felt? (happy, sad, scared, angry) (affective)

S2.V2.Q2.: Why might Ceren have felt? (cognitive)

S2.V2.Q3.: How would you feel if you were in Ceren’s shoes? (affective)

S2.V2.Q4.: Why would you feel if you were in Ceren’s shoes? (cognitive)

S2.V2.Q5.: What would you do in this situation if you were in Ceren’s shoes? (behavioral)

S: scenario V: visual Q: question

Gender is an important factor in preschool children’s ability to identify and put themselves in someone else’s shoes. Therefore, the heroes in the stories were differentiated according to the gender of girls and boys. The plots in the stories were prepared exactly the same, and the gender of the story hero was matched with the gender of the child. For example, the visual above belongs to the story image to be asked to girls as the main character in the visual in Figure 1 is a girl. The visuals were created digitally by an expert in the field of psychological counseling and guidance education. The stories and visuals planned to be included in the scale were presented to experts in the field and approved. The field experts were consulted on the following aspects: the suitability of the visuals for the developmental characteristics of 4–5-year-old children, the extent to which the visuals reflected the stories, the appropriateness of the stories for the children’s developmental characteristics, and the language used in the stories. Of the 20 field experts reached, 15 responded and provided their opinions. Field experts who provided their opinions were lecturers in the field of preschool education (n= 5), lecturers in the field of child development (n= 3), preschool teachers with a master’s degree (n= 3), psychological counseling and guidance teachers (n= 2), a lecturer in the field of visual arts (n= 1), and an art teacher (n= 1). In line with the feedback from field experts, changes were made to the visuals and writing language of the stories. It was concluded that the scale should consist of four different story scenarios and 21 visuals.

The seventh stage that should be followed in the scale development process reported by Erkuş (2022) is to carry out a pilot test, the eighth stage is to carry out a test, and the ninth and last stage is to finalize the scale by performing statistical analysis. During the pilot test process, the interviews were

conducted face-to-face with 10 children and online with 20 children as schools did not accept face-to-face tests due to the pandemic conditions. In the face-to-face test, the visuals were shown to the children in order and in accordance with the story, and the children's answers were audio-recorded after receiving the consent of the parents and the children. Each interview took approximately 15 minutes. Story visuals were prepared and presented as a slide show during the sessions conducted on the Zoom platform. With the consent of the parents and children, the online interviews were also audio-recorded. Each interview took approximately 13 minutes. As a result of the pilot test, it was concluded that the scale stories and visuals were suitable for the age and interest level of 4-5-year-old children and that the scale could be applied both face-to-face and online.

Data Collection Process

During the process of scale development and validity and reliability study, a Google Forms file was created by preparing a Parental Consent and Demographic Information Form to inform the parents and obtain their approval. The form was delivered to parents online with a snowball effect. The parents, volunteered to participate in the study, entered their e-mail addresses or phone numbers into the form. The parents were contacted through the contact information they provided. They were informed about the study in detail and an appointment was made.

Since the study group consisted of preschool children and the data were collected online, many validity and reliability steps were taken during the data collection process. First of all, the children were reached through their families. The purpose of the study, confidentiality policies were explained to the families and their consent was obtained. Before conducting one-on-one interviews with the children, the children were informed about the content of the activity to be carried out, and after the children's consent was obtained, the scale was introduced. Permission was obtained from parents and children to record the interviews, and assurances were given about the confidentiality of the data obtained. After the interview with the child, the families were informed about the content of the interview. In the study, children were assigned codes such as Ç1, Ç2 and their personal information was kept confidential.

Application Process of the 4-5-Year-Old Empathy Skills Scale

The scale was conducted on the Zoom platform. Before starting the application, the child was briefly introduced, and it was stated that illustrated stories would be read to the child and that the child would be chatted with. After meeting the child, the application process started by showing the visuals of the heroes on the scale. After the scale visuals were opened one by one, the story of the visual was read to the child. Main character's facial expression in the stories was left blank. During the application, the main character was emphasized and illustrated with the help of the cursor. After the stories in the scale were completed, the interview recording was ended, and parents were informed about their children's empathy skills through the Zoom platform or WhatsApp messages. The researchers also provided suggestions. The application time of the scale was approximately 12-13 minutes.

Data Analysis Process of the 4-5-Year-Old Empathy Skills Scale

After the application process was completed, verbatim transcripts of the interviews with the children were prepared. After the transcription process was completed, the qualitative answers received from the children were digitized through the 4-5-Year-Old Empathy Skills Scale Scoring Criteria Rubric. The answers of all children participating in the study were scored by the researcher in two different time periods through the Scoring Criteria Rubric. The obtained data were processed into the SPSS 22 software. SPSS 22 software and R software, which was also a free open-source software, were used in the analysis of the scale. The agreement between the two scores was analyzed by Kappa statistics, scale reliability by Cronbach's Alpha, and the correlation between dimensions by Pearson correlation tests. The multifaceted Rasch model was used for scale validity. For the Rasch model, the mirt package was used in Rstudio and the fit values for each item were investigated with the square of the weighted and unweighted residuals (INFIT and OUTFIT values). To ensure criterion validity, the Emotional Perspective Taking subscale of the Perspective Taking Test for Children was used (Aslan & Köksal Akyol, 2016).

Ethics

To conduct the study, approval was received from the Hacettepe University Ethics Committee Commission with the 03.05.2021 dated and E-35853172-300-00001563720 numbered decision.

Findings

The findings regarding intra-rater agreement, reliability, and construct and criterion validity were included in this part of the study.

Findings Regarding Intra-Rater Agreement

In this study, intra-rater reliability was calculated in the study as the qualitative answers provided by the children to the scale questions were scored by the first researcher at different time periods using the 4-5-Year-Old Empathy Skills Scale Scoring Rubric. Rater reliability is important to minimize rater errors (Bıkmaz Bilgen & Doğan, 2017). Therefore, the Kappa statistics method was used for rater reliability. Kappa agreement values between the two scores were presented in Table 2.

Table 2
Kappa Agreement Values Between Two Scores

Cognitive	Kappa	Affective	Kappa	Behavioral	Kappa
c1	1	a1	1	b1	0942
c2	1	a2	1	b2	0992
c3	0.99	a3	1	b3	0947
c4	0952	a4	0985	b4	0.98
c5	0.95	a5	1	b5	0932
c6	1	a6	0967	b6	0965
c7	0991	a7	0.99	b7	0960
c8	0983	a8	0992	b8	0986
c9	0973	a9	0961	b9	0986
c10	0952	a10	0976	b10	0973
c11	1	a11	0958		
c12	0944	a12	0944		
c13	0887	a13	0.88		
c14	0945	a14	0.85		
c15	0953	a15	1		
c16	0955	a16	0992		
c17	0971	a17	0.99		
c18	0945	a18	0982		
c19	0987	a19	1		
c20	0971	a20	0965		

c: Cognitive empathy a: Affective empathy b: Behavioral empathy

As seen in Table 2, kappa fit values varied between 1 and 0.887 for the cognitive dimension items, 1 and 0.85 for the affective dimension, and 0.992 and 0.932 for the behavioral dimension.

Findings Regarding Reliability

The internal consistency coefficient for the dimensions of the scales was determined with Cronbach's Alpha. The internal consistency coefficient for the scale dimensions was determined as 0.885 for the cognitive dimension, 0.889 for the affective dimension, and 0.837 for the behavioral dimension.

Findings Regarding Validity

The multifaceted Rasch model was used for the construct validity of the scale. While the Rasch model is a two-category scored single-parameter method based on Item Response Theory, the multifacet Rasch model has more than two response categories. The Rasch model assumes that the structures are unidimensional and test their suitability for the unidimensional structure. This is equivalent to evaluating the theoretical construct validity and suitability of the scale (Wright & Stone, 1979). The degree of fit between model data can be investigated with INFIT (square of weighted residuals) and OUTFIT (square of unweighted residuals) values (Revesz, 2012; Smith & Kulikowich, 2004). INFIT and OUTFIT values are a measure of the consistency of the items scored by raters. While values close to 1 (0.8-1.2) indicate a perfect fit of the items to the Rasch model (Bond & Fox, 2014; Meyer, 2014), values between 0.5-1.5 indicate an acceptable fit (Linacre, 2014). The fit values obtained from the dimensions of the scale were presented in Table 3.

Table 3

Fit Indices in the Rasch Model for the Dimensions of the 4-5-Year-Old Empathy Skills Scale

Item	INFIT	OUTFIT	Item	INFIT	OUTFIT	Item	INFIT	OUTFIT
c1	1.1	0.9	a1	0.8	0.9	b1	0.9	0.9
c2	1.1	1.2	a2	1.0	1.3	b2	0.9	0.9
c3	1.0	1.0	a3	1.0	1.0	b3	0.9	0.9
c4	1.0	1.1	a4	1.2	1.2	b4	0.9	0.9
c5	1.0	0.9	a5	0.9	0.9	b5	0.9	0.8
c6	0.9	0.7	a6	1.0	1.0	b6	0.9	0.9
c7	0.9	0.9	a7	1.0	0.9	b7	0.9	0.9
c8	0.9	0.9	a8	1.1	1.1	b8	0.9	0.9
c9	1.0	0.9	a9	0.9	0.9	b9	0.9	0.8
c10	0.9	0.8	a10	1.0	1.0	b10	0.9	0.9
c11	1.1	0.8	a11	1.0	0.9			
c12	0.9	0.7	a12	1.1	1.2			
c13	1.1	0.5	a13	1.0	0.5			
c14	1.0	0.5	a14	1.1	0.6			
c15	0.9	0.8	a15	0.8	0.8			
c16	0.9	0.8	a16	0.8	0.7			
c17	1.0	0.9	a17	0.8	0.8			
c18	1.0	0.9	a18	0.8	0.7			
c19	1.0	0.9	a19	0.8	0.8			
c20	0.9	0.9	a20	0.8	0.8			

c: Cognitive empathy a: Affective empathy b: Behavioral empathy

When INFIT and OUTFIT values were examined according to the Rasch model for the cognitive dimension of the scale, it was concluded that all items, except the 13th and 14th items, had excellent fit to the unidimensional structure, and these two items were an acceptable fit. When INFIT and OUTFIT values were examined according to the Rasch model for the affective empathy dimension, the fit of the 2nd, 13th, 16th, and 18th items to the unidimensional structure was determined to be at an acceptable level while the fit of all other items to this structure was determined to be at an excellent level. When INFIT and OUTFIT values were examined according to the Rasch model for the behavioral empathy dimension of the scale, the fit of all items to the unidimensional structure was determined to be excellent. According to the results of the Rasch model, all items in the three dimensions of the scale were preserved and the validity of the scale was ensured by the Rasch model.

Findings Regarding Criterion Validity

To ensure criterion validity, the Emotional Perspective Taking subscale of the Perspective Taking Test for Children (Aslan & Köksal Akyol, 2016) was applied to 100 children. The correlation between the measurements and the total scores obtained from the three dimensions of the 4-5-Year-Old Empathy Skills Scale was examined with Pearson correlation. Pearson interdimensional correlation results were presented in Table 4.

Table 4
Interdimensional Correlation

	1	2	3	4	5
1. Cognitive	1	.718**	.290**	.863**	.410**
2. Affective		1	.196**	.826**	.481**
3. Behavioral			1	.637**	-.038
4. Total empathy				1	.384**
5. EPTS					1

** $p < .01$; * $p < .05$

A statistically significant correlation was determined between total empathy ($r = .384$), affective empathy ($r = .481$), and cognitive empathy ($r = .410$) scores and emotional perspective taking skills ($p < .01$). While there was no statistically significant correlation between the behavioral dimension of the scale and emotional perspective taking ($r = -.038$, $p > .05$) and affective empathy ($r = .196$, $p > .05$), there was a significant correlation between behavioral empathy and cognitive empathy skills ($r = .290$, $p < .05$). Considering the correlation between the dimensions, the highest correlation was obtained between cognitive and affective empathy skills ($r = .718$, $p < .05$).

Findings on Demographic Variables That May Be Associated with Empathy Skills

As a result of the analyses, the skewness value for empathy scores was obtained as -0.178 and the kurtosis value as -0.174, and it was determined that the data was normally distributed. In this regard, whether there was a difference between children's empathy skills and gender, age, and birth order was analyzed by Independent Groups t Test (Table 5) while the number of children, mother's educational level, and father's educational level was analyzed by One-Way Analysis of Variance (ANOVA) (Table 6).

Table 5
Independent Groups t Test Table by Variables

Variable	Group	N	Average	ss	T	Sd	p
Age	4-year-old	100	46.98	9.91	-5.12	208	0*
	5-year-old	110	54.35	10.85			
Gender	Female	105	52.08	10.78	1.634	208	0.104
	Male	105	49.60	11.18			
Birth Order	First Child	148	50.22	11.09	-1.567	200	0.119
	Last Child	54	52,94	10,46			

* $p < .05$

A statistically significant difference was determined between children's empathy scores according to age variable ($t = -5.12$, $p < .001$). The average scores of empathy skills of five-year-old children were higher than the average scores of children in the four-year-old group. According to gender ($t = 1.634$, $p > .05$) and birth order ($t = -1.567$, $p > .05$) variables, no statistically significant difference was determined between the average scores of children's empathy skills. In other words, it was considered that the empathy skill scores of the children participating in the study were not affected by gender and birth order variables.

Table 6
ANOVA Table by Variables

Variable	Group	N	Average	ss	F	p
Number of Children	1	75	51.03	11.25	0.044	0.957
	2	119	50.82	10.66		
	3 and more	16	50.13	13.18		
Mother's Educational Level	Primary School	21	51.33	9.48	0.363	0.835
	High School	32	50.03	9.82		
	Associate Degree	26	50.46	13.01		
	Bachelor's Degree	99	51.63	11.10		
	Postgraduate	32	49.19	11.52		
Father's Educational Level	Primary School	19	45.79	13.42	1.836	0.123
	High School	56	50.50	9.17		
	Associate Degree	19	53.26	12.36		
	Bachelor's Degree	79	52.41	10.37		
	Postgraduate	37	49.35	12.38		

* $p < .05$

As a result of the analyses, no statistically significant difference was determined between children's empathy scores according to the number of children in the family ($F = 0.044$, $p > .05$), the mother's educational level ($F = 0.363$, $p > .05$) and the father's educational level ($F = 1.836$, $p > .05$) (Table 6).

Discussion, Results, and Recommendations

In this study, intra-rater agreement of the scale was analyzed with Kappa statistics, scale validity with multi-facet Rasch model, scale reliability with Cronbach's Alpha, and interdimensional correlation with Pearson correlation tests. To ensure criterion validity, the Emotional Perspective Taking subscale of the Perspective Taking Test for Children was used (Aslan & Köksal Akyol, 2016). In addition to this, the correlation between empathy skills and demographic variables was tested.

In this study, the agreement values between the two scores were calculated with the Kappa statistic. Kappa agreement values take values between -1 and +1, and as the value approaches 1, the agreement is expressed as much higher than expected, and as it approaches -1, it is expressed as much lower than expected (Fleiss, 1971). Within the scope of this study, all compliance values in the dimensions of the 4-5-Year-Old Empathy Skills Scale were calculated to be more than 0.80. According to Landis and Koch (1977), fit values above 0.80 indicate high fit. Therefore, high agreement was determined between the two scorings in the study, and reliability was ensured between the two applications. The construct validity of the 4-5-Year-Old Empathy Skills Scale was ensured by the multi-facet Rasch model. It was determined that the fit values of 44 of the 50 items in the dimensions of the scale ranged between 0.7 and 1.3 (Table 2). In other words, the fit of the items to the unidimensional structure was excellent, and the remaining 6 items had an acceptable fit (Bond & Fox, 2014; Meyer, 2014). According to the results of the Rasch model, all items in the three dimensions were preserved and the scale validity was ensured by the Rasch model.

The internal consistency coefficients for the 4-5-Year-Old Empathy Skills Scale dimensions were analyzed with Cronbach's Alpha and were obtained as 0.885 for the cognitive empathy dimension, 0.889 for the affective empathy dimension, and 0.837 for the behavioral empathy dimension. In scale studies, an Alpha value greater than 0.70 indicates that the scale is reliable (Creswell, 2012; Landis & Koch, 1977; Robinson et al., 1991). As the internal consistency coefficients for the dimensions of the 4-5-Year-Old Empathy Skills Scale were higher than 0.80, it was concluded that the scale was reliable.

To ensure the criterion validity of the scale, the Emotional Perspective Taking subscale of the Perspective Taking Test for Children was used (Aslan & Köksal Akyol, 2016). As a result of the Pearson correlation test, a statistically significant correlation was determined between total empathy ($r = .384$), affective empathy ($r = .481$), and cognitive empathy ($r = .410$) scores and Emotional Perspective Taking

Skills ($p < .01$). The correlation coefficient takes a value between -1 and +1. A positive value means that when there is an increase in one variable, there is an increase in the other while a negative value means that when there is an increase in one of the variables, there is a decrease in the other (Büyüköztürk et al., 2020). In addition to this, it is interpreted as a weak correlation if the coefficient is less than 0.30, as a moderate correlation if the coefficient is between 0.30-0.70, and as a high-level correlation if the coefficient is greater than 0.70 (Köklü et al., 2023). It was determined that emotional perspective taking skill had a positive, weak correlation with total empathy, cognitive empathy, and affective empathy skills. In other words, as children's emotional perspective taking scores increased, their total empathy, cognitive empathy, and affective empathy scores also increased. While there was no statistically significant correlation between the behavioral dimension and emotional perspective taking ($r = -.038$, $p > .05$) and affective dimension ($r = .196$, $p > .05$), there was a statistically significant correlation between behavioral empathy and cognitive empathy skills ($r = .290$, $p < .05$). Namely, it was determined that there was a positive, weak, and significant correlation between behavioral empathy skills and cognitive empathy skills. Considering the correlation between the dimensions of the scale, the highest correlation was determined between cognitive and affective empathy skills ($r = .718$, $p < .05$). In line with the findings, it can be reported that the 4-5-Year-Old Empathy Skills Scale has validity to measure the three dimensions of children's empathy skills.

Within the scope of this study, it was investigated whether there was a correlation between empathy skills and age, gender, birth order, number of siblings, mother's and father's educational level. It was determined that children's empathy skills varied according to age and that the empathy skills of children in the five-year-old group were more developed than those in the four-year-old group. In parallel to the results of this study, some studies concluded that empathy skills increased with age (Aslan, 2018; Paz et al., 2021; Simon & Nader-Grosbois, 2023; Strayer & Fraser, 2004; van den Bos et al., 2011). Contrary to the results of this study, some studies concluded that there was no correlation between empathy skills and age variables and that empathy skills did not differ according to age (Belacchi & Farina, 2012; Buntürk, 2023; Ekerim-Akbulut et al., 2020; Karadeniz, 2022; Light et al., 2009; Nelson et al., 2011; Taner Derman et al., 2020). In this study, it was determined that the average scores of children's empathy skills did not vary according to gender and birth order and that empathy skills were not affected by gender and birth order variables. In line with this study, some studies reported that children's gender and birth order did not affect their empathy skills (Akaydın & Gültekin Akduman, 2016; Arıkoç, 2019; Brown et al., 2017; Buntürk, 2023; Doğanay Koç, 2017; Ersay & Koca, 2022; Farina & Belacchi, 2014; Macun, 2017; Malakcıoğlu, 2022; Özdemir Beceren & Adak Özdemir, 2019; Özdemir et al., 2019; Smith, 2020). Contrary to the results of this study, it was determined that empathy skills of female children were more developed than those of male children in some national and international studies on children's empathy skills in the preschool period (Arıkoç, 2019; Aslan, 2018; Belacchi & Farina, 2012; Davis, 1996; Dorris et al., 2022; Eisenberg et al., 2005; Simon & Nader-Grosbois, 2023; Taner Derman et al., 2020), empathy skills differed according to birth order, and second and subsequent born children had higher empathy skills than firstborn children (Aslan, 2018; Qian et al., 2021).

In this study, no correlation was determined between the number of children and empathy skills. In relevant literature, studies reported that there was no significant correlation between the variable of the number of siblings/children and empathy skills and that empathy skills were not affected by the number of siblings (Aslan, 2018; Aysu et al., 2021; Buntürk, 2023; Doğanay Koç, 2017; Ersal & Alabay, 2023; Jambon et al., 2019; Macun, 2017; Özdemir, 2017; Taner Derman et al., 2020). As a result of this study, no statistically significant correlation was determined between children's empathy skills and the educational levels of the mother and father. In addition, some studies also concluded that the mothers' and fathers' educational levels were not related to children's empathy skills (Aslan, 2018; Dere Çiftçi et al., 2021; Doğanay Koç, 2017; Ersal & Alabay, 2023; Macun, 2017; Taner Derman et al., 2020). In addition to these studies, some studies in relevant literature concluded that there was a correlation between mother's and father's educational level and children's empathy skills (Buntürk, 2023; Ersay & Koca, 2022; Koca, 2020; Özdemir, 2017; Şen, 2017; Taner Derman et al., 2020). It was also concluded in

some studies that children’s empathy skills were more developed as the mothers’ and fathers’ educational levels increased.

The 4-5-Year-Old Empathy Skills Scale consisting of 21 visuals and four stories prepared within the scope of this study was applied to 210 children in the 4-5 age group. The Kappa statistic was used to measure the validity of the test, and Cronbach’s Alpha test was used to determine the reliability of the test. The validity of this study was calculated with the Rasch model, and the validity criteria were checked with the Emotional Perspective Taking Test. As a result of the analysis, it was revealed that the 4-5-year-old Empathy Skills Scale was a valid and reliable tool to measure children’s empathy skills and cognitive, affective, and behavioral dimensions of empathy skills.

The data of the study is limited to interviews conducted with 210 children in the 4-5 age group on the online platform due to pandemic conditions. In future studies, it is recommended that data should be obtained from a larger number of children through face-to-face interviews. In addition, intervention programs can be developed for children's empathy skills and the three sub-dimensions of empathy skills, and the effectiveness of the intervention program implemented using the 4-5-year-old Empathy Skills Scale can be evaluated.

Author Contribution Rates

The authors contributed equally to the study.

Ethical Declaration

All rules included in the “Directive for Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions” have been adhered to, and none of the “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics” included in the second section of the Directive have been implemented.

Conflict Statement

The authors declare that there is no conflict of interest.

Türkçe Sürümü

Giriş

Disiplinler arası birçok alanın ilgisini çeken empati kavramı, özellikle insanı ve insan ilişkilerini odağa alan psikoloji ve eğitim bilimleri alanlarında sıklıkla çalışılan bir kavramdır. Empati kavramı alanyazında ilk kez 19. yüzyılda sanat terimi olarak yer almışken (Wispe, 1990), psikoloji ve eğitim bilimleri alanlarında ancak 20. yüzyılın başlarında öne çıkmaya başlamıştır (Barrett-Lennard, 1993; Dökmen, 2013; Gallese, 2003). Farklı disiplinler tarafından ele alınan empati kavramına yönelik tanımlar da yıllar içerisinde değişiklik göstermiştir. Empatiyi ilk kez sanat terimi olarak kullanan Vischer, empati kavramını sanat eserlerinin izleyicinin kas ve duyu durumunu etkileyebilmesi ve eserin izleyicinin dünyasına girebilmesi olarak tanımlamıştır (Wispe, 1990). Psikoloji ve eğitim bilimlerinde ise empatiye ilişkin farklı tanımlar yer almakla birlikte en sık kullanılan empati tanımı Rogers (1975) tarafından yapılmıştır. Rogers (1975) empatiyi, kişinin kendisini karşıdaki bireyin yerine koyarak olaylara karşıdakinin bakış açısı ile bakabilmesi, karşıdaki bireyin duygularını ve düşüncelerini doğru anlayarak aktarabilmesi olarak tanımlamıştır.

Empati tanımlarının değişip gelişmesiyle birlikte empatinin farklı boyutlarına vurgu yapıldığı ve empati becerilerinin çok boyutlu yapıya sahip olduğu görüşü yaygınlaşmıştır. Önceki yıllarda empati teriminin bilişsel ya da duyuşsal boyutuna vurgu yapılmaktaydı (Hogan, 1969). Bilişsel empati karşıdakinin duygularını, düşüncelerini anlama, zihinde canlandırma, karşıdakinin bakış açısını anlayabilme becerisi gerektirirken (Fjortoft vd., 2011; Strayer, 1980), duyuşsal empatide diğerlerinin duygularına duyarlı olarak duyguları paylaşma, birlikte hissetme, empatik ilgi gösterme söz konusudur (Eisenberg, 1989; Eisenberg & Strayer, 1987; Lonigro vd., 2014; Rogers, 1975). Günümüze yaklaştıkça empati kavramı çok boyutlu olarak ele alınmaya başlanmıştır (Brems, 1988; Cappadocia vd., 2012; Davis, 1980; Eisenberg & Strayer, 1987; Feshbach, 1987; Geangu, 2015; Larson & Yao, 2005; Reid vd., 2012). Son yıllarda yapılan çalışmalarda empatik tepkinin söz konusu olabilmesi için başkalarının duygularını anlamının ve diğerlerinin duygularına duyarlı olmanın yanı sıra uygun şekilde karşılık verebilmenin de önemli olduğu savunulmaktadır (Bensalah vd., 2016; Larson & Yao, 2005; Reid vd., 2012). Bu nedenle yapılan araştırmalarda empatinin duyuşsal ve bilişsel alt boyutlarının yanı sıra davranışsal alt boyutunun da incelenmesi gerektiği belirtilmektedir. Davranışsal empati alt boyutunda bilişsel ve duyuşsal süreçlerin dışavurumu, başkalarının duygularına uygun cevap vermeye yönelik empatik tepki söz konusudur ve davranışsal empati prososyal davranışlar içermektedir (Bensalah vd., 2016; Larson & Yao, 2005). Gerçek bir empatiden söz edebilmek için kişinin başkalarının bakış açısını alabilmesi (bilişsel empati), başkalarının duygularını paylaşabilmesi (duyuşsal empati) ve empatik kaygı gösterip eylemde bulunabilmesi (davranışsal empati) gerekmektedir (Cornelius, 2018). Bu nedenle empati becerilerine ilişkin yapılacak araştırmalarda bu üç alt boyutun dikkate alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Bireyler, empati becerileri sayesinde karşıdakini anlar, kişilerarası iletişim geliştirir ve sosyalleşerek sağlıklı ilişkiler kurar (Fatfouta vd., 2015; Holmgren vd., 1998). Empati becerilerinin okul öncesi dönemden itibaren desteklenmesi sosyal ilişkilerdeki problemlerin, istenmeyen davranışların azalmasına neden olurken olumlu sosyal davranışların ve kişilerarası ilişkilerin de gelişmesine katkıda bulunur (Findlay vd., 2006; Kahraman & Akgün, 2008; Kuyucu & Tepeli, 2013; Parsak, 2015; Paulus vd., 2020; Spataro vd., 2020; Strayer & Roberts, 2004; Türnüklü, 2004; Wang vd., 2019). Ayrıca bilişsel empati becerileri gelişmiş bireylerin arkadaşlık ilişkilerinin daha gelişmiş olduğu (Chakrabarti & Baron-Cohen, 2006; Soenens vd., 2007), duyuşsal empati becerileri gelişmiş bireylerin ise arkadaşlarıyla sorun yaşadığında daha yapıcı çözüm yolları bulabildiği tespit edilmiştir (De Wied vd., 2007). Duyuşsal empati becerileri gelişmemiş fakat bilişsel empati becerileri gelişmiş bireylerin zorbalıkla karşı karşıya gelme oranlarının daha yüksek olduğu (Jolliffe & Farrington, 2006), duyuşsal empati becerileri gelişmiş ama bilişsel empati becerilerinden yoksun olan bireylerin de sosyal ilişkilerinde sorunlar olduğu belirlenmiştir (Pouw vd., 2013). Empati becerileri sosyal gelişimin yanı sıra bireylerin duygusal durumuna da olumlu katkı sağladığından duygusal gelişim için de gerekli olan becerilerdendir. Örneğin empati becerileri

gelişmiş kişiler duyguları daha iyi tanıyıp adlandırabilir ve duygularını düzenleyerek yönetebilir (Camodeca & Coppola, 2016; Karadeniz, 2022; Panfile & Laible, 2012; Zajdel vd., 2013).

Empati becerilerinin birçok beceri ile ilişkili olduğu göz önünde bulundurulduğunda sağlıklı sosyal duygusal gelişim için empati becerilerinin ve alt boyutlarının geçerli ve güvenilir ölçme araçları ile belirlenmesinin önemli ve gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceden yola çıkarak ülkemizde yayınlanan ve okul öncesi dönem çocuklarının sadece empati becerilerini ölçmeye odaklanan ölçme araçları incelenmiş ve üç ölçeğe erişilmiştir (Dinç Altun vd., 2018; Köksal Akyol & Aslan, 2014; Ulutaş, 2005). Bu ölçeklerden biri Ulutaş (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan Sullivan Çocuklar için Kısa Empati Ölçeği'dir. Ölçek, 4-7 yaş grubundaki çocuklara yüz yüze, bireysel olarak; 8-10 yaş arasındaki çocuklara grup olarak uygulanabilmektedir. Ölçme aracında veriler birebir çocuklardan elde edilmekle birlikte empati becerileri tek boyutlu olarak ele alınmaktadır. Çocukların yalnızca empati becerilerini ölçmeyi amaçlayan diğer ölçek Köksal Akyol ve Aslan (2014) tarafından geliştirilen Çocuklar için Empati Ölçeği'dir. Bu ölçekte de veriler birebir çocukla görüşme yapılarak elde edilirken, ölçek empati becerilerinin alt boyutlarını içermemektedir. Üçüncü ölçek ise Çocuklar için Empati Bölümü Ölçeği olarak Türkçeye uyarlanmıştır (Dinç vd., 2018). Ölçek, empati becerilerinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal üç alt boyutunu da kapsarken; veriler ebeveyn beyanlarından elde edilmektedir. Özellikle küçük çocukların becerilerini belirlemeye yönelik durumlarda, verilerin öğretmen ya da anne baba gibi yetişkinlerden elde edilmesi geçerlik ve güvenilirlik sorunlarına neden olabilmektedir (Neary, 2023). Bu nedenle çocukların empati becerilerinin belirlenmesine yönelik ölçme araçlarında verilerin direkt çocuklardan elde edilmesi önemlidir. Okul öncesi dönem çocuklarının empati becerilerini ölçmeyi hedefleyen Sullivan Çocuklar için Kısa Empati Ölçeği, Çocuklar için Empati Ölçeği ve Çocuklar için Empati Bölümü Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Dinç Altun vd., 2018; Köksal Akyol & Aslan, 2014; Ulutaş, 2005). Fakat ulusal alan yazında verilerin hem çocuklardan elde edildiği hem de empati becerilerinin üç alt boyutunu ele alan bir ölçme aracı bulunmamaktadır. Bu durumun alandaki çalışmaları kısıtladığı göz önünde bulundurularak bu araştırmada çalışma grubunun çocuklardan oluştuğu, empatinin üç alt boyutuna da odaklanılan, okul öncesi dönem çocuklarının gelişim düzeyine uygun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modelinde amaç açıklanması hedeflenen durumu var olduğu şekilde betimlemektir (Karasar, 2023). Bu araştırmada da tarama modeli kullanılarak 4-5 yaş çocuklarının empati becerilerini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Örneklem Grubu

Örneklem grubu belirlenirken kartopu örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Kartopu örnekleme yönteminde araştırmanın amacına uygun, bilgi kaynağı olabilecek kişilerle yüz yüze ya da çevrim içi ortamlarda bağlantı kurulmaktadır. Bilgi kaynağı olan kişiler benzer özelliklere sahip kişileri önerdiğinde örneklem grubu kartopu etkisiyle büyütülmektedir (Guadagno, 2019; Patton, 1987). Örneklem grubuna ulaşmakta zorluk yaşanan durumlarda sıklıkla kartopu örnekleme yöntemine başvurulmaktadır (Matthews & Ross, 2010). 4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği'nin geçerlik güvenilirlik çalışması sürecinde de pandemi koşullarından dolayı kartopu örnekleme yöntemi tercih edilmiş, veriler Zoom platformu üzerinden çocuklarla birebir görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Örneklem grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1
Örneklem Grubu

Cinsiyet	F	%	Yaş (ay)	F	%
Kız	105	%50	48-59 ay	100	%47.62
Erkek	105	%50	60-71 ay	110	%52.38
Toplam	210	%100	Toplam	210	%100

Tablo 1’de belirtildiği üzere örneklem grubunda yer alan 210 çocuğun %50’si kız, %50’si erkek olup çocuklardan 100’ü (%47.62’si) 48-59 ay aralığında, 110’u (%52.38’i) ise 60-71 ay aralığındadır.

Veri Toplama Araçları

Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi - Duygusal Bakış Açısı Alma Alt Boyutu

Araştırma kapsamında geliştirilmesi planlanan 4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği’nin ölçüt geçerliliğinin yapılabilmesi için Aslan ve Köksal Akyol (2016) tarafından geliştirilen “Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi’nin Duygusal Bakış Açısı Alma (DBAA)” alt boyutu kullanılmıştır. Bu alt boyutta 4 temel duyguya (mutlu, üzgün, korkmuş ve kızgın) yönelik toplam 16 madde yer almaktadır. Ölçekte, çocukların günlük yaşamlarında karşılarına çıkabilecek olaylara yönelik resimler sunularak duygu durumlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Örneğin resimlerden biri dondurması yere düşen çocuğa aittir. Görselde çocuğun yüz ifade yer almamaktadır. Uygulama yapılan çocuk resimdeki karakterin duygu durumunu doğru ifade ederse 1 puan, yanlış ifade ederse 0 puan almaktadır. Duygusal Bakış Açısı Alma (DBAA) Testi’nden en çok 16, en az 0 puan alınabilmektedir.

4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği Ebeveyn Onam ve Demografik Bilgi Formu

Ebeveyn Onam ve Demografik Bilgi Formu çevrim içi Google Forms platformunda oluşturulmuştur. Onam bölümünde çalışma hakkında detaylı açıklamalar ve ebeveynlerin çocuğun çalışmaya katılmasına izin verme durumuna yönelik bilgiler yer alırken, demografik bilgi formunda 13 soruluk iki bölüm yer almaktadır. Demografik bilgi formunun ilk bölümünde çocuğa yönelik sorular (çocuğun adı soyadı, cinsiyeti, doğum tarihi, kardeş sayısı, doğum sırası vb.) bulunurken, ikinci bölümünde anne ve babanın yaşı, öğrenim durumları gibi ebeveynlere yönelik sorular bulunmaktadır. Araştırmaya katılmaya gönüllü ebeveynlerden iletişim bilgilerini (e-posta ya da telefon numarası) onam formuna yazmaları istenmiştir. Araştırmacılar iletilen iletişim kanalından ebeveynlere dönüş yaparak iletişim kurmuştur.

4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen 4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçme aracı “Bilişsel empati”, “Duyuşsal empati” ve “Davranışsal empati” olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçme aracında dört hikâye ve bu hikâyelere ilişkin 21 görsel yer almaktadır. Ölçekte çocukların bilişsel ve duyuşsal empati becerilerini belirleyebilmek için 20’şer, duyuşsal empati becerilerini belirleyebilmek için on soru yer almaktadır. Çocuklara sırayla görseller gösterilerek hikâyeler okunmakta, çocuklardan hikâye hakkında sorulan sorulara cevap vermeleri beklenmektedir.

4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği’nin geliştirilme süreci

4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği’nin geliştirilmesi sürecinde Erkuş (2022) tarafından belirtilen dokuz aşamadan oluşan ölçek geliştirme adımları takip edilmiştir. Erkuş’a (2022) göre ölçek geliştirme sürecinin ilk aşaması ölçeğin hangi amaçla geliştirileceğine, ikinci aşaması ise ölçeğin neyi ölçeceğine karar vermek ve tanımlamaktır. Okul öncesi dönemdeki 4-5 yaş çocuklarının empati becerilerini ölçmeyi amaçlayan bir ölçek geliştirmeye karar vermeden önce ilgili alan yazın taraması yapılmıştır. Ülkemizde bu kapsamda çocukların yalnızca empati becerilerini ölçmeyi hedefleyen üç ölçeğe rastlanmıştır (Dinç Altun vd., 2018; Köksal Akyol & Aslan, 2014; Ulutaş, 2005). Dinç Altun ve diğerleri(2018) tarafından Türkçeye uyarlanan Çocuklar İçin Empati Bölümü Ölçeği’nin Türkçe formu 14 maddeden ve empatinin üç alt boyutundan

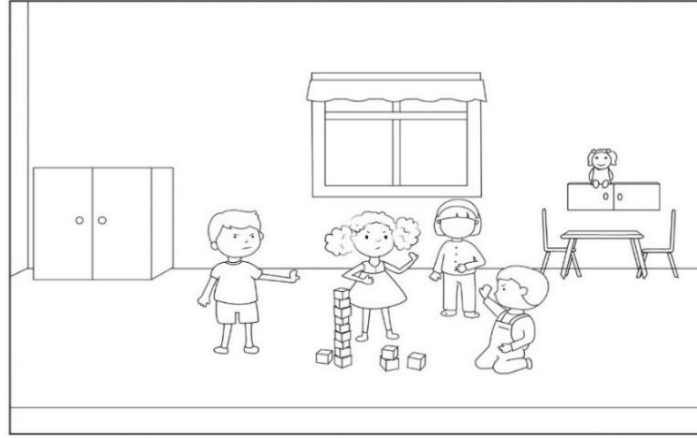
(duyuşsal, bilişsel ve davranışsal empati) oluşmaktadır. Veriler 3-7 yaş arasında çocuğu olan ebeveynlerden elde edilmekte, birebir çocuklardan elde edilmemektedir. Çocukların empati becerilerine yönelik hazırlanan diğeri bir ölçek Köksal Akyol ve Aslan (2014) tarafından geliştirilen Çocuklar için Empati Ölçeği'dir. Ölçek çocuklara bireysel görüşmelerle uygulanmakta, dört temel duyguyu kapsayan 12 resimden oluşmaktadır. Resimlerde ana karakterin yüz ifadesi boş bırakılmıştır. Çocuklara karakterin ne hissediyor olabileceği sorularak yanıtlar alınmaktadır. Ölçek empati becerilerinin alt boyutlarını içermemektedir. Çocukların yalnızca empati becerilerini ölçmeyi amaçlayan diğeri ölçek ise Türkçeye uyarlanan Sullivan Çocuklar için Kısa Empati Ölçeğidir (Ulutaş, 2005). 4-10 yaş grubundaki çocukların empatik tepkilerini ölçmek için oluşturulan ölçeğin Türkçe formunda 10 madde yer almakta, ölçek 4-7 yaş arasındaki çocuklara bireysel, 8-10 yaş grubundakilere grup olarak uygulanabilmektedir. Sullivan Çocuklar için Kısa Empati Ölçeği'nde de empati becerilerinin alt boyutlarına yer verilmemiştir. Alanyazın taraması sonucunda incelenen bu üç ölçeğin okul öncesi dönem çocuklarının empati becerilerine yönelik hazırlanan geçerli ve güvenilir ölçme araçları olduğu görülmektedir. Fakat Çocuklar için Empati Ölçeği ve Sullivan Çocuklar için Kısa Empati Ölçeği'nde veriler doğrudan çocuklardan elde edilmesine rağmen empati becerilerinin üç alt boyutuna (duyuşsal, bilişsel ve davranışsal) yer verilmemiştir. Çocuklar için Empati Bölümü Ölçeği'nde ise empatinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alt boyutlarına yer verilmesine rağmen veriler doğrudan çocuklardan elde edilmemiş, ebeveynler aracılığıyla toplanmıştır. Yapılan alanyazın incelemesinde okul öncesi dönem çocuklarının empati becerilerini ve empati becerilerinin üç alt boyutunu içeren, doğrudan çocuklardan veri alınabilecek, çocukların gelişim düzeyine uygun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının yer almadığı tespit edildiğinden, bu kriterleri kapsayan bir ölçme aracı ihtiyaç olduğu görülmüş ve 4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği'nin geliştirilmesine karar verilmiştir.

Ölçek geliştirme sürecinin üçüncü aşamasında ölçek geliştirme tekniğine karar verirken hedeflenen grubun yaş ve gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak alanyazın incelemesi yapılmış, alan uzmanlarından görüş alınmıştır. Okul öncesi dönemdeki çocukların empati becerilerini ölçmek için kullanılan farklı yöntem ve tekniklere başvurulabilmekle birlikte, her yöntem ve tekniğin bazı dezavantajları ve avantajları olabilmektedir. Örneğin çocukların empati becerilerini ölçmeyi hedefleyen ve verilerin ebeveynlerden ya da öğretmenlerden elde edildiği ölçeklerde ebeveynin/öğretmenin çocukların içsel empatik durumunu fark edememesi gibi durumlar dezavantaj olarak ortaya çıkmakla birlikte geçerlik ve güvenilirlik sorunlarını gündeme getirmektedir (Dever & Kamphaus, 2013; Reid vd., 2012; Neary, 2023; Stern & Cassidy, 2018). Oysaki verilerin direkt çocuklardan elde edildiği ölçme araçlarında çocuklardan birebir yanıt alabilme ve çocukların içsel empatik tepkilerini fark edebilme gibi avantajlar söz konusudur (Stern & Cassidy, 2018). Yapılan alanyazın incelemesi ve alan uzmanı görüşleri sonucunda 4-5 yaş çocuklarının empati becerilerini ve empati becerilerinin üç alt boyutunu ölçmeyi amaçlayan, doğrudan çocuklardan veri alınabilecek resimli hikâyelerden oluşan bir ölçme aracı geliştirilmesine karar verilmiştir.

Ölçek geliştirme sürecinin dördüncü aşaması ölçek maddelerinin yazılması, beşinci aşaması yazılan maddelerin gözden geçirilmesi ve düzeltilmesi, altıncı aşaması ise ölçeğin açıklama ve yönergesinin yazılmasıdır (Erkuş, 2022). Bu aşamalar kapsamında empati becerilerine yönelik dört hikâyeye yazılmış, empati becerilerinin alt boyutlarına ilişkin sorulacak sorular belirlenmiş, puanlama kriterleri ve yönergeler yazılmıştır. Örnek hikâye ve görsele Şekil 1'de yer verilmiştir.

Şekil 1

Görsel Örneği ve Hikâyesi



“Görselin hikâyesi: Bu çocuğun ismi Ceren (görsel üzerinde yüz ifadesi olmayan çocuk parmakla gösterilir). Ceren; Can, Asya ve Kaan’ın oynadıkları oyuna katılmak istedi ama Can, Asya ve Kaan, Ceren’i oyunlarına almadılar.”

Yukarıda yer alan görsel ölçeğin ikinci hikâyesinin ikinci görselidir. Uygulama sırasında çocuğa görsel gösterilir. Görsel üzerinde parmakla işaret edilerek görselin hikâyesi anlatılır. Ardından çocuğa aşağıda yer alan sorular sorulur. Uygulama yapılan çocuk aşağıdaki soruları yanıtladıktan sonra bir sonraki görsele geçilir.

S2.G2.S1.: Sence Ceren kendini nasıl hissetmiştir? (Mutlu, üzgün, korkmuş, kızgın) (duyuşsal)

S2.G2.S2.: Ceren neden hissetmiş olabilir? (bilişsel)

S2.G2.S3.: Ceren’in yerinde sen olsaydın kendini nasıl hissederdin? (duyuşsal)

S2.G2.S4.: Ceren’in yerinde sen olsaydın kendini neden hissederdin? (bilişsel)

S2.G2.S5.: Ceren’in yerinde sen olsaydın bu durumda ne yapardın?” (davranışsal)

S: senaryo G: görsel S: soru

Okul öncesi dönem çocuklarının özdeşim kurabilmelerinde ve kendisini başkasının yerine koyabilmelerinde cinsiyet önemli bir faktördür. Bu nedenle hikâyelerde yer alan kahramanlar kız ve erkek çocuklarının cinsiyetine göre farklılaştırılmıştır. Hikâyelerdeki olay örüntüleri birebir aynı hazırlanmış, hikâye kahramanının cinsiyeti, uygulama yapılan çocuğun cinsiyeti ile eşleştirilmiştir. Örneğin Şekil 1’de yer alan görsele ana karakter kız çocuğu olduğu için yukarıda yer alan görsel kız çocuklarına sorulacak hikâye görsele aittir. Görseller rehberlik ve psikolojik danışmanlık eğitimi alanında doktor unvanına sahip alan uzmanı tarafından dijital ortamda oluşturulmuştur. Ölçekte yer alması planlanan hikâyeler ve görseller alan uzmanlarının görüşüne sunulmuş onay alınmıştır. Alan uzmanlarından “görsellerin 4-5 yaş çocuklarının gelişim özelliklerine uygun olup olmadığı”, “görsellerin hikâyeleri yansıtmıyorsa yansıtmadığı”, “hikâyelerin çocukların gelişim özelliklerine uygun olup olmadığı” ve “hikâyelerin yazım diline” yönelik görüşleri sorulmuştur. Ulaşılan 20 alan uzmanından 15’i dönüş yaparak görüş bildirmiştir. Görüş bildiren alan uzmanları; okul öncesi eğitimi alanında öğretim üyesi (n= 5), çocuk gelişimi alanında öğretim üyesi (n= 3), okul öncesi öğretmeni ve bu alanda bilim uzmanı (n= 3), psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmeni (n= 2), görsel sanatlar alanında öğretim üyesi (n= 1) ve resim-iş öğretmeni (n= 1) unvanlarına sahiptir. Alan uzmanlarından gelen dönüşler doğrultusunda hikâyelerin görselleri ve yazım diline yönelik düzenlemeler yapılmış, ölçeğin dört farklı hikâye senaryosu ve 21 görsele oluşturulmasına karar verilmiştir.

Erkuş’un (2022) belirtmiş olduğu ölçek geliştirme sürecinde uyulması gereken yedinci aşama pilot uygulamanın yapılması, sekizinci aşama deneme uygulamasının yapılması, dokuzuncu ve son aşama ise istatistiksel analizlerin yapılarak ölçeğin son haline getirilmesidir. Pandemi koşullarından dolayı okullar

yüz yüze uygulama yapmayı kabul etmediği için pilot uygulama on çocukla yüz yüze, 20 çocukla çevrim içi ortamda gerçekleştirilmiştir. Yüz yüze uygulamada görseller hikâyeye uygun şekilde çocuklara sırayla gösterilerek uygulama yapılmış, ailelerin ve çocukların onamları alınarak çocukların cevapları ses kaydına alınmıştır. Uygulamalar yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Çevrim içi Zoom platformunda uygulama yaparken hikâye görselleri slayt gösterisi şeklinde hazırlanarak sunulmuştur. Çevrim içi ortamda da ailelerin ve çocukların onamları alınarak ses kaydı alınmıştır. Uygulamalar ortalama 12-13 dakika sürmüştür. Pilot uygulamalar sonucunda ölçek hikâyelerinin ve görsellerinin 4-5 yaş grubu çocuklarının yaş ve ilgi düzeyine uygun olduğu, ölçeğin hem yüz yüze hem de çevrim içi ortamda uygulanabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Ölçek geliştirme ve geçerlik güvenirlik çalışmasının yürütülmesi sürecinde ailelerin bilgilendirilebilmesi ve onaylarının alınabilmesi için Ebeveyn Onam ve Demografik Bilgi Formu hazırlanarak Google Forms dosyası oluşturulmuştur. Form çevrim içi ortamda kartopu etkisi ile ailelere ulaştırılmış, çalışmaya katılmaya gönüllü aileler forma e-posta adresi ya da telefon numarası bilgilerini yazmıştır. İletişim bilgilerinden ailelere ulaşılarak çalışma hakkında detaylı bilgi verilmiş ve randevu oluşturulmuştur.

Çalışma grubu okul öncesi dönemdeki çocuklardan oluşturulduğu ve veriler çevrimiçi ortamda toplandığı için veri toplama sürecinde pek çok geçerlik ve güvenirlik adımlarına özen gösterilmeye çalışılmıştır. Öncelikle çocuklara aileleri aracılığıyla ulaşılmıştır. Ailelere araştırmanın amacı, gizlilik politikaları aktarılmış ve ailelerin onamları alınmıştır. Çocuklarla birebir görüşmeler yapılmadan önce yapılacak etkinliğin içeriği hakkında çocuklara bilgi verilmiştir ve çocukların da onamları alındıktan sonra ölçek tanıtımına geçilmiştir. Görüşmelerin kayıt altına alınabilmesi için ebeveynlerden ve çocuklardan izin alınmış, elde edilen verilerin gizliliği konusunda teminat verilmiştir. Çocukla yapılan görüşme sonrasında ailelerle görüşmenin içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmada çocuklara Ç1, Ç2 gibi kodlar tanımlanmış çocukların kişisel bilgileri gizli tutulmuştur.

4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeğinin Uygulama Süreci

Uygulamalar Zoom platformu üzerinden gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya başlamadan önce kısaca çocukla tanışılmış, çocuğa resimli hikâyeler okunacağı ve sohbet edileceği belirtilmiştir. Tanışma sürecinden sonra ölçekte yer alan kahramanların görselleri gösterilerek uygulamaya başlanmıştır. Daha sonra sırayla ölçek görselleri açıldıktan sonra çocuğa görselin hikâyesi okunmuştur. Hikâyelerdeki ana karakterin yüz ifadesi boş bırakılmıştır. Uygulama sırasında imleç yardımıyla ana karaktere vurgu yapılmış, gösterimde bulunulmuştur. Ölçek hikâyeleri tamamlandıktan sonra görüşme kaydı sona erdirilerek ailelere çocuklarının empati becerileri hakkında Zoom platformu ya da Whatsapp mesajlaşma forumu üzerinden bilgi verilmiş ve önerilerde bulunulmuştur. Ölçeğin uygulama süresi yaklaşık 12-13 dakika sürmüştür.

4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeğinin Veri Analizi Süreci

Uygulama süreci tamamlandıktan sonra çocuklarla yapılan görüşme kayıtlarının birebir transkripti yapılmıştır. Transkript işlemleri tamamlandıktan sonra çocuklardan alınan nitel cevaplar, 4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği Puanlama Kriterleri Rubriği aracılığıyla sayısallaştırılmıştır. Araştırmaya katılan tüm çocukların cevapları araştırmacı tarafından iki farklı zaman diliminde Puanlama Kriterleri Rubriği vasıtası ile puanlanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 22 programına işlenmiştir. Ölçeğin analizinde SPSS 22 programı ile açık kaynak kodlu ücretsiz bir yazılım olan R programı kullanılmıştır. İki puanlama arasındaki uyum Kappa istatistiği, ölçek güvenirliği Cronbach Alfa ve boyutlar arası ilişki Pearson korelasyon testleri ile analiz edilmiştir. Ölçek geçerliliğinde ise çok yüzeyli Rasch modeli kullanılmıştır. Rasch modeli için Rstudio’da mirt paketi kullanılmış ve her bir maddeye ilişkin uyum değerleri ağırlıklandırılmış ve ağırlıklandırılmamış artıkların karesi (INFIT ve OUTFIT değerleri) ile incelenmiştir. Ölçüt geçerliliğinin yapılabilmesi için Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi’nin Duygusal Bakış Açısı Alma alt boyutu kullanılmıştır (Aslan & Köksal Akyol, 2016).

Etik

Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için Hacettepe Üniversitesi Etik Kurul Komisyonundan 03.05.2021 tarih ve E-35853172-300-00001563720 sayılı karar ile onay alınmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde puanlayıcılar arası uyuma, güvenilirliğe, yapı ve ölçüt geçerliğine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Puanlayıcılar Arası Uyuma İlişkin Bulgular

Bu çalışmada çocukların ölçek sorularına verdikleri nitel cevaplar birinci araştırmacı tarafından farklı zaman dilimlerinde 4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği Puanlama Rubriği kullanılarak puanlandığı için çalışmada puanlayıcı-içi güvenilirlik hesaplanmıştır. Puanlayıcı hatalarını en aza indirmek için puanlayıcı güvenilirliği önemlidir (Bıkmaz Bilgen & Doğan, 2017). Bu nedenle puanlayıcı güvenilirliği için Kappa istatistiği yöntemi kullanılmıştır. İki puanlama arasındaki Kappa uyum değerleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

İki Puanlama Arasındaki Kappa Uyum Değerleri

Cognitive (Bilişsel)	Kappa	Affective (Duyuşsal)	Kappa	Behavioral (Davranışsal)	Kappa
c1	1	a1	1	b1	0.942
c2	1	a2	1	b2	0.992
c3	0.99	a3	1	b3	0.947
c4	0.952	a4	0.985	b4	0.98
c5	0.95	a5	1	b5	0.932
c6	1	a6	0.967	b6	0.965
c7	0.991	a7	0.99	b7	0.960
c8	0.983	a8	0.992	b8	0.986
c9	0.973	a9	0.961	b9	0.986
c10	0.952	a10	0.976	b10	0.973
c11	1	a11	0.958		
c12	0.944	a12	0.944		
c13	0.887	a13	0.88		
c14	0.945	a14	0.85		
c15	0.953	a15	1		
c16	0.955	a16	0.992		
c17	0.971	a17	0.99		
c18	0.945	a18	0.982		
c19	0.987	a19	1		
c20	0.971	a20	0.965		

c: Cognitive empathy (bilişsel empati) a: Affective empathy (duyuşsal empati) b: Behavioral (davranışsal empati)

Kappa uyum değerlerinin bilişsel alt boyut maddeleri için 1 ile 0.887, duyuşsal alt boyut için 1 ile 0.85, davranışsal alt boyut için 0.992 ile 0.932 arasında değiştiği Tablo 2’de görülmektedir.

Güvenirlığe İlişkin Bulgular

Ölçeklerin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alfa ile elde edilmiştir. Buna göre ölçek alt boyutları için iç tutarlılık katsayısı bilişsel alt boyut için 0.885, duyuşsal alt boyut için 0.889 ve davranışsal alt boyut için ise 0.837 olarak elde edilmiştir.

Geçerliğe İlişkin Bulgular

Ölçeğin yapı geçerliğinde çok yüzeyli Rasch modeli kullanılmıştır. Rasch modeli Madde Tepki Kuramı’na dayalı iki kategorili puanlanmış tek parametrelili bir yöntemken, çok yüzeyli Rasch modelinde

cevap kategorileri ikiden fazladır. Rasch modeli, yapıların tek boyutlu olduğunu varsayar ve tek boyutlu yapıya olan uygunluğunu test eder, bu durum ölçeğin teorik yapı geçerliliğini ve uygunluğunu değerlendirmeye eş değerdir (Wright & Stone, 1979). Model veri arasındaki uyum derecesi INFIT (ağırlıklandırılmış artıkların karesi) ve OUTFIT (ağırlıklandırılmamış artıkların karesi) değerleri ile incelenebilmektedir (Revesz, 2012; Smith & Kulikowich, 2004). INFIT ve OUTFIT değerleri puanlayıcıların puanladığı maddelerin tutarlılığının bir ölçüsüdür. Bu değerlerin 1'e yakın olması (0.8-1.2) maddelerin Rasch modeline mükemmel uyumunu gösterirken (Bond & Fox, 2014; Meyer, 2014), değerlerin 0.5-1.5 arasında olması kabul edilebilir uyum olduğunu gösterir (Linacre, 2014). Ölçeğin boyutlarından elde edilen uyum değerleri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği Alt Boyutlarına Göre Rasch Modelinde Uyum İndeksleri

Madde	INFIT	OUTFIT	Madde	INFIT	OUTFIT	Madde	INFIT	OUTFIT
c1	1.1	0.9	a1	0.8	0.9	b1	0.9	0.9
c2	1.1	1.2	a2	1.0	1.3	b2	0.9	0.9
c3	1.0	1.0	a3	1.0	1.0	b3	0.9	0.9
c4	1.0	1.1	a4	1.2	1.2	b4	0.9	0.9
c5	1.0	0.9	a5	0.9	0.9	b5	0.9	0.8
c6	0.9	0.7	a6	1.0	1.0	b6	0.9	0.9
c7	0.9	0.9	a7	1.0	0.9	b7	0.9	0.9
c8	0.9	0.9	a8	1.1	1.1	b8	0.9	0.9
c9	1.0	0.9	a9	0.9	0.9	b9	0.9	0.8
c10	0.9	0.8	a10	1.0	1.0	b10	0.9	0.9
c11	1.1	0.8	a11	1.0	0.9			
c12	0.9	0.7	a12	1.1	1.2			
c13	1.1	0.5	a13	1.0	0.5			
c14	1.0	0.5	a14	1.1	0.6			
c15	0.9	0.8	a15	0.8	0.8			
c16	0.9	0.8	a16	0.8	0.7			
c17	1.0	0.9	a17	0.8	0.8			
c18	1.0	0.9	a18	0.8	0.7			
c19	1.0	0.9	a19	0.8	0.8			
c20	0.9	0.9	a20	0.8	0.8			

c: Cognitive empathy (bilişsel empati) a: Affective empathy (duyuşsal empati) b: Behavioral (davranışsal empati)

Ölçeğin bilişsel alt boyutu için Rasch modeline göre INFIT ve OUTFIT istatistikleri incelendiğinde 13. ve 14. maddeler haricindeki diğer tüm maddelerin tek boyutlu olan yapıya uyumlarının mükemmel olduğu, bu iki maddenin ise kabul edilebilir uyumda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Duyuşsal empati alt boyutu için Rasch modeline göre INFIT ve OUTFIT istatistikleri incelendiğinde 2., 13., 16. ve 18. maddelerin tek boyutlu yapıya olan uyumları kabul edilebilir düzeyde iken diğer tüm maddelerin bu yapıya olan uyumları mükemmel düzeyde olarak elde edilmiştir. Ölçeğin davranışsal empati alt boyutu için Rasch modeline göre INFIT ve OUTFIT istatistikleri incelendiğinde ise tüm maddelerin tek boyutlu yapıya olan uyumları mükemmel olarak elde edilmiştir. Rasch modeli sonucuna göre ölçeğin üç boyutundaki tüm maddeler korunmuş olup ölçek geçerliliği Rasch modeli ile sağlanmıştır.

Ölçüt Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Ölçüt geçerliliğinin yapılabilmesi için Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi'nin Duyuşsal Bakış Açısı Alma alt boyutu (Aslan & Köksal Akyol, 2016) 100 çocuğa uygulanmış ve ölçümler ile 4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği'nin üç alt boyutundan elde edilen toplam puanlar arasındaki ilişki Pearson korelasyon ile incelenmiştir. Boyutlar arasındaki Pearson korelasyon sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4*Boyutlar Arası Korelasyon*

	1	2	3	4	5
1. Bilişsel	1	.718**	.290**	.863**	.410**
2. Duyuşsal		1	.196**	.826**	.481**
3. Davranışsal			1	.637**	-0,038
4.Toplam empati				1	.384**
5. DBAA					1

** $p < .01$; * $p < .05$

Toplam empati ($r = .384$) ile duyuşsal empati ($r = .481$) ve bilişsel empati ($r = .410$) alt boyutlarının duygusal bakış açısı alma becerileri ile arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki elde edilmiştir ($p < .01$). Ölçeğin davranışsal alt boyutu ile duyuşsal bakış açısı alma ($r = -.038$, $p > .05$) ve duyuşsal empati ($r = .196$, $p > .05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki elde edilmezken, davranışsal empati ile bilişsel empati becerileri arasında anlamlı ilişki elde edilmiştir ($r = .290$, $p < .05$). Alt boyutlar arasındaki ilişkiler incelendiğinde en yüksek ilişki bilişsel ve duyuşsal empati becerileri arasında elde edilmiştir ($r = .718$, $p < .05$).

Empati Becerileri ile İlişkili Olabilecek Demografik Değişkenlere Yönelik Bulgular

Yapılan analizler sonucunda empati puanlarına ilişkin çarpıklık değeri -0.178, basıklık değeri ise -0.174 elde edilmiş olup verilerin normal dağıldığı belirlenmiştir. Bu kapsamda çocukların empati becerileri ile cinsiyet, yaş ve doğum sırası arasında fark olup olmadığı Bağımsız Gruplar t Testi (Tablo 5); çocuk sayısı, anne öğrenim durumu ve baba öğrenim durumu Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiştir (Tablo 6).

Tablo 5*Değişkenlere Göre Bağımsız Gruplar t Testi Tablosu*

Değişken	Grup	N	Ortalama	ss	T	Sd	p
Yaş	4 yaş	100	46.98	9.91	-5.12	208	0*
	5 yaş	110	54.35	10.85			
Cinsiyet	Kız	105	52.08	10.78	1.634	208	0.104
	Erkek	105	49.60	11.18			
Doğum sırası	İlk çocuk	148	50.22	11.09	-1.567	200	0.119
	Son çocuk	54	52.94	10.46			

* $p < .05$

Yaş değişkenine göre çocukların empati puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir ($t = -5.12$, $p < .001$). Beş yaş çocuklarının empati becerileri puan ortalamaları dört yaş grubundaki çocukların puan ortalamalarından daha yüksektir. Cinsiyet ($t = 1.634$, $p > .05$) ve doğum sırası ($t = -1.567$, $p > .05$) değişkenlerine göre incelendiğinde ise çocukların empati becerileri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Başka bir ifade ile araştırmaya katılan çocukların empati becerileri puanlarının cinsiyet ve doğum sırası değişkenlerinden etkilenmediği görülmektedir.

Tablo 6*Değişkenlere Göre ANOVA Tablosu*

Değişken	Grup	N	Ortalama	ss	F	p
Çocuk Sayısı	1	75	51.03	11.25	0.044	0.957
	2	119	50.82	10.66		
	3 ve üzeri	16	50.13	13.18		
Anne Öğrenim Durumu	İlköğretim	21	51.33	9.48	0.363	0.835
	Lise	32	50.03	9.82		
	Ön lisans	26	50.46	13.01		
	Lisans	99	51.63	11.10		
	Lisansüstü	32	49.19	11.52		
Baba Öğrenim Durumu	İlköğretim	19	45.79	13.42	1.836	0.123
	Lise	56	50.50	9.17		
	Ön lisans	19	53.26	12.36		
	Lisans	79	52.41	10.37		
	Lisansüstü	37	49.35	12.38		

* $p < .05$

Yapılan analizler sonucunda ailedeki çocuk sayısına ($F = 0.044$, $p > .05$), annenin öğrenim durumuna ($F = 0.363$, $p > .05$) ve babanın öğrenim durumuna ($F = 1.836$, $p > .05$) göre çocukların empati puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmemiştir (Tablo 6).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada ölçeğin puanlayıcılar arası uyumu Kappa istatistiği, ölçek geçerliği çok yüzeyli Rasch modeli, ölçek güvenilirliği Cronbach Alfa ve boyutlar arası ilişki Pearson korelasyon testleri ile analiz edilmiştir. Ölçüt geçerliliğinin yapılabilmesi için Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi'nin Duygusal Bakış Açısı Alma alt boyutu (Aslan & Köksal Akyol, 2016) kullanılmıştır. Ayrıca empati becerileri ile demografik değişkenler arasındaki ilişkiler test edilmiştir.

Araştırmada iki puanlama arasındaki uyum değerleri Kappa istatistiği ile hesaplanmıştır. Kappa uyum değerleri -1 ile +1 arasında değer alır ve değer 1'e yaklaştıkça uyum beklenenden çok yüksek, -1'e yaklaştıkça beklenenden çok düşük olarak ifade edilir (Fleiss, 1971). Araştırma kapsamında 4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği alt boyutlarında tüm uyum değerleri 0.80'den fazla olarak hesaplanmıştır. Landis ve Koch'a (1977) göre uyum değerlerinin 0.80'in üzerinde olması yüksek uyumu gösterir. Bu nedenle araştırmada iki puanlama arasında yüksek uyum elde edilmiş olup iki uygulama arasında güvenilirlik sağlanmıştır. 4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği'nin yapı geçerliği çok yüzeyli Rasch modeli ile sağlanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarında yer alan 50 maddeden 44'ünün uyum değerlerinin 0.7 ile 1.3 arasında değiştiği (Tablo 2), yani maddelerin tek boyutlu olan yapıya uyumlarının mükemmel olduğu geriye kalan 6 maddenin ise kabul edilebilir düzeyde uyuma sahip olduğu belirlenmiştir (Bond & Fox, 2014; Meyer, 2014). Rasch modeli sonucuna göre üç alt boyuttaki tüm maddeler korunmuştur ve ölçek geçerliği Rasch modeli ile sağlanmıştır.

4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği alt boyutları için iç tutarlılık katsayıları Cronbach Alfa ile incelenmiş olup, bilişsel empati alt boyutu için 0.885, duyuşsal empati alt boyutu için 0.889 ve davranışsal empati alt boyutu için ise 0.837 olarak elde edilmiştir. Ölçek çalışmalarında Alfa değerinin 0.70'den yüksek olması ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Creswell, 2012; Landis & Koch, 1977; Robinson vd., 1991). 4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği'nin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık katsayıları 0.80'den yüksek olduğu için ölçeğin güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Ölçeğin ölçüt geçerliliğinin yapılabilmesi için Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi'nin Duygusal Bakış Açısı Alma alt boyutu kullanılmıştır (Aslan & Köksal Akyol, 2016). Yapılan Pearson korelasyon testi sonucunda toplam empati ($r = .384$) ile duyuşsal empati ($r = .481$) ve bilişsel empati ($r = .410$) alt boyutlarının Duygusal Bakış Açısı Alma (DBAA) alt boyutu ile arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki elde edilmiştir ($p < .01$). Korelasyon katsayısı -1 ile +1 arasında değer alır ve değer pozitif olması bir

değişkende artış olduğunda diğerinde de artış olduğu, negatif olması ise değişkenlerden birinde artış olduğunda diğerinde azalma olduğu anlamına gelir (Büyüköztürk vd., 2020). Ayrıca katsayı 0.30'dan küçük olduğunda zayıf düzeyde, 0.30-0.70 arasında ise orta düzeyde ilişki, 0.70'den büyük olduğunda yüksek düzeyde ilişki olarak yorumlanmaktadır (Köklü vd., 2023). Toplam empati, bilişsel empati ve duyuşsal empati ile duygusal bakış açısı alma arasında olumlu yönde, zayıf düzeyde ilişki elde edilmiştir. Yani çocukların duygusal bakış açısı alma puanları arttıkça toplam empati, bilişsel empati ve duyuşsal empati puanları da artmaktadır. Davranışsal empati alt boyutu ile duygusal bakış açısı alma ($r = -.038, p > .05$) ve duyuşsal empati alt boyutları ($r = .196, p > .05$) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmişken, davranışsal empati ile bilişsel empati becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki elde edilmiştir ($r = .290, p < .05$). Yani davranışsal empati becerileri ile bilişsel empati becerileri arasında olumlu yönde, zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkiler ele alındığında en yüksek ilişki bilişsel ve duyuşsal empati becerileri arasında elde edilmiştir ($r = .718, p < .05$). Elde edilen bulgular doğrultusunda 4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği'nin çocukların empati becerilerinin üç alt boyutunu ölçecek geçerliğe sahip olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında empati becerileri ile yaş, cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısı, anne ve baba öğrenim durumlarının ilişkili olup olmadığı incelenmiştir. Çocukların empati becerilerinin yaşa göre farklılık gösterdiği, beş yaş grubundaki çocukların empati becerilerinin dört yaş grubundaki çocuklardan daha gelişmiş olduğu tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde araştırma sonucuna benzer şekilde yapılan bazı araştırmalarda da empati becerilerinin yaşla birlikte arttığı belirlenirken (Aslan, 2018; Paz vd., 2021; Simon & Nader-Grosbois, 2023; Strayer & Fraser, 2004; van den Bos vd., 2011); bu bulguların aksine bazı çalışmalarda empati becerileri ile yaş değişkeni arasında ilişki olmadığı, empati becerilerinin yaşa göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Belacchi & Farina, 2012; Buntürk, 2023; Ekerim-Akbulut vd., 2020; Karadeniz, 2022; Light vd., 2009; Nelson vd., 2011; Taner Derman vd., 2020). Araştırmada çocukların empati becerileri puan ortalamalarının cinsiyete ve doğum sırasına göre değişiklik göstermediği, empati becerilerinin cinsiyet ve doğum sırası değişkenlerinden etkilenmediği belirlenmiştir. Araştırma sonucuna paralel olarak yapılan bazı araştırmalarda da çocukların cinsiyetinin ve doğum sırasının empati becerilerini etkilemediği ortaya konmuştur (Akaydın & Gültekin Akduman, 2016; Arıkoç, 2019; Brown vd., 2017; Buntürk, 2023; Doğanay Koç, 2017; Ersay & Koca, 2022; Farina & Belacchi, 2014; Macun, 2017; Malakcioğlu, 2022; Özdemir Beceren & Adak Özdemir, 2019; Özdemir vd., 2019; Smith, 2020). Bu araştırmaların aksine okul öncesi dönemdeki çocukların empati becerilerine yönelik yapılmış ulusal ve uluslararası bazı çalışmalarda ise kız çocuklarının empati becerilerinin erkek çocuklarından daha gelişmiş olduğu (Arıkoç, 2019; Aslan, 2018; Belacchi & Farina, 2012; Davis, 1996; Dorris vd., 2022; Eisenberg vd., 2005; Simon & Nader-Grosbois, 2023; Taner Derman vd., 2020) ve empati becerilerinin doğum sırasına göre farklılık gösterdiği, ikinci ya da daha sonraki sırada doğan çocukların empati becerilerinin ilk sırada doğan çocuklardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Aslan, 2018; Qian vd., 2021).

Bu araştırmada çocuk sayısı ile empati becerileri arasında bir ilişki bulunmamıştır. Alan yazın incelendiğinde de kardeş/çocuk sayısı değişkeni ile empati becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, empati becerilerinin kardeş sayısından etkilenmediği araştırmalarla ortaya konmuştur (Aslan, 2018; Aysu vd., 2021; Buntürk, 2023; Doğanay Koç, 2017; Ersal & Alabay, 2023; Jambon vd., 2019; Macun, 2017; Özdemir, 2017; Taner Derman vd., 2020). Araştırma sonucunda çocukların empati becerileri ile annenin ve babanın öğrenim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Araştırma bulgusuna paralel olarak yapılan bazı araştırmalarda da anne ve babanın öğrenim durumunun çocukların empati becerileri ile ilişkili olmadığı tespit edilmiştir (Aslan, 2018; Dere Çiftçi vd., 2021; Doğanay Koç, 2017; Ersal & Alabay, 2023; Macun, 2017; Taner Derman vd., 2020). Bu çalışmaların yanı sıra anne ve babanın öğrenim durumu ile çocukların empati becerileri arasında ilişki olduğu, anne ve babanın öğrenim durumu arttıkça çocukların empati becerilerinin daha gelişmiş olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar da ilgili alanyazında yer almaktadır (Buntürk, 2023; Ersay & Koca, 2022; Koca, 2020; Özdemir, 2017; Şen, 2017; Taner Derman vd., 2020).

Bu araştırma kapsamında hazırlanan ve dört hikâye 21 görselden oluşan 4-5 Yaş Empati Becerileri Ölçeği, 4-5 yaş grubundaki 210 çocuğa çevrim içi ortamda uygulanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik

alışması için puanlayıcılar arası uyum Kappa istatistiği, güvenirlik için Cronbach Alfa, boyutlar arası ilişki için Pearson korelasyon testleri yapılmış, geçerlik Rasch modeli ile sağlanmış, Duygusal Bakış Açısı Alma Testi ile ölçüt geçerliğine bakılmıştır. Yapılan analizler sonucunda 4-5 Yaş Empati Becerileri leği'nin çocukların empati becerileri ve empati becerilerinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alt boyutlarını ölçebilmek için geçerli ve güvenilir bir lme aracı olduğu ortaya konmuştur.

Araştırmanın verileri 4-5 yaş grubundaki 210 ocuk ile pandemi koşullarından dolayı çevrim içi platformda yapılan görüşmelerle sınırlıdır. Gelecek araştırmalarda verilerin daha çok sayıda çocuktan ve yüz yüze görüşmeler yapılarak elde edilmesi önerilmektedir. Ayrıca ocukların empati becerilerine ve empati becerilerinin üç alt boyutuna yönelik müdahale programları geliştirilebilir, 4-5 Yaş Empati Becerileri leği kullanılarak uygulanan eğitim programının etkililiği değerlendirilebilir.

Yazar Katkı Oranı

Yazarlar, çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Etik Beyan

“Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde’ yer alan tüm kurallara uyulmuş ve yönergenin ikinci bölümünde yer alan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemlerden” hiçbiri geerleştirilmemiştir.

Çatışma Beyanı

Yazarlar, alışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar atışması bulunmadığını beyan etmektedirler.

References

- Akaydın, D., & Gültekin Akduman, G. (2016). 6 yaş grubu çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1353–1360.
- Arıkoç, B. (2019). *Okul öncesi dönemde duygusal zekâ ve empati ile ahlaki ve sosyal kural bilgisi arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Aslan, D., & Köksal Akyol, A. (2016). Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)'nin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi (KEFAD)*, 17(3), 207–221.
- Aslan, N. (2018). *60-72 aylık çocukların empati becerilerinin anne çocuk ilişkisi açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Aysu, B., Öz, S., Gürsoy, F., & Aral, N. (2021, May 21-23). Examination of children's empathy skills according to different demographic variables [Paper presentation]. *World Children Conferencell*, Kıbrıs (KKTC).
- Barrett-Lennard, G. T. (1993). The phases and focus of empathy. *British Journal of Medical Psychology*, 66(1), 3–14. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8341.1993.tb01722.x>
- Belacchi, C., & Farina, E. (2012). Feeling and thinking of others: Affective and cognitive empathy and emotion comprehension in prosocial/hostile preschoolers. *Aggressive Behavior*, 38(1), 150–165. <https://doi.org/10.1002/ab.21415>
- Bensalah, L., Caillies, S., & Anduze, M. (2016). Links among cognitive empathy, theory of mind, and affective perspective taking by young children. *The Journal of Genetic Psychology*, 177(1), 17–31. <https://doi.org/10.1080/00221325.2015.1106438>
- Bıkmaz Bilgen, Ö., & Doğan, N. (2017). Puanlayıcılar arası güvenilirlik belirleme tekniklerinin karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8(1), 63–78. <https://doi.org/10.21031/epod.294847>
- Bond, T. G., & Fox, C. M. (2014). *Applying the Rasch Model: Fundamental measurement in the human sciences*. Erlbaum.
- Brems, C. (1988). Dimensionality of empathy and its correlates. *Journal of Psychology*, 123(4), 329–337. <https://doi.org/10.1080/00223980.1989.10542989>
- Brown, M. M., Thibodeau, R. B., Pierucci, J. M., & Gilpin, A. T. (2017). Supporting the development of empathy: The role of theory of mind and fantasy orientation. *Social Development*, 26(4), 951–964. <https://doi.org/10.1111/sode.12232>
- Büntürk, T. (2023). *Okul öncesi dönem çocuklarının empati bölümü düzeyleri ile duygu ifade etme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (Eds.) (2020). *Nicel araştırmalar. Bilimsel araştırma yöntemleri* (ss. 179–250) içinde (29. Bs). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Camodeca, M., & Coppola, G. (2016). Bullying, empathic concern, and internalization of rules among preschool children: The role of emotion understanding. *International Journal of Behavioral Development*, 40(5), 459–465. <https://doi.org/10.1177/0165025415607086>
- Cappadocia, M. C., Pepler, D., Cummings, J. G., & Craig, W. (2012). Individual motivations and characteristics associated with bystander intervention during bullying episodes among children and youth. *Canadian Journal of School Psychology*, 27(3), 201–216. <https://doi.org/10.1177/0829573512450567>
- Chakrabarti, B., & Baron-Cohen, S. (2006). Empathizing: Neurocognitive developmental mechanisms and individual differences. *Progress in Brain Research*, 156, 403–417. [https://doi.org/10.1016/s0079-6123\(06\)56022-4](https://doi.org/10.1016/s0079-6123(06)56022-4)
- Cornelius, L. C. (2018). *Influences of empathy in children: Contextual creation of media and parental messages* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Saskatchewan.

- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113–126.
- Davis, M. H. (1996). *Empathy: A social psychological approach*. Westview.
- De Wied, M., Branje, S. J., & Meeus, W. H. (2007). Empathy and conflict resolution in friendship relations among adolescents. *Aggressive Behavior*, 33(1), 48–55. <https://doi.org/10.1002/ab.20166>
- Dere Çiftçi, H., Ceylan, R., & Gök Çolak, F. (2021). The relationship between preschool children's social competence skills and their ability to communicate with their mothers. *Participatory Educational Research*, 8(2), 435–459. <https://doi.org/10.17275/per.21.48.8.2>
- Dever, B. V., & Kamphaus, R. W. (2013). Behavioral, social, and emotional assessment of children. In K. F. Geisinger, B. A. Bracken, J. F. Carlson, J.-I. C. Hansen, N. R. Kuncel, S. P. Reise, & M. C. Rodriguez (Eds.), *APA handbook of testing and assessment in psychology, Vol. 3. Testing and assessment in school psychology and education* (pp. 129–148). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14049-006>
- Dinç Altun, Değerli, F. İ., Çikrikci, N., & Kınık, Ö. (2018). Çocuklar için Empati Bölümü Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(1), 153–168.
- Doğanay Koç, E. (2017). *Okul öncesi eğitime devam eden 60 ay ve üzeri çocukların anne bağlanma stillerinin; empatik, duygusal ve sosyal beceri düzeylerine etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Dorris, L., Young, D., Barlow, J., Byrne, K., & Hoyle, R. (2022). Cognitive empathy across the lifespan. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 64(12), 1524–1531. <https://doi.org/10.1111/dmcn.15263>
- Dökmen, Ü. (2013). *İletişim çatışmaları ve empati*. Sistem Yayıncılık.
- Eisenberg, N. (1989). Empathy and related vicarious emotional responses. *New Directions for Child Development*, 44(1), 1–7. <https://doi.org/10.1002/cd.23219894402>
- Eisenberg, N., & Strayer, J. (1987). Critical issues in the study of empathy. In N. Eisenberg, & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 3–13). Cambridge University.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R. A., & Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: A three-wave longitudinal study. *Child Development*, 76(5), 1055–1071. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00897.x>
- Ekerim-Akbulut, M., Şen, H. H., Beşiroğlu, B., & Selçuk, B. (2020). The role of theory of mind, emotion knowledge and empathy in preschoolers' disruptive behavior. *Journal of Child and Family Studies*, 29(1), 128–143. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01556-9>
- Erkuş, A. (Ed.) (2022). Ölçek geliştirmeye hazırlık. *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme 1: Temel kavramlar ve işlemler* (ss. 25–54) içinde (6. Bs.). Pegem Akademi Yayınevi.
- Ersal, H., & Alabay, E. (2023). 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının empati düzeyleri, benlik algıları ve oyun etkileşimleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(21), 385–426. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1216167>
- Ersay, E., & Koca, A. (2022). 60-72 aylık erken çocukluk dönemindeki çocukların empati becerilerinin incelenmesi. *International Social Sciences Studies Journal*, 8(95), 611–619. <http://dx.doi.org/10.26449/sssj.3861>
- Farina, E., & Belacchi, C. (2014). The relationship between emotional competence and hostile/prosocial behavior in Albanian preschoolers: An exploratory study. *School Psychology International*, 35(5), 475–484. <https://doi.org/10.1177/0143034313511011>

- Fatfouta, R., Gerlach, T. M., Schröder-Abé, M., & Merkl, A. (2015). Narcissism and lack of interpersonal forgiveness: The mediating role of state anger, state rumination, and state empathy. *Personality and Individual Differences, 75*(1), 36–40. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.10.051>
- Feshbach, N. D. (1987). Parental empathy and child adjustment/maladjustment. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 271–292). Cambridge University Press.
- Findlay, L., Girardi, A., & Coplan, R. J. (2006). Links between empathy, social behavior, and social understanding in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly, 21*(1), 347–359.
- Fjortoft, N., Van Winkle, L. J., & Hojat, M. (2011). Measuring empathy in pharmacy students. *American Journal of Pharmaceutical Education, 75*(6), 1-6. <https://doi.org/10.5688%2Fajpe756109>
- Flaiss, J. L. (1971). Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological Bulletin, 76*(5), 378–382. <https://doi.org/10.1037/h0031619>
- Gallese, V. (2003). The roots of empathy: The shared manifold hypothesis and the neural basis of intersubjectivity. *Psychopathology, 36*(4), 171–180. <https://doi.org/10.1159/000072786>
- Geangu, E. (2015). Empathy during early childhood across cultures, development of. In J. D. Wright (Ed.) *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 549–553). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.23167-X>
- Guadagno, R. E. (2019). Using the internet for research. In J. E. Edlund, & A. L. Nichols (Eds.). *Advanced research methods for the social and behavioral sciences* (pp. 68–82). Cambridge University.
- Hogan, R. (1969). Development of an Empathy Scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 33*(3), 307–316.
- Holmgren, A. R., Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). The relations of children's situational empathy related emotions to dispositional prosocial behaviour. *International Journal of Behavioral Development, 22*(1), 169–193. <https://doi.org/10.1080/016502598384568>
- Jambon, M., Madigan, S., Plamondon, A., Daniel, E., & Jenkins, M. J. (2019). The development of empathic concern in siblings: A reciprocal influence model. *Journal of Child Development, 90*(5), 1598–1613. <https://doi.org/10.1111/cdev.13015>
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy in bullying. *Aggressive Behavior, 32*(1), 540–550. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.01.001>
- Kahraman, H., & Akgün S. (2008). Empati becerileri eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların empati becerilerine ve sorun davranışlarına etkisi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 15*(1), 15–24.
- Karadeniz, E. (2022). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 ay çocukların duygu düzenleme ile empati becerilerinin incelenmesi* [Tezsiz yüksek lisans projesi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi* (38. Bs.). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Koca, A. (2020). *60-72 aylık okul öncesi çocukların duygu düzenleme becerileri ile empati becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., & Çokluk, Ö. (2023). *Sosyal bilimler için istatistik* (27. Bs.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Köksal Akyol, A., & Aslan, D. (2014). The development of Empathy Scale for Children (ESC). In M. Yaşar, O. Özgün & J. Galbraith (Eds.), *Contemporary Perspectives and Research on Early Childhood Education* (pp.113–123). Cambridge Scholar.
- Kuyucu, Y., & Tepeli, K. (2013). 60-72 aylık çocukların akranlarına karşı gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkilerinin duyguları anlama becerileri açısından incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 36*(1), 91–100.
- Landis, J., R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *International Biometrics Society, 33*(1), 159–174. <https://doi.org/10.2307/2529310>

- Larson, E. B., & Yao, X. (2005). Clinical empathy as emotional labor in the patient-physician relationship. *JAMA*, 293(1), 1100–1106. <https://doi.org/10.1001/jama.293.9.1100>
- Light, S. N., Coan, J. A., Zahn-Waxler, C., Frye, C., Goldsmith, H. H., & Davidson, R. J. (2009). Empathy is associated with dynamic change in prefrontal brain electrical activity during positive emotion in children. *Child Development*, 80(4), 1210–1231. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01326.x>
- Linacre, J. M. (2014). *WINSTEPS Rasch Measurement Computer Program*. Winsteps.
- Lonigro, A., Laghi, F., Baiocco, R., & Baumgartner, E. (2014). Mind reading skills and empathy: Evidence for nice and nasty TOM behaviours in school-aged children. *Journal of Child and Family Studies*, 23(3), 581–590. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9722-5>
- Macun, B. (2017). *Okul öncesi çocuklarının duygusal zekâ düzeylerinin incelenmesi ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Malakcioğlu, C. (2022). *Beş yaşındaki çocukların, ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin empati düzeyleri ile çocukların duygulanımları arasındaki ilişkiler* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Matthews, B., & Ross, L. (Eds.). (2010). Sampling. In *Research methods a practical guide for the social sciences* (pp. 152–173). Pearson.
- Meyer, P. J. (2014). *Applied measurement with JMETRIK*. Routledge.
- Neary, P. (2023). Questionnaire measures of empathy in children: A scoping review. *Assessment*, 30(3), 798–824. <https://doi.org/10.1177/10731911211069677>
- Nelson, P. B., Adamson, L. B., & Bakeman, R. (2011). The developmental progression of understanding of mind during a hiding game. *Social Development*, 21(2), 313–330. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00638.x>
- Özdemir, A. N. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının akran şiddetine maruz kalma düzeyi, mizaç tarzı ve empatik becerilerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Özdemir, A. N., Gültekin Akduman, G., & Gündüz, A. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının akran şiddetine maruz kalma düzeyleri ve empatik becerileri ilişkisi üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(64), 600–605. <https://doi.org/10.17719/ijisr.2019.3382>
- Özdemir Beceren, B., & Adak Özdemir, A. (2019). Role of temperament traits and empathy skills of preschool children in predicting emotional adjustment. *International Journal of Progressive Education*, 15(3), 91–107. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.193.7>
- Panfile, T. M., & Laible, D. J. (2012). Attachment security and child's empathy: The mediating role of emotion regulation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 58(1), 1–21. <https://doi.org/10.1353/mpq.2012.0003>
- Parsak, B. (2015). *Ebeveyn tutumları ile okul öncesi dönem çocuklarının davranış problemleri arasındaki ilişkide çocukların empati ve sosyal beceri düzeylerinin rolü* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage Publications.
- Paulus, M., Wörle, M., & Christner, N. (2020). The emergence of human altruism: Preschool children develop a norm for empathy-based comforting. *Journal of Cognition and Development*, 21(1), 104–124. <https://doi.org/10.1080/15248372.2019.1693375>
- Paz, Y., Orliksky, T., Roth-Hanania, R., Zahn-Waxler, C., & Davidov, M. (2021). Predicting externalizing behavior in toddlerhood from early individual differences in empathy. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 62(1), 66–74. <https://doi.org/10.1111/icpp.13247>
- Pouw, L. B., Rieffe, C., Oosterveld, P., Huskens, B., & Stockmann, L. (2013). Reactive/proactive aggression and affective/cognitive empathy in children with ASD. *Research in Developmental Disabilities*, 34(4), 1256–1266. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.12.022>

- Qian, G., Du, Y., Liu, C., Han, R., & Luo, L. (2021). Are second-born children more empathetic than only children? A study on empathy development of Chinese preschoolers. *Early Education and Development*, 33(3), 369–374. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1970428>
- Reid, C., Davis, H., Horlin, C., Anderson, M., Baughman, N., & Campbell, C. (2012). The Kids' Empathic Development Scale (KEDS): A multi-dimensional measure of empathy in primary school-aged children. *British Journal of Developmental Psychology*, 31(2), 231–256. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12002>
- Revesz, A. (2012). Working memory and the observed effectiveness of recasts on different L2 outcome measures. *Language Learning*, 62(1), 93–132. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00690.x>
- Robinson, J. P., Shaver, P. R., & Wrightsman, L. S. (1991). *Criteria for scale selection and evaluation in measure of personality and social psychological attitudes*. California Academic.
- Rogers C. R. (1975). Empatik olmak değeri anlaşılmamış bir varoluş şeklidir (F. Akkoyun, Çev.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1), 103–124.
- Simon, P., & Nader-Grosbois, N. (2023). Empathy in preschoolers: Exploring profiles and age - and gender-related differences. *Children (Basel)*, 10(12), 1869. <https://doi.org/10.3390%2Fchildren10121869>
- Smith, A. (2020). *Empathy in infancy: Factors affecting empathy in pre-school children* [Unpublished master's thesis]. Dublin Business School.
- Smith, V. E., & Kulikowich, M. J. (2004). An application of generalizability theory and many facet Rasch measurement using a complex problem-solving skills assessment. *Educational and Psychological Measurement*, 64(4), 617–639. <https://doi.org/10.1177/0013164404263876>
- Soenens, B., Duriez, B., Vansteenkiste, M., & Goossens, L. (2007). The intergenerational transmission of empathy-related responding in adolescence: The role of maternal support. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(3), 299–311. <https://doi.org/10.1177/0146167206296300>
- Spataro, P., Calabro, M., & Longobardi, E. (2020). Prosocial behavior mediates the relation between empathy and aggression in primary school children. *European Journal of Developmental Psychology*, 17(5), 727–745. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1731467>
- Stern, J. A., & Cassidy, J. (2018). Empathy from infancy to adolescence: An attachment perspective on the development of individual differences. *Developmental Review*, 47(1), 1–22. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2017.09.002>
- Strayer, J. (1980). A naturalistic study of empathic behaviors and their relations to affective states and perspective taking skills in preschool children. *Child Development*, 51(3), 815–822. <https://doi.org/10.2307/1129469>
- Strayer, J., & Fraser, S. (2004). Children's anger, emotional expressiveness, and empathy: Relations with parents' empathy, emotional expressiveness, and parenting practices. *Social Development*, 13(2), 229–254. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2004.000265.x>
- Strayer, J., & Roberts, W. L. (2004). Empathy and observed anger and aggression in five-year-olds. *Social Development*, 13(1), 1–13. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2004.00254.x>
- Şen, B. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâ düzeyleri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Taner Derman, M., Türen, Ş., & Buntürk, T. (2020). Okul öncesi çocukların empati bölümleri ile annelerinin ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 336–368. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202042188>
- Türnüklü, A. (2004). Okullarda sosyal ve duygusal öğrenme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 37(1), 136–157.
- Ulutaş, İ. (2005). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal zekâlarına duygusal zekâ eğitiminin etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

- van den Bos, W., van Dijk, E., Westenberg, M., Rombouts, S. A. R. B., & Crone, E. A. (2011). Changing brains, changing perspectives: The neurocognitive development of reciprocity. *Psychological Science*, 22(1), 60–70. <http://dx.doi.org/doi:10.1177/0956797610391102>
- Wang, M., Wang, J., Deng, X., & Chen, W. (2019). Why are empathic children more liked by peers? The mediating roles of prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences*, 144(1), 19–23. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.02.029>
- Wispe, L. (1990). History of the concept of empathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 17-37). Cambridge University.
- Wright, B. D., & Stone, M. H. (1979). *Best test design*. Mesa.
- Zajdel, R. T., Bloom, J. M., Fireman, G., & Larsen, J. T. (2013). Children's understanding and experience of mixed emotions: The roles of age, gender, and empathy. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 174(5), 582–603. <https://doi.org/10.1080/00221325.2012.732125>



Authenticity, Self-compassion and Well-being in Psychological Counselors: The Mediating Role of Body Responsiveness and Emotion Dysregulation

Zeynep AYDIN SÜNBUİL^{a*} (ORCID ID - 0000-0001-8084-2344)

Neslihan ARICI ÖZCAN^b (ORCID ID - 0000-0002-6169-1445)

^aKocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İzmit/Türkiye

^bİstanbul Medeniyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, İstanbul/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1463114

Article history:

Received 01.04.2024

Revised 17.10.2024

Accepted 16.12.2024

Keywords:

Psychology,
Body Responsiveness,
Emotion Dysregulation,
Well-being,
Authenticity,
Self-compassion,
Psychological counselor.

Research Article

Abstract

This study aims to examine the mediating role of body responsiveness and emotion dysregulation in the relationship between authenticity, self-compassion, and well-being among psychological counselors. A total of 174 psychological counselors, 137 women and 37 men, took part as the sample. The results showed that authenticity exhibited significantly indirect relationships with well-being ($\beta=.21, p<.01, 95\% BC, CI [.15, .28]$), and both body responsiveness ($\beta=.05, p<.01$) and emotion dysregulation ($\beta=.16, p<.01$) partially mediating this relationship at a significant level. In addition, self-compassion exhibited significantly indirect relationship with well-being ($\beta=.44, p<.01, 95\% BC, CI [.32, .54]$), and both body responsiveness ($\beta=.03, p<.05$) and emotion dysregulation ($\beta=.41, p<.01$) also serving as partial mediators. The proposed path model of the study explains 19% of the variance in body responsiveness, 74% of emotion dysregulation, and 27% of well-being among psychological counselors. The findings were discussed in light of the related literature and various suggestions were provided.

Psikolojik Danışmanlarda Otantiklik, Öz-duyarlılık ve İyi Oluş: Beden Duyarlılığı ve Duygu Düzenleme Güçlüğü'nün Aracı Rolü

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1463114

Makale Geçmişi:

Geliş 01.04.2024

Düzeltilme 17.10.2024

Kabul 16.12.2024

Anahtar Kelimeler:

Psikoloji,
Beden Duyarlılığı,
Duygu Düzenleme Güçlüğü,
İyi Oluş,
Otantiklik,
Öz-duyarlılık,
Psikolojik Danışman

Araştırma Makalesi

Öz

Bu çalışmada psikolojik danışmanlarda otantiklik, öz-duyarlılık ile iyi oluş arasındaki ilişkide beden duyarlılığı ve duygu düzenleme güçlüğü'nün aracı rolünü incelemek amaçlanmıştır. Örneklemde 137 kadın, 37 erkek olmak üzere toplam 174 psikolojik danışman katılımcı yer almıştır. Yol analizi sonuçları otantikliğin iyi oluş ile anlamlı düzeyde dolaylı ilişkiler sergilediğini ($\beta=.21, p<.01, 95\% BC, CI [.15, .28]$) ve hem beden duyarlılığının ($\beta=.05, p<.01$) hem de duygu düzenleme güçlüğü'nün ($\beta=.16, p<.01$) bu ilişkiye anlamlı düzeyde kısmi aracılık ettiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, öz-duyarlılığın iyi oluş ile anlamlı düzeyde dolaylı ilişkiler sergilediğini ($\beta=.44, p<.01, 95\% BC, CI [.32, .54]$) ve hem beden duyarlılığının ($\beta=.03, p<.05$) hem de duygu düzenleme güçlüğü'nün ($\beta=.41, p<.01$) bu ilişkiye anlamlı düzeyde ve kısmi aracılık ettiği bulunmuştur. Araştırmada önerilen yol modeli psikolojik danışmanlarda beden duyarlılığına ilişkin varyansın %19'unu, duygu düzenleme güçlüğü'nün %74'ünü ve iyi oluşun %27'sini açıklamaktadır. Bulgular ilgili alan yazı doğrultusunda tartışılmış ve çeşitli öneriler sunulmuştur.

*Corresponding Author: zeynep.aydinsunbul@kocaeli.edu.tr

Introduction

Mental health professionals (psychologist, psychological counselor, social worker, psychiatrist) learn the ethical principles of benefiting others and not harming clients during their education and work with these principles when they start practicing their profession (American Counseling Association, 2014; American Psychiatric Association, 2022). Among these principles, it is also emphasized that psychological counselors protect their own well-being in both their professional and private lives (Fairbanks, 2016; Purwaningrum et al., 2019; Stalnaker-Shofner & Manyam, 2014). The literature highlights that psychological counselor's well-being is determined by the counseling process (Harris, 2010), the relationship he establishes with his client (Voon & Chan, 2021) and the competence of the counselor (Lambie & Sias, 2009). Various studies emphasize that it is an important point to study counselors' well-being as much as burnout, compassion fatigue, and secondary trauma issues (MacBeth & Gumley, 2012, Voon & Chan, 2021).

In the literature, well-being is defined as experiencing more positive emotions and being satisfied with life (Diener & Emmons, 1984), being psychologically functional (Ryff, 1989), and being positive and socially functional with positive emotions (Keyes, 1998). Some theorists have explained well-being by focusing on hedonic elements (positive emotions and happiness), while others have explained well-being by focusing on eudaimonic elements (psychological growth). Schueller and Seligman (2010) emphasized both elements (hedonic and eudaimonic) in the concept of well-being. According to Schueller and Seligman (2010), well-being is multidimensional (positive emotions, attachment, good relationships, meaning and success) and these dimensions are affected by personal and environmental factors. Well-being, which is multidimensional and affected by personal and environmental factors, is specific to the individual and allows the individual to use his potential (Ryff & Singer, 2008).

The Relationship Between Authenticity and Well-being

There are various personal and professional indicators (self-acceptance, relatedness, environmental control, autonomy, purpose in life and personal development) that affect the well-being of psychological counselors (Ryff & Singer, 2008). Psychological counselors with high levels of well-being can adjust and regulate themselves according to the context, people, relationships and processes, both individually and as experts (Purwaningrum et al., 2019). It is very important for the psychological counselor to be authentic while planning and arranging all these aspects.

Authenticity is expressed as the individual's "real self" in daily life (Kernis & Goldman, 2006), and in the literature, it is defined as a high-level psychological maturity (Schmader & Sedikides, 2018) in which the individual feels compatible with his/her own beliefs and values and acts accordingly (Harter, 2002) and demonstrates his/her own functionality (Rogers, 1961). In short, authenticity is defined as the harmony between a person's behavior in the outside world and his emotions or self (Landa & English, 2022). Authentic people are also defined as those with deep self-awareness and emotional competence, who establish open, honest and sensitive relationships with both themselves and their environment (Baker et al., 2017; Ryan & Ryan, 2019). All these definitions reveal that authenticity is multidimensional (Wood et al., 2008). Although the concept of authenticity has been addressed by psychoanalytic (Winnicott, 1965) and humanistic (Yalom, 1980) approaches, it has recently been examined in detail and empirically in positive psychology (Linley et al., 2006).

Barrett-Lennard (1998) and Kernis and Goldman (2006), who discussed the concept of authenticity empirically, also stated that authenticity is multidimensional. In his model, Barrett-Lennard (1998) explained authenticity with three dimensions (the individual's experience, awareness, and verbal and behavioral reactions to the environment). Kernis and Goldman (2006) discussed authenticity with four dimensions (awareness, impartial processing, behavior and relational orientation), mostly through self-regulation. Wood et al. (2008) evaluated authenticity with three dimensions (self-alienation, authentic life, and acceptance of external influence). The common points emphasized in the awareness concept of authenticity in these models are that individual can accompany himself and his environment impartially

and ensure that his relationships continue at an optimal level and this can increase well-being (Zhang et al., 2019).

There are many studies (Baker et al., 2017; Pillow et al., 2017; Rivera et al., 2019) examining authenticity and well-being. In these studies, it was emphasized that authenticity and well-being are complementary elements and that self-regulation is important in the relationship between these two (Rivera et al., 2019; Ryan et al., 2005). In addition, many different features that enable self-regulation such as social relationships (Sutton, 2020), self-monitoring (Pillow et al., 2017), emotion (Baker et al., 2017), and attention (Boyras & Kuhl, 2015) explain the relationship between these two. However, there are limited number of studies addressing the concept of authenticity and conducted with mental health professionals (Burks & Robbins, 2012; Chan, 2010; Jungers & Gregoire, 2016; Mayton, 2018). In these studies, it is emphasized that the authenticity of the psychological counselor leads to sincerity, transparency and honesty in psychological counseling and determines the client-psychological counselor relationship positively (Mayton, 2018). Kottler and Hazler (2001) emphasize that the healing power in counseling lies in a strong relationship, as well as the authenticity of individuals within this relationship. Being authentic makes it easier for the psychological counselor to meet many of the ethical principles (autonomy, maturity and competence) in the profession (Chan, 2010; Jungers & Gregoire, 2016). In general, these studies have not addressed which factors contribute to the relationship between authenticity and well-being in mental health professionals. Therefore, in this study, the mediating role of body responsiveness and emotion dysregulation in the relationship between authenticity and well-being was examined.

The Relationship Between Self-compassion and Well-being

In addition to authenticity, another concept related to the well-being is self-compassion (Neff & Pommier, 2013). Today, increasingly challenging life events reveal that human beings need to be more sensitive (Bayır-Toper et al., 2022). Self-compassion is defined as the individual's effort to recognize the emotions s/he experiences in the face of difficulties and negativities and to soothe these emotions, being able to handle the situation realistically, being tolerant and patient, without judging oneself while making an effort, and treating these experiences as a common human experience (Neff, 2003). Individuals with high self-compassion are individuals who show interest, compassion and understanding towards themselves in the face of the challenging experiences, accept that these difficulties are universal, and do not feel alone in this pain and do not judge themselves. In addition to all of these, they show patience, care and tolerance even to the aspects of their personalities that they don't like (Neff, 2003). An individual with self-compassion has the characteristics of caring about goodness, enduring distress, displaying a non-judgmental stance, having sympathy and empathy, being able to focus attention sensitively, thinking and acting sensitively (Neff, 2003).

The concept of self-compassion is an important part of the psychological counseling field (Nelson et al., 2018). For individuals practicing mental health, having self-compassion has many positive effects in both their personal and professional lives (Dorian & Killebrew, 2014; Kottler & Hazler, 2001; Neff & Pommier, 2013; Patsiopoulos & Buchanan, 2011). Boellinghaus et al. (2013) emphasize that if counselor's self-compassion is high, the psychological counseling process is less technical and more humane. All of these have a preventive role in the psychological counselors' burnout in their private and professional lives (Dorian & Killebrew, 2014).

As mentioned above, while there are studies examining the relationship between authenticity and well-being (Burks & Robbins, 2012; Chan, 2010; Jungers & Gregoire, 2016; Mayton, 2018) and between self-compassion and well-being in many professions and work contexts, studies conducted on these relationships are fewer in mental health fields (Boellinghaus et al., 2013; Dorian & Killebrew, 2014; Patsiopoulos & Buchanan, 2011). However, it is very important for professionals working in the field of mental health (psychologists, psychological counselors, social workers, psychiatrists) to be authentic and self-compassionate in protecting their own mental health and then the mental health of their clients (American Counseling Association, 2014; American Psychiatric Association, 2022). In addition, there are few studies examining what factors play a role in the relationship between authenticity and self-

compassion to well-being in mental health professionals. Self-efficacy (Mayton, 2018) and self-monitoring (Pillow et al., 2017) had a mediating role in the relationship between authenticity and well-being; resilience (Voon & Chan, 2021) and mindfulness (Dorian & Killebrew, 2014) had a mediating role in the relationship between self-compassion and well-being in mental health professionals. Like these psychological constructs, the factors that are at the core of the self-regulation principle (emotion regulation and body awareness) may also be effective in explaining the relationship between authenticity and self-compassion to well-being in mental health experts. When we examined the literature, we could not find studies that specifically addressed emotion regulation difficulties and body responsiveness in explaining these relationships. Therefore, the aim of this study is to examine the mediating role of body responsiveness and difficulty in emotion regulation in the relationship between authenticity and self-compassion to well-being in psychological counselors working in the field of mental health.

The Mediating Role of Body Responsiveness

Body responsiveness is the individual's use of body sensations with conscious awareness in the process of decision-making and guiding behavior, instead of suppressing the sensation/emotion or reacting impulsively (Daubenmier et al., 2013). The concept of body responsiveness differs from the concept of body awareness because it also includes the way the individual reacts and makes decisions. Body awareness is the individual's ability to focus attention on internal body sensations and notice the sensations. These sensations are interoceptive (sensing the signals coming within the organism) and proprioceptive (internal sensation of the body's spatial position and movement) (Chen, 2021).

Interoceptive and proprioceptive sensations that constitute body awareness are subjective, phenomenological and multidimensional structures that can change with mental processes (such as attention, interpretation, evaluation, beliefs, memories, conditioning, attitudes, etc.). Although individuals with body awareness can keep their attention on sensation, it has been determined that they have problems focusing their attention, especially in some situations such as pain. In this context, only body awareness can't predict coping strategies in such situations as pain (Mehling et al., 2013). However, it has been determined that body responsiveness is effective in determining coping strategies, especially in situations such as pain, body shame, and preventing emotional eating (Daubenmier, 2005; Lamont, 2019, 2021).

In the literature, it is highlighted that body responsiveness guides decision-making and behavior and positively mediates individuals' emotions and emotional eating and their well-being (Daubenmier, 2005; Impett et al., 2006; Lamont, 2019, 2021). In psychological counseling processes, well-being of the client/psychological counselor is important in that counselors can make healthy decisions, especially when evaluating risks (Cottone et al., 2021). Although there are no studies addressing the body responsiveness and well-being of mental health professionals, the high level of body responsiveness of mental health professionals may play a positive role in their healthy decision-making and well-being. Therefore, in this study, the mediating role of body responsiveness in the relationship between authenticity, self-compassion and well-being was examined.

No study has been found addressing the relationship between body responsiveness and authenticity. On the other hand, there are studies addressing the relationship between body awareness and well-being (Hanley et al., 2017), and some of these are studies conducted with experts working in the field of mental health (Pintado, 2019). Having body awareness among mental health professionals positively affects their well-being as it provides their own self-care, reduces stress and increases sensitivity (Bibeau et al., 2016; Boellinghaus et al., 2014; Pintado, 2019). If the role of body awareness in well-being is so effective in mental health professionals, it can be said that body responsiveness, which includes body awareness, may also play a role in well-being. Additionally, body responsiveness can play an important role in guiding the emotions and behavior of both the counselor and the client.

There are studies (Kernis & Goldman, 2006; Landa & English, 2022) that address authenticity and body awareness in various groups, including healthcare professionals. At the core of authentic behavior lies the individual's body awareness and emotional clarity, including bodily and emotional information (Kernis &

Goldman, 2006; Landa & English, 2022). Authentic individuals are those who have their own bodily awareness, and this awareness positively affects the client's well-being (Cook-Cottone, 2015). Especially experts working in the field of mental health may need to have a higher level of body awareness in order to both adapt to the client and empathize with them (Oschman, 2015). In fact, it can be argued that since the mental health workers also work on the client's physical awareness, their body responsiveness, including decision-making mechanisms, should also be high. However, no study has been found addressing the relationship between body responsiveness and authenticity. Based on all of these points, the mediating role of body responsiveness in the relationship between authenticity and well-being was examined in the study.

Like authenticity, there are no studies specifically addressing the relationship between self-compassion and body responsiveness in the literature. However, there are many studies addressing self-compassion and body awareness in various groups, including healthcare professionals (Bibeau et al., 2016; Boellinghaus et al., 2014; Burton et al., 2017; Pintado, 2019; Raab, 2014). These studies emphasize that body awareness is an important part of mindfulness training. Since body awareness is effective in regulating negative thoughts and emotions, it is stated that this awareness plays a role in the individual's ability to perceive himself and the event realistically, without judging himself, in the face of the difficulties and negativities, and to allow his emotions and thoughts flow through experiences (Bibeau et al., 2016; Boellinghaus et al., 2014; Burton et al., 2017; Pintado, 2019; Raab, 2014). Since body responsiveness involves body awareness and decision-making mechanisms, it may also be related to self-compassion. Therefore, within the scope of this study, the mediating role of body responsiveness in the relationship between self-compassion and well-being was also addressed.

The Mediating Role of Emotion Dysregulation

Emotion regulation is a developmental process that begins at early ages (Prikhidko & Swank, 2018) and has an important role in supporting the well-being of the individual (Linehan, 2015). Emotion regulation is the ability of an individual to regulate their emotions in socially appropriate ways to achieve their goals (Campos et al., 2011). Gratz and Roemer (2004) conceptually define emotion regulation to include this definition as (a) recognizing and understanding emotions, (b) accepting emotions, (c) being able to control impulsive behavior and act in accordance with the desired goal while experiencing negative emotions and (d) the ability to flexibly use emotion regulation strategies against emotional responses to meet individual goals and situational demands. If any or all of these skills are missing, the individual has difficulty in regulating emotions.

According to Gross (1998), emotion regulation consists of a process and includes two strategies. These are antecedent-focused strategies; cognitive reappraisal (BD) and response/outcome-focused strategies; expression suppression (IP). In the antecedent-focused strategy, individuals understand the situation simply as a situation, frame the evaluation in the context of the situation after consciously directing their attention, and then react emotionally (Gross & Thompson, 2007). In antecedent-focused strategies, individuals reinterpret a situation in the context of the situation to alleviate the emotional response, thereby being relatively successful in reducing negative emotions and increasing tolerance to emotional stimuli (Lee et al., 2020). In response/outcome-oriented strategies, negative emotions are experienced at a higher intensity due to triggering, suppression and cognitive charges coming from the past (Gross, 2002). It is stated that individuals with emotion regulation difficulties suppress their emotions by using response/outcome-oriented strategies and therefore have difficulty in regulating their emotions.

The more the psychological counselors work in the field, the more clearly they realize that emotional regulation is important for both themselves and their clients (Gibson et al., 2010). Counseling profession involves emotional availability, the ability to experience the full range of emotions, modulate emotions, display emotions appropriately, and respond effectively to the emotions of others (Cook, 2009). In addition, it is an ethical responsibility of the counselor to regulate his or her emotions in the counseling process (American Counseling Association, 2014; American Psychiatric Association, 2022). When psychological counselors can regulate their own emotions, they help their clients to gain insight, understand their emotions better, calm their emotions and also set an example for their clients (Mennin

& Farach, 2007). This reflects positively on the counseling process for both the client and the psychological counselor and positively determines their level of well-being (Cook, 2009; Prikhidko et al., 2020; Prikhidko & Swank, 2018).

Psychological counselors may have difficulty with regulating their emotions as they work with emotionally charged situations for a long time in the field and suppress their own emotions. This situation may affect the counselors' well-being in their professional and private lives (Hill, 2013). Ding (2021) stated that psychological counselors who left their jobs due to burnout used more response/outcome-oriented emotion regulation strategies and suppressed their emotions. It is stated that counselors' difficulties in emotional regulation have negative effects on both their own well-being and the well-being of the client (Batten & Santanello, 2009; Werner & Gross, 2010).

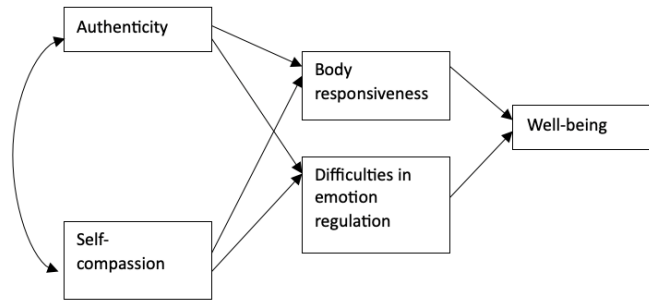
The level of authenticity also plays an important role in emotion regulation as it includes the sources of trust, honesty and openness in interactions (Kernis & Goldman, 2006). In addition, as stated by Kernis and Goldman (2006), the awareness, impartial processing, behavior and relational orientation characteristics of authenticity can help individuals in regulating emotions. All of these premises point out to the importance of authenticity in emotion regulation (English & John, 2013). Landa and English (2022) emphasized that individuals with high levels of authenticity regulate their emotions with less effort. Similarly, it has been emphasized that individuals with high levels of authenticity evaluate the environment and situation and use more antecedent-focused emotion regulation strategies (Anderson et al., 2020). Individuals with low levels of authenticity have difficulties in regulating emotions and prefer response/outcome-oriented strategies and suppress their emotions (English & John, 2013). Moreover, healthcare professionals with high levels of authenticity, including psychological counselors, can regulate their emotions more easily in emotionally charged situations (Martínez-lñigo et al., 2007).

Another point of view is that, like authenticity, self-compassion plays a role in reducing emotional reactivity, decreasing negative affect, greater acceptance, and regulating emotions in a healthy way (Finlay-Jones et al., 2015; Hayes & Feldman, 2004). Individuals with low levels of self-compassion display a judgmental attitude towards themselves, experience excessive negative emotions, can't regulate these emotions, and hence their well-being levels are negatively affected (Neff, 2003). Specialists working in the field of mental health constantly witness negative experiences and emotions during the day, tolerate the uncertainty of the counseling process, and while trying to carry out many processes to maintain the therapeutic relationship, they may experience performance anxiety, strong hopelessness, inadequacy, self-doubt, grief and fear (Colli et al., 2014). As a result, professionals working in the field of mental health may neglect their own self-care. In this context, it is stated that self-compassion can be an important resource for mental health professionals to be able to carry out the counseling process in a healthy way, to regulate their own emotions and improve their well-being (Finlay-Jones et al., 2015). Based on these, this study aimed to address the role of emotion dysregulation in the relationship between self-compassion and well-being of psychological counselors working in the field of mental health.

In line with all of the concepts and studies mentioned above, to the researcher's knowledge, there are no studies that specifically examine these concepts together among experts working in the field of mental health. It is expected that revealing these relationships will primarily contribute to the related literature. In addition, most of the psychological counselors working in the field of mental health work in schools in our country (Tagay & Çakar, 2017). There are many external factors (school conditions, number of students, dealing with work that does not comply with the job description, wrong attitudes, etc.) that affect the well-being of psychological counselors working at schools (Tagay & Çakar, 2017; Tarhan, 2017; Yıldız & Türk, 2018). In this context, it may be important for psychological counselors to be sensitive to themselves and be aware of their authenticity in order to be affected less by all of these external factors and to maintain their level of well-being in their professional and private lives. It can be assumed that psychological counselors need to have different skills (bodily awareness, body responsiveness, emotional regulation, etc.) in order to maintain their levels of authenticity, self-compassion and well-being while working under difficult conditions. Difficult conditions may also lead the counselor to make more risk assessments and decisions during the counseling process. In such cases, it may be important for the

psychological counselor to have high physical and emotional awareness of himself and his ability to regulate them. In line with all these, the aim of this study is to investigate the mediating role of body responsiveness and emotion regulation difficulties in the relationship between psychological counselors' authenticity, self-compassion and well-being. The proposed model for the relationships between these variables is given below.

Figure 1
Proposed Well-being Model in Psychological Counselors



Method

Sample

The sample group of the research consists of psychological counselors. The sample included a total of 174 participants, 137 women and 37 men. Participants were between the ages of 21-55 ($M = 26.33$, $SD = 6.81$). 78.2% of the participants had a bachelor's degree ($N=136$), 18.4% had a master's degree ($N=32$), and 3.4% had a doctorate degree ($N=6$). The distribution of the psychological counselors in the sample according to the institution they work for is as follows; kindergarten ($N=6$, 3.4%), primary education ($N=23$, 13.2%), secondary education ($N=34$, 19.5%), university ($N=30$, 17.2%), other ($N=6$, 3.4%) and currently not working ($N=73$, 42%). The average weekly working hours of actively working psychological counselors were reported as $\bar{X} = 37.2$. Additionally, the marital status distribution of the sample is; single ($N=103$, 59.2%), in a romantic relationship ($N=37$, 21.3%) and married ($N=34$, 19.5%). The participants of the study were selected by convenient sampling method from volunteer psychological counselors who filled out the forms via the online survey link. In the convenient sampling method, researchers include the most appropriate sample that is easily accessible in order to save time and cost (Marshall, 1996).

Measures

Authenticity Scale: Developed by Wood et al. (2008), the scale consists of 12 items that measures authenticity through the sub-dimensions of self-alienation, authentic life and acceptance of external influence. The scale, which includes 4 items in each sub-dimension, was developed as a 7-point Likert type. In the scale, the total authenticity score is calculated by subtracting the self-alienation and acceptance of external influence scores from the authentic life subscale score. Increasing scores obtained from the scale indicate that authenticity also increases. The Turkish adaptation of the scale was carried out by İlhan and Özdemir (2013) and the structure of the original scale was confirmed ($\chi^2/SS=1.49$, $RMSEA=.05$, $CFI=.95$, $IFI=.95$, $GFI=.92$). Additionally, Cronbach alpha and internal consistency values were found to be between .62 and .79 for the subscales. In this study, the Cronbach alpha value for the entire scale was calculated as .75.

Self-Compassion Scale (SCS): The measurement tool developed by Neff (2003) measures self-compassion with the dimensions of self-judgment, self-kindness, alienation, common humanity, mindfulness and over-identification. The measurement tool, consisting of a total of 26 items, was developed by a 5-point Likert type (1: Almost never; 5: Almost always), and high scores indicate a high level of self-compassion. Cronbach's alpha coefficient was found to be .93 for the entire scale. Turkish

adaptation of the scale was conducted by Akin et al. (2007) and the factor structure of the original scale was confirmed. Additionally, Cronbach's alpha values in the Turkish form were calculated between .72 and .77 for the subscales. Within the scope of this study, the Cronbach alpha internal consistency coefficient of the Self-Compassion Scale was found to be .95 for the entire scale.

Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS): Consisting of 36 items, the Difficulties in Emotion Regulation Scale measures emotion regulation with the subscales of lack of emotional openness, difficulty in engaging in purposeful behavior, impulse control difficulties, failure to accept emotional reactions, limited access to emotion regulation strategies, and lack of emotional awareness (Gratz & Roemer, 2004). High scores obtained from the scale indicate increased difficulty in emotion regulation. In the original version of the scale, the Cronbach alpha coefficient was calculated as .93. Rugancı (2008), who conducted the validity and reliability study for the Turkish form, found that after removing one item (item 10) from the scale, the Cronbach alpha coefficient varied between .75-.90 for the subscales and it was .94 for the entire scale. Within the scope of this study, the Cronbach alpha coefficient of the scale was calculated as .95.

Body Responsiveness Questionnaire (BRQ): The Body Responsiveness Questionnaire is a 7-item scale that measures the ability to consciously notice body sensations (Daubenmier, 2005). Two different structures emerged in the scale: the importance of internal awareness and the perceived disconnection subscale. When calculating the total score on the scale, the items in the perceived disconnection scale are reverse scored and the average of all items is taken. Higher scores from the scale indicate increased body responsiveness. The internal consistency coefficient of the original scale was calculated as .83. In the Turkish adaptation study of the scale conducted by Aydın-Sünbül and Arıcı-Özcan (2022), the two-factor structure was confirmed ($\chi^2/df=3.18$, $p<.001$; $GFI=.99$; $CFI=.99$; $TLI=.98$; $RMSEA=.05$). Additionally, the Cronbach alpha coefficient for the Turkish form of the measurement tool was calculated as .84 for the importance of internal awareness subscale and .70 for the perceived disconnection subscale. Within the scope of this study, the Cronbach alpha value of the Body Responsiveness Questionnaire was calculated as .70 for the entire scale.

Perma Scale: PERMA is a 23-item scale that measures well-being with the dimensions of positive emotions, attachment, relationships, meaning and success (Butler & Kern, 2016). The scale includes 3 items in each subscale, 7 filler items and 1 item measuring happiness. The scale is a 10-point Likert type measurement tool (0: Never; 10: Always) and high scores show a high level of well-being. Cronbach's alpha values of the original form are between .92-.95 for the subscales. The internal consistency coefficient of the scale was found to be .91 for the entire scale, and the test-retest value was .83 in the Turkish adaptation study by Demirci et al. (2017). Within the scope of this study, the Cronbach alpha internal consistency coefficient of the Perma Scale was calculated as .84 for the entire scale.

Data Analysis

In the first part of the data analysis, missing data and outliers were examined through the SPSS 20 statistical package program. As a result of these analyses, it was not deemed appropriate to exclude any data from the analysis. With the help of the same program, normality and linearity assumptions regarding the variables of the study were tested. Skewness values for the variables range from -.686 to .194; Kurtosis values were found to be in the range of -.523 - .531. These values indicate that the data has a normal distribution. In addition, scatter plots of the predicted variables were examined and it was determined that the points were collected on an axis. In this case, the linearity assumption regarding the data was also satisfied. In the next stage, a path analysis was performed via AMOS 18 software. In the path analysis, the mediating roles of body responsiveness and difficulties in emotion regulation in the relationship between authenticity and self-compassion to well-being in psychological counselors were tested.

The Process

The ethics committee approval of the study was received by the Istanbul Medeniyet University Social Sciences Ethics Committee dated 13/03/2023. The researchers sent the online survey forms to the school counselors whom they were in contact with in the same province and to the message groups where the

psychological counselors were included. Using the appropriate sampling method, the individuals participating in the research were also asked to share the links of the forms with the psychological counselors they also knew. In the online forms, participants filled out the informed consent and voluntary participation form, personal information form, Authenticity Scale, Self-Compassion Scale, Difficulties in Emotion Regulation Scale, Body Responsiveness Questionnaire and the PERMA Scale, respectively. The scales were answered in an average of 10-15 minutes.

Results

Results of the Correlation Values Between the Study Variables

In this study, the mediating role of body responsiveness and difficulties in emotion regulation in the relationship between authenticity and self-compassion to well-being in psychological counselors were tested. First, the correlation values between the study variables have been examined and the results are presented in Table 1.

Table 1

The Correlation Values between the Study Variables

Variable	1	2	3	4	5
1. Authenticity	-				
2. Self-compassion	.51***	-			
3. Body responsiveness	.41***	.35***	-		
4. Difficulties in emotion regulation	-.63***	-.82***	-.39***	-	
5. Well-being	.38***	.57***	.36***	-.51***	-

Note. $N=174$, *** $p<.001$.

According to Table 1, authenticity, which is the independent variable of the research, showed significantly positive relationships with the mediator variable, body responsiveness ($r=.41$, $p<.001$), while it had a significantly negative relationship with another mediator variable, difficulties in emotion regulation ($r=-.63$, $p<.001$). Similarly, self-compassion, the other independent variable of the study, was found to have a significant positive relationship with body responsiveness ($r=.35$, $p<.001$), and a significant negative relationship with the other mediator variable, difficulty in emotion regulation ($r=-.82$, $p<.001$). In addition, the dependent variable of the study, well-being had a significantly positive relationships with authenticity ($r=.38$, $p<.001$), self-compassion ($r=.57$, $p<.001$) and body responsiveness ($r=.36$, $p<.001$) while it showed a significant negative relationship with the difficulties in emotion regulation ($r=-.51$, $p<.001$).

The Results of the Path Analysis

In the next step, a path analysis was used to test the mediating roles of body responsiveness and difficulties in emotion regulation in the relationship between authenticity and self-compassion to well-being. Kline (2011) argued that the minimum number of samples in a path analysis should be 20 times the parameters included in the path analysis. Therefore, the minimum number of samples required for this study is $20 \times 5 = 100$. In this context, it can be said that the assumption regarding the minimum number of samples is satisfied. In addition, the assumption of normality regarding the variables of the study was ensured and therefore the Maximum Likelihood Estimation method was used in the path analysis. Model fit values obtained with this method ($\chi^2/df=1.47$, $p>.01$; GFI=.99; CFI=.99; TLI=.99; RMSEA=.05) reveal that the model fits the data well (Kline, 2011). Afterwards, the direct, indirect and total estimates were calculated with the bootstrapping method and the results with the confidence intervals are presented in Table 2.

Table 2*Standardized Direct, Indirect and Total Estimates of the Model*

Paths	(β)	5%, 95%, BC, CI
Authenticity → Body responsiveness	.31**	(.17, .45)
Authenticity → Difficulties in emotion regulation	-.27**	(-.37, -.19)
Authenticity → Well-being		
Body responsiveness (i)	.05**	
Difficulties in emotion regulation (i)	.16**	
Indirect (total)	.21**	(.15, .28)
Self-compassion → Body responsiveness	.19*	(-.02, .38)
Self-compassion → Difficulties in emotion regulation	-.69**	(-.77, -.61)
Self-compassion → Well-being		
Body responsiveness (i)	.03*	
Difficulties in emotion regulation (i)	.41**	
Indirect (total)	.44**	(.32, .54)
Body responsiveness → Well-being	.15*	(.02, .27)
Difficulties in emotion regulation → Well-being	-.60**	(-.74, -.45)

Note. $N=174$, *** $p<.001$, ** $p<.01$, * $p<.05$.

According to Table 2, authenticity had a positively significant correlation with body responsiveness ($\beta=.31$, $p<.01$, 95% BC, CI [.17, .45]) while it was found to be negatively correlated with difficulties in emotion regulation at a meaningful level ($\beta=-.27$, $p<.01$, 95% BC, CI [-.37, -.19]). Additionally, authenticity exhibited a significantly indirect relationship with well-being ($\beta=.21$, $p<.01$, 95% BC, CI [.15, .28]) and both body responsiveness ($\beta=.05$, $p<.01$) and difficulty in emotion regulation ($\beta=.16$, $p<.01$) were found to be mediating this relationship. Considering the direct relationship between authenticity and well-being, it can be said that body responsiveness and difficulty in emotion regulation have a partial mediation effect in this relationship. Self-compassion was found to have a positively significant relationship with body responsiveness ($\beta=.19$, $p<.05$, 95% BC, CI [-.02, .38]) and it was found to have a negatively meaningful relationship with difficulties in emotion regulation ($\beta=-.69$, $p<.01$, 95% BC, CI [-.77, -.61]). In addition, self-compassion exhibited an indirect relationship with well-being ($\beta=.44$, $p<.01$, 95% BC, CI [.32, .54]) and both body responsiveness ($\beta=.03$, $p<.05$) and difficulty in emotion regulation ($\beta=.41$, $p<.01$) were found to be mediating this relationship. Considering the direct relationship between self-compassion and well-being, it can be stated that body responsiveness and difficulty in emotion regulation have a partial mediating effect in this relationship. In addition, body responsiveness exhibited significantly positive relationship with well-being ($\beta=.15$, $p<.05$, 95% BC, CI [.02, .27]), while difficulties in emotion regulation showed significantly negative relationships with well-being ($\beta=-.60$, $p<.01$, 95% BC, CI [-.74, -.45]). The path model proposed in the study explains 19% of the variance in body responsiveness, 74% variance of difficulties in emotion regulation and 27% variance of the well-being in psychological counselors.

Discussion & Conclusion

The aim of this study was to examine the mediating role of body responsiveness and difficulties in emotion regulation in the relationship of authenticity and self-compassion to well-being in psychological counselors. There are studies indicating that counselors' authenticity (Burks & Robbins, 2012; Jungers & Gregoire, 2016; Mayton, 2018), self-compassion (Dorian & Killebrew, 2014; Kottler & Hazler, 2001; Neff & Pommier, 2013; Patsiopoulous & Buchanan, 2011) body responsiveness (Daubenmier, 2005; Impett et al., 2006; Lamont, 2019, 2021) and emotion regulation difficulties (Batten & Santanello, 2009; Werner & Gross, 2010) are important for the well-being of themselves and their clients. These studies are parallel to the relationships between authenticity, self-compassion, body sensitivity, difficulty in emotion regulation and well-being in psychological counselors revealed within the scope of this study.

The first result of the current study shows that body responsiveness has a partial mediation role in the relationship between psychological counselors' level of authenticity and well-being. Since body responsiveness is a new concept in the literature of body-focused psychotherapies, there is no study that directly addresses the relationship between authenticity, well-being and body responsiveness. However, there are many studies in the context of body awareness that also covers body responsiveness. Especially the results of the studies examining the relationships between authenticity and body awareness (Kernis & Goldman, 2006; Landa & English, 2022), body awareness and well-being (Bibeau et al., 2016; Boellinghaus et al., 2014; Pintado, 2019) and authenticity and well-being (Dorian & Killebrew, 2014; Mayton, 2018; Pillow et al., 2017; Voon & Chan, 2021) in professionals working in the field of mental health are indirectly parallel with this result of the current study. In this context, a high level of body responsiveness, including body awareness, in mental health professionals may be important for the well-being of both themselves and their clients. With this finding of the study, the concept of body responsiveness can be added to both academic and applied training in order to increase the well-being in mental health professionals.

Another result of the study is that difficulties in emotion regulation has a partial mediation role in the relationship between psychological counselors' authenticity and well-being levels. Studies addressing the positive impact of the awareness and relational orientation characteristics of experts with high levels of authenticity in regulating their emotions (Anderson et al., 2020, Kottler and Hazler, 2001) support the finding of this study. In addition, the results of the studies show that healthcare professionals (including psychological counselors) with high levels of authenticity also have high level of well-being. This is attributed to their ability to be aware of and regulate their emotions, despite working in emotionally charged situations (Martínez-lñigo et al., 2007), supporting this finding of the current study. However, the literature points out that some mental health professionals may have difficulty in regulating their own emotions as they work with emotionally charged situations (Ding, 2021; Hill, 2013). There are also other resources that discuss how well-being of a mental health professional having difficulty in regulating his emotions is negatively affected by these situations (Linehan, 2015; Prikhidko et al., 2020). This may be due to the individual's preference for the response/outcome-focused strategies (English & John, 2013; Gross & Thompson, 2007; Impett et al., 2014). In this context, with this finding of the study, it can be said that authenticity has a direct role in the well-being of psychological counselors, and emotion regulation has a mediating and a comprehensive role.

The other result of this study was that body responsiveness had a partial mediation role in the relationship between psychological counselors' self-compassion and well-being. There are many studies addressing the relationship between self-compassion and body awareness (Bibeau et al., 2016; Boellinghaus et al., 2014; Burton et al., 2017; Pintado, 2019; Raab, 2014). In these studies, it has been stated that individual's self-compassion and body awareness play a role in regulating their emotions and thoughts, and even contribute positively to the well-being of the specialist. All these studies indirectly support this finding of the current study. In this way, this study may take a unique standing in the field as it directly addresses the role of body responsiveness in the relationship between self-compassion and well-being. In addition, it can be inferred that psychological counselors need to increase both their self-compassion and body responsiveness in order to increase well-being levels for both themselves and their clients.

As the last finding of the study, we found out that difficulties in emotion regulation had a partial mediation role in the relationship between psychological counselors' self-compassion and well-being. It has been stated that individuals with high self-compassion have less emotional reactivity, more positive emotions and higher acceptance, thus they can regulate their emotions more easily and their well-being is positively affected (Finlay-Jones et al., 2015; Hayes & Feldman, 2004; Leary et al., 2007). However, it has been emphasized that individuals with low levels of self-compassion have more emotional reactivity and more negative emotions and judgments, thus these individuals have difficulty in regulating their emotions and their well-being levels are negatively affected (Leary et al., 2007; Neff, 2003). All these studies are parallel to this finding of the current study. Colli et al. (2014) mentioned that although psychological counselors are sensitive to their clients, they constantly witness negative experiences and

emotions during the day, the uncertainty of the counseling process, performance concerns and negative emotions (anxiety, grief and fear) and they also neglect their own self-care. Finlay et al. (2015) also emphasized that it is an important resource and premise for counselors to regulate their own emotions in order to carry out the counseling process in a healthy way and to increase their and clients' well-being. In this direction, thanks to this finding of the study, it is evident that self-compassion and then emotion regulation play an important role in counselors' well-being.

In addition to all these, as stated in the study by Tagay and Çakar (2017), most of the psychological counselors working in the field of mental health work in schools in our country. Psychological counseling service at school is a comprehensive service (Çam, 2003). In this comprehensive service, the counselor is exposed to many external factors and difficulties (non-duty responsibilities, school conditions, number of students, wrong attitudes, etc.) outside of the counseling process (Tagay & Çakar, 2017; Tarhan, 2017; Yıldız & Türk, 2018). It may be crucial to increase authenticity and self-compassion of psychological counselors in order to help them to be less affected by all these external factors, both professionally and personally, and to maintain their well-being. Based on the results of this study and the supportive studies, counselors may need to have their own body responsiveness and emotional regulation in order to ensure or maintain well-being, as well as authenticity and self-compassion. Body responsiveness (Daubmeinstier, 2005) and emotional regulation (Gratz and Roemer, 2005) are skills that individuals can learn and improve with experience. Based on this, in-service training and practices can be organized to increase body responsiveness and emotional regulation in order to increase well-being, authenticity, and self-compassion.

Finally, this study has several limitations. In the context of these limitations, some suggestions can be made for future studies. First, the findings are limited to the results obtained from the scales based on the participants' self-perception. In such self-perception-based evaluations, there may be biases in the answers given to the items because individuals tend to present themselves favorably. However, despite this limitation, we can still claim that the research may contribute to both the literature and the field by showing the importance of authenticity, self-compassion, emotional regulation and body responsiveness for the well-being of psychological counselors. Secondly, our study is a cross-sectional design and due to its nature, causality cannot be claimed from the results of this study. Therefore, future studies can be conducted longitudinally and experimentally to claim causality. Thirdly, the gender distribution among the participants in this study is not homogeneous and the study has been limited to a sample of 174 participants. This situation may affect the validity and generalizability of the study. In this context, similar studies can be retested with a larger sample and a more homogeneous gender distribution. Finally, this study is limited to the opinions of psychological counselors. In this context, such studies can be tested by including all experts working in the field of mental health (psychiatrist, psychologist, psychological counselor, social worker, psychiatric nurse) and the results can be generalized to different mental health fields.

Ethical Statement

The ethical principles and rules in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed during the planning, data collection, analysis and reporting of this research. No practices were carried out contrary to Scientific Research and Publication Ethics, and informed consent was obtained from all individual participants in the research.

Author Conflict of Interest Information

There is no conflict of interest in the current research.

Author Contribution

The authors of the study contributed equally at all stages, from planning the research to writing the final report.

Acknowledgment

We would like to thank to the psychological counselors who voluntarily participated in the study and shared their experiences during the data collection in this study.

Türkçe Sürümü

Giriş

Ruh sağlığı profesyonelleri (psikolog, psikolojik danışman, sosyal hizmet uzmanı, psikiyatrist) eğitim hayatlarında danışanlara fayda sağlama ve zarar vermeme etik prensiplerini öğrenmekte ve mesleklerini icra etmeye başladıklarında bu prensiplerle çalışmaktadırlar (American Counseling Association, 2014; American Psychiatric Association, 2022). Bu prensiplerin içinde psikolojik danışmanların hem profesyonel hem de özel yaşamları için kendi iyi oluş hallerini koruması da vurgulanmaktadır (Fairbanks, 2016; Purwaningrum vd., 2019; Stalnaker-Shofner & Manyam, 2014). Literatürde psikolojik danışmanın iyi oluş halini, danışma sürecinin (Harris, 2010), danışanı ile kurduğu ilişkinin (Voon & Chan, 2021) ve psikolojik danışmanın yetkinliğinin (Lambie & Sias, 2009) belirlediği ifade edilmektedir. Farklı çalışmalarda; psikolojik danışmanın yaşadığı tükenmişlik, merhamet yorgunluğu, ikincil travma kadar psikolojik danışmanın iyi oluş halinin araştırılmasının önemi üzerinde de durulmaktadır (MacBeth & Gumley, 2012, Voon & Chan, 2021).

İyi oluş alan yazında olumlu duyguların daha çok yaşanması ve yaşamdan doyum alma (Diener & Emmons, 1984), psikolojik olarak işlevsel olma (Ryff, 1989), olumlu duygularla pozitif ve sosyal işlevsel olma (Keyes, 1998) şeklinde tanımlanmaktadır. Bazı kuramcılar iyi oluşu hedonik unsurlara (olumlu duygulara ve mutluluğa) bazıları ise eudaimonik unsurlara (psikolojik olarak büyümeye) odaklanarak açıklamıştır. Schueller ve Seligman ise (2010) iyi oluş kavramında her iki unsura (hedonik ve eudaimonik) vurgu yapmıştır. Schueller ve Seligman (2010)'a göre iyi oluş çok boyutludur (olumlu duygular, bağlanma, iyi ilişkiler, anlam ve başarı) ve bu boyutlar kişisel ve çevresel faktörlerden etkilenmektedir. Çok boyutlu olan ve kişisel ve çevresel faktörlerden etkilenen iyi oluş, bireye özgüdür ve bireyin potansiyelini kullanmasına olanak sağlamaktadır (Ryff & Singer, 2008).

Otantiklik ve İyi oluş Arasındaki İlişki

Psikolojik danışmanların iyi oluş halini etkileyen, kişisel ve profesyonel çeşitli göstergeler (kendini kabul, ilişkili olma, çevresel kontrol, özerklik, yaşam amacı ve kişisel gelişim) olduğu belirtilmektedir (Ryff & Singer, 2008). İyi oluş düzeyi yüksek olan psikolojik danışmanlar hem bireysel hem de uzman olarak bağlama, kişilere, ilişkilere ve süreçlere göre kendilerini ayarlayabilmekte ve düzenleyebilmektedir (Purwaningrum vd., 2019). Bütün bunları ayarlarken ve düzenlerken psikolojik danışmanın otantik (özgün) olabilmesi çok önemlidir.

Otantiklik, günlük yaşamda bireyin “gerçek benliği” olarak ifade edilen (Kernis & Goldman, 2006) alan yazında ise bireyin kendi inançları ve değerleri ile uyumlu hissedip ona göre davrandığı (Harter, 2002) ve kendi işlevselliğini gösterdiği (Rogers, 1961) yüksek düzeyde bir psikolojik olgunluk olarak tanımlanmaktadır (Schmader & Sedikides, 2018). Kısacası otantiklik, kişinin dış dünyada gösterdiği davranışı ile duyguları veya benliği arasındaki uyum olarak tanımlanmaktadır (Landa & English, 2022). Otantik kişiler derin öz-farkındalığı ve duygusal yeterliliği olan, kendisi ve çevresi ile açık, dürüst ve duyarlı ilişkiler kuran kişiler olarak da ifade edilmektedir (Baker vd., 2017; Ryan & Ryan, 2019). Bütün bu tanımlar otantikliğin çok boyutlu olduğunu gözler önüne sermektedir (Wood vd., 2008). Otantiklik kavramı psikanalitik (Winnicott, 1965) ve insanlı (Yalom, 1980) yaklaşımlar tarafından ele alınmış olsa da yakın zamanda pozitif psikolojide detaylı ve ampirik bir şekilde incelenmiştir (Linley vd., 2006).

Otantiklik kavramını ampirik olarak ele alan Barrett-Lennard (1998) ve Kernis ve Goldman (2006) otantikliğin çok boyutlu olduğunu ifade etmiştir. Barrett-Lennard (1998) modelinde otantikliği üç boyutla (bireyin tecrübesi, farkındalığı, çevreye sözel ve davranışsal boyutta verdiği tepkiler) açıklamıştır. Kernis ve Goldman (2006) ise otantikliği daha çok öz düzenleme üzerinden dört boyutla (farkındalık, yansız işlem, davranış ve ilişkisel yönelim) ele almıştır. Wood ve arkadaşları (2008) ise otantikliği üç boyutla (kendine yabancılaşma(ma)sı, otantik yaşam ve dıştan gelen etkiyi kabullen(me)mesi) değerlendirmiştir. Bu modellerde, otantiklik kavramında yer alan farkındalıkta; bireyin kendisine ve çevresine yansız bir şekilde

eşlik edebilmesi ve ilişkilerinde optimal düzeyde devam etmeyi sağlaması ortak noktalar olarak vurgulanmaktadır. Bu da bireyin iyi oluş düzeyini artırabilmektedir (Zhang vd., 2019).

Otantiklik ve iyi oluşu alan birçok çalışma (Baker vd., 2017; Pillow vd., 2017; Rivera vd., 2019) bulunmaktadır. Bu çalışmalarda otantiklik ve iyi oluşun birbirini tamamlayan unsurlar olduğu ve bu ikisi arasındaki ilişkide öz-düzenlemenin önemli olduğu vurgulanmıştır (Rivera vd., 2019; Ryan vd., 2005). Ayrıca, öz-düzenlemeyi sağlayan birçok farklı özelliğin; sosyal ilişkilerin (Sutton, 2020), kendini izlemenin (Pillow vd., 2017), duygunun (Baker vd., 2017) ve dikkatin (Boyraz & Kuhl, 2015) de bu ikisi arasındaki ilişkiyi açıkladığı da belirtilmiştir. Ancak otantiklik konusunu ele alan ve ruh sağlığı alanında çalışanlarla yapılan sınırlı sayıda çalışma mevcuttur (Burks & Robbins, 2012; Chan, 2010; Jungers & Gregoire, 2016; Mayton, 2018). Bu çalışmalarda psikolojik danışmanın otantikliğinin psikolojik danışmada samimiyet, şeffaflık ve içtenliğe yol açtığı ve danışan-psikolojik danışman ilişkisini olumlu yönde belirlediği vurgulanmaktadır (Mayton, 2018). Kottler ve Hazler (2001) danışmada iyileştirici gücün iyi bir ilişki ve bu iyi ilişkide de bireylerin otantik oluşu olduğunu vurgulamaktadır. Psikolojik danışmanın otantik olması meslekteki etik prensiplerin (özerlik, olgunluk ve yetkinlik) birçoğunu karşılayabilmesini de kolaylaştırmaktadır (Chan, 2010; Jungers & Gregoire, 2016). Yapılan çalışmalarda hangi faktörlerin ruh sağlığı uzmanlarında otantiklik ve iyi oluş arasındaki ilişkiye katkı sağladığı ele alınmamıştır. Bu yüzden bu çalışmada otantiklik ve iyi oluş arasındaki ilişkide beden duyarlılığının ve duygu düzenleme gücünün aracı rolü ele alınmıştır.

Öz-duyarlılık ile İyi Oluş Arasındaki İlişki

Otantiklik gibi iyi oluş kavramıyla ilişkide olan bir diğer kavram da öz-duyarlılıktır (Neff & Pommier, 2013). Günümüzde giderek artan zorlayıcı yaşam olayları insanoğlunun daha duyarlı olması gerektiğini gözler önüne sermektedir (Bayır-Toper vd., 2022). Öz-duyarlılık (öz-şefkat), bireyin yaşadığı zorluklar ve olumsuzluklar karşısında kişinin yaşadığı duyguyu fark ederek bu duyguları yatıştırabilmek için gayret göstermesi, gayret gösterirken kendisini yargılamadan, gerçekçi bir şekilde olayı ele alıp hoşgörülü, sabırlı olabilmesi ve bu yaşananları bir insanlık deneyimi olarak ele alması olarak tanımlanmaktadır (Neff, 2003). Öz-duyarlılığı yüksek olan bireyler zorlayıcı yaşantılar karşısında kendilerine ilgi, şefkat ve anlayış gösteren, bu zorlukların evrensel olduğunu kabul eden ve kendilerini bu acıların içerisinde yalnız hissetmeyen ve yargılamayan bireylerdir. Tüm bunlarla beraber, kişiliklerinin beğenmedikleri yanlarına dahi sabır, özen ve hoşgörü ile yaklaşmaktadırlar (Neff, 2003). Öz-duyarlılık sahibi bir bireyin, iyiliğe önem verme, sıkıntıya dayanma, yargısız bir duruş sergileme, sempati ve empati sahibi olma, duyarlı bir şekilde dikkatini odaklayabilme, duyarlı düşünebilme ve duyarlı davranabilme özellikleri bulunmaktadır (Neff, 2003).

Öz-duyarlılık kavramı psikolojik danışma alanının önemli bir parçasıdır (Nelson vd., 2018). Ruh sağlığı mesleğini icra eden bireylerin öz-duyarlılığa sahip olmaları onların hem kişisel hem de profesyonel yaşamlarında birçok olumlu etkiyi barındırmaktadır (Dorian & Killebrew, 2014; Kottler & Hazler, 2001; Neff & Pommier, 2013; Patsiopoulos & Buchanan, 2011). Boellinghouse ve arkadaşları (2013), psikolojik danışmanın öz-duyarlılığının yüksek olması durumunda psikolojik danışma sürecinin daha az teknik ve daha çok insancıl olduğunu vurgulamaktadır. Bütün bunların psikolojik danışmanın hem özel hem de profesyonel yaşamında tükenmişlik yaşamada önleyici bir rolü de bulunmaktadır (Dorian & Killebrew, 2014).

Yukarıda bahsedildiği gibi birçok meslek ve iş bağlamında otantiklik ile iyi oluş (Burks & Robbins, 2012; Chan, 2010; Jungers & Gregoire, 2016; Mayton, 2018) ve öz-duyarlılık ile iyi oluş arasındaki ilişkiyi ele alınan çalışmalar bulunurken, ruh sağlığı alanında, bu ilişkiler bağlamında yürütülen çalışmalar daha azdır (Boellinghaus vd., 2013; Dorian & Killebrew, 2014; Patsiopoulos & Buchanan, 2011). Oysa ki ruh sağlığı alanında çalışan profesyonellerin (psikolog, psikolojik danışman, sosyal hizmet uzmanı, psikiyatrist) otantik ve öz-duyarlı olmalarının, başta kendi ruh sağlıkları sonra da danışanların ruh sağlıklarını korumada oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır (American Counseling Association, 2014; American Psychiatric Association, 2022). Ayrıca ruh sağlığı çalışanlarında otantikliğin ve öz-duyarlılığın iyi oluş ile ilişkisinde ne gibi etmenlerin rol oynadığını ele alan az sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Ruh sağlığı çalışanlarında otantiklik ve iyi oluş arasındaki ilişkide öz-yeterliliğin (Mayton, 2018) ve kendini izlemenin (Pillow vd., 2017) aracılık rolünün olduğu; öz-duyarlılık ile iyi oluş arasındaki ilişkide ise dayanıklılığın (Voon & Chan,

2021) ve bilinçli farkındalığın (Dorian & Killebrew, 2014) aracılık rolünün olduğu ortaya konmuştur. Bu etmenler gibi özellikle öz-düzenleme prensibinin temelinde olan etmenler (duygu düzenleme ve beden farkındalığı) de ruh sağlığı alanında çalışan uzmanlarda otantikliğin ve öz-duyarlılığın iyi oluş ile arasındaki ilişkiyi açıklamada etkili olabilir. Alan yazına bakıldığında bu ilişkileri açıklamada duygu düzenleme güçlüğü ve beden duyarlılığını ele alan çalışmalara rastlanmamaktadır. Bu yüzden bu çalışmada amaç, ruh sağlığı alanında çalışan psikolojik danışmanlarda otantikliğin ve öz duyarlılığın iyi oluş ile ilişkisinde beden duyarlılığının ve duygu düzenleme güçlüğünün aracı rolünü ele almaktır.

Beden Duyarlılığının Aracı Rolü

Beden duyarlılığı, bireyin karar verme ve davranışa rehberlik etme sürecinde yaşadığı duyumu/duyguyu bastırma veya dürtüsel tepki verme yerine, bilinçli farkındalıkla beden duyularını kullanmasıdır (Daubenmier vd., 2013). Beden duyarlılığı kavramı bireyin tepki ve karar verme şeklini de içerdiğinden beden farkındalığı kavramından farklıdır. Beden farkındalığı, bireyin içsel beden duyularına yönelik dikkatini odaklaması ve duyuları fark etmesidir. Bu duyular interoseptif (organizmanın içinden gelen sinyalleri duyumsaması) ve proprioseptif (bedenin uzamsal pozisyonu ve hareketine ilişkin içsel duyum) şeklindedir (Chen, 2021).

Beden farkındalığını oluşturan interoseptif ve proprioseptif duyular zihinsel süreçlerle değişebilen (dikkat, yorumlama, değerlendirme, inançlar, anılar, koşullanma, tutumlar gibi) öznel, fenomenolojik ve çok boyutlu bir yapıdır. Beden farkındalığı olan bireylerin dikkatlerini duyumda tutabilmelerine rağmen, özellikle ağrı gibi durumlarda, dikkatlerini odaklamada sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu bağlamda sadece beden farkındalığı ağrı gibi durumlarda başa çıkma stratejilerini belirleyememektedir (Mehling vd., 2013). Ancak beden duyarlılığının özellikle ağrı, bedenden utanma, duygusal yemeyi önleme gibi durumlarda başa çıkma stratejilerini belirlemede etkili olduğu tespit edilmiştir (Daubenmier, 2005; Lamont, 2019, 2021).

Alan yazında beden duyarlılığının karar verme ve davranışa rehberlik etmesinin, bireylerin duygularına ve duygusal yeme ile iyi oluşlarına olumlu yönde aracılık ettiği belirtilmektedir (Daubenmier, 2005; Impett vd., 2006; Lamont, 2019, 2021). Psikolojik danışma süreçlerinde psikolojik danışmanın özellikle riskleri değerlendirirken sağlıklı karar verebilmesi için danışanın/psikolojik danışmanın iyi oluşu önemlidir (Cottone vd., 2021). Her ne kadar ruh sağlığı alanında çalışanların beden duyarlılığı ve iyi oluşunu ele alan çalışmaya rastlanmasa da ruh sağlığı uzmanlarının beden duyarlılığının yüksek düzeyde olması sağlıklı karar vermelerinde ve beraberinde iyi oluşlarında olumlu rol oynayabilir. Bu yüzden bu çalışmada otantiklik ve öz-duyarlılık ile iyi oluş arasındaki ilişkide beden duyarlılığının aracı rolü ele alınmıştır.

Alan yazında beden duyarlılığı ve otantiklik arasındaki ilişkiyi ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öte yandan beden farkındalığı ile iyi oluş arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar mevcuttur (Hanley vd., 2017) ve bunlardan bazıları ruh sağlığı alanında çalışan uzmanlarla yapılan çalışmalardır (Pintado, 2019). Ruh sağlığı alanında çalışan uzmanların beden farkındalığına sahip olmaları kendi öz bakımlarını sağladığından, onların streslerini azalttığından ve duyarlılığını artırdığından psikolojik danışmanların iyi oluşlarını olumlu yönde etkilemektedir (Bibeau vd., 2016; Boellinghaus vd., 2014; Pintado, 2019). Ruh sağlığı çalışanlarında beden farkındalığının iyi oluştaki rolü bu kadar etkinse beden farkındalığını da kapsayan beden duyarlılığının da iyi oluşta rolü olabileceği söylenebilir. Ayrıca beden duyarlılığı hem psikolojik danışmanın hem de danışanın duygu ve davranışına rehberlik etmede önemli bir rol oynayabilir.

Alan yazında otantiklik ile beden farkındalığını sağlık çalışanları da dahil çeşitli gruplarda ele alan çalışmalar (Kernis & Goldman, 2006; Landa & English, 2022) vardır. Otantik davranışın özünde, bireyin bedensel ve duygusal bilgiler de dahil olmak üzere beden farkındalığı ve duygusal netliği yatar (Kernis & Goldman, 2006; Landa & English, 2022). Otantik olan bireyler kendi bedensel farkındalığı olan bireylerdir ve bu farkındalık, danışanın iyilik halini de olumlu etkiler (Cook-Cottone, 2015). Özellikle ruh sağlığı alanında çalışan uzmanların hem danışanla uyumlanabilmek hem de empati kurabilmek için daha yüksek düzeyde beden farkındalığına sahip olması gerekebilir (Oschman, 2015). Hatta ruh sağlığı çalışanı, danışanın bedensel farkındalığını da çalışacağından karar verme mekanizmalarını da içeren beden

duyarlılığının yüksek olması gerektiği savunulabilir. Ancak alan yazında beden duyarlılığı ve otantiklik arasındaki ilişkiyi ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Tüm bu noktalardan hareketle, çalışmada otantiklik ile iyi oluş arasındaki ilişkide beden duyarlılığının aracı rolü ele alınmıştır.

Otantiklik gibi, alan yazında öz-duyarlılık ile beden duyarlılığını ele alan çalışmaya da rastlanmamaktadır. Ancak öz duyarlılık ile beden farkındalığını sağlık çalışanları da dahil çeşitli gruplarda ele alan birçok çalışma vardır (Bibeau vd., 2016; Boellinghaus vd., 2014; Burton vd., 2017; Pintado, 2019; Raab, 2014). Bu çalışmalarda beden farkındalığının, bilinçli farkındalık eğitimlerinin önemli bir parçası olduğu vurgulanmaktadır. Beden farkındalığı olumsuz düşünce ve duyguları düzenlemede etkili olduğundan, bu farkındalığın bireyin zorluklar ve olumsuzluklar karşısında kendisini ve olayı gerçekçi bir şekilde yargılamadan algılamasında ve yaşadığı deneyimlerde duygularının ve düşüncelerinin akıp gitmesine izin vermesinde rol oynadığı belirtilmektedir (Bibeau vd., 2016; Boellinghaus vd., 2014; Burton vd., 2017; Pintado, 2019; Raab, 2014). Beden duyarlılığı beden farkındalığını ve beraberinde karar verme mekanizmalarını içerdiğinden öz-duyarlılıkla ilişkili olabilir. Bu yüzden bu çalışma kapsamında öz-duyarlılık ile iyi oluş arasındaki ilişkide beden duyarlılığının aracı rolü ele alınmıştır.

Duygu Düzenleme Güçlüğü'nün Aracı Rolü

Duygu düzenleme, erken yaşlarda başlayan gelişimsel bir süreçtir (Prikhidko & Swank, 2018) ve bireyin iyi oluşunu desteklemede önemli bir role sahiptir (Linehan, 2015). Duygu düzenleme bireyin hedeflerine ulaşmak için duygularını toplumsal olarak uygun yollarla düzenlemesidir (Campos vd., 2011). Gratz ve Roemer (2004) da bu tanımı kapsayacak şekilde duygu düzenlemeyi kavramsal olarak (a) duyguları fark etme ve anlama, (b) duyguları kabul etme, (c) olumsuz duyguları yaşarken dürtüsel davranışları kontrol edebilme ve istenilen amaca uygun davranabilme ve (d) bireysel hedefleri ve durum taleplerini karşılamak için duygu düzenleme stratejilerini duygusal tepkilere karşı esnek bir şekilde kullanma becerisi olarak tanımlamaktadır. Bu becerilerden herhangi birinin veya hepsinin olmaması durumunda birey duygu düzenleme güçlüğü yaşamaktadır.

Gross (1998)'a göre duygu düzenleme bir süreçten oluşmakta ve iki stratejiyi kapsamaktadır. Bunlar öncü odaklı stratejiler; bilişsel yeniden değerlendirme (BD) ve tepki/sonuç odaklı stratejiler; ifade bastırma (İB). Öncü odaklı stratejide bireyler durumu sadece bir durum olarak anlamakta, bilinçli olarak dikkatini yönlendirdikten sonra değerlendirmeyi durum bağlamında çerçevelemekte ve sonrasında duygusal tepki vermektedir (Gross & Thompson, 2007). Öncü odaklı stratejilerde, duygusal tepkiyi hafifletmek için bir durumu durum bağlamında yeniden yorumlamak ve böylelikle olumsuz duyguları azaltmada ve duygusal uyarılara karşı toleransı artırmada nispeten başarılı olmaktadır (Lee vd., 2020). Tepki/sonuç odaklı stratejilerde ise olumsuz duygular geçmişten gelen tetiklenme, bastırma ve bilişsel yüklemelerle daha yüksek yoğunlukta yaşanmaktadır (Gross, 2002). Duygu düzenleme güçlüğü yaşayan bireylerin daha çok tepki/sonuç odaklı stratejileri kullanarak duygularını bastırdıkları ve bu yüzden duygularını düzenlemekte zorlandıkları dile getirilmektedir.

Psikolojik danışman alanda çalıştıkça, duygu düzenlemenin hem kendisi hem de danışan için önemli olduğunu daha net fark etmektedir (Gibson vd., 2010). Psikolojik danışma mesleği duygusal uygunluk, tüm duyguları deneyimleme, duyguları modüle etme, duyguları uygun şekilde gösterme ve başkalarının duygularına etkili bir şekilde yanıt verme becerilerini içerir (Cook, 2009). Ayrıca psikolojik danışmanın duygularını düzenlemesi danışma sürecinin etik bir sorumluluğudur (American Counseling Association, 2014; American Psychiatric Association, 2022). Psikolojik danışman kendi duygularını düzenleyebildiğinde danışanlarının iç görü kazanmalarına, duygularını daha iyi anlamalarına, duygularını yatıştırabilmede ve beraberinde danışanlarına örnek olmada yardımcı olmaktadır (Mennin & Farach, 2007). Bu da hem danışan hem psikolojik danışman için danışma sürecine olumlu yönde yansımakta ve iyi oluş düzeylerini olumlu yönde belirlemektedir (Cook, 2009; Prikhidko vd., 2020; Prikhidko & Swank, 2018).

Psikolojik danışmanlar alanda uzun süre duygusal yüklü durumlarla çalıştıkça ve kendi duygularını bastırdıkça duygularını düzenlemekte zorlanabilirler. Bu durum da psikolojik danışmanın hem mesleki hem özel hayatında iyi oluşunu etkileyebilir (Hill, 2013). Ding (2021), tükenmişlik nedeni ile işten ayrılan psikolojik danışmanların duygu düzenlemede daha çok tepki/sonuç odaklı duygu düzenleme stratejilerini

kullandıklarını ve duygularını bastırdıklarını belirtmiştir. Psikolojik danışmanın duygu düzenleme güçlüğüne hem kendi iyi oluş düzeyi hem de danışanın iyi oluş düzeyi üzerinde olumsuz etkileri olduğu belirtilmektedir (Batten & Santanello, 2009; Werner & Gross, 2010).

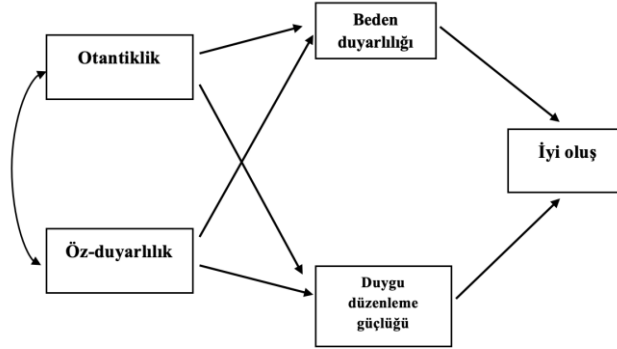
Otantiklik düzeyi etkileşimlerde güven, dürüstlük ve açıklık kaynaklarını içerdiğinden duygu düzenlemede önemli bir rol oynamaktadır (Kernis & Goldman, 2006). Ayrıca Kernis ve Goldman'ın (2006) belirttiği gibi otantikliğin içinde yer alan farkındalık, yansız işlem, davranış ve ilişkisel yönelim özellikleri duygu düzenlemede bireye yardımcı olabilmektedir. Bütün bunlar duygu düzenlemede otantikliğin önemini göstermektedir (English & John, 2013). Landa ve English (2022) otantiklik düzeyi yüksek bireylerin daha az çaba ile duygu düzenlediklerini vurgulamıştır. Benzer şekilde otantiklik düzeyi yüksek olan bireylerin ortamı ve durumu değerlendirip daha çok öncü odaklı duygu düzenleme stratejilerini kullandıkları vurgulanmıştır (Anderson vd., 2020). Otantiklik düzeyi düşük olan bireylerin duygu düzenlemede güçlük yaşadığı ve daha çok tepki/sonuç odaklı stratejileri tercih edip duygularını bastırdıkları bildirilmiştir (English & John, 2013). Psikolojik danışmanlar da dahil olmak üzere, otantiklik düzeyi yüksek olan sağlık çalışanlarının duygusal yüklü durumlarda duygularını daha kolay düzenleyebildikleri de belirtilmiştir (Martínez-Iñigo vd., 2007).

Otantiklik gibi öz-duyarlılığın da bireylerde daha az duygusal tepkisellik, daha az olumsuz duygulanım, daha fazla kabullenme ve duyguları sağlıklı bir şekilde düzenlemede rol oynadığı belirtilmektedir (Finlay-Jones vd., 2015; Hayes & Feldman, 2004). Öz-duyarlılık seviyesi düşük olan bireylerin olaylar karşısında kendilerine yargılayıcı bir tutum sergilediği, aşırı olumsuz duygular deneyimlediği, bu duyguları düzenleyemediği ve iyi oluş düzeylerinin olumsuz etkilendiği vurgulanmaktadır (Neff, 2003). Ruh sağlığı alanında çalışan uzmanlar gün içinde sürekli olumsuz yaşantılara ve duygulara tanıklık etmekte, danışma sürecinin belirsizliğini tolere etmekte ve terapötik ilişkiyi devam ettirmek için birçok süreci yürütmeye çalışırken performans kaygısı, güçlü bir umutsuzluk, yetersizlik, kendinden şüphe duyma, keder ve korku yaşayabilmektedirler (Colli vd., 2014). Bunların sonucunda ruh sağlığı alanında çalışan uzmanlar kendi öz bakımlarını ihmal edebilmektedirler. Bu bağlamda öz-duyarlılığın ruh sağlığı alanında çalışanların danışma sürecini sağlıklı yürütebilmelerinde, kendi duygularını düzenlemede ve iyi oluşlarında önemli bir kaynak olabildiği belirtilmektedir (Finlay-Jones vd., 2015). Bunlardan yola çıkarak, bu çalışmada ruh sağlığı alanında çalışanlar psikolojik danışmanların öz-duyarlılık ve iyi oluşları arasındaki ilişkide duygu düzenleme güçlüğüne rolünün ele alınması amaçlanmıştır.

Yukarıda bahsedilen tüm kavramlar ve çalışmalar doğrultusunda alan yazında ruh sağlığı alanında çalışan uzmanlarda bu kavramları beraber ele alan çalışmalara rastlanmamaktadır. Bu ilişkilerin ortaya konmasının öncelikle ilişkili alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca ülkemizde ruh sağlığı alanında çalışan psikolojik danışmanların çoğu okulda çalışmaktadır (Tagay & Çakar, 2017). Okulda çalışan psikolojik danışmanların iyi oluşlarını etkileyen dış etkenler (okulun koşulları, öğrenci sayısı, görev tanımına uygun olmayan işlerle uğraşma, yanlış tutumlar, vb.) oldukça fazladır (Tagay & Çakar, 2017; Tarhan, 2017; Yıldız & Türk, 2018). Bu bağlamda psikolojik danışmanların tüm bu dış etkenlerden daha az etkilenmesi ve iyi oluş düzeylerini koruması adına kendilerine karşı duyarlı olmaları ve otantikliklerine dair farkındalıklarının olması hem profesyonel hem de özel yaşamları için önemli olabilir. Psikolojik danışmanların zor koşullarda çalışırken otantiklik, öz-duyarlılık ve iyi oluş düzeylerini koruyabilmesi için de farklı becerilere (bedensel farkındalık, bedensel duyarlılık, duygu düzenleme, vb.) sahip olması gerektiği varsayılabilir. Ayrıca zorlu koşullar, danışma sürecinde de psikolojik danışmanın daha çok risk değerlendirmesi ve karar almasına yol açabilir. Bu gibi durumlarda da psikolojik danışmanın kendine dair bedensel, duygusal farkındalığının yüksek olması ve bunları düzenleme becerisi önemli olabilir. Tüm bunlar doğrultusunda bu çalışmanın amacı psikolojik danışmanların otantiklik, öz duyarlılık ve iyi oluşları arasındaki ilişkide beden duyarlılığı ve duygu düzenleme güçlüğüne aracı rolünü araştırmaktır. Bu değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik önerilen model aşağıda yer almaktadır.

Şekil 1

Psikolojik Danışmanlarda Önerilen İyi Oluş Modeli



Yöntem

Örnekleme

Araştırmanın örneklem grubu psikolojik danışmanlardan oluşmaktadır. Örnekleme 137 kadın, 37 erkek olmak üzere toplam 174 katılımcı yer almıştır. Katılımcılar 21-55 ($M=26.33$, $SS=6.81$) yaş aralığındadır. Katılımcıların %78,2'si lisans mezunu ($N=136$), %18,4'ü yüksek lisans mezunu ($N=32$), ve %3,4'ü ise doktora mezundur ($N=6$). Örnekleme yer alan psikolojik danışmanların çalıştığı kuruma göre dağılımları şu şekildedir; anaokulu ($N=6$, %3,4), ilköğretim ($N=23$, %13,2), ortaöğretim ($N=34$, %19,5), üniversite ($N=30$, %17,2), diğer ($N=6$, %3,4) ve şu anda çalışmıyorum ($N=73$, %42). Aktif şekilde çalışan psikolojik danışmanların haftalık ortalama çalışma süresi $\bar{X}=37,2$ olarak bildirilmiştir. Ayrıca, örneklemin medeni durum dağılımı ise; bekar ($N=103$, %59,2), romantik ilişkisi var ($N=37$, %21,3) ve evli ($N=34$, %19,5) şeklindedir. Araştırmanın katılımcıları çevrimiçi araştırma linki yoluyla formları dolduran gönüllü psikolojik danışmanlar arasından uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Uygun örnekleme yönteminde araştırmacılar zaman ve maliyet açısından kolaylık sağlaması için kolay ulaşılabileceği en uygun örnekleme araştırmaya dahil eder (Marshall, 1996).

Ölçme Araçları

Otantiklik Ölçeği: Wood ve ark. (2008) tarafından geliştirilen ve 12 maddeden oluşan ölçek otantikliği kendine yabancılaşma, otantik yaşam ve dış etkiyi kabullenme alt boyutları yoluyla ölçmektedir. Her bir alt boyutta 4 madde yer alan ölçek 7'li Likert tipinde geliştirilmiştir. Ölçekte otantik olma alt ölçeği puanından kendine yabancılaşma ve dış etkiyi kabullenme puanları çıkarılarak toplam otantiklik puanı hesaplanmaktadır. Ölçekten elde edilen puanların artması otantikliğin arttığına işaret etmektedir. Ölçeğin Türkçeye adaptasyon çalışması İlhan ve Özdemir (2013) tarafından gerçekleştirilmiş ve orijinal ölçekteki yapı doğrulanmıştır ($\chi^2/SS=1.49$, $RMSEA=.05$, $CFI=.95$, $IFI=.95$, $GFI=.92$). Ayrıca Cronbach alpha, iç tutarlılık değerleri alt ölçekler için .62 ile .79 arasında bulunmuştur. Bu çalışmada ise tüm ölçek için Cronbach alpha değeri .75 olarak hesaplanmıştır.

Öz-Duyarlılık Ölçeği: Neff (2003) tarafından geliştirilen ölçüm aracı öz-duyarlılığı öz-yargılama, öz-sevecenlik, yabancılaşma, paylaşımların bilincinde olma, bilinçli farkındalık ve aşırı özdeşleşme boyutları ile ölçmektedir. Toplam 26 maddeden oluşan ölçüm aracı 5'li Likert tipinde (1: Hemen hemen hiçbir zaman; 5: Hemen hemen her zaman) geliştirilmiştir ve yüksek puanlar yüksek öz-duyarlılık düzeyine işaret etmektedir. Cronbach alpha katsayısı tüm ölçek için .93 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Akın ve ark. (2007) tarafından yapılmış ve orijinal ölçekteki faktör yapısı doğrulanmıştır. Ayrıca Türkçe formda Cronbach alpha değerleri alt ölçekler için .72 ile .77 arasında hesaplanmıştır. Bu çalışma kapsamında Öz-Duyarlılık Ölçeği'nin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı ise tüm ölçek için .95 olarak bulunmuştur.

Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği (DDG): 36 maddeden oluşan Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği, duygu düzenlemeyi duygusal açıklık eksikliği, amaçlı davranışta bulunmada zorluk, dürtü kontrol zorlukları, duygusal tepkileri kabul etmeme, duygu düzenleme stratejilerine sınırlı erişim ve duygusal farkındalık eksikliği alt boyutları ile ölçmektedir (Gratz & Roemer, 2004). Ölçekten elde edilen puanların yüksekliği duygu düzenleme güçlüğüne arttığına işaret etmektedir. Ölçeğin orijinal versiyonunda Cronbach alpha katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik analizlerini gerçekleştiren Rugancı (2008), ölçekten bir maddeyi (10. madde) çıkardıktan sonra Cronbach alpha katsayısının alt ölçekler için .75-.90 arasında değiştiğini; tüm ölçek için ise .94 olduğunu bulmuştur. Bu çalışma kapsamında Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeğinin Cronbach alpha katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır.

Beden Duyarlılığı Anketi (BRQ): Beden Duyarlılığı Anketi, beden duyularını bilinçli bir biçimde fark etme yeteneğini ölçen 7 maddelik bir ölçektir (Daubenmier, 2005). Ölçekte içsel farkındalığın önemi ve algılanan kopukluk alt ölçeği olmak üzere iki farklı yapı ortaya çıkmıştır. Ölçekte toplam puan hesaplanırken algılanan kopukluk ölçeğindeki maddeler ters puanlanır ve tüm maddelerin ortalaması alınır. Ölçekten alınan yüksek puanlar beden duyarlılığının arttığını göstermektedir. Orijinal ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Aydın-Sünbül ve Arıcı-Özcan (2022) tarafından gerçekleştirilen Türkçe adaptasyon çalışmasında iki faktörlü yapı doğrulanmıştır ($\chi^2/df=3.18$, $p<.001$; $GFI=.99$; $CFI=.99$; $TLI=.98$; $RMSEA=.05$). Ayrıca, ölçüm aracının Türkçe formu için Cronbach alpha katsayısı içsel farkındalığın önemi alt ölçeği için .84 ve algılanan kopukluk alt ölçeği için .70 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma kapsamında Beden Duyarlılığı Anketi'nin Cronbach alpha değeri tüm ölçek için .70 olarak hesaplanmıştır.

Perma Ölçeği: PERMA ölçeği iyi oluşu olumlu duygular, bağlanma, ilişkiler, anlam ve başarı boyutları ile ölçen 23 maddelik bir ölçektir (Butler & Kern, 2016). Her bir alt ölçekte 3'er madde yer alan ölçekte 7 dolgu maddesi ile mutluluğu ölçen 1 madde yer almaktadır. Ölçek 10'lu Likert tipi (0: Hiçbir zaman; 10: Her zaman) bir ölçüm aracı olup yüksek puanlar yüksek iyi oluş düzeyine işaret etmektedir. Orijinal formun Cronbach alpha değerleri alt ölçekler için .92-.95 arasındadır. Türkçe adaptasyon çalışması Demirci ve ark. (2017) tarafından gerçekleştirilen ölçeğin iç tutarlılık katsayısı tüm ölçek için .91, test-tekrar test değeri ise .83 olarak bulunmuştur. Bu çalışma kapsamında Perma Ölçeği'nin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı tüm ölçek için .84 olarak hesaplanmıştır.

Veri Analizi

Veri analizinin ilk bölümünde kayıp veriler ve uç değerler SPSS 20 istatistik paket programı yoluyla incelenmiştir. Bu analizler sonucunda herhangi bir verinin analiz dışı bırakılması uygun görülmemiştir. Aynı program yardımı ile araştırmanın değişkenlerine ilişkin normallik ve doğrusallık varsayımları test edilmiştir. Değişkenlere ilişkin çarpıklık değerleri -.686 - .194 aralığında; basıklık değerleri ise -.523 - .531 aralığında bulunmuştur. Bu değerler verilerin normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir. Ek olarak; yordanan değişkenlere ilişkin saçılım grafikleri incelenmiş ve noktaların bir ekseninde toplandığı belirlenmiştir. Bu durumda verilere ilişkin doğrusallık sayıltısı da karşılanmıştır. Sonraki aşamada AMOS 18 yazılımı aracılığı ile yol analizi gerçekleştirilmiştir. Yol analizinde, psikolojik danışmanlarda otantiklik ve öz-duyarlılığın iyi oluş ile ilişkisinde beden duyarlılığı ve duygu düzenleme güçlüğüne aracı rolleri test edilmiştir.

Süreç

Araştırmada İstanbul Medeniyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu tarafından 13/03/2023 tarihli etik kurul onayı alınmıştır. Sonraki aşamada oluşturulan çevrimiçi anket formları uygun örnekleme yöntemi ile araştırmacılar tarafından aynı ilde buldukları ve iletişimde oldukları okul psikolojik danışmanlarına ve psikolojik danışmanların yer aldığı mesaj gruplarına iletilmiş ve araştırmaya katılan bireylerden formların bağlantılarını tanıdıkları psikolojik danışmanlar ile de paylaşımları istenmiştir. Çevrimiçi formlarda katılımcılar sırası ile bilgilendirilmiş onam ve gönüllü katılım formu, kişisel bilgi formu, Otantiklik Ölçeği, Öz duyarlılık Ölçeği, Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği, Beden Duyarlılığı Anketi ve PERMA Ölçeğini doldurmuşlardır. Ölçekler ortalama 10-15 dakikada yanıtlanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın Değişkenleri Arasındaki Korelasyon Değerlerine İlişkin Bulgular

Bu çalışmada, psikolojik danışmanlarda otantiklik ve öz-duyarlılığın iyi oluş ile ilişkisinde beden duyarlılığı ve duygu düzenleme güçlüğü'nün aracı rolleri test edilmiştir. İlk olarak araştırmanın değişkenleri arasındaki korelasyon değerleri incelenmiş ve sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırmanın Değişkenleri Arasındaki Korelasyon Değerleri

Değişken	1	2	3	4	5
1. Otantiklik	-				
2. Öz-duyarlılık	.51***	-			
3. Beden duyarlılığı	.41***	.35***	-		
4. Duygu düzenleme güçlüğü	-.63***	-.82***	-.39***	-	
5. İyi oluş	.38***	.57***	.36***	-.51***	-

Not. $N=174$, *** $p<.001$.

Tablo 1'e göre araştırmanın bağımsız değişkeni olan otantiklik aracı değişken beden duyarlılığı ($r=.41$, $p<.001$) ile pozitif yönde anlamlı ilişkiler gösterirken, bir diğer aracı değişken olan duygu düzenleme güçlüğü ($r=-.63$, $p<.001$) ile negatif yönde anlamlı ilişkiler göstermiştir. Benzer şekilde, araştırmanın diğer bağımsız değişkeni olan öz-duyarlılığın da beden duyarlılığı ($r=.35$, $p<.001$) ile pozitif yönde anlamlı ilişkisi olduğu bulunurken, diğer aracı değişken olan duygu düzenleme güçlüğü ile ($r=-.82$, $p<.001$) negatif yönde anlamlı ilişkisi bulunmuştur. Ayrıca araştırmanın bağımlı değişkeni iyi oluş, otantiklik ($r=.38$, $p<.001$), öz-duyarlılık ($r=.57$, $p<.001$) ve beden duyarlılığı ($r=.36$, $p<.001$) ile pozitif yönde anlamlı ilişkiler gösterirken duygu düzenleme güçlüğü ile ($r=-.51$, $p<.001$) negatif yönde anlamlı ilişkiler göstermiştir.

Yol Analizine İlişkin Bulgular

Bir sonraki adımda, otantiklik ve öz-duyarlılığın iyi oluş ile ilişkisinde beden duyarlılığı ve duygu düzenleme güçlüğü'nün aracı rollerini test etmek amacıyla yol analizi kullanılmıştır. Kline (2011) yol analizinde minimum örneklem sayısının yol analizinde yer alan parametrelerin 20 katı olması gerektiğini savunmuştur. Dolayısıyla bu çalışma için gereken minimum örneklem sayısı $20 \times 5 = 100$ 'dür. Bu bağlamda minimum örneklem sayısına ilişkin varsayımın karşılandığı söylenebilir. Ayrıca araştırmanın değişkenlerine ilişkin normallik varsayımı sağlanmış ve bu nedenle yol analizinde Maksimum Olabilirlik Çıkarım yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem ile ortaya çıkan model uyum değerleri ($\chi^2/df=1.47$, $p>.01$; GFI=.99; CFI=.99; TLI=.99; RMSEA=.05) modelin veriye iyi uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır (Kline, 2011). Sonrasında, yeniden örnekleme yöntemi ile değişkenler arasındaki doğrudan, dolaylı ve toplam ilişkiler test edilmiş ve sonuçlar güven aralıkları ile Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2*Modelin Standardize Edilmiş Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Kestirme Değerleri*

Yollar	(β)	5%, 95%, BC, CI
Otantiklik → Beden duyarlılığı	.31**	(.17, .45)
Otantiklik → Duygu düzenleme güçlüğü	-.27**	(-.37, -.19)
Otantiklik → İyi oluş		
Beden duyarlılığı (dolaylı)	.05**	
Duygu düzenleme güçlüğü (dolaylı)	.16**	
Dolaylı (toplam)	.21**	(.15, .28)
Öz-duyarlılık → Beden duyarlılığı	.19*	(-.02, .38)
Öz-duyarlılık → Duygu düzenleme güçlüğü	-.69**	(-.77, -.61)
Öz-duyarlılık → İyi oluş		
Beden duyarlılığı (dolaylı)	.03*	
Duygu düzenleme güçlüğü (dolaylı)	.41**	
Dolaylı (toplam)	.44**	(.32, .54)
Beden duyarlılığı → İyi oluş	.15*	(.02, .27)
Duygu düzenleme güçlüğü → İyi oluş	-.60**	(-.74, -.45)

Not. N=174, ***p<.001, **p<.01, *p<.05.

Tablo 2'ye göre otantiklik beden duyarlılığı ile ($\beta=.31$, $p<.01$, 95% BC, CI [.17, .45]) anlamlı pozitif ilişkili; duygu düzenleme güçlüğü ile ($\beta=-.27$, $p<.01$, 95% BC, CI [-.37, -.19]) anlamlı negatif ilişkili bulunmuştur. Ayrıca otantikliğin iyi oluş ile anlamlı dolaylı ilişkiler sergilediği ($\beta=.21$, $p<.01$, 95% BC, CI [.15, .28]) ve hem beden duyarlılığının ($\beta=.05$, $p<.01$) hem de duygu düzenleme güçlüğü'nün ($\beta=.16$, $p<.01$) bu ilişkiye aracılık ettiği bulunmuştur. Otantikliğin iyi oluş ile doğrudan ilişkisi göz önüne alındığında beden duyarlılığı ve duygu düzenleme güçlüğü'nün bu ilişkide kısmi aracılık etkisi olduğu söylenebilir. Öz-duyarlılığın beden duyarlılığı ile ($\beta=.19$, $p<.05$, 95% BC, CI [-.02, .38]) pozitif ilişkili, duygu düzenleme güçlüğü ile ($\beta=-.69$, $p<.01$, 95% BC, CI [-.77, -.61]) negatif ilişkili olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak öz-duyarlılığın iyi oluş ile anlamlı dolaylı ilişkiler sergilediği ($\beta=.44$, $p<.01$, 95% BC, CI [.32, .54]) ve hem beden duyarlılığının ($\beta=.03$, $p<.05$) hem de duygu düzenleme güçlüğü'nün ($\beta=.41$, $p<.01$) bu ilişkiye aracılık ettiği bulunmuştur. Öz-duyarlılık ve iyi oluş arasındaki doğrudan ilişki dikkate alındığında beden duyarlılığı ve duygu düzenleme güçlüğü'nün bu ilişkide kısmi aracılık etkisi olduğu ifade edilebilir. Bunlara ek olarak, beden duyarlılığı iyi oluş ile ($\beta=.15$, $p<.05$, 95% BC, CI [.02, .27]) pozitif ilişkiler sergilerken, duygu düzenleme güçlüğü iyi oluş ile ($\beta=-.60$, $p<.01$, 95% BC, CI [-.74, -.45]) negatif ilişkiler sergilemiştir. Araştırmada önerilen yol modeli psikolojik danışmanlarda beden duyarlılığına ilişkin varyansın %19'unu, duygu düzenleme güçlüğü'nün %74'ünü ve iyi oluşun %27'sini açıklamaktadır.

Tartışma & Sonuç

Bu çalışmanın amacı psikolojik danışmanlarda otantiklik ve öz-duyarlılık ile iyi oluş arasındaki ilişkide beden duyarlılığının ve duygu düzenleme güçlüğü'nün aracı rolünü incelemektir. Ruh sağlığı alanında çalışan psikolojik danışmanların otantikliklerinin (Burks & Robbins, 2012; Jungers & Gregoire, 2016; Mayton, 2018), öz-duyarlılıklarının (Dorian & Killebrew, 2014; Kottler & Hazler, 2001; Neff & Pommier, 2013; Patsiopoulou & Buchanan, 2011), beden duyarlılığının (Daubenmier, 2005; Impett vd., 2006; Lamont, 2019, 2021) ve duygu düzenleme güçlüğü'nün (Batten & Santanello, 2009; Werner & Gross, 2010) hem psikolojik danışmanın hem de danışanın iyilik hali için önemli olduğunu belirten çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar, psikolojik danışmanlarda otantiklik, öz-duyarlılık, beden duyarlılığı, duygu düzenleme güçlüğü ve iyi oluş arasında bu araştırma kapsamında ortaya çıkan ilişkiler ile paralellik göstermektedir.

Mevcut çalışmanın ilk sonucu psikolojik danışmanların otantiklik düzeyleri ve iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkide beden duyarlılıklarının kısmi aracı rolü olduğunu göstermektedir. Alan yazında beden duyarlılığı kavramı beden odaklı psikoterapilerde de yeni bir kavram olduğundan otantiklik, iyi oluş ve

beden duyarlılığı ile arasındaki ilişkiyi doğrudan ele alan bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Ancak beden duyarlılığını kapsayan beden farkındalığı bağlamında birçok çalışma bulunmaktadır. Özellikle ruh sağlığı alanında çalışan uzmanlarda otantiklik ile beden farkındalığı (Kernis & Goldman, 2006; Landa & English, 2022), beden farkındalığı ile iyi oluş (Bibeau vd., 2016; Boellinghaus vd., 2014; Pintado, 2019) ve beraberinde otantiklik ile iyi oluş (Dorian & Killebrew, 2014; Mayton, 2018; Pillow vd., 2017; Voon & Chan, 2021) arasındaki ilişkileri ele alan çalışmalar bu çalışmanın sonucu ile dolaylı paralellik göstermektedir. Bu bağlamda ruh sağlığı alanında çalışan uzmanlarda beden farkındalığını da kapsayan beden duyarlılığının da yüksek düzeyde olması hem kendileri hem danışanların iyi oluşları için önemli olabilir. Çalışmanın bu bulgusu ile ruh sağlığı alanında çalışanların iyi oluş düzeylerini artırmak amaçlı hem akademik hem de uygulamalı eğitimlerine beden duyarlılığı kavramı eklenebilir.

Çalışmanın bir diğer sonucu da psikolojik danışmanların otantiklik düzeyleri ve iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkide duygu düzenleme güçlüğü'nün kısmi aracı rolü olduğudur. Otantiklik düzeyi yüksek olan uzmanların farkındalıklarının ve ilişkisel yönelim özelliklerinin duygularını düzenlemeye olumlu yönde etki ettiğini ele alan çalışmalar (Anderson vd., 2020, Kottler ve Hazler, 2001) bu çalışmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Ayrıca otantiklik düzeyi yüksek olan sağlık çalışanlarının (psikolojik danışmanlar da dahil), duygusal yüklü durumlarla çalışmalarına rağmen duygularının farkında olduklarından ve duygularını düzenleyebildiklerinden iyi oluşlarının olumlu olduğunu ele alan çalışmaların sonuçları (Martínez-Iñigo vd., 2007) mevcut çalışmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir. Ancak duygusal yüklü durumlarla çalıştıkça ruh sağlığı alanında çalışan bazı uzmanların kendi duygularını düzenlemekte zorlanabildikleri alan yazında vurgulanmıştır (Ding, 2021; Hill, 2013). Duygularını düzenlemede güçlük yaşayan bir ruh sağlığı uzmanının iyi oluş düzeyinin bu durumlardan olumsuz etkilendiğini ele alan kaynaklar da mevcuttur (Linehan, 2015; Prikhidko vd., 2020). Bu durum bireyin vurgulanan tepki/sonuç odaklı stratejileri tercih etmesinden kaynaklı olabilir (English & John, 2013; Gross & Thompson, 2007; Impett vd., 2014). Bu bağlamda çalışmanın bu bulgusu ile psikolojik danışmanların iyi oluşunda otantikliğin doğrudan ve duygu düzenlemenin de aracılık rolü ile kapsayıcı rolleri olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada bir diğer sonuç olarak psikolojik danışmanların öz-duyarlılık düzeyleri ve iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkide beden duyarlılığının kısmi aracı rolü olduğu bulunmuştur. Öz-duyarlılık ve beden farkındalığını ele alan çok sayıda çalışma vardır (Bibeau vd., 2016; Boellinghaus vd., 2014; Burton vd., 2017; Pintado, 2019; Raab, 2014). Bu çalışmalarda bireyin öz-duyarlılığı ve beden farkındalığının duygularını ve düşüncelerini düzenlemede rol oynadığı, hatta uzmanın iyi oluşuna olumlu yönde katkı sağladığı belirtilmiştir. Bütün bu çalışmalar, güncel çalışmanın bu sonucunu dolaylı olarak desteklemektedir. Bu bağlamda bu çalışma beden duyarlılığının öz duyarlılık ve iyi oluş ilişkisinde rol oynadığını doğrudan ele alan bir çalışma olarak alanda özgün bir yerde yer alabilir. Ek olarak, psikolojik danışmanların hem kendilerinin hem de danışanlarının iyi oluş düzeylerini artırmak için hem öz-duyarlılıklarının hem de beden duyarlılıklarının artırılması gerektiği anlaşılabılır.

Araştırmanın son bulgusunda psikolojik danışmanların öz-duyarlılık düzeyleri ve iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkide duygu düzenleme güçlüğü'nün kısmi aracı rolü olduğu bulunmuştur. Öz-duyarlılığı yüksek olan bireylerde daha az duygusal tepkisellik, daha çok olumlu duygular ve daha yüksek kabullenme olduğundan bireyin duygularını daha rahat düzenleyebildiği ve iyi oluşlarının olumlu etkilendiği belirtilmiştir (Finlay-Jones vd., 2015; Hayes & Feldman, 2004; Leary vd., 2007). Ancak öz-duyarlılık düzeyi düşük olan bireylerde daha duygusal tepkisellik, daha olumsuz duygular ve yargılar olduğundan bireylerin duyguları düzenlemede güçlük yaşadıkları ve iyi oluş düzeylerinin olumsuz etkilendiği vurgulanmıştır (Leary vd., 2007; Neff, 2003). Bütün bu çalışmalar güncel çalışmanın bu bulgusu ile paraleldir. Colli ve ark. (2014) psikolojik danışmanların, her ne kadar danışanlarına karşı duyarlı olsa da gün içinde sürekli olumsuz yaşantılara ve duygulara tanıklık etmelerinden, danışma sürecinin belirsizliğinden, performans kaygılarından, olumsuz duygular (kaygı, keder ve korku) yaşayabildiklerinden ve kendi öz bakımlarını ihmal ettiklerinden bahsetmiştir. Finlay ve arkadaşları da (2015) psikolojik danışmanların danışma sürecini sağlıklı yürütebilmek ve hem danışanın hem de psikolojik danışmanın iyi oluşunu artırabilmek adına danışmanın kendi duygularını düzenlemesinin önemli bir kaynak ve öncül olduğu üzerinde durmuştur. Bu doğrultuda çalışmanın bu bulgusu sayesinde psikolojik danışmanın iyi oluşunda başta öz-duyarlılığın sonrasında duygu düzenlemenin önemli bir rol oynadığı ortaya çıkmıştır.

Tüm bunlara ilaveten Tagay ve Çakar'ın (2017) çalışmasında belirttiği gibi ülkemizde ruh sağlığı alanında çalışan psikolojik danışmanların çoğu okulda çalışmaktadır. Okulda psikolojik danışma hizmeti kapsamlı bir hizmettir (Çam, 2003). Bu kapsamlı hizmette psikolojik danışman danışma sürecinin dışında birçok dış etmene ve zorluklara (görev dışı sorumluluklar, okulun koşulları, öğrenci sayısı, yanlış tutumlar, vb.) maruz kalmaktadır (Tagay & Çakar, 2017; Tarhan, 2017; Yıldız & Türk, 2018). Tüm bu dış etmenlerden psikolojik danışmanların hem profesyonel hem de kişisel anlamda daha az etkilenmesi ve iyi oluş düzeyini koruması adına otantikliğinin ve öz-duyarlılığının artırılması önemli olabilir. Bu çalışmadan çıkan sonuç ve beraberinde bu çalışmayı destekleyen çalışmalardan yola çıkarak psikolojik danışmanın iyi oluşunu ve beraberinde otantikliğini ve öz duyarlılığını sağlayabilmek veya koruyabilmek için de bireyin kendi bedensel duyarlılığına ve duygusal düzenlemesine sahip olması gerekebilir. Bedensel duyarlılık (Daubmeinstier, 2005) ve duygu düzenleme (Gratz ve Roemer, 2005) bireyin deneyimle öğrenebileceği ve kendini geliştirebileceği becerilerdir. Buradan yola çıkarak psikolojik danışmanların iyi oluşunu ve beraberinde otantikliğini ve öz-duyarlılığını artırmak adına bedensel duyarlılığı ve duygusal düzenlemeyi artıracak hizmet içi eğitimler ve uygulamalar düzenlenebilir.

Son olarak, bu çalışmanın çeşitli sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar bağlamında ileriki çalışmalar için de birtakım önerilerde bulunulabilir. İlk olarak, bulgular kişinin kendini algılama biçimine dayalı ölçeklerden elde edilmiş sonuçlarla sınırlıdır. Kişinin kendini algılama biçimine dayalı değerlendirmelerde bireylerin kendilerini iyi sunma eğiliminde olmasından dolayı sorulara verilen cevaplarda yanlılıklar olabilir. Ancak bütün bu sınırlılıklara rağmen araştırmanın, psikolojik danışmanların iyi oluşlarında, otantikliğin, öz duyarlılığın, duygu düzenlemenin ve beden duyarlılığının önemini göstererek hem alan yazına hem de sahaya katkı sağlamış olabileceği düşünülmektedir. İkinci olarak, bu çalışma kesitsel tasarımıdır ve doğası gereği bu çalışmanın sonuçlarından bir nedensellik iddia edilemez. Bu nedenle gelecekteki araştırmalar nedenselliği kanıtlamak için boylamsal ve deneysel olarak ele alınabilir. Üçüncü olarak bu çalışmada katılımcılar arasındaki cinsiyet dağılımı homojen değildir ve çalışma 174 katılımcı ile sınırlıdır. Bu durum da çalışmanın geçerliliğini ve genellenebilirliğini etkileyebilmektedir. Bu bağlamda bu çalışma daha fazla katılımcının olduğu ve cinsiyet dağılımının homojen olduğu bir çalışma ile tekrar test edilebilir. Son olarak bu çalışma, psikolojik danışmanların görüşleri ile sınırlıdır. Bu bağlamda, bu çalışma ruh sağlığı alanında çalışan tüm uzmanlar (psikiyatrist, psikolog, psikolojik danışman, sosyal hizmet uzmanı, psikiyatri hemşiresi) dahil edilerek test edilebilir ve sonuçlar daha farklı meslek alanlarına da genellenebilir.

Etik Beyan

Bu araştırmanın planlanması, verilerin toplanması, analizi ve raporlanması sırasında "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde yer alan etik ilke ve kurallara uyulmuştur. Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği'ne aykırı herhangi bir uygulama yapılmamış ve araştırmaya katılan tüm bireysel katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmıştır.

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi

Mevcut araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Yazar Katkısı

Araştırmanın yazarları araştırmanın planlanmasından sonuç raporunun yazılmasına kadar tüm aşamalarda eşit bir şekilde katkı sunmuşlardır.

Teşekkür Bildirimi

Bu çalışmadaki verilerin toplanması sırasında çalışmaya gönüllü olarak katılıp, deneyimlerini paylaşan psikolojik danışmanlara teşekkür ederiz.

References

- Akın, Ü., Akın, A. & Abacı, R. (2007). Öz-duyarlık ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 01-10.
- American Counseling Association. (2014). *ACA code of ethics*. American Counseling Association. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders 5th edition*. American Psychiatric Association. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Anderson, C. L., Chen, S. & Ayduk, Ö. (2020). When does changing emotions harm authenticity? Distinct reappraisal strategies differentially impact subjective and observer-rated authenticity. *Self and Identity*, 19(5), 590–612. <https://doi.org/10.1080/15298868.2019.1645041>
- Aydın Sünbül, Z. & Arıcı Özcan, N. (2022). The mediating role of negative mood states and body responsiveness in the associations of mindfulness and self-compassion with life satisfaction. *Studia Psychologica*, 64(4), 343–355. <https://doi.org/10.31577/sp.2022.04.858>
- Baker, Z. G., Tou, R. Y. W., Bryan, J. L. & Knee, C. R. (2017). Authenticity and well-being: exploring positivity and negativity in interactions as a mediator. *Personality and Individual Differences*, 113, 235–239. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.03.018>
- Barrett-Lennard, G. (1998). *Carl Rogers' helping system: journey and substance*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446217894>
- Batten, S. V. & Santanello, A. P. (2009). A contextual behavioral approach to the role of emotion in psychotherapy supervision. *Training and Education in Professional Psychology*, 3(3), 148–156. <https://doi.org/10.1037/1931-3918.a0014801>
- Bayır-Toper, A., Sellman, E. & Joseph, S. (2022). Being yourself for the 'greater good': An empirical investigation of the moderation effect of authenticity between self-compassion and compassion for others. *Current Psychology*, 41(7), 4871–4884. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00989-6>
- Bibeau, M., Dionne, F. & Leblanc, J. (2016). Can compassion meditation contribute to the development of psychotherapists' empathy? A review. *Mindfulness*, 7(1), 255–263. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0439-y>
- Boellinghaus, I., Jones, F. W. & Hutton, J. (2013). Cultivating self-care and compassion in psychological therapists in training: The experience of practicing loving-kindness meditation. *Training and Education in Professional Psychology*, 7(4), 267–277. <https://doi.org/10.1037/a0033092>
- Boellinghaus, I., Jones, F. W. & Hutton, J. (2014). The role of mindfulness and loving-kindness meditation in cultivating self-compassion and other-focused concern in health care professionals. *Mindfulness*, 5(2), 129–138. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0158-6>
- Boyras, G. & Kuhl, M. L. (2015). Self-focused attention, authenticity, and well-being. *Personality and Individual Differences*, 87, 70–75. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.07.029>
- Burks, D. J. & Robbins, R. (2012). Psychologists' authenticity. *Journal of Humanistic Psychology*, 52(1), 75–104. <https://doi.org/10.1177/0022167810381472>
- Burton, A., Burgess, C., Dean, S., Koutsopoulou, G. Z. & Hugh-Jones, S. (2017). How effective are mindfulness-based interventions for reducing stress among healthcare professionals? A systematic review and meta-analysis. *Stress and Health*, 33(1), 3–13. <https://doi.org/10.1002/smi.2673>
- Butler, J. & Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profilers: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1–48. <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>

- Campos, J. J., Walle, E. A., Dahl, A. & Main, A. (2011). Reconceptualizing emotion regulation. *Emotion Review*, 3(1), 26–35. <https://doi.org/10.1177/1754073910380975>
- Chan, L. (2010). Intentional interviewing and counseling: facilitating client development in a multicultural society, by Allen E. Ivey, Mary B. Ivey and Carlos P. Zalaquett. *Asia Pacific Journal of Counselling and Psychotherapy*, 1(2), 186–187. <https://doi.org/10.1080/21507686.2010.493204>
- Chen, S. (2021). The relationship between emotion regulation methods and post-traumatic stress. *2021 International Conference on Biomedicine, Medical Services & Specialties*, 75–78.
- Colli, A., Tanzilli, A., Dimaggio, G. & Lingardi, V. (2014). Patient personality and therapist response: An empirical investigation. *American Journal of Psychiatry*, 171(1), 102–108. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2013.13020224>
- Cook, J. D. (2009). *Emotion regulation for counselors-in-training: determining and developing the emotional suitability of applicants and trainees for counseling work*. Oregon State University.
- Cook-Cottone, C. P. (2015). *Mindfulness and yoga for self-regulation*. Springer Publishing Company. <https://doi.org/10.1891/9780826198631>
- Cottone, R. R., Tarvydas, V. M. & Hartley, M. T. (2021). *Ethics and decision making in counseling and psychotherapy*. Springer Publishing Company. <https://doi.org/10.1891/9780826135292>
- Daubenmier, J. J. (2005). The relationship of yoga, body awareness, and body responsiveness to self-objectification and disordered eating. *Psychology of Women Quarterly*, 29(2), 207–219. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2005.00183.x>
- Daubenmier, J., Sze, J., Kerr, C. E., Kemeny, M. E. & Mehling, W. (2013). Follow your breath: Respiratory interoceptive accuracy in experienced meditators. *Psychophysiology*, 50(8), 777–789. <https://doi.org/10.1111/psyp.12057>
- Demirci, İ., Ekşi, H., Dinçer, D. & Kardaş, S. (2017). Beş boyutlu iyi oluş modeli: PERMA ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliği. Five-dimensional model of well-being: The validity and reliability of Turkish version of PERMA-Profilier. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 5(1), 60–77.
- Diener, E. & Emmons, R. A. (1984). The independence of positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(5), 1105–1117. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.5.1105>
- Ding, J. (2021). Psychological empowerment and turnover intention among university counselors: emotional exhaustion as a mediator and emotion regulation as a moderator. *Current Psychology*, 41(12), 8280–8286. <https://doi.org/10.1007/S12144-021-02079-7/FIGURES/3>
- Dorian, M. & Killebrew, J. E. (2014). A study of mindfulness and self-care: a path to self-compassion for female therapists in training. *Women & Therapy*, 37(1–2), 155–163. <https://doi.org/10.1080/02703149.2014.850345>
- English, T. & John, O. P. (2013). Understanding the social effects of emotion regulation: The mediating role of authenticity for individual differences in suppression. *Emotion*, 13(2), 314–329. <https://doi.org/10.1037/a0029847>
- Finlay-Jones, A. L., Rees, C. S. & Kane, R. T. (2015). Self-compassion, emotion regulation and stress among Australian psychologists: testing an emotion regulation model of self-compassion using structural equation modeling. *PLOS ONE*, 10(7), e0133481. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0133481>
- Gibson, D. M., Dollahide, C. T. & Moss, J. M. (2010). Professional identity development: A grounded theory of transformational tasks of new counselors. *Counselor Education and Supervision*, 50(1), 21–38. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2010.tb00106.x>

- Gratz, K. L. & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41–54. <https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281–291. <https://doi.org/10.1017/S0048577201393198>
- Gross, J. J. & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3–24). Guilford Press.
- Hanley, A. W., Mehling, W. E. & Garland, E. L. (2017). Holding the body in mind: Interoceptive awareness, dispositional mindfulness, and psychological well-being. *Journal of Psychosomatic Research*, 99, 13–20. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2017.05.014>
- Harris, M. R. (2010). *The relationship between psychological well-being and perceived wellness in graduate-level counseling students*. Walden University.
- Harter, S. (2002). Authenticity. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 382–394). Oxford University Press.
- Hayes, A. M. & Feldman, G. (2004). Clarifying the construct of mindfulness in the context of emotion regulation and the process of change in therapy. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 255–262. <https://doi.org/10.1093/CLIPSY.BPH080>
- Hill, T. K. (2013). *The relationships among master's level counseling trainees' training level, emotional intelligence, and psychophysiological correlates of emotion regulation during a simulated counseling interaction*. The University of North Carolina at Charlotte.
- İlhan, T. & Özdemir, Y. (2013). Otantiklik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması / Adaptation of authenticity scale to Turkish: a validity and reliability study. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(40), 142–153.
- Impett, E. A., Daubenmier, J. J. & Hirschman, A. L. (2006). Minding the body: Yoga, embodiment, and well-being. *Sexuality Research and Social Policy*, 3(4), 39–48. <https://doi.org/10.1525/srsp.2006.3.4.39>
- Impett, E. A., Le, B. M., Kogan, A., Oveis, C. & Keltner, D. (2014). When you think your partner is holding back: the costs of perceived partner suppression during relationship sacrifice. *Social Psychological and Personality Science*, 5(5), 542–549. <https://doi.org/10.1177/1948550613514455>
- Jungers, C. M. & Gregoire, J. (2016). Authenticity in ethical decision making: Reflections for professional counselors. *The Journal of Humanistic Counseling*, 55(2), 99–110. <https://doi.org/10.1002/johc.12027>
- Kernis, M. H. & Goldman, B. M. (2006). A multicomponent conceptualization of authenticity: theory and research. *Advances in Experimental Social Psychology*, 38, 283–357. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(06\)38006-9](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(06)38006-9)
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121. <https://doi.org/10.2307/2787065>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). Guilford Press.

- Kottler, J. A. & Hazler, R. J. (2001). The therapist as a model of humane values and humanistic behavior. In *The handbook of humanistic psychology: Leading edges in theory, research, and practice* (pp. 355–370). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412976268.n28>
- Lambie, G. W. & Sias, S. M. (2009). An integrative psychological developmental model of supervision for professional school counselors-in-training. *Journal of Counseling & Development, 87*(3), 349–356. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2009.tb00116.x>
- Lamont, J. M. (2019). The relationship of mindfulness to body shame, body responsiveness, and health outcomes. *Mindfulness, 10*(4), 639–649. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-1020-2>
- Lamont, J. M. (2021). Effects of body shame on poor health decisions: The mediating role of body responsiveness. *Current Psychology, 40* (11), 5489–5498. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00528-y>
- Landa, I. & English, T. (2022). Variability in state authenticity predicts daily affect and emotion regulation. *Emotion, 22*(8), 1995–1999. <https://doi.org/10.1037/emo0001017>
- Leary, M. R., Tate, E. B., Adams, C. E., Batts Allen, A. & Hancock, J. (2007). Self-compassion and reactions to unpleasant self-relevant events: The implications of treating oneself kindly. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*(5), 887–904. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.5.887>
- Lee, M.-J., Wu, W.-C., Chang, H.-C., Chen, H.-J., Lin, W.-S., Feng, J. Y. & Lee, T. S.-H. (2020). Effectiveness of a school-based life skills program on emotional regulation and depression among elementary school students: A randomized study. *Children and Youth Services Review, 118*, 105464. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105464>
- Linehan, M. M. (2015). DBT skills training manual, 2nd Ed. In *Journal of Nervous & Mental Disease* (Issue 11). <https://doi.org/10.1097/NMD.0000000000000387>
- Linley, P. A., Joseph, S., Harrington, S. & Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology, 1*(1), 3–16. <https://doi.org/10.1080/17439760500372796>
- MacBeth, A. & Gumley, A. (2012). Exploring compassion: A meta-analysis of the association between self-compassion and psychopathology. *Clinical Psychology Review, 32*(6), 545–552. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2012.06.003>
- Marshall, N. M. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice, 13*(6), 522-525.
- Martínez-Iñigo, D., Totterdell, P., Alcover, C. M. & Holman, D. (2007). Emotional labour and emotional exhaustion: Interpersonal and intrapersonal mechanisms. *Work & Stress, 21*(1), 30–47. <https://doi.org/10.1080/02678370701234274>
- Mayton, H. (2018). *Being your authentic self: an exploration of the relationship between authenticity and self-efficacy in counselor trainees*. The University of North Carolina.
- Mehling, W. E., Daubenmier, J., Price, C. J., Acree, M., Bartmess, E. & Stewart, A. L. (2013). Self-reported interoceptive awareness in primary care patients with past or current low back pain. *Journal of Pain Research, 403*. <https://doi.org/10.2147/JPR.S42418>
- Mennin, D. & Farach, F. (2007). Emotion and evolving treatments for adult psychopathology. *Clinical Psychology: Science and Practice, 14*(4), 329–352. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.2007.00094.x>
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity, 2*(3), 223–250. <https://doi.org/10.1080/15298860309027>

- Neff, K. D. & Pommier, E. (2013). The relationship between self-compassion and other-focused concern among college undergraduates, community adults, and practicing meditators. *Self and Identity*, 12(2), 160–176. <https://doi.org/10.1080/15298868.2011.649546>
- Nelson, J. R., Hall, B. S., Anderson, J. L., Birtles, C. & Hemming, L. (2018). Self-compassion as self-care: a simple and effective tool for counselor educators and counseling students. *Journal of Creativity in Mental Health*, 13(1), 121–133. <https://doi.org/10.1080/15401383.2017.1328292>
- Oschman, J. L. (2015). *Energy medicine: The scientific basis second edition*. Churchill Livingstone <https://doi.org/10.1016/C2009-0-49551-5>
- Patsiopoulos, A. T. & Buchanan, M. J. (2011). The practice of self-compassion in counseling: A narrative inquiry. *Professional Psychology: Research and Practice*, 42(4), 301–307. <https://doi.org/10.1037/a0024482>
- Pillow, D. R., Hale, W. J., Crabtree, M. A. & Hinojosa, T. L. (2017). Exploring the relations between self-monitoring, authenticity, and well-being. *Personality and Individual Differences*, 116, 393–398. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.04.060>
- Pintado, S. (2019). Changes in body awareness and self-compassion in clinical psychology trainees through a mindfulness program. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 34, 229–234. <https://doi.org/10.1016/j.ctcp.2018.12.010>
- Prikhidko, A., Su, Y., Houseknecht, A. & Swank, J. M. (2020). Emotion regulation for counselors-in-training: A grounded theory. *Counselor Education and Supervision*, 59(2), 96–111. <https://doi.org/10.1002/ceas.12169>
- Prikhidko, A. & Swank, J. M. (2018). Emotion regulation for counselors. *Journal of Counseling & Development*, 96(2), 206–212. <https://doi.org/10.1002/JCAD.12193>
- Purwaningrum, R., Hanurawan, F., Degeng, I N. S. & Triyono, T. (2019). School counselor's psychological well-being: A phenomenological study. *EJES*, 6(2), 80–99. <https://doi.org/10.5281/zenodo.2691173>
- Raab, K. (2014). Mindfulness, self-compassion, and empathy among health care professionals: a review of the literature. *Journal of Health Care Chaplaincy*, 20(3), 95–108. <https://doi.org/10.1080/08854726.2014.913876>
- Rivera, G. N., Christy, A. G., Kim, J., Vess, M., Hicks, J. A. & Schlegel, R. J. (2019). Understanding the relationship between perceived authenticity and well-being. *Review of General Psychology*, 23(1), 113–126. <https://doi.org/10.1037/gpr0000161>
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person, a therapist's view of psychotherapy*. Scientific Research Publishing.
- Ruganci, R. N. (2008). *The relationship among attachment style, affect regulation, psychological distress, and mental construct of the relational world*. Middle East Technical University.
- Ryan, R. M., Laguardia, J. G. & Rawsthorne, L. J. (2005). Self-complexity and the authenticity of self-aspects: effects on well-being and resilience to stressful events. *North American Journal of Psychology*, 7(3), 431–448.
- Ryan, W. S. & Ryan, R. M. (2019). Toward a social psychology of authenticity: exploring within-person variation in autonomy, congruence, and genuineness using self-determination theory. *Review of General Psychology*, 23(1), 99–112. <https://doi.org/10.1037/gpr0000162>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>

- Ryff, C. D. & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: An eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 13–39. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0>
- Schmader, T. & Sedikides, C. (2018). State authenticity as fit to environment: The implications of social identity for fit, authenticity, and self-segregation. *Personality and Social Psychology Review*, 22(3), 228–259. <https://doi.org/10.1177/1088868317734080>
- Schueller, S. M. & Seligman, M. E. P. (2010). Pursuit of pleasure, engagement, and meaning: Relationships to subjective and objective measures of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 5(4), 253–263. <https://doi.org/10.1080/17439761003794130>
- Sutton, A. (2020). Living the good life: A meta-analysis of authenticity, well-being, and engagement. *Personality and Individual Differences*, 153, 109645. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109645>
- Tagay, Ö. & Çakar, F. S. (2017). Okullarda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin okul psikolojik danışmanlarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1168-1186.
- Tarhan, S. (2017). İhtiyaç, yeterlik ve mesleki doyum bağlamında rehber öğretmenlerin görev algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1385-1408.
- Voon, S. P. & Chan, S. L. (2021). Counselling cancer patients: A case study of perspectives of professional counsellors and cancer patients in Malaysia. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 11(17). <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v11-i17/11398>
- Werner, K. & Gross, J. J. (2010). Emotion regulation and psychopathology: A conceptual framework. In M. Kring & D. M. Sloan (Eds.), *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment* (pp. 13–37). Guilford Press.
- Winnicott, D. W. (1965). *The maturational processes and the facilitating environment: studies in the theory of emotional development*. International Universities Press.
- Wood, A. M., Linley, P. A., Maltby, J., Baliousis, M. & Joseph, S. (2008). The authentic personality: A theoretical and empirical conceptualization and the development of the Authenticity Scale. *Journal of Counseling Psychology*, 55(3), 385–399. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.55.3.385>
- Yalom, I. (1980). *Existential psychotherapy*. Basic Books.
- Yıldız, A. D. & Türk, E. G. (2018). Okul psikolojik danışmanlarının görev sınırları ve sorumluluklarının metaforlar ile analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(4), 1207-1216. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.358491>
- Zhang, J. W., Chen, S., Tomova Shakur, T. K., Bilgin, B., Chai, W. J., Ramis, T., Shaban-Azad, H., Razavi, P., Nutankumar, T. & Manukyan, A. (2019). A compassionate self is a true self? Self-compassion promotes subjective authenticity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45(9), 1323–1337. <https://doi.org/10.1177/0146167218820914>.



Process Notes Technique in Supervision: An Investigation of Counselors' Perspectives on Supervision Forms with Eclectic Counseling Approach Used in the Supervision Process

Fulya YÜKSEL ŞAHİN^{a*} (ORCID ID - 0000-0003-3454-2142)

Yıldız Technical University, Faculty of Education, İstanbul/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1469247

Article history:

Received 16.04.2024

Revised 03.09.2024

Accepted 05.12.2024

Keywords:

Supervision Forms,
Process Notes Technique
Supervision,
Eclectic Counseling Approach,
Counselors,
Clients.

Research Article

Abstract

The aim of the study was to examine the views of psychological counselor candidates/counselors on the "Supervision Forms (Process Notes Technique) with Psychoeducational Content Based on the Eclectic Counseling Approach and Accommodating the Steps of Counseling Process" developed by the researcher. The study also examined the views of the clients who had received psychological counseling support. 17 individuals under the supervision of the researcher (Supervisor 1) in the "individual counseling practice course" participated in the study. In addition to the researcher, the opinions of 10 counselor candidates about the Supervision Forms were also examined through the mediation of two different supervisors with doctoral degrees in Counseling and Guidance. Furthermore, five clients who started and completed the counseling process were included in the study group. Thus, the study consisted of a total of 32 participants. "Form for Evaluating the Supervision Forms" and "Form for the Evaluation of Counselor Candidate/Counselor by the Client" were used as the data collection instruments. For data analysis, descriptive analysis was performed as a form of qualitative analysis. As a result of the study, the participants stated that the Supervision Forms were "detailed and explanatory", "useful", "awareness-raising", "instructive and developmental", a "guide, route map, light", "control provider and supervisory", "functional, easy and practical", "valuable, reassuring, stress-relieving" and "limited". As another result of the study, 5 clients who fully attended and completed the counseling process stated that they "felt comfortable and safe", "the counselor was respectful and objective", "they benefited from the counseling process", "they gained awareness about finding solutions to their problems and solved them" during the counseling process. The results obtained from the research are discussed in the light of the relevant literature.

Süpervizyonda Süreç Notları Tekniği: Süpervizyon Sürecinde Kullanılan Eklektik Psikolojik Danışma Yaklaşımına Dayalı Süpervizyon Formlarına İlişkin Psikolojik Danışman Görüşlerinin İncelenmesi*

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1469247

Makale Geçmişi:

Geliş 16.04.2024

Düzeltilme 03.09.2024

Kabul 05.12.2024

Öz

Araştırmanın amacı, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan "Eklektik Psikolojik Danışma Yaklaşımına Dayalı, Danışma Sürecinin Basamaklarına Uygun ve Psikoeğitim İçerikli Süpervizyon Formları"na (Süreç Notları Tekniği) ilişkin psikolojik danışman adaylarının/danışmanların görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmada, psikolojik danışma yardımını almış olan danışmanların görüşleri de incelenmiştir. Araştırmaya, araştırmacının (Süpervizör 1) "bireysel psikolojik danışma uygulaması dersi" süpervizyonu altındaki 17 kişi katılmıştır. Araştırmacı dışında Psikolojik Danışma ve

*Corresponding Author: fusahin@yildiz.edu.tr

Anahtar Kelimeler:
Süpervizyon Formları,
Süreç Notları Tekniği,
Süpervizyon,
Eklektik Psikolojik Danışma
Yaklaşımı,
Danışman,
Danışan.

Araştırma Makalesi

Rehberlik alanında doktora eğitilmiş iki ayrı süpervizörün aracılığı ile 10 psikolojik danışman adayının Süpervizyon Formları ile ilgili görüşleri de incelenmiştir. Ayrıca araştırmada, psikolojik danışma sürecine başlayıp, süreci tamamlamış olan 5 danışan çalışma grubuna dahil edilmiştir. Araştırmada, toplamda 32 katılımcı bulunmaktadır. Veri toplama aracı olarak, Süpervizyon Formlarını Değerlendirme Formu, "Psikolojik Danışman Adayının/Danışmanın, Danışan Tarafından Değerlendirilmesi Formu" kullanılmıştır. Verilerin analizinde, nitel analiz olarak, betimsel analiz yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, katılımcıların Süpervizyon Formlarının "ayrıntılı ve açıklayıcı", "faydalı", "farkındalığı arttırıcı", "öğretici ve geliştirici", "kılavuz, yol gösterici, yol haritası, ışık", "kontrollü gidişi sağlayıcı ve denetleyici", "işlevsel, kolay ve pratik", kıymetli, güven verici, stres azaltıcı" ve "sınırlı" olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, araştırmanın sonucunda, danışma sürecine tam olarak devam edip, danışma sürecini tamamlamış olan 5 danışanın, danışma sürecinde "kendilerini rahat ve güvende hissettiklerini", "danışmanın saygılı ve objektif yaklaştığını", "danışma sürecinden yararlandıklarını", "sorunlarına çözüm yollarını bulmayla ilgili farkındalık kazandıklarını/çözdüklerini" de belirtmişlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, ilgili literatür ışığında tartışılmıştır.

Introduction

Supervision and Supervision Process

Supervision is an integral and complementary part of counselor training. Supervision, which involves an experiential learning experience (Gladding, 2013), is the process whereby professionally experienced supervisors prepare less experienced individuals for the profession under their supervision, offer them support, and train them under their supervision. This relationship is evaluative and hierarchical and aims to develop professional skills and competence (Ascher & Butler, 2010; Watkins & Scaturro 2013; Yorgev, 1982). In the supervision process, the supervisor monitors the counselor candidate/counselor and provides assessment by giving feedback on his/her performance. During assessment, the supervisor chooses among certain "**supervisor roles**" (Cormier & Hackney, 2014). In the "Discriminative Model" developed by Bernard, the roles of the supervisor are explained as teacher role, consultation role and psychological counselor role. With the "*teacher role*", the supervisor aims to develop the skills that are lacking in the counselor candidates and to improve their competence. For this purpose, s/he provides information, acts as a model, offers suggestions and feedback. In the "*consultant role*", which involves an equal relationship, the supervisor supports the counselor candidates' increased responsibility to carry out the consultation process with their clients. The supervisor supports the counselor candidates' liberation (Bernard & Goodyear, 2014, p. 52). This role is a collegial role (Yorgev, 1982). In this role, the supervisor limits himself/herself in being a resource for the counselor candidate (Cormier & Hackney, 2014). On the other hand, in the "*counselor role*", the supervisor reflects the anxiety and fear felt by the counselor candidate and supports his/her personal development (Bernard & Goodyear, 2014). However, the counselor role does not involve performing counseling to the counselor candidate/counselor. During the supervision process, there are also cases in which some students expect their supervisors to help them both with their clients and with their own personal problems (*For example, "I have problems in my marriage that upset me. I expect my supervisor to help me deal with my marital problems so that I can be a more effective counselor*). These students need to know that their supervisor is not their therapist (Yorgev, 1982). In this case, it is important for the supervisor to not engage in multiple relationships and to refer the counselor candidate to another professional for psychological help.

Supervision process also involves certain "**foci of supervision**". In Bernard's "Discrimination Model", the foci of supervision are defined as conceptualization skills, intervention skills, and personalization skills. "*Conceptualization skills*" refer to the cognitive skills of the counselor candidate. In the counseling process, the counselor candidate is helped to discover the patterns of the client and to determine appropriate intervention methods. In "*intervention skills*", the skills are acquired by the counselor candidate at basic and advanced levels. How the skills are practiced is evaluated. "Personalization skills" help the counselor develop his/her own personal style in counselling. Here, counselor candidates are also expected to manage their own personal problems and countertransference (Bernard & Goodyear, 2014, p.52).

In the supervision process, a "**supervision relationship**" gradually develops between the supervisor and counselor candidates. In this respect, it is very important that there is a positive and harmonious relationship between the supervisor and the counselor candidate and that they work collaboratively (Greenberg & Tomescu, 2017). It is crucial to ensure mutual respect and transparency. Counselor candidates may have a lot of anxiety and worries in the early days. For example, they may have common concerns such as "*will my client come to the next session?*", "*what if I do something wrong during the session*", etc. Here, it is important for the supervisor to display empathic understanding toward the counselor candidates. Group supervision is very useful here. In group supervision, counselor candidates see that other counselor candidates have similar concerns and realize that they are not alone (Yogev, 1982).

Supervision process is carried out according to certain "**supervision models**". The supervision literature features "first-generation and second-generation supervision models". *First-generation supervision models* (Bernard, 2014) are defined around three main categories: psychotherapy-based supervision model, developmental supervision model, and social role supervision model (Watkins & Scaturro, 2013). In psychotherapy-based supervision, the basic approach of the therapy theory that the supervisor relies on, such as cognitive behavioral therapy or person-centered therapy, is integrated into the supervision process and supervisor roles. Developmental supervision model posits that counselor candidates' counseling skills should be examined in stages since they are in a professional developmental process. The supervision process varies according to the developmental level and needs of the counselor candidate (Bernard, 2014; Haynes et al., 2003; Wheeler & Richards, 2007). The social role supervision model requires the supervisor to switch between roles as the situation demands (Cormier & Hackney, 2014; Watkins & Scaturro 2013). However, "*second-generation supervision models*" were developed as the shortcomings and limitations of these models were observed during supervision. In the second generation of supervision models, "integrative" models were created, which are a mix of these main categories (Bernard, 2014). For example, Shelton and Zazzarino (2020) put forward a new model by blending the "Integrative Developmental Supervision Model" with the "Psychotherapy-Based (Solution-Focused and Person-Centered Supervision) Supervision Model". For example, Yogev (1982) developed the "Eclectic Model of Supervision" with three main tenets, which are: Facilitating personal development and self-awareness, mastering theoretical knowledge and gaining practical skills. This model uses individual and group supervision as supervision methods. On the other hand, Bernard's Discrimination Model with an eclectic structure is an example of a supervision model that includes 3x3=9 different pathways based on the interaction between the three foci – i.e., conceptualization skills, intervention skills and personalization skills - that the counselor trainee should acquire and the three supervisor roles - i.e., teacher role, counselor role and consultant role (Bernard & Goodyear, 2019, p.52). It is also observed that second-generation supervision models blend constructs from two different models in one main category to arrive at a new model (Bernard, 2014) and this is how "Integrative Supervision Models" are developed. Integrative Supervision Models are based on more than one theory and technique. Many different blends are possible through integration given the plenitude of the models, methods and techniques related to supervision. Today, integrative supervision models are also widely applied, where technical eclecticism and theoretical integration is in effect (Haynes et al., 2003). Ascher & Butler (2010) argue that a comprehensive and flexible approach is needed for counseling supervision. Watkins (2011) also notes that many supervisors make extensive use of the psychotherapy-based model of supervision, the developmental model of supervision, and the social role model through integration.

In addition to the Supervision Models used in supervision, there are also "**supervision methods**", which may take the form of individual supervision, triadic supervision and group supervision depending on the supervisor and the number of people receiving supervision (Corey et al., 2010). There is another method called peer supervision, where counselors come together and support each other without a supervisor (Nelson- Jones, 2014; Yılmaz & Voltan-Acar, 2015; Wheeler & Richards, 2007).

Along with the supervision methods used in supervision, different "**supervision techniques**" are used for the supervision of counselor candidates/counselors, which include self-description technique,

transcript, process notes technique, audio recording technique, audiovisual recording technique (video recording), technology-assisted techniques (e.g. zoom-video conferencing, chatting-simultaneous correspondence, e-mailing-non-simultaneous correspondence, etc.), live observation technique (e.g. in a mirror room or counseling room), role-playing technique, modeling technique, homework technique (e.g. reading articles, books, watching videos, etc.), and case study technique (Corey et al., 2010; Nelson-Jones, 2014) and checklist techniques.

As seen above, there are many elements that are effective in the supervision process. Among them, supervisor roles, the supervision model, method and technique used by the supervisor, the cognitive skills of the counselor candidate, his/her expectations from the supervisor and the quality of the mutual relationship between them are very important. The supervision given to undergraduate and graduate students is vital regardless of the supervision model, method and technique. Haynes et al. (2003) note that integrative and eclectic supervision models are also widely practiced today. At the core of these models are theoretical integration (Integrative Counseling) and technical eclecticism (Eclectic Counseling).

Integrative and Eclectic Counseling Approaches

From past to present, the field of psychiatry, psychology and counseling has tried to understand and explain the causes of human thoughts, emotions and behaviors. They have also tried to develop many theories of therapy to help people solve their problems (Corey, 2008). At their core, all therapies follow an often overlapping path in addressing and resolving the distressing situation for the client (Eisenberg & Delenay, 1993). The main differences between these therapy theories lay in the therapeutic techniques used and the particular dimension of focus, be it "*thought*" or "*emotion*" or "*behavior*". However, to help the client by adhering to a single theory of therapy and evaluating the client on a single dimension causes other dimensions to be ignored (Corey, 2008; Ivey et al., 1987). "Repetitions" were also observed in "clinical follow-up studies" of psychological help provided by adhering to a single therapy theory. Thus, efforts to unify therapy theories have begun (Greben, 2004) and the understanding of integration has gained momentum (Tuzgöl Dost, 2020). "Integrative perspective" refers to a "*flexible, inclusive overall stance*" towards therapies (Greben, 2004).

In the literature, the concepts of "integration" and "eclecticism" are used interchangeably. However, these two concepts have differences from each other. Being related to theories of therapy, "integration" is the process of creating a new whole, of bringing together. "Eclecticism", on the other hand, is related to techniques and is the process of selecting, separating and plucking (Hollanders, 2003). In other words, in the "Integrative Counseling Approach", two or more theories of therapy are combined, while in the "Eclectic Counseling Approach", therapeutic techniques of therapies are used at the appropriate place and time according to the needs of the client. Integrative and eclectic approaches help counselors to tailor their therapeutic work to their clients' problems, which brings flexibility to the counseling process (Zarbo et al., 2016). Seligman and Reichenberg (2019) suggest that strict adherence to a counseling/therapy theory significantly reduces therapeutic options.

Since the 1990s, research on counselors/therapists has found that the greatest tendency is towards an eclectic/integrative approach (Behan, 2022; Pearson & O'Brien, 2012; Romaioli & Faccio, 2012; Zarbo et al., 2016). Tasca et al. (2015) conducted a study on 1019 therapists and found that only 15% of them used a single therapy approach. 87% of the counselors in a study conducted on British counselors (Hollanders & McLeod, 1999) and 68% of American therapists (Pearson & O'Brien, 2012) were found to use eclectic and integrative counseling approaches. This trend away from maintaining rigid boundaries between theories of therapy has been corroborated by research. Eclecticism advocates a "*selective combination of the most efficient techniques*" and looks at the client "*integrally*". With an integrative and eclectic approach, counselors/therapists have more flexibility in their practice and can work with a diversity of clients and their problems (Lazarus, n.d.). Lazarus (2005a) also argues that the "Eclectic Counseling Approach" has positive effects on clients, which has been clinically proven.

In the literature, it is stated that there is a hierarchical structure in practices carried out according to the Eclectic Counseling Approach. The steps of this hierarchical structure, from the lowest to the highest, are explained as follows (Benito, 2018, p. 1; Gladding, 2013, p. 197-198; Norcross & Goldfried, 2005, p. 15):

Level 1: Syncretism: This is the lowest level. Counselors at this level try to combine unrelated concepts in a sloppy and arbitrary way. They bring together the theories of therapy in a "slipshod" way, "unsystematically", without fully grasping them. Attempts are made to fuse disparate concepts and techniques.

Level 2: Traditional Eclecticism: At a more advanced level than syncretism, counselors at this level examine therapy theories and techniques in more depth. More considered theories of therapy are examined in greater depth. There is an orderly combination of compatible features from various sources into a coherent whole. There is no need to specialize in a single theory of therapy.

Level 3: Theoretical Integrationism Eclecticism: Counselors at this level need to master at least two theories of therapy before doing any integration. The challenge of this approach is to achieve a degree of equality between the theories and to decide which portions or parts of each theory should be retained or discarded. This level assumes that there are certain criteria.

Level 4: Technical Eclecticism: At this level, techniques from different therapies are selected. These techniques are used in the counseling process without being bound to the theories of therapy that gave rise to the techniques. The underlying idea is that "*we use techniques, not theories, to help clients*".

Therefore, the techniques of therapy theories are used when working with clients. Lazarus' (1989; 2002, 2005a, 2005b, 2006, n.d.) "Multimodal Therapy Approach" is used at this level. There are two basic concepts in Lazarus' "Multidimodal Counseling Approach with Technical Eclecticism". The first one is the concept of "*modality/dimension*" and the other one is the concept of "*technical eclecticism*". In terms of "*modalities/dimensions*", humans have (1) behavior dimension, (2) affect dimension, (3) sensation dimension, (4) imagery/mental pictures/dream dimension, (5) cognition/thought dimension, (6) interpersonal relations dimension, and (7) biology dimension (Lazarus, 1989, 2002). This approach assesses the client in a broad, multidimensional and comprehensive manner (Lazarus, 2005a). Looking at this approach in terms of "*technical eclecticism*", therapeutic techniques belonging to different therapies are selected and applied correctly in accordance with the needs of the clients (Lazarus, 1989, 2002, 2005; n.d.)

Current Research: Characteristics of Supervision Forms

Since 2016, the researcher has developed "Supervision Forms with Psychoeducational Content Based on the Multimodal Counseling Approach with Technical Eclecticism and Accommodating the Steps of Counseling Process". Below are the "Supervision Forms and their Characteristics" as developed by Lazarus (1989; 2002, 2005a, 2005b, 2006, n.d.) by taking into account the steps of the counseling process as well as the "Multimodal Counseling Approach with Technical Eclecticism":

(A) Supervision Forms Include the Steps of the Counseling Process and How to Make Transitions between the Steps: Counseling is carried out in accordance with the steps of the counseling process. The steps of the counseling process include pre-interview, collaborative relationship with the client, starting to learn and understand the client's problems and goals, defining and evaluating the client's problems and goals in detail, creating solution options for solving the client's problems (together with psychoeducation), implementing solution options and ending the counseling (Carkhuff, 2011; Corey et al, 2011; Cormier & Hackney, 2014; Egan, 2011; Gladding, 2013; Hackney & Cormier, 2008; Meier & Davis, 2007).

(B) Supervision Forms Contain the Problems and How to Conduct a Multimodal Examination of the Problems: Cognition, imagery/mental pictures/dream, affect, behavior, bodily sensations/psychosomatic symptoms and communication/interpersonal relations are examined comprehensively (Lazarus, 1989; 2002, 2005a, 2005b, 2006, n.d.).

(C) *Supervision Forms Include Basic and Advanced Techniques based on Technical Eclecticism*: There is an eclectic use of therapeutic techniques appropriate to the client's needs (Lazarus, 1989; 2002, 2005a, 2005b, 2006, n.d.). The use of a wide range of therapeutic techniques gives the counselor an advantage. In this respect, "technical eclecticism" is very important.

By looking at these Supervision Forms, the dimensions of the problems experienced by the clients can be examined in detail; the steps of the counseling process and the transitions between the steps can be carried out correctly; the skills needed by the clients can be gained through the "psychoeducation" in the part of creating solution options; and the techniques can be used in an eclectic manner. The Supervision Forms prepared by the researcher are similar to the "Process Notes Technique" among supervision techniques. Process Notes are structured documents that the counselor candidate/counselor keeps about himself/herself, the client, the counselor-client relationship, the counseling process and the techniques s/he uses (Atik, 2017; Corey et al., 2010; Nelson- Jones, 2014). The developed Supervision Forms are in a structured format including Process Notes Technique and Checklist Technique. The content of the forms includes the number of the session, information about the counselor candidate/counselor, information about the client, problems identified in the client, planning of possible solutions to help solve these problems (including psychoeducation), summary of the session, therapeutic conditions, basic level therapeutic techniques, advanced level therapeutic techniques and the steps of the counseling process and explanations of how to make these step transitions. There is also a "yes-no" checklist on whether these skills are being performed appropriately. The form also contains a section where the counselor candidates'/counselors' questions, thoughts and feelings about the session and the co-counselor candidate/ co-counselor's evaluation. The aim here is to help them develop their practical skills along with a detailed awareness of the counseling process. From all these perspectives, it is thought that the developed Supervision Forms will bring practicality and guidance to both supervisors and counselor candidates/counselors in the supervision process.

The aim of this study is to investigate the positive and negative opinions of counselor candidates/counselors about the "Supervision Forms (Process Notes Technique) with Psychoeducational Content Based on the Multimodal Counseling Approach with Technical Eclecticism and Accommodating the Steps of Counseling Process".

Method

Research Model

The research is qualitative research. Qualitative research is the study of the nature of situations, activities, relationships, and materials (Büyüköztürk et al., 2009, p.288). Phenomenological design, one of the qualitative research designs, was used in the study. The phenomenological design examines events, concepts, individuals' perceptions, experiences, orientations and, situations (Yıldırım & Şimşek, 2006). This type of design aims to access the essence of the experiences of individuals who have various experiences about the phenomenon (Creswell, 2017). Various perceptions about the phenomenon experienced by different individuals are examined to determine the common aspects of these perceptions. This type of design assumes that there are some commonalities in how individuals perceive and interpret similar experiences (Fraenkel et al., 2012).

Study Group

In phenomenological design, data sources are individuals or groups who experience the phenomenon that the research focuses on and can reflect this phenomenon (Yıldırım & Şimşek, 2006). For this purpose, the study group of the research consisted of a total of 17 participants, including 5 undergraduate, 5 master's and 7 doctoral students under the supervision of the researcher (Supervisor 1) working at a state university in Istanbul. The opinions of 10 (5+5) counselor candidates about the Supervision Forms were examined through the mediation of two different supervisors (Supervisor 2 and Supervisor 3) with doctoral degree in Counseling and Guidance. In addition, five clients who started and completed the counseling process were included in the study group. In the study, there were 32

participants in total (27 counselors + 5 clients). The numbers of counselors/counselor candidates who used the Supervision Forms and clients are shown in Table 1.

Table 1

The Numbers of Counselors /Counselors Candidates Who Used the Supervision Forms and Clients

Supervisors	Counselor /Counselor Candidates			Clients
	Doctoral Students	Master Students	Undergraduate Students	Phd /MA /B'Students Clients
Supervisor 1 (Researcher)	7	5	5	3 (Phd/MA/B)
Supervisor 2	-	-	5	1 (B)
Supervisor 3	-	-	5	1 (B)
Total 32	7	5	15	5

Data Collection Instruments

"Supervision Forms Evaluation Form" and "Form for the Evaluation of the Counselor Candidate / Counselor by the Client" were used as the data collection instruments.

Supervision Forms Evaluation Form: The form consists of questions about the thoughts of counselor candidates/counselors about the Supervision Forms, their contributions and limitations.

Form for the Evaluation of the Counselor Candidate / Counselor by the Client: It involves questions about the counseling process, the counselor's approach, the role and behaviors of the counselor candidate/counselor in creating and implementing solutions to their problems.

Procedure

The researcher informed the participants about the purpose of the study, how the results would be used and data collection instruments. Participants voluntarily participated in the study. Yildiz Technical University Ethics Committee approval was obtained (E.2102150041).

Data Analysis

Descriptive analysis was used for the qualitative analysis of the responses of counselor candidates/counselors to the "Supervision Forms Evaluation Form". Descriptive analysis is a type of qualitative data analysis which involves summarizing and interpreting the data obtained from data collection techniques according to predetermined themes (Yıldırım & Şimşek, 2006). It involves summarizing and interpreting the data obtained from data collection techniques according to predetermined themes or questions used. For this purpose, the data obtained from the questions prepared in advance are read and brought together in a meaningful way. Direct quotations are selected when writing the results (Yıldırım & Şimşek, 2006). Here, the researcher makes "textural description". S/he writes down descriptions for the participants' explanations and experiences. S/he uses "structural description" and notes in detail the significant common features and structural connections in the collected data, which is followed by making a mixed description that reveals the essence of the phenomenon (Yalçın, 2022). S/he avoids unnecessary repetitions (Yıldırım & Şimşek, 2006).

In addition, the data obtained were also quantified. Frequency distributions were given for this purpose. While presenting the findings, the participants have been coded as B for undergraduate students, MA for graduate students and PHD for doctoral students. In addition, the client was coded with the letter C.

Validity and Reliability Measures

Measures were taken for validity and reliability in qualitative analysis. In order to improve the validity of the research, the researcher examined the statements of the participants in an unbiased manner and participant approval was obtained for this purpose (Participant Confirmation). The researcher also obtained the opinions of the counselor candidates regarding the Supervision Forms through 2 different supervisors with doctoral degree. The opinions of the participants were given directly. The data

collected in the study were presented using a descriptive approach (Yıldırım & Şimşek, 2006, p. 257). The themes and codes were checked to ensure reliability in qualitative analysis. The codes and data were constantly compared (Creswell, 2017). In addition, in order to ensure reliability, the data in the Questionnaire were checked by the researcher at two separate times, one week apart, and necessary changes and new coding were made. The level of consistency in both analyses was found to be high.

Results

In line with the data obtained by examining the stated purpose in detail, the findings are presented below.

1. The Opinions of Counselor Candidates/Counselors on the Supervision Forms

The opinions of counselor candidates/counselors about the Supervision Forms and their frequency distributions are presented in Table 2.

Table 2
The Opinions of Counselor Candidates/Counselors on the Supervision Forms

Categories/ Themes	Codes	f
Positive Opinions	Detailed and Explanatory	27
	Useful	27
	Awareness Raising	27
	Instructive and Developmental	25
	Guide, Route Map, Light	23
	Control Provider and Supervisory	21
	Functional, Easy and Practical	17
	Valuable, Reassuring, Stress Relieving	14
Negative Opinions	Being Based on Self-Report	8
	Limitations of Written Transmission	7
	Inability to Transfer Non-Verbal Messages	2

2. Explanatory Statements of Counselors/Counselor Candidates on the Benefits of Supervision Forms

Explanatory Statements of Counselor Candidates/ Counselors on the Benefits of Supervision Forms are presented in Table 3.

Table 3
Explanatory Statements by Supervisor 1, Supervisor 2, Supervisor 3's Students on the Benefits of Supervision Forms

Categories/ Themes: Positive Explanatory Statements/Benefits of the Forms		f
Supervisors and Counselors	Code: Detailed and Explanatory	27
Supervisor 1 PHD Student	- "The Supervision Forms are prepared in detail. It contains the steps of the counseling process, therapeutic conditions and techniques together, so I can directly open the Form and look at it when I need it instead of going through many books" (PHD 2).	7
Supervisor 1 MA Student	- "It is very good that the Supervision Forms include detailed information about what to do at each step. The steps of the counseling process are shaped in our minds thanks to these Forms. A sequential order is formed" (MA5).	5
Supervisor 1 B Student	- "In the Supervision Forms, the steps of the counseling process, therapeutic conditions and therapeutic techniques are written in great detail. This contributes us a lot" (B4).	5
Supervisor 2 B Student	- "The forms can be thought of as an organized checklist of tasks to be completed for each session. Additionally, the Supervision Form includes guidelines on when to move on to solution options, for example. This highlights the detailed and informative function of the Supervision Form." (B3).	5
Supervisor 3	- The Supervision Form was prepared with sufficient detail and care. And the fact that it	5

B Student	<i>was prepared in a certain order showed us a general way about how the counselor would proceed. Therefore, I find it nice and useful "(B2).</i>	
Code: Useful		27
Supervisor 1 PHD Student	<i>- "I find it useful as it allows me to see what I do in each session in a systematic and clear way" (PHD 7).</i>	7
Supervisor 1 MA Student	<i>- "I found the Supervision Form very useful and practical. Thanks to the forms, I was able to give information to the supervisor about the techniques and conditions I used in a clear and understandable way. At the same time, I found the section of thoughts, feelings and questions about the session at the end of the form very useful. Here I had the opportunity to give information about the general course of the session. I found the Supervision Form more useful than analyzing the audio recording after each session" (MA 3).</i>	5
Supervisor 1 B Student	<i>It is very nice and very useful that separate forms are created for each step of the process and the forms are detailed, clear and understandable (B2).</i>	5
Supervisor 2 B Student	<i>- "I think that supervision provides counselor candidates with ideas to carry out the supervision process more systematically. I think it is very useful in terms of enabling counselor candidates to carry out the process according to the steps and to find therapeutic conditions and techniques" (B1).</i>	5
Supervisor 3 B Student	<i>- "The Supervision Form included the most necessary and useful techniques. When I did not know what to do from time to time, remembering the techniques written in the form was a savior and useful for me" (B4).</i>	5
Code: Awareness Raising		27
Supervisor 1 PHD Student	<i>- "Preparing the Supervision Forms according to the steps prevents the confusion of which step I am at right now, which is always a question mark in the mind of the counselor. I believe that it has increased my level of awareness about where I have been on these steps so far in an individual sense" (PHD 3).</i>	7
Supervisor 1 MA Student	<i>- "Reviewing the therapeutic conditions and therapeutic techniques in each session helped me to grasp them both in theory and in practice, my awareness increased. I think I have internalized them now. Presenting a list of what I need to do helped me focus on my skills. In addition to these, I had the opportunity to review my process three times with peer supervision and face-to-face lessons. In general, the forms gave me skills, motivation and time. They increased my awareness" (BA5).</i>	5
Supervisor 1 B Student	<i>- "Supervision Forms increase awareness of the counseling process" (B4).</i>	5
Supervisor 2 B Student	<i>- "The forms can be thought of as an organized list of what needs to be done in each session. Sometimes we can realize the things that we sometimes skip doing but we are not aware of while filling in the Supervision Form, and we can manage the process by paying attention to it in the next session (B3).</i>	5
Supervisor 3 B Student	<i>- "First of all, I think that we gained insight while writing the Supervision Form as counselors. Especially drawing attention to some points in the Supervision Form and getting feedback by e-mailing it to our teacher shows a very positive feature in terms of the course of the counseling process. Taking the thoughts of my co-counselor in the Supervision Form is a contributing feature, so I think that the Supervision Form is successful in general" (B3).</i>	5
Code: Instructive and Developmental		25
Supervisor 1 PHD Student	<i>- "The forms enabled me to assess clients more systematically. Especially since I learned multimodal assessment, approaching clients' problems in a multimodal way allowed me to examine the problem in depth from every angle. I wrote down every question I had on the Supervision Forms. Even on very long Forms, I benefited tremendously from my supervisor's individual feedback. It made the information that was sometimes scattered in my mind more organized. Especially exchanging information about the sessions with my co-counselor not only increased my knowledge about my own clients but also enabled me to see different clients" (PHD7).</i>	7
Supervisor 1 MA Student	<i>- "The forms have been very nourishing and supportive in terms of knowledge and skills. It has been a very good resource for me to improve myself and my skills by showing me what is right, what is wrong and where I need to improve. In each Supervision Form, I repeatedly evaluated myself in terms of therapeutic conditions, skills and knowledge.</i>	5

The Supervision Forms were very effective in helping me better understand and make sense of the planned and organized nature of the counseling process. I think that the form is a very good resource for us in terms of its inclusiveness and the fact that it also includes information" (MA4).

Supervisor 1 B Student	- "The forms enable me to see the counseling process much more clearly and to estimate the number of sessions. In addition, since it puts our work in a more concrete dimension and clearly shows what we are doing, I can see in more detail what has been done so far with a client and what should be done. Finally, the notes that the supervisor leaves on the Forms, what I should pay attention to and what I should do are very helpful and instructive for me" (B3).	5
Supervisor 2 B Student	- "For me, the Supervision Form was the concrete form of how (the quality of my process) and how much (the stages I progressed during the process) I progressed with the feedback. It was instructive" (B2).	4
Supervisor 3 B Student	- "When we have everything in front of us that we need to do and implement and basically everything we need to know, it is very easy to move forward and realize what we lack. It is instructive. That's why I find this practice nice and appropriate" (B1).	4
Code: Guide, Route Map, Light		23
Supervisor 1 PHD Student	- "The Supervision Forms helped me to carry out the process more systematically. It supported me to adapt easily with guiding and explanatory information during the anxiety I experienced in the first sessions. It is also very important that the intervision section is included in the form. We watched and evaluated all our sessions together with the Co-Counselor. We also received supervision from our supervisor in our class" (PHD 6).	6
Supervisor 1 MA Student	- "The Supervision Forms were a guide, a manual for me. I see how active and enjoyable these Forms have made receiving and giving supervision, both when I fill in the Form and send it, and with the feedback I receive from my supervisor" (MA1).	4
Supervisor 1 B Student	- "The fact that the Supervision Forms were written in a structured way from the first session to the last session and that there was brief information about the time and application of the techniques was very enlightening and guiding. It was like a guide. At the end of the session, both our self-evaluation, our co-counselor's evaluation of us, and receiving feedback from our instructor contributed a lot in evaluating our counseling skills. We had the opportunity to evaluate the counseling sessions from three different perspectives and see our mistakes" (B1)	5
Supervisor 2 B Student	- "It was a necessary form for the healthy conduct of the supervision process. It allowed us to give information about the process to our supervisor. It was a resource guide for us about how the counseling process should proceed" (B5).	4
Supervisor 3 B Student	- "In general, the Supervision Forms were a very good resource guide for us about what to do and how to use the techniques in the sessions" (B1).	4
Code: Control Provider and Supervisory		21
Supervisor 1 PHD Student	- "The inclusion of therapeutic techniques in the Supervision Form serves as both a guide and a control tool, especially in the first sessions. For each session, while filling in this section, it allowed me to review the session and think "where did I use this technique, how did I use it?" (PHD1)	5
Supervisor 1 MA Student	- "The Supervision Forms were very effective in helping me to better understand and make sense of the planned and orderly nature of the counselling process and to proceed in a controlled manner" (MA4).	4
Supervisor 1 B Student	- "The Supervision Forms enabled me to make controlled progress. I could see what I was doing or not doing every week. It was a tool that helped me convey the fastest and most accurate information to my supervisor. Writing my questions clearly and getting answers made the process easier" (B5)	5
Supervisor 2 B Student	- "This structured form helped me to convey the technique I used to my supervisor without overlooking and controlling it. The feedback I received from my supervisor through the Supervision Form helped me to eliminate the question marks in my mind to a great extent."(B2)	4
Supervisor 3 B Student	- "The biggest contribution of the Supervision Form to me was that I was able to observe and evaluate myself in counselling. I was able to see my own shortcomings step by step in a written form and thus had the chance to correct them. Another benefit was that I had lost my counselling session records and since I wrote the session process on the	3

Supervision Form, I bridged my gaps by making use of it. I was able to observe my session process and thus carried out more efficient session processes with my client" (B5).

Code: Functional, Easy and Practical		17
Supervisor 1 PHD Student	- "The Supervision Forms are easy to fill in. Instead of receiving supervision through long transcripts, I think it is much more functional to receive supervision by watching the video recordings of the counselling sessions in class and receiving supervision through the Supervision Forms" (PHD2).	3
Supervisor 1 MA Student	"I find the Supervision Form very functional. The fact that all the information about the client can be seen as a whole in the form, the techniques used can be evaluated separately for each session; the inclusion of the client's own feelings and thoughts and the feelings and thoughts of the co-counsellor makes it easier for us to evaluate the session" (MA1).	5
Supervisor 1 B Student	- "In our sessions, we filled in the relevant sections, which was more practical and functional for us. Apart from that, it was a good point that basic level techniques and advanced techniques were separated" (B4).	5
Supervisor 2 B Student	- "Instead of writing a straightforward report, this structured form made my job easier" (B2).	2
Supervisor 3 B Student	- "I think it is a very nice and functional format. For example, I could not use advanced techniques. The supervision period is over and my sessions continue. My client is opening up somewhat slowly and now I will use advanced techniques in the future and I will be able to plan better how it should be thanks to these forms. In this sense, having a plan in our hands will add very good things to us" (B1).	2
Code: Valuable, Reassuring, Stress Relieving		14
Supervisor 1 PHD Student	- "It was very valuable and reassuring to be able to proceed with the Standard Forms and continue to receive regular feedback in writing"(PHD3).	3
Supervisor 1 MA Student	- "In the Supervision Forms, there are techniques from almost all the theories. This situation allows us to see all the techniques while filling out each form. Seeing each technique motivates me to apply these techniques in the process and using these techniques increases my professional competence and self-confidence" (MA2).	5
Supervisor 1 B Student	The Supervision Forms made me aware of the need to examine and evaluate my counselling process in great detail. Without these forms, my anxiety would have increased even more. I think the forms are a safe harbour for counselor candidates" (B5).	4
Supervisor 2 B Student	- "I think that the feedback of the supervisor on the form reduces the anxiety of the counsellor candidates about the process and provides self-confidence to the counsellor candidates" (B1).	1
Supervisor 3 B Student	- "The forms allow us to communicate in detail the issues we consulted with our supervisor in class. In addition, it is important to write down the techniques we use, and with the feedback from there, we can advance our counselling sessions more efficiently. In this respect, forms are valuable" (B3).	1

As seen in Table 3, it was found that the participants rated the Supervision Forms as detailed and explanatory" (f=27), "useful" (f=27), "awareness raising" (f=27), "instructive and developmental" (f=25), "guide, route map, light " (f=23), "control provider and supervisory" (f=21), "functional, easy and practical" (f=17), "valuable, reassuring, stress-relieving" (f=14).

3. Explanatory Statements of Counselor Candidates/ Counselors on the Limitations of Supervision Forms

Explanatory Statements of Counselor Candidates/ Counselors on the Limitations of Supervision Forms are presented in Table 4.

Table 4

Explanatory Statements by Supervisor 1, Supervisor 2, Supervisor 3's Students on the Limitations of Supervision Forms

Categories/ Themes: Negative Explanatory Statements /Limitations of the Forms		f
Code: Being Based on Self-Report		8
Supervisor 1 PHD Student	- <i>"The extent to which I fulfilled the therapeutic conditions and therapeutic techniques is self-reported. This is also a limitation"</i> (PHD1).	3
Supervisor 1 MA Student	- <i>"The fact that it is based on my own marking and self-reporting is a limitation"</i> (BA4).	2
Supervisor 1 B Student	- <i>I can state having a self-report as a limitation"</i> (B4)	1
Supervisor 2 B Student	- <i>"Of course, the biggest limitation is that it relies on self-report. The counselor gives information from his own perspective"</i> (B3).	1
Supervisor 3 B Student	- <i>"If the form was not supported by video recordings, we could not be sure whether the therapeutic techniques and conditions filled in the form were actually applied or not"</i> (B5).	1
Code: Limitations of Written Transmission		7
Supervisor 1 PHD Student	- <i>"I think there is a limitation regarding expression. That is to say, at some points, there were situations where I could not fully convey what I wanted to express in writing, or even if I thought I did, it was understood differently by my supervisor"</i> (PHD1).	1
Supervisor 1 MA Student	- <i>"Since it was a written material, in some cases I felt inadequate in explaining myself. However, I think I was able to close this gap in our lessons"</i> (MA3).	3
Supervisor 2 B Student	- <i>"Although counselor candidates want to convey the details of the counseling session, it is difficult to convey this on the Supervision Form. In this respect, I can say that the Supervision Form is limited. However, this limitation is overcome with video recordings"</i> (B1).	3
Code: Inability to Transfer Non-Verbal Messages		2
Supervisor 1 B Student	- <i>"How we speak, our posture, voice and facial expressions are also very important. We cannot evaluate these in the forms. But the co- counsellor candidate application (interview) and the face-to-face lessons solve this problem"</i> (B4).	1
Supervisor 3 B Student	- <i>"The form offers a limited opportunity to reflect some non-verbal expressions. Other than that, I do not think it has many limitations"</i> (L3).	1

As seen in Table 4, the negative opinions of the participants were that the Supervision Forms were "based on self-report" (f= 8), "limitations of written transmission" (f= 7) and "inability to transfer non-verbal messages" (f= 2).

4. Opinions of the Clients Who Fully Participated in the Counseling Process and Completed the Counseling Process

In the study, the views of five clients who fully continued the counseling process and completed the counseling process were also analyzed. Their opinions are given in Table 5.

Table 5

Clients' Views on the Counseling Process

Categories/ Themes	Codes	f
Positive Opinions	-My counsellor was respectful and objective	5
	-I felt comfortable and safe	5
	- The counselling was useful	5
	-I gained awareness about finding solutions to my problems / I solved my problems	5
Negative Opinions	-Not declared	0

As seen in Table 5, the five clients who fully attended and completed the counseling process stated that the counsellor was "respectful and objective" (f= 5), that "they felt comfortable and safe during the

counselling process” (f= 5), that “they benefited from the counseling process” (f= 5), and that “they gained awareness about finding solutions to their problems or solved them” (f= 5).

Table 6 shows the sample statement of the supervisor 1's PhD student's client.

Table 6

Supervisor 1's PhD Student's Client Statement

Supervisor 1 PHD Student's Client	<i>- "I trusted my counsellor. My counsellor really listened, understood and empathised with me. Therefore, I was able to express my feelings easily. During the solution options, I realised that my problems were solvable. I was surprised when I saw the solution options file, because I did not expect such a file. I was so excited. I realised we'd reached the biggest stage. During the solution options, the counsellor explained each stage very clearly and concisely. This helped me to understand more easily. In cases where I did not understand, she tried to explain with many different examples. I made various practices. My counsellor always tried to motivate me. In the last session, I realised this very well: getting rid of prejudices, accepting the problem and addressing it facilitates the solution (C1)".</i>
--	---

Discussion & Conclusion

The study examined the opinions of counselor candidates/counselors on the "Supervision Forms (Process Notes Technique) with Psychoeducational Content Based on the Multimodal Counseling Approach with Technical Eclecticism and Accommodating the Steps of Counseling Process" developed by the researcher. As a result of the research, it was observed that the PhD, master's, and undergraduate students of the researcher used common expressions that are similar to those of the undergraduate students of two different supervisors. The participants stated that the Supervision Forms were "detailed and explanatory", "useful", "awareness-raising", "instructive and developmental", "guide, route map, light", "control provider and supervisory", "functional, easy and practical", valuable, reassuring, stress-relieving". As a result of the study, the negative opinions of the participants were that the Supervision Forms were "based on self-report", "written expression was limited and non-verbal messages could not be seen". However, they also noted that this limitation could be avoided by watching video recordings in face-to-face lessons. In addition, as a result of the research, five clients who fully attended and completed the counseling process stated that they felt comfortable and safe during the process, that the counselor was respectful and objective, that they benefited from the counseling process, and that they gained awareness about finding solutions to their problems or solved them. Based on these explanations, one could say that the Supervision Forms used in the supervision process are beneficial directly to the counselor candidates/counselors and indirectly to the clients. In order to use Supervision Forms effectively and correctly, it is a prerequisite for counsellor candidates to have the theoretical knowledge of the field of counseling (e.g. Counseling Theories, Counseling Principles and Techniques, Counseling Skills, etc.).

The Supervision Forms developed by the researcher are structured in a format that includes the Process Notes Technique and the Checklist Technique. Today, it has become imperative to develop new techniques to solve the problems that arise from the decrease in the amount of time supervisors have to devote to supervision and the increase in the number of supervisees and clients. In recent years, as the pace of change has increased, supervisors have developed new techniques to use in supervision that are efficient, effective and time saving. One of such techniques is the Process Notes Technique (Winer & Klemen, 1997). The Process Notes Technique, one of the supervision techniques, is widely used by supervisors working in the field when providing supervision (Borders & Brown, 2005; Creaser, 2015; Kennedy et al., 2023; Manring et al., 2003; Presser & Pfof, 1985; Winer & Klemen, 1997). Presser and Pfof (1985) explain that the purpose of using the Process Notes Technique in the supervision process is to focus the supervisee's attention on specific aspects of the counseling process and to encourage the

supervisee to examine his or her behavior during sessions and to observe the counselor-client interaction

The Supervision Forms created by the researcher are similar to the “Process Notes Technique” among supervision techniques. The Process Notes Technique is a structured document in which the counselor candidate/counselor takes notes about him/herself, the client, the counselor-counselee relationship, the counseling process and the techniques used (Corey et al., 2010; Nelson- Jones, 2014). In the Process Notes Technique, questions focus on the content and flow of the session, information about the client, client-counselor interactions, the counselor's thoughts and feelings about the client, the techniques used in the session, and the reasons for their use (Borders & Brown, 2005; Creaser, 2015). Process notes are much more than verbatim transcripts of counselor-client conversations. This is because the content of the process notes includes questions about the client's “opening” and “closing” session statements; non-verbal statements and feelings of the supervisor and the client; silences; unusual verbal expressions, including slang words and idioms used by the client; recurring themes and issues about their relationships and conflicts; dreams, fantasies; boundary-pushing behaviors and other efforts and behaviors to disrupt the framework of the therapy. Process notes can help the supervisee to become aware of their thoughts, feelings, and non-verbal behaviors that influence the counseling process (Kennedy et al., 2023).

The Process Notes Technique differs from the notes taken in the “Secretary File” in that it is based on the client's statements during the counseling process. The key words for the problems and experiences described by the client are briefly written in the Secretary File. On the other hand, the content of the Process Notes Technique is broad and consists of various questions and written material. Kennedy et al. (2023) state that there is disagreement among supervisors as to whether the Process Notes Technique should be used during the session or after the session is over. However, the Process Notes Technique is not used during the counseling session, nor anything is it written down. Immediately after the counseling session is over, marking is done and notes are taken (Creaser, 2015; Winer & Klemen, 1997). Kennedy et al. (2023) state that this marking and writing should take place immediately after the end of the session. If this is not possible, using the Process Notes Technique later that day will make it easier to remember the session.

Haggerty and Hilsenroth (2011, p. 197-198) state that while taking notes and making markings about the client, there may be missed points. This can create a limitation due to memory and absent-mindedness. It may be difficult for the supervisee to remember every minute of the session from moment to moment. In addition, a situation described by the client during the session may make an association in the supervisee and shift the attention from the client to him/herself, which may hinder the full transfer of the counseling process into Process Notes. Another possible disadvantage of the Process Notes Technique is that the counselor candidate/counselor may confuse information about another client with the client in question and reflect this in the Process Notes Technique. This is observed in counselor candidates/counselors who conduct a large number of counseling sessions and delay using the Process Notes Technique. Supervisees may also forget to take process notes. In addition, the problems and experiences of some clients are similar and may be confused with each other, which can lead to inaccuracies in the information transferred to the Process Notes.

As seen above, Creaser (2015) also argues that there are disadvantages to conducting supervision using only the Process Notes Technique. This is because human memory can be faulty, attention can be distracted, process notes can be selective in what is written, and mistakes and deficiencies may be omitted. The actual session may have been conducted differently. Supervisees may make changes in the Process Notes in their favor in order to please their supervisor. Also, non-verbal behaviors of the supervisee and client cannot be observed (Haggerty & Hilsenroth, 2011). Objectivity may decrease (Crocker & Sudak, 2017; Manring et al., 2003; Winer & Klemen, 1997). When supervision is conducted solely through the Process Notes Technique, it is not possible for supervisees to get help from their supervisor when they have urgent questions and concerns (Borders & Brown, 2005). When evaluated from all these perspectives, the Process Notes Technique also has its disadvantages. Here, as Kennedy et

al. (2023) state, if supervisors encourage the supervisees to fully reflect their thoughts, feelings and behaviours, the process can be fully reflected without filtering. In this case, the Process Notes Technique can also present an advantage.

Given the benefits of the Process Notes Technique, it is argued that the use of the technique is useful for supervisees to improve their counseling skills. It also helps in the evaluation of supervisors. It is also noted that the use of the Process Notes Technique is useful for supervisees to improve their counseling skills and helps supervisors to evaluate them. The Process Notes Technique also allows for the assessment of current awareness of emotions and cognitions and the measurement of awareness that develops over time (Borders & Brown, 2005). The Process Notes Technique can help to learn about the supervisee's techniques, thoughts and feelings. From this point of view, the Process Notes Technique is an asset in the supervision process. Borders and Brown (2005) contend that for this technique to be effective, at least in its initial use, supervisors should provide a structure or format that encourages introspection and reflection. The Supervision Forms developed by the researcher are believed to be in this format.

Considering the above-mentioned advantages and disadvantages of the Process Notes Technique in the literature, it is recommended that supervisors use different supervision techniques together. In the supervision process, using the Process Notes Technique, Checklist Technique, Audio Recording Technique and Video Recording Technique together enriches the supervision (Borders & Brown, 2005; Creaser, 2015; Crocker & Sudak, 2017; Haggerty & Hilsenroth, 2011; Kennedy et al., 2023; Manning et al., 2003). This is because no program has yet developed a "gold standard" for supervision (Manning et al., 2003). In the literature, it is also suggested that it is important to use the Checklist Technique along with the Process Notes Technique in the supervision process. This Checklist is completed by both the supervisor and the supervisee. The Checklist consists of a list of basic steps that make up both a desired and a more complex skill (Manning et al., 2003).

Haggerty and Hilsenroth (2011) argue that the Process Notes Technique or the Audio Recording Technique are limited when used alone in the supervision process; therefore, they recommend using the Video Recording Technique. This is because the Video Recording Technique allows the supervisor to see the session content as it happens during the session in order to provide more effective supervision and therapy training. However, concerns about confidentiality and ethics raise potential objections to video recording. In this respect, "Informed Consent" is very important (Crocker & Sudak, 2017; Haggerty & Hilsenroth, 2011). Crocker and Sudak (2017) argue for the use of the Video Recording Technique and Audio Recording Technique as very important techniques in the supervision process. Although the Video Recording Technique initially causes anxiety in supervisees; yet, this anxiety diminishes over time. Analyzing the sessions using the Audio Recording Technique or Video Recording Technique provides more objective and direct information than the Process Notes Technique and is extremely important in evaluation. As a result of his research, Creaser (2015) stated that using the Process Notes Technique and Audio Recordings Technique together in the supervision process can provide a deeper understanding of the sessions and develop stronger awareness in the supervisees.

The researcher did not use the Supervision Forms alone in the supervision process. She used eclectic models, methods and techniques. According to the "Integrative and Eclectic Supervision Model", "Counseling Approach with Multidimensional and Technical Eclecticism" (Lazarus 1989, 2002, 2005a, 2005b, 2006, n.d.) from the Therapy-Based Supervision Model was taken as a basis. The *Developmental Supervision Model* was used to track the progress of counselor candidates/ counselors from the first point of their professional development to the last point (Ascher & Butler, 2010). Adopting the predominant "teacher role" within the supervisor role in Bernard's *Discrimination Supervision Model*, the researcher also tried to contribute to the formation of conceptualisation skills, intervention skills and personalisation skills at the end of the process that the counselor candidates/ counselors should acquire (Bernard & Goodyear, 2019). In the supervision process, individual supervision, group supervision and peer supervision were used as supervision methods (Corey et al., 2010). As supervision techniques; self-description technique, process notes technique, audio and video recording technique (video recording), e-mail from technology-supported techniques, role-playing technique and modelling

technique when necessary, homework technique (e.g. reading articles and books etc.) (Corey et al., 2010; Nelson- Jones, 2014) were among the frequently used techniques.

The researcher followed this process while providing supervision: counselor candidates/ counselors watched the video recording of the session (Video Recording Technique) together with the co-counselor candidate/counselor (Corey et al., 2010; Nelson- Jones, 2014) and gave feedback to each other (Peer Supervision Method) (Nelson- Jones, 2014; Yılmaz & Voltan-Acar, 2015; Wheeler & Richards, 2007). They carried out the intervention process by filling in the Supervision Forms (*Process Notes Technique*) together (*Peer Supervision Method*). They sent the Supervision Forms to the supervisor by e-mail (*Technology Assisted Technique*) (Corey et al., 2010; Nelson- Jones, 2014). They received supervision on the form (*Individual Supervision*). During the face-to-face classes, they watched the session recordings with the group (*Group Supervision*) and received supervision in the role of a teacher (*Discrimination Supervision Model: Supervisor Teacher Role*) (Bernard & Goodyear, 2019). The supervisor provided supervision according to the "*Multimodal Counseling Approach with Technical Eclecticism*" (Lazarus 1989; 2002, 2005a, 2005b, 2006, n.d.) and by "*paying attention to the steps of the counseling process*" (Carkhuff, 2011; Corey et al., 2011; Cormier & Hackney, 2014; Egan, 2011; Gladding, 2013; Hackney & Cormier, 2008; Meier & Davis, 2007). In this process, the supervisor answered the questions of the counselor candidates and allowed them to explain themselves ("*Self Description Technique*"). When there were deficiencies or errors in the use of therapeutic techniques by the counselor candidates/counselors, the supervisor used the "*Modelling Technique*" and the "*Role Playing Technique*". Then, the supervisor applied the "*Behaviour Rehearsal Technique*" to the counselor candidates/counselors (Nelson-Jones, 2014; Yılmaz & Voltan-Acar, 2015; Wheeler & Richards, 2007). Finally, the supervisor checked the consistency by comparing the information in the Supervision Forms with the session recordings. Accordingly, she continued to give supervision to the counselor candidates/counselors. It may be appropriate to use the Supervision Forms in this way in the supervision process.

In conclusion, by using Supervision Forms, which incorporate the Process Notes Technique, in the supervision process, it is possible to train professional practitioners who can act in accordance with the stages of the counseling process, utilize both basic and advanced techniques, and switch appropriately and accurately between the stages of counseling; in other words, professionals who can effectively manage the counseling process.

Potential Benefits and Limitations of Supervision Forms

Potential benefits of the Supervision Forms that can be used in the supervision process can be listed as follows: (1) The inclusion of systematic information about the client from the first session to the last session in the Supervision Forms may be useful in carrying out the process. (2) Counselor candidates/counselors observe themselves thanks to the feedback given through the Supervision Forms. They realise what they do right, wrong or incomplete and can develop a new understanding. With this personal and professional awareness, they can conduct their next sessions in a healthier way. (3) Counselor candidates/counselors may take more planned steps by reviewing these Forms before the session. (4) Regular review of Supervision Forms by counselor candidates/counselors can promote continuous learning about therapeutic conditions, therapeutic techniques and steps of the counseling process, improve practice and enhance practice skills. (5) Counselor candidates/counselors can strengthen their cognitive skills by regularly reviewing the basic and advanced techniques in the Supervision Forms. Continuously reading the definition of the technique and its purpose can be useful for applying it correctly in the counseling process. The checklist may help them realize that the technique was not applied in that session even though it should have been applied, and they can apply it in the next session at the appropriate place and time. (6) During the supervision process, filling in the Supervision Forms, sending them to their supervisor via e-mail and receiving feedback may contribute to strengthening the supervision relationship between the supervisees/counselors. (7) Supervision Forms can be used as an alternative to the transcription technique with lengthy content.

Potential limitations of the Supervision Forms that can be used in the supervision process can be listed as follows: (1) Supervision Forms can be used as a resource that supports the continuous learning

of counselor candidates/counselors and improves their practice skills. However, the use of Supervision Forms alone will not be sufficient. Since the notes taken by the counselor candidates and the markings they make on the checklist are based on their perception of their own counseling skills. They may also fill out the form for their own benefit, in order to make themselves look more favorable to the supervisor. It may not reflect reality. The real situation may not be reflected. For this reason, one should compare the information written on the Supervision Form with the video recording of that session and check the compatibility between them.

Suggestions for Researchers

In order to increase the generalisability of the results of the research, it may be necessary to use the same research design and add the Supervision Forms to the supervision process of the counselor candidates/ counselors studying at different universities and take their evaluations. In this respect, there is a need for further research.

Suggestions for Supervisors

Supervision Forms can be used as a resource that supports the continuous learning of counselor candidates/counselors and improves their practice skills. However, the use of Supervision Forms alone as a “Process Notes Technique” will not be sufficient. While writing process notes, one may be selective, omitting mistakes and deficiencies. The actual session may have been conducted in a different way and the notes may not reflect the real situation. Therefore, an “Eclectic Supervision Approach” should be adopted. Counselor candidates/counselors should watch the video recording of the session together with the co-counselor candidate/co-counselor and give feedback to each other. They should carry out the intervention process by filling in the Supervision Forms (*Process Notes Technique*) together (*Peer Supervision Method*). They should e-mail the Supervision Forms to the supervisor (*Technology-Assisted Technique*) and receive supervision on the form (Individual Supervision). During the face-to-face sessions, the video recordings of the session should be watched with the group (*Group Supervision*) and supervision should be taken (*Discrimination Supervision Model: Supervisor Teacher Role*). In this process, the supervisor should answer the counselor candidates' questions and allow them to explain themselves (*Self-Description Technique*). When there is a deficiency or error in the use of therapeutic techniques by the counselor candidates /counselors, they should use the “*Modeling Technique*” and the “*Role Playing Technique*”. Then they should apply the “*Rehearsing Behavior Technique*” to the counselor candidates/counselors. The supervisor should continue to provide supervision by comparing the information on the Supervision Forms with the session records and looking for consistency. It may be appropriate to use the Supervision Forms in this way during the supervision process.

Suggestions for Higher Education Council and University Administrators

Since Guidance and Counseling is both a theoretical and practical field, it is necessary to reduce the number of students at the undergraduate, graduate and doctoral levels. Training qualified psychological counselors is much more important than quantity. Since the Eclectic Supervision Approach mentioned above is very time-consuming and laborious for the supervisor, the number of counselor candidates/counselors per supervisor should be reduced and the number of faculty members should be increased.

Ethics Committee Approval Information: *In this study Yildiz Technical University Ethics Committee approval was obtained (E.2102150041). All rules included in the “Directive for Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions” have been adhered to, and none of the “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics” included in the second section of the Directive have been implemented.*

Author Conflict of Interest Information: *The author has no conflict of interest to declare.*

Author Contribution: *This article has one author.*

Türkçe Sürümü

Giriş

Süpervizyon ve Süpervizyon Süreci

Süpervizyon, psikolojik danışman eğitiminin ayrılmaz ve tamamlayıcı bir parçasını oluşturur. Yaşantısal öğrenme deneyimini içeren süpervizyon (Gladding, 2013), meslekte deneyimli olan süpervizörün, kendilerinden daha az deneyimli kişileri, kendi gözetimleri altında mesleğe hazırlaması, onlara destek sunması ve gözetimi altında yetiştirmesidir. Bu ilişki değerlendirici ve hiyerarşik bir ilişki olup, mesleki becerileri ve yetkinliği geliştirmeyi amaçlar (Ascher & Butler, 2010; Watkins & Scaturro 2013; Yorgev, 1982). Süpervizyon sürecinde süpervizör, danışman adayını/danışmanı izler, performansına yönelik geri bildirimlerde bulunarak değerlendirmelerini yapar. Bu değerlendirmelerini yaparken süpervizörün seçtiği *“süpervizör rolleri”* vardır (Cormier & Hackney, 2014). Bernard’ın geliştirmiş olduğu *“Ayrıştırıcı Model”*de süpervizörün rolleri öğretmen rolü, konsültasyon rolü ve psikolojik danışman rolü olarak açıklanmaktadır. *“Öğretmen rolü”* ile danışman adaylarında eksik olan becerileri geliştirip, niteliği artırmayı amaçlar. Bu amaçla, bilgi verir, model olur, öneri ve geri bildirimlerini verir. Eşit bir ilişkinin olduğu *“konsültasyon rolü”* ile süpervizör, danışman adayının danışanıya danışma sürecini yürütmesi konusundaki sorumluluğunun artmasını destekler. Özgürleşmesini destekler (Bernard & Goodyear, 2014, s. 52). Bu rol, meslektaş olan bir roldür (Yorgev, 1982). Süpervizör bu roldeyken, danışman adayına kaynaklık etme konusunda kendisini sınırlandırır (Cormier & Hackney, 2014). Süpervizör *“psikolojik danışman rolü”* ile danışman adayının hissettiği kaygı ve korku duygularını yansıtır, kişisel gelişimini destekler (Bernard & Goodyear, 2014). Ancak psikolojik danışman rolünde, danışman adayına/danışmana psikolojik danışma yapması söz konusu değildir. Süpervizyon süreci içinde bazı öğrencilerin süpervizörlerinden hem danışanları konusunda, hem de kendi kişisel sorunlarında yardım bekledikleri de görülmektedir (Örneğin, *“Evliliğimde beni üzen sorunlarım var. Süpervizörümün evlilik sorunlarımla baş etmeme yardım etmesini bekliyorum, böylece daha etkili bir danışman olabilirim”*). Bu öğrencilerin, süpervizörlerinin kendi terapistleri olmadığını bilmeleri gerekir (Yorgev, 1982). Bu durumda süpervizörün çoklu ilişkiye girmemesi ve danışman adayını psikolojik yardım alması için başka bir profesyonele yönlendirmesi önemlidir.

Süpervizyon sürecinde *“süpervizyonun odağı”* vardır. Bernard’ın *“Ayrıştırıcı Modeli”*nde, süpervizyon odağı, kavramsallaştırma becerisi, müdahale becerisi ve kişiselleştirme becerisi olarak tanımlanır. *“Kavramsallaştırma becerisi”*, psikolojik danışman adayının bilişsel becerileridir. Danışman adayının psikolojik danışma süreci içinde, danışanının örüntülerini keşfetmesine ve uygun müdahale yöntemlerini belirlemesine yardımcı olunur. *“Müdahale becerisinde”*, beceriler, danışman adayına temel düzey ve ileri düzey olarak kazandırılır. Becerilerin nasıl uygulandığı değerlendirilir. *“Kişiselleştirme becerisi”* ile danışman adayının danışma yaparken kendi kişisel tarzını geliştirmesine yardımcı olunur. Burada, danışman adayının varsa kişisel sorunlarını ve karşıt aktarımını da yönetebilmesi gereklidir (Bernard & Goodyear, 2014, s. 52).

Süpervizyon sürecinde, süpervizörle danışman adayı/danışman arasında zaman içinde artarak gelişen bir *“süpervizyon ilişkisi”* oluşur. Bu açıdan süpervizörle danışman adayı/danışman arasında olumlu ve uyumlu bir ilişkinin olması ve işbirlikçi çalışmaları çok önemlidir (Greenberg & Tomescu, 2017). Karşılıklı saygı ve saydamlık koşulunun sağlanması önemlidir. Danışman adaylarının ilk zamanlarda kaygı ve endişeleri fazla olabilmektedir. Örneğin; *“önümüzdeki seansa danışanım gelecek mi?”, “seansta yanlış bir şey yaparsam”* vb. ortak kaygıları olabilmektedir. Burada, süpervizörün danışman adayına/danışmana empatik anlayışı göstermesi önemlidir. Burada, grup süpervizyonu oldukça yararlıdır. Grup süpervizyonunda, danışman adayları diğer danışman adaylarının da benzer kaygıları olduğunu görürler ve yalnız olmadıklarını anlarlar (Yorgev, 1982).

Süpervizyon sürecinde, *“süpervizyon modelleri”* vardır. Süpervizyonla ilgili olarak alanyazında *“birincil nesil ve ikinci nesil süpervizyon modelleri”* vardır. *Birinci nesil süpervizyon modelleri* (Bernard,

2014), psikoterapi temelli süpervizyon modeli, gelişimsel süpervizyon modeli ve sosyal rol süpervizyon modeli olarak üç ana kategori etrafında açıklanmaktadır (Watkins & Scaturo 2013). Psikoterapi temelli süpervizyonda, süpervizörün temel aldığı terapi kuramının örneğin; Bilişsel Davranışçı Terapinin ya da Birey Merkezli Terapinin temel yaklaşımının süpervizyon sürecine ve süpervizör rollerine entegre edilmesi vardır. Gelişimsel süpervizyon modelinde, psikolojik danışman adayları mesleki gelişimsel süreci içinde oldukları için danışma becerilerinin aşamalar halinde incelenmesi gerektiği belirtilir. Süpervizyon süreci, danışman adayının gelişimsel düzeyine ve ihtiyaçlarına uygun olarak değişmektedir (Bernard, 2014; Haynes vd., 2003; Wheeler & Richards, 2007). Sosyal rol süpervizyon modelinde, süpervizörün duruma göre roller arasında geçiş yapmasını gerektirmektedir (Cormier & Hackney, 2014; Watkins & Scaturo, 2013). Ancak, süpervizyon sürecinde bu modellerin eksiklikleri ve sınırlılıkları görülünce "*ikinci nesil süpervizyon modelleri*" geliştirilmiştir. İkinci nesil süpervizyon modellerinde, bu ana kategorilerinin bir karışımı olan "entegre" modeller oluşturulmuştur (Bernard, 2014). Örneğin; Shelton & Zazzarino (2020) "Bütünleşik Gelişimsel Süpervizyon Modeli" ile "Psikoterapi Temelli (Çözüm Odaklı ve Birey Merkezli Süpervizyon) Süpervizyon Modelinin" bütünleştirerek yeni bir model ortaya koymuştur. Örneğin; Yogev (1982), "Eklektik Süpervizyon Modeli"ni geliştirmiştir. Bu modelin 3 ana noktası vardır. Bunlar: Kişisel gelişim ve öz farkındalığın kolaylaştırılması, kuramsal bilgiye hakimiyet ve uygulama becerilerinin kazanılmasıdır. Bu model, süpervizyon yöntemi olarak bireysel ve grup süpervizyonunu kullanır. Örneğin; Bernard'ın Ayrıştırıcı Modeli, eklektik bir yapıya sahiptir. Model, psikolojik danışman adayının kazanması gereken 3 odak olan kavramsallaştırma becerileri, müdahale becerileri ve kişiselleştirme becerileri ile 3 süpervizör rolü olan öğretmen rolü, psikolojik danışman rolü ve konsültasyon rolünün etkileşimine dayalı 3x3=9 farklı yolu içeren bir süpervizyon modeline örnektir (Bernard & Goodyear, 2019, s. 52). Ayrıca, ikinci nesil süpervizyon modellerinde yeni bir modele ulaşmak için bir ana kategorideki iki farklı modelden yapıların harmanlandığı da görülmektedir (Bernard, 2014). Böylece, "Bütünleştirici Süpervizyon Modelleri" geliştirilmektedir. Bütünleştirici Süpervizyon Modelleri birden fazla kuram ve tekniğe dayanır. Süpervizyonla ilgili çok sayıda modellerin, yöntemlerin ve tekniklerin olduğu düşünüldüğünde, çok sayıda bütünleştirme yapmak mümkündür. Günümüzde bütünleştirici süpervizyon modelleri de yaygın olarak uygulanmaktadır. Burada teknik eklektizmi ve kuramsal bütünleştirme vardır (Haynes ve diğerleri 2003). Ascher ve Butler (2010), psikolojik danışma süpervizyonunun kapsamlı ve esnek bir yaklaşımla verilmesine ihtiyaç olduğunu belirtmektedirler. Watkins (2011), bir çok süpervizörün, psikoterapi temelli süpervizyon modeli, gelişimsel süpervizyon modeli ve sosyal rol modelinden bütünleştirme yolu ile geniş ölçüde yararlandıklarını da belirtmektedirler.

Süpervizyon verilirken kullanılan Süpervizyon Modellerinin yanısıra, "*süpervizyon yöntemleri*" bulunmaktadır. Süpervizyon yöntemleri süpervizörün bulunduğu ve süpervizyonu alan kişi sayısına göre bireysel süpervizyon, üçlü süpervizyon ve grup süpervizyonu biçimindedir (Corey vd., 2010). Ayrıca, süpervizör olmaksızın, psikolojik danışmanların bir araya gelmesi ve birbirine destek vermesi sonucu oluşan akran süpervizyonu yöntemi de vardır (Nelson-Jones, 2014; Yılmaz & Voltan-Acar, 2015; Wheeler & Richards, 2007).

Süpervizyon verirken kullanılan süpervizyon yöntemlerinin yanısıra "*süpervizyon teknikleri*" de vardır. Danışman adaylarına/danışmanlara süpervizyon verilirken farklı süpervizyon tekniklerinden yararlanılır. Bu teknikler; kendini anlatma tekniği, deşifre, süreç notları tekniği, ses kaydı tekniği, ses ve görüntü kaydı tekniği (video kaydı), teknoloji destekli teknikler (örneğin: zoom-video konferansla görüşme, chat-eş zamanlı yazışma, eposta-farklı zamanlarda yazışma vb.gibi), canlı gözlem tekniği (örneğin: aynalı odada ya da danışma odasında), rol oynama tekniği, model olma tekniği, ev ödevi tekniği (örn; makale, kitap okuma; video izleme vb gibi) ve vaka sunum teknikleri (Corey vd., 2010; Kennedy vd., 2023; Nelson- Jones, 20140) ve kontrol listesi tekniği vardır.

Yukarıda görüldüğü gibi, süpervizyon sürecinde etkili olan birçok öge vardır. Süpervizör ve süpervizörün rolleri, süpervizörün kullandığı süpervizyon modeli, yöntemi ve tekniği ile danışman adayının sahip olduğu bilişsel becerileri, süpervizörden beklentileri ve aralarındaki karşılıklı ilişkinin niteliği oldukça önemlidir. Lisans ve lisansüstü eğitimlerine devam eden öğrencilere verilen süpervizyon, hangi süpervizyon modeli, yöntemi ve tekniği ile verilirse verilsin önemlidir. Haynes ve diğerleri (2003)

günümüzde bütünleştirici ve eklektik süpervizyon modelleri de yaygın olarak uygulandığını belirtmektedir. Bu modellerin özünde de kuramsal bütünleştirme (Bütüncül Psikolojik Danışma) ve teknik eklektizmi (Eklektik Psikolojik Danışma) vardır.

Bütüncül ve Eklektik Psikolojik Danışma Yaklaşımları

Psikiyatri, psikoloji ve psikolojik danışma alanı, geçmişten günümüze, insanın düşüncelerinin, duygularının ve davranışlarının nedenlerini anlamaya ve açıklamaya çalışmıştır. Ayrıca, insanın yaşadığı sorunların çözümüne yardımcı olabilmek için bir çok terapi kuramlarını geliştirmeye çalışmışlardır (Corey, 2008). Bütün terapiler özünde, danışan için sıkıntı yaratan durumun ele alınmasında ve çözümlemesinde çoğu zaman örtüşen bir yolu izlerler (Eisenberg & Delenay, 1993). Bu terapi kuramlarının temel farklılıkları ise, kullanılan terapötik teknikleriyle, odaklanılacak boyutun “*düşünce*” ya da “*duygu*” ya da “*davranış*” olmasıdır. Ancak, tek bir terapi kuramına bağlı kalarak danışanı tek boyut üzerinden değerlendirerek yardımcı olmak, diğer boyutların göz ardı edilmesine neden olur (Corey, 2008; Ivey vd., 1987). Tek bir terapi kuramına bağlı kalarak verilen psikolojik yardımların “*linik izleme çalışmalarında*”, “*yeniden tekrarların*” olduğu da görülmüştür. Bunun üzerine, terapi kuramlarını birleştirme çalışmalarına gidilmeye başlanmış (Greben, 2004) ve bütünleşmeye gitme anlayışı hız kazanmıştır (Tuzgöl Dost, 2020). “*Bütünleştirici bakış açısı*”, terapilere yönelik “*esnek ve kapsayıcı bir genel duruşu*” ifade eder (Greben, 2004).

Literatürde, “bütünleştirme” ve “eklektizim” kavramları birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Ancak, bu iki kavramın birbirlerinden farklılıkları bulunmaktadır. “Bütünleştirme”, terapi kuramlarıyla ilgili olup, yeni bir bütün oluşturma, bir araya getirme çalışmasıdır. “Eklektizim” ise, tekniklerle ilgili olup, seçme, ayırma ve koparıp alma sürecidir (Hollanders, 2003). Yani, “Bütüncül Psikolojik Danışma Yaklaşımında”, iki ya da daha fazla terapi kuramı birleştirilir. “Eklektik Psikolojik Danışma Yaklaşımında” ise, terapilere ait terapötik teknikleri, danışanın ihtiyacına göre uygun yer ve zamanda kullanılır. Bütüncül ve eklektik yaklaşımlar, danışmanların terapötik çalışmalarını, danışanlarının sorunlarına göre uyarlama yapmalarına yardımcı olur. Bu da, danışma sürecine esneklik getirir (Zarbo vd., 2016). Seligman ve Reichenberg (2019), bir danışma/terapi kuramına sıkı sıkıya bağlı kalmanın, terapötik seçenekleri önemli ölçüde azalttığını belirtmektedirler.

1990’lı yıllardan itibaren, danışmanlar/terapistler üzerinde yapılmış olan araştırmalarda en büyük yönelimin eklektik/bütünleştirici yaklaşıma doğru olduğu bulunmuştur (Behan, 2022; Pearson & O’Brien, 2012; Romaioli & Faccio 2012; Zarbo vd., 2016). Tasca ve diğerleri (2015) tarafından 1019 terapist üzerinde yaptıkları araştırmanın sonucunda, terapistlerin yalnızca %15’inin, tek bir terapi yaklaşımını kullandıklarını bulmuşlardır. İngiliz psikolojik danışmanları üzerinde yapılan bir araştırmada danışmanların %87’si (Hollanders & McLeod, 1999); Amerika’lı terapistlerin %68’inin (Pearson & O’Brien, 2012), Eklektik ve Bütüncül Psikolojik Danışma Yaklaşımını kullandıkları bulunmuştur. Terapi kuramları arasındaki katı sınırların korunmasından uzaklaşan bu eğilim, araştırmalarla da desteklenmektedir. Eklektizm, “*en verimli tekniklerin seçici bir kombinasyonunu*” savunur ve danışana “*bütüncül*” bakar. Bütüncül ve eklektik yaklaşımlarla, danışmanlar/terapistler, uygulamalarında daha fazla esnekliğe sahip oldukları için farklı çeşitlilikte danışanlarla ve sorunlarıyla çalışabilirler (Lazarus, t.y.). Lazarus (2005a) da, “Eklektik Psikolojik Danışma Yaklaşımın” danışanlar üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu ve bunun da klinik olarak kanıtlandığı belirtmektedir.

Literatürde Eklektik Psikolojik Danışma Yaklaşımına göre yapılan uygulamalarda, hiyerarşik bir yapının olduğu belirtilmektedir. Bu hiyerarşik yapı basamakları en düşük basamaktan en yükseğe doğru şu şekilde açıklanmaktadır (Benito, 2018, s. 1; Gladding, 2013, s. 197-198; Norcross & Goldfried, 2005, s. 15):

1.Düzey: Senkretizm (Syncretism): En düşük basamaktır. Bu basamakta olan danışmanlar, ilgisiz kavramları özensiz ve keyfi bir biçimde araya getirmeye çalışırlar. Terapi kuramlarını tam kavramadan “yarım yamalak” bir biçimde, “sistematik olmadan” bir araya getirirler. Birbirinden farklı olan kavramlar ve teknikler kaynaştırılmaya çalışılır.

2.Düzye: Geleneksel Eklektizm (Traditional Eclecticism): Senkretizmden daha ileri bir düzey olup, bu düzeyde olan danışmanlar, terapi kuramlarını ve tekniklerini daha derinlemesine incelerler. Daha çok düşünülmüş olan terapi kuramları daha derinlemesine incelenir. Çeşitli kaynaklardan uyumlu özelliklerin, uyumlu bir bütün halinde düzenli bir şekilde birleştirilmesi söz konusudur. Bir terapi kuramında uzmanlaşmış olmak gerekmez.

3.Düzye: Kuramsal Bütünleştirme Eklektizmi (Theoretical Integrationism Eclecticism): Bu düzeyde olan danışmanların herhangi bir bütünleştirme yapmadan önce en az iki terapi kuramında uzmanlaşması gerekir. Bu yaklaşımın zorluğu, kuramlar arasında bir dereceye kadar eşitliğin sağlanması ve her bir kuramın hangi kısımlarının veya parçalarının korunacağına ya da çıkartılacağına karar verme konusudur. Bu düzey, belirli kriterlerinin olduğunu varsaymaktadır.

4. Düzey: Teknik Eklektizm (Technical Eclecticism): Bu düzeyde farklı terapilerin teknikleri seçilir. Bu teknikler, teknikleri doğuran terapi kuramlarına bağlı kalınmaksızın danışma sürecinde kullanılır. Temel olarak, “*danışanlara yardımcı olurken kuramları değil; teknikleri kullanırız*” düşüncesi bulunmaktadır. Bu nedenle danışanlarla çalışırken terapi kuramlarının teknikleri kullanılır. Bu düzeyde Lazarus’un (1989, 2002, 2005a, 2005b, 2006, t.y.) “Çok Boyutlu Terapi Yaklaşımı” vardır. Lazarus’un “Çok Boyutlu Teknik Eklektizmi Psikolojik Danışma Yaklaşımı”nda 2 temel kavram bulunmaktadır. Bunlardan birincisi “*boyut*” kavramı diğeri ise “*teknik eklektizmi*” kavramıdır. Bu yaklaşıma “*boyut*” açısından bakıldığında; insanların (1) davranış boyutu, (2) duygu boyutu, (3) duyum boyutu, (4) imge/ hayal/zihinsel canlandırma/rüya boyutu, (5) biliş/düşünce boyutu, (6) kişilerarası ilişkiler boyutu ve (7) biyoloji boyutu vardır (Lazarus, 1989, 2002). Bu yaklaşım geniş bir çerçevede, çok boyutlu ve kapsamlı bir biçimde danışanı değerlendirir (Lazarus, 2005a). Bu yaklaşıma “*teknik eklektizmi*” açısından bakıldığında; farklı terapilere ait terapötik tekniklerin danışanların ihtiyaçlarına uygun olarak seçilerek doğru bir biçimde uygulanması vardır (Lazarus, 1989, 2002, 2005; t.y.).

Mevcut Araştırma: Süpervizyon Formlarının Özellikleri

Araştırmacı tarafından 2016 yılından itibaren, “Çok Boyutlu Teknik Eklektizmi Psikolojik Danışma Yaklaşımına Dayalı, Danışma Sürecinin Basamaklarına Uygun ve Psikoeğitim İçerikli Süpervizyon Formları” geliştirilmiştir. Lazarus’un (1989, 2002, 2005a, 2005b, 2006, t.y.) “Çok Boyutlu Teknik Eklektizmi Psikolojik Danışma Yaklaşımı”nın yanısıra, danışma sürecinin basamaklarının da dikkate alınarak hazırlanmış olduğu “Süpervizyon Formları ve özellikleri” şöyledir:

(A) Süpervizyon Formlarında, Danışma Sürecinin Basamakları ve Basamak Geçişlerinin Nasıl Yapılacağı Vardır: Psikolojik danışma, danışma sürecinin basamaklarına uygun olarak yürütülür. Öngörüme, danışanla işbirliği ilişkisi kurmak, danışanın sorunlarını ve amaçlarını öğrenmeye ve anlamaya başlama, danışanın sorunlarını ve amaçlarını detaylı tanımlama ve değerlendirme, danışanın sorunlarının çözümü için çözüm seçeneklerini oluşturma (psikoeğitimle birlikte), çözüm seçeneklerini uygulama ve danışmayı sonlandırma şeklinde yürütülür (Carkhuff, 2011; Corey vd., 2011; Cormier & Hackney, 2014; Egan, 2011; Gladding, 2013; Hackney & Cormier, 2008; Meier & Davis, 2007).

(B) Süpervizyon Formlarında, Sorunlar ve Sorunların Çok Boyutlu İncelenmesinin Nasıl Yapılacağı Vardır: Düşünce, imge/zihinsel canlandırma/zihnine gelen görüntüler/rüya, duygu, davranış, bedensel duyumlar /psikosomatik belirtiler ve iletişim/kişilerarası ilişkiler boyutu olarak kapsamlı incelenir (Lazarus, 1989, 2002, 2005a, 2005b, 2006, t.y.).

(C) Süpervizyon Formlarında, Teknik Eklektizmine Dayalı Temel Düzey Teknikler ve İleri Düzey Teknikler Vardır: Danışanın ihtiyacına göre uygun olan terapötik tekniklerin eklektik olarak kullanılması söz konusudur (Lazarus, 1989, 2002, 2005a, 2005b, 2006, t.y.). Geniş çapta terapötik tekniklerin kullanılması, psikolojik danışmana avantaj sağlar. Bu açıdan “*teknik eklektizmi*” çok önemlidir.

Geliştirilmiş olan bu Süpervizyon Formlarına bakılarak, danışanların yaşadığı sorunlarla ilgili boyutlar detaylı olarak incelenebilmekte; danışma sürecinin basamakları ve basamaklar arasındaki geçişler doğru bir biçimde yapılabilmekte; çözüm seçeneklerini oluşturma kısmında yer alan “psikoeğitim” ile danışanların ihtiyaç duydukları beceriler kazandırılabilenmekte; ve teknikler eklektik bir biçimde

kullanılabilmektedir. Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan Süpervizyon Formları, süpervizyon tekniklerinden “Süreç Notları Tekniği”ne benzemektedir. Süreç Notları Tekniği, psikolojik danışman adayının/danışmanın kendisine, danışana, psikolojik danışman-danışan ilişkisine, psikolojik danışma sürecine ve kullandığı tekniklere ilişkin tuttuğu yapılandırılmış dökümanlardır (Atik, 2017; Corey vd., 2010; Nelson- Jones, 2014). Geliştirilmiş olan Süpervizyon Formları, Süreç Notları Tekniğini ve Kontrol Listesi Tekniğini içeren yapılandırılmış bir formattadır. Formların içeriğinde, oturumun sayısı, danışman adayına/danışmana ait bilgiler, danışana ait bilgiler, danışanda belirlenmiş olan sorunlar, bu sorunların çözümüne yardımda olası çözüm önerilerinin neler olduğunun planlanması (psikoeğitim de dahil), oturumun özeti, terapötik koşullar, temel düzey terapötik teknikler, ileri düzey terapötik teknikler ve psikolojik danışma sürecinin basamakları ile bu basamak geçişlerinin nasıl yapılacağına ilişkin açıklamaları vardır. Ayrıca, bu becerilerin uygun bir biçimde yerine getirilip getirilmediğine ilişkin “evet-hayır”lı kontrol listesi de vardır. Formda danışman adaylarını/danışmanların oturumla ilgili soruları, düşünceleri, duyguları ile eş danışman adayının/danışmanın değerlendirme yaptığı bir bölüm de vardır. Buradaki amaç psikolojik danışma sürecine ilişkin detaylı bir farkındalık ile birlikte uygulama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Bütün bu açılardan bakıldığında, geliştirilmiş olan Süpervizyon Formlarının hem süpervizörlere, hem de psikolojik danışman adaylarına/danışmanlara süpervizyon sürecinde pratiklik getireceği ve kılavuzluk yapacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, psikolojik danışman adaylarının/danışmanların “Çok Boyutlu Teknik Eklektizmi Psikolojik Danışma Yaklaşımına Dayalı, Danışma Sürecinin Basamaklarına Uygun ve Psikoeğitim İçerikli Süpervizyon Formları (Süreç Notları Tekniği)” ile ilgili olumlu ve olumsuz görüşlerini araştırmaktır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel araştırmadır. Nitel araştırma, durumların, etkinliklerin, ilişkilerin ve materyallerin niteliğinin incelendiği çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2009, s. 288). Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden birisi olan fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji deseni, olayları, kavramları, bireylerin algılarını, deneyimlerini, yönelimlerini ve durumlarını inceler (Yıldırım & Şimşek, 2006). Bu desende fenomenle ilgili çeşitli deneyimlere sahip olan bireylerin deneyimlerinin özüne ulaşmaya çalışılır (Creswell, 2017). Farklı bireyler tarafından tecrübe edilen fenomenle (olguyla) ilgili çeşitli algılar incelenir ve bu algıların ortak yönleri belirlenmeye çalışılır. Çünkü bu desende, bireylerin benzer deneyimleri nasıl algıladıkları ve yorumladıkları konusunda bazı ortaklıklar olduğunu varsayar (Fraenkel vd., 2012).

Çalışma Grubu

Fenomenoloji deseninde veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Bu amaçla, araştırmanın çalışma grubu, İstanbul'da bir devlet üniversitesinde görev yapan araştırmacının (Süpervizör 1) “bireysel psikolojik danışma uygulaması dersi” süpervizyonu altındaki beş lisans, beş yüksek lisans ve yedi doktora öğrencisi olmak üzere toplam 17 kişiden oluşmaktadır. Araştırmacı dışında Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında doktora eğitilmiş iki ayrı süpervizörün (Süpervizör 2 ve Süpervizör 3) aracılığı ile 10 (5+5) psikolojik danışman adayının Süpervizyon Formları ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Ayrıca araştırmada, psikolojik danışma sürecine başlayıp, süreci tamamlamış olan beş danışan çalışma grubuna dahil edilmiştir. Araştırmada, toplamda 32 katılımcı (27 danışman ve beş danışan) bulunmaktadır. Süpervizyon Formlarını kullanan psikolojik danışmanlar/danışman adayları ile danışanların sayıları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1*Süpervizyon Formlarını Kullanan Psikolojik Danışmanlar / Danışman Adayları İle Danışanların Sayıları*

Süpervizörler	Psikolojik Danışmanlar/ Danışman Adayları			Danışanlar
	Doktora	Yüksek Lisans	Lisans	DR /YL /Lisans Öğrencilerinin Danışanları
Süpervizör 1 (Araştırmacı)	7	5	5	3 (DR/YL/L)
Süpervizör 2	-	-	5	1 (L)
Süpervizör 3	-	-	5	1 (L)
Toplam 32	7	5	15	5

Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları olarak “Süpervizyon Formlarını Değerlendirme Formu”, “Psikolojik Danışman Adayının /Danışmanın, Danışan Tarafından Değerlendirilmesi Formu” kullanılmıştır.

Süpervizyon Formlarını Değerlendirme Formu: Formda, danışman adaylarının/danışmanların Süpervizyon Formlarının yararları ve sınırlılıklarına yönelik sorular bulunmaktadır.

Psikolojik Danışman Adayının /Danışmanın, Danışan Tarafından Değerlendirilmesi Formu: Danışma sürecine, psikolojik danışmanın yaklaşımına, sorunlarına yönelik çözüm oluşturmasında ve uygulamasında danışman adayının/danışmanın rolüne ve davranışlarına ilişkin sorular bulunmaktadır.

İşlemYolu

Araştırmacı, katılımcıları araştırmanın amacı, elde edilen sonuçların nasıl kullanılacağı ve veri toplama araçları hakkında bilgilendirmiştir. Katılımcılar gönüllü olarak araştırmaya katılmışlardır. Yıldız Teknik Üniversitesi Etik Kurul onayı alınmıştır (E.2102150041).

Verilerin Analizi

Psikolojik danışman adaylarının/danışmanların “Süpervizyon Formlarını Değerlendirme Formu”na verdikleri yanıtların nitel analizi olarak, betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analiz, nitel veri analiz türüdür. Veri toplama tekniklerinden edinilmiş verilerin, önceden belirlenmiş temalara ya da kullanılan sorulara göre özetlenmesini ve yorumlanmasını içerir. Bu amaçla önceden hazırlanmış olan sorulardan elde edilen veriler okunur, anlamlı bir biçimde bir araya getirilir. Sonuçlar yazılırken doğrudan alıntılar seçilir (Yıldırım & Şimşek, 2006). Burada araştırmacı, “dokusal betimleme” yapar. Katılımcıların açıklamalarını ve deneyimlerini betimleyen yazıları yazar. Araştırmacı “yapısal betimlemeyi” kullanır. Toplanan verilerdeki belirgin ortak özellikleri ve yapısal bağlantıları eksiksiz yazar. Araştırmacı yapısal ve dokusal betimlemelerin ardından fenomenin özünü ortaya koyan karma bir betimleme yapar (Yalçın, 2022). Gereksiz tekrarlardan kaçınır (Yıldırım & Şimşek, 2006).

Araştırmada ayrıca elde edilen veriler, nicelleştirilerek de verilmiştir. Bunun için frekans dağılımları verilmiştir. Bulgular sunulurken katılımcıların harflendirilmesi, lisans öğrencileri için L, yüksek lisans öğrencileri için YL ve doktora öğrencileri DR olarak kodlanmıştır. Ayrıca danışan, D harfi ile kodlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri

Nitel analizde geçerlik ve güvenirlik için önlemleri alınmıştır. Araştırmacı araştırmanın geçerliğini arttırmak için katılımcıların ifadeleri yansız bir biçimde incelemiştir. Bunun için katılımcı onayına başvurulmuştur (Katılımcı Teyidi). Araştırmacı kendisi dışında doktora eğitilmiş 2 ayrı süpervizör aracılığı ile Süpervizyon Formlarına ilişkin olarak psikolojik danışman adaylarının görüşlerini de elde etmiştir. Katılımcıların görüşleri doğrudan verilmiştir. Araştırmada toplanan veriler betimsel bir yaklaşımla sunulmuştur. (Yıldırım & Şimşek, 2006, s. 257). Nitel analizde güvenirliliği sağlamak için temaların ve kodlarının kontrolü yapılmıştır. Kodlarla veriler sürekli olarak karşılaştırılmıştır (Creswell, 2017). Ayrıca, güvenirliliğini sağlamak için Soru Formundaki veriler, araştırmacı tarafından bir hafta aralıkla, iki ayrı

zamanda kontrol edilmiş, gerekli değişiklikler ve yeni kodlamalar yapılmıştır. Her iki çözümlemedeki tutarlılık düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür.

Bulgular

Bu bölümde, elde edilen veriler doğrultusunda, bulgular aşağıda sunulmuştur.

1. Süpervizyon Formlarına İlişkin Psikolojik Danışmanların/Danışman Adaylarının Görüşleri

Psikolojik danışman adaylarının/danışmanların Süpervizyon Formlarına ilişkin görüşleri ve frekans dağılımları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Danışman Adaylarının/Danışmanların Süpervizyon Formlarına İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımları

Kategoriler	Kodlar	f
Olumlu Görüşler	Ayrıntılı ve Açıklayıcı	27
	Faydalı	27
	Farkındalığı Arttırıcı	27
	Öğretici ve Geliştirici	25
	Kılavuz, Yol Gösterici, Yol Haritası, Işık	23
	Kontrollü Gidişi Sağlayıcı ve Denetleyici	21
	İşlevsel, Kolay ve Pratik	17
	Kıymetli, Güven Verici, Stres Azaltıcı	14
Olumsuz Görüşler	Özbildirime Dayalı Olması	8
	Yazılı Aktarımın Sınırlılık Göstermesi	7
	Sözel Olmayan Mesajların Aktarılamayışı	2

2. Süpervizyon Formlarının Yararlarına İlişkin Psikolojik Danışmanların/Danışman Adaylarının Açıklayıcı Görüşleri

Psikolojik Danışman Adaylarının/Danışmanların Süpervizyon Formlarına İlişkin Olumlu Olan Açıklayıcı İfadeleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Süpervizör 1, Süpervizör 2, Süpervizör 3’ün Öğrencilerinin Süpervizyon Formlarına İlişkin Olumlu Olan Açıklayıcı İfadeleri

Süpervizörler ve Danışmanlar	Kategori (Tema): Olumlu İfadeler /Formların Yararları	f
	Kod: Ayrıntılı ve Açıklayıcı	27
Süpervizör 1 DR Öğrencisi	-“Süpervizyon Formları ayrıntılı şekilde hazırlanmış. Danışma sürecinin basamaklarını, terapötik koşulları ve teknikleri bir arada barındırması sayesinde, birçok kitap karıştırmak yerine ihtiyaç duyduğumda direkt Formu açıp bakabiliyorum”(DR2).	7
Süpervizör 1 YL Öğrencisi	-“Süpervizyon Formlarında, her basamakta neler yapılacağıının ayrıntılı yazılması çok güzel. Danışma sürecinin basamakları, bu Formlar sayesinde kafamızda şekilleniyor. Sıralı bir düzen oluşuyor” (YL5).	5
Süpervizör 1 L Öğrencisi	-“Süpervizyon Formlarında, danışma sürecinin basamakları, terapötik koşullar ve terapötik teknikler çok ayrıntılı yazılmış. Bu bize çok katkı sağlıyor” (L4).	5
Süpervizör 2 L Öğrencisi	-“Formlar, her oturum yapılması gerekenlerin düzenli bir listesi gibi düşünebilir. Ayrıca süpervizyon Formunda, sözlüme çözüm seçeneklerine geçilmesi konusu yönergelerle beraber verilmiş. Bu da süpervizyon Formunun ayrıntılı ve bilgilendirici işlevine işaret etmekte”(L3).	5
Süpervizör 3 L Öğrencisi	- Süpervizyon Formu yeteri kadar detaylı ve özenli hazırlanmış. Ve belli sıraya göre hazırlanmış olması da danışmanın nasıl yol alacağı ile ilgili bizlere genel bir yol göstermiş. Bu nedenle güzel ve faydalı buluyorum”(L2).	5
	Kod: Faydalı	27
Süpervizör 1	-“Her oturumda neler yaptığımı sistematik ve net bir şekilde görmemi sağladığı için	7

DR Öğrencisi	<i> faydalı buluyorum” (Dr 7).</i>	
Süpervizör 1	<i> -“Süpervizyon Formunu oldukça yararlı ve pratik buldum. Formlar sayesinde</i>	5
YL Öğrencisi	<i> süpervizöre net ve anlaşılır şekilde kullandığım teknikler ve koşullar hakkında bilgi verebildim. Aynı zamanda Formun sonunda oturum ile ilgili düşünce, duygular ve sorular bölümünü oldukça yararlı buldum. Burada oturum ile ilgili genel gidişat hakkında bilgi verme fırsatı buldum. Her oturum sonrasında ses kaydı çözümlemesi yapmaktan daha yararlı buldum Süpervizyon Formunu” (YL 3).</i>	
Süpervizör 1	<i> -“Sürecin basamaklarının her biri için ayrı Form oluşturulması Formların detaylı açık ve</i>	5
L Öğrencisi	<i> anlaşılır ifade edilmesi çok güzel ve çok faydalı” (L2).</i>	
Süpervizör 2	<i> -“Süpervizyon sürecini daha düzenli yürütmesi için danışman adaylarına fikir sunduğumu düşünüyorum. Danışman adaylarının süreci basamaklara göre</i>	5
L Öğrencisi	<i> yürütmelerini sağlaması, terapötik koşulların ve tekniklerin bulunması açısından çok faydalı olduğunu düşünüyorum” (L1).</i>	
Süpervizör 3	<i> -“Süpervizyon Formunda en gerekli ve faydalı teknikler yer alıyordu. Zaman zaman ne</i>	5
L Öğrencisi	<i> yapacağımı bilemediğimde Formda yazan teknikleri hatırlamak benim için kurtarıcı oldu ve yararlı oldu” (L4).</i>	
Kod: Farkındalığı Arttırıcı		27
Süpervizör 1	<i> -“Süpervizyon Formlarının basamaklara göre hazırlanması her zaman psikolojik</i>	7
DR Öğrencisi	<i> danışmanın aklında soru işareti olan acaba şu anda hangi basamaktayım karmaşasının önüne geçmektedir. Bireysel anlamda şimdiye kadar bu basamakların neresinde olduğuma yönelik bir farkındalık seviyemi oldukça arttırdığı kanaatindeyim”(Dr 3).</i>	
Süpervizör 1	<i> - “Terapötik koşulları ve terapötik teknikleri her oturumda gözden geçirmek, onları</i>	5
YL Öğrencisi	<i> hem teori olarak hem de uygulama olarak kavramama yardımcı oldu, farkındalığım arttı. Artık onları içselleştirdiğimi düşünüyorum. Yapmam gerekenlerin bir liste olarak sunulması becerilerime odaklanmaya yardımcı oldu. Bunların yanında akran süpervizyonu ve yüzyüze derslerimizle sürecimi üçlü gözden geçirme fırsatı edindim. Formlar genel olarak bana beceri, motivasyon ve zaman kazandırdı. Farkındalığımı arttırdı” (YL5).</i>	
Süpervizör 1	<i> -“Süpervizyon Formları danışma süreciyle ilgili farkındalığı artırıyor” (L4).</i>	5
L Öğrencisi		
Süpervizör 2	<i> -“Formlar, her oturum yapılması gerekenlerin düzenli bir listesi gibi düşünebilir. Kimi</i>	5
L Öğrencisi	<i> zaman yapmayı es geçtiğimiz fakat farkında olmadığımız şeyleri Süpervizyon Formunu doldururken fark edebiliyor, sonraki oturumda buna dikkat ederek süreci yönetebiliyoruz (L3).</i>	
Süpervizör 3	<i> -“Öncelikle Süpervizyon Formunu yazarken danışmanlar olarak olayları yazarken</i>	5
L Öğrencisi	<i> içgörü kazandığımızı düşünüyorum. Özellikle Süpervizyon Formunda bazı noktalara dikkat çekmek ve bunu hocamıza mail atarak geri bildirim almak danışma sürecinin seyri açısından oldukça olumlu bir özellik göstermektedir. Süpervizyon Formunda eş danışmanımın da düşüncelerinin alınması katkı sağlayan bir özellik. Bundan dolayı genel olarak süpervizyon formunun başarılı olduğunu düşünüyorum” (L3).</i>	
Kod: Öğretici ve Geliştirici		25
Süpervizör 1	<i> -“Formlar, danışanları daha sistematik değerlendirmemi sağladı. Özellikle çok boyutlu</i>	7
DR Öğrencisi	<i> değerlendirmeyi öğrendiğim zamandan beri danışanların problemlerine çok boyutlu yaklaşmak her açıdan problemi derinlemesine incelemeye olanak tanıdı. Aklıma takılan her soruyu Süpervizyon Formlarına yazdım. Çok uzun Formlarda bile süpervizörümün tek tek geri dönüt sağlamasından inanılmaz faydalar gördüm. Bazen aklımda dağınık olan bilgileri daha düzenli, hale getirdi. Özellikle eş danışmanımla oturumlara dair bilgi alışverişinde bulunmak kendi danışanlarıma dair bilgimi artırımının yanında farklı danışanları görmemi sağladı” (DR7).</i>	
Süpervizör 1	<i> -“Formlar süreçte bana bilgi ve beceriler açısından çok besleyici ve destekleyici oldu.</i>	5
YL Öğrencisi	<i> Doğruyu yanlış ve geliştirmem gereken noktaları bana göstererek kendimi ve becerilerimi geliştirmemde çok güzel bir kaynak oldu. Her süpervizyon Formunda kendimi tekrar tekrar terapötik koşullar, beceriler ve bilgiler konusunda değerlendirdim. Süpervizyon Formları, basamak basamak her açıdan detaylıca ele alınması, psikolojik danışma sürecinin planlı ve düzenli özelliğini daha iyi anlama ve anlamlandırmamda çok etkili oldu. Formun kapsayıcılığı ve ayrıca bilgilendirmeleri de içermesi açısından yine bize çok iyi bir kaynak oluşturduğunu düşünmekteyim” (YL4).</i>	

Süpervizör 1 L Öğrencisi	-“Formlar, benim danışma sürecini çok daha net görmemi, oturma sayılarını kestirebilmemi sağlıyor. Ayrıca, çalışmalarımızı daha somut bir boyuta oturttuğu ve ne yaptığımızı net bir şekilde gösterdiği için, bir danışmada şu ana kadar neler yapılmış, neler yapılmalı daha detaylı görebiliyorum. Son olarak, süpervizörün Formlar üzerine bıraktığı notlar, dikkat etmem gerekenler ve yapmam gerekenler bana çok yardımcı ve öğretici oluyor” (L3).	5
Süpervizör 2 L Öğrencisi	-“Süpervizyon Formu benim için, geri dönütlerle birlikte nasıl (sürecimin niteliği) ve ne kadar (süreç boyunca ilerlediğim aşamalar) ilerleme kaydettiğimin somut haliydi. Öğreticiydi” (L2).	4
Süpervizör 3 L Öğrencisi	-“Yapmamız ve uygulamamız gereken ve temel de bilmemiz gereken her şey önümüzde olunca ilerlemek ve eksiklerimizi fark etmek de çok kolay oluyor. Öğretici oluyor. Bu yüzden güzel ve yerinde buluyorum bu uygulamayı” (L1).	4
Kod: Kılavuz, Yol Gösterici, Yol Haritası, Işık		23
Süpervizör 1 DR Öğrencisi	-“Süpervizyon Formları süreci daha sistemli olarak yürütmemi sağlamıştır. İlk oturumlarda yaşadığım tedirginlikte yol gösterici ve açıklayıcı bilgilerle kolay bir biçimde uyum sağlamama destek olmuştur. Ayrıca Formda intervizyon kısmının da yer alması oldukça önemli. Eş Danışmanla tüm oturumlarımızı birlikte izleyip değerlendirdik. Dersimizde de süpervizörümüzden süpervizyonu aldık”(DR 6).	6
Süpervizör 1 YL Öğrencisi	-“Süpervizyon Formları benim için bir rehber, kılavuz konumundaydı. Hem Formu doldurup gönderirken hem de süpervizörümünden aldığım geri bildirimlerle bu Formların süpervizyon alıp vermeyi ne kadar aktif ve güzel hale getirdiğini görüyorum”(YL1).	4
Süpervizör 1 L Öğrencisi	- “Süpervizyon Formlarının ilk oturumdan son oturuma kadar yapılandırılmış bir şekilde yazılmış olması, tekniklerin zamanı ve uygulamasıyla ilgili kısa bilgilerin yer alması çok aydınlatıcı ve yol göstericiydi. Kılavuz gibiydi. Oturum sonunda hem kendimizi değerlendirmemiz, hem eş danışmanımızın bizi değerlendirmesi, hem de hocamız tarafından geri bildirim almamız; psikolojik danışma becerilerimizi değerlendirmemiz konusunda çok katkı sağladı. Danışma oturumlarını üç farklı gözden değerlendirme, yanlışlarımızı görme imkanı bulmuş olduk” (L1)	5
Süpervizör 2 L Öğrencisi	-“Süpervizyon sürecinin sağlıklı yürütülmesi için gerekli bir Formdu. Süreç hakkında süpervizörümüze bilgiler vermemizi sağlıyordu. Danışma sürecinin nasıl ilerlemesi gerektiği hakkında bize kaynak kılavuz oldu”(L5).	4
Süpervizör 3 L Öğrencisi	-“Süpervizyon Formları genel olarak bize ne yapacağımız ve teknikleri nasıl oturumlarda kullandığımızla ilgili çok güzel bir kaynak rehber oldu” (L1).	4
Kod: Kontrollü Gidişi Sağlayıcı ve Denetleyici		21
Süpervizör 1 DR Öğrencisi	-“Terapötik tekniklerin de Süpervizyon Formunda yer alması, özellikle ilk oturumlarda hem bir rehber, hem de bir kontrol aracı olarak işlev görüyor. Her oturum bu kısmı doldururken oturumu tekrar gözden geçirip “bu tekniği nerede kullandım, nasıl kullandım?” şeklinde düşünmemi sağlıyordu” (DR1)	5
Süpervizör 1 YL Öğrencisi	-“Süpervizyon Formları, basamak basamak her açıdan detaylıca ele alınması, psikolojik danışma sürecinin planlı ve düzenli özelliğini daha iyi anlamama ve anlamlandırmamda çok etkili oldu ve kontrollü gitmemi sağladı” (YL4).	4
Süpervizör 1 L Öğrencisi	-“Süpervizyon Formları, kontrollü ilerlememi sağladı. Neler yapıp yapmadığımı her hafta görüyordum. Süpervizörümüne en hızlı ve doğru bilgi aktarabileceğim bir araçtı. Sorularımı açıkça yazmak ve cevap almak süreci kolaylaştırdı”(L5)	5
Süpervizör 2 L Öğrencisi	-“Yapılandırılmış bu Form kullandığım tekniği gözden kaçırmadan ve kontrol ederek süpervizörümüne iletmeme yardımcı oldu. Süpervizyon Formu aracılığıyla süpervizörümünden aldığım geri dönütler ise kafamdaki soru işaretlerini büyük oranda giderici nitelikteydi”(L2)	4
Süpervizör 3 L Öğrencisi	-“Süpervizyon Formunun bana olan en büyük katkısı danışmada, kendimi gözlemleyebilmem ve değerlendirebilmem oldu. Kendi eksiklerimi basamak basamak yazılı bir şekilde görebildim ve böylelikle bu eksiklikleri düzeltme şansı buldum. Bir diğer faydası ise danışma oturum kayıtlarımı kaybetmişim ve oturum sürecini süpervizyon Formuna yazdığım için buradan yararlanarak boşluklarımı kapattım. Oturum sürecimi gözlemleyebildim böylelikle danışanımla daha verimli oturum süreçleri gerçekleştirdim”(L5).	3

Kod: İşlevsel, Kolay ve Pratik		17
Süpervizör 1 DR Öğrencisi	-“Süpervizyon Formlarının doldurulması kolay. Uzun deşifreler üzerinden süpervizyon almak yerine derste danışma oturumlarının video kayıtların izleyerek ve Süpervizyon Formları üzerinden de süpervizyon almanın çok daha işlevsel olduğunu düşünüyorum” (DR2).	3
Süpervizör 1 YL Öğrencisi	-“ Süpervizyon Formunu çok işlevsel buluyorum. Formda danışanla ilgili tüm bilgilerin bir bütün olarak görülebilmesi, kullanılan tekniklerin her oturum için ayrı değerlendirilebilir olması; danışanın kendi duygu, düşüncelerine ve eş danışmanın duygu ve düşüncelerine yer verilmesi yapılan oturumu değerlendirmemizi kolaylaştırıyor” (YL1).	5
Süpervizör 1 L Öğrencisi	-“Oturumlarımızda hangi kısımdaysak ilgili bölümleri doldurduk. Bu bizim için daha pratik ve işlevsel oldu. Bunun dışında temel düzey teknikler ve ileri düzey tekniklerin de ayrışması iyi bir noktaydı” (L4).	5
Süpervizör 2 L Öğrencisi	-“Dümdüz rapor yazmak yerine, yapılandırılmış bu Form işimi kolaylaştırdı” (L2).	2
Süpervizör 3 L Öğrencisi	-“Bence çok güzel ve işlevsel bir format. Ben mesela ileri düzey teknikler kullanamadım. Süpervizyon süresi bitti ve oturumlarım devam ediyor. Danışanım biraz yavaş açılıyor ve şuan da gördüğüm ileri de ileri düzey teknikleri kullanacağım ve nasıl olması gerektiğini bu Formlar sayesinde daha iyi planlayabiliyor olacağım. Bu anlamda elimizde bir planın var olması bize çok iyi şeyler katacaktır”(L1).	2
Kod: Kıymetli, Güven Verici, Stres Azaltıcı		14
Süpervizör 1 DR Öğrencisi	-“Standart Formlarla ilerlemek ve yazılı olarak düzenli geri bildirim almaya devam edebilmek çok kıymetli ve güven vericiydi”(DR3).	3
Süpervizör 1 YL Öğrencisi	-“Süpervizyon Formlarında, hemen hemen tüm kuramlarda yer alan teknikler var. Bu durum her Formu doldururken tüm teknikleri görmemize olanak sağlıyor. Her bir tekniği görmek süreç içerisinde bu teknikleri uygulamak için motive olmamı sağlıyor ve bu teknikleri kullanmak mesleki anlamda yetkinliğimi ve kendime güvenimi artırıyor” (YL2).	5
Süpervizör 1 L Öğrencisi	Süpervizyon Formları, bana danışma sürecimi çok detaylı bir şekilde incelemem ve değerlendirmem gerektiği bilincini kazandırdı. Bu Formlar olmasaydı duyacağım kaygıyı daha da artabilirdi. Formların, danışman adaylarına güvenli bir liman olduğunu düşünüyorum” (L5).	4
Süpervizör 2 L Öğrencisi	-“Form üzerinde süpervizörün geri dönüt vermesi danışman adaylarının süreçle ilgili kaygılarını azalttığını danışman adaylarına öz güven sağladığını düşünüyorum”(L1).	1
Süpervizör 3 L Öğrencisi	-“Formlar, bizim öncelikle derste hocamıza danıştığımız konuların ayrıntılı şekilde iletilmesine olanak sağlıyor. Bunun yanı sıra teknikleri kullandığımızı da yazmamız önem arz ediyor. Oradan gelen dönütlerle danışma oturumlarımızı daha verimli şekilde ilerletebiliyoruz. Bu açıdan Formlar değerli” (L3).	1

Tablo 3’te görüldüğü gibi katılımcıların olumlu görüş olarak; Süpervizyon Formlarının “ayrıntılı ve açıklayıcı” (f= 27), “faydalı” (f= 27), “farkındalığı arttırıcı” (f= 27), “öğretici ve geliştirici” (f= 25), “kılavuz, yol gösterici, yol haritası, ışık” (f= 23), “kontrollü gidişi sağlayıcı ve denetleyici” (f= 21), “işlevsel, kolay ve Pratik” (f= 17), kıymetli, güven verici, stres azaltıcı” (f= 14) olduğunu belirtmişlerdir.

3. Süpervizyon Formlarının Sınırlılıklarına İlişkin Psikolojik Danışmanların/Danışman Adaylarının Açıklayıcı Görüşleri

Psikolojik Danışman Adaylarının/Danışmanların Süpervizyon Formlarına İlişkin Olumsuz Olan Açıklayıcı İfadeleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Süpervizör 1, Süpervizör 2, Süpervizör 3'ün Öğrencilerinin Süpervizyon Formlarına İlişkin Olumsuz Olan Açıklayıcı İfadeleri

Süpervizörler ve Danışmanlar	Kategori (Tema): Olumsuz İfadeler /Formların Sınırlılıkları	f
Kod: Özbildirime Dayalı olması		8
Süpervizör 1 DR Öğrencisi	-“Terapötik koşulları ve terapötik teknikleri ne düzeyde yerine getirdiğim öz bildirime dayalı olarak belirtiliyor. Bu da sınırlılık oluşturuyor” (DR1).	3
Süpervizör 1 YL Öğrencisi	-“Benim işaretlemem ve özbildirime dayalı olması sınırlılıktır” (YL4).	2
Süpervizör 1 L Öğrencisi	-“Öz bildirimim olmasını sınırlılık olarak belirtebilirim”(L4).	1
Süpervizör 2 L Öğrencisi	-“Elbette en büyük sınırlama, özbildirime dayanmasıdır. Danışman kendi perspektifinden bilgi veriyor.” (L3).	1
Süpervizör 3 L Öğrencisi	-Form video kayıtları ile desteklenmeseydi Formda doldurulan terapötik tekniklerin ve koşulların gerçekten uygulanıp uygulanmadığı bilgisinden emin olamazdık” (L5).	1
Kod: Yazılı Anlatımın Sınırlılık Göstermesi		7
Süpervizör 1 DR Öğrencisi	-“Anlatım ile ilgili bir sınırlılık olduğunu düşünüyorum. Şöyle ki bazı noktalarda anlatmak istediğimi yazıya tam olarak aktaramadığımda ya da aktardığımı düşünsem de süpervizörüm tarafından farklı anlaşıldığı durumlar oldu” (DR1).	1
Süpervizör 1 YL Öğrencisi	-“Yazılı bir materyal olduğundan bazı durumlarda kendimi anlatmakta yetersiz hissettiğim oluyordu. Ancak bu açığı derslerimizde kapatabildiğimi düşünüyorum” (YL3).	3
Süpervizör 2 L Öğrencisi	-“Danışman adayları her ne kadar danışma oturumun ayrıntılarını aktarmak istese de bunun Süpervizyon Formu üzerinde aktarmak zor oluyor. Bu açıdan Süpervizyon Formunun sınırlı kaldığını söyleyebilirim. Ancak, video kayıtları ile bu sınırlılık önlenmiş oluyor” (L1).	3
Kod: Sözel Olmayan Mesajların Aktarılamaması		2
Süpervizör 1 L Öğrencisi	-“Nasıl konuştuğumuz, duruşumuz, sesimiz, mimiklerimiz de oldukça önemli. Bunları Formlarda değerlendiremiyoruz. Fakat eş danışman adayı uygulaması ve yüzyüze yaptığımız dersler sayesinde bu problem de çözülmüş oluyor” (L4).	1
Süpervizör 3 L Öğrencisi	-“Form bazı sözel olmayan ifadelerin yansıtılması bakımından sınırlı bir imkan sunuyor”(L3).	1

Tablo 4’te görüldüğü gibi katılımcıların olumsuz görüş olarak; Süpervizyon Formlarının “özbildirime dayalı olması” (f= 8), “yazılı anlatımın sınırlılık göstermesi” (f= 7) ve “sözel olmayan mesajların aktarılamaması” (f= 2) olarak belirtmişlerdir.

4. Danışma Sürecine Tam Olarak Devam Edip, Danışma Sürecini Tamamlamış Olan Danışmanların Görüşleri

Araştırmada, danışma sürecine tam olarak devam edip, danışma sürecini tamamlamış olan beş danışmanın görüşleri de incelenmiştir. Görüşleri, Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5

Danışmanların Psikolojik Danışma Sürecine İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	f
Olumlu Görüşler	-Danışmanım saygılı ve objektif yaklaştı	5
	-Kendimi rahat ve güvende hissettim	5
	-Danışma yararlı oldu	5
	-Sorunlarıma çözüm yolları bulmayla ilgili farkındalık kazandım/sorunlarımı çözebildim	5
Olumsuz Görüşler	-Bildirilmemiştir	0

Tablo 5’te görüldüğü gibi, danışma sürecine tam olarak devam edip, danışma sürecini tamamlamış olan beş danışanın, danışma sürecinde “danışmanın saygılı ve objektif yaklaştığını” (f= 5), “kendilerini rahat ve güvende hissettiklerini” (f= 5), “danışma sürecinden yararlandıklarını”(f= 5), “sorunlarına çözüm yollarını bulmayla ilgili farkındalık kazandıklarını ya da çözebildiklerini” (f= 5) de belirtmişlerdir.

Tablo 6’da, Süpervizör 1’in doktora öğrencisinin danışmasının örnek ifadesi verilmiştir.

Tablo 6

Süpervizör 1’in Doktora Öğrencisinin Danışan İfadesi

Süpervizör 1 DR Öğrencisinin Danışanı	<i>“Danışmanıma güvendim. Danışmanım beni gerçekten dinledi, anladı, ve empati kurdu. Bu yüzden duygularımı rahatlıkla ifade edebildim. Çözüm seçenekleri sırasında sorunlarımın çözülebilir olduğunu anladım. Çözüm seçenekleri dosyasını gördüğümde şaşırılmışım. Çünkü böyle bir dosya beklemiyordum. Çok heyecanlandım. En büyük aşamaya geldiğimizi anladım. Çözüm seçenekleri sırasında danışman her aşamayı çok açık ve net bir şekilde anlattı. Bu durum benim daha kolay anlamama yardımcı oldu. Anlamadığım durumlarda çok farklı örneklerle açıklamaya çalıştı. Çeşitli uygulamaları yaptım. Danışmanım hep beni motive etmeye çalıştı. Son oturumda şunu çok iyi anladım: önyargılardan sıyrılıp sorunu kabul etmek ve üzerine gitmek çözümü kolaylaştırıyormuş (D1)”.</i>
--	--

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Çok Boyutlu Teknik Eklektizmi Psikolojik Danışma Yaklaşımına Dayalı, Danışma Sürecinin Basamaklarına Uygun ve Psikoeğitim İçerikli Süpervizyon Formlarına (Süreç Notları Tekniği)” ilişkin psikolojik danışman adaylarının/psikolojik danışmanların görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda araştırmacının doktora, yüksek lisans ve lisans öğrencileri ile iki ayrı süpervizörün lisans öğrencilerinin benzer ve ortak ifadeleri kullandıkları görülmüştür. Katılımcıların Süpervizyon Formlarının “ayrıntılı ve açıklayıcı”, “faydalı”, “farkındalığı arttırıcı”, “öğretici ve geliştirici”, “kılavuz, yol gösterici, yol haritası, ışık”, “kontrollü gidışı sağlayıcı ve denetleyici”, “işlevsel, kolay ve pratik”, kıymetli, güven verici, stres azaltıcı” olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın sonucunda, katılımcıların olumsuz görüş olarak; Süpervizyon Formlarının “özbildirime dayalı olması”, “yazılı anlatımın sınırlılık göstermesi ve sözel olmayan mesajların aktarılamaması olarak belirtmişlerdir. Ancak, bu sınırlılığın, yüzyüze yapılan derslerde video kayıtlarının izlenmesi ile önlenilebildiğini de belirtmişlerdir. Ayrıca, araştırmanın sonucunda, danışma sürecine tam olarak devam edip, danışma sürecini tamamlamış olan beş danışanın danışma sürecinde kendilerini rahat ve güvende hissettiklerini, danışmanın saygılı ve objektif yaklaştığını, danışma sürecinden yararlandıklarını, sorunlarına çözüm yollarını bulmayla ilgili farkındalık kazandıklarını ya da çözdüklerini de belirtmişlerdir. Bu açıklamalardan, süpervizyon süreci içinde kullanılan Süpervizyon Formlarının doğrudan danışman adaylarına/danışmanlara, dolaylı olarak danışanlara yararlı olduğunu söylemek mümkündür. Süpervizyon Formlarının etkili ve doğru kullanılabilmesi için danışman adaylarının psikolojik danışma alanının kuramsal bilgilerine sahip olmaları ön koşuldur (örn; Psikolojik Danışma Kuramları, Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri, Psikolojik Danışma Becerileri vb. gibi.).

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Süpervizyon Formları, Süreç Notları Tekniğini ve Kontrol Listesi Tekniğini içeren yapılandırılmış bir formattadır. Günümüzde süpervizörlerin süpervizyona ayırması gereken sürenin azalması, süpervizyon alan kişi sayısının ve danışan sayısının artması ile birlikte ortaya çıkan sorunları çözmek üzere yeni tekniklerin geliştirilmesi zorunlu bir hal almıştır. Son yıllarda giderek artan hızlı değişimlerle birlikte süpervizörler süpervizyonda kullanmak üzere verimli, etkili ve zaman açısından ekonomik olacak yeni teknikleri geliştirmektedirler. Bu tekniklerden birisi de Süreç Notları Tekniğidir (Winer & Klemen, 1997). Alanda çalışan süpervizörler, süpervizyonu verirken süpervizyon tekniklerinden birisi olan Süreç Notları Tekniğini yaygın olarak kullanmaktadırlar (Borders & Brown, 2005; Creaser, 2015; Kennedy vd., 2023; Manring vd., 2003; Presser & Pfost, 1985; Winer & Klemen, 1997). Presser ve Pfost (1985) süpervizyon sürecinde Süreç Notları Tekniğini kullanmadaki amaçlarının süpervizyon alanların dikkatlerini danışma sürecinin belirli yönlerine odaklatırmak olduğunu,

danışmanın seanslarda kendi davranışını incelemesini ve danışman-danışan etkileşimini gözlemlemesini teşvik etmek olarak açıklamaktadırlar.

Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan Süpervizyon Formları, süpervizyon tekniklerinden “Süreç Notları Tekniği”ne benzemektedir. Süreç Notları Tekniği, psikolojik danışman adayının/danışmanın kendisine, danışana, psikolojik danışman-danışan ilişkisine, psikolojik danışma sürecine ve kullandığı tekniklere ilişkin not tuttuğu yapılandırılmış dökümanlardır (Corey vd., 2010; Nelson- Jones, 2014). Süreç Notları Tekniğinde, oturum içeriği ve akışı, danışanla ilgili bilgiler, danışan-danışman etkileşimleri, danışmanın danışanı hakkındaki düşünceleri ve duyguları, oturumda kullanılan teknikler ve kullanılma gerekçelerine odaklanan sorular vardır (Borders & Brown, 2005; Creaser, 2015). Süreç notları, danışman ve danışanın konuşmalarının kelimesi kelimesine yazıya geçirilmesinden (deşifre) çok daha fazlasını oluşturur. Çünkü süreç notlarının içeriğinde, danışanın "açılış" ve "kapanış" seans ifadeleri; danışman ve danışanın sözel olmayan ifadeleri ve duyguları; sessizlik durumu; danışanın kullandığı argo kelimeleri ve deyimleri de dahil olmak üzere alışılmadık sözlü ifadeleri; ilişkileri ve çatışmaları hakkında tekrarlayan temalar ve sorunları; rüyaları, hayalleri; sınırları zorlayan davranışları ve terapinin çerçevesini bozmak için gösterdiği diğer çabaları ve davranışlarına yönelik sorular da bulunur. Süreç notları, süpervizyon alan kişinin danışma sürecini etkileyen düşüncelerinin, duygularının, sözel olmayan davranışlarının farkına varmasına yardımcı olabilir (Kennedy vd., 2023).

Süreç Notları Tekniği, danışma sürecinde danışanın ifadelerine göre “Sekte Dosyasına” alınan notlardan farklılık gösterir. Sekter Dosyasına danışanın anlattığı sorunların ve yaşantıların anahtar sözcükleri kısaca yazılır. Süreç Notları Tekniğinin ise içeriği geniş olup, çeşitli sorulardan ve yazılardan oluşur. Kennedy ve diğerleri (2023) Süreç Notları Tekniğinin seansın içinde mi, yoksa seans bittikten sonra mı kullanılacağına ilişkin süpervizörlerde görüş farklılıklarının bulunduğu belirtmektedirler. Ancak Süreç Notları Tekniği, danışma seansı içinde kullanılmaz ve yazı yazılmaz. Danışma bittikten hemen sonra işaretleme yapılır ve notlar yazılır (Creaser, 2015; Winer & Klemen, 1997). Kennedy ve diğerleri (2023) bu işaretleme ve yazının, seans bitiminden hemen sonra olması gerektiğini belirtmektedir. Bu mümkün olmazsa, o gün içinde Süreç Notları Tekniğini kullanmak seansın hatırlanmasını kolaylaştıracaktır.

Haggerty & Hilsenroth (2011, s. 197-198) danışanla ilgili notlar alınırken ve işaretlemeler yapılırken, atılan noktaların olabildiğini belirtmektedirler. Bu durum, hafızadan ve dalgınlıktan kaynaklanan bir sınırlılık oluşturabilir. Süpervizyon alanın seans sürecindeki her dakikayı anı anına hatırlaması zor olabilir. Ayrıca seans sırasında danışanın anlattığı bir durum, süpervizyon alan kişide bir çağrışım yapabilir ve dikkati danışandan kendisi üzerine kaydırabilir. Bu durum, danışma sürecinin Süreç Notlarına tam olarak aktarılmasını engelleyebilir. Süreç Notları Tekniğinin olası bir başka dezavantajı, danışman adayının /danışmanın bir başka danışanla ilgili bilgileri, ilgili danışanla karıştırması ve bunu Süreç Notları Tekniğine yansıtmasından kaynaklanabilir. Bu durum, çok sayıda psikolojik danışma yapan ve Süreç Notları Tekniğini erteleyerek kullanan danışman adaylarında/danışmanlarda görülmektedir. Süpervizyon alanlar Süreç Notunu almayı da unutabilirler. Ayrıca, bazı danışanların yaşadığı sorunlar ve yaşantılar birbirine benzemekte ve birbirlerine karıştırılabilmektedir. Bu durum, Süreç Notlarına aktarılan bilgilerin hatalı olmasına neden olur.

Yukarıda görüldüğü gibi, Creaser (2015) de, süpervizyonun yalnızca Süreç Notları Tekniği ile yürütülmesinin sakıncalarının olduğunu belirtmektedir. Çünkü, insan hafızası yanılabilir, dikkati dağılabilir, süreç notları yazılırken seçici davranılabilir, hatalar ve eksiklikler yazılmayabilir. Gerçek seans başka şekilde yürütülmüş olabilir. Süpervizyon alanlar, süpervizörlerine kendilerini beğendirmek için Süreç Notlarında kendi lehlerine değişiklikler yapabilirler. Ayrıca danışman ve danışanın sözel olmayan davranışları gözlenemez (Haggerty & Hilsenroth, 2011). Objektiflik azalabilir (Crocker & Sudak, 2017; Manring ve diğerleri 2003; Winer & Klemen, 1997). Süpervizyon yalnızca Süreç Notları Tekniği ile yürütüldüğünde, süpervizyon alanların acil soruları ve kaygıları olduğunda süpervizörlerinden yardım almaları mümkün olmaz (Borders & Brown, 2005). Bütün bu açılardan değerlendirildiğinde Süreç Notları Tekniğinin dezavantajları da vardır. Burada, Kennedy ve diğerlerinin (2023) belirttiği gibi, süpervizörler süpervizyon alanların düşüncelerini, duygularını, davranışlarını tam olarak yansıtmasında teşvik edici

olurlarsa, filtreleme yapmadan, süreç tam olarak yansıtılabilir. Bu açıdan Süreç Notları Tekniği, avantaj da oluşturabilir.

Süreç Notları Tekniğinin avantajları düşünüldüğünde, Süreç Notları Tekniğinin kullanılmasının süpervizyon alanların danışma becerilerini geliştirmelerinde yararlı olduğu belirtilmektedir. Ayrıca, süpervizörlerin değerlendirmelerine de yardımcı olmaktadır. Süreç Notları Tekniği duygu ve bilişlere ilişkin mevcut farkındalığın değerlendirilmesini ve zaman içinde gelişen farkındalığın ölçülmesini sağlar (Borders & Brown, 2005). Süreç Notları Tekniği, süpervizyon alanın kullandığı teknikleri, düşünceleri ve hisleri hakkında bilgi edinmeye yardımcı olabilir. Bu açıdan bakıldığında da, Süreç Notları Tekniği süpervizyon sürecinde avantaj oluşturmaktadır. Borders ve Brown (2005) bu tekniğin etkili olabilmesi için, en azından ilk kullanımlarında, süpervizörlerin iç gözlem ve derinlemesine düşünmeyi teşvik eden bir yapı ya da format sunmaları gerektiğini belirtmektedirler. Araştırmacı tarafından geliştirilen Süpervizyon Formlarının da bu bu formatta olduğu düşünülmektedir.

Literatürde, Süreç Notları Tekniği ile ilgili yukarıda belirtilen avantaj ve dezavantajları birlikte düşünüldüğünde, süpervizörlerin farklı süpervizyon tekniklerini bir arada kullanmaları önerilmektedir. Süpervizyon sürecinde, Süreç Notları Tekniğinin, Kontrol Listesi Tekniğinin, Ses Kaydı Tekniğinin ve Video Kaydı Tekniğinin birlikte kullanılması verilen süpervizyonu zenginleştirmektedir (Borders & Brown, 2005; Creaser, 2015; Crocker & Sudak, 2017; Haggerty & Hilsenroth, 2011; Kennedy vd., 2023; Manning vd., 2003). Zira, henüz hiçbir program süpervizyon için “altın bir standart” geliştirememiştir. Literatürde, süpervizyon sürecinde Süreç Notları Tekniğinin yanısıra Kontrol Listesi Tekniğinin de kullanılmasının önemli olduğu da belirtilmektedir. Bu Kontrol Listesi hem süpervizör, hem de süpervizyon alanlar tarafından doldurulur. Kontrol Listesi, hem istenilen hem de daha karmaşık bir beceriyi oluşturan temel adımların bir listesinden oluşur (Manning vd., 2003).

Haggerty ve Hilsenroth (2011) süpervizyon sürecinde Süreç Notları Tekniğinin ya da Ses Kaydı Tekniğinin tek başına kullanıldığında sınırlılık getirdiğini; bu nedenle Video Kaydı tekniğinin kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Çünkü, Video Kaydı Tekniği, daha etkili bir süpervizyon ve terapi eğitimi sağlamak için süpervizörün seans içeriğini, seans sırasında olduğu gibi görmesini sağlar. Ancak, gizlilik ve etikle ilgili endişeler, video kaydına yönelik olası itirazları da beraberinde getirmektedir. Bu açıdan “Bilgilendirilmiş Onam” oldukça önemlidir (Crocker & Sudak, 2017; Haggerty & Hilsenroth, 2011). Crocker & Sudak (2017), süpervizyon sürecinde Video Kaydı Tekniğinin ve Ses Kaydı Tekniğinin çok önemli teknikler olduğunu ve kullanılmaları gerektiğini belirtmektedirler. Video Kaydı Tekniği başlangıçta süpervizyon alanlarda kaygı oluştursa da, sonradan bu kaygı düzeyi düşmektedir. Ses Kaydı Tekniği ya da Video Kaydı Tekniği ile yapılan seansları incelemek, Süreç Notları Tekniğinden daha objektif ve doğrudan bilgileri sağlar ve değerlendirmede son derece önemlidir. Creaser (2015) yapmış olduğu araştırmanın sonucunda, süpervizyon sürecinde kullanılan Süreç Notları Tekniği ile Ses Kayıtları Tekniğinin birlikte kullanılmasının seansların daha derinlemesine anlaşılmasını ve süpervizyon alanlarda derin bir farkındalık geliştirebileceğini belirtmiştir.

Araştırmacı da süpervizyon sürecinde, Süpervizyon Formlarını tek başına kullanmamıştır. Eklektik model, yöntem ve teknikleri kullanmıştır. “Bütüncül ve Eklektik Süpervizyon Modeli”ne göre, *Terapi Temelli Süpervizyon Modelinden*, “Çok Boyutlu ve Teknik Eklektizmi Psikolojik Danışma Yaklaşımı” (Lazarus 1989, 2002, 2005a, 2005b, 2006, t.y.) temel alınmıştır. *Gelişimsel Süpervizyon Modeli* ile danışman adaylarının/ danışmanların, mesleki gelişiminin ilk başladığı noktadan, geldiği son noktaya kadar olan ilerlemesine (Ascher & Butler, 2010) bakılmıştır. *Bernard’ın Ayrıştırıcı Süpervizyon Modelindeki* süpervizör rolü içinde yer alan ağırlıklı “öğretmen rolü” ile danışman adaylarının/danışmanların kazanmaları gereken, kavramsallaştırma becerilerinin, müdahale becerilerinin ve süreç sonunda kişiselleştirme becerilerinin oluşumuna da katkı bulunmaya çalışılmıştır (Bernard ve Goodyear, 2019). Süpervizyon sürecinde, süpervizyon yöntemleri olarak bireysel süpervizyon, grup süpervizyonu ve akran süpervizyonu kullanılmıştır (Corey vd., 2010). Süpervizyon teknikleri olarak; kendini anlatma tekniği, süreç notları tekniği, ses ve görüntü kaydı tekniği (video kaydı), teknoloji destekli tekniklerden e-posta, gerektiğinde rol oynama tekniği ve model olma tekniği, ev ödevi tekniği

(örn; makale ve kitap okuma vb gibi) (Corey vd., 2010; Nelson- Jones, 2014) sıklıkla kullanılan teknikler olmuştur.

Araştırmacı süpervizyonu verirken şu süreci izlemiştir: Danışman adayları/danışmanlar eş danışman adayı/danışman ile birlikte oturumun video kaydını izlemiş (*Video Kaydı Tekniği*) (Corey vd., 2010; Nelson- Jones, 2014) ve birbirlerine geri bildirimlerini vermişlerdir (*Akran Süpervizyonu Yöntemi*) (Nelson- Jones, 2014; Yılmaz & Voltan-Acar, 2015; Wheeler & Richards, 2007). Süpervizyon Formlarını (*Süreç Notları Tekniği*) birlikte doldurarak intervizyon sürecini yürütmüşlerdir (*Akran Süpervizyonu Yöntemi*). Süpervizyon Formlarını süpervizöre e-posta ile iletmışler (*Teknoloji Destekli Teknik*) (Corey vd., 2010; Nelson- Jones, 2014). Form üzerinden süpervizyonu almışlardır (Bireysel Süpervizyon). Yüz yüze derslerin yapıldığı zaman diliminde de, oturum kayıtlarını grupla birlikte izlemişler (*Grup Süpervizyonu*) ve *öğretmen rolü* ile süpervizyonu almışlardır (*Ayrıştırıcı Süpervizyon Modeli: Süpervizör Öğretmen Rolü*) (Bernard & Goodyear, 2019). Süpervizör, “Çok Boyutlu ve Teknik Eklektizmi Psikolojik Danışma Yaklaşımı”na göre (Lazarus 1989, 2002, 2005a, 2005b, 2006, t.y.) ve “danışma sürecinin basamaklarına da dikkat ederek” (Carkhuff, 2011; Corey vd., 2011; Cormier & Hackney, 2014; Egan, 2011; Gladding, 2013, Hackney & Cormier, 2008; Meier & Davis, 2007) süpervizyonunu vermiştir. Bu süreçte süpervizör, danışman adaylarının sorularını yanıtlamış, kendilerini anlatmalarına olanak sağlamıştır (*Kendini Anlatma Tekniği*). Danışman adaylarının/danışmanların terapötik teknikleri kullanımında eksiklik ya da hata olduğunda, “Model Olma Tekniği”ni ve “Rol Oynama Tekniği”ni kullanmıştır. Daha sonra danışman adaylarına/danışmanlara “Davranışı Prova Etme Tekniği”ni uygulamıştır (Nelson- Jones, 2014; Yılmaz & Voltan-Acar, 2015; Wheeler & Richards, 2007). Son olarak, süpervizör, Süpervizyon Formlarındaki bilgilerle, oturum kayıtlarını karşılaştırarak, tutarlılığa bakmıştır. Buna göre danışman adaylarına/danışmanlara süpervizyonu vermeye devam etmiştir. Süpervizyon sürecinde de, Süpervizyon Formlarının bu şekilde kullanılması uygun olabilir.

Sonuç olarak, süpervizyon sürecinde Süreç Notları Tekniği olan Süpervizyon Formlarının kullanılması ile psikolojik danışma sürecinin basamaklarına uygun davranabilen, temel ve ileri düzey teknikleri kullanabilen; danışma basamaklarındaki geçişi uygun ve doğru bir biçimde yapabilen; yani danışma sürecini etkin yürütebilen meslek profesyonelleri yetişebilir.

Süpervizyon Formlarının Olası Yararları ve Sınırlılıkları

Süpervizyon sürecinde kullanılacak Süpervizyon Formlarının olası yararları şu şekilde sıralanabilir: (1) Süpervizyon Formlarında, ilk oturumdan son oturuma kadar danışana ait olan sistematik bilgilerin yer alması, süreci yürütmede yarar sağlayabilir. (2) Süpervizyon Formları üzerinden verilen geri bildirimler sayesinde danışman adayları/danışmanlar kendilerini gözlemlerler. Doğru, yanlış ya da eksik yaptıkları noktaları fark ederler ve yeni bir anlayış geliştirebilirler. Bu kişisel ve mesleki farkındalıkla sonraki oturumlarını daha sağlıklı yürütebilirler. (3) Danışman adaylarının/danışmanların oturum öncesinde bu Formları gözden geçirerek danışmaya girmeleri, daha planlı adım atmalarını sağlayabilir. (4) Danışman adaylarının /danışmanların Süpervizyon Formlarının düzenli bir biçimde gözden geçirmeleri, terapötik koşullara, terapötik tekniklere ve danışma sürecinin basamaklarına ilişkin sürekli olarak öğrenmeyi teşvik edebilir, uygulamayı iyileştirebilir ve uygulama becerilerini artırabilir. (5) Danışman adaylarının/danışmanların Süpervizyon Formlarında yer alan temel düzey ve ileri düzey teknikleri düzenli bir biçimde gözden geçirerek, bilişsel becerilerini sağlamlaştırabilirler. Tekniğin tanımını, hangi amaçla kullanıldığını sürekli okumak, danışma sürecinde doğru uygulamak açısından yarar sağlayabilir. Kontrol listesi sayesinde de, tekniğin uygulanması gerektiği halde o oturumda uygulanmadığını görerek, sonraki oturumda uygun yer ve zamanda uygulanması mümkün olabilir. (6) Süpervizyon sürecinde danışman adaylarının /danışmanların, Süpervizyon Formlarını doldurarak e-posta ile süpervizörlerine iletmeleri ve geri bildirim almaları aralarındaki süpervizyon ilişkisini güçlendirmelerine katkı sağlayabilir. (7) Süpervizyon Formları, uzun içerikli deşifre tekniğine alternatif olarak kullanılabilir.

Süpervizyon sürecinde kullanılacak Süpervizyon Formlarının olası sınırlılıkları şu şekilde sıralanabilir: (1) Süpervizyon Formları, danışman adaylarının/danışmanların sürekli öğrenmelerini destekleyen ve uygulama becerilerini geliştiren bir kaynak olarak kullanılabilir. Ancak, Süpervizyon Formlarının tek başına kullanılması yeterli olmayacaktır. Çünkü, danışman adaylarının aldığı notlar ve

kontrol listesinde yaptıkları işaretlemeler, kendi psikolojik danışma becerilerini algılamalarına göre olmaktadır. Ayrıca, kendilerini süpervizöre beğendirmek amacı ile Formu kendi yararlarına uygun olarak doldurabilirler. Gerçek durum yansıtılmayabilir. Bu nedenle, süpervizyon derslerinde Süpervizyon Formunda yazılı olan bilgilerle, o oturumun video kaydı izlenerek karşılaştırılmalarının yapılması ve aradaki uyumuna bakılması gereklidir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırma sonuçlarının genellenebilirliğini artırmak için aynı araştırma deseni kullanılarak farklı üniversitelerde eğitim gören psikolojik danışman adaylarına/danışmanlara Süpervizyon Formlarının süpervizyon sürecine eklenerek değerlendirilmelerinin alınması gereklidir. Bu yönden, yeni araştırmaların yapılmasına ihtiyaç vardır.

Süpervizörlere Yönelik Öneriler

Süpervizyon Formları, danışman adaylarının/danışmanların sürekli öğrenmelerini destekleyen ve uygulama becerilerini geliştiren bir kaynak olarak kullanılabilir. Ancak, Süpervizyon Formlarının, “Süreç Notları Tekniği” olarak tek başına kullanılması yeterli olmayacaktır. Çünkü, süreç notları yazılırken seçici davranılabilir, hatalar ve eksiklikler yazılmayabilir. Gerçek seans başka şekilde yürütülmüş olabilir. Gerçek durum yansıtılmayabilir. Bu nedenle, “Eklektik Bir Süpervizyon Yaklaşımı” benimsenmelidir. Danışman adayları/danışmanlar eş danışman aday/danışman ile birlikte oturumun video kaydını birlikte izlemeli ve birbirlerine geri bildirimlerini vermelidirler. Süpervizyon Formlarını (*Süreç Notları Tekniği*) birlikte doldurarak intervizyon sürecini yürütmelidirler (*Akran Süpervizyonu Yöntemi*). Süpervizyon Formlarını süpervizöre e-posta ile iletmelidirler (*Teknoloji Destekli Teknik*) Form üzerinden süpervizyonu almalıdırlar (Bireysel Süpervizyon). Yüz yüze derslerin yapıldığı zaman diliminde de, oturumun video kayıtları grupla birlikte izlenmelidir (*Grup Süpervizyonu*) ve süpervizyon alınmalıdır (*Ayrıştırmacı Süpervizyon Modeli: Süpervizör Öğretmen Rolü*). Bu süreçte süpervizör, danışman adaylarının sorularını yanıtlamalı, kendilerini anlatmalarına olanak sağlamalıdır (*Kendini Anlatma Tekniği*). Danışman adaylarının/danışmanların terapötik teknikleri kullanımında eksiklik ya da hata olduğunda, “*Model Olma Tekniği*”ni ve “*Rol Oynama Tekniği*”ni kullanmalıdır. Daha sonra danışman adaylarına/danışmanlara “*Davranışı Prova Etme Tekniği*”ni uygulamalıdır. Süpervizör, Süpervizyon Formlarındaki bilgilerle, oturum kayıtlarını karşılaştırarak, tutarlılığa bakarak süpervizyonu vermeye devam etmelidir. Süpervizyon sürecinde de, Süpervizyon Formlarının bu şekilde kullanılması uygun olabilir.

YÖK ve Üniversite Yöneticilerine Yönelik Öneriler

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanı kuramsal ve uygulama bir alan olduğu için lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde öğrenci sayısının azaltılması gereklidir. Nitelikli psikolojik danışman yetiştirmek, nicelikten çok daha fazla önemlidir. Yukarıda ifade edilen Eklektik Süpervizyon Yaklaşımı süpervizör açısından oldukça zaman alıcı ve zahmetli olduğu için, süpervizörlere düşen danışman aday/danışman sayısı azaltılmalı; öğretim üyesi sayısı artırılmalıdır.

Etik Kurul İzin Bilgisi: *Bu araştırmada Yıldız Teknik Üniversitesi Etik Kurul onayı alınmıştır (E.2102150041). Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde’ yer alan tüm kurallara uyulmuş ve yönergenin ikinci bölümünde yer alan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemlerden” hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.*

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: *Yazarın beyan edeceği bir çıkar çatışması yoktur.*

Yazar Katkısı: *Bu makale tek yazarlıdır.*

References

- Ascher, D. L., & Butler, S. K. (2010). *Balanced moderation supervision*. Retrieved from http://counselingoutfitters.com/vistas/vistas10/Article_39.pdf
- Atik, Z. (2017). *Psikolojik danışman adaylarının bireyle psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyona ilişkin değerlendirmeleri*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Behan, D. (2022). Do clients train therapists to become eclectic and use the common factors? A qualitative study listening to experienced psychotherapists. *BMC Psychology*, 10 (183), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s40359-022-00886-6>.
- Benito M. J. (2018) The fine line between integration or eclecticism and syncretism in new therapists. *Dual Diagnosis Open Access*, 3 (3), 1 - 5. <https://doi.org/10.21767/2472-5048.100042>
- Bernard, J.M. (2014). The use of supervision notes as a targeted training strategy. *American Journal of Psychotherapy*, 68 (2),195-212. <https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.2014.68.2.195>
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2014). *Fundamentals of clinical supervision*. Pearson Education, Inc.
- Borders, L. D., & Brown, L. L. (2005). Supervision intervention. In L. D. Borders, & L. L. Brown (Eds.), *The new handbook of counseling supervision* (pp. 29 - 57). Routledge.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Carkhuff, R. R. (2011). *Yardım etme sanatı* (R. Karaca & F. E. İkiz, Çev.). Nobel Akademi Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 1972).
- Chen, V., & Giblin, N.J. (2021). *Bireyle psikolojik danışma ve terapi beceriler ve teknikler* (E. Çetinkaya Yıldız & G. Çakır Çelebi, Çev. Ed.). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma ve terapi kuram ve uygulamaları* (T. Ergene, Çev.). Mentis Yayıncılık.
- Corey, G., Corey, M. S., & Callanan, P. (2011). *Issues and ethics in the helping professions*. Brooks/Cole, Cengage Learning.
- Corey, G., Haynes, R., Moulton, P., & Muratori, M. (2010). *Clinical supervision in the helping professions: A practical guide*. [2nd Ed.]. American Counseling Association.
- Cormier, S. & Hackney, H. (2014). *Psikolojik danışma: stratejiler ve müdahaleler* (S. Doğan & B. Yaka, Çev. Ed.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Creaser, M. (2015). *A comparison of audio recordings and therapists' process notes in child and adolescent psychoanalytic psychotherapy*. [Unpublished doctoral dissertation]. The University of East London.
- Crocker, E.M., & Sudak, D.M. (2017). Making the most of psychotherapy supervision: a guide for psychiatry residents. *Acad Psychiatry*, 41, 35 – 39. <https://doi.org/10.1007/s40596-016-0637-5>.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev. Ed.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Egan, G. (2011). *Psikolojik danışma becerileri*. Kaknüs Yayıncılık (Ö. Yüksel Çev.). (Orijinal çalışma basım tarihi 1975).
- Eisenberg, S., & Delenay, D. J. (1993). *Psikolojik danışma süreci* (N. Ören & M. Takkaç, Çev.). Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, N. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Book Company.
- Gladding, S. T. (2013). *Psikolojik danışma, kapsamlı bir meslek* (N. Voltan-Acar, Çev. Ed.). Nobel Akademi Yayıncılık.

- Greben, D. H. (2004). Integrative dimensions of psychotherapy training. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 49 (4), 238–248. <https://doi.org/10.1177/070674370404900404>.
- Greenberg, L. S., & Tomescu, L. R. (2017). *Supervision essentials for emotion-focused therapy*. American Psychological Association.
- Hackney, H. & Cormier, S. (2008). *Psikolojik danışma ilke ve teknikleri: psikolojik yardım süreci el kitabı* (T. Ergene & S.S. Aydemir, Çev.). Mentis Yayıncılık.
- Haggerty, G. & Hilsenroth, M.J. (2011). The use of video in psychotherapy supervision. *British Journal of Psychotherapy*, 27, 193-210. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0118.2011.01232.x>
- Haynes, C., Corey, G., & Moulton, P. (2003). *Clinical supervision in the helping professions: A practical guide*. Brooks/Cole-Thompson Learning.
- Hollanders, H. (2003). The Eclectic and integrative approach. In R.Woolfe, W, Dryden, & S. Strawbridge (Eds.) *Handbook of counseling psychology* (pp. 277 - 298). SAGE Publications Inc.
- Hollanders, H. & McLeod, J. (1999). Theoretical orientation and reported practice: a survey of eclecticism among counsellors in Britain. *British Journal of Guidance & Counselling*, 27 (3), 405-414. <https://doi.org/10.1080/03069889908256280>.
- Ivey, A. E., Ivey, M. B., & Simek-Downing, L. (1987). *Counseling and psychotherapy*. Allyn and Bacon.
- Kennedy, K.G., Welton, R.S., & Yeomans, F.E. (2023). *Supervising individual psychotherapy: the guide to good enough*. American Psychiatric Association Publishing.
- Lazarus, A. A. (n.d.). *Multimodal therapy: a primer*. <https://www.zurinstitute.com/resources/multimodal-therapy/>.
- Lazarus, A. A. (1989). *The practice of multimodal therapy: systematic, comprehensive, and effective psychotherapy*. Johns Hopkins University Press.
- Lazarus, A.A. (2002, August 22-25). *Multimodal therapy* [Paper presentation]. The Annual Meeting of the American Psychological Association, Chicago, America. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470411.pdf>
- Lazarus, A. A. (2005a). *Multimodal therapy*. In J.C. Norcross & M.R. Goldfried (Eds.), *Handbook of psychotherapy integration* (pp. 105 - 120). Oxford.
- Lazarus, A. A. (2005b). The case of “Ben”: A flexible, holistic application of multimodal therapy. *Pragmatic Case Studies in Psychotherapy*, 1 (1), 1 - 15.
- Lazarus, A. A. (2006). *Brief but comprehensive psychotherapy, the multimodal way*. Springer Publishing. <https://connect.springerpub.com/content/book/978-0-8261-9684-2/back-matter/bmatter2>
- Lazarus, A. A., & Beutler, L. E. (1993). On technical eclecticism. *Journal of Counseling and Development*, 71, 381 - 385. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1993.tb02652.x> .
- Manring, J., Beitman, B.D. & Dewan, M.J. (2003). Evaluating competence in psychotherapy. *Acad Psychiatry*, 27, 136–144. <https://doi.org/10.1176/appi.ap.27.3.136>
- Meier, S. T. & Davis, S. R. (2007). *Psikolojik danışma, temel ögeler* (S. Doğan, Çev. Ed.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Nelson-Jones, R. (2014). *Uygulamalı danışmanlık ve yardım becerleri* (G. Sart, Çev.). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Norcross, J. C., & Goldfried, M. R. (2nd Eds.). (2005). *Handbook of psychotherapy integration* (2nd Ed.). Oxford University Press.

- Pearson, M., & O'Brien, P. (2012). Changing views of theory and practice in counselling: multiple intelligences, eclecticism and the therapeutic alliance. *Psychotherapy ve Counselling Journal of Australia*, 1 (1), 1 - 18.
- Presser, N. R., & Pfof, K. S. (1985). A format for individual psychotherapy session notes. *Professional Psychology: Research and Practice*, 16 (1), 11 – 16. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.16.1.11>
- Romaioli, D., & Faccio, E. (2012). When therapists do not know what to do: informal types of eclecticism in psychotherapy. *Research in Psychotherapy: Psychopathology, Process and Outcome*, 15 (1), 10 - 21.
- Seligman, L., & Reichenberg, L. W. (2019). *Psikolojik danışma psikoterapi kuramları* (E. Yerlikaya, Çev.Ed.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sharf, R. S. (2014). *Psikoterapi ve psikolojik danışma kuramları* (N. Voltan-Acar, Çev.Ed.). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Shelton, D. & Zazzarino, A. (2020). Infusing counseling theories with the integrated developmental model: strengthening supervision practices. *Journal of Human Services: Training, Research, and Practice*, 6 (1), 1 - 26.
- Tasca, G.A., Sylvestre J., Balfour, L., Chyurlia, L., Evans, J., Fortin-Langelier, B., Francis, K., Gandhi, J., Huehn, L., Hunsley, J., Joyce, A. S., Kinley, J., Koszycki, D., Leszcz, M., Lybanon-Daigle, V., Mercer, D., Ogrodniczuk, J.S., Presniak, M., Ravitz, P., Ritchie, K., Talbot, J. & Wilson, B. (2015). What clinicians want: findings from a psychotherapy practice research network survey. *Psychotherapy (Chic)*, 52 (1), 1 – 11. <http://dx.doi.org/10.1037/a0038252>
- Tuzgöl Dost, M. (2020). Psikolojik danışma ve terapide bütünlüğe doğru. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15 (10. Yıl Özel Sayısı), 5252 - 5276. <https://doi.org/10.26466/opus.688166>.
- Watkins, C. E. (2011). Does psychotherapy supervision contribute to patient outcomes? Reflecting on three decades of research. *Clinical Supervisor*, 30, 235 - 256. <https://doi.org/10.1080/07325223.2011.619417>
- Watkins, C. E., Jr., & Scaturro, D. J. (2013). Toward an integrative, learning-based model of psychotherapy supervision: Supervisory alliance, educational interventions, and supervisee learning/relearning. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23 (1), 75 – 95. <https://doi.org/10.1037/a0031330>.
- Wheeler, S., & Richards, K. (2007). The impact of clinical supervision on counsellors and therapists, their practice and their clients. A systematic review of the literature. *Counselling ve Psychotherapy Research*, 7 (1), 54 – 65. <https://doi.org/10.1080/14733140601185274>.
- Winer, J. A., & Klamen, D. L. (1997). Psychotherapy supervision. *Acad Psychiatry*, 21, 141 - 147 <https://doi.org/10.1007/BF03341573>.
- Yalçın, H. (2022). Bir araştırma deseni olarak fenomenoloji. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22 (ÖzelSayı 2), 213 - 232 .
- Yıldırım, A., & Şimsek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, O., & Voltan Acar, N. (2015). Psikolojik danışman eğitiminde süpervizyonun önemi ve grupla psikolojik danışmadaki rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 342 - 356. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2015.15.1-5000128610>.
- Yogev, S. (1982). An eclectic model of supervision: a developmental sequence for beginning psychotherapy students. *Professional Psychology*, 73 (2), 236 - 243.
- Zarbo, C., Tasca, G. A., Cattafi, F., & Compare, A. (2016). Integrative psychotherapy works. *Frontiers in Psychology*, 6, 1 - 3. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02021>



The Effect of Cultural Schemas on Reading Comprehension and Listening Comprehension *

Halil İbrahim ÖKSÜZ ^a (ORCID ID - 0000-0003-4338-297X)

Serpil ELALMIŞ ^b (ORCID ID - 0000-0003-2045-1151)

İsmail YAŞARTÜRK ^{c**} (ORCID ID - 0000-0001-5378-4150)

Hayati AKYOL ^d (ORCID ID - 0000-0002-4450-2374)

^aIndependent Researcher, Mersin/Türkiye

^bDüzce University, Faculty of Education, Düzce/Türkiye

^cIndependent Researcher, İzmir/Türkiye

^dGazi University, Faculty of Education, Ankara/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1469469

Article history:

Received 16.04.24

Revised 30.05.24

Accepted 27.09.24

Keywords:

Cultural Schema

Prior Knowledge

Reading Comprehension

Listening Comprehension

Research Article

Abstract

The aim of this study is to reveal the effect of third-grade primary school students' cultural schemas on both reading comprehension and listening comprehension skills. The study group of this descriptive survey model research consists of third-grade primary school students. The data collection process of the study was implemented with 48 third-grade primary school students studying in two different classes. The question scale of the Error Analysis Inventory was used to measure both reading comprehension and listening comprehension skills. In the level determination stage of the study, the text Merve's Diary was used to measure reading comprehension and the text Crack Bucket was used to measure listening comprehension. Baseball and soccer texts were used to examine the effect of cultural schemas on reading comprehension. Similarly, "My Father's Blanket" and "Just the Way We Are", an illustrated storybook about different family structures, were used to reveal the effect of cultural schemas on listening comprehension. According to the results obtained from the findings of the study, culturally familiar texts were better understood than culturally unfamiliar texts in listening and reading comprehension dimensions. From this point of view, it can be interpreted that cultural schemas have an impact on reading and listening comprehension.

Kültürel Şemaların Okuduğunu Anlama ve Dinlediğini Anlama Üzerindeki Etkisi*

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1469469

Makale Geçmişi:

Geliş 16.04.24

Düzeltilme 30.05.24

Kabul 27.09.24

Anahtar Kelimeler:

Kültürel Şema

Ön Bilgi

Okuduğunu Anlama

Dinlediğini Anlama

Öz

Bu çalışmanın amacı, ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin sahip olduğu kültürel şemaların okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Betimsel tarama modelinde gerçekleştirilen bu araştırmanın çalışma grubunu ilkökul üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama süreci iki farklı şubede yer alan 48 ilkökul üçüncü sınıf öğrencisinin katılımıyla yürütülmüştür. Araştırmada gerek okuduğunu anlama gerekse dinlediğini anlama becerilerinin ölçülmesinde Yanlış Analiz Envanteri'nin soru ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın düzey belirleme aşamasında okuduğunu anlamının ölçülmesi için; Merve'nin Günlüğü metni, dinlediğini anlamının ölçülmesi için ise Çatlak Kova metni kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama sürecinde kültürel şemaların okuduğunu anlama üzerindeki etkisini ortaya koymak adına beyzbol ve futbol metinleri kullanılmıştır. Benzer şekilde kültürel şemaların dinlediğini anlama üzerindeki etkisini

* This study was presented as an abstract at the International Primary Teacher Education Symposium (IPTES 2023).

** Corresponding Author: ismailyasarturk@gmail.com

Araştırma Makalesi

ortaya koymak adına "Babamın Battaniyesi" ve farklı aile yapılarını konu alan "Just the Way We Are" adlı resimli hikâye kitabı kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, dinlediğini ve okuduğunu anlama boyutlarından kültürel olarak aşına olunan metinlerin; kültürel olarak aşına olunmayan metinlere kıyasla daha iyi anlaşıldığı görülmüştür. Bu noktadan hareketle kültürel şemaların okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama üzerinde etkili olduğu yorumu yapılabilir.

Introduction

No written source can express itself. The reader makes sense of the text by using his/her prior knowledge (Akyol, 2006). Thus, the reader's prior knowledge plays an important role in acquiring new information from the text (Samian & Dastjerdi, 2012; Shen, 2008). The effect of an individual's prior knowledge on comprehension skills has been extensively studied and its evidence has been put forward (Abdelaal & Sase, 2014; Hasan et al., 2018; Öksüz & Akyol, 2023a, 2023b; Sadighi & Zare, 2002; Samian & Dastjerdi, 2012). The organization of an individual's prior knowledge in long-term memory is expressed by the term schema and there are various types of schemas. The source of prior knowledge related to cultural schemas, one of them, is the culture in which the individual lives (Nassaji, 2002; Novita et al., 2023). The effect of cultural schemas on comprehension is not sufficiently determined. Therefore, the focus of the current study is to reveal the effect of cultural schemas on reading comprehension and listening comprehension skills of third-grade primary school students.

How prior knowledge is used by the reader in the process of constructing meaning is explained by schema theory (Rumelhart, 1980). According to schema theory, comprehension is based on the interaction between the text and the reader's prior knowledge. In the meaning-making process, texts provide clues that enable the reader to construct meaning from his/her prior knowledge. The reader's prior knowledge also contributes to the reader's construction of meaning by providing interpretive frameworks, enabling him/her to make inferences about the text and to reach implicit expressions that are not explicitly included in the text. For this reason, the reader should have the necessary prior knowledge about a subject and associate his/her prior knowledge with the text (Abdelaal & Sase, 2014; Adams & Collins, 1979; Al-Jahwari & Al-Humaidi, 2015; An, 2013; Anderson, 1994; Çakıcı, 2011; Dimassi, 2006; Li & Lai, 2012; Nelson, 1987; Rumelhart, 1980).

It is stated that the prior knowledge used by the reader during the interaction with the text is of various types and accordingly, there are different types of schemas. The most effective ones are the cultural schemas and include the cultural knowledge of the person (Carrell & Eisterhold, 1983; Dimassi, 2006; Nassaji, 2002; Novita et al., 2023). Culture is defined as the beliefs, attitudes, traditions, behaviors, social lives, etc. of the members of a particular society (Richard et al. 2000, as cited in An, 2013). Each member of the culture acquires experiences to the extent that he/she is exposed to the cultural environment and develops personal schemas about the culture (Nishida, 2005; Yule, 1996). In other words, cultural schemas include cultural knowledge consisting of experiences, values and attitudes shared by the majority of the society (An, 2013). In addition, personal knowledge is shaped according to a person's age, race, nationality, religion, occupation, and gender, in short, by the culture in which he or she lives (Reynolds et al., 1982). It is stated that most reading theorists agree that when the readers interact with the text, they try to make sense of what they read using concepts from their own language and culture based on their previous experiences. (Applegate et al., 2004, as cited in Akyol et al., 2013). For this reason, it is known that the differences in the cultural schemas of the reader affect the meaning-making process (Pritchard, 1990; Ren, 2023).

The reader can understand a culturally familiar text better than a culturally distant text. In other words, the more the reader knows about the subject, the easier it is for the reader to understand the information in the text (Al-Issa, 2006; Dayze, 2004). Therefore, it is stated that the reader's having the necessary cultural schemas about the text makes the text familiar to the reader (Ren, 2023; Li & Lai, 2012). In this direction, studies in the literature show that culturally familiar texts facilitate the reader's construction of surface and inferential meaning and enable the reader to read faster compared to culturally distant texts (Al-Issa, 2006; Alptekin, 2006; Alsheikh et al. 2022; Erten & Razi, 2009; Florencio, 2004; Hasan et al. 2018; Li & Lai, 2012; Novita et al. 2023; Pritchard, 1990; Yuet & Chen, 2003). In a

study conducted by Dayze (2004) with American and Brazilian university students, the effect of working with culturally familiar texts on reading comprehension and reading speed in foreign language teaching was examined and it was reported that culturally familiar texts had a significant effect over reading comprehension and reading speed. In a study conducted with university students to examine the effect of cultural familiarity on reading comprehension skills in foreign language teaching, it was stated that cultural familiarity had a strong effect on both surface and inferential comprehension (Alptekin, 2006). In addition, research also shows that students remember texts that they are culturally familiar with better (Dayze, 2004; Pritchard, 1990). In his study with 60 11th grade students, Pritchard (1990) had students read culturally familiar and culturally foreign texts. When the students were asked to retell these texts, it was observed that they remembered culturally familiar texts better and gave more details than culturally distant texts. Similarly, according to the literature, using culturally familiar texts in foreign language teaching has been reported to improve the students' reading comprehension and listening comprehension skills (Bensalah & Guerroudj, 2020; Cho & Ma, 2020; Gurkan, 2012; Kamaeva et al. 2022; Novita et al. 2023; Zarei & Mahmudi, 2012). As a result of the study conducted by Mahmoudi (2017) on the relationship between listening comprehension and cultural schemas, it has been seen that activating prior knowledge has an effect on listening comprehension skills. Thus, it is very important to understand the effects of cultural schemas on comprehension skills (Pritchard, 1990). In the literature, studies on the effects of cultural schemas on reading and listening comprehension were generally conducted with university, high school, and middle school students learning foreign languages (Alptekin, 2006; Bensalah & Guerroudj, 2020; Cho & Ma, 2020; Erten & Razi, 2009; Kamaeva et al. 2022; Mahmoudi, 2017; Zarei & Mahmudi, 2012). Therefore, it is thought that studies conducted with the participation of primary school students are needed and will make important contributions to the field.

With this study, it is thought that the use of culturally familiar texts at the primary school level compared to culturally distant texts will enable primary school students to remember the text better. In this direction, it is likely that cultural schemas could be effective over the comprehension skills of primary school students as seen in studies conducted at different levels. Accordingly, the main purpose of this study is to reveal the effect of cultural schemas on reading and listening comprehension skills of third-grade primary school students. In line with the aim of the study, the following sub-objectives were attempted:

- Do cultural schemas have a significant effect on the reading comprehension skills of third-grade primary school students?
- Do cultural schemas have a significant effect on the listening comprehension skills of third-grade primary school students?

Method

Research Model

This study, which was designed to reveal the effect of cultural schemas on reading and listening comprehension skills of third-grade primary school students, was conducted using a descriptive survey model. In the descriptive survey model, the existing situation is not intervened and an attempt is made to make the situation appear in line with the reality in which it exists (Cohen et al., 2007).

The descriptive survey model involves the descriptive examination and scanning of a past or still-existing phenomenon belonging to a possible appropriate study group within the framework of a certain systematic framework for the purpose of generalization (Karasar, 2006). In addition, Karasar (2006) explains survey models as screening arrangements made to make a general judgment on the whole of a certain universe or a group representing it.

Study Group

The study group of the research consists of 48 third-grade students attending primary school in a public school in Bolu province in the 2023-2024 academic year. The groups that make up the study

group are the third-grade classes in the same school. The neighborhood where the school where the implementation was carried out is the most densely populated neighborhood in Bolu province. There are two primary schools and two secondary schools in the neighborhood. The socioeconomic status of the neighborhood, which generally has a middle-aged and young population, is at the middle-upper level. People living in the neighborhood are generally university graduates (Endeksa, 2023). The school where the study was conducted has a total of 16 sections, four from each grade level. There are 379 students in total and the average class size is 25 students. The number of teachers working at the school is 23. Normality data were examined for the equivalence analyses required for the inclusion of the classes in the study. For normality, skewness and kurtosis values were taken into consideration. Skewness and kurtosis values were based on the ± 2 range suggested by George and Mallery (2001). Accordingly, it was determined that the groups' reading comprehension scores (Zskew= .315, Zkurt= -.493) and listening comprehension scores (Zskew=-.533, Zkurt=-.763) were normally distributed. Since the data are normally distributed, the difference between the groups was determined by the Independent Sample t-Test. The findings are presented in Table 1.

Table 1
Independent Sample T-Test Results

Teacher	Group	N	\bar{X}	Sd	df	t	p
Reading Comprehension	Class A	24	5.42	1.79	46	1.92	.061
	Class B	24	6.42	1.81	46		
Listening Comprehension	Class A	24	5.67	2.05	46	.380	.706
	Class B	24	5.88	1.72	46		

Levene's Test was taken into consideration to observe the homogeneous distribution of variances and it was accepted that the variances were homogeneously distributed in both reading comprehension skills ($F(48)= .029, p= .886$) and listening comprehension scores ($F(48)= 2.23, p= .143$). When evaluating Table 1, it was determined that there was no significant difference between reading comprehension ($t(46)= -1.92, p= .061$) and listening comprehension scores ($t(46)= -.380, p= .706$). Accordingly, it can be interpreted that the groups were equivalent in terms of both reading comprehension and listening comprehension skills.

Data Collection Tools

In the study, reading and listening comprehension data were obtained using the question scale of the Inaccurate Analysis Inventory adapted into Turkish by Akyol (2006). To determine the equality of the groups in the study, the text "Merve's Diary" (Çeltik, 2018) was used to measure reading comprehension skills and the text "Crack Bucket" (Akyol et al., 2014) was used to measure listening comprehension skills.

In the current study, the texts translated by the researchers were included in the study in line with the expert opinion. Experts were determined on the basis of three criteria: being a faculty member in the Department of Classroom Education, being an expert of Turkish Language Teaching and having studies in the field of Children's Literature. Accordingly, five experts, three from Gazi University and two from Düzce University, were consulted. The original and translated versions of the texts and the expert opinion form were sent to the experts via e-mail. The form consists of eight items: topic, main idea, title-text relationship, clarity and comprehensibility, integrity of meaning, appropriateness in terms of spelling, length of the text, and word choices. The form includes "appropriate, partially appropriate and not appropriate" options for each item. There is also an explanation and suggestion section for each item. For this reason, the texts adapted through translation were finalized by considering the explanations and suggestions of the experts for each item.

Table 2*Texts Preferred as Data Collection Tools in the Study*

Teacher	Class A Culturally Familiar	Class B Culturally Unfamiliar
Reading Comprehension	What is Football?	Baseball: The All-American Game
Listening Comprehension	My Father's Blanket	Just the Way We Are

In this study, two texts, culturally familiar and culturally distant, were selected to examine the effect of cultural schemas on reading and listening comprehension skills. The texts preferred for reading comprehension were taken from primary school third-grade textbooks. For listening comprehension, illustrated children's books were preferred.

Data Collection Process

After the ethics committee permissions were obtained, the data collection process of the study started. In this context, permission was obtained with the decision of the Düzce University Scientific Research and Publication Ethics Board dated 11/01/2024 and numbered 2024/12. After obtaining the necessary permissions, the text selection stage was started in line with the aim of the study.

In the study, while Class A encountered culturally familiar texts, Class B encountered culturally distant texts. To reveal the effect of cultural schemas on reading comprehension, the text "What is Football?" (Karabey, 2019) and the text "Baseball: The All-American Game" was used. During the text selection phase, it was assumed that the students had prior knowledge about soccer and did not have any prior knowledge about baseball. In the text, which was included in the study considering that it is quite distant from our culture, the history of the baseball game, game rules and penalties are explained.

In order to reveal the effect of cultural schemas on listening comprehension, children's picture books "Babamın Battaniyesi" (Şahinkanat, 2022) and "Just the Way We Are" (Robertson & Shirvington, 2015) were used. As with the reading comprehension texts, the selected picture books were selected by taking cultural familiarity and cultural distance into consideration. Accordingly, the book "My Father's Blanket" features a family consisting of a mother, a father, and two children, and includes the adventures of the father and children with a blanket that emphasizes their imagination. For this reason, "My Father's Blanket" was preferred because it includes the family structure that students are assumed to be culturally familiar with. On the other hand, the children's picture book "Just the Way We Are" was included in the study because it contains motifs that are distant from Turkish culture. The book features different family structures of five children. The book was characterized as distant to our culture especially because it includes families established by homosexual individuals through adoption. Therefore, the texts were included in the study by taking the inclusion criteria into consideration such as not having been encountered by the students before, being culturally distant and culturally familiar, being appropriate for the third-grade level of primary school, and being approved by experts. After determining the texts used in the study, the data collection process was initiated.

The data collection process took three working days. On the first day of this process, a level determination study was conducted to determine whether the students in the classes included in the study were equivalent in terms of reading comprehension and listening comprehension skills. On the second day of data collection, reading comprehension data were obtained for culturally familiar and culturally distant texts, and on the third day, listening comprehension data were obtained. The researcher, one of the authors of the study, narrated both picture books. In the vocalization process, some arrangements were made in the classroom first. The seating arrangement was changed so that each student could see the visuals of the book clearly. With the crescent-shaped seating arrangement, the researcher started the vocalization process after confirming that each student could see the book clearly. After the vocalization process, five questions consisting of three simple comprehension questions and two inferential comprehension questions were asked to the listeners. The data collection

process was finalized by measuring the students' reading and listening comprehension skills with the question scale of the Error Analysis Inventory.

Validity and Reliability

In a research, validity and reliability provide information about the relevance and strength of the research. While the scientific power (reliability) of a research depends on its level of freedom from errors (Ellez, 2014; Turgut, 1990) and repeatability (Crocker & Algina, 1986), its suitability (validity) depends on its suitability for the purpose and on its generalizability (Şencan, 2005). In this study, two researchers independently evaluated the students' responses to the comprehension questions to ensure reliability. Kohen's Kappa formula was used to determine the level of agreement between the evaluations made by the researchers (Huberman & Miles, 1994). This coefficient was determined as .905 for reading comprehension and .859 for listening comprehension.

In the data collection phase of the study, one researcher undertook the role of data collection and two researchers undertook the role of data evaluation. In this way, the evaluators did not meet or develop any bond, and bias due to similar situations were avoided. The process was carried out in the classroom environment that the students were used to. Thus, the aim was to eliminate the effects that may arise from physical conditions by providing a standardized environment. Since the questions asked to the students were open-ended, the luck of being accidentally successful was also eliminated. These situations were taken into consideration to increase the validity of the research. Moreover, content, face, and construct validity were also examined. Content validity is related to how accurately the items in a research measure what is intended to be measured. Face validity can be defined as the fact that the name, questions and explanations of the measurement tool seem to measure the targeted feature. Construct validity is that the questions serve the purposes of the study (Büyüköztürk et al., 2016), that is, the questions asked to the students are purposeful. In the process of preparing the comprehension questions for the texts, the opinions of the field experts were taken in terms of construct, content, and face validity and the questions were organized in line with these views.

Data Analysis

The data of this study, which was conducted to reveal the effect of cultural schemas on reading and listening comprehension skills of third-grade primary school students, were analyzed with the SPSS 20 package program (IBMCorp., 2016). The normality of the data was determined by considering skewness and kurtosis values. According to George and Mallery (2001), skewness and kurtosis values in the range of ± 2 indicate that the data distribution is normal. Therefore, parametric tests were used.

Findings

In the study, as the reading comprehension (Zskew= .134, Zkurt= -1.104) and listening comprehension (Zskew= -.025, Zkurt= -1.303) scores of the groups showed normal distribution, Independent Sample T-Test was applied and the results are presented in Tables 4 and 5

Table 3

Independent Sample t-Test Results for Reading Comprehension

Reading Comprehension	N	\bar{X}	sd	df	t	p
Culturally Unfamiliar (B)	24	2.63	1.47	46	-8.83	.000*
Culturally Familiar (A)	24	6.63	1.66			

*p< .05

Within the scope of the study, students in class B were read the text titled "Baseball: The All-American Game", which they were not culturally familiar with, and the text titled "What is Football?", which they were culturally familiar with, was read to the students in class A. Levene's Test for homogeneity of variances was taken into consideration and it was accepted that the variances showed homogeneous distribution in terms of reading comprehension (F(48)= .200, p= .657) scores. When Table 4 is examined, it is seen that there is a significant difference between class "A" and class "B" in favor of class "A" that read culturally familiar texts (t46= -4.00, p= .000). Therefore, it can be interpreted that

cultural schemas are effective on the reading comprehension skills of third-grade primary school students. In other words, it can be said that students create more cultural schemas related to football depending on the culture of the environment they live in, by extension, they construct a better meaning of the text they read by carrying the necessary cultural schemas to the reading environment. However, it can be said that the students could not construct meaning by using the necessary cultural schemas for the text they read about baseball because they did not have the necessary cultural schemas for the baseball text, which they were not culturally familiar with.

Table 4

Independent Sample T-Test Results for Listening Comprehension

Listening Comprehension	N	\bar{X}	Sd	df	t	p
Culturally Unfamiliar (B)	24	3.29	1.55	46	-8.40	.000
Culturally Familiar (A)	24	7.75	2.09			

*p<.05

Within the scope of the study, the students in the class "B" were presented with the picture book "Just the Way We Are ", which they were not culturally familiar with, and the students in the class "A" were presented with the picture book "My Father's Blanket", which they were culturally familiar with. Levene's Test for homogeneity of variances was taken into consideration and it was accepted that the variances showed homogeneous distribution in terms of listening comprehension ($F(48)= .554, p= .461$) scores. When Table 5 is examined, it is seen that there is a significant difference between class "A" and class "B" in favor of "A" class listening to culturally familiar texts ($t_{46}= -8.40, p= .000$). Therefore, it can be interpreted that cultural schemas are effective on the listening comprehension skills of third-grade primary school students. In other words, it is stated that cultural schemas are formed to the extent that the person is exposed to the cultural environment. The culturally familiar text reflects the Turkish family structure. It can be said that Turkish students form the necessary cultural schemas related to the Turkish family structure depending on the environment they live in and they construct a better meaning of the text they read by carrying the necessary cultural schemas related to the text they listen to into the reading environment. However, in the text that the students were not culturally familiar with, the content that was not suitable for the Turkish family structure, and by extension, the students' cultural schemas were not formed was used. Therefore, it can be said that students could not construct meaning by using the necessary cultural schemas related to the text they listened to.

Discussion & Conclusion

The main purpose of this study is to determine the effect of cultural schemas on reading and listening comprehension skills of third-grade primary school students. In this direction, students in one of the groups participating in the study were read a culturally familiar text, and another text was vocalized. The students in the other group were read a culturally distant text, and another text was vocalized. According to the results of the study, culturally familiar texts were better understood in reading and listening comprehension dimensions compared to culturally distant texts. In other words, it is seen that cultural schemas are effective on reading comprehension skills and listening comprehension skills of third-grade primary school students.

The reader constructs meaning through the interaction between the information the author shares in the text and the reader's prior knowledge. Therefore, the importance of the prior knowledge emerges in order for the reader to comprehend new information about the text and to better construct meaning (Abdelaal & Sase, 2014; Çakıcı; 2011; Khataee, 2019; Novita et al. 2023; Razi, 2007; Ren, 2023; Rumelhart, 1980; Yiğiter & Gürses, 2005). Accordingly, it is stated that cultural schemas consisting of one's prior knowledge are necessary for a better understanding of texts (Bedir, 1992; Özyaka, 2001) and the reader comprehends the information better (Altarriba & Forsythe, 1993). According to the results obtained from this study, it is seen that culturally familiar texts are better understood than culturally foreign texts in the dimensions of listening and reading comprehension. Since students have prior knowledge about both the text they read and the text they listen to, their comprehension levels

increase. In other words, it is thought that meaning is constructed by activating students' prior knowledge in their interaction with the text. This study is similar to the results of various studies on meaning construction in texts in the field of foreign language teaching with university, high school, and secondary school students (Alptekin, 2006; Alsheikh et al, 2022; Erten & Razi, 2009; Hayati, 2009; Maghsoudi, 2012; Mahmoudi, 2017; Ren, 2023; Sheridan et al., 2019; Singhal, 1998; Yousef et al., 2014; Widodo et al., 2022).

Prior knowledge has a determining role on the level of comprehension of a subject (Li & Lai, 2012). It is stated that the reader's lack of prior knowledge will not be able to reach the meaning beyond the limits of the text and will not be able to receive the author's message and it will be difficult for him/her to make meaning (Abdelaal & Sase, 2014; Mahmoudi, 2017; Razi, 2007; Yiğiter & Gürses, 2005). Cultural schemata, which are formed from prior knowledge about one's culture, differ culturally (Özyaka, 2001). Therefore, the reader's knowledge and cultural background greatly affect comprehension processes (Altarriba & Forsythe, 1993). Within the scope of this study, it was observed that students had difficulty in making meaning in the dimensions of reading and listening comprehension of culturally unfamiliar texts compared to culturally familiar texts. It is thought that since the students do not have the necessary cultural schemas related to the texts, the necessary interaction with prior knowledge cannot be established and accordingly, they have difficulty in making meaning.

Cultural schemas are produced, experienced, shaped, and stored in the cultural environment by exposure to cultural elements through the interaction of members of the same culture. Encountering similar situations more often or talking about similar information more frequently makes cultural schemas more organized, abstract, and regular. Thus, cultural schemas are developed both through direct experiences and by talking about information related to the cultural schema (Nishida, 2005). According to schema theory, the reader should have the necessary prior knowledge in the process of meaning-making and it is stated that passive schemas should be activated before reading (Abdelaal & Sase, 2014; Mahmoudi, 2017; Novita, 2023). Ajideh (2003) suggests various activities such as previewing, questioning, and meaning mapping to activate cultural schemas before reading. According to Ajideh (2003), in this process, students can be asked to make predictions about what is in the text by talking about the title of the text and visuals. By asking questions about the text, students should be asked to share their prior knowledge about the subject with each other. In the comprehension mapping process, it is stated that a word/meaning group can be given to students and students can be asked to brainstorm. In a study conducted by Maghsoudi (2012) with 76 Iranian university students learning English as a foreign language, the effect of pre-reading activities on reading comprehension skills was examined. Within the scope of pre-reading activities, three different activities; previewing, pre-teaching vocabulary, and pictorial context, were implemented. Accordingly, the experimental group students were asked to make inquiries about the content of the text, vocabulary instruction was provided for the foreign text, and finally, students were asked to write their predictions by presenting visuals about the content of the text. As a result of the study, it was stated that the experimental group students performed better in reading comprehension skills compared to the control group. It is stated that the experimental group students performed better due to the increase in their background knowledge about the text by activating their schemas through pre-reading activities. Zhao and Zhu (2012) state that the schemata activation process consists of pre-reading, during-reading, and post-reading activities. In this direction, the researchers conducted a study with the participation of 100 Chinese EFL learners and 5 teachers. As a result of the study, it is stated that activating students' schemas through pre-reading, during-reading, and post-reading activities is effective in reading skills by increasing students' reading interest and reading speed. Similarly, other studies show that pre-reading activities for activating students' cultural schemas are effective in better comprehension of texts (Novita et al., 2023; Shen, 2008).

Accordingly, students' cultural schemas should be taken into consideration in the texts presented to students. In this process, teachers should ensure the production, shaping and organization of the necessary cultural schemas related to the domestic and foreign texts presented to students and help students associate new schemas with old schemas. In addition to this, pre-reading, during-reading, and

post-reading activities can be used to activate, form, and associate students' schemas. In addition to all these, it is recommended that the texts in the textbooks should be about the culture that students are familiar with. Especially in the national literature, studies on the effect of cultural schemas on reading and listening comprehension at different methods and grade levels are recommended.

Limitations

The biggest limitation of this study is that the texts containing cultural schemas were selected based on a theme. Increasing the number of texts and themes used in the study will increase the validity of the findings. For this purpose, in the pre-examination conducted by the researchers, it was determined that the themes in primary school level texts in different countries are similar. For example, the texts at the primary school level in the USA contain similar values and themes that a person should acquire as in Turkey. Therefore, it became difficult to identify culturally distant texts rather than culturally familiar texts that could be used in the study. In this case, the number of culturally distant texts identified for use in the study was quite limited.

The small number of participants is another limitation of the study. Before the implementation of the study, a meeting was held with school administrators and third-grade teachers. During the meeting, teachers were informed about the study. Two of the teachers who attended this meeting did not allow the students in their classes to take part in the study. For this reason, the study had to be conducted with two third-grade classes in the school and the related limitation could not be avoided.

Author Contribution Rates

The first author contributed 30%, the second author 30%, the third author 20% and the last author 20% to the research.

Ethical Declaration

This research was conducted with the permission of Düzce University Scientific Research and Publication Ethics Committee with the decision numbered 2024/12 dated 11/01/2024. In addition, all the rules in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed and none of the "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" in the second part of the directive were carried out.

Conflict Statement

The author declares no competing interests.

Türkçe Sürümü

Giriş

Hiçbir yazılı kaynak kendi kendini ifade edemez. Okuyucu sahip olduğu ön bilgileri kullanarak metni anlamlandırır (Akyol, 2006). Böylelikle okuyucunun ön bilgileri metinden yeni bilgiler edinme noktasında önemli bir rol oynamaktadır (Samian & Dastjerdi, 2012; Shen, 2008). Bireyin sahip olduğu ön bilgilerin anlama becerisi üzerindeki etkisi kapsamlı bir şekilde çalışılmış ve kanıtları ortaya konulmuştur (Abdelaal & Sase, 2014; Hasan vd., 2018; Öksüz & Akyol, 2023a, 2023b; Sadighi & Zare 2002; Samian & Dastjerdi, 2012). Bireyin ön bilgilerinin uzun süreli bellekteki organizasyonu şema terimi ile ifade edilmektedir ve çeşitli türde şemalar bulunmaktadır. Bunlardan biri olan kültürel şemalara ilişkin ön bilgilerin kaynağı bireyin içinde yaşadığı kültürüdür (Nassaji, 2002; Novita vd., 2023). Kültürel şemaların anlama üzerindeki etkisi yeterince belirlenmemiştir. Bu nedenle mevcut çalışmanın odak noktası ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları kültürel şemaların okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymaktır.

Ön bilgilerin anlam kurma sürecinde okuyucu tarafından nasıl kullanıldığı şema teorisi ile açıklanmaktadır (Rumelhart, 1980). Şema teorisine göre anlama, metin ile okurun ön bilgileri arasındaki etkileşime dayanmaktadır. Anlam kurma sürecinde metinler okuyucunun sahip olduğu ön bilgilerden anlam kurmasını sağlayan ipuçları vermektedir. Okuyucunun ön bilgileri de okuyucunun anlam kurmasına katkıda bulunarak yorumlayıcı çerçeveler sunmakta, metne ilişkin çıkarım yapmasını ve metinde açıkça yer almayan örtülü ifadelerle ulaşmasını sağlamaktadır. Bu nedenle okuyucunun bir konu hakkında hem gerekli ön bilgiye sahip olması hem de ön bilgileri ile metni ilişkilendirmesi gerekmektedir (Abdelaal & Sase, 2014; Adams & Collins, 1979; Al-Jahwari & Al-Humaidi, 2015; An, 2013; Anderson, 1994; Çakıcı, 2011; Dimassi, 2006; Li & Lai, 2012; Nelson, 1987; Rumelhart, 1980).

Okuyucunun metinle etkileşimi sırasında kullandığı ön bilgilerin çeşitli türlerde olduğu ve buna bağlı olarak da farklı türlerde şemaların olduğu belirtilmektedir. Bunlardan en etkili olanı kültürel şemalardır ve kişinin kültürel bilgisini içermektedir (Carrell & Eisterhold, 1983; Dimassi, 2006; Nassaji, 2002; Novita vd., 2023). Kültür belirli bir toplumun üyelerinin inançları, tutumları, gelenekleri, davranışları, sosyal yaşamları vb. olarak tanımlanmaktadır (Richard vd., 2000 akt. An, 2013). Kültürün her üyesi, kültürel çevreye maruz kaldığı ölçüde deneyimler edinmekte ve kültüre ilişkin kişisel şemalar geliştirmektedir (Nishida, 2005; Yule, 1996). Başka bir ifadeyle, kültürel şemalar toplumun çoğunluğu tarafından paylaşılan deneyimlerden, değerlerden ve tutumlardan oluşan kültürel bilgiyi içermektedir (An, 2013). Buna ek olarak kişinin yaşına, cinsiyetine, ırkına, dinine, milliyetine, mesleğine kısacası içinde yaşadığı kültüre göre kişisel bilgileri şekillenmektedir (Reynolds vd., 1982). Çoğu okuma kuramcısının okuyucunun metinle karşılaştığında önceki deneyimlerinden hareketle kendi dil ve kültürüne ait kavramları okuma ortamına getirerek anlam kurmaya çalıştığı konusunda hemfikir olduğu belirtilmektedir (Applegate vd., 2000 akt. Akyol vd., 2013). Bu nedenle okuyucunun kültürel şemalarındaki farklılıkların anlam kurma sürecini etkilediği bilinmektedir (Pritchard, 1990; Ren, 2023).

Okuyucu kültürel olarak aşına olduğu bir metni kültürel olarak uzak olduğu metne kıyasla daha iyi anlayabilmektedir. Başka bir ifadeyle okuyucu konu hakkında ne kadar çok şey bilirse, metnin bilgisini o kadar kolay anlamaktadır (Al-Issa, 2006; Dayze, 2004). Bu nedenle okuyucunun metne ilişkin gerekli kültürel şemalara sahip olmasının, metni okuyucuya tanıdık hâle getirdiği belirtilmektedir (Ren, 2023; Li & Lai, 2012). Bu doğrultuda alan yazınında yer alan çalışmalar incelendiğinde, okuyucunun kültürel olarak uzak olduğu metinlere kıyasla kültürel olarak aşına olduğu metinlerin, okuyucunun yüzeysel ve çıkarımsal anlam kurmasını kolaylaştırdığını ve daha hızlı okumasını sağladığını göstermektedir (Al-Issa, 2006; Alptekin, 2006; Alsheikh vd., 2022; Erten & Razi, 2009; Florencio, 2004; Hasan vd., 2018; Li & Lai, 2012; Novita vd., 2023; Pritchard, 1990; Yuet & Chen, 2003). Dayze (2004) tarafından bir grup Amerikalı ve Brezilyalı üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmada yabancı dil öğretiminde kültürel olarak aşına olunan metinlerin okuduğunu anlama ve okuma hızı üzerindeki etkisi incelenmiş ve çalışmanın

sonucunda kültürel olarak aşına olunan metinlerin okuduğunu anlama ve okuma hızı üzerinde kayda değer bir etkiye sahip olduğu rapor edilmiştir. Yabancı dil öğretiminde kültürel aşinalığın okuduğunu anlama üzerindeki etkisine yönelik üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen bir diğer çalışmada ise kültürel aşinalığın çıkarımsal ve yüzeysel anlama üzerinde güçlü bir etkisi olduğu belirtilmiştir (Alptekin, 2006). Bununla beraber, yapılan çalışmalar öğrencilerin kültürel olarak aşına olunan metinleri daha iyi hatırladıklarını da göstermektedir (Dayze, 2004; Pritchard, 1990). Bu doğrultuda Pritchard (1990) tarafından 60 11. sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilen çalışmada öğrencilere kültürel olarak aşına olunan ve olunmayan metinler okutulmuştur. Öğrencilerden bu metinleri tekrar anlatmaları istendiğinde kültürel olarak uzak oldukları metinlere kıyasla kültürel olarak aşına oldukları metinleri daha iyi hatırladıkları ve daha fazla detay verdikleri görülmektedir. Benzer şekilde, alan yazını incelendiğinde yabancı dil öğretiminde kültürel olarak aşına olunan metinlerin kullanılmasının öğrencilerin okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama becerisini geliştirdiği görülmektedir (Bensalah & Guerroudj, 2020; Gürkan, 2012; Kamaeva vd., 2022; Zarei & Mahmudi, 2012; Novita vd., 2023; Cho & Ma, 2020). Dinlediğini anlama ile kültürel şemalar arasındaki ilişkiye yönelik Mahmoudi (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda ön bilgilerin etkinleştirilmesinin dinlediğini anlama becerisi üzerinde etkisi olduğu görülmüştür. Tüm bunlara bağlı olarak kültürel şemaların anlama üzerindeki etkisini anlamak önem arz etmektedir (Pritchard, 1990). Kültürel şemaların okuduğunu ve dinlediğini anlama üzerindeki etkisine yönelik alan yazınında yer alan çalışmaların yabancı dil öğrenen üniversite, lise ve ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirildiği görülmektedir (Alptekin, 2006; Bensalah & Guerroudj, 2020; Cho & Ma, 2020; Erten & Razi, 2009; Kamaeva vd., 2022; Mahmoudi, 2017; Zarei & Mahmudi, 2012). Bu nedenle ilkökul öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmalara ihtiyaç olduğu ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Mevcut çalışma ile ilkökul düzeyinde kültürel olarak uzak olunan metinlere kıyasla kültürel olarak aşına olunan metinlerin kullanılmasının ilkökul öğrencilerinin metni daha iyi hatırlamalarını sağlayacağı düşünülmektedir. Buna bağlı olarak farklı düzeylerde gerçekleştirilen çalışmalarda olduğu gibi kültürel şemaların ilkökul öğrencilerinin anlama becerileri üzerinde etkisi olabileceği düşünülmektedir. Tüm bunlara bağlı olarak araştırmanın amacı, kültürel şemaların ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisini ortaya konmasıdır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

- Kültürel şemaların ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
- Kültürel şemaların ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Kültürel şemaların ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Betimsel tarama modelinde var olan duruma müdahale edilmemektedir ve durum içinde bulunduğu gerçeklik doğrultusunda ortaya konmaya çalışılmaktadır (Cohen vd., 2007).

Betimsel tarama modeli mümkün olan uygun bir çalışma grubuna ait geçmişte veya hala var olan bir olgunun genelleme amacıyla belirli bir sistematik çerçevesinde taranması ve bu durumun betimsel olarak incelenmesini içermektedir (Karasar, 2006). Ayrıca Karasar (2006) tarama modellerini, belirli bir evrenin tümü veya onu temsil eden bir grup üzerinde genel bir yargıya varmak için yapılan tarama düzenlemeleri olarak da açıklamaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Bolu ilinde bulunan bir devlet okulunda 2023-2024 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmeye devam eden 48 ilkökul üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunu

oluşturan gruplar aynı okulda bulunan üçüncü sınıf şubeleridir. Şubelerin araştırmaya dâhil edilebilmesi için gerekli olan denklik analizleri için normallik verileri incelenmiştir. Uygulamanın gerçekleştirildiği okulun bulunduğu mahalle Bolu ilinin en yoğun nüfuslu mahallesidir. Mahallede iki ilkokul ve iki ortaokul bulunmaktadır. Genellikle orta yaşlı ve genç bir nüfusa sahip olan mahallenin sosyoekonomik durumu orta-üst düzeydedir. Mahallede yaşayanlar genellikle üniversite mezunudur (Endeksa, 2023). Çalışmanın gerçekleştirildiği okulda her sınıf seviyesinden dörder şube olmak üzere toplam 16 şube bulunmaktadır. Toplam 379 öğrenci bulunmaktadır ve ortalama sınıf mevcudu 25 öğrencidir. Okulda görev yapan öğretmen sayısı 23'tür. Normallik için ise çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinde ise George ve Mallery (2001) tarafından önerilen ± 2 aralığı esas alınmıştır. Bu doğrultuda grupların okuduğunu anlama puanları (Zskew= .315, Zkurt= -.493) ile dinlediğini anlama puanlarının (Zskew= -.533, Zkurt= -.763) normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Verilerin normal dağılımı sebebiyle grupların okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama puanları yönünden denkliklerini karşılaştırmak için Bağımsız Örneklem t-Testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1*Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları*

Değişken	Grup	N	\bar{X}	ss	df	t	p
Okuduğunu Anlama	A Şubesi	24	5.42	1.79	46	1.92	.061
	B Şubesi	24	6.42	1.81	46		
Dinlediğini Anlama	A Şubesi	24	5.67	2.05	46	.380	.706
	B Şubesi	24	5.88	1.72	46		

Varyansların homojenliği için Levene Testi dikkate alınmıştır ve gerek okuduğunu anlama ($F(48)= .029$, $p= .886$) gerekse dinlediğini anlama puanlarında ($F(48)= 2.23$, $p= .143$) varyansların homojen dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde, mevcut çalışma grubunun okuduğunu anlama ($t_{46}= -1.92$, $p= .061$) ve dinlediğini anlama puanları ($t_{46}= -.380$, $p= .706$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda grupların okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama yönünden denk olduğu yorumu yapılabilir.

Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmada okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama verileri, Akyol (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan Yanlış Analiz Envanteri'nin soru ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada grupların denkliğini belirlemek için okuduğunu anlama becerisinin ölçümünde "Merve'nin Günlüğü" (Çeltik, 2018), dinlediğini anlama becerisinin ölçümünde ise "Çatlak Kova" (Akyol vd., 2014) metni kullanılmıştır.

Mevcut çalışmada, araştırmacılar tarafından çevirisi yapılan metinler uzman görüşü doğrultusunda araştırmaya dâhil edilmiştir. Uzmanlar Sınıf Eğitimi Bilim Dalı'nda öğretim üyesi olmak, Türkçe Öğretimi alanında çalışmaları olmak ve Çocuk Edebiyatı alanında çalışmaları olmak üzere üç ölçüt esas alınarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda Gazi Üniversitesi'nden üç, Düzce Üniversitesi'nden iki olmak üzere beş uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlara metinlerin orijinali, Türkçeye çevrilmiş sürümleri ve uzman görüşü formu elektronik posta yoluyla iletilmiştir. Form konu, ana fikir, başlık metin ilişkisi, açık ve anlaşılır olma, anlam bütünlüğü, yazım ve imla bakımından uygun olma, metnin uzunluğu ve kelime tercihleri olmak üzere sekiz maddeden oluşmaktadır. Formda her madde için "uygun, kısmen uygun ve uygun değil" seçenekleri yer almaktadır. Ayrıca formda her madde için açıklama ve öneri bölümü de yer almaktadır. Dolayısıyla her madde için uzmanların açıklamaları ile önerileri dikkate alınmış ve çevirisi yapılan metinlere son hâli verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmada Veri Toplama Aracı Olarak Tercih Edilen Metinler

	A Grubu Kültürel Olarak Aşına	B Grubu Kültürel Olarak Uzak
Okuduğunu Anlama	Futbol Nedir?	Bezbol: Tüm Amerika'nın Oyunu
Dinlediğini Anlama	Babamın Battaniyesi	Olduğumuz Gibi

Araştırmada kültürel şemaların okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla kültürel olarak aşına olunan ve kültürel olarak uzak olunan ikişer metin belirlenmiştir. Okuduğunu anlama için tercih edilen metinler ilkökul üçüncü sınıf ders kitaplarından alınmıştır. Dinlediğini anlama için ise resimli çocuk kitapları tercih edilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Çalışmanın veri toplama süreci çalışmanın etiğe uygunluğu ve gerçekleştirilebilmesi amacıyla gerekli etik kurul izni alınmasıyla başlamıştır. Bu kapsamda Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik kurulunun 11/01/2024 tarihli 2024/12 sayılı kararı ile izin alınmıştır. Gerekli izinlerin alınmasının ardından araştırmanın amacına uygun olacak şekilde metin seçme aşamasına geçilmiştir.

Araştırmada A şubesi kültürel olarak aşına olunan metinlerle karşılaşırken B şubesi de kültürel olarak uzak metinlerle karşılaşmıştır. Araştırmada okuduğunu anlamada kültürel şemaların etkisini ortaya koymak için üçüncü sınıf Türkçe ders kitabından (Karabey, 2019) alınan “Futbol Nedir?” metni ile Remedia Publications tarafından yayınlanan üçüncü sınıf kitabında yer alan “Bezbol: Tüm Amerika'nın Oyunu” metni kullanılmıştır. Metin seçimi aşamasında öğrencilerin futbol ile ilgili ön bilgilerinin olduğu varsayılırken bezbol ile ilgili herhangi bir ön bilgilerinin olmadığı varsayılmıştır. Kültürümüze oldukça uzak olduğu düşünülerek araştırmaya dâhil edilen metinde, bezbol oyununun tarihçesi, oyun kuralları ve cezaları anlatılmaktadır.

Araştırmada dinlediğini anlama konusunda kültürel şemaların etkisini ortaya koymak için “Babamın Battaniyesi” (Şahinkanat, 2022) ve “Olduğumuz Gibi – Just the Way We Are” (Robertson & Shirvington, 2015) adlı resimli çocuk kitapları kullanılmıştır. Okuduğunu anlama metinlerinde olduğu gibi seçilen resimli çocuk kitapları da kültürel aşinalık ve kültürel uzaklık göz önünde bulundurularak seçilmiştir. Bu doğrultuda “Babamın Battaniyesi” kitabında anne, baba ve iki çocuktan oluşan bir aile yer almaktadır ve baba ile çocukların bir battaniye ile hayal güçlerini ön plana çıkaran maceralarına yer verilmektedir. Bu sebeple de “Babamın Battaniyesi” öğrencilerin kültürel olarak aşına olduğu varsayılan aile yapısına yer vermesi sebebiyle tercih edilmiştir. Öte yandan “Just the Way We Are” adlı resimli çocuk kitabı, Türk kültürüne uzak motifler barındırması sebebiyle araştırmaya dâhil edilmiştir. Kitapta beş çocuğun sahip olduğu farklı aile yapıları yer almaktadır. Kitap özellikle eşcinsel bireylerin evlat edinme yoluyla kurmuş oldukları ailelere de yer vermesi sebebiyle kültürümüze uzak olarak nitelendirilmiştir. Dolayısıyla metinler, öğrenciler tarafından daha önce karşılaşmamış olması, kültürel olarak uzak ve kültürel olarak aşına olunan, ilkökul üçüncü sınıf seviyesine uygun ve uzmanlar tarafından onaylanmış olması gibi dâhil etme kriterleri göz önünde bulundurularak çalışmada yer almıştır. Metin seçim işleminin ardından araştırmanın veri toplama sürecine geçilmiştir.

Araştırmanın verileri üç iş gününde toplanmıştır. İlk gün şubelerin okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama becerileri yönünden denkliğini ortaya koymak için düzey belirleme verileri toplanmıştır. Veri toplamanın ikinci gününde grupların kültürel olarak aşına olunan ve kültürel olarak uzak olan metinlere yönelik okuduğunu anlama verileri toplanmıştır. Veri toplamanın üçüncü gününde ise dinlediğini anlama verileri toplanmıştır. Çalışmanın yazarlarından biri olan araştırmacı, her iki resimli çocuk kitabını da seslendirmiştir. Seslendirme işleminde önce sınıfta bazı düzenlemeler yapılmıştır. Her öğrencinin kitabın görsellerini net bir şekilde görebilmesi için oturma düzeni değiştirilmiştir. Hilal şeklinde ayarlanan oturma düzeniyle birlikte araştırmacı her öğrencinin kitabı net bir şekilde gördüğünü teyit etmesiyle birlikte seslendirme işlemine başlamıştır. Seslendirme sürecinin ardından üç basit anlama, iki de çıkarımsal anlama sorusundan oluşan beş soru dinleyicilere yöneltilmiştir. Yanlış Analiz Envanteri'nin

soru ölçeğiyle öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerileri ölçülerek veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bir araştırmada geçerlik ve güvenirlik kavramları araştırmanın uygunluğu ve gücü hakkında bilgi sağlamaktadır. Bir araştırmanın bilimsel gücü (güvenirliği) hatalardan arındırılma düzeyine (Ellez, 2014; Turgut, 1990) ve tekrar edilebilirliğine (Crocker & Algina, 1986) bağlıken, uygunluğu (geçerliği) ise amaca uygunluk ve genellenebilir olmasına bağlıdır (Şencan, 2005, ss. 1-2). Bu araştırmada güvenirliğini sağlamak için iki araştırmacı birbirinden bağımsız olarak öğrencilerin anlama sorularına verdikleri yanıtları değerlendirmiştir. Araştırmacıların yapmış olduğu değerlendirmeler arasındaki uyum düzeyini belirlemek için Kohen'in Kappa formülü kullanılmıştır (Huberman & Miles, 1994). Bu katsayı okuduğunu anlama için .905, dinlediğini anlama için ise .859 olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın veri toplama sürecinde bir araştırmacı veri toplama sürecini tamamlamış, iki araştırmacı ise değerlendirici rolünü üstlenmiştir. Bu sayede değerlendiriciler öğrenci ile karşılaşmamış, herhangi bir bağ geliştirmemiş ve benzer durumlardan dolayı yanlılık oluşmasının önüne geçilmiştir. Süreç öğrencilerin alışkın oldukları sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Böylece, standart bir ortam sağlanarak fiziksel koşullardan kaynaklanabilecek etkilerin ortadan kaldırılması hedeflenmiştir. Öğrencilere sorulan sorular açık uçlu olduğundan dolayı şans başarısı da ortadan kaldırılmıştır. Bu durumlar araştırmanın geçerliğini arttırmak adına göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca kapsam, görünüş ve yapı geçerliğine için de çalışılmıştır. Kapsam geçerliği bir araştırmada maddelerin ölçülmek isteneni ne kadar doğru ölçtüğü ile ilgilidir (Büyüköztürk vd., 2016). Görünüş geçerliği, ölçme aracının adı, soruları ve açıklamalarıyla ölçmek istediği özelliği ölçüyor görünmesi şeklinde tanımlanabilir (Büyüköztürk vd., 2016, s. 117). Yapı geçerliği ise soruların çalışmanın amaçlarına hizmet etmesi (Büyüköztürk vd., 2016, s. 119), yani öğrencilere sorulan soruların amaca yönelik olması durumudur. Metinlere yönelik anlama sorularının hazırlanması sürecinde alan uzmanlarından yapı, kapsam ve görünüş geçerliği açısından görüş alınarak sorular düzenlenmiştir.

Veri Analizi

Kültürel şemaların ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın verileri SPSS 20 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir (IBM Corp., 2016). Araştırmada verilerin normalliği çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınarak belirlenmiştir. Bu belirlemede George ve Mallery'in (2001) normal dağılıma işaret ettiği ± 2 çarpıklık ve basıklık değer aralığı esas alınmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiğinin tespit edilmesi sonucunda ise bağımsız iki grubu okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama puanları açısından karşılaştırmak için Bağımsız Örneklem t-Testi uygulanmıştır.

Bulgular

Araştırmada grupların okuduğunu anlama (Zskew= .134, Zkurt= -1.104) ve dinlediğini anlama (Zskew= -.025, Zkurt= -1.303) puanlarının normal dağılım göstermesi sonucu Bağımsız Örneklem t-Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4 ve 5'te sunulmuştur.

Tablo 3

Okuduğunu Anlamaya Yönelik Bağımsız Örneklem t-Testi Sonucu

Okuduğunu Anlama	N	\bar{X}	ss	df	t	p
Kültürel Uzak (B)	24	2.63	1.47	46	-8.83	.000*
Kültürel Aşına (A)	24	6.63	1.66			

*p< .05

Araştırma kapsamında B şubesindeki öğrencilere kültürel olarak aşına olmadıkları "Beyzbol: Tüm Amerika'nın Oyunu" başlıklı metin, A şubesindeki öğrencilere ise kültürel olarak aşına oldukları "Futbol Nedir?" başlıklı metin okutulmuştur. Varyansların homojenliği için Levene Testi dikkate alınmış ve okuduğunu anlama (F(48)= .200, p= .657) puanları açısından varyansların homojen dağılım gösterdiği

kabul edilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde, “A” şubesi ile “B” şubesi arasında kültürel olarak aşına olunan metinleri okuyan “A” şubesi lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{46} = -4.00$, $p = .000$). Dolayısıyla kültürel şemaların ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğu yorumu yapılabilir. Başka bir ifadeyle öğrencilerin yaşadığı çevrenin kültürüne bağlı olarak futbola ilişkin daha fazla kültürel şema oluşturduğu buna bağlı olarak okudukları metne ilişkin gerekli kültürel şemaları okuma ortamına taşıyarak okunan metne ilişkin daha iyi anlam kurdukları söylenebilir. Ancak öğrencilerin kültürel olarak aşına olmadığı beyzbol metnine ilişkin gerekli kültürel şemaların olmaması nedeniyle okudukları metne ilişkin gerekli kültürel şemaları kullanarak anlamı yapılandıramadıkları söylenebilir.

Tablo 4

Dinlediğini Anlamaya Yönelik Bağımsız Örneklem t-Testi Sonucu

Dinlediğini Anlama	N	\bar{X}	ss	df	t	p
Kültürel Uzak (B)	24	3.29	1.55	46	-8.40	.000*
Kültürel Aşına (A)	24	7.75	2.09			

* $p < .05$

Araştırma kapsamında “B” şubesindeki öğrencilere kültürel olarak aşına olmadıkları “Olduğumuz Gibi” adlı resimli çocuk kitabı, “A” şubesindeki öğrencilere ise kültürel olarak aşına oldukları “Babamın Battaniyesi” adlı resimli çocuk kitabı seslendirilmiştir. Varyansların homojenliği için Levene Testi dikkate alınmış ve dinlediğini anlama ($F(48) = .554$, $p = .461$) puanları açısından varyansların homojen dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde, “A” şubesi ile “B” şubesi arasında kültürel olarak aşına olunan metinleri dinleyen “A” şubesi lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{46} = -8.40$, $p = .000$). Dolayısıyla kültürel şemaların ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerileri üzerinde etkili olduğu yorumu yapılabilir. Başka bir ifadeyle kültürel şemaların kişinin kültürel çevreye maruz kaldığı ölçüde oluştuğu ifade edilmektedir. Kültürel olarak aşına olunan metin Türk aile yapısını yansıtmaktadır. Türk öğrencilerin yaşadığı çevreye bağlı olarak Türk aile yapısına ilişkin gerekli kültürel şemaları oluşturdukları ve dinledikleri metne ilişkin gerekli kültürel şemaları okuma ortamına taşıyarak okunan metne ilişkin daha iyi anlam kurdukları söylenebilir. Ancak öğrencilerin kültürel olarak aşına olmadıkları metinde, Türk aile yapısına uygun olmayan ve bunun doğrultusunda da öğrencilerin kültürel şemalarının oluşmadığı bir içerik kullanılmıştır. Bu nedenle öğrencilerin dinledikleri metne ilişkin gerekli kültürel şemaları kullanarak anlamı yapılandıramadıkları söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Mevcut çalışma ile kültürel şemaların ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda gruptan birine kültürel olarak aşına olunan bir metin okutulmuş ve bir metin seslendirilmiştir. Diğer gruba ise kültürel olarak oldukça uzak olunan bir metin okutulmuş ve bir metin seslendirilmiştir. Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuca göre okuduğunu ve dinlediğini anlama boyutlarında kültürel olarak aşına olunan metinlerin kültürel olarak oldukça uzak olunan metinlere kıyasla daha iyi anlaşıldığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle kültürel şemaların ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerisi üzerinde etkisi olduğu görülmektedir.

Şema teorisine göre yazarın metinde paylaştığı bilgiler ile okuyucunun ön bilgilerinin etkileşime girmesi okuyucunun anlam kurmasını sağlamaktadır. Bu nedenle metne ilişkin yeni bilgilerin kavranması ve daha iyi anlam kurulabilmesi için okuyucunun gerekli ön bilgiye sahip olmasının önemli olduğu ifade edilmektedir (Abdelaal & Sase, 2014; Çakıcı, 2011; Khataee, 2019; Novita vd., 2023; Razi, 2007; Ren, 2023; Rumelhart, 1980; Yiğiter & Gürses, 2005). Buna bağlı olarak kişinin ön bilgilerinden oluşan kültürel şemaların, metinlerin daha iyi anlaşılması noktasında gerekli olduğu (Bedir, 1992; Özyaka, 2001) ve bu sayede okuyucunun bilgiyi daha iyi kavradığı belirtilmektedir (Altarriba & Forsythe, 1993). Mevcut çalışmada dinlediğini ve okuduğunu anlama boyutlarından kültürel olarak aşına olunan metinlerin; kültürel olarak aşına olunmayan metinlere kıyasla daha iyi anlaşıldığı görülmektedir. Öğrencilerin gerekli

ön bilgilere sahip olmalarından dolayı hem okudukları metne hem de dinledikleri metne ilişkin anlam kurabildikleri düşünülmektedir. Başka bir ifadeyle öğrencilerin ön bilgilerinin metinle etkileşime girerek etkinleştirildiği buna bağlı olarak da anlamın kurulmasını sağladığı düşünülmektedir. Mevcut çalışma yabancı dil öğretiminde kullanılan metinlere ilişkin anlamın kurulması noktasında alan yazınında üniversite, lise ve ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilen çeşitli çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Alptekin, 2006; Alsheikh vd., 2022; Erten & Razi, 2009; Hayati, 2009; Maghsoudi, 2012; Mahmoudi, 2017; Ren, 2023; Sheridan vd., 2019; Singhal, 1998; Yousef vd., 2014; Widodo vd., 2022).

Bir konu hakkında gerekli arka plan bilgisinin olmaması, anlamayı engelleyen faktörlerinden biri olarak ifade edilmektedir (Li & Lai, 2012). Okuyucunun metinle ilgili gerekli ön bilgiye sahip olmaması hâlinde metnin sınırlarının ötesindeki anlama ulaşım yazarın mesajını alamayacağı ve anlam kurmasının zorlaşacağı belirtilmektedir (Abdelaal & Sase, 2014; Mahmoudi, 2017; Razi, 2007; Yiğiter & Gürses, 2005). Kişinin kültürüne ilişkin ön bilgilerinden oluşan kültürel şemaları kültüre özgü değişiklik göstermektedir (Özyaka, 2001). Bu nedenle okuyucunun bilgi ve kültürel geçmişi anlama süreçlerini büyük ölçüde etkilemektedir (Altarriba & Forsythe, 1993). Mevcut çalışma kapsamında kültürel olarak aşına olunan metinlere kıyasla öğrencilerin kültürel olarak aşına olmadıkları metinlere ilişkin okuduğunu ve dinlediğini anlama boyutlarında anlam kurmakta zorlandıkları görülmektedir. Öğrencilerin metinlere ilişkin gerekli kültürel şemalarının olmaması nedeniyle ön bilgilerle gerekli etkileşimin kurulamadığı buna bağlı olarak da anlam kurma noktasında zorlandıkları düşünülmektedir.

Kültürel şemalar kültürel çevrede aynı kültürün üyelerinin etkileşime girmesiyle kültürel unsurlara maruz kalınarak üretilmekte, deneyimlenmekte, şekillenmekte ve depolanmaktadır. Benzer durumlarla daha çok karşılaşılması veya benzer bilgiler hakkında daha sık konuşulması, kültürel şemaları daha organize, soyut ve düzenli hâle getirmektedir. Böylece hem doğrudan deneyimlerle hem de kültürel şemaya ilişkin bilgilerden bahsedilmesiyle kültürel şemalar geliştirilmektedir (Nishida, 2005). Şema teorisine göre, okuyucu anlam kurma sürecinde gerekli ön bilgiye sahip olmalı ve sahip olduğu ve okuma öncesinde pasif şemaların etkinleştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Abdelaal & Sase, 2014; Mahmoudi, 2017; Novita, 2023). Ajideh (2003) okuma öncesi kültürel şemaların etkinleştirilmesi noktasında ön gösterim (Previewing), sorgulama ve anlam haritalama olmak üzere çeşitli etkinlik önermektedir. Ajideh'e (2003) göre bu süreçte metnin başlığı ve görseller üzerine konuşularak öğrencilerin metinde ne olduğuna ilişkin tahminde bulunmaları istenebilir. Metne ilişkin sorular yöneltilerek öğrencilerin konuya ilişkin ön bilgilerinin birbiriyle paylaşmaları sağlanmalıdır. Anlama haritalama sürecinde ise öğrencilere bir kelime/anlam grubu verilerek öğrencilerin beyin fırtınası yapması sağlanabileceği ifade edilmektedir. Maghsoudi (2012) tarafından yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 76 İranlı üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilen çalışmada okuma öncesi etkinliklerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Okuma öncesinde etkinlikleri kapsamında ön gösterim, kelime öğretimi ve görsel öğretim olmak üzere üç farklı etkinlik gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda deney grubu öğrencilerine metnin içeriğine ilişkin sorgulamalar yaptırılmış; okutulan yabancı metne ilişkin kelime öğretimi yapılmış ve son olarak öğrencilere metnin içeriğine ilişkin görseller sunularak öğrencilerden tahminlerini yazmaları istenmiştir. Çalışmanın sonucunda kontrol grubuna kıyasla deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine ilişkin daha iyi performans gösterdiği ifade edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin okuma öncesi etkinlikler aracılığıyla şemalarının etkinleştirilmesiyle metne ilişkin arka plan bilgilerinin artmasına bağlı olarak daha iyi performans gösterdikleri belirtilmektedir. Zhao ve Zhu (2012) şemaların etkinleştirilme sürecinde okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası etkinliklerinden oluştuğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda araştırmacılar tarafından yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 100 Çinli öğrenci ve 5 öğretmenin katılımıyla bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası etkinlikleri aracılığıyla öğrencilerin şemalarının etkinleştirilmesinin öğrencilerin okuma ilgisini ve okuma hızlarını arttırarak okuma becerilerinde etkili olduğu ifade edilmektedir. Benzer şekilde yapılan diğer çalışmalar da öğrencilerin kültürel şemaların etkinleştirilmesine yönelik okuma öncesi etkinliklerin metinlerin daha iyi anlaşılması noktasında etkili olduğunu göstermektedir (Novita vd., 2023; Shen, 2008).

Tüm bunlara bağlı olarak öğrencilere sunulan metinlerde öğrencilerin kültürel şemaları göz önünde bulundurulmalıdır. Bu süreçte öğretmenler, öğrencilere sunulan yerli ve yabancı metinlere ilişkin gerekli

kültürel şemaların üretilmesini, şekillendirilmesini ve organize edilmesini sağlamalı ve öğrencilerin yeni şemaları eski şemalarla ilişkilendirmelerine yardımcı olmalıdırlar. Buna ek olarak öğrencilerin şemalarının etkinleştirilmesinde, oluşturulmasında ve ilişkilendirilmesinde okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası etkinlikleri kullanılabilir. Tüm bunlara ek olarak ders kitaplarında yer alan metinlerin öğrencilerin aşına olduğu kültürü konu alması ders kitabı yazarlarına önerilmektedir. Özellikle ulusal alan yazınında kültürel şemaların okuduğunu ve dinlediğini anlamaya etkisine yönelik farklı yöntem ve sınıf düzeylerinde çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Sınırlılıklar

Bu çalışmanın en büyük sınırlılığı, kültürel şemaları içeren metinlerin bir tema temel alınarak seçilmiş olmasıdır. Çalışmada kullanılan metin ve tema sayısının artırılması bulguların geçerliliğini artıracaktır. Bu amaçla araştırmacılar tarafından yapılan ön incelemede farklı ülkelerdeki ilkökul düzeyindeki metinlerde yer alan temaların benzer olduğu tespit edilmiştir. Örneğin ABD'de ilkökul düzeyindeki metinler Türkiye'dekine benzer değerler ve bireyin edinmesi gereken temalar içermektedir. Bu nedenle, çalışmada kullanılacak kültürel olarak tanıdık metinlerden ziyade kültürel olarak uzak metinlerin belirlenmesi zorlaşmıştır. Bu durumda, çalışmada kullanılmak üzere belirlenen kültürel olarak uzak metinlerin sayısı oldukça sınırlı kalmıştır.

Katılımcı sayısının az olması da çalışmanın bir diğer sınırlılığıdır. Çalışmanın uygulanmasından önce okul yöneticileri ve üçüncü sınıf öğretmenleriyle bir toplantı yapılmıştır. Toplantıda öğretmenlere çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Bu toplantıya katılan öğretmenlerden ikisi sınıflarındaki öğrencilerin çalışmaya katılmasına izin vermemiştir. Bu nedenle çalışma okuldaki iki üçüncü sınıf şubesi ile yürütülmek zorunda kalmış ve ilgili sınırlılıktan kaçınılamamıştır.

Yazar Katkısı

Araştırmaya birinci yazar; %30, ikinci yazar; %30, üçüncü yazar; %20 ve son yazar %20 oranında katkı sağlamıştır.

Etik Beyan

Bu araştırma, Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik kurulunun 11/01/2024 tarihli 2024/12 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür. Ayrıca "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde" bulunan tüm kurallara uyulmuş ve yönergenin ikinci bölümünde yer alan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemlerden" hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi

Yazarların beyan edeceği bir çıkar çatışması yoktur.

References

- Abdelaal, N. M., & Sase, A. S. (2014). Relationship between prior knowledge and reading comprehension. *Advances in Language and Literary Studies*, 5(6), 125–131. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.5n.6p.125>
- Adams, M. J., & Collins, A. (1979). A schema-theoretic view of reading. In R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (pp. 1–22). Ablex Publishing Corporation.
- Ajideh, P. (2003). Schema theory-based pre-reading tasks: A neglected essential in the ESL reading class. *The Reading Matrix*, 3(1), 1-14.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı değerlendirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Seyit, A., & Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41–56.
- Al-Issa, A. (2006). Schema theory and L2 reading comprehension: Implications for teaching. *Journal of College Teaching and Learning*, 3(7), 41–48. <https://doi.org/10.19030/tlc.v3i7.1700>
- Al-Jahwari, Y., & Al-Humaidi, S. (2015). Prior knowledge in EFL reading comprehension: Omani teachers' perspectives & classroom strategies. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4(1), 169–181. <https://doi:10.7575/aiac.ijalel.v.4n.1p.169>
- Alptekin, C. (2006). Cultural familiarity in inferential and literal comprehension in L2 reading. *System*, 34, 494–508. <https://doi.org/10.1016/j.system.2006.05.003>
- Alsheikh, N., Al Habbash, M., Al Mohammedi, N., Liu, X., Al Othali, S., & Al Kilani, G. (2022). A conceptual home for reading stories in Arabic, Chinese, and English: A schema analysis. *International Journal of Society, Culture & Language*, 10(2), 105–124. <https://doi.org/10.22034/ijsc.2022.555303.2659>
- Altarriba, J., & Forsythe, W. J. (1993). The role of cultural schemata in reading comprehension. *Advances in Psychology*, 103, 145–155. [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(08\)61661-1](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)61661-1)
- An, S. (2013). Schema theory in reading. *Theory & Practice in Language Studies*, 3(1), 130–134. <https://doi:10.4304/tpls.3.1.130-134>
- Anderson, R. C. (1994). The role of the readers' schema in comprehension. Learning and memory. In R. B. Ruddell, M. Rapp, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and process of reading* (4th ed., pp. 469–482). International Reading Association.
- Applegate, M. D., Quinn, K. B., & Applegate, A. J. (2004). *The critical reading inventory: Assessing students' reading and thinking*. Prentice Hall.
- Bedir, H. (1992). *Cultural significance in foreign language learning and teaching with special emphasis on reading comprehension through cultural schema* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Bensalah, H., & Guerroudj, N. (2020). The effect of cultural schemata on EFL learners' Reading comprehension ability. *Arab World English Journal (AWEJ)* 11(2), 383–394. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3649344>
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. bs.). Pegem Akademi Yayınevi.
- Carrell, P. L., & Eisterhold, J. C. (1983). Schema theory and ESL reading. *TESOL Quarterly*, 17, 553–573. <https://doi.org/10.2307/3586613>

- Cho, Y. A., & Ma, J. H. (2020). The effects of schema activation and reading strategy use on L2 reading comprehension. *English Teaching*, 75(3), 49–68. <https://doi.org/10.15858/engtea.75.3.202009.49>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Rinehart and Winston.
- Çakıcı, D. (2015). Şema kuramının okuduğunu anlama sürecindeki rolü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 77–86.
- Çeltik, E. (2018). *İlkokul 3. sınıf Türkçe ders kitabı*. SDR Dikey Yayıncılık.
- Dayze, F. (2004). *The role of prior background knowledge in the reading comprehension of EFL Brazilian college students and American college students* [Unpublished doctoral dissertation]. The Pennsylvania State University.
- Dimassi, A. O. (2006). *Cultural schema and reading comprehension: A means to an end brain*. [Unpublished doctoral dissertation]. American University of Sharjah.
- Ellez, A. M. (2014). Ölçme araçlarında bulunması gereken özellikler. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (ss.. 167–190) (4. bs.). Anı Yayıncılık.
- Endeksa. (2023). *Türkiye, Bolu, Merkez demografik veriler*. <https://www.endeksa.com/tr/analiz/turkiye/bolu/merkez/izzet-baysal/demografi>
- Erten, İ. H., & Razi, S. (2009). The effects of cultural familiarity on reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 21(1), 60–77.
- Florenco, D. C. (2004). *The role of prior background knowledge in the reading comprehension of EFL Brazilian college students and American college students* [Unpublished doctoral dissertation]. The Pennsylvania State University.
- George, D., & Mallery, P. (2001). *Spss for windows step by step: A simple guide and reference 10.0 update* (3 ed.). Allyn and Bacon.
- Gürkan, S. (2012). The effects of cultural familiarity and reading activities on L2 reading comprehension. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 55, 1196–1206. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.615>
- Hasan, A., Gushendra, R., & Yonantha, F. (2018). The influence of prior knowledge on students' listening and reading comprehension. *Indonesian Journal of English Education*, 4(1), 1–15. <http://dx.doi.org/10.15408/ijee.v4i1.4744>
- Hayati, A. M. (2009). The impact of cultural knowledge on listening comprehension of EFL learners. *English Language Teaching*, 2(3), 144–152.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 428–444). Sage Publications.
- IBMCorp. (2016). *IBM SPSS Statistics for Windows*. In (Version 24.0) Armonk, NY.
- Kamaeva, R. B., Hussien, M., Rassouli, A., Al-Sudani, A. Q. A. S., Zaini, Q., & Haidari, M. M. F. (2022). Cultural awareness, listening comprehension, listening motivation, and attitude among EFL learners: A gender-based mixed method study. *Education Research International*, 1–8. <https://doi.org/10.1155/2022/8018675>
- Karabey, Z. (2019). *İlkokul 3. sınıf Türkçe ders kitabı*. SDR İpekyolu Yayıncılık.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.

- Khataee, E. (2019). The Effect of THIEVES Strategy on EFL learners' reading comprehension. *International Journal of Instruction*, 12(2), 667–682. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12242a>
- Li, C. H., & Lai, S. F. (2012). The functions of cultural schemata in the Chinese reading comprehension and reading time of college students in Taiwan. *Journal of International Education Research (JIER)*, 8(2), 105–112. <https://doi.org/10.19030/jier.v8i2.6830>
- Maghsoudi, N. (2012). The impact of schema activation on reading comprehension of cultural texts among Iranian EFL learners. *Canadian Social Science*, 8(5), 196–201. <https://doi.org/10.3968/j.css.1923669720120805.3131>
- Mahmoudi, S. (2017). Investigating the effect of cultural schemata activation on EFL learners' listening comprehension. *English Language, Literature & Culture*, 2(6), 99–104. <https://doi.org/10.11648/j.ellc.20170206.12>
- Nassaji, H. (2002). Schema theory and knowledge-based processes in second language reading comprehension: A need for alternative perspectives. *Language Learning*, 52, 439–481. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00189>
- Nelson, G. L. (1987). Culture's role in reading comprehension: A schema theoretical approach. *Journal of Reading*, 30(5), 424–429.
- Nishida, H. (2005). Cultural schema theory. In W. B. Gudykunst (Ed.), *Theorizing about intercultural communication* (pp. 401–418). SAGE Publications.
- Novita, D., Hamied, F. A., & Sukyadi, D. (2023). The effect of culturally familiar text on low-proficiency reader's reading comprehension. *NOBEL: Journal of Literature and Language Teaching*, 14(1), 115–132. <https://doi.org/10.15642/NOBEL.2023.14.1.115-132>
- Öksüz, H. İ., & Akyol, H. (2023a). Ön bilgi, okuma hataları ve kelime tanıma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(2), 269–282. <https://doi.org/10.16916/aded.1210693>
- Öksüz, H. İ., & Akyol, H. (2023b). Ön bilgi, sözel çalışma belleği ve dikkat becerilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(3), 893–907. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1362041>
- Özyaka, S. G. (2001). *The significance of cultural content in EFL reading comprehension: The role of schemata* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.
- Pritchard, R. (1990). The effects of cultural schemata on reading processing strategies. *Reading Research Quarterly*, 25(4), 273–295. <https://doi.org/10.2307/747692>
- Razi, S. (2007). *Okuma becerisi öğretimi ve değerlendirilmesi*. Kriter Yayınları.
- Ren, S. (2023). The application of schema theory to the teaching of reading comprehension. *Journal of Education and Educational Research*, 2(3), 86–88. <https://doi.org/10.54097/jjeer.v2i3.7578>
- Reynolds, R. E., Taylor, M. A., Steffensen, M. S., Shirey, L. L., & Anderson, R. C. (1982). Cultural schemata and reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 17(3), 353–366. <https://doi.org/10.2307/747524>
- Rumelhart, D. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In R. Spiro, B. Bruce, & W. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 33–57). Erlbaum Associates.
- Sadighi, F., & Zare, S. (2002). Is listening comprehension influenced by the background knowledge of the learners? A case study of Iranian EFL learners. *The Linguistics Journal*, 1(3), 110–126.
- Samian, S. H., & Dastjerdi, H. V. (2012). The relationship between prior knowledge and EFL learners' listening comprehension: Cultural knowledge in focus. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3(1), 361–370. <https://doi.org/10.5901/mjss.2012.03.01.361>

- Shen, Y. (2008). An exploration of schema theory in intensive reading. *English Language Teaching*, 1(2), 104–107.
- Sheridan, R., Tanaka, K.M., & Hogg, N. (2019). Foreign language, local culture: How familiar contexts impact learning and engagement. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 23(1), 1–27.
- Shirvington, J., & Robertson, C. (2016). *Just the way we are*. ABC Books.
- Singhal, M. (1998). A comparison of L1 and L2 reading: Cultural differences and schema. *The Internet TESL Journal*, 4(10), 4–10.
- Şahinkanat, S. (2022). *Babamın battaniyesi*. Yapı Kredi Yayınları.
- Şencan, H. (2005). *Güvenilirlik ve geçerlilik*. Seçkin Yayıncılık.
- Turgut, M., F. (1990). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Nüve Matbaası.
- Widodo, M., Saenko, N. R., Campos-Ugaz, O., Saavedra-Lopez, M. A., Núñez Lira, L. A., Razavi, S. S., Keezhatta, M. S., Fedorova, N., Hoi, T. H. & Ilyin, A. G. (2022). The comparative effects of English and Persian cultural background knowledge on EFL learners' listening skill. *Education Research International*, 1–7. <https://doi.org/10.1155/2022/1162251>
- Yiğiter, K., & Gürses, T. (2005). Reading strategies employed by ELT learners at advanced level. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 209-225.
- Yousef, H., Karimi, L., & Janfeshan, K. (2014). The relationship between cultural background and reading comprehension. *Theory & Practice in Language Studies*, 4(4), 707–714. <https://doi.org/10.4304/tpls.4.4.707-714>
- Yuet, C., & Chan, H. (2003). Cultural content and reading proficiency: A comparison of mainland Chinese and Hong Kong learners of English. *Language, Culture and Curriculum*, 16(1), 60–69. <https://doi.org/10.1080/07908310308666657>
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford University Press.
- Zarei, A. A., & Mahmudi, M. (2012). The effects of content, formal, and linguistic schema building activity types on EFL reading and listening comprehension. *Teaching English Language*, 6(2), 79–101.
- Zhao, X., & Zhu, L. (2012). Schema theory and college English reading teaching. *English Language Teaching*, 5(11), 111–117. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v5n11p111>



An Analysis of the Relationship Between Creative Personality Traits and Shyness Levels Among Teacher Candidates

Kevser KILIÇ^{a*} (ORCID ID - 0000-0002-4479-2463)

Özden KUŞCU^b (ORCID ID - 0000-0001-6155-1015)

^aKaramanoğlu Mehmetbey University, Vocational School of Health Services, Karaman/Türkiye

^bSelçuk University, Faculty of Health Sciences, Konya/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1469916

Article history:

Received 18.04.2024

Revised 03.08.2024

Accepted 11.12.2024

Keywords:

Teacher Candidate,
Education,
Creativity,
Creative Personality,
Shyness.

Abstract

The primary aim of this study is to examine the relationship between creative personality traits and shyness levels of teacher candidates and the degree to which shyness predicts creative personality traits. Furthermore, it investigates whether significant differences exist based on gender, age, program, and grade level. This research was conducted across Turkey during the 2022-2023 academic year, using a correlational design and convenience sampling. The data collection instruments included a 'Personal Information Form,' the 'Creative Personality Traits Scale,' and the 'Shyness Scale.' The data were analyzed using SPSS 22. The findings indicate a negative correlation between teacher candidates' creative personality traits and shyness levels, with shyness scores predicting creative personality traits scores. It was determined that gender had no significant effect on either score however, age had a significant impact on both creative personality traits or shyness scores. A significant difference in creative personality traits and shyness scores was found based on program, but no significant difference was observed based on grade level.

Research Article

Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Kişilik Özellikleri ile Utangaçlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1469916

Makale Geçmişi:

Geliş 18.04.2024

Düzeltilme 03.08.2024

Kabul 11.12.2024

Anahtar Kelimeler:

Öğretmen Adayı,
Eğitim,
Yaratıcılık,
Yaratıcı Kişilik,
Utangaçlık.

Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri ile utangaçlık düzeyleri arasındaki ilişkinin ve utangaçlığın yaratıcı kişilik özelliklerini yordama derecesinin incelenmesidir. Ayrıca cinsiyet, yaş, program ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık olup olmadığı da incelenmiştir. Araştırma 2022-2023 yılında, ilişkisel tarama yöntemi ve kolay örnekleme kullanılarak Türkiye genelinde yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak "Kişisel bilgi formu", "Yaratıcı kişilik özellikleri ölçeği" ve "Utangaçlık ölçeği" kullanılmıştır. Veriler SPSS 22 programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucu doğrultusunda; öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri ile utangaçlık düzeyleri arasında negatif yönde ilişki olduğu, utangaçlık puanının yaratıcı kişilik özellikleri puanını yordadığı, cinsiyetin yaratıcı kişilik özellikleri puanı ve utangaçlık puanına ilişkin etkisinin manidar olmadığı; ancak yaşın yaratıcı kişilik özellikleri ve utangaçlık puanına etkisinin manidar olduğu görülmüştür. Programa göre yaratıcı kişilik özellikleri ve utangaçlık puanı arasında fark manidar bulunurken; sınıf düzeyine göre manidar fark olmadığı görülmüştür.

* Author: kevserkilicx@gmail.com

Introduction

Creativity has attracted significant interest among researchers and been the focus of various studies in recent years (Abacı et al., 2015; Abacı Karadeniz & Tepeli, 2019; Anderson et al., 2014; Aydaş et al., 2018; Buldur & Sarı, 2022; Clark, 2015; Erdoğan et al., 2018; Karaoğlu et al., 2016; Kırmızı, 2022; Kurnaz & Şentürk Barışık, 2018; Kuşcu, 2017; Kuşcu et al., 2013; Lucas, 2016; Yıldız Çiçekler, 2016; Weiss et al., 2021). Torrance (1972) defines creativity as the ability to think flexibly and originally, while Runco and Jaeger (2012) describe it as the capacity to produce new and useful products. Gross et al. (2020) view it as the ability to transform knowledge into something new. Based on these definitions, the key terms associated with creativity include originality, innovation, and usefulness.

Although it is a common belief that individuals are born with the characteristics associated with creativity, it is emphasized that these traits can either develop under appropriate environmental and educational conditions or diminish in the presence of unfavorable circumstances (Yeşilyurt, 2020). From this perspective, individuals with creative traits need to be supported to prevent their creativity from fading, as also supported by Turla (2004). Similarly, Çellek (2001), Maclure and Davies (1991), and İpşiroğlu (1993) argue that creativity is a fundamental requirement of modern education and advocate for supporting individuals in this regard. Creativity is, after all, an essential aspect of an individual's life (Can Yaşar & Aral, 2010). For instance, creativity helps individuals develop new perspectives on societal events and achieve greater success (Çelebi Öncü, 2012). It also contributes to their personal development and the fulfilment of educational goals (Çellek, 2001; Maclure & Davies, 1991). For these reasons, creativity has long been emphasized by Senemoğlu (1996) and, more recently, Yalçın and Yıldız Çiçekler (2021), stress the need to provide education that fosters the creativity of the children who will shape our country's future. Additionally, they highlight the importance of teachers who will educate these children possessing creative personality traits.

Creative personality traits, increasingly emphasized in the context of 21st-century skills and expected of educators, encompass being task-oriented, highly internally motivated, imaginative, original in thought, possessing a strong sense of curiosity, demonstrating flexibility in thinking, exhibiting advanced expressive language skills, being open to innovation and new experiences, showing persistence and resilience, willingness to take risks, offering practical solutions, and possessing unique talents (Angela & Caterina, 2020; Chan & Yuen, 2014; Cheung & Leung, 2014; Collard & Looney, 2014; Tyagi, 2015; Şahin, 2016; Şahin, 2022; Şahin & Danışman, 2017; Yeşilyurt, 2020; Zhou et al., 2013). These creative personality traits have become essential qualifications in many industries for the employment of individuals (Anderson et al., 2014; International Business Machines-IBM, 2010; Programme for International Student Assessment-PISA, 2021). The presence of creative personality traits in individuals positively affects their productivity levels (Akin, 2010), their problem-solving competencies (Evans et al., 2021) and their tendency to reach certain results by recognizing uncertain situations (Jirout et al., 2022). In particular, research findings have shown that teachers' ability to foster creativity in their students is closely related to their own creative personality traits (Çağ Adıgüzel, 2016; Pehlivan, 2019). Furthermore, researchers in the field highlight the importance of this relationship (Yalçın & Yıldız Çiçekler, 2021), which has drawn attention to the topic. Given these considerations, it has become necessary for teacher candidates, who are closest to entering the education sector, to gain detailed knowledge of creative personality traits. A review of the literature reveals several studies on the creative personality traits of teacher candidates. In these studies, the relationship between creative personality traits and various factors has been explored. For example, creative personality traits have been studied in relation to the self-efficacy of physical education and sports teaching students in conducting educational games (Genç, 2021), and creativity-supporting skills (Leylak & Say, 2021) and creativity domains (Demir, 2022) in primary teaching students. Among preschool teaching students, creative personality traits have been linked to tolerance levels (Yılmaz & Güven, 2019) and emotional intelligence levels (Kılınc, 2019). Additionally, the reflective thinking tendencies of music teaching students have been examined in relation to creative personality traits (Aykan Özer, 2022). Additionally, Ayyıldız and Yılmaz (2021) conducted a study involving teacher candidates in science education, mathematics education, and primary teaching programs, examining their creative personality traits. Internationally, research on teacher candidates has also examined the relationship between

creative personality traits and learning styles, as demonstrated by a study conducted among physical education students (Nirantranon & Nirantranon, 2004). A review of these studies highlights a growing need for more up-to-date research that addresses additional factors potentially linked to creative personality traits. One such factor is shyness, which has been suggested as a possible inhibitor of creativity (Heiser et al., 2009). However, upon examining the existing body of literature, it becomes clear that while creative personality traits have been investigated in relation to various variables among teacher candidates, their association with shyness remains underexplored.

In addition to the aforementioned information, the expectation that teacher candidates may experience shyness due to their developmental stage in adolescence has drawn attention to this issue. The definition of shyness supports this consideration, as it is described as a condition that typically emerges during adolescence, characterized by physical changes alongside various developmental transitions (Aktan et al., 2000; Hanna et al., 2003). Bian and Leung (2014) also noted that shyness is frequently observed among university students and is often manifested through avoidance of social situations. It is thought that shyness, which manifests as avoidance of social environments, may be related to creative personality traits in teachers—individuals who are not only expected to foster creativity in their students but also to possess creative personality traits themselves. As evidence of this, it is well established that individuals develop through their interactions with their socio-cultural environments and others (Hakkarainen & Bredikyte, 2010, 2014, 2018). Consequently, the relationship between the creative personality traits and shyness levels of teacher candidates, who will become the future educators of society, has become an intriguing area of research.

Along with the information provided, this research holds significance in two main aspects: serving as an example within the scope of this topic in our country and focusing on teacher candidates in programs that will directly work with children. The most distinctive feature of this study, compared to others in the literature, is its ability to address existing gaps. This is because, when viewed holistically, the research addresses the developmental needs of teacher candidates relevant to their stage of development. Given its potential positive contributions to education and its innovative aspects, the study is expected to benefit teacher candidates, academics, and the broader educational community. As Davies et al. (2014) note, teachers often serve as role models for many students, which highlights the importance of teachers' behaviors and individual performance in influencing their students. For this reason, it is crucial for teacher candidates—who are the future educators—to recognize their own creative personality traits and related characteristics, as these have a significant impact (Benedek et al., 2016). Based on these considerations, this research is deemed to be of great importance.

Building on the information presented, the primary aim of this study is to investigate the relationship between creative personality traits and shyness levels among teacher candidates, as well as to explore the extent to which shyness serves as a significant predictor of creative personality traits. Furthermore, the study examines whether participants' scores differ significantly in relation to variables such as gender, age, academic program, and the year of study at university. In this context, the research seeks to address the following research questions:

- Is there a statistically significant relationship between the total and sub-dimension scores of creative personality traits and the total scores of shyness levels, and do shyness scores serve as a significant predictor of creative personality traits?
- Are there statistically significant differences in creative personality trait and shyness scores based on the gender and age of teacher candidates?
- Are there statistically significant differences in creative personality trait and shyness scores according to the academic program and year of study of teacher candidates?

Method

Research Model

This study employed a correlational survey model to examine the relationship between creative personality traits and shyness levels. The correlational survey model is a research design used to determine the presence, degree, and direction of relationships between two or more variables (Fraenkel & Wallen, 2009; Karasar, 2011). This design was selected as it allows for a comprehensive analysis of the potential relationship between creativity and shyness.

Study Group

The population of the study consists of teacher candidates enrolled in preschool teaching, classroom teaching, primary mathematics teaching, and special education programs within the faculties of education at state and private universities across Turkey. According to the Higher Education Information Management System, the number of students registered in faculties of education in Turkey for the 2022-2023 academic year is 248,744 (Yüksek Öğretim Bilgi Yönetim Sistemi, n.d.). The sample for this research includes 501 students in their third and fourth years at accessible state and private universities. The study specifically focused on third- and fourth-year students, as it was assumed that their awareness of teaching knowledge would increase with their year of study. A convenience sampling method was employed due to its characteristics of providing easy access to participants and continuing until the necessary sample size is achieved (Coşkun et al., 2017).

To determine the sample size, the calculation was based on a 95% confidence level and a 5% margin of error, following the guidelines established by Cohen (2000) and Saunders et al. (2009). Based on this calculation, the required sample size was determined to be 152 participants. In this study, 501 participants were reached, surpassing the necessary sample size.

Table 1
Demographic Information

	Group	N	%
Gender	Female	366	73.1
	Male	135	26.9
	Total	501	100
Age	20-25	399	79.6
	26-30	65	13.0
	31 and older	37	7.4
	Total	501	100
Program	Preschool Teaching	165	32.9
	Classroom Teaching	108	21.6
	Primary Mathematics	76	15.2
	Special Education	152	30.3
	Total	501	100
Year of Study	3 rd Year	265	52.9
	4 th Year	236	47.1
	Total	501	100

In Table 1, 73.1% of the teacher candidates are female, while 26.9% are male. The majority (79.6%) are between the ages of 20-25, 13% are aged 26-30, and 7.4% are 31 years or older. Additionally, 32.9% of the teacher candidates are enrolled in the preschool teaching program, 30.3% in special education, 21.6% in classroom teaching, and 15.2% in primary mathematics teaching programs. Furthermore, 52.9% of the teacher candidates are in their third year, while 47.1% are in their fourth year.

Data Collection Tools

Personal Information Form

In the study, a personal information form, designed by the researchers, was employed to obtain demographic data from the participating teacher candidates. The form included inquiries regarding the participants' gender, age, the academic program they were enrolled in, and their year of study.

Creative Personality Traits Scale

The validity and reliability analysis of the "Creative Personality Traits Scale" was conducted by Şahin and Danışman (2017). This scale is designed for students aged 13 to 29 and aims to assess and evaluate creative personality traits. The scale is composed of four sub-scales: "Task Orientation" (items 1, 2, 3, 4, 5), "Internal Motivation" (items 6, 7, 8, 9, 10), "Self-Confidence" (items 11, 12, 13), and "Risk-Taking" (items 14, 15, 16, 17), comprising a total of 17 items. Each item is scored on a five point likert scale, ranging from "Strongly Disagree"=1 to "Strongly Agree"=5. Notably, certain items (1, 4, 5, 11, 12, 13) are reverse-scored. A higher score on the scale indicates a stronger presence of creative personality traits in the individual. The Cronbach's Alpha internal consistency coefficient for the sub-scales was calculated to range between .60 and .65, with an overall coefficient of .67. For the Turkish adaptation of the scale, the Cronbach's Alpha reliability coefficients were reported to range between 0.71 and 0.84 (Evin-Gencil, 2007). In the current study, the Cronbach's Alpha coefficient was calculated as .93, indicating a high level of internal consistency.

Shyness Scale

The Shyness Scale, whose validity and reliability was verified by Güngör (2001), is administered to university students. According to the data obtained from the TOAD system, it is the only measurement tool in Turkey that assesses shyness levels among university students to date. The scale can be applied to individuals across all levels of higher education without specifying an age range.

The primary aim of the scale is to identify and evaluate university students' levels of shyness. It consists of 20 items, each rated on a five point likert scale ranging from "Very uncharacteristic of me" = 1 to "Very characteristic of me" = 5. Higher scores indicate higher levels of shyness. In the original study by Güngör (2001), the internal consistency coefficient (Cronbach's alpha) was found to be .91, and the test-retest reliability was reported .83. Validity analyses showed correlations of .71 with the anxiety subscale and .78 with the avoidance subscale of the self-assessment inventory in social situations. In this study, the Cronbach's alpha coefficient was calculated as .74.

Data Collection Process

Prior to the research, participants were informed about the purpose of the study, and it was clearly articulated that their participation was entirely voluntary. The study was conducted only with volunteers who consented to participate. Both scales were administered to the participants online by the authors. There was no intervention during the completion of the scales. Considering the nationwide scope of the research and the ongoing impact of the COVID-19 pandemic since 2019, collecting online data from participants using a convenience sampling method provided significant ease for both the researchers and the participants.

Data Analysis

Data analyses were conducted using SPSS version 22.00. To assess the normality of the data, skewness and kurtosis coefficients were calculated (see Table 2).

Table 2
Skewness and Kurtosis Coefficients Analysis

	Skewness	Kurtosis
Shyness Scale	.568	.454
Task Orientation	.098	-.640
Internal Motivation	-.820	1.185
Self-Confidence	-1.063	.698
Risk-Taking	-.251	-.366
Creative Personality Traits Scale	-.159	.299

Upon analysis of Table 2, it is evident that the skewness and kurtosis values for the Shyness Scale and the Creative Personality Traits Scale fall within the range of +1.96 to -1.96. This finding suggests that the data conforms to a normal distribution (George & Mallery, 2010). Therefore, it can be asserted that the data exhibits a normal distribution. To ascertain the predictive relationship between the shyness scores and the creative personality traits scores, a multiple logistic regression analysis was employed. Furthermore, a two-way MANOVA was utilized to investigate potential significant differences in the shyness and creative personality traits scores based on gender, age, program, and year of study.

Findings

The results obtained in the study are presented in this section in tabular form.

To understand the relationships between creative personality traits and levels of shyness, as well as the predictive power of shyness levels on creative personality traits, multiple logistic regression analysis was conducted (see Table 3).

Table 3
Results of Multiple Logistic Regression Analysis Regarding the Prediction of Creative Personality Traits Scores by Shyness Scores

		B	S.E.	Wald	Sig.	R	Exp(B)	95% C.I. for EXP(B)	
								Lower	Upper
Task Orientation	<i>Shyness</i>	-.174	.118	2.163	.141	-.043	.840	.666	1.060
	<i>Constant</i>	1.131	.338	11.232	.001		3.100		
Internal Motivation	<i>Shyness</i>	-.333	.265	1.583	.208	-.072	.717	.427	1.204
	<i>Constant</i>	4.062	.801	25.748	.000		58.108		
Self-Confidence	<i>Shyness</i>	-1.761	.196	81.036	.000	-.435	.172	.117	.252
	<i>Constant</i>	6.944	.642	116.834	.000		1036.446		
Risk-Taking	<i>Shyness</i>	.111	.186	.356	.551	.007	1.117	.776	1.608
	<i>Constant</i>	1.817	.513	12.549	.000		6.154		
Creative Personality Traits	<i>Shyness</i>	-.476	.221	4.659	.031	-.960*	.621	.403	.957
	<i>Constant</i>	4.106	.685	35.971	.000		60.733		

* p<0.05

As can be seen from Table 3, the relationships between levels of shyness and task orientation are not statistically significant ($R=-0.043$, $p>.05$). The Wald statistic related to the significance of the regression coefficients for the predictive power of shyness scores on task orientation scores was also found to be insignificant ($Wald=2.163$, $p>.05$). These results indicate that the variable of shyness does not serve as a significant predictor of task orientation scores. Further analysis reveals that the relationships between levels of shyness and internal motivation are also not significant ($R=-0.072$, $p>.05$). The Wald statistic concerning the significance of the regression coefficients for the predictive ability of shyness scores on

internal motivation scores was likewise found to be insignificant (Wald=11.232, $p>.05$). Consequently, it can be concluded that shyness does not significantly predict internal motivation scores. Conversely, the analysis indicates that the relationships between levels of shyness and self-confidence are significant ($R=-0.435$, $p>.05$). The Wald statistic pertaining to the significance of the regression coefficients for the predictive ability of shyness scores on self-confidence scores was also found to be significant (Wald=81.036, $p>.05$). Thus, it can be inferred that the variable of shyness serves as a significant predictor of self-confidence scores. The 95% confidence interval for this relationship was found to range between 0.117 and 0.252. Given that the correlation value is negative, it can be posited that as shyness decreases, self-confidence increases. Moreover, the relationships between levels of shyness and risk-taking were found to be non-significant ($R=0.007$, $p>.05$). The Wald statistic concerning the significance of the regression coefficients for the predictive ability of shyness scores on risk-taking scores was also determined to be insignificant (Wald=0.356, $p>.05$). Therefore, it can be concluded that shyness does not significantly predict risk-taking scores. Finally, the relationships between levels of shyness and creative personality traits were found to be significant ($R=-0.960$, $p>.05$). The Wald statistic regarding the significance of the regression coefficients for the predictive ability of shyness scores on creative personality traits was also determined to be significant (Wald=4.659, $p>.05$). These results suggest that shyness is a significant predictor of creative personality traits. The 95% confidence interval for this relationship was found to range between 0.403 and 0.957. Given the negative correlation value, it can be posited that a decrease in shyness corresponds with an increase in creative personality traits.

In the present study, the significance of the differences in creativity and shyness scores based on students' gender and age was analyzed using a two-way MANOVA. Additionally, the joint effect of these variables on creativity scores was assessed. Prior to the analysis, the assumptions of normality, homogeneity of variances, and homogeneity of covariance matrices for the two-way MANOVA were examined. The assumptions for both univariate and multivariate normality were met for the groups. The analysis also included evaluations of covariance matrix equality and variance homogeneity, with the results detailed in Table 4.

Table 4
Findings of Assumption Analyses

Independent variable	Levene's Test				Box's M Test				
	F	Sd1	Sd2	p	Box's M	F	Sd1	Sd2	p
Gender	1.433	5	495	.211	22.186	1.431	15	22728.26	.123
Age	1.256	5	495	.256	28.233	1.565	15	22728.26	.118
Age	1.256	5	495	.256	28.233	1.565	15	22728.26	.118

The results of the analysis regarding assumptions are presented in Table 4. Upon reviewing Levene's Test and Box's M statistic, it was determined that the error variances and covariance matrices were homogeneous for each independent variable ($p>.05$). Consequently, the Wilk's Lambda value was interpreted to determine the multivariate effects, and a significance level of .05 was set for all analyses. Following the analysis, the results were examined separately for each variable, alongside gender. A multivariate MANOVA was conducted to assess whether participants' creativity scores showed a significant difference based on age and gender. The results are presented in Tables 5 and 6.

Table 5
Findings of the Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) Regarding Creative Personality Traits of Teacher Candidates Based on Gender and Age

Multiple comparisons	Value	F	Hypothesis sd	Error sd	p	Partial Eta Squared
Intercept	Wilks' Lambda	.031	7847.195	2	494	.969*
Gender	Wilks' Lambda	.995	1.287	2	494	.277
Age	Wilks' Lambda	.961	4.926	4	88	.001
Gender* Age	Wilks' Lambda	.992	.965	4	988	.426

Table 5 presents the results of the multivariate MANOVA analysis for creative personality traits based on gender and age. According to the results of the MANOVA, the effect of gender on creative personality traits was found to be non-significant ($\lambda=0.995$, $F(2)=1.287$, $p>.05$). However, age showed a significant effect on creative personality traits ($\lambda=0.961$, $F(2)=4.926$, $p<.05$). Upon examining the partial eta squared values, it is evident that the effect size for age, according to Wilk's Lambda test, was small ($\eta^2=0.02$), while the effect size for gender was negligible ($\eta^2=0.005$). Additionally, the combined interaction of both independent variables was found to be non-significant ($\eta^2=0.004$).

Table 6

Results of the Variance Analysis for Creative Personality Traits and Shyness Scores Based on Gender and Age of Teacher Candidates

Source	Dependent Variable	Sum of Squares	Sd	Mean Square	F	p	Eta squared
Corrected Model	Creative Personality Traits	1050.941	5	210.188	3.091	.009	.030
	Shyness	4698.143	5	939.629	3.849	.002	.037
Intercept	Creative Personality Traits	698543.789	1	698543.789	10272.934	.000	.954*
	Shyness	452172.410	1	452172.410	1852.020	.000	.789*
Gender	Creative Personality Traits	121.065	1	121.065	1.780	.183	.004
	Shyness	367.482	1	367.482	1.505	.220	.003
Age	Creative Personality Traits	804.390	2	402.195	5.915	.003	.023
	Shyness	2384.004	2	1192.002	4.882	.008	.019
Gender * Age	Creative Personality Traits	0.588	2	20.294	.298	.742	.001
	Shyness	905.209	2	452.604	1.854	.158	.007
Error	Creative Personality Traits	33659.242	495	67.998			
	Shyness	120854.683	495	244.151			
Total	Creative Personality Traits	2068543.00	501				
	Shyness	1590035.00	501				
Corrected Total	Creative Personality Traits	34710.184	500				
	Shyness	125552.826	500				

The variance analysis results presented in Table 6 show that there are no statistically significant differences in creative personality traits scores based on gender ($F_{(1, 501)}=1.780$, $p>.05$) and shyness scores ($F_{(1, 501)}=1.780$, $p>.05$). In contrast, significant differences were found regarding creative personality traits scores based on age ($F_{(2, 495)}=5.915$, $p<.05$) as well as shyness scores ($F_{(2, 495)}=4.882$, $p<.05$). Specifically, students aged 31 and above exhibited a higher average creative score ($X=67.51$) compared to those aged 20-25 ($X=63.27$) and 26-30 ($X=61.26$). Conversely, students aged 31 and above had a lower average shyness score ($X=47.17$) compared to students aged 20-25 ($X=55.42$) and 26-30 ($X=51.92$). The analysis yielded a partial eta squared value of $\eta^2=.023$ for creative personality traits with respect to age, indicating that 2% of the multivariate variance in the dependent variable is explained by the independent variable. Similarly, for shyness, the partial eta squared value was $\eta^2=.019$, suggesting that 1.9% of the multivariate variance in the dependent variable is accounted for by the independent variable. When examining the joint effect of gender and age, no significant differences were found for either creative personality traits scores ($F_{(2, 495)}=0.8$, $p>.05$) or shyness scores ($F_{(2, 495)}=0.1$, $p>.05$).

In this study, the presence of significant differences in creative personality traits and shyness scores among participants was examined according to their programs and year of study through a two-way MANOVA. Additionally, the analysis investigated whether there is a joint effect of these variables on the scores of creative personality traits in conjunction with other factors. Prior to the analysis, the assumptions of normality, as well as the homogeneity of variances and covariance matrices for the two-way MANOVA, were assessed. Univariate and multivariate normality assumptions were met for the groups. The equality of covariance matrices and the homogeneity of variances were analyzed, with the results presented in Table 7.

Table 7*Results of the Assumptions Analysis*

Independent variables	Levene's Test				Box's M Test				
	F	Sd1	Sd2	p	Box's M	F	Sd1	Sd2	p
Program	1.334	3	497	.262	23.485	2.588	9	963137.859	.006
Year	1.812	1	499	.179	4.967	1.649	3	78044113.659	.176

Note: The critical p value for Box's M is .005 and values below this threshold.

In Table 7, it is noted that the error variances and covariance matrices are equal for each independent variable ($p > .05$). The Wilk's Lambda value was interpreted to determine the common effect in the analyses, with a significance level of .05 established for all analyses.

Following the analysis, the results were interpreted separately for each variable in conjunction with the program. The potential significant differences in participants' creative personality traits scores based on program and year of study were examined using multivariate MANOVA. The results are presented in Tables 8 and 9.

Table 8*Multivariate MANOVA Results regarding Creative Personality Traits Scores of Teacher Candidates by Program and Year of Study*

Multiple Comparisons	Value	F	Hypothesis sd	Error sd	p	Partial Eta Squared	
Intercept	Wilks' Lambda	.011	22427.504	2	492	.000	.989*
Program	Wilks' Lambda	.904	8.523	6	984	.000	.049*
Year	Wilks' Lambda	.993	1.706	2	492	.183	.007
Program*Year	Wilks' Lambda	.967	2.793	6	984	.011	.017

According to the multivariate MANOVA results presented in Table 8, the program has a significant effect on the scores of creative personality traits ($\lambda=0.904$, $F_{(6)}=8.523$, $p < .05$). However, the year of study does not have a significant effect on the scores of creative personality traits ($\lambda=0.993$, $F_{(2)}=1.706$, $p > .05$). When assessing the partial eta squared values, the effect related to the program is found to be moderate ($\eta^2=0.049$), while for the year of study, it is negligible ($\eta^2=0.007$). Furthermore, the combined effect of both independent variables is found to be weakly significant ($\eta^2=0.017$).

Table 9

Variance Analysis Results for the Creative Personality Traits and Shyness Scores of Teacher Candidates Based on Their Study Program and Year of Study

Source	Dependent Variable	Sum of Squares	Sd	Mean Square	F	p	Eta squared
Corrected Model	Creative Personality Traits	3439.257a	7	491.322	7.746	.000	.099*
	Shyness	5042.013b	7	720.288	2.947	.005	.040*
Intercept	Creative Personality Traits	1799931.228	1	1799931.228	28376.713	.000	.983*
	Shyness	1317520.655	1	1317520.655	5389.871	.000	.916*
Program	Creative Personality Traits	2765.966	3	921.989	14.536	.000	.081*
	Shyness	2189.360	3	729.787	2.985	.031	.018
Year of Study	Creative Personality Traits	.806	1	.806	.013	.910	.000
	Shyness	789.201	1	789.201	3.229	.073	.007
Program * Year of Study	Creative Personality Traits	405.943	3	135.314	2.133	.095	.013
	Shyness	2182.179	3	727.393	2.976	.031	.018
Error	Creative Personality Traits	31270.926	493	63.430			
	Shyness	120510.813	493	244.444			
Total	Creative Personality Traits	2068543.000	501				
	Shyness	1590035.000	501				
Corrected Total	Creative Personality Traits	34710.184	500				
	Shyness	125552.826	500				

Upon analysis of the variance table presented in Table 9, it is evident that there exists a statistically significant difference in the scores pertaining to creative personality traits ($F_{(3-501)}=14.536$, $p<.05$) and shyness ($F_{(3-501)}=2.985$, $p<.05$) when categorized by program. In contrast, no significant differences are observed in the scores for creative personality traits ($F_{(1-495)}=.013$, $p>.05$) and shyness ($F_{(1-495)}=3.223$, $p>.05$) when assessed according to year of study. Moreover, the average score for creative personality traits among students in the special education program ($X=66.89$) surpasses those of students in preschool education ($X=63.04$), classroom teaching ($X=60.12$), and primary school mathematics teaching ($X=63.93$). In relation to shyness, students in the classroom teaching program exhibit a higher average score ($X=56.52$) compared to their counterparts in preschool education ($X=51.43$). The analysis indicates that the partial eta squared for creative personality traits based on the program is calculated as $\eta^2=.081$, suggesting that the independent variable accounts for 8% of the multivariate variance observed in the dependent variable. For shyness, the partial eta squared is $\eta^2=.018$, indicating that 2% of the multivariate variance in the dependent variable is attributable to the independent variable. Furthermore, when evaluating the combined effects of program and year of study, the analysis reveals no statistically significant difference in the scores for creative personality traits ($F_{(3-495)}=2.133$, $p>.05$). However, a significant difference in shyness scores ($F_{(3-495)}=2.976$, $p<.05$) is identified in relation to both program and year of study.

Discussion & Conclusion

This study was conducted with a sample of 501 university students enrolled in preschool teaching, classroom teaching, primary school mathematics teaching, and special education programs across Turkey. The study examined the predictive power of participants' shyness scores on their creative personality traits scores, as well as the variability of participants' scores on the scales according to age, gender, program, and year of study at university.

In the initial findings of this study, the relationship between creativity personality traits and shyness scores was analyzed, and the predictive power of shyness scores on creativity personality traits scores was evaluated. The results indicated that shyness was not a significant predictor of creativity personality traits, namely task orientation, internal motivation, and risk-taking, while the self-confidence emerged as a significant predictor. Given the inverse relationship observed between these variables, it can be inferred that an increase in self-confidence among teacher candidates is associated with a decrease in their levels of shyness. Furthermore, shyness emerged as a significant predictor of creative personality traits, suggesting that as teacher candidates experience a reduction in shyness, their creative personality traits tend to enhance. Consequently, it can be asserted that heightened self-confidence in teacher candidates correlates with diminished shyness and an increase in their creative personality traits. Similarly, Heiser et al. (2009) suggested that shyness could play a hindering role in characteristics related to creative personality traits. However, the absence of a detailed study directly addressing the relationship between shyness and creative personality traits among teacher candidates is regarded as a deficiency in supporting these findings. Furthermore, it has been observed that creativity studies involving extroverted and introverted individuals have not reached a definitive conclusion regarding which personality trait is more prominent. For instance, while a relationship was found between extroversion and creativity (Hammond & Edelmann, 1991), no relationship was observed regarding introversion (Feist, 1998). This suggests that individuals with high creative traits may exhibit conflicting behaviors related to shyness. In this context, it is recognized that further comprehensive studies on this subject are necessary to contribute to the literature.

In another finding of the study, the significant differences in creative personality traits and shyness scores among teacher candidates were examined based on their gender and age. In this context, it was found that gender did not have a significant effect on the creative personality traits scores and shyness scores, while age had a statistically significant impact on both criteria. The lack of a difference regarding gender can be attributed to the decreasing distinctions between males and females in contemporary educational and social settings. In the literature, a study conducted by Akdoğan and Can (2019) on university students found that gender has an effect on shyness levels, with males and individuals exhibiting masculine traits demonstrating less shy behaviors. However, this finding contradicts the results of the present research. This discrepancy may be related to the influence of patriarchal societal norms on the sample group. It is assumed that the teacher candidates in this study exhibit a more neutral stance against traditional gender biases, given the current era. Furthermore, studies conducted by Antony and Swinson (2000) and Shields (2005) that associate shyness with women are inconsistent with the findings of this research. Thus, a lack of consistency between shyness levels and the gender variable is observed. On the other hand, the findings regarding age indicate that teacher candidates aged 31 and older have higher creative personality traits scores compared to younger individuals. This implies that younger individuals have lower scores in creative personality traits. It is believed that the families' ability to raise younger children in a more controlled manner contributes to this age-related difference. It is expected that creative personality traits and other associated characteristics may be hindered in children raised under strict control due to limitations. Erik Erikson's theory of psychosocial development emphasizes that during the second stage, known as the Autonomy vs. Shame and Doubt (18 months to 3 years), caregivers should support children in coping with obstacles and exploring their environments by considering their developmental characteristics (Burger, 2006; Erikson, 1984). Otherwise, children who are not allowed to explore during this stage and are overly controlled and restricted may experience issues such as doubt, shame, and dependency (Özbay, 2004; Koç et al., 2001). Based on this information, it is thought that young children are significantly influenced by their families' parenting styles, which may lead to differences in

creative personality traits and shyness levels based on age. Similarly, another finding of the research indicates that teacher candidates aged 31 and older have lower shyness scores compared to younger individuals.

The present study also examined how the shyness and creative personality traits and shyness scores of teacher candidates differ based on their programs and year of study. While a significant difference was found between creative personality traits and shyness scores based on the program, no significant difference was observed based on the year of study. Additionally, the ranking of creative personality traits scores according to the program was found to be in a descending order of special education, preschool, classroom, and primary school mathematics teaching. Regarding shyness scores, it was determined that classroom teaching had a higher average score than preschool teaching. When assessing the joint effects of program and year of study, no significant difference was found in the scores of creative personality traits, while a significant difference in shyness scores was identified based on the program and year of study. It is emphasized that the possession of these traits by teacher candidates and teachers (Cropley et al., 2019) and the existence of significant differences based on the program are crucial. Erdoğan (2006) argues that when teacher candidates recognize that they have certain creative personality traits, this can significantly contribute to the development of creativity in the children they will teach.

This study, while highlighting its innovative and strong aspects, is limited to the characteristics measured by the employed scales, the programs included in the research, and the teacher candidates attending their 3rd and 4th years at university.

Based on the findings of the research, the following recommendations can be made:

For future research;

- The findings of this study indicate that as the level of shyness among teacher candidates increases, their expression of creative personality traits may decrease. Future research could enhance sample sizes and conduct comparisons across different regions to validate these findings.
- This study has identified that the shyness scale variable serves as a significant predictor only for the self-confidence dimension of the creative personality traits scale. In subsequent research, results could be examined by including teacher candidates from various programs and utilizing different measurement tools.
- The study revealed that gender does not have a statistically significant effect on creative personality traits and shyness scores among teacher candidates, whereas age shows a significant impact on these scores. Future research could address the gender variable comprehensively by including participants from diverse geographical regions and age groups.
- While a significant difference was found in creative personality traits and shyness scores based on the program of teacher candidates, no significant difference was observed based on year of study. Future research may include earlier educational levels, such as 1st and 2nd-year university students, to expand the scope of the investigation.
- For future research, the needs identified in the literature can be reassessed according to current conditions to facilitate interdisciplinary studies and projects.

Recommendations (for Teacher Candidates and Universities):

- Instructors can adapt undergraduate and graduate course contents to encourage teacher candidates to contribute interactively during lessons and motivate them to develop new projects.
- Studies involving teacher candidates can be conducted in the form of individual or small group work to gain a closer understanding of individuals and foster their development. Additionally,

assignments could be designed to encourage presentations in front of an audience, aiding them in overcoming their shyness.

- Administrative personnel in universities, such as deans, can organize regular meetings and seminars with internal and external stakeholders to facilitate exchanges of ideas between teacher candidates and field experts.
- Quality communication opportunities can reduce teacher candidates' shyness while supporting the development of their creativity. Therefore, universities can organize more social activities and events aimed at enhancing communication skills for teacher candidates.
- The physical facilities of universities can be redesigned and enriched to support the personal development of teacher candidates in areas where they feel inadequate. In this context, play areas and multi-learning environments can be created within and between classes to develop creative personality traits and reduce shyness.
- Universities can create opportunities for teacher candidates to express themselves through their strengths.
- Curricula implemented in universities can be conducted in a more individualized manner that ensures equitable opportunities while allowing adequate time for each teacher candidate.

Author Contribution Rates

The first author contributed 60% to the research process, while the second author contributed 40%.

Ethical Declaration

All rules included in the “Directive for Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions” have been adhered to, and none of the “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics” included in the second section of the Directive have been implemented. The ethics committee approval of this study was obtained by Selçuk University, Faculty of Health Sciences, Non-Interventional Clinical Research Ethics Committee with the decision numbered 2023/04 and dated 26.04.2023.

Conflict Statement

The author declares no competing interests.

Türkçe Sürümü

Giriş

Yaratıcılık araştırmacılar tarafından ilgi gören bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Alanyazında da son yıllarda yaratıcılık ile ilgili çeşitli araştırmalar olduğu görülmüştür (Abacı vd., 2015; Abacı Karadeniz & Tepeli, 2019; Anderson vd., 2014; Aydaş vd., 2018; Buldur & Sarı, 2022; Clark, 2015; Erdoğan vd., 2018; Karaoğlu vd., 2016; Kırmızı, 2022; Kurnaz & Şentürk Barışık, 2018; Kuşcu, 2017; Kuşcu vd., 2013; Lucas, 2016; Yıldız Çiçekler, 2016; Weiss vd., 2021). Bu çeşitli araştırmalara konu olan yaratıcılık kavramını Torrance (1972) esnek ve özgün düşünebilme yetisi, Runco ve Jaeger (2012) yeni ve yararlı ürünler oluşturmak, Gross ve diğerleri (2020) bilgiyi yeni bir şeye dönüştürebilme yeteneği şeklinde tanımlamışlardır. Bu tanımlardan yola çıkılarak yaratıcılık ile ilgili temel anahtar kelimelerin özgünlük, yenilik ve yararlılık olduğu söylenebilir.

Bireylerin yaratıcılık ile ilgili bahsedilen yukarıdaki özellikleri doğuştan getirdiklerine inanılan yaygın bir görüş olsa da; bu özelliklerin uygun çevresel faktörler ve eğitim koşulları içerisinde gelişebildiği ya da tam tersi uygun olmayan şartların varlığında körelebildiği vurgulanmaktadır (Yeşilyurt, 2020). Buradan hareketle yaratıcılık özellikleri bulunan bireylerin körelememesi için desteklenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır, Turla (2004) da bu düşünceyi desteklemektedir. Çellek, (2001), Maclure ve Davies (1991) ve İpşiroğlu (1993) da benzer şekilde yaratıcılığın çağdaş eğitimin ana bir gerekliliği olduğunu belirterek bireylerin desteklenmesi yönünde görüşlerini ifade etmişlerdir. Çünkü bireyin yaşam temelinin çerçevesinde de yaratıcılık vardır (Can Yaşar & Aral, 2010). Örneğin yaratıcılık, bireylerin toplum içerisinde meydana gelen olaylara yeni bakış açıları geliştirebilmelerini ve daha başarılı olabilmelerini sağlar (Çelebi Öncü, 2012). Aynı zamanda bireysel gelişimlerine ve eğitim hedeflerinin gerçekleşmesine katkıda bulunur (Çellek, 2001; Maclure & Davies 1991). Bu nedenlerden dolayı çok eski yıllardan beri Senemoğlu (1996) ve günümüzde Yalçın ve Yıldız Çiçekler (2021) tarafından, ülkemizin geleceği için yetişmesi gereken çocuklarımızın yaratıcılıklarının desteklenmesine yönelik eğitimlerin verilmesi gerekliliği üzerinde durulmuş, bununla birlikte çocuklarımıza eğitim verecek olan öğretmenlerimizin yaratıcı kişilik özelliklerini taşıyan bireyler olmasının önemi belirtilmiştir.

Öğretmenlerimizden beklenen ve 21. yüzyıl becerileri içerisinde son dönemlerde önemi artan bir konu olan yaratıcı kişilik özellikleri; amaç yönelimli olma, içsel motivasyonun yüksek olması, hayal kurma, özgün düşünce, yoğun bir merak duygusuna sahip olma, esnek düşünebilme, gelişmiş ifade edici dil becerilerine sahip olma, yeniliğe açık olma, inatçılık, yılmazlık, macera sever, risk alabilme, pratik çözüm önerileri sunma ve özel yeteneklere sahip olabilme şeklindedir (Angela & Caterina, 2020; Chan & Yuen, 2014; Cheung & Leung, 2014; Collard & Looney, 2014; Tyagi, 2015; Şahin, 2016; Şahin, 2022; Şahin & Danışman, 2017; Yeşilyurt, 2020; Zhou vd., 2013). Bu şekilde ifade edilen yaratıcı kişilik özellikleri, günümüzde birçok sektörde bireylerin istihdamı için aranan şartlardan olmaktadır (Anderson vd., 2014; International Business Machines-IBM, 2010; Programme for International Student Assessment-PISA, 2021). Çünkü bireylerde yaratıcı kişilik özelliklerinin varlığı, onların üretkenlik düzeylerini (Akin, 2010), problem çözebilme yetkinliklerini (Evans vd., 2021) ve belirsiz durumları fark ederek kesin sonuçlara ulaşma eğilimlerini (Jirout vd., 2022) olumlu yönde etkilemektedir. Özellikle ülkemizdeki eğitim sektöründe, öğretmenlerin öğrencilerinde yaratıcı özellikleri destekleme becerilerinin, kendi yaratıcı kişilik özellikleri ile ilgili olduğunu belirten araştırma sonuçlarının mevcut olması (Çağ Adıgüzel, 2016; Pehlivan, 2019) ve alanda çalışan araştırmacıların bu konunun gerekliliği üzerinde durmaları (Yalçın & Yıldız Çiçekler, 2021), araştırmacıları bu duruma çeken etmenlerden birisi olmuştur. Bu bilgilerden hareketle eğitim sektöründe istihdam edilmeye en yakın basamaklardan birisi olan öğretmen adaylarının, yaratıcı kişilik özellikleri hakkında ayrıntılı bilgi sahibi olma gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda alan yazın incelendiğinde öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri ile ilgili yapılan araştırmalara ulaşılmıştır. Bu araştırmalarda yaratıcı kişilik özelliklerinin; beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerinde eğitsel oyun oynatma öz-yeterlilikleri (Genç, 2021), sınıf öğretmenliği öğrencilerinde yaratıcılığı destekleme becerileri (Leylak & Say,

2021) ve yaratıcılık alanları (Demir, 2022); okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinde hoşgörü düzeyleri (Yılmaz & Güven, 2019) ve duygusal zeka düzeyleri (Kılınc, 2019), müzik öğretmenliği öğrencilerinde yansıtıcı düşünme eğilimleri (Aykan Özer, 2022) ile ilişkisine bakıldığı görülmüştür. Ayrıca Ayyıldız ve Yılmaz (2021) tarafından yapılan araştırmada yaratıcı kişilik özelliklerinin; fen bilgisi öğretmenliği, matematik öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları ile yürütüldüğü görülmüştür. Yurt dışında öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri ile ilgili yapılan bir araştırmada ise, yaratıcı kişilik özelliklerinin; spor öğretmenliği öğrencilerinde öğrenme stilleri (Nirantranon & Nirantranon, 2004) ile ilişkisinin incelendiği görülmüştür. Tüm bu araştırmalar incelendiğinde, alanyazında yaratıcı kişilik özellikleri ile ilişkili olabilecek faktörlere yer verilen daha fazla sayıda ve güncel ihtiyacı olduğu görülmektedir. Örneğin utangaçlığın, yaratıcılık ile ilgili özellikler önünde bir engel olabileceği belirtilmiştir (Heiser vd., 2009). Rastlanılan araştırmalar incelendiğinde ise yaratıcı kişilik özelliklerinin öğretmen adaylarında birçok değişken ile ele alındığı; ancak utangaçlık ile ele alınmadığı dikkat çekmiştir.

Bu durumun dikkat çekmesinde yukarıda verilen bilginin yanında, araştırmacılar tarafından öğretmen adaylarının içinde buldukları ergenlik dönemi gereği utangaçlığın görülmesinin beklenmesi etkili olmuştur. Utangaçlığın tanımına bakıldığında bu düşüncelerde haklı olduğu görülmektedir. Utangaçlık; gelişim özelliklerinin doğal bir sonucu olarak birçok değişikliğin yanında fiziksel değişiklikler ile birlikte öncelikle ergenlik döneminde ortaya çıkan bir durum olarak tanımlanmaktadır (Aktan vd., 2000; Hanna vd., 2003). Bian ve Leung (2014) da utangaçlığın üniversite dönemindeki öğrencilerde sıklıkla görülebildiğini ve utangaçlığın sosyal ortamlardan kaçınma ile kendini gösterdiğini belirtmiştir. Çocuklarımızı yetiştirecek ve onların yaratıcılık özelliklerini desteklemesini beklediğimiz, kendilerinin de yaratıcı kişilik özelliklerini buldurmaları gereken öğretmenlerimizde sosyal ortamdan kaçınma ile kendini gösteren utangaçlığın yaratıcı kişilik özellikleri ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bu duruma bir kanıt olarak, diğer yandan bireylerin sosyo-kültürel çevreleri ve başka bireyler ile etkileşime girdikçe geliştikleri bilinmektedir (Hakkarainen & Bredikyte, 2010, 2014, 2018). Bu durumda geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri ile utangaçlık düzeyleri arasındaki ilişki durumu araştırmacılar için çalışılması gereken bir merak konusu olmuştur.

Yukarıdaki bilgiler ile birlikte araştırma; konu kapsamından ülkemizde örnek olması ve çocuklar ile doğrudan çalışacak programlardaki öğretmen adaylarını ele alması yönünden önemli olmaktadır. Bu araştırmanın alanyazındaki diğer araştırmalardan farklılaşan en önemli yönü eksiklikleri tamamlamasıdır. Çünkü bir bütün olarak değerlendirildiğinde, araştırmada öğretmen adaylarının gelişimsel dönemlerine yönelik ihtiyaç olan durumları ele alındığı görülmektedir. Bu araştırmanın eğitime dair bu olumlu katkıları ve yenilikçi yanları gibi güçlü özelliklerinden dolayı öğretmen adaylarına, akademisyenlere ve eğitim camiasına fayda sağlayacağına inanılmaktadır. Çünkü Davies ve diğerlerinin (2014) belirttiği gibi öğretmenler birçok öğrenci için rol model kişilerdir. Bundan dolayı öğretmenler davranışları ve bireysel performansları ile öğrencileri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Geleceğin öğretmenleri olacak olan öğretmen adaylarının da kendilerinin yaratıcı kişilikleri ve ilişkili özellikleri fark etmesinin önemi bu nedenlerden dolayı büyük görülmektedir (Benedek vd., 2016). Bu bilgilerden yola çıkılarak araştırmanın önemli olduğuna inanılmaktadır.

Yukarıda verilen ifade ve bilgilerden hareketle bu araştırmanın genel amacı, öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri ile utangaçlık düzeyleri arasındaki ilişkinin ve utangaçlığın yaratıcı kişilik özelliklerini yordama durumunun incelenmesidir. Aynı zamanda araştırmada katılımcıların aldıkları puanların cinsiyet ve yaş değişkenleri ile program ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından anlamlı düzeyde farklı olup olmadığına da bakılmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

- Yaratıcı kişilik özellikleri toplam ve alt boyut puanları ile utangaçlık düzeyleri toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır ve utangaçlık puanları yaratıcı kişilik özellikleri puanlarının anlamlı yordayıcısı mıdır?
- Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine ve yaşlarına göre yaratıcı kişilik özellikleri ve utangaçlık puanları açısından anlamlı farklılık var mıdır?

- Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programa ve sınıf düzeylerine göre yaratıcı kişilik özellikleri ve utangaçlık puanları açısından anlamlı farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada yaratıcı kişilik özellikleri ile utangaçlık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için ilişki tarama modeli kullanılmıştır. Bu model; en az iki değişken arasındaki ilişki durumunu, ilişki var ise derece ve yönünü belirlemeyi sağlayan bir araştırma modelidir (Fraenkel & Wallen, 2009; Karasar, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini; Türkiye genelindeki devlet/vakıf üniversitelerinin eğitim fakültelerinde yer alan okul öncesi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, ilköğretim matematik ve özel eğitim öğretmenliği programlarındaki öğretmen adayları oluşturmaktadır. Türkiye’de 2022-2023 yılı içerisinde eğitim fakültesi bünyesinde kayıtlı olan öğrenci sayısı 248.744’tür (Yüksek Öğretim Bilgi Yönetim Sistemi, t.y). Araştırmanın örneklemini ise Devlet/Vakıf üniversitelerinden ulaşılabilenlerden eğitim fakülteleri bünyesindeki okul öncesi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, ilköğretim matematik ve özel eğitim öğretmenliği programlarındaki 3. ve 4. sınıfa devam eden 501 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmenliğe yönelik bilgi farkındalığının sınıf düzeyi arttıkça daha yeterli düzeyde olacağı düşüncesinden dolayı araştırma, 3. ve 4. sınıf düzeyindeki öğrenciler ile yürütülmüştür. Örneklem türlerinden kolay ulaşılabılır örnekleme tercih edilmiştir. Bu örnekleme yöntemi; yöntemde katılımcılara kolay ulaşılmasının hedeflenmesi ve ihtiyaç duyulan büyüklüğe ulaşılan kadar devam edilmesi (Coşkun vd., 2017), özelliklerinden dolayı tercih edilmiştir.

Bu araştırmanın örnekleminin hesaplanması için Cohen (2000) ile Saunders ve diğerlerinin (2009) belirttiği %95 güven düzeyi ve %5 hata aralığında örneklem hesaplaması yöntemi kullanılmıştır. Buna göre bu araştırmada ulaşılması gereken örneklem sayısının 152 olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada 501 katılımcıya ulaşılarak yeterli sayı elde edilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Kişisel Bilgileri

	Grup	S	%
Cinsiyet	Kız	366	73.1
	Erkek	135	26.9
	Toplam	501	100
Yaş	20-25	399	79.6
	26-30	65	13.0
	31 ve üzeri	37	7.4
	Toplam	501	100
Program	Okul öncesi	165	32.9
	Sınıf	108	21.6
	İlköğretim matematik	76	15.2
	Özel eğitim	152	30.3
	Toplam	501	100
Sınıf Düzeyi	3. sınıf	265	52.9
	4. sınıf	236	47.1
	Toplam	501	100

Tablo 1’de öğretmen adaylarının %73.1’i kız, %26.9’u erkek, %79.6’sı 20-25 yaşında, %13’ü 26-30 yaşında, %7.4’ü 31 yaş ve üzerindedir. Ek olarak öğretmen adaylarının %32.9’u okul öncesi öğretmenliği, %30.3’ü özel eğitim öğretmenliği, %21.6’sı sınıf öğretmenliği, %15.2’si ilköğretim matematik öğretmenliği

programında öğrenim görmektedir ve öğretmen adaylarının %52.9'u 3. sınıfa, %47.1'i 4. sınıfa devam etmektedir.

Kullanılan Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kişisel bilgilerini öğrenmek amacı ile araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Formda öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, öğrenim gördükleri program ve sınıf düzeyleri ile ilgili sorular bulunmaktadır.

Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği

Geçerlik ve güvenilirlik çalışması Şahin ve Danışman (2017) tarafından yapılan "Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği" yaşları 13 ile 29 arasında değişen öğrencilere uygulanmaktadır. Ölçeğin uygulanma amacı; öğrencilerin yaratıcı kişilik özelliklerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesidir. Ölçekte "Amaç yönelimlilik (1, 2, 3, 4, 5)", "İçsel motivasyon (6, 7, 8, 9, 10)", "Kendine Güven (11, 12, 13)" ve "Risk alma (14, 15, 16, 17)" olmak üzere 4 alt boyut ve 17 madde yer almaktadır. Her bir madde; Kesinlikle katılmıyorum=1, katılmıyorum=2, kararsızım=3, katılıyorum=4 ve kesinlikle katılıyorum=5 şeklinde olmak üzere beşli likert derecelenmiştir. Ölçekte bazı maddeler (1, 4, 5, 11, 12, 13) tersten puanlanmaktadır. Ölçekten alınan puanın yüksek olması kişide yaratıcı kişilik özelliklerinin fazla olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin alt faktörleri için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .60 ile .65 aralığında, genelinde ise .67 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Türkçe formunda Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarının 0,71 ile 0,84 arasında olduğu ifade edilmiştir (Evin-Gencel, 2007). Bu araştırma için Cronbach Alpha katsayısı ,93 olarak hesaplanmıştır.

Utangaçlık Ölçeği

Geçerlik ve güvenilirlik çalışması Güngör (2001) tarafından yapılan "Utangaçlık Ölçeği" üniversite düzeyindeki öğrencilere uygulanmaktadır. TOAD üzerinden elde edilen bilgilere göre, bu tarihe kadar ülkemizdeki üniversite öğrencilerinin utangaçlık düzeylerini ölçen, tek ölçüm aracı olma özelliğini taşımaktadır. Ölçek herhangi bir yaş aralığı belirtilmeden tüm üniversite kademesindeki kişiler için uygulanabilmektedir.

Ölçeğin uygulanma amacı; üniversite öğrencilerinin utangaçlık düzeylerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesidir. Toplamda 20 maddeden oluşmaktadır. Her bir madde; Bana hiç uygun değil=1, uygun değil=2, kararsızım=3, bana uygun=4 ve bana çok uygun=5 şeklinde beşli likert derecelendirilmiştir. Yüksek puan alınması kişinin utangaçlık düzeyinin fazla olduğu anlamına gelmektedir. Güngör (2001) tarafından; iç tutarlılık katsayısı .91, test-tekrar test güvenilirliği .83 bulunmuştur. Geçerlik çalışmalarında sosyal durumlarda kendini değerlendirme envanterinin kaygı alt boyutu ile .71, kaçınma alt boyutu ile .78 korelasyona ulaşılmıştır. Bu araştırma için Cronbach Alpha katsayısı ,74 olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma öncesinde katılımcılara araştırmanın amacı hakkında bilgilendirme yapılmış, araştırmaya katılımın gönüllü olduğu ifade edilmiş ve araştırma gönüllü olan katılımcılar ile yürütülmüştür. Her iki ölçek katılımcılara yazarlar tarafından çevrim içi olarak uygulanmıştır. Katılımcılara ölçekleri doldurmaları sırasında bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırmanın Türkiye geneli olması ve 2019 yılından beri bizleri etkileyen Covid durumu düşünüldüğünde kolay örnekleme yöntemi ile ulaşılabilen katılımcılardan çevrimiçi veri toplamak hem araştırmacılar hem de katılımcılar için büyük kolaylık sağlamaktadır.

Veri Analizi

Analizler SPSS 22.00 programı ile yapılmıştır. Verilerin normallik durumunu anlamak amacıyla çarpıklık basıklık katsayısı analizleri yapılmıştır (Tablo 2).

Tablo 2*Çarpıklık Basıklık Katsayısı Analizleri*

	Çarpıklık	Basıklık
Utangaçlık Ölçeği	.568	.454
Amaç Yönelimlilik	.098	-.640
İçsel Motivasyon	-.820	1.185
Kendine Güven	-1.063	.698
Risk Alma	-.251	-.366
Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği	-.159	.299

Tablo 2 incelendiğinde utangaçlık ölçeği ve yaratıcı kişilik özellikleri ölçeği değişkenlerinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,96 ile -1,96 arasında çıktığı görülmektedir. Değerlerin +1.96 ile -1.96 arasındaki aralıkta olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir (George & Mallery, 2010). Buradan hareketle verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Araştırmada utangaçlık puanlarının yaratıcı kişilik özellikleri puanlarını yordama durumunu belirlemek amacı ile çoklu lojistik regresyon analizi uygulanmıştır. Bunun yanında öğretmen adaylarının utangaçlık ve yaratıcı kişilik özellikleri puanlarının cinsiyet, yaş, program ve sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılık durumuna bakmak için çift yönlü MANOVA analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmada ulaşılan bulgular bu bölümde tablolar halinde verilmiştir.

Yaratıcı kişilik özellikleri ile utangaçlık düzeyleri arasındaki ilişkiler ve utangaçlık düzeylerinin yaratıcı kişilik özelliklerini yordama gücünü anlamak amacıyla çoklu logistik regresyon analizi uygulanmıştır (Tablo 3).

Tablo 3*Utangaçlık Puanlarının Yaratıcı Kişilik Özellikleri Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Logistik Regresyon Analizi Sonuçları*

		B	S.E.	Wald	Sig.	R	Exp(B)	95% C.I. for EXP(B)	
								Lower	Upper
Amaç Yönelimlilik	Utangaçlık	-.174	.118	2.163	.141	-.043	.840	.666	1.060
	Sabit	1.131	.338	11.232	.001		3.100		
İçsel Motivasyon	Utangaçlık	-.333	.265	1.583	.208	-.072	.717	.427	1.204
	Sabit	4.062	.801	25.748	.000		58.108		
Kendine Güven	Utangaçlık	-1.761	.196	81.036	.000	-.435	.172	.117	.252
	Sabit	6.944	.642	116.834	.000		1036.446		
Risk Alma	Utangaçlık	.111	.186	.356	.551	.007	1.117	.776	1.608
	Sabit	1.817	.513	12.549	.000		6.154		
Yaratıcı Kişilik Özellikleri	Utangaçlık	-.476	.221	4.659	.031	-.960*	.621	.403	.957
	Sabit	4.106	.685	35.971	.000		60.733		

* p<0.05

Tablo 3 incelendiğinde utangaçlık düzeyleri ile amaç yönelimlilik boyutu arasındaki ilişkilerin anlamsız bulunduğu görülmektedir (R=-.043, p>.05). Utangaçlık düzeyi değişkeni puanlarının amaç yönelimlilik boyutu puanlarını yordamasına ilişkin regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin Wald değeri de anlamsız bulunmuştur (Wald=2.163, p>.05). Sonuçlar incelendiğinde utangaçlık değişkeninin amaç yönelimlilik boyutu puanları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı anlaşılmaktadır. Tabloya bakıldığında utangaçlık düzeyleri ile içsel motivasyon boyutu arasındaki ilişkilerin anlamsız bulunduğu görülmektedir (R=-.072, p>.05). Utangaçlık düzeyi değişkeni puanlarının içsel motivasyon boyutu puanlarını yordamasına ilişkin regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin Wald değeri anlamsız bulunmuştur (Wald=11.232, p>.05). Sonuç olarak utangaçlık değişkeninin içsel motivasyon boyutu puanları üzerinde anlamlı bir yordayıcı

olmadığı söylenebilir. Tablodan utangaçlık düzeyleri ile kendine güven boyutu arasındaki ilişkiler anlamlı bulunduğu görülmektedir ($R=-.435$, $p<.05$). Utangaçlık düzeyi değişkeni puanlarının kendine güven boyutu puanlarını yordamasına ilişkin regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin Wald değeri anlamlı bulunmuştur (Wald=81.036, $p<.05$). Sonuçlar incelendiğinde utangaçlık değişkeninin kendine güven boyutu puanları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu anlaşılmaktadır. %95 olasılıkla güven aralıkları .117-.252 arasında bulunmuştur. Korelasyon değeri negatif olduğu için utangaçlık azaldıkça kendine güvenin artacağı söylenebilir. Ek olarak utangaçlık düzeyleri ile risk alma boyutu arasındaki ilişkiler anlamsız bulunmuştur ($R=.007$, $p>.05$). Utangaçlık düzeyi değişkeni puanlarının risk alma boyutu puanlarını yordamasına ilişkin regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin Wald değeri anlamsız bulunmuştur (Wald=.356, $p>.05$). Sonuç olarak utangaçlık değişkeninin risk alma boyutu puanları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı söylenebilir. Utangaçlık düzeyleri ile yaratıcı kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler ise anlamlı bulunmuştur ($R=-.960$, $p<.05$). Utangaçlık düzeyi değişkeni puanlarının yaratıcı kişilik özellikleri puanlarını yordamasına ilişkin regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin Wald değeri anlamlı bulunmuştur (Wald=4.659, $p<.05$). Sonuçlar incelendiğinde utangaçlık değişkeninin yaratıcı kişilik özellikleri puanları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. % 95 olasılıkla güven aralıkları .403-.957 arasında bulunmuştur. Korelasyon değeri negatif olduğu için utangaçlık azaldıkça yaratıcı kişilik özelliklerinin artacağı söylenebilir.

Araştırmada, öğrencilerin cinsiyetleri ve yaşlarına göre yaratıcılık ve utangaçlık puanları arasındaki manidar fark durumu çift yönlü MANOVA ile incelenmiştir. Aynı zamanda diğer değişkenlerle beraber yaratıcılık puanları üzerindeki ortak etkisi durumuna bakılmıştır. Çözümleme öncesi çift yönlü MANOVA'nın normallik, varyansların ve kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımları incelenmiştir. Gruplar için tek değişkenli ve çoklu normallik varsayımları karşılanmıştır. Kovaryans matrislerinin eşitliği ve varyansların homojenliği incelenmiş, sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4
Varsayımlara İlişkin Çözümleme Sonuçları

Bağımsız değişkenler	Levene's Test				Box's M Testi				
	F	Sd1	Sd2	p	Box's M	F	Sd1	Sd2	p
Cinsiyet	1.433	5	495	.211	22.186	1.431	15	22728.26	.123
Yaş	1.256	5	495	.256	28.233	1.565	15	22728.26	.118
Yaş	1.256	5	495	.256	28.233	1.565	15	22728.26	.118

Tablo 4'te varsayımlara ilişkin çözümleme sonuçları verilmiştir. Levene's Testi ve Box's M istatistiği incelendiğinde bağımsız değişkenlerin her biri için hata varyanslarının ve kovaryans matrislerinin eşit olduğu görülmüştür ($p>.05$). Sonuç olarak ortak etkinin belirlenmesinde Wilk's Lambda değeri yorumlanmış ve tüm çözümlemelerde manidarlık düzeyi olarak .05 belirlenmiştir.

Çözümlemeden sonra bulgular cinsiyetle beraber her değişken için ayrı ele alınmıştır. Katılımcıların yaratıcılık puanlarının yaşa ve cinsiyete göre manidar fark gösterme durumuna çok yönlü MANOVA ile bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 5 ve Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 5
Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine ve Yaşlarına Göre Yaratıcı Kişilik Özellikleri Puanlarına İlişkin Çok Yönlü MANOVA Sonuçları

Çoklu karşılaştırmalar		Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p	Kısmi Eta kare
Intercept	Wilks' Lambda	.031	7847.195	2	494	.000	.969*
Cinsiyet	Wilks' Lambda	.995	1.287	2	494	.277	.005
Yaş	Wilks' Lambda	.961	4.926	4	88	.001	.020
Cinsiyet* Yaş	Wilks' Lambda	.992	.965	4	988	.426	.004

Tablo 5'te cinsiyete ve yaşa göre yaratıcı kişilik özellikleri puanlarına ilişkin çok yönlü MANOVA sonuçları verilmiştir. Yapılan çok yönlü MANOVA sonuçlarına göre; cinsiyetin yaratıcı kişilik özellikleri puanlarına ilişkin etkisi manidar değildir ($\lambda=0.995$, $F_{(2)}= 1.287$, $p>.05$). Ancak yaşın yaratıcı kişilik özellikleri puanları üzerinde manidar etkisi olduğu görülmektedir ($\lambda=0.961$, $F_{(2)}=4,926$, $p<05$). Kısmi eta kare değerleri incelendiğinde Wilk's Lambda testine göre yaşa ilişkin değerlerin etkisinin ($\eta^2=0.02$) zayıf, cinsiyete göre ise ($\eta^2=0.005$) olmadığı görülmektedir. Ek olarak iki bağımsız değişkenin beraber ortak etkisinin ($\eta^2=0.004$) olmadığı bulunmuştur.

Tablo 6

Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine ve Yaşlarına Göre Yaratıcı Kişilik Özellikleri ve Utangaçlık Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Bağımlı değişken	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Eta kare
Düzeltilmiş Model	Yaratıcı Kişilik Özellikleri	1050.941	5	210.188	3.091	.009	.030
	Utangaçlık	4698.143	5	939.629	3.849	.002	.037
Intercept	Yaratıcı Kişilik Özellikleri	698543.789	1	698543.789	10272.934	.000	.954*
	Utangaçlık	452172.410	1	452172.410	1852.020	.000	.789*
Cinsiyet	Yaratıcı Kişilik Özellikleri	121.065	1	121.065	1.780	.183	.004
	Utangaçlık	367.482	1	367.482	1.505	.220	.003
Yaş	Yaratıcı Kişilik Özellikleri	804.390	2	402.195	5.915	.003	.023
	Utangaçlık	2384.004	2	1192.002	4.882	.008	.019
Cinsiyet * Yaş	Yaratıcı Kişilik Özellikleri	0.588	2	20.294	.298	.742	.001
	Utangaçlık	905.209	2	452.604	1.854	.158	.007
Hata	Yaratıcı Kişilik Özellikleri	33659.242	495	67.998			
	Utangaçlık	120854.683	495	244.151			
Toplam	Yaratıcı Kişilik Özellikleri	2068543.00	501				
	Utangaçlık	1590035.00	501				
Düzeltilmiş toplam	Yaratıcı Kişilik Özellikleri	34710.184	500				
	Utangaçlık	125552.826	500				

Tablo 6'da verilen varyans analizi tablosu incelendiğinde, cinsiyete göre yaratıcı kişilik özellikleri puanı ($F_{(1-501)}= 1.780$, $p>.05$) ve utangaçlık puanı ($F_{(1-501)}=1.780$, $p>.05$) arasında manidar fark olmadığı, yaşa göre yaratıcı kişilik özellikleri puanı ($F_{(2-495)}=5.915$, $p<.05$) ve utangaçlık puanına ($F_{(2-495)}=4.882$, $p<.05$) ilişkin puanlar arasında manidar fark olduğu görülmektedir. Yani 31 yaş ve üstü öğrencilerin yaratıcılık puanlarının ortalaması ($X=67,51$) 20-25 yaşındaki ($X=63,27$) ve 26-30 yaşındaki ($X=61,26$) öğrencilerin yaratıcılık puanlarının ortalamasından yüksektir. 31 yaş ve üstü öğrencilerin utangaçlık puanlarının ortalaması ($X=47,17$) 20-25 yaşındaki ($X=55,42$) ve 26-30 yaşındaki ($X=51,92$) öğrencilerin utangaçlık puanlarının ortalamasından düşüktür. Analizde yaratıcı kişilik özellikleri yaşa göre $\eta^2=.023$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer bağımlı değişkenlerdeki çok yönlü varyansın %2'sinin bağımsız değişken tarafından açıklandığını belirtmektedir. Utangaçlık ise yaşa göre $\eta^2=.019$ olarak bulunmuştur. Bu değer bağımlı değişkenlerdeki çok yönlü varyansın %2'sinin bağımsız değişken tarafından açıklandığını belirtmektedir. Cinsiyet ve yaşın ortak etkisi incelendiğinde ise hem yaratıcı kişilik özellikleri puanları

üzerinde ($F_{(2-495)}=0.8$, $p>.05$) hem de utangaçlık puanları üzerinde ($F_{(2-495)}=0.1$, $p>.05$) cinsiyete ve yaşa göre manidar fark olmadığı bulunmuştur.

Araştırmada, katılımcıların program ve sınıflarına göre yaratıcı kişilik özellikleri ve utangaçlık puanları arasında manidar fark olma durumuna çift yönlü MANOVA ile bakılmıştır. Ek olarak çözümlemede diğer değişkenlerle beraber yaratıcı kişilik özellikleri puanları üzerinde ortak etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Çözümleme öncesinde çift yönlü MANOVA'nın normallik, varyansların ve kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımları incelenmiştir. Gruplar için tek değişkenli ve çoklu normallik varsayımları karşılanmıştır. Kovaryans matrislerinin eşitliği ve varyansların homojenliği incelenmiş, sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7
Varsayımlara İlişkin Çözümleme Sonuçları

Bağımsız değişkenler	Levene's Test				Box's M Testi				
	F	Sd1	Sd2	p	Box's M	F	Sd1	Sd2	p
Program	1.334	3	497	.262	23.485	2.588	9	963137.859	.006
Sınıf	1.812	1	499	.179	4.967	1.649	3	78044113.659	.176

Not: Box's M için kritik p değeri .005 ve altındaki değerlerdir.

Tablo 7'de bağımsız değişkenlerin her biri için hata varyanslarının ve kovaryans matrislerinin eşit olduğu görülmektedir ($p>.05$). Çözümlemelerde ortak etkinin belirlenmesinde Wilk's Lambda değeri yorumlanmış ve tüm çözümlemelerde manidarlık düzeyi olarak .05 belirlenmiştir.

Çözümlemede sonrası bulgular programla birlikte her değişken için ayrı ele alınarak yorumlanmıştır. Katılımcıların yaratıcı kişilik özellikleri puanlarının program ve sınıfa göre manidar bir fark gösterme durumu çok yönlü MANOVA ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 8 ve Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 8
Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Programa ve Sınıf Düzeyine Göre Yaratıcı Kişilik Özellikleri Puanlarına İlişkin Çok Yönlü MANOVA Sonuçları

Çoklu Karşılaştırmalar	Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p	Kısmi Eta kare	
							Intercept
Program	Wilks' Lambda	.904	8.523	6	984	.000	.049*
Sınıf	Wilks' Lambda	.993	1.706	2	492	.183	.007
Program*Sınıf	Wilks' Lambda	.967	2.793	6	984	.011	.017

Tablo 8'de verilen çok yönlü MANOVA sonuçlarına göre; programın yaratıcı kişilik özellikleri puanına ilişkin etkisi manidar bulunmuştur ($\lambda=0,904$, $F_{(6)}=8.523$, $p<.05$). Ancak sınıf düzeyinin yaratıcı kişilik özellikleri puanları üzerinde etkisinin manidar olmadığı görülmektedir ($\lambda=0,993$, $F_{(2)}=1,706$, $p>.05$). Kısmi eta kare değerleri incelendiğinde Wilk's Lambda testine göre programa ilişkin değer etkisinin ($\eta^2=0,049$) orta düzeyde, sınıf düzeyine göre ise ($\eta^2=0,007$) olmadığı görülmektedir. Ayrıca her iki bağımsız değişkenin birlikte ortak etkisinin ($\eta^2=0,017$) zayıf düzeyde anlamlı olduğu bulunmuştur.

Tablo 9

Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Programa ve Sınıf Düzeyine Göre Yaratıcı Kişilik Özellikleri ve Utangaçlık Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Bağımlı değişken	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Eta kare
Düzeltilmiş Model	Yaratıcı Kişilik Özellikleri	3439.257a	7	491.322	7.746	.000	.099*
	Utangaçlık	5042.013b	7	720.288	2.947	.005	.040*
Intercept	Yaratıcı Kişilik Özellikleri	1799931.228	1	1799931.228	28376.713	.000	.983*
	Utangaçlık	1317520.655	1	1317520.655	5389.871	.000	.916*
Program	Yaratıcı Kişilik Özellikleri	2765.966	3	921.989	14.536	.000	.081*
	Utangaçlık	2189.360	3	729.787	2.985	.031	.018
Sınıf	Yaratıcı Kişilik Özellikleri	.806	1	.806	.013	.910	.000
	Utangaçlık	789.201	1	789.201	3.229	.073	.007
Program * Sınıf	Yaratıcı Kişilik Özellikleri	405.943	3	135.314	2.133	.095	.013
	Utangaçlık	2182.179	3	727.393	2.976	.031	.018
Hata	Yaratıcı Kişilik Özellikleri	31270.926	493	63.430			
	Utangaçlık	120510.813	493	244.444			
Toplam	Yaratıcı Kişilik Özellikleri	2068543.000	501				
	Utangaçlık	1590035.000	501				
Düzeltilmiş toplam	Yaratıcı Kişilik Özellikleri	34710.184	500				
	Utangaçlık	125552.826	500				

Tablo 9’da verilen varyans analizi tablosu incelendiğinde, programa göre yaratıcı kişilik özellikleri ($F_{(3-501)} = 14.536$, $p < .05$) ve utangaçlık ($F_{(3-501)} = 2.985$, $p < .05$) ölçeklerine ilişkin puanlar arasında manidar fark olduğu, sınıf düzeyine göre yaratıcı kişilik özellikleri ($F_{(1-495)} = .013$, $p > .05$) ve utangaçlık ($F_{(1-495)} = 3.223$, $p > .05$) ilişkin puanlar arasında manidar fark olmadığı görülmektedir. Ek olarak özel eğitim öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı kişilik özellikleri puanlarının ortalaması ($X = 66.89$); okul öncesi öğretmenliği ($X = 63.04$), sınıf öğretmenliği ($X = 60.12$) ve ilköğretim matematik öğretmenliği ($X = 63.93$) öğrencilerinin yaratıcı kişilik özellikleri puanlarının ortalamasından yüksek bulunmuştur. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin utangaçlık puanlarının ortalaması ise ($X = 56.52$), okul öncesi öğretmenliği ($X = 51.43$) öğrencilerinin utangaçlık puanlarının ortalamasından daha yüksek bulunmuştur. Analizde yaratıcı kişilik özellikleri programa göre $\eta^2 = .081$ olarak bulunmuştur. Bu değer bağımlı değişkenlerdeki çok yönlü varyansın %8’inin bağımsız değişken tarafından açıklandığını belirtmektedir. Utangaçlık ise programa göre $\eta^2 = .018$ olarak bulunmuştur. Bu değer bağımlı değişkenlerdeki çok yönlü varyansın %2’sinin bağımsız değişken tarafından açıklandığını belirtmektedir. Program ve sınıf düzeyinin ortak etkisi incelendiğinde ise yaratıcı kişilik özelliği puanları üzerinde ($F_{(3-495)} = 2.133$, $p > .05$) manidar fark olmadığı, utangaçlık puanları üzerinde ($F_{(3-495)} = 2.976$, $p < .05$) programa ve sınıf düzeyine göre manidar fark olduğu görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma okul öncesi, sınıf, ilköğretim matematik ve özel eğitim programlarında öğrenim gören 501 öğrenci ile Türkiye geneli olarak yürütülmüştür. Araştırmada katılımcıların utangaçlık puanının yaratıcı kişilik özellikleri puanını yordama gücü ve katılımcıların ölçeklerden aldıkları puanların yaş ve cinsiyet ile program ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşma durumu incelenmiştir.

Araştırmanın ilk bulgusunda yaratıcı kişilik özellikleri puanı ile utangaçlık puanları arasındaki ilişki durumuna ve utangaçlık puanlarının yaratıcı kişilik özellikleri puanlarının anlamlı yordayıcısı olup olmadığına bakılmıştır. Buradan hareketle utangaçlığın yaratıcı kişilik özellikleri alt boyutundan olan amaç yönelimlilik, içsel motivasyon ve risk alma boyutu puanları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmüştür; ancak kendine güven alt boyutunun anlamlı yordayıcısı olduğu görülmüştür. Burada aralarındaki ilişkinin negatif yönlü olmasından dolayı, öğretmen adaylarının kendine güvenleri arttıkça utangaçlık düzeylerinde azalma olacağı yorumu yapılabilmektedir. Aynı zamanda utangaçlığın da yaratıcı kişilik özellikleri puanları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Burada da negatif yönlü bir ilişki olmasından dolayı, öğretmen adaylarının utangaçlık düzeyi azaldıkça yaratıcı kişilik özellikleri artmaktadır yorumu yapılabilmektedir. Araştırmada ulaşılan bu iki bulgudan hareketle; öğretmen adaylarının kendine güvenleri arttıkça utangaçlık düzeylerinin azalacağı ve yaratıcı kişilik özelliklerinin artacağı söylenebilir. Benzer şekilde Heiser ve diğerleri (2009) de utangaçlığın yaratıcı kişilik ile ilgili özellikler önünde bir engel olabileceğini belirtmiştir. Ancak alanyazında öğretmen adaylarına yönelik utangaçlık ile yaratıcı kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi ele alan doğrudan ve ayrıntılı bir araştırmaya rastlanılmaması bu bulguyu desteklemeye yönelik bir eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu duruma benzer olarak dışa dönük ve içe dönük özellikleri olan birey ile ilgili yapılan yaratıcılık çalışmalarında bireylerden hangisinin yaratıcılık özelliklerinin daha yüksek olduğu ile ilgili karara varılamadığı da görülmektedir. Örneğin; bir araştırmada dışa dönüklük ile ilgili ilişki bulurken (Hammond & Edelmann, 1991); bir araştırmada içe dönüklük ile ilgili ilişki bulunmamıştır (Feist, 1998). Böylelikle yaratıcı özellikleri yüksek bireylerin utangaçlık ile ilgili birbiriyle çelişen davranışlara sahip olabildikleri ifade edilmiştir. Bu süreçte bu konuda daha kapsamlı çalışmalar yapılarak alanyazına kazandırılması gerekliliği fark edilmiştir.

Araştırmanın diğer bulgusunda ise öğretmen adaylarının cinsiyetlerine ve yaşlarına göre yaratıcı kişilik özellikleri ve utangaçlık puanları açısından anlamlı farklılık incelenmiştir. Araştırmanın bu bulgusuna göre cinsiyetin yaratıcı kişilik özellikleri puanı ve utangaçlık puanına ilişkin etkisinin manidar olmadığı; ancak yaşın yaratıcı kişilik özellikleri ve utangaçlık puanına etkisinin manidar olduğu görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusunda cinsiyet ile ilgili bir fark çıkmamasının nedeni olarak günümüzde eğitim ve yaşam alanında kız ve erkek ayrımlarının azalması görülebilir. Alanyazında Akdoğan ve Can (2019) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan araştırmada cinsiyetin utangaçlık düzeyi üzerinde etkisinin olduğu, erkeklerin ve erkeksi özellik gösterenlerin daha az utangaç davranışlar sergiledikleri ile ilgili bulguya ulaşılmıştır. Bu bulgu araştırma bulgusu ile uyumsuzdur. Bu durumun sebebi olarak ise örneklem grubunun toplumun ataerkil düşünce yapısından etkilenmesi ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmadaki örneklem grubu olan öğretmen adaylarının günümüz yüzyılı dikkate alındığında kalıplaşmış yargılardan etkilenmediği, geleneksel cinsiyetçi yaklaşım karşısında daha nötr bir yapıya sahip olduğuna inanılmaktadır. Ek olarak Antony ve Swinson (2000) ile Shields (2005) tarafından yapılan araştırmalarda da utangaçlığın kadınlar ile ilişkilendirilmesi bu araştırma bulgusu ile uyumsuzdur. Bu anlamda araştırmalarda utangaçlık düzeyi ve cinsiyet değişkeni arasında tutarlılık olmadığı görülmektedir. Bir diğer yandan araştırmanın yaş ile ilgili bulgusunda 31 yaş ve üzerindeki öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri puanlarının daha küçük yaştakilerden yüksek olduğu görülmüştür. Yani bir diğer ifade ile küçük yaştaki kişilerin yaratıcı kişilik özellikleri puanlarının daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Yaş açısından bu farklılıkta ailelerin küçük yaştaki çocuklarını daha kontrollü yetiştirebilmelerinin etkili olduğuna inanılmaktadır. Çünkü kontrollü yetiştirilen çocuklarda kısıtlanmaya bağlı olarak yaratıcı kişilik özelliklerinin ve bununla ilişkili diğer özellikleri gelişiminin engellenmesi beklenmektedir. Erik Erikson tarafından savunulan Psikososyal Gelişim Kuramı'nın ikinci dönemi olan Özerkliğe Karşı Kuşku ve Utanç Dönemi'nde (18 ay-3 yaş), bakım verenleri tarafından çocukların gelişimsel özelliklerinin dikkate alınarak engellerle baş etmek ve çevrelerini keşif için desteklenmeleri gerektiği ifade edilmiştir (Burger; 2006; Erikson, 1984). Aksi takdirde bu dönemde keşfetmesine izin verilmeyen, aşırı kontrollü ve kısıtlama ile

yetiştirilen çocuklarda kuşku, utanç ve bağımlılık görüleceği belirtilmiştir (Özbay, 2004; Koç vd., 2001). Bu bilgilerden de hareketle küçük yaş çocuklarının ailelerinin yetiştirme tutumlarından kolaylıkla etkilendiği ve bu nedenle yaratıcı kişilik özellikleri ile utangaçlık düzeylerinin büyük yaşa göre farklılık gösterebileceği düşünülmektedir. Benzer şekilde araştırmada yaş ile ilgili bir diğer bulguda 31 ve üzerindeki öğretmen adaylarının utangaçlık puanlarının daha küçük yaştakilerden düşük olduğu görülmüştür.

Araştırmanın bir diğer bulgusunda öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri program ve sınıf düzeylerine göre yaratıcı kişilik özellikleri ve utangaçlık puanları açısından farklılığa bakılmıştır. Programa göre yaratıcı kişilik özellikleri ve utangaçlık puanı arasında fark manidar bulunurken; sınıf düzeyine göre manidar fark olmadığı görülmüştür. Aynı zamanda programa göre yaratıcı kişilik özellikleri puan sırası çoktan aza şeklinde özel eğitim, okul öncesi, sınıf ve ilköğretim matematik öğretmenliği şeklindedir. Programa göre utangaçlık puan sırasına ise sınıf öğretmenliğinin okul öncesi öğretmenliğinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Program ve sınıf düzeyinin ortak etkisi incelendiğinde ise yaratıcı kişilik özelliği puanları üzerinde manidar fark olmadığı, utangaçlık puanları üzerinde programa ve sınıf düzeyine göre manidar fark olduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin bu özellikleri taşımaları (Cropley vd., 2019) ve programa göre anlamlı farklılık olması önemli görülmektedir. Çünkü Erdoğan (2006), öğretmen adaylarının bazı yaratıcı kişilik özelliklerine sahip olmalarının ve bu durumun bir gereklilik olduğunu fark etmelerinin, çalışacakları çocukların yaratıcılıklarını geliştirmek için etkili olabileceğini savunmaktadır.

Yukarıda verilen yenilikçi ve güçlü yönlerinin yanında bu araştırma, kullanılan ölçeklerin ölçtüğü özellikler, araştırmada yer verilen programlar ve 3. ile 4. sınıfa devam eden öğretmen adayları yönü ile sınırlı olmaktadır.

Araştırma bilgileri doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir;

İleriye yönelik araştırmalar için;

- Bu araştırmada öğretmen adaylarının utangaçlık düzeyi arttıkça daha az yaratıcı kişilik özellikleri sergileyebileceği görülmüştür. İleriki araştırmalarda örneklem büyüklüğü artırılarak ve bölgeler arası bir şekilde kıyaslamaya gidilerek sonuçlar sınanabilir.
- Bu araştırmada utangaçlık ölçeği değişkeninin, yaratıcı kişilik özellikleri ölçeği ile ve ölçeğin alt boyutlarından sadece kendine güven boyutu üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmüştür. İleriki araştırmalarda farklı programlardaki öğretmen adayları da dahil edilerek ve farklı ölçme araçları ile ölçümler yapılarak sonuçlar incelenebilir.
- Bu araştırmada öğretmen adaylarında cinsiyetin yaratıcı kişilik özellikleri puanı ve utangaçlık puanına ilişkin etkisinin manidar olmadığı; ancak yaşın yaratıcı kişilik özellikleri ve utangaçlık puanına etkisinin manidar olduğu görülmüştür. İleriki araştırmalarda cinsiyet değişkeni daha farklı coğrafyadan ve daha farklı yaş grubundan katılımcılar ile yürütülerek kapsamlı şekilde ele alınabilir.
- Bu araştırmada öğretmen adaylarında programa göre yaratıcı kişilik özellikleri ve utangaçlık puanı arasında fark manidar bulunurken; sınıf düzeyine göre manidar fark olmadığı görülmüştür. İleriki araştırmalar için daha önceki eğitim seviyeleri olan 1. ve 2. sınıf da dikkate alınarak çalışmalar yapılabilir.
- İleriki araştırmalar için alanyazındaki ihtiyaç durumları güncel şartlara göre tekrar belirlenerek disiplinler arası çalışmalar yürütülebilir ve projeler yapılabilir.

Öğretmen adayları ve üniversiteler için;

- Öğretim elemanları, öğretmen adaylarının dersler sırasında etkileşimli katkı sunmalarını sağlamak ve öğretmen adaylarının yeni projeler geliştirmesine teşvik etmek amacı ile lisans ve lisans üstü ders içeriklerinde uyarlama yapılabilirler.

- Öğretmen adayları ile yürütülen çalışmalar bireyleri daha yakından tanımak ve özelliklerini geliştirmek amacı ile çoğunlukla bireysel ya da küçük grup çalışmaları şeklinde yürütülebilir. Bunun yanı sıra topluluk karşısında sunum teknikleri ile ödevler hazırlamaları sağlanarak utangaçlıklarından kurtulmaları teşvik edilebilir.
- Üniversitelerde bulunan idari personel, dekanlıklar vb. belli zaman aralıklarıyla iç ve dış paydaşlarla toplantılar ve seminerler düzenleyerek öğretmen adaylarını alan uzmanları ile bir araya getirip, fikir alışverişinde bulunmalarını sağlayabilirler.
- Nitelikli iletişim fırsatları öğretmen adaylarının utangaçlıklarını azaltırken yaratıcılıklarını geliştirmelerini destekleyebilir. Bu nedenle üniversiteler tarafından öğretmen adayları için daha fazla sosyal aktiviteyi içeren ve iletişim becerilerini güçlendirici etkinlikler düzenlenebilir.
- Üniversitelerin fiziksel imkanları, öğretmen adaylarının kendilerini yetersiz hissettikleri alanlarda kişisel gelişimlerine destek olacak şekilde düzenlenebilir ve zenginleştirilebilir. Bu kapsamda ders içlerinde ve aralarında yaratıcı kişilik özelliklerini geliştirip utangaçlıklarını azaltacak oyun alanları ve çoklu öğrenme ortamları oluşturulabilir.
- Üniversiteler tarafından öğretmen adaylarının güçlü yönleriyle kendilerini ifade edebilecekleri fırsatlar oluşturulabilir.
- Üniversitelerde uygulanan müfredatlar fırsat eşitliğini gözetmenin yanında her bir öğretmen adayına yeterli zaman ayıracak şekilde daha bireysel odaklı yürütülebilir.

Yazar Katkı Oranı

İlk yazar araştırma sürecine % 60, ikinci yazar ise % 40 katkıda bulunmuştur.

Etik Beyan

“Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde” yer alan tüm kurallara uyulmuş ve yönergenin ikinci bölümünde yer alan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemlerden” hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın etik kurul izni Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu tarafından 2023/04 sayılı ve 26.04.2023 tarihli kararı ile alınmıştır.

Çatışma Beyanı

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

References

- Abacı, S., Tepeli, K., & Erbay, F. (2015). Yaratıcı drama eğitiminin ergenlerin sosyal becerilerine etkisi, *Yaratıcı Drama Dergisi*, 10(2), 191–200.
- Abacı Karadeniz S., & Tepeli, K. (2019). Yaratıcı drama eğitiminin ergenlerin utangaçlıkla baş etme ve atılganlıklarını geliştirmeye yönelik etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(1), 99–116.
- Akdoğan, R., & Can, G. (2019). Utangaçlıkta cinsiyet rolü bir risk faktörü mü? *İstanbul Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi*, 19, 1–13. <https://doi.org/10.26650/iukad.2019.19.001>
- Akın, M. (2010). Personeli güçlendirme algılaması, örgüt iklimi algılaması ve yaratıcı kişilik özelliklerinin örgüt düzeyinde yaratıcı çıktılar üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(29), 211–238.
- Aktan, S., Özmen, E., & Sanlı, B. (2000). Anxiety, depression and nature of acne vulgaris in adolescents. *International Journal of Dermatology*, 39(5), 354–357. <https://doi.org/10.1046/j.1365-4362.2000.00907.x>
- Anderson, N., Potočník, K., & Zhou, J. (2014). Innovation and creativity in organizations: A state-of-the-science review, prospective commentary and guiding framework. *Journal of Management*, 40(5), 1297–1333. <https://doi.org/10.1177/0149206314527128>.
- Angela, F. R., & Caterina, B. (2020). Creativity, emotional intelligence and coping style in intellectually gifted adults. *Current Psychology*, 41, 1191–1197. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00651-1>.
- Antony, M. M., & Swinson, R. P. (2000). *The shyness and social anxiety workbook*. New Harbinger Publications Inc.
- Aydaş, İ., Bahadır, T. K., Bayazıt, B., Tuncil, O. S., Uçar, S., & Dolu, U. (2018). Kocaeli üniversitesi beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören bazı öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 6(80), 570–581. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.14199>
- Aykan Özer, A. (2022). *Müzik öğretmeni adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişki: Ege bölgesi örneği*, (Tez Numarası: 747927) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ayyıldız, P., & Yılmaz, A. (2021). Moving the Kaleidoscope' to see the effect of creative personality traits on creative thinking dispositions of preservice teachers: The mediating effect of creative learning environments and teachers' creativity fostering behavior. *Thinking Skills and Creativity*, 41. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100879>
- Benedek, M., Nordtvedt, N., Jauk, J., Koschmieder, C., Pretsch, J., Krammer, G., & Neubauer, A. C. (2016). Assessment of creativity evaluation skills: A psychometric investigation in prospective teachers. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 75–84. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.05.007>.
- Bian, M., & Leung, L. (2014). Linking loneliness, shyness, smartphone addiction symptoms, and patterns of smartphone use to social capita, *Social Science Computer Review*, 33(1), 61–79. <http://dx.doi.org/10.1177/0894439314528779>.
- Buldur, A., & Sarı, N. (2022). Öğretmen adaylarının 21.yy yeterli algıları ile stem eğitimi tutumları arasındaki kanonik ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 486–514.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*, (2. Baskı). Kaknüs Yayınları
- Can Yaşar, M., & Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 3(2), 201–209.
- Chan, S., & Yuen, M. (2014). Personal and enviromental factors affecting teachers' creativity-fostering practices in hong kong, *Thinking Skills and Creativity*, 12, 69–77. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2014.02.003>.

- Cheung, R. H., & Leung, C.H. (2014). Preschool teachers' perceptions of creative personality important for fostering creativity: Hong kong perspective. *Thinking Skills and Creativity*, 12, 78–89. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2014.01.001>.
- Clark, B. (2015). *Üstün zekâlı olarak büyümek* (F. Kaya & Ü. Ogurlu, Çev.). Nobel Yayınevi.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5th Edition.) Routledge Falmer.
- Collard, P., & Looney, J. (2014). Nurturing creativity in education. *European Journal of Education*, 49(3), 348–364. <https://doi.org/10.1111/ejed.12090>.
- Coşkun, R., Altunışık, R., & Yıldırım, E. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (9. Baskı.) Sakarya Yayıncılık
- Cropley, D. H., Patston, T., Marrone, R. L., & Kaufman, J. C. (2019). Essential, unexceptional and universal: Teacher implicit beliefs of creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 34, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100604>.
- Çağ Adıgüzel, D. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerileri ile öğretmen davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı arasındaki ilişki*, (Tez Numarası: 433701) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çelebi Öncü, E. (2012). Bireysel yaratıcılığı geliştirici etkinlikler ve okul öncesinde yaratıcı uygulamalar. E. Çelebi Öncü (Ed.), *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi* (2.Baskı), içinde. Pegem Akademi Yayıncılık
- Çellek, T. (2001). Yaratıcılık ve eğitim sistemimizdeki boyutu. *Cumhuriyet Bilim Teknik Dergisi*, 741, 18–19.
- Davies, D., Jindal Snape, D., Digby, R., Howe, A., Collier, C., & Hay, P. (2014). The roles and development needs of teachers to promote creativity: A systematic review of literature, *Teaching and Teacher Education*, 41, 34–41. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.003>
- Demir, E. (2022). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri ile yaratıcılık alanları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Tez Numarası: 717741) [Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erdoğan, F. K., Arslantaş, S., & Kurnaz, A. (2018). İlkokula devam eden kaynaştırma öğrencilerinin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyine yaratıcı drama yönteminin etkisinin incelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(2), 199–212.
- Erdoğan, M. Y. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 95–106.
- Erikson, E. (1984). *İnsanın sekiz çağı*, Birey ve Toplum Yayıncılık
- Evans, N., Todaro, R., Schlesinger, M. A, Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2021). Examining the impact of children's exploration behaviors on creativity. *Journal of Experimental Child Psychology*, 207, 1–17, <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105091>
- Evin-Gencil, İ. (2007). Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı öğrenme stilleri envanteri-III'ü Türkçeye uyarlama çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 120–139.
- Feist, G. J. (1998). A meta-analysis of personality in scientific and artistic creativity. *Personality and Social Psychology Review*, 2(4), 290–309. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0204_5
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th Edition.), McGraw Hill Higher Education.
- Genç, E. S. (2021). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği ve antrenörlük bölümü öğrencilerinin yaratıcı kişilik özellikleri ve eğitsel oyun oynatma öz yeterliliklerinin incelenmesi*, (Tez Numarası: 658762) [Yüksek lisans tezi, Muş Alparslan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 Update (10th Edition) Pearson.

- Gross, M. E., Zedelius, C. M., & Schooler, J. W. (2020). Cultivating an understanding of curiosity as a seed for creativity. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 35, 77–82. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2020.07.015>
- Güngör, A. (2001). Utangaçlık ölçeğinin geliştirilmesi geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(15), 17–22.
- Hakkarainen, P., & Bredikyte, M. (2010). Strong foundation through play-based learning. *Psychological Science & Education*, 15(3), 71–79.
- Hakkarainen, P., & Bredikyte, M. (2014). Understanding narrative as a key aspect of play. L. Brooker, M. Blaise, S. Edwards (Eds.). *The sage handbook of play and learning in early childhood* (pp. 240–251) SAGE.
- Hakkarainen, P., & Bredikyte, M. (2018). The program of developmental (narrative) play pedagogy. M. Fler & B. Van Oers (Eds.) *International handbook of early childhood education* (pp. 1041–1058) Springer.
- Hammond, J., & Edelmann, R. J. (1991). *The act of being: Personality characteristics of professional actors, amateur actors and non-actors*. In G. D. Wilson (Ed.), *Psychology and performing arts* (pp. 123–131). Swets & Zeitlinger Publishers.
- Hanna, S., Sharma, J., & Klotz, J. (2003). Acne vulgaris: more than skin deep. *Dermatology Online Journal*, 9(3), 8–8.
- Heiser, N. A., Turner, S. M., Beidel, D. C., & Roberson-Nay, R. (2009). Differentiating social phobia from shyness, *Journal of Anxiety Disorders* 23(4), 469–476. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2008.10.002>
- International Business Machines-IBM. (2010). *IBM 2010 Global CEO study: Creativity selected as most crucial fac-tor for future success*, <https://www.prnewswire.com/news-releases/ibm-2010-global-ceo-study-creativity-selected-as-most-crucial-factor-for-future-success-94028284.html>.
- İpşiroğlu, Z. (1993). *Eğitimde yaratıcılık*. Türk Eğitim Derneği.
- Jirout, J., Zumbunn, S., Evans, N., & Vitiello, V. (2022). Development and testing of the curiosity in classrooms framework coding protocol. *Frontiers in Psychology*, 13, 1–14, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.875161>
- Karaoğlu, B., Turan, M., & Pepe, O. (2016). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin yaratıcılık düzeyleri ile duygusal zekâ seviyelerinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(2), 85–99.
- Karasar, N. (2011). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Nobel Yayınevi.
- Kılınç, K. (2019). *Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özelliklerinin ve duygusal zekâ düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*, (Tez Numarası: 601835) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kırmızı, F. (2022). Öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik algılarının değerlendirilmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 198–224. <https://doi.org/10.9779/pauefd.955708>
- Koç, A., Taylan, E., & Bekman, S. (2001). *Türkiye’de okul öncesi çocuk eğitimi: İhtiyaç değerlendirme araştırması ve dil yetisi düzeyi değerlendirilmesi*. Anne Çocuk Eğitim Vakfı.
- Kurnaz, A., & Şentürk Barışık, C. (2018). Üstün zekâlı öğrencilerin fen bilimlerinde motivasyonel inançları ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 220, 59–77.
- Kuşcu, Ö. (2017). *Orff-schulwerk pedagojisi destekli müzik eğitim programının 5 yaş çocuklarının yaratıcılıklarına etkisi*, (Tez Numarası: 471114) [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kuşcu, Ö., Kayılı, G., & Barışeri, N. (2013). Okul öncesi öğretmen adaylarının müzik eğitimine ilişkin tutumlarına orff schulwerk pedagojisinin etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 372–380.

- Leylak, D., & Say, S. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri ile yaratıcılığı destekleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 177–190. <https://doi.org/10.38015/sbyy.911805>
- Lucas, B. (2016). A five-dimensional model of creativity and its assessment in schools. *Applied Measurement in Education*, 29(4), 278–290. <https://doi.org/10.1080/08957347.2016.1209206>.
- Maclure, S., & Davies, P. (Eds.). (1991). *Learning to think: thinking to learn*. Pergamon Press.
- Nirantranon, W., & Nirantranon, S. (2004). "A study of relationships between creative thinking and learning styles of the bachelor's degree student at Institute of Physical Education Udonthani". *Payap University Research Symposium*, 470–476.
- Özbay, Y. (2004). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*, (5. Baskı). Öğreti Yayınevi
- Pehlivan, N. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ile yaratıcılığı destekleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Tez Numarası: 584361) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Programme for International Student Assessment-PISA. (2021). *PISA 2021 creative thinking framework (3rd Draft)*. <https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA-2021-creative-thinking-framework.pdf>.
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92–96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2009). *Research methods for business students*. Pearson.
- Senemoğlu, N. (1996). *Yaratıcılık ve öğretmen nitelikleri*. Yaratıcılık ve Eğitim Paneli
- Shields, M. (2005). Social anxiety disorder: Much more than shyness. *Canadian Social Trends*, 11(8), 22–28.
- Şahin, F. (2022). A study on developing creative thinking skills in students with intellectual disabilities using creative drama. *Creativity Research Journal*, 34(1), 85–92. <https://doi.org/10.1080/10400419.2021.1997177>.
- Şahin, F., & Danışman, Ş. (2017). Yaratıcı kişilik özellikleri ölçeği: Güvenilirlik ve geçerlik çalışması, *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 747–760.
- Şahin, G. (2016). *Öğretmenlerin algıladıkları okul kültürü ile yaratıcı kişilik ve yaratıcı çevre ilişkilerinin incelenmesi*, (Tez Numarası: 440727) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tavşancıl, E. (2019). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayınevi.
- Torrance, E. P. (1972). "Predictive validity of the Torrance tests of creative thinking." *The Journal of Creative Behavior* 6(4), 236–262. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1972.tb00936.x>.
- Turla, A. (2004). *Çocuğun yaratıcılık eğitimi ve desteklenmesi. Çocuk ve yaratıcılık "Çocuğum daha yaratıcı olabilir mi?"* (ss.13-31). Morpa Kültür.
- Tyagi, T. K. (2015). Is there a causal relation between mathematical creativity and mathematical problem-solving performance?. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 47(3), 388–394. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2015.1075612>.
- Yalçın, M. M., & Yıldız Çiçekler, C. (2021). Öğretimde yaratıcılık ölçeği: geçerlik-güvenirlik çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi-International Journal of Society Research*, 18, 5033–5066. <https://doi.org/10.26466/opus.954244>
- Yeşilyurt, E. (2020). Creativity and creative thinking: A comprehensive review study with all dimension and stakeholders. *International Journal of Society Researches*, 15(25), 3874–3915. <https://doi.org/10.26466/opus.662721>.
- Yıldız Çiçekler, C. (2016). *Yaratıcı beceriler ölçeği (YBÖ)'nin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması*, (Tez Numarası: 447973) [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Yılmaz, H., & Güven, Y. (2019). Yaratıcılık ve hoşgörü: Okul öncesi öğretmen adayları üzerine bir araştırma, *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 258–277. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201932165>
- Yüksek Öğretim Bilgi Yönetim Sistemi. (t.y), 2022-2023 öğretim yılı yükseköğretim istatistikleri (Eğitim birimlerine göre öğrenci ve öğretim elemanları sayıları) <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- Zhou, J., Shen, J., Wang, X., Neber, H., & Johji, I. (2013). A cross-cultural comparison; Teachers' conceptualizations of creativity, *Creativity Research Journal*, 25(3), 239–247. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.730006>
- Weiss, S., Steger, D., Kaur, Y., Hildebrandt, A., Schroeders, U., & Wilhelm, O. (2021). On the trail of creativity: Dimensionality of divergent thinking and its relation with cognitive abilities, personality, and insight. *European Journal of Personality*, 35(3), 291–314. <https://doi.org/10.1002/per.2288>.



The Job Demands-Resources Scale: A Reliability and Validity Study

Meryem Berrin BULUT^a (ORCID ID - 0000-0001-8476-8700)

Abdullah TUNÇ^{b*} (ORCID ID - 0000-0002-9959-8633)

^aÇukurova University, Faculty of Science and Letters, Adana/Türkiye

^b Ministry of Family and Social Services, Malatya/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1474481

Article history:

Received 27.04.24

Revised 16.07.24

Accepted 06.12.24

Keywords:

Job Demands,
Job Resources,
Reliability,
Validity,
Scale Adaptation.

Research Article

İş Talepleri-Kaynakları Ölçeği: Güvenirlilik ve Geçerlilik Çalışması

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1474481

Makale Geçmiş:

Geliş 27.04.24

Düzeltilme 16.07.24

Kabul 06.12.24

Anahtar Kelimeler:

İş Talepleri,
İş Kaynakları,
Güvenirlilik,
Geçerlilik,
Ölçek Uyarlama.

Araştırma Makalesi

Abstract

The Job Demands-Resources Model proposes that working conditions may relate to job outcomes in different ways. According to this model, high job demands, and low job resources cause an increase in factors such as stress and burnout. This study aimed to adapt the Job Demands-Resources Scale (JD-R Scale) to Turkish context and to examine its the reliability and validity. Data were collected in two different stages; therefore, two separate samples participated in this research (n1= 244- women= 119 and men= 125, and n2= 227- women= 117 and men= 110 academicians). In the first stage, the JD-R Scale and demographic information form were utilized. In the second stage, the JD-R Scale, Work Engagement Scale, and demographic information form were used. Principal component analysis with a Promax rotation revealed 35 items and seven factors which explained 69.99% of the total variability. Confirmatory factor analysis indicated acceptable fits. Significant correlations were found between dimensions of the JD-R Scale and work engagement. The reliability coefficients were also found to be acceptable. It can be concluded that the JD-R Scale is a valid and reliable instrument for assessing job demands and resources in Turkey.

Öz

İş Talepleri-Kaynakları Modeli, çalışma koşullarının iş sonuçlarıyla farklı şekillerde ilişkili olabileceğini öne sürmektedir. Bu modele göre, yüksek iş talepleri ve düşük iş kaynakları, stres ve tükenmişlik gibi faktörlerin artmasına neden olmaktadır. Bu çalışmanın amacı, İş Talepleri-Kaynakları Ölçeğinin (İT-K Ölçeği) Türkiye bağlamına uyarlanması, güvenilirlik ve geçerliliğinin incelenmesidir. Veriler iki farklı aşamada toplanmıştır; dolayısıyla bu araştırmaya iki örneklem katılmıştır (n1= 244- kadın= 119 ve erkek= 125 ve n2= 227- kadın= 117 ve erkek= 110 akademisyen). İlk aşamada İT-K Ölçeği ve demografik bilgi formu kullanılmıştır. İkinci aşamada ise İT-K Ölçeği, İşe Bağlanma Ölçeği ve demografik bilgi formu kullanılmıştır. Promax rotasyonlu temel bileşenler analizi, toplam değişkenliğin %69.99'unu açıklayan 35 madde ve yedi faktör göstermiştir. Doğrulayıcı faktör analizi kabul edilebilir uyum göstermiştir. İT-K Ölçeğinin boyutları ile işe bağlanma arasında anlamlı korelasyonlar bulunmuştur. Güvenirlilik katsayıları da kabul edilebilir bulunmuştur. İT-K Ölçeğinin Türkiye'de iş taleplerini ve kaynaklarını değerlendirmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna varılabilir.

* Corresponding Author: abdullahtunc95@gmail.com

Introduction

Individual differences in personality traits and personal needs mean that different people may have various requirements in an ideal job. Job characteristics can impact employee well-being in both positive and negative way. In this context, measuring job characteristics is considered to be important. Therefore, this study aimed to adapt JD-R Scale into Turkish.

The Job Demands-Resources (JD-R) Model was introduced to the literature by Demerouti et al. in 2001. The JD-R Model predicts burnout (Demerouti et al., 2001; Kim & Shin, 2023), stress (Grover et al., 2017), motivation (Skaalvik & Skaalvik, 2018), and work engagement (Van den Broeck et al., 2017), proposing that all individual and organizational outcomes result from stress and/or motivation. Furthermore, the JD-R model can be used to enhance employee performance and well-being in a variety of work environments (Bakker & Demerouti, 2007). According to the JD-R model, there are two main areas into which working conditions can be divided: job demands and job resources (Demerouti et al., 2001).

Job demands are elements of a job that call for consistent physical and/or mental effort and are consequently linked to physiological or psychological effects. Job demands can include various challenges that need to be overcome (Bakker et al., 2003). Peeters et al. (2005) categorize job demands under three headings: *mental job demands* refers to the degree to which a person's tasks require sustained mental effort while performing their duties; *emotional job demands* refers to the emotional nature of the job and the degree to which the job puts the person in emotionally stressful situations. Emotional job demands underlie concepts such as work stress and work tension and *physical job demands* means excessive workload, work pressure or too much work done in a tight time. It has an important effect on the physical exhaustion of employees.

Job resources refer to the psychological, physical, organizational, or social aspects of a job that can reduce job demands (Hakanen et al., 2008). The psychological and physiological costs involved are functional in achieving business goals, and they foster learning, personal growth, and development. Job resources can encourage extrinsic motivation in the workplace as they are essential to reduce the negative effects of job demands and achieve job goals (Hakanen et al., 2008). In addition, job resources serve as an intrinsically motivating factor for employees by meeting basic psychological needs such as belonging, autonomy, and competence (Van den Broeck et al., 2008). For a broad perspective, job resources can be examined under three subtitles (Bakker & Demerouti, 2007): *social support* is a multidimensional structure that expresses the psychological and material resources provided to individuals through their interpersonal relationships (Cohen & Wills, 1985). Social support must exist directly or indirectly between the employer and the employee, and directly among the employees, *job autonomy* is defined as an individual's increasing dependence on one's own efforts, initiatives and decisions against external warnings and instructions. Job autonomy is within the boundaries of the job description, and the job autonomy of each employee should not conflict with the job autonomy of other employees (Hackman & Oldham, 1976) and *feedback* is conceptualized as information provided by supervisor, employer, or colleague regarding one's performance. Feedback is one of the social influences that greatly contributes to learning and success. It is crucial in transferring experience in working conditions and is a determining factor for the speed and efficiency of the work (Hattie & Timperley, 2007).

Literature introduces two measurement tools that test the model. The first one (Job Demands-Resources Scale), developed by Bakker et al. in 2004, aims to predict burnout and performance. It consists of 10 sub-dimensions (i.e., emotional demands, workload, autonomy, work-home conflict, professional development opportunities, social support, burnout, disconnection, on-task performance and extra-task performance) and 53 items. The second one, developed by Jackson and Rothmann (2005), aims to measure job demand and resources. It includes seven factors (i.e., growth opportunities, organizational support, job insecurity, overload, control, relationships with colleagues and rewards) and 41 items. The present study adapted the second measurement tool. The scale developed by Bakker et al. (2004) was not adapted because it was developed to predict burnout and performance. The scale developed by Jackson and Rothmann (2005) was preferred because it is specifically developed to measure JD-R Model.

Although national (since 2007) and international research (since 2001) has focused on the JD-R Model, there is no reliable and valid measurement tool that can test this model in Turkey. However, since this model is associated with both negative and positive work-related outcomes, it is essential to adapt and examine reliability and validity of a scale measuring JD-R Model in Turkey. Therefore, adapting a scale measuring JD-R Model can fill an important gap in the field. Even though industrial and organizational psychology is a developing field globally and in Turkey, there is limited research on this field in Turkey. It is expected that psychologists and academicians will use this adapted scale in their studies. In summary, the aim of this study is to adapt JD-R Scale of Jackson and Rothmann (2005) into Turkish language and culture and to examine the reliability and validity of the scale.

As the JD-R scale has not been adapted into Turkish before, its relationship with the concept of work engagement was examined to determine the criterion validity of the scale. According to work engagement theory, employees need to be emotionally focused and engaged in their work in order to perform successfully (Briit et al., 2007). At the same time, work engagement refers to an individual's emotional, mental and physical involvement in his/her job and performance in the job (Kahn, 1990). According to Bakker and Demerouti (2007), the JD-R Model suggests that work engagement is determined by the existence of job demands and resources. Since the JD-R model is related to motivation (Skaalvik & Skaalvik, 2018) and work engagement (Van den Broeck et al., 2017), the correlation between the work engagement scale and the JD-R scale were used for criterion validity.

Method

Participants

Before the start of the research, the approval of the ethics committee was obtained from University Scientific Research and Publication Ethics Social and Human Sciences Board, No.: E-60263016-050.06.04-16877 Approval was received on 30.05.2022.

According to the CHE (Council of Higher Education) (2022), there are two different sorts of universities in Turkey, namely state ($n=127$) and foundation ($n=78$) universities. Turkey consists of seven geographical regions and 81 cities. The universities are located in 81 cities. Universities in Turkey are autonomous and directly subordinate to the president. Since the laws and regulations that state and foundation universities are subject to are different from one another, academics working at state universities were included in this study. However, it is worth noting that state universities have autonomous structures, and therefore their administrations are different from one another. The researchers ensured that data were collected from a sufficiently large sample to properly conduct analyses. The suggested item-to-response ratio is 1:4 (Rummel, 1970).

The samples were composed of individuals selected by convenience and snowball sampling methods. With convenience sampling, researchers create a sample group from individuals they can easily reach (Sedgwick, 2013); in the snowball sampling method, researchers ask individuals to reach other individuals. Thus, the sample is formed as a snowball rolling on the ground and growing (Naderifar et al., 2017). The reason for using the snowball sampling method is that it is difficult to reach academics. While determining the sample size, Tavşancıl's (2005) recommendation that a sample size should be 5-10 times the number of items on the scale for factor analysis was taken into account. Furthermore, the literature proposed guidelines for EFA that included minimal N_s in absolute values, such as 100–250 (see Gorsuch, 1983).

First sample consists of 244 academicians (125 men–119 women) from different departments of different faculties of different universities. No age-related information was obtained from the first group. The tenure at the current university of the participants ranges from less than 1 year to 39 years ($\bar{X}=9.61$ and $S=9.12$). The total tenure as an academic of the participants varies between less than 1 year and 45 years ($\bar{X}=12$ and $S=9.37$). The total tenure of the participants varies between less than 1 year and 50 years ($\bar{X}=14.79$ and $S=10.19$). The current academic title is as follows: professors ($n=38$); associate professors ($n=37$); assistant professors ($n=53$); lecturers ($n=56$); research assistants ($n=59$) and not specified ($n=1$).

The minimal sample size for confirmatory factor analysis is 200, according to recommendations (Hoelter, 1983). Second sample consists of 227 academicians (110 men – 117 women; $R_{age} = 24-67$, $M_{age} = 38.52$ and $S_{age} = 9.49$) from different departments of different faculties of different universities. The tenure at the current university of the participants ranges from less than 1 year to 39 years ($\bar{X} = 8.85$ and $S = 8.59$). The total tenure as an academic of the participants varies between less than 1 year and 45 years ($\bar{X} = 10.92$ and $S = 9.07$). The total tenure of the participants varies between less than 1 year and 45 years ($\bar{X} = 14.07$ and $S = 10.17$). The current academic title is as follows: professors ($n = 27$); associate professors ($n = 26$); assistant professors ($n = 47$); lecturers ($n = 45$) and research assistants ($n = 82$).

Measures

First Stage

Job Demands Resources Scale and demographic information form were used to collect the data.

Job Demands Resources Scale (JDRS): This scale was developed by Jackson and Rothmann in 2005 to measure job demands and resources. It consists of seven factors (growth opportunities, organizational support, job insecurity, overload, relationships with colleagues, control and rewards) and 41 items. A five-point Likert-type scale ranging from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree) was used. The internal consistency coefficients in Jackson and Rothmann's (2005) study were as follows: growth opportunities -.80; organizational support -.88; job insecurity -.90; overload -.75; relationships with colleagues -.76; control -.71 and rewards -.78. For the internal consistency values of the current study please see Table 1.

Demographic Information Form: To gather personal information about the participants, a form was developed by the researchers which includes fields such as gender, tenure in the present organization, total tenure as academic, tenure in total, academic title, university, faculty, department and other relevant details.

Second Stage

JDRS, Work Engagement Scale and demographic information form were used to collect the data.

Job Demands Resources Scale: The adapted form consists of seven factors and 35 items. A five-point Likert-type scale ranging from 1 strongly disagree to 5 strongly agree was used. Please see Table 4 for reliability coefficients of the current study.

Work Engagement Scale: This scale was developed by Schaufeli et al. (2019) and adapted into Turkish by Güler et al. (2019). It consists of six items and three factors (vigor, dedication, and absorption). A six-point Likert-type scale was used, ranging from 1 (never) to 6 (always). The internal consistency coefficients in Güler et al.'s (2019) study were as follows: .93 for the whole scale; .93 for the vigor; .94 for the dedication, and .93 for the absorption. In the present study, Cronbach's alpha for the whole scale was reported as .94.

Demographic Information Form: To gather personal information of the participants, a form was developed by the researchers which includes fields such as gender, age, tenure in the present organization, total tenure as academic, tenure in total, academic title, university, faculty, department and other relevant details.

Procedure and Data Analysis

The scale adaption processes proposed by Hambleton and Patsula (1999) were considered in this study. The permission was obtained from Dr. Leon Jackson via email on 10th March 2022 to adapt the JDRS. Ethical permissions were obtained from the university. Seven English language specialists independently translated the original JDRS form into Turkish. Additionally, the scale was translated by the researchers who were fluent in English. The translations were reviewed by three experts proficient in both Turkish and English. Six subject-matter experts (in social and industrial/organizational psychology) received this scale. Field experts were asked to evaluate the suitability of the items by choosing one of the options "appropriate", "partially appropriate", "not appropriate". At the same time, a section was

provided for field experts to express their opinions. Finally, the scale was evaluated for appropriateness and clarity by three Turkish language specialists.

A survey made with Google Forms was used to gather data online. The link of the survey was distributed both via formal channels and informal channels (i.e., using social media). The researchers sent the survey link to their colleagues and asked them to share the link in their networks. An informed consent form was also applied to the participants. The form informs about the purpose and duration of the study, anonymity, withdrawal from the study, and analysis process. The participants were not asked for any personal data. Participation in the study was voluntarily.

The data are considered to have a normal distribution when the kurtosis and skewness values are between -2 and +2 (Gravetter & Wallnau, 2014; Trochim & Donnelly, 2006). The normality results showed that the kurtosis and skewness values were between -1.5 and +1.5. The outliers were examined by using z-scores. Exploratory Factor Analysis (EFA), Confirmatory Factor Analysis (CFA), criterion validity and reliability (Cronbach's Alpha, test-retest reliability, and McDonald's Omega) analysis were run. With EFA, the factor structure was determined by the original factor structure of the scale. Some of the items were categorized under more than one component as a consequence of this analysis. According to Finch (2006), it is easier to detect the existence of a "simple structure" using the oblique method (i.e., Promax) and the oblique methods presuppose a correlation between the components. Therefore, to derive factors and facilitate interpretation, the Promax rotation method was applied. To analyse data SPSS 25 and AMOS 23 were used.

Harman's one-factor test, proposed by Podsakoff et al. (2003), involves extracting a single factor that should explain less than 40% of the variation explained by the principal component analysis's first factor. The common method bias was investigated using Harman's one-factor test. No common method biases were detected for both the first (31.09%) and second samples (32.43%).

Findings

In this section, the findings of the study are presented as follows: structural validity, criterion validity, convergent validity and reliability (Cronbach's alpha, test - retest reliability, and McDonald's Omega reliability).

Table 1
Exploratory Factor Analysis Results

Items English	\bar{X}	S	α	CR	AVE	1	2	3	4	5	6	7
Item 3: Does your direct supervisor inform you about how well you are doing?	3.02	1.18				.912						
Item 4: Do you know exactly what your supervisor thinks of your performance?	2.98	1.15				.887						
Item 5: Are you kept adequately up-to-date about issues in the Department?	3.66	1.06				.574						
Item 6: In your work, do you feel appreciated by your supervisor?	3.07	1.15				.973						
Item 7: Do you get on well with your supervisor?	3.77	.97	.94	.94	.60	.857						
Item 9: Can you discuss work problems with your direct supervisor?	3.62	1.08				.759						
Item 10: Can you count on your supervisor when you come across difficulties?	3.16	1.33				.841						
Item 12: Can you participate in decisions about the nature of your work?	3.30	1.08				.614						
Item 13: Does your job offer you the possibility of independent thought?	3.38	1.16				.572						
Item 35: Do you have a direct influence on your school's decisions?	2.57	1.09				.623						
Item 20: Do you work under time pressure?	3.26	1.07					.730					
Item 21: Do you have to be attentive to many things at the same time?	4.12	.76					.774					
Item 22: Do you have too much work to do?	3.94	.81					.775					
Item 23: Do you have to remember many things in your work?	4.09	.73	.78	.85	.49		.777					
Item 25: Does your work put you in emotionally upsetting situations?	3.00	.91					.498					
Item 26: Do you have contact with difficult children in your work?	3.41	.88					.576					
Item 38: Can you live comfortably on your pay?	3.24	1.03						.849				
Item 39: Do you think you are paid enough for the work that you do?	2.81	1.26						.911				
Item 40: Does your job offer you the possibility to progress financially?	2.74	1.22						.817				
Item 41: Do you think that the Department pays good salaries?	2.83	1.25	.91	.93	.77			.936				
Item 1: Do you receive sufficient information on the results of your work?	3.85	.83							.820			
Item 2: Do you receive sufficient information on the purpose of your work?	4.02	.83							.879			
Item 11: Do you know exactly for what you are responsible and what not?	3.84	1.00	.82	.83	.55				.600			
Item 34: Is it clear whom you should address within the Department?	3.95	.94							.628			
Item 30: If necessary, can you ask your colleagues for help?	3.63	.87	.83	.87	.64					.906		

Item 31: Can you count on your colleagues when you come across difficulties?	3.52	.94									.790
Item 32: Do you get on well with your colleagues?	4.08	.66									.760
Item 37: Do you have contact with colleagues as part of your work?	4.02	.84									.727
Item 27: Do you need to be more secure that you will keep your job next year?	2.84	1.42									.962
Item 28: Do you need to be more secure that you will still be working in one year?	2.82	1.44	.96	.98	.94						.980
Item 29: Do you need to be more secure that you will keep your level next year?	2.81	1.37									.960
Item 15: Does your work give you the feeling that you can achieve something?	3.75	.99									.525
Item 17: Does your work make sufficient demands on all your skills?	3.78	.84									.723
Item 18: Does your job offer you opportunities for personal growth?	3.75	.96	.83	.79	.49						.770
Item 19: Do you have enough variety in your work?	3.62	.95									.758
Eigenvalues											
											11.10
											3.63
											2.84
											2.40
											1.82
											1.58
											1.13
Total Variance Explained											69.99%
Kaiser-Meyer-Olkin Value											.893
Barlett's Sphericity Test											$\chi^2= 6233.128; df= 595$

Since the original scale had seven factors, the data were limited to seven factors in the factor analysis and analyzed with the Promax rotation method. Principal components analysis was utilized. As a result of the analysis, the 8th (Do you know exactly what other people expect of you in your work?), 14th (Do you have freedom in carrying out your work activities?), 16th (Do you have any influence in the planning of your work activities?), 24th (Are you confronted in your work with things that affect you personally?), 33rd (Does your job give you the opportunity to be promoted?), and 36th (Is the Department's decision-making process clear to you?) items, which were loaded under more than one factor and had a difference of less than .100 in factor loading values, were excluded from the analysis, respectively. As it can be seen from Table 1, a scale consisting of 35 items and seven factors was obtained. The factors are named as follows: Factor 1 - organizational support; Factor 2 - overload; Factor 3 - rewards; Factor 4 - control; Factor 5 - relationships with colleagues; Factor 6 - job insecurity; Factor 7 - growth opportunities.

The CFA findings are presented in Table 2, which demonstrates that all fit indices fell within reasonable bounds. To ensure model fit, modifications were applied to items within the same factor.

Table 2
Fit Indices

Models	CMIN / df	IFI	CFI	RMSEA
1. model	2.44	.859	.857	.080
e16 --- e17	2.34	.869	.868	.077
e1 --- e2	2.23	.880	.879	.074
e23 --- e25	2.16	.787	.886	.072
e34 --- e35	2.11	.892	.891	.070
e17 --- e19	2.08	.895	.894	.069
e30 --- e34	2.06	.898	.896	.068
e20 --- e21	2.04	.900	.898	.068
e16 --- e19	2.00	.904	.903	.066
Acceptable range*	<5	>.900	>.900	<.08

*Tabachnick & Fidell (2001)

Table 3 presents the distribution of the items together with the factors of the original and the adapted scales.

Table 3
The Distribution of the Items of the Original and Adapted Scale

Original Scale		Adapted Scale	
Factors	Items	Factors	Items
Organizational Support	1 - 12	Organizational Support	3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 35
Growth Opportunities	13 – 19	Growth Opportunities	15, 17, 18, 19
Overload	20 – 26	Overload	20, 21, 22, 23, 25, 26
Job Insecurity	27 – 29	Job Insecurity	27, 28, 29
Relationship with Colleagues	30 – 32	Relationship with Colleagues	30, 31, 32, 37
Control	33 – 37	Control	1, 2, 11, 34
Rewards	38 – 41	Rewards	38, 39, 40, 41

Table 3 shows some differences in the distribution of the items, and that five items were not grouped under any factors.

For criterion validity, the relationship between the adapted JD-R Scale and the work engagement scale was examined. The results are shown in Table 4.

Table 4

The relationship between Work Engagement and Job-Remands Resources Dimensions

Variables	N	\bar{X}	S	1	2	3	4	5	6	7	8
1. WE ⁺	227	4.23	.98	1	.52*	-.07	.15*	.65*	.33*	-.07	.65*
2. Factor 1	227	3.21	.91		1	-.12	.13*	.72*	.60*	-.08	.66*
3. Factor 2	227	3.50	.61			1	-.13*	-.20*	-.04	.08	-.23*
4. Factor 3	227	3.09	.94				1	.09	.08	-.01	.22*
5. Factor 4	227	3.85	.72					1	.51*	-.13	.68*
6. Factor 5	227	3.86	.72						1	-.07	.47*
7. Factor 6	227	2.80	1.27							1	-.08
8. Factor 7	227	3.57	.82								1

*p< .05

⁺ WE: Work Engagement; Factor 1: Organizational Support; Factor 2: Overload; Factor 3: Rewards; Factor 4: Control; Factor 5: Relationship with Colleagues; Factor 6: Job Insecurity, and Factor 7: Growth Opportunities

The criterion validity results have shown a significant correlation between the dimensions of adapted JD-R Scale and the work engagement scale. Three different reliability analysis methods (Cronbach’s alpha, test-retest reliability, and McDonald’s Omega reliability) were used. The findings are given in Table 5.

Table 5

Different Reliability Coefficients

Dimensions of Job Demands-Resources Scale	Cronbach’s Alpha	Test-Retest Reliability (N = 82 / 3 – weeks)	Mc Donald’s Omega
Factor 1	.94	.88	.95
Factor 2	.77	.71	.78
Factor 3	.89	.67	.90
Factor 4	.79	.68	.78
Factor 5	.86	.83	.87
Factor 6	.94	.69	.95
Factor 7	.84	.65	.86

All the reliability values fell within the anticipated ranges.

Discussion & Conclusion

This study aimed to adapt and test the validity and reliability of the JD-R Scale in Turkish samples. The results supported the reliability and validity of the JD-R Scale and its relationship with the work engagement scale.

The validity and reliability analyse were conducted on two different samples. Exploratory factor analysis was applied to the first sample group and a scale with seven factors and 35 items was obtained. The items accounted for approximately 69% of the variability. According to Scherer et al. (1988), the explained variance should be between 40% and 60%. Therefore, it can be stated that the explained variance in this study is sufficient. However, as can be seen in Table 3, there was a difference between the original and the adapted scale regarding the distribution of the items under the factors. In addition, six items did not work in the adapted scale. This may be because the sample group in the original scale (i.e., teachers) was different from the sample group in the current study (i.e., academicians). Additionally, cultural orientation differences may have played an important role (see Hofstede, 1980).

Confirmatory factor analysis was applied to the second sample group and after some modifications, seven components of the data were well matched by the model. As given in Table 2, fit indexes were

within acceptable limits (Tabachnick & Fidell, 2001). There are some criteria (e.g., criterion validity) showing whether a scale is valid or not. Criterion validity is achieved if there is a relationship between scales measuring similar characteristics (Crowne & Marlowe, 1964; Maroof, 2012). If the predicted relationships are statistically significant, criterion-related validity is demonstrated (Crowne & Marlowe, 1964). This study has examined the relationship between the JD-R Scale and the work engagement scale. The significant relationship between the JD-R Scale and the work engagement scale indicates that the criterion validity is met.

George and Mallery (2010) reports the evaluation of reliability coefficients as follows (i.e., $\alpha > 0.90$ is “perfect”; $\alpha > 0.80$ is “good”; $\alpha > 0.70$ is “acceptable”; $\alpha > 0.60$ is “inquirable”; $\alpha > 0.50$ is “weak” and $\alpha < 0.50$ is “not acceptable”). According to this criterion, the reliability coefficients in this study are satisfactory. The strength of this study is that it has been conducted in the field of industrial and organizational psychology in the Turkish context. Moreover, adapting measurement tools in languages other than English is a cornerstone. Accordingly, the JD-R Scale should be used in organizational settings. More studies are needed to examine its validity and reliability, and factor structure.

A limitation of this study is that it was conducted with academicians working at state universities. This may jeopardize the external validity of our study. This scale should be tested in different sectors under different sample groups. The participants were academicians from different universities, so the sample group was relatively homogeneous. According to Cohen and Crabtree (2006), homogeneous sampling groups enable the researcher to provide a thorough description of a particular group. Another limitation is that the participants may have given socially acceptable answers. Furthermore, this study is based on self-report measures. Howard (1994) asserts that self-report is frequently an effective methodology. However, when method variance is ignored and self-report evaluation is misused, it can be harmful, especially when assessing and depicting the objective environment (Razavi, 2001). The fact that the variables of the study were not tested in a model can be stated as a limitation.

In spite of these restrictions, the current study has organizational and empirical implications. The study provides a reliable and valid measurement tool. The current metric is applicable to corporate and academic settings. The researchers can test the validity and reliability of the JD-R Model using this adapted scale. Industrial and organizational psychologists can determine the antecedents of negative organizational outcomes (i.e., burnout, stress) by using this adapted scale. In conclusion, it may be stated that the JD-R Scale is valid/reliable and sensitive to culture. Furthermore, this instrument can be used in the Turkish context. Further research can use different sample groups from different sectors in Turkey. Additionally, future studies can look at the connections between the JD-R Scale and other related factors.

Author Contribution Rates

The authors contributed equally to the study.

Ethical Declaration

All rules included in the “Directive for Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions” have been adhered to, and none of the “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics” included in the second section of the Directive have been implemented.

Conflict Statement

The authors declare no competing interests.

Türkçe Sürümü

Giriş

Kişilik özellikleri ve kişisel ihtiyaçlardaki bireysel farklılıklar, farklı kişilerin ideal bir işte farklı gereksinimlere sahip olabileceği anlamına gelir. İş özellikleri çalışanların refahını hem olumlu hem de olumsuz yönde etkileyebilir. Bu bağlamda, iş özelliklerinin ölçülmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada İş Talepleri-Kaynakları [İT-K] Ölçeğinin Türkçe 'ye uyarlanması amaçlanmıştır.

İş Talepleri-Kaynakları (İT-K) Modeli, 2001 yılında Demerouti ve diğerleri (2001) tarafından literatüre kazandırılmıştır. İT-K Modeli tükenmişlik (Demerouti vd., 2001; Kim & Shin, 2023), stres (Grover vd., 2017), motivasyon (Skaalvik & Skaalvik, 2018) ve işe bağlanmayı (Van den Broeck vd., 2017) öngörmekte, tüm bireysel ve örgütsel sonuçların stres ve/veya motivasyondan kaynaklandığını öne sürmektedir. Ayrıca, İT-K modeli çeşitli çalışma ortamlarında çalışanlarının performansını ve refahını artırmak için kullanılabilir (Bakker & Demerouti, 2007). İT-K modeline göre, çalışma koşullarının bölünebileceği iki ana alan vardır: iş talepleri ve iş kaynakları (Demerouti vd., 2001).

İş talepleri, bir işin sürekli fiziksel ve/veya zihinsel çaba gerektiren ve sonuç olarak fizyolojik veya psikolojik etkilerle bağlantılı unsurlardır. İş talepleri, üstesinden gelinmesi gereken çeşitli zorlukları içerebilir (Bakker vd., 2003). Peeters ve diğerleri (2005) iş taleplerini üç başlık altında toplamaktadır: zihinsel iş talepleri, bir kişinin görevlerini yerine getirirken sürekli zihinsel çaba gerektirme derecesini; duygusal iş talepleri, işin duygusal doğasını ve işin kişiyi duygusal olarak stresli durumlara sokma derecesini ifade etmektedir. Duygusal iş talepleri iş stresi ve iş gerilimi gibi kavramların temelini oluştururken, fiziksel iş talepleri aşırı iş yükü, iş baskısı veya dar bir zamanda çok fazla iş yapılması anlamına gelir. Çalışanların fiziksel olarak tükenmesinde önemli bir etkiye sahiptir.

İş kaynakları, bir işin iş taleplerini azaltabilecek psikolojik, fiziksel, örgütsel veya sosyal yönlerini ifade eder (Hakanen vd., 2008). İlgili psikolojik ve fizyolojik maliyetler, iş hedeflerine ulaşmada işlevseldir ve öğrenmeyi, kişisel büyümeyi ve gelişmeyi teşvik eder. İş kaynakları, iş taleplerinin olumsuz etkilerini azaltmak ve iş hedeflerine ulaşmak için gerekli olduklarından, işyerinde dışsal motivasyonu teşvik edebilir (Hakanen vd., 2008). Buna ek olarak, iş kaynakları aidiyet, özerklik ve yetkinlik gibi temel psikolojik ihtiyaçları karşılayarak çalışanlar için içsel olarak motive edici bir faktör olarak hizmet eder (Van den Broeck vd., 2008). Geniş bir bakış açısı için iş kaynakları üç alt başlık altında incelenebilir (Bakker & Demerouti, 2007): Sosyal destek, bireylere kişilerarası ilişkileri aracılığıyla sağlanan psikolojik ve maddi kaynakları ifade eden çok boyutlu bir yapıdır (Cohen & Wills, 1985). Sosyal destek, doğrudan veya dolaylı olarak işveren ve çalışan arasında ve doğrudan çalışanlar arasında var olmalıdır. İş özerkliği, bireyin dışarıdan gelen uyarı ve talimatlara karşı kendi çabalarına, girişimlerine ve kararlarına artan bağımlılığı olarak tanımlanmaktadır. İş özerkliği, iş tanımının sınırları dahilindedir ve her çalışanın iş özerkliği diğer çalışanların iş özerkliği ile çatışmamalıdır (Hackman & Oldham, 1976) ve geri bildirim, kişinin performansına ilişkin olarak amir, işveren veya iş arkadaşı tarafından sağlanan bilgi olarak kavramsallaştırılmaktadır. Geri bildirim, öğrenme ve başarıya büyük katkı sağlayan sosyal etkilerden biridir. Çalışma koşullarında deneyim aktarımında çok önemlidir ve işin hızı ve verimliliği için belirleyici bir faktördür (Hattie & Timperley, 2007).

Literatür, modeli test eden iki ölçüm aracını tanıtmaktadır. Bunlardan ilki, Bakker ve arkadaşları tarafından 2004 yılında geliştirilmiş olup tükenmişlik ve performansı yordamayı amaçlamaktadır. Ölçek 10 alt boyuttan (duygusal talepler, iş yükü, özerklik, iş-ev çatışması, mesleki gelişim fırsatları, sosyal destek, tükenmişlik, kopukluk, görev içi performans ve görev dışı performans) ve 53 maddeden oluşmaktadır. Jackson ve Rothmann (2005) tarafından geliştirilen ikinci ölçek ise iş talebi ve kaynaklarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Yedi faktör (büyüme fırsatları, örgütsel destek, iş güvensizliği, aşırı yük, kontrol, iş arkadaşlarıyla ilişkiler ve ödüller) ve 41 madde içermektedir. Bu çalışmada ikinci ölçüm aracı uyarlanmıştır. Bakker ve diğerleri (2004) tarafından geliştirilen ölçek, tükenmişlik ve performansı yordamak üzere

geliştirildiği için uyarlanmamıştır. Jackson ve Rothmann (2005) tarafından geliştirilen ölçek ise özellikle İT-K Modelini ölçmek üzere geliştirildiği için tercih edilmiştir.

Ulusal (2007'den beri) ve uluslararası araştırmalar (2001'den beri) İT-K Modeli üzerine odaklanmış olsa da, Türkiye'de bu modeli test edebilecek güvenilir ve geçerli bir ölçüm aracı bulunmamaktadır. Ancak, bu model işle ilgili hem olumsuz hem de olumlu sonuçlarla ilişkili olduğundan, İT-K Modelini ölçen bir ölçeğin Türkçeye uyarlanması, güvenilirlik ve geçerliliğinin incelenmesi önemlidir. Bu nedenle, İT-K Modelini ölçen bir ölçeğin uyarlanması alandaki önemli bir boşluğu doldurabilir. Endüstri ve örgüt psikolojisi hem dünyada hem de Türkiye'de gelişmekte olan bir alan olmasına rağmen, Türkiye'de bu alanda sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Psikologların ve akademisyenlerin uyarlanan bu ölçeği çalışmalarında kullanmaları beklenmektedir. Özetle, bu çalışmanın amacı Jackson ve Rothmann (2005) tarafından geliştirilen İT-K Ölçeğini Türk dili ve kültürüne uyarlamak ve ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğini incelemektir.

Yöntem

Katılımcılar

Araştırmaya başlamadan önce üniversitenin Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşerî Bilimler Kurulundan etik kurul onayı alınmıştır (No: E-60263016-050.06.04-16877 Tarih: 30.05.2022).

Yükseköğretim Kurulu'na [YÖK] (2022) göre Türkiye'de devlet (n= 127) ve vakıf (n= 78) üniversiteleri olmak üzere iki farklı türde üniversite bulunmaktadır. Türkiye yedi coğrafi bölge ve 81 ilden oluşmaktadır. Üniversiteler 81 ilde yer almaktadır. Türkiye'deki üniversiteler özerktir ve doğrudan cumhurbaşkanına bağlıdır. Devlet ve vakıf üniversitelerinin tabi olduğu kanun ve yönetmelikler birbirinden farklı olduğu için bu çalışmaya devlet üniversitelerinde çalışan akademisyenler dahil edilmiştir. Ancak devlet üniversitelerinin özerk yapılara sahip olduğunu ve dolayısıyla yönetimlerinin de birbirinden farklı olduğunu belirtmek gerekir. Araştırmacılar, analizlerin düzgün bir şekilde yapılabilmesi için verilerin yeterli büyüklükte bir örneklemden toplanmasını sağlamıştır. Önerilen madde-yanıt oranı 1:4'tür (Rummel, 1970).

Örneklemler, kolayda ve kartopu örnekleme yöntemleriyle seçilen bireylerden oluşmuştur. Kolayda örnekleme ile araştırmacılar kolayca ulaşabilecekleri bireylerden bir örneklem grubu oluştururken (Sedgwick, 2013); kartopu örnekleme yönteminde araştırmacılar bireylerden başka bireylere ulaşmalarını ister. Böylece örneklem, yerde yuvarlanan ve büyüyen bir kartopu şeklinde oluşur (Naderifar vd., 2017). Kartopu örnekleme yönteminin kullanılmasının nedeni akademisyenlere ulaşmanın zor olmasıdır. Örneklem büyüklüğü belirlenirken Tavşancıl'ın (2005) faktör analizi için ölçekteki madde sayısının 5-10 katı kadar örneklem büyüklüğüne ihtiyaç duyulduğu önerisi dikkate alınmıştır. Ayrıca literatürde, AFA için 100-250 gibi örneklem büyüklüğü önerilmektedir (bkz. Gorsuch, 1983).

İlk örneklem, farklı üniversitelerin farklı fakültelerinin farklı bölümlerinden 244 akademisyenden (125 erkek, 119 kadın) oluşmaktadır. İlk gruptan yaş ile ilgili herhangi bir bilgi alınmamıştır. Katılımcıların mevcut üniversitedeki görev süreleri 1 yıldan az ile 39 yıl arasında değişmektedir (\bar{X} = 9.61 ve SS = 9.12). Katılımcıların akademisyen olarak toplam görev süresi 1 yıldan az ile 45 yıl arasında değişmektedir (\bar{X} = 12 ve SS = 9.37). Katılımcıların toplam görev süresi 1 yıldan az ile 50 yıl arasında değişmektedir (\bar{X} = 14.79 ve SS = 10.19). Mevcut akademik unvanlar şu şekildedir: profesörler (n= 38); doçentler (n= 37); yardımcı doçentler (n= 53); öğretim görevlileri (n= 56); araştırma görevlileri (n= 59) ve belirtilmemiş (n= 1).

Doğrulayıcı faktör analizi için minimum örneklem büyüklüğü önerilere göre 200'dür (Hoelter, 1983). İkinci örneklem, farklı üniversitelerin farklı fakültelerinin farklı bölümlerinden 227 akademisyenden (110 erkek, 117 kadın; Yaş = 24-67, Ortalama= 38.52 ve Standart Sapma= 9.49) oluşmaktadır. Katılımcıların mevcut üniversitedeki görev süreleri 1 yıldan az ile 39 yıl arasında değişmektedir (\bar{X} = 8.85 ve SS = 8.59). Katılımcıların akademisyen olarak toplam görev süreleri 1 yıldan az ile 45 yıl arasında değişmektedir (\bar{X} = 10.92 ve SS = 9.07). Katılımcıların toplam görev süresi 1 yıldan az ile 45 yıl arasında değişmektedir (\bar{X} = 14.07 ve SS = 10.17). Mevcut akademik unvanlar şu şekildedir: profesörler (n= 27); doçentler (n= 26); yardımcı doçentler (n= 47); öğretim görevlileri (n= 45) ve araştırma görevlileri (n= 82).

Ölçümler

Birinci Aşama

Veri toplamak için İş Talepleri Kaynakları (İT-K) Ölçeği ve demografik bilgi formu kullanılmıştır.

İş Talepleri Kaynakları Ölçeği (İT-K): Bu ölçek Jackson ve Rothmann tarafından 2005 yılında iş talepleri ve kaynaklarını ölçmek için geliştirilmiştir. Yedi faktörden (büyüme fırsatları, örgütsel destek, iş güvensizliği, aşırı iş yükü, çalışma arkadaşlarıyla ilişkiler, kontrol ve ödüller) ve 41 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte 1 (kesinlikle katılmıyorum) ile 5 (kesinlikle katılıyorum) arasında değişen beşli Likert tipi bir ölçek kullanılmıştır. Jackson ve Rothmann'ın (2005) çalışmasındaki iç tutarlılık katsayıları şu şekildedir: büyüme fırsatları .80; örgütsel destek .88; iş güvensizliği .90; aşırı yük .75; iş arkadaşlarıyla ilişkiler .76; kontrol .71 ve ödüller .78. Mevcut çalışmanın iç tutarlılık değerleri için lütfen Tablo 1'e bakınız.

Demografik Bilgi Formu: Katılımcıların kişisel bilgilerini almak için araştırmacılar tarafından cinsiyet, mevcut kurumdaki görev süresi, akademisyen olarak toplam görev süresi, toplam görev süresi, akademik unvan, üniversite, fakülte, bölüm vb. bilgileri içeren bir form geliştirilmiştir.

İkinci Aşama

Verilerin toplanmasında İş Talepleri Kaynakları (İT-K), İşe Bağlanma Ölçeği ve demografik bilgi formu kullanılmıştır.

İş Talepleri Kaynakları Ölçeği (İT-K): Uyarlanan form yedi faktör ve 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte 1 kesinlikle katılmıyorum ile 5 kesinlikle katılıyorum arasında değişen beşli Likert tipi bir ölçek kullanılmıştır. Mevcut çalışmanın güvenilirlik katsayıları için lütfen Tablo 4'e bakınız.

İşe Bağlanma Ölçeği: Bu ölçek Schaufeli ve diğerleri (2019) tarafından geliştirilmiş ve Güler ve diğerleri (2019) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek altı madde ve üç faktörden (dinçlik, adanmışlık ve özümseme) oluşmaktadır. Ölçekte 1 (hiçbir zaman) ile 6 (her zaman) arasında değişen altılı Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Güler ve diğerlerinin (2019) çalışmasında iç tutarlılık katsayıları aşağıdaki gibidir: Ölçeğin tamamı için .93; dinçlik için .93; adanmışlık için .94 ve özümseme için .93'tür. Bu çalışmada ölçeğin tamamı için Cronbach alfa değeri .94 olarak raporlanmıştır.

Demografik Bilgi Formu: Katılımcıların kişisel bilgilerini almak için araştırmacılar tarafından cinsiyet, yaş, mevcut kurumdaki görev süresi, akademisyen olarak toplam görev süresi, toplam görev süresi, akademik unvan, üniversite, fakülte, bölüm vb. bilgileri içeren bir form geliştirilmiştir.

Prosedür ve Veri Analizi

Bu çalışmada Hambleton ve Patsula (1999) tarafından önerilen ölçek uyarlama süreçleri dikkate alınmıştır. İT-K Ölçeğini uyarlamak için Dr. Leon Jackson'dan 10 Mart 2022 tarihinde e-posta yoluyla izin alınmıştır. Etik izinler üniversiteden alınmıştır. Yedi İngilizce dil uzmanı bağımsız olarak İT-K Ölçeğinin orijinal formunu Türkçeye çevirmiştir. Ayrıca ölçek, iyi derecede İngilizce bilen araştırmacılar tarafından da çevrilmiştir. Çeviriler üç Türkçe ve İngilizce dil yetkilisi tarafından gözden geçirilmiştir. Altı konu uzmanına (sosyal psikoloji ve endüstriyel/örgütsel psikoloji alanlarında) bu ölçek gönderilmiştir. Alan uzmanlarından maddelerin uygunluğunu "uygun", "kısmen uygun", "uygun değil" seçeneklerinden birini seçerek değerlendirmeleri istenmiştir. Aynı zamanda alan uzmanlarının görüşlerini ifade etmeleri için bir alan bırakılmıştır. Son olarak, ölçek üç Türkçe dil uzmanı tarafından uygunluk ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirilmiştir.

Veriler internet aracılığıyla toplanmıştır. Anket Google Forms ile yapılmıştır. Anketin linki hem resmi kanallar hem de resmi olmayan kanallar (yani sosyal medya kullanılarak) aracılığıyla dağıtılmıştır. Araştırmacılar anket linkini meslektaşlarına göndermiş ve onlardan bu linki kendi ağlarında paylaşmalarını istemiştir. Katılımcılara ayrıca bir bilgilendirilmiş onam formu uygulanmıştır. Formda çalışmanın amacı ve süresi, anonimlik, çalışmadan çekilme ve analiz süreci hakkında bilgi verilmiştir. Katılımcılardan herhangi bir kişisel veri talep edilmemiştir. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır.

Basıklık ve çarpıklık değerleri -2 ile +2 arasında olduğunda verilerin normal dağılıma sahip olduğu kabul edilir (Gravetter & Wallnau, 2014; Trochim & Donnelly, 2006). Normallik sonuçları basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olduğunu göstermiştir. Aykırı değerler z-skorları kullanılarak incelenmiştir. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), kriter geçerliliği ve güvenilirliği (Cronbach Alfa, test-tekrar test güvenilirliği ve McDonald's Omega) analizleri yapılmıştır. AFA ile faktör yapısı ölçeğin orijinal faktör yapısına göre belirlenmiştir. Bu analiz sonucunda bazı maddeler birden fazla bileşen altında toplanmıştır. Finch'e (2006) göre ilişkili yöntem (yani Promax) kullanarak "basit bir yapının" varlığını tespit etmenin daha kolay olduğunu ve eğik yöntemlerin bileşenler arasında bir korelasyon olduğunu varsaydığını belirtmektedir. Bu nedenle, faktörleri türetmek ve yorumlamayı kolaylaştırmak için Promax rotasyon yöntemi uygulanmıştır. Verileri analiz etmek için SPSS 25 ve AMOS 23 kullanılmıştır.

Podsakoff ve diğerleri (2003) tarafından önerilen Harman'ın tek faktör testi, temel bileşen analizinin ilk faktörü tarafından açıklanan varyasyonun %40'ından daha azını açıklaması gereken tek bir faktörün çıkarılmasını içerir. Ortak yöntem yanlılığı Harman'ın tek faktör testi kullanılarak araştırılmıştır. Hem birinci (%31.09) hem de ikinci örnekler (%32.43) için ortak yöntem yanlılığı tespit edilmemiştir.

Bulgular

Bu bölümde, çalışmanın bulguları şu şekilde sunulmuştur: yapısal geçerlilik, ölçüt geçerliliği, yakınsak geçerlilik ve güvenilirlik (Cronbach alfa, test- tekrar test güvenilirliği ve McDonald Omega güvenilirliği).

Tablo 1*Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

Maddeler	\bar{X}	S	α	CR	AVE	1	2	3	4	5	6	7
Madde 3: Yöneticiniz, işinizi ne kadar iyi yaptığınız konusunda sizi bilgilendiriyor mu?	3.02	1.18				.912						
Madde 4: Yöneticinizin performansınız hakkında tam olarak ne düşündüğünü biliyor musunuz?	2.98	1.15				.887						
Madde 5: Bölümünüzdeki durumlardan güncel olarak haberdar ediliyor musunuz?	3.66	1.06				.574						
Madde 6: İşinizde, yöneticiniz tarafından takdir edildiğinizi hissediyor musunuz?	3.07	1.15				.973						
Madde 7: Yöneticiniz ile iyi anlaşabiliyor musunuz?	3.77	.97	.94	.94	.60	.857						
Madde 9: İşle ilgili sorunları yöneticinizle konuşabiliyor musunuz?	3.62	1.08				.759						
Madde 10: Zorluklarla karşılaştığınızda yöneticinize güvenebiliyor musunuz?	3.16	1.33				.841						
Madde 12: İşinizle ilgili karar alma süreçlerine katılabiliyor musunuz?	3.30	1.08				.614						
Madde 13: İşiniz size özgür düşünce ortamı sağlıyor mu?	3.38	1.16				.572						
Madde 35: Kurumunuzun kararlarında doğrudan bir etkiniz var mı?	2.57	1.09				.623						
Madde 20: Zaman baskısı altında mı çalışıyorsunuz?	3.26	1.07					.730					
Madde 21: İşinizde aynı anda birçok şeye dikkat etmek zorunda mısınız?	4.12	.76					.774					
Madde 22: Yapılması gereken çok fazla işiniz var mı?	3.94	.81					.775					
Madde 23: İşinizde birçok şeyi aklınızda tutmanız gerekiyor mu?	4.09	.73	.78	.85	.49		.777					
Madde 25: İşiniz sizi duygusal olarak üzüntü verici durumlara sokuyor mu?	3.00	.91					.498					
Madde 26: İşinizde zor insanlarla iletişim kuruyor musunuz?	3.41	.88					.576					
Madde 38: Maaşınızla rahatça geçinebiliyor musunuz?	3.24	1.03						.849				

Madde 39: Yaptığınız iş için yeterli ücret verildiğini düşünüyor musunuz?	2.81	1.26	.91	.93	.77	.911
Madde 40: İşiniz size finansal olarak ilerleme imkânı sunuyor mu?	2.74	1.22				.817
Madde 41: Kurumunuzun size iyi maaş ödediğini düşünüyor musunuz?	2.83	1.25				.936
Madde 1: İşinizin sonuçları hakkında yeterli bilgi edinebiliyor musunuz?	3.85	.83				.820
Madde 2: İşinizin amacı hakkında yeterli bilgi edinebiliyor musunuz?	4.02	.83				.879
Madde 11: İşinizde nelerden sorumlu olup olmadığınızı tam olarak biliyor musunuz?	3.84	1.00	.82	.83	.55	.600
Madde 34: Bölümünüzde kimlerle muhatap olmanız gerektiği net mi?	3.95	.94				.628
Madde 30: Gerektiğinde iş arkadaşlarınızdan yardım isteyebiliyor musunuz?	3.63	.87				.906
Madde 31: Zorluklarla karşılaştığınızda iş arkadaşlarınıza güvenebiliyor musunuz?	3.52	.94	.83	.87	.64	.790
Madde 32: İş arkadaşlarınızla iyi geçiniyor musunuz?	4.08	.66				.760
Madde 37: İşinizin bir parçası olarak iş arkadaşlarınızla iletişiminiz var mı?	4.02	.84				.727
Madde 27: İşinizin seneye de devam edeceğine dair daha çok güven duymaya ihtiyacınız var mı?	2.84	1.42				.962
Madde 28: Seneye hala çalışıyor olacağınıza dair daha çok güven duymaya ihtiyacınız var mı?	2.82	1.44	.96	.98	.94	.980
Madde 29: Seneye pozisyonunuzu koruyacağınıza dair daha fazla güven duymaya ihtiyacınız var mı?	2.81	1.37				.960
Madde 15: İşiniz size bir şeyleri başarabileceğiniz hissini veriyor mu?	3.75	.99				.525
Madde 17: İşinizde tüm becerilerinizi kullanmanız gerekiyor mu?]	3.78	.84	.83	.79	.49	.723

Madde 18: İşiniz size kişisel gelişim fırsatları sunuyor mu?	3.75	.96							.770
Madde 19: İşinizde yeterli çeşitliliğe sahip misiniz?	3.62	.95							.758
Eigenvalues			11.10	3.63	2.84	2.40	1.82	1.58	1.13
Total Variance Explained		69.99%							
Kaiser-Meyer-Olkin Value		.893							
Barlett's Sphericity Test		$\chi^2= 6233.128; df= 595$							

Orijinal ölçek yedi faktörlü olduğu için faktör analizinde veriler yedi faktörle sınırlandırılmış ve Promax rotasyon yöntemiyle analiz edilmiştir. Temel bileşenler analizinden yararlanılmıştır. Analiz sonucunda 8. (İşinizde başkalarının sizden ne beklediğini tam olarak biliyor musunuz?), 14. (İşinizde başkalarının sizden ne beklediğini tam olarak biliyor musunuz?), 16. (İş faaliyetlerinizin planlanmasında herhangi bir etkinlik var mı?), 24. (İşinizde sizi kişisel olarak etkileyen şeylerle karşılaşılıyor musunuz?), 33. (İşiniz size yükselme fırsatı veriyor mu?) ve 36. (Departmanın karar alma süreci sizin için açık mı?) maddeler olmak üzere birden fazla faktör altında yüklenen ve faktör yük değerlerinde .100'den az fark olan maddeler analizden çıkarılmıştır. Tablo 1'den de görüleceği üzere 35 madde ve yedi faktörden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Faktörler aşağıdaki gibi isimlendirilmiştir: Faktör 1 - örgütsel destek; Faktör 2 - aşırı iş yükü; Faktör 3 - ödüller; Faktör 4 - kontrol; Faktör 5 - meslektaşlarla ilişkiler; Faktör 6 - iş güvensizliği; Faktör 7 - büyüme fırsatları.

DFA bulguları, tüm uyum indekslerinin makul sınırlar içinde olduğunu gösteren Tablo 2'de sunulmuştur. Model uyumunu sağlamak için aynı faktördeki maddeler arasında modifikasyonlar yapılmıştır.

Tablo 2*Uyum Endeksleri*

Model	CMIN/df	IFI	CFI	RMSEA
1. model	2.44	.859	.857	.080
e16 --- e17	2.34	.869	.868	.077
e1 --- e2	2.23	.880	.879	.074
e23 --- e25	2.16	.787	.886	.072
e34 --- e35	2.11	.892	.891	.070
e17 --- e19	2.08	.895	.894	.069
e30 --- e34	2.06	.898	.896	.068
e20 --- e21	2.04	.900	.898	.068
e16 --- e19	2.00	.904	.903	.066
Kabul Edilebilir Değer *	<5	>.900	>.900	<.08

*Tabachnick & Fidell (2001)

Tablo 3'te orijinal ve uyarlanmış ölçeklerin faktörleriyle birlikte maddelerin dağılımı sunulmuştur.

Tablo 3*Orijinal ve Uyarlanmış Ölçek Maddelerinin Dağılımı*

Orijinal Ölçek		Uyarlanmış Ölçek	
Faktörler	Maddeler	Faktörler	Maddeler
Örgütsel Destek	1 - 12	Örgütsel Destek	3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 35
Büyüme Fırsatları	13 – 19	Büyüme Fırsatları	15, 17, 18, 19
Aşırı İş Yükü	20 – 26	Aşırı İş Yükü	20, 21, 22, 23, 25, 26
İş Güvensizliği	27 – 29	İş Güvensizliği	27, 28, 29
Meslektaşlarla İlişkiler	30 – 32	Meslektaşlarla İlişkiler	30, 31, 32, 37
Kontrol	33 – 37	Kontrol	1, 2, 11, 34
Ödüller	38 – 41	Ödüller	38, 39, 40, 41

Tablo 3, maddelerin dağılımında bazı farklılıklar olduğunu ve beş maddenin herhangi bir faktör altında gruplanmadığını göstermiştir. Ölçüt geçerliliği için, uyarlanan İT-K Ölçeği ile işe bağlanma ölçeği arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4*İşe Bağlanma ve İş Talepleri Kaynakları Boyutları Arasındaki İlişki*

Değişkenler	N	\bar{X}	SS	1	2	3	4	5	6	7	8
1. İB*	227	4.23	.98	1	.52*	-.07	.15*	.65*	.33*	-.07	.65*
2. Faktör 1	227	3.21	.91		1	-.12	.13*	.72*	.60*	-.08	.66*
3. Faktör 2	227	3.50	.61			1	-.13*	-.20*	-.04	.08	-.23*
4. Faktör 3	227	3.09	.94				1	.09	.08	-.01	.22*
5. Faktör 4	227	3.85	.72					1	.51*	-.13	.68*
6. Faktör 5	227	3.86	.72						1	-.07	.47*
7. Faktör 6	227	2.80	1.27							1	-.08
8. Faktör 7	227	3.57	.82								1

* $p < .05$

+ İB: İşe Bağlanma; Faktör 1: Örgütsel Destek; Faktör 2: Aşırı İş Yükü; Faktör 3: Ödüller; Faktör 4: Kontrol; Faktör 5: Meslektaşlarla İlişkiler; Faktör 6: İş Güvensizliği ve Faktör 7: Büyüme Fırsatları

Ölçüt geçerliliği sonuçları, uyarlanmış İT-K Ölçeğinin boyutları ile işe bağlanma ölçeği arasında anlamlı bir korelasyon olduğunu göstermiştir. Üç farklı güvenilirlik analizi yöntemi (Cronbach alfa, test-tekrar test güvenilirliği ve McDonald Omega güvenilirliği) kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5*Farklı güvenilirlik katsayıları*

Boyutlar	Cronbach Alfa	Test-tekrar test (N= 82 / 3 – hafta)	Mc Donald Omega
Faktör 1	.94	.88	.95
Faktör 2	.77	.71	.78
Faktör 3	.89	.67	.90
Faktör 4	.79	.68	.78
Faktör 5	.86	.83	.87
Faktör 6	.94	.69	.95
Faktör 7	.84	.65	.86

Tüm güvenilirlik değerleri öngörülen aralıklar içinde kalmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın amacı, İT-K Ölçeğinin Türk örneğinde geçerlilik ve güvenilirliğini test etmek ve Türkçe'ye uyarlamaktır. Sonuçlar, İT-K Ölçeğinin güvenilirliğini ve geçerliliğini ve işe bağlanma ölçeği ile ilişkisini desteklemiştir.

Geçerlilik ve güvenilirlik analizleri iki farklı örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. İlk örneklem grubuna açımlayıcı faktör analizi uygulanmış ve yedi faktör ve 35 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Maddeler değişkenliğin yaklaşık %69'unu açıklamaktadır. Scherer ve diğerlerine (1988) göre açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olması gerekmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada açıklanan varyansın yeterli olduğu söylenebilir. Ancak Tablo 3'te görülebileceği gibi, orijinal ölçek ile uyarlanan ölçek arasında maddelerin faktörler altındaki dağılımı açısından farklılık bulunmaktadır. Buna ek olarak, altı madde uyarlanmış ölçekte çalışmamıştır. Bunun nedeni, orijinal ölçekteki örneklem grubunun (yani öğretmenler) bu çalışmadaki örneklem grubundan (yani akademisyenler) farklı olması olabilir. Ayrıca, kültürel yönelim farklılıkları da önemli bir rol oynamış olabilir (bkz. Hofstede, 1980).

Doğrulayıcı faktör analizi ikinci örneklem grubuna uygulanmış ve bazı değişikliklerden sonra verilerin yedi bileşeni model tarafından iyi bir şekilde eşleştirilmiştir. Tablo 2'de verildiği üzere, uyum indeksleri kabul edilebilir sınırlar içerisindeydi (Tabachnick & Fidell, 2001). Bir ölçeğin geçerli olup olmadığını gösteren bazı ölçütler (örneğin, ölçüt geçerliliği) vardır. Ölçüt geçerliliği, benzer özellikleri ölçen ölçekler arasında bir ilişki varsa sağlanır (Crowne & Marlowe, 1964; Maroof, 2012). Tahmin edilen ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı ise ölçüt bağımlı geçerlilik gösterilmiş olur (Crowne & Marlowe, 1964). Bu çalışmada İT-K Ölçeği ile işe bağlanma ölçeği arasındaki ilişki incelenmiştir. İT-K Ölçeği ile işe bağlanma ölçeği arasındaki ilişkinin anlamlı olması ölçüt geçerliliğinin sağlandığını göstermektedir.

George ve Mallery (2010) güvenilirlik katsayılarının değerlendirmesini şu şekilde bildirmiştir (yani, $\alpha > 0.90$ "mükemmel"; $\alpha > 0.80$ "iyi"; $\alpha > 0.70$ "kabul edilebilir"; $\alpha > 0.60$ "sorgulanabilir"; $\alpha > 0.50$ "zayıf" ve $\alpha < 0.50$ "kabul edilemez"). Bu kritere göre, bu çalışmadaki güvenilirlik katsayıları tatmin edicidir. Bu çalışmanın güçlü yanı, endüstri ve örgüt psikolojisi alanında Türkiye bağlamında gerçekleştirilmiş olmasıdır. Ayrıca, ölçüm araçlarının İngilizce dışındaki dillere uyarlanması bir mihenk taşıdır. Buna göre, İT-K Ölçeği örgütsel ortamlarda kullanılmalıdır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliği ile faktör yapısının incelenmesi için daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır.

Bu çalışmanın bir sınırlılığı, devlet üniversitelerinde çalışan akademisyenlerle gerçekleştirilmiş olmasıdır. Bu durum çalışmamızın dış geçerliliğini tehlikeye atabilir. Bu ölçek farklı sektörlerde, farklı örneklem gruplarında test edilmelidir. Katılımcılar farklı üniversitelerden akademisyenler olduğu için örneklem grubu nispeten homojendir. Cohen ve Crabtree'ye (2006) göre homojen örneklem grupları, araştırmacının belirli bir grubu tam olarak tanımlamasını sağlar. Bir diğer sınırlama ise katılımcıların sosyal olarak kabul edilebilir cevaplar vermiş olabileceğidir. Ayrıca, bu çalışma öz bildirim ölçümlerine dayanmaktadır. Howard'a (1994) göre, öz bildirim genellikle iyi bir metodolojidir. Ancak, öz bildirim değerlendirmesi yanlış kullanıldığında ve teknik varyans dikkate alınmadığında, özellikle de nesnel ortamı ölçerken ve tasvir ederken tehlikelidir (Razavi, 2001). Çalışmanın değişkenlerinin bir modelde test edilmemiş olması bir sınırlılık olarak ifade edilebilir.

Bu kısıtlamalara rağmen, mevcut çalışma kurumsal ve ampirik çıkarımlara sahiptir. Çalışma, doğru ve güvenilir bir ölçüm aracı sunmaktadır. Mevcut ölçüt kurumsal ve akademik ortamlara uygulanabilir. Araştırmacılar bu uyarlanmış ölçeği kullanarak İT-K Modelinin geçerliliğini ve güvenilirliğini test edebilirler. Endüstri ve örgüt psikologları, bu uyarlanmış ölçeği kullanarak olumsuz örgütsel sonuçların (tükenmişlik, stres gibi) öncüllerini belirleyebilirler. Sonuç olarak, İT-K Ölçeğinin geçerli/güvenilir ve kültüre duyarlı olduğu söylenebilir. Ayrıca, bu araç Türkiye bağlamında kullanılabilir. İleride yapılacak araştırmalarda Türkiye'deki farklı sektörlerden farklı örneklem grupları kullanılabilir. Ayrıca, gelecekteki çalışmalar İT-K Ölçeği ile diğer ilgili faktörler arasındaki bağlantıları inceleyebilir.

Yazar Katkı Oranı

Yazarlar, çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Etik Beyan

"Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde" yer alan tüm kurallara uyulmuş ve yönergenin ikinci bölümünde yer alan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemlerden" hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Çatışma Beyanı

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

References

- Bakker, A. B., Demerouti, E., De Boer, E., & Schaufeli, W. B. (2003). Job demands and job resources as predictors of absence duration and frequency. *Journal of Vocational Behavior*, 62(2), 341–356. [https://doi:10.1016/S0001-8791\(02\)00030-1](https://doi:10.1016/S0001-8791(02)00030-1)
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources Model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <https://doi:10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Verbeke, W. (2004). Using the Job Demands-Resources Model to predict burnout and performance. *Human Resource Management*, 43(1), 83–104. <https://doi.org/10.1002/hrm.20004>
- Britt, T. W., Dickinson, J. M., Greene, T. M., & Mckibben, E. (2007). Self engagement at work. In C. L. Cooper, & D. Nelson (Eds.), *Positive organizational behavior: Accentuating the positive at work* (pp. 143–158). Sage.
- Cohen, D., & Crabtree, B. (2006). *Qualitative research guideline project*. Robert Wood Johnson Foundation. <http://www.qualres.org/HomeHomo-3804.html>
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310–357. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.98.2.310>
- Crowne, D., & Marlowe, D. (1964). *The approval motive: Studies in evaluative dependence*. John Wiley.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499–512. <https://doi:10.1037//0021-9010.86.3.499>
- Finch, H. (2006). Comparison of the performance of varimax and promax rotations: Factor structure recovery for dichotomous items. *Journal of Educational Measurement*, 43(1), 39–52. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1745-3984.2006.00003.x>
- Ford, J. K., MacCallum, R. C., & Tait, M. (1986). The application of exploratory factor analysis in applied psychology: A critical review and analysis. *Personnel Psychology*, 59, 291–314. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1744-6570.1986.tb00583.x>
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Pearson.
- Gravetter, F., & Wallnau, L. (2014). *Essentials of Statistics for the behavioral sciences*. Wadsworth.
- Gorsuch, R. (1983). *Factor analysis*. L. Erlbaum Associates.
- Grover, S. L., Teo, S. T., Pick, D., & Roche, M. (2017). Mindfulness as a personal resource to reduce work stress in the job demands-resources model. *Stress and Health*, 33(4), 426–436. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/smi.2726>
- Güler, M., Çetin, F., & Basım, H. (2019). The validity and reliability study of Work Engagement Ultra Short Version (UWES-3): Proposal of an alternative version (UWES-6). *The Journal of Human and Work*, 6(2), 189–197. <https://doi:10.18394/iid.516921>
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16(2), 250–279. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/0030-5073\(76\)90016-7](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/0030-5073(76)90016-7)
- Hakanen, J. J., Schaufeli, W. B., & Ahola, K. (2008). The job demands resources model: A three-year cross-lagged study of burnout, depression, commitment, and work engagement. *Work & Stress*, 22, 224–241. <https://doi:10.1080/02678370802379432>
- Hambleton, R. K., & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1(1), 1–30.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

- Hoelter, J. W. (1983). The analysis of covariance structures: Goodness-of-fit indices. *Sociological Methods and Research*, 11, 325–344. <https://doi.org/10.1177/0049124183011003003>
- Hofstede, G. (1980). Culture and organizations. *International Studies of Management & Organization*, 10(4), 15–41. <https://doi.org/10.1080/00208825.1980.11656300>
- Jackson, L., & Rothmann, S. (2005). Work-related well-being of educators in a district of the North-West Province. *Perspectives in Education*, 23(1), 107–122. <https://hdl.handle.net/10520/EJC87328>
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33, 692–724. <https://doi.org/10.5465/256287>
- Kim, M. J., & Shin, S. J. (2023). A study on job burnout and job enthusiasm of hair beauty industry employee's: Based on the Job Demands-Resources Model. *Journal of the Korean Society of Cosmetology*, 29(5), 1250–1258. <http://dx.doi.org/10.52660/JKSC.2023.29.5.1250>
- Maroof, D. A. (2012). *Statistical methods in neuropsychology: Common procedures made comprehensible*. Springer.
- Naderifar, M., Goli, H., & Ghaljaie, F. (2017). Snowball sampling: A purposeful method of sampling in qualitative research. *Strides in Development of Medical Education*, 14(3), e67670. <https://doi.org/10.5812/sdme.67670>
- Peeters, M. C., Montgomery, A. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2005). Balancing work and home: How job and home demands are related to burnout. *International Journal of Stress Management*, 12(1), 43–61. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.12.1.43>
- Razavi, T. (2001). *Self-report measures: an overview of concerns and limitations of questionnaire use in occupational stress research* (Discussion Papers in Accounting and Management Science, 01-175) Southampton, UK. University of Southampton 23pp.
- Rummel, R. J. (1970). *Applied factor analysis*. Northwestern University Press.
- Schaufeli, W. B., Shimazu, A., Hakanen, J., Salanova, M., & De Witte, H. (2019). An Ultra-Short Measure for Work Engagement: The UWES-3 Validation Across Five Countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 35(4), 577–591. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1027/1015-5759/a000430>
- Scherer, R. F., Wiebe, F. A., Luther, D. C., & Adams, J. S. (1988). Dimensionality of coping: Factor stability using the ways of coping questionnaire. *Psychological Reports*, 62, 763–770. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2466/pr0.1988.62.3.763>
- Sedgwick, P. (2013). Convenience sampling. *Bmj*, 347-348. <https://doi.org/10.1136/bmj.f6304>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1251–1275. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11218-018-9464-8>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Allyn & Bacon.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Trochim, W. M., & Donnelly, J. P. (2006). *The research methods knowledge base*. Atomic Day.
- Van den Broeck, A., Van der Elst, T., Baillien, E., Sercu, M., Schouteden, M., De Witte, H., & Godderis, L. (2017). Job demands, job resources, burnout, work engagement, and their relationships: an analysis across sectors. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 59(4), 369–376. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1097/JOM.0000000000000964>
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., & Lens, W. (2008). Explaining the relationships between job characteristics, burnout, and engagement: The role of basic psychological need satisfaction. *Work & Stress*, 22, 277–294. <https://doi.org/10.1080/02678370802393672>
- Yükseköğretim Kurulu. (2022). Üniversitelerimiz. <https://yokatlas.yok.gov.tr/universite.php>



Lexical Approach in Teaching Turkish as a Foreign Language: The Implementation of the Verb "Al-"

Hülya KATANALP BİROĞUL^a (ORCID ID - 0000-0002-7765-8164)

B. Ümit BOZKURT^{b**} (ORCID ID - 0000-0003-2532-9104)

^a Kocaeli University, Language Teaching Application and Research Center, Kocaeli/Türkiye

^b Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education, Bolu/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1516352

Article history:

Received 15.07.2024

Revised 09.11.2024

Accepted 25.11.2024

Keywords:

Lexical Approach,
Context,
Collocation,
Corpus,
Polysemy.

Research Article

Abstract

This study, conducted within the lexical approach paradigm, examines the influence of context and corpus-based instructional practices on enhancing lexical proficiency. The research specifically focuses on the instruction of the polysemous verb "al-" (to take/get). The quantitative aspect of the study was designed using a pretest-posttest matched control group; 21 students at the B1-B2 level constituted the experimental group, while 20 students comprised the control group. In the qualitative aspect, interview and error analysis techniques were used; the qualitative results were used to elaborate the quantitative results. A retention test was conducted for the experimental group nine weeks after the post-test. Interview data were analyzed through inductive qualitative analysis, while activity booklets were examined through error analysis. The findings indicated that the lexical approach for the instruction of the polysemous verb 'al-' was effective in enhancing student achievement. The results of the achievement test showed that the mean scores of the experimental group on the post-test were higher than those of the control group in literal, connotative, figurative, and idiomatic meaning sub-dimensions, and this difference was statistically significant. According to the error analysis, the students showed a decreasing trend in the number of errors made in linguistic units containing the verb "al-" throughout the process. The results of the interviews support the positive outcomes of the implementation. It has been concluded that instructional practices prepared within the lexical approach are effective in enhancing vocabulary proficiency.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sözcüksel Yaklaşım: "Al-" Eylemi İçin Bir Uygulama

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1516352

Makale Geçmiş:

Geliş 15.07.2024

Düzeltilme 09.11.2024

Kabul 25.11.2024

Anahtar Kelimeler:

Sözcüksel Yaklaşım,
Bağlam,

Öz

Sözcüksel yaklaşım çerçevesinde hazırlanan bağlam ve derlem temelli öğretim uygulamalarının sözcüksel gelişim üzerine etkisini araştıran bu çalışma, çokanlamlı "al-" eyleminin öğretimi üzerine kurgulanmıştır. Çalışmanın nicel boyutu, ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desene göre tasarlanmıştır; B1-B2 düzeyindeki 21 öğrenci deney grubunu, 20 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Nitel boyutta, görüşme tekniği ile yanlış çözümlenmesinden yararlanılmış; nitel veri, nicel bulguları açıklamak üzere kullanılmıştır. Son testten dokuz hafta sonra deney grubuna kalıcılık testi yapılmıştır. Görüşme verileri, tümevarımsal nitel çözümlemeyle; etkinlik kitapçıkları yanlış çözümlenmesiyle incelenmiştir. Bulgular, çokanlamlı "al-" eyleminin öğretiminde sözcüksel yaklaşımın öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Başarı testi genelinde ve temel, yan, değişmece, deyimsel anlam alt boyutlarında deney grubunun son test ortalama puanlarının kontrol grubundan daha yüksek ve ortaya çıkan farkın da

* This study presents the key findings of the doctoral dissertation titled *The Lexical Approach in Teaching Turkish as a Foreign Language: An Implementation of the Verb "Al-"*.

** Corresponding author: umitbozkurt@gmail.com

Eğdizimlilik,
Derlem,
okanlamlılık.

anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yanlış zmlemesi, ğrencilerin sre boyunca “al-”in getiği dilsel birimlerde yaptığı yanlışların azalma eğiliminde olduğunu gstermiştir. Grşme bulguları da uygulamanın olumlu sonuçlarını destekler niteliktedir. Sonuç olarak sözcüksel yaklaşıma dayalı ğretim uygulamalarının szvarlığını geliştirmede etkili olduğu vargısına ulaşılmıştır.

Araştırma Makalesi

Introduction

Many approaches to language learning have agreed on the need to teach linguistic units in conjunction with their relationships to other units (e.g., Halliday, 1978; Hymes, 1972; Krashen, 1982; Nunan, 1989). From this perspective, the lexical approach emphasizes the primacy of lexical units (such as words, phrases, and formulaic expressions) over grammatical structures in second language teaching and rejects the notion of separating grammar from lexical units. Accordingly, the exclusive teaching of grammar or isolated words is deemed ineffective (Richard & Rogers, 2001). Lewis (1993, 2008) underscores that words and lexical phrases possess inherent grammatical properties, arguing that lexical units and grammar should not be treated as distinct categories but rather as elements on a continuum. This approach prioritizes word combinations, frequently co-occurring words, and the grammatical patterns accompanying these words and phrases (Harwood, 2002). rdem (2013) suggests that the lexical approach aims to achieve fluency and accuracy in language acquisition through lexical structures.

Lewis (2002) provides a detailed account of the fundamental principles, methodological framework, and classroom practices of the lexical approach. While it is not feasible to include all these aspects here, they can be briefly summarized as follows: Grammar holds a secondary position compared to vocabulary. Language consists not of grammaticalized lexis but of lexicalized grammar. The use of texts is crucial in creating communicative contexts. The dichotomy between grammar and vocabulary is unnecessary, as the majority of language comprises lexical chunks. Errors are inherent to the learning process, and sociolinguistic and communicative competence is expected to precede grammatical competence. Emphasis should be placed on tasks and processes rather than on end products.

A classroom environment based on the lexical approach can be viewed as an extension of the communicative language teaching (CLT) approach. Communicative competence is the primary goal, with greater emphasis placed on the pragmatic use of language rather than on its accuracy (Racine, 2018). The lexical approach advocates teaching the most frequently used units in communication. Lewis (1993, p. 193) highlights the importance of students engaging in activities that provide extensive input. Therefore, teachers should expose their students to the target language at every stage. While this approach prioritizes vocabulary over grammar, it never disregards the functional role of grammar (Sample, 2014).

The lexical approach places particular emphasis on collocation and lexical constructions. Lexical units are inherently grammatical, and their collocations contribute to both fluency and accuracy (Hoey, 2005). In addition to collocation, another key component highlighted by the lexical approach is corpora. Through corpora, data-driven language teaching can be effectively implemented (rdem, 2015).

The concept of collocation is generally associated with the tendency of lexical units to co-occur frequently. Collocation is discussed in terms of the habitual usage and contextual relationships between words (Firth, 1957, p. 6 [reprint, 1962]); the significant co-occurrence of items (Sinclair, 1987, p. 325); or their frequent appearance in specific sequences (Nesselhauf, 2005, pp. 11–12). Combining these perspectives, collocation can be broadly summarized as the frequent co-occurrence of two or more units within the same sequence (İmer et al., 2011). Collocation is related to the linearity of the sign and operates according to the principles of variability and invariability along the horizontal and vertical axes (Eken, 2016).

In the context of teaching Turkish as a foreign or second language, collocation is one of the key linguistic phenomena to consider for developing students' vocabulary. For a word combination to be conventionally accepted, it must repeatedly appear in linguistic contexts familiar to the user (Aksu-Kurtoğlu, 2016). This is because knowledge of collocational units and the ability to use them effectively are crucial for language learners.

The Use of Corpora in Foreign/Second Language Teaching

The lexical approach is a practice-oriented language teaching method that aligns with advancements in linguistics. Current trends in linguistic research emphasize the pragmatic aspects of language, as they focus on how language functions in real-life contexts. Consequently, one of the main orientations in applied linguistics research is the utilization of corpora.

The corpus refers to the entirety of written and spoken texts selected and organized according to specific criteria within a given language (McEnery et al., 2006). Corpora are highly functional in applied linguistics, offering valid and reliable data (McEnery & Hardie, 2012). Since corpora provide comprehensive examples of language use, they facilitate the analysis of linguistic structures and functions in addition to usage patterns. They significantly contribute to the preparation of dictionaries and grammar books and the development of foreign language teaching techniques (Uzun & Lee, 2016, p. 658). Through corpora, extensive data on word frequency and collocational patterns are obtained, making them fundamental tools in the lexical approach to language teaching.

Sinclair (1991) conceptualizes collocation as the relationship between words, defined as the co-occurrence of two or more words within a specified span. He notes that this span is typically up to +4/-4 lexical units to the right and left of the node word.

Polysemy

Palmer (1976) defines polysemy as the phenomenon where a single word possesses multiple meanings, with such words referred to as polysemic. Polysemy arises when a linguistic sign conveys additional meanings beyond its core denotative sense due to various factors (Aksan, 2006). Löbner (2013) regards polysemy as the inclusion of two or more interrelated senses within a single lexical unit, attributing its origin to the natural economic tendencies of language. Language communities often prefer associating existing words with new phenomena, entities, or experiences rather than inventing new words.

Polysemic words can be classified at different levels of meaning. The primary distinction is between "literal" (conceptual or denotative) and "non-literal". Among non-literal senses, the differentiation between connotative and figurative sense is frequently employed.

Literal meaning refers to the invariant meaning of a linguistic unit, independent of context and situation. It is the primary meaning listed in dictionaries, representing the most shared understanding between speakers based on referential connections in the external world (İmer, 2011). This evokes the initial mental representation when a word or phrase is encountered without specific contextual cues (Aksan, 2006).

Connotative meaning (secondary meaning) comprises subjective, emotional, and social meanings derived from associations related to the literal meaning (İmer, 2011). It indicates new meanings attached to the core meaning and is thus contextually dependent and linked to real-world experiences (Çıkrıkçı & Arica-Akkök, 2014). Uğur (2023) describes connotative meaning as impressions dependent on literal meaning, adhering to concepts or objects over time. Although the distinction between literal and connotative meanings is debated, this study adopts a limited conceptualization, restricting connotation to secondary meanings closely related to the literal meaning.

Figurative meaning (trope) arises when one sign replaces another based on similarity (metaphor) or equivalence (metonymy) between objects, entities, phenomena, or events (Vardar, 1998). It involves a departure from the literal meaning of a word or phrase. This study addresses figurative meaning at a higher conceptual level without dividing it into subcategories like metaphor or metonymy.

Idiomatic meaning is not a distinct category from figurative meaning but falls under its umbrella, encompassing the use of fixed expressions within figurative language. In this study, idiomatic meaning refers specifically to the crystallized forms of figurative language, with fixed expressions identified as

idioms in the Turkish Dictionary (TDK, 2023) serving as the benchmark. Examples classified as idiomatic meaning in the database are those explicitly listed as idioms in the dictionary.

The theoretical and conceptual framework underlying this study has been explored in detail in the previous section. Within this framework, the research investigates the impact of corpus-based, context-driven lexical teaching practices on the vocabulary development of B1-B2 level learners of Turkish as a foreign/second language. The instructional design focuses on the semantic levels of the verb "al-" (to take / get) and seeks answers to the following questions:

- i) Is there a significant difference in total scores on the vocabulary achievement test between intergroup and intragroup comparisons?
- ii) Are there significant differences in the subcategories of literal, connotative, figurative, and idiomatic meanings between intergroup and intragroup comparisons?"
- iii) Do qualitative findings support the quantitative findings?

Due to the extensive semantic range of "al-"—encompassing over fifty meanings—and the intensive content required for context-based instruction, this study exemplifies the multifaceted role of the lexical approach through a single verb.

Method

Research Design

This study, aiming to explain experimental findings by tracking participants' perspectives and development over the process, was conducted using an embedded mixed-methods design. The quantitative aspect followed a pretest and posttest matched control group quasi-experimental design. In this approach, participants with similar characteristics are matched and assigned to different groups to ensure equivalence (Büyüköztürk et al., 2020; İlğan & Çağatay, 2023). For this study, participants were paired based on their pretest scores, and then randomly assigned to experimental and control groups.

For the qualitative aspect, interviews and document analysis were conducted. Following the posttest, face-to-face interviews were conducted with the students. Additionally, the activity booklets used by the students during the experimental process were analyzed using an error analysis approach to track their developmental progress. The findings obtained from the qualitative data were used to verify and further explain the results derived from the quantitative data.

Table 1

Research Design

	Pre-Implementation	Process	Post-Implementation	Post-Test Follow-Up
Quantitative	Pretest (March 1, 2023)	Experimental Process (6 weeks)	Posttest (April 17, 2023)	Retention Test (June 20, 2023)
Qualitative		Activity booklets completed during courses	Structured Interviews Error Analysis	

Study Groups

During the pilot testing phase of the data collection instrument, the study was conducted with 160 B2-level Turkish language learners from Sakarya University and Sakarya University of Applied Sciences, all of whom were in the first week of their course.

The experimental phase involved students from Kocaeli University, The Center for Language Teaching and Research, who were at the B1 level at the start of the study and progressed to the B2 level by the end of the study. Participants whose native languages were closely related to Turkish language (e.g., Turkmen, Azeri) were excluded in the initial stage to prevent their preexisting linguistic knowledge from influencing the results. The participants' length of residence in Turkey ranged from 5 months to 1 year. The average

age of the experimental group was 22.6 years, while the control group's average was 23 years, with participants ranging from 17 to 34 years of age.

Table 2

Participant Demographics

Group	Gender		Average Age	Total Participants
	Female (F)	Male (M)		
<i>Experimental</i>	10	11	22,6	21
<i>Control</i>	7	13	23	20

The "Vocabulary Achievement Test" was administered to 62 students before forming the experimental and control groups. The test consisted of 30 questions, and 21 students with scores ranging from 70% (21 correct answers) to 100% (30 correct answers) were excluded from the study. The remaining 41 students were matched according to their test scores and randomly assigned to the experimental and control groups. After assignment, the average number of correct answers for the experimental group was 14.10, while the control group's average was 14.86. During the study, one participant from the control group withdrew from the study.

Data Collection

The data collection process included the following stages and layers:

- Determining content and language proficiency level
- Constructing the database (corpus analysis)
- Preparation of instructional scenarios
- Development of the vocabulary achievement test (1. initial pilot testing, 2. trial test, 3. item analysis)
- Experimental process
- Ensuring implementation reliability
- Coordinating interviews
- Error analysis (analysis of student booklets used during the process)

Determination of Content and Language Proficiency Levels

Since this study is an intervention of the lexical approach, the semantic levels, frequent uses, and consequently, the collocational patterns of al- were identified as the target content. According to Püsküllüoğlu's (2004) dictionary, al- has 47 meanings, whereas the Turkish Language Association's ([TDK], 2023) Turkish Dictionary lists 30 meanings.

B1-B2 level students were chosen for this study because their intermediate proficiency level was considered suitable for observing the effectiveness of the intervention. Teaching figurative meanings to beginner-level students could pose challenges, while determining whether changes in advanced-level students stemmed directly from the intervention could be problematic. Thus, intermediate-level learners were considered the most appropriate for this study.

Constructing the Database

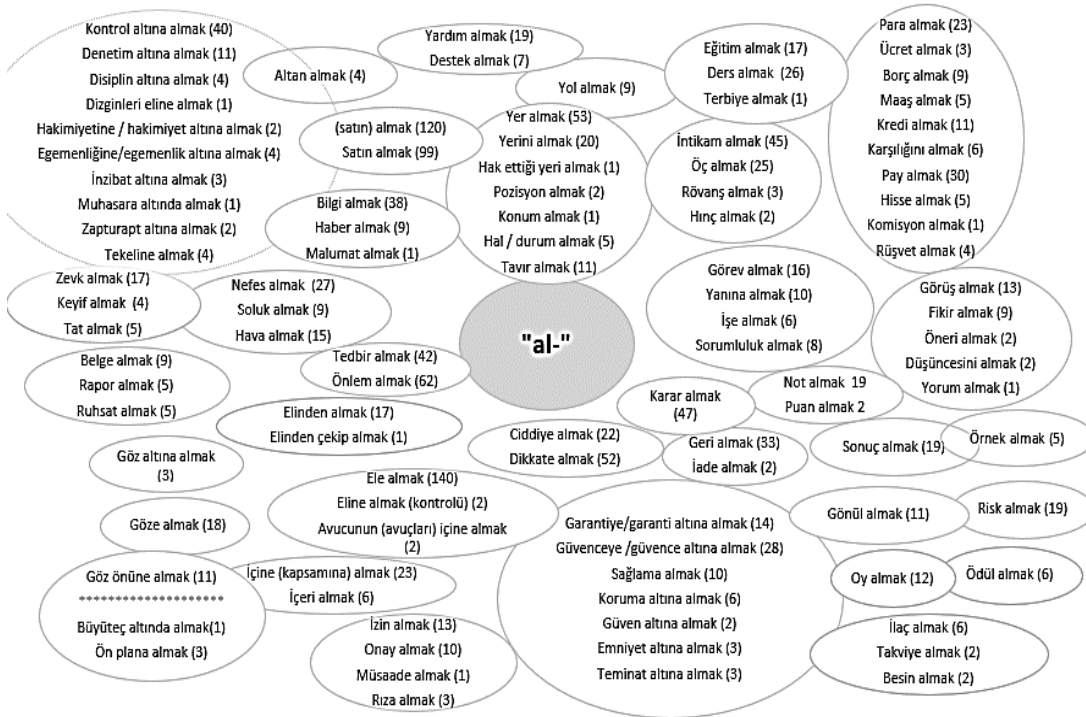
To construct a corpus-based database, the Turkish National Corpus (2021) was analyzed first. The corpus was utilized to provide a database for the preparation of educational scenarios. The appearances of the polysemous verb "al-" in Turkish were categorized into semantic levels (1. literal meaning, 2. connotative meaning, 3. figurative meaning, and 4. idiomatic meaning) based on the first 1,000 concordances. These semantic levels were reviewed by a second researcher and then verified by a linguist specializing in semantics. An example of the corpus analysis is presented in Figure 1.

Figure 1
Sample Corpus Analysis

Künye	Sol	-55	Sağ	Hedef sözcük	Anlam düzeyi
W-NG03A2A-2588-621	yalnızca politikacıların bir yerden oy	almak	için o yere yatırım yapmaya	oy almak	değişmece anlam
W-UI45F1D-4707-391	ya misal, blogda kimsenin müşadesini	almak	zorunda değılim ehe. 2. Sağmalamada	müşade almak	değişmece anlam
W-LD36E1B-2854-474	ya da İspanyol ortaklarının onayını	almak	zorundalar. İkitelli'deki gruplardan birinde yayımlanması	onay almak	değişmece
W-JA16B4A-1720-78	ya bir portakaldır. Bitek portakal	almak	için çekişe çekişe pazarlık eder.	almak	yan anlam
W-GE39C4A-1064-781	veya pastadan, rant gelirlerinden pay	almak	isteyen v.b kitlelerin bütün taleplerinin	pay almak	deyimset anlam
W-FI09C3A-3008-249	şoförü, ayakkabı tamircisi sizden ücret	almak	istemiyor. Şu sıralar Karabağ sorunu	ücret almak	yan anlam
W-QI09C2A-1069-1422	şeyler çıkan kocaman yuvarlak çikolatalardır	almak	için tek başıma gitme izni	almak	temel anlam
W-SI45F2D-4906-1056	şey olmuyor, diğerleri hep gardını	almak,	kendini korumak zorunda kalıyor..." demiş	gardını almak	deyimset anlam

Additionally, the collocations of 'al-' in the corpus were analyzed for use in intervention contexts. Following the processing of corpus data, the target words and phrases were reviewed in terms of conceptual domains. An example of the representation of the conceptual domains is provided in Figure 2. The frequency of each phrase within the corpus is indicated by the number at the end of the phrase.

Figure 2
Clustering of "al-" Verb Based on Conceptual Domains



Designing the Educational Scenarios

Educational scenarios involve organizing and providing external conditions (stimuli) to facilitate learning and teaching experiences (Demirel, 2005). In this study, the educational scenarios were designed as a six-week program. The content targeted for development was aligned with B1-B2 level objectives (AU TOMER, 2015; TMV, 2020), ensuring compatibility with the intended grammatical content.

To evaluate the lexical approach and instructional suitability of the scenarios, a checklist was developed, informed by Lewis (1993, 2002) and fundamental principles and methods of language teaching. The checklist was reviewed by two experts and three instructors in the relevant field. The checklist aimed to assess the scenarios according to the following principles:

- ✓ Incorporating corpus-based insights
- ✓ Adopting a text-focused approach

- ✓ Providing contextualized word and phrase usage
- ✓ Highlighting collocations and other relevant lexical constructions
- ✓ Introducing words alongside grammatical structures
- ✓ Focusing the sentence structure on the verb phrase
- ✓ Basing the acquisition of lexical structures on language skills
- ✓ Employing a functional approach
- ✓ Applying implicit learning techniques
- ✓ Providing rich input
- ✓ Avoiding reliance on word lists
- ✓ Integrating common usage contexts for words
- ✓ Considering student proficiency levels
- ✓ Ensuring alignment with learning objectives
- ✓ Transitioning from concrete to abstract
- ✓ Relating content to real-life contexts

Krippendorff's alpha coefficient was used to measure inter-rater reliability among the experts (Krippendorff, 2004). In this study, the alpha coefficient was 0.93, indicating a high level of agreement (Bıkmaz-Bilgen & Doğan, 2017). Based on the feedback received, the educational scenarios were revised and refined.

Development of the Vocabulary Achievement Test

The "vocabulary achievement test," designed for use as a pre-test, post-test, and retention test, was developed in a multiple-choice format. In the initial stage, a pool of 42 items was created for the draft test, considering the core, peripheral, figurative, and idiomatic meanings of "al-." Prior to the pilot application, feedback on the draft test was obtained from three instructors working in the relevant field. The key issues were marked and recorded for further discussion.

Preliminary study: A preliminary run was conducted with four B1-level students who were not part of the study group before the trial test. The aim was to observe the test completion duration and identify any potential issues during the process. The completion time for the four students ranged between 50-55 minutes. Additionally, their verbal feedback was gathered to identify ambiguities in question stems or other language-related concerns.

Trial study: The trial run of the achievement test was administered to 160 B2-level students during the first week of their course at Sakarya University and Sakarya University of Applied Sciences. The data were analyzed to identify participants who completed all items, revealing that 124 students fully filled out the answer sheets. Based on their responses, item difficulty (p_j) and item discrimination (r_{jk}) values were determined.

The average difficulty of the pilot test version was 0.42. Among the items, 17 were classified as difficult, 6 as easy, and 19 as moderately difficult. Since the test was administered to a group with no prior instruction, the difficulty level was within the expected range. An item discrimination value between 0.40 and 1 indicates that the item effectively differentiates between knowledgeable and less knowledgeable individuals and functions as intended. The distribution of items based on their discrimination levels is presented in Table 3.

Table 3

Distribution of Items by Discrimination Levels

r_{jk} Range	r_{jk} - Criteria	Items
0.40–1.00	Highly Satisfactory	M2- M3- M6- M7- M8- M9- M12- M14- M16- M17- M19- M20- M21- M22- M23- M26- M27- M28- M29- M30- M32- M35- M39- M42
0.30 - 0.39	Requires Minor Revision	M1 - M10 - M18 - M31 - M36
0.21 - 0.29	Requires Major Revision	M11 - M13 - M15 - M25* - M33 - M34
0.20 - (-1)	Recommended for Elimination	M4 - M5 - M24 - M37 - M38 - M40 - M41

24 items were included in the final version of the test. Five items (M1, M10, M18, M31, and M36) with values exceeding 0.30 and requiring minor correction were revised and included in the test. The discrimination of M25 is marginal at 0.29. This item was also revised for the final version of the test. All items with values between 0.28 and -1 were discarded from the test, and 30 items were selected for the final version. In “the vocabulary achievement test”, the aim was to balance the difficulty of the items and ensure high discrimination.

The KR-20 equation was used for the internal consistency of the final version of the test ($KR-20=30/[30-1] [1-(\sum 37,59)/6,095]=0,845$). Accordingly, it can be said that the measurement tool has sufficient reliability and the amount of error involved in the measurement results is low.

The vocabulary achievement test consists of four sub-dimensions (literal, connotative, figurative and idiomatic meaning).

Experimental Procedure

The researcher herself was the implementer. The procedure was designed as six weeks and the total process as nine weeks. In the first week, a vocabulary achievement test was administered as a pre-test. Then, the experimental group received six weeks of training. Each week, the lessons lasted approximately 2.5 hours. In the eighth week, the vocabulary achievement test was administered to the experimental and control groups again. A retention test was given to the experimental group nine weeks after the post-test.

The “activity booklets” prepared for the experimental process were given to the students at the beginning of each course and collected at the end. The students in the control group continued their formal education, but did not receive any special training related to the experimental study. The students in the experimental group continued their formal education just like the control group, and in addition to this, they participated in the training prepared one day a week at an out-of-school hour.

Implementation reliability: Since the implementer was the researcher herself/himself, the implementation reliability technique was used to prevent any bias that might occur. In this way, information about whether the experimental procedure was implemented as designed was obtained (Mutluer, 2022). In this study, an external instructor observed 50% of the implementation. First, the observer was informed about the subject, method and theoretical background of the study. The observer participated in the implementation process on weeks 2, 4 and 6, and filled out the “implementation reliability observation form” for each observation. The non-participant observer did not share the notes taken and the form completed during the observation process, and submitted them to the researcher upon completion of the experimental process.

Qualitative Data Collection

“In this stage, structured interviews were conducted with the students, and in addition, data triangulation was achieved through the use of the document analysis technique. Structured interviews can be used to gain insights from other data sets. In this study, qualitative data were collected to clarify the quantitative data. The interviews were conducted one by one and face-to-face with the experimental group students after the training. The following questions were asked of all participants.

“What do you think about the training you attended?”

“How do you find your progress compared to before? Was it useful for you?”

If the answer was “yes”; “How? In which ways was it useful? Can you explain?”

If the answer is “no”; “Why do you think it was not useful? Can you share your opinions with us?”

In the study, the activity booklets used by the students throughout the process were also analyzed. The students were told not to erase anything they wrote in the booklet and their answers throughout the training, and the booklets were examined after the training was completed. Error analysis was applied to analyze these documents.

Analyzing the Data

Quantitative Data

The normality assumption was tested for the results related to the research questions; for normality, the value for normality in the Kolmogorov-Shapiro-Wilk's test was greater than 0.05, and the values for kurtosis and skewness were less than 1.96 by proportioning them to their own error value.

For between-group comparisons, the independent samples t-test was used when the data were normally distributed and the Mann-Whitney U test when the data were not normally distributed; for within-group comparisons, the paired samples t-test was used when the data were normally distributed and the Wilcoxon signed-rank t-test when the data were not normally distributed.

Qualitative Data

The interviews were analyzed using inductive qualitative analysis. The first step was to transfer the interview transcripts into the qualitative data analysis program MAXQDA. The written interview texts were read several times with the program and the sections with opinions about the process were marked. The coding was checked by a second researcher. Sample coded sections from the interviews were openly shared in the findings to ensure transparency, credibility, and transferability.

Error Analysis

The activity booklets used by the students throughout the training were analyzed through error analysis. Since the target of this analysis was the words and phrases used with "al-", all language units containing "almak" were marked, errors were identified and classified. In the study, error analysis was used to follow the "tendency" of the students throughout the process. The misused language units were analyzed under five headings (Çetinkaya, 2015; Keshavarz, 1997):

- Orthographic and phonological errors
- Morphological errors
- Lexico-semantic errors (lexico-semantic errors)
- Syntactic errors

In order to ensure the reliability (credibility) of the analysis, the analyzed units and classifications were reanalyzed by a second researcher and the discrepancies were resolved together.

Ethics and Institutional Approvals

The application to Bolu Abant İzzet Baysal University Ethics Committee (protocol number 2022-528) was reviewed and approved during the meeting held on December 26, 2022 (meeting no. 2022/12). Subsequently, institutional approvals were obtained. Permissions for the pilot administration of the 'Vocabulary Achievement Test' were obtained from the Turkish Language Teaching Application and Research Center at Sakarya University and Sakarya University of Applied Sciences. Following the pilot administration, permission for the main study was obtained from the Center for Language Teaching Application and Research at Kocaeli University, where the research was conducted.

Results

To observe the overall outcomes of the experimental procedure, total scores obtained from the "Vocabulary Achievement Test" were analyzed by comparing:

- pretest and posttest scores of the experimental and control groups (between groups),
- pretest and posttest scores of the experimental group (within-group),
- pretest and posttest scores of the control group (within-group),
- pretest, posttest, and retention test scores of the experimental group (within-group) (Table 4).

Table 4
Between-Group and Within-Group Comparisons of Total Scores

Comparison of pre-test scores		N	\bar{X}	S_x	df	t	p	
	Experimental		21	14.10	4.300	39	-0.335	0.74
Control		20	14.60	5.325				
Comparison of post-test scores		N	\bar{X}	U	p	η^2		
	Experimental		21	30.81	4	0	0.842	
Control		20	10.70					
Comparison of pre-test and post-test scores of the experimental group		N	\bar{X}	S_x	df	t	p	η^2
	Pre-test		21	14.10	4.300	20	-8.551	0.00
Post-test		21	22.33	3.954				
Comparison of pre-test and post-test scores of the control group		N	Mean rank	Rank sum	Z	p		
	Negative Rank		14	10.50	147.00	-1.574	0.116	
	Positive Rank		6	10.50	63.00			
Total		20						
Comparison of pre-test and retention test scores of the experimental group		N	\bar{X}	S_x	df	t	p	η^2
	Pre-test		20	14.05	4.407	19	-12.241	.000
Retention test		20	24.50	3.635				
Comparison of the post-test and retention test scores of the experimental group		N	\bar{X}	S_x	df	t	p	η^2
	Post-test		20	22.20	4.008	19	-3.049	.007
Retention test		20	24.50	3.635				

*p<0.05

An analysis of the pretest scores indicated no significant difference between the experimental and control groups, suggesting that the initial proficiency levels of the two groups were very similar. However, a significant difference was observed in posttest scores between the groups ($U=4$, $p<0.05$), with an effect size of 0.842, indicating a very high level of effect. This suggests that 84.2% of the achievement can be attributed to the effectiveness of the intervention.

For within-group comparisons, no significant difference was observed between the control group's pretest and posttest scores ($Z=-1.574$, $p>0.05$). In contrast, a significant difference was found between the experimental group's pretest and posttest scores ($t(20)=-8.551$, $p<0.05$), with an effect size of 0.649. The increase in achievement can be explained by the implemented approach.

A significant difference was also observed between the experimental group's pretest and retention test scores ($t(19)=-12.241$, $p<0.05$). The mean pretest score ($\bar{X}=14.05$) was lower than the mean retention test score ($\bar{X}=24.50$), with an effect size of 0.798, indicating a very high level of effect.

Additionally, a significant difference was found between the experimental group's posttest and retention test scores ($t(19)=-3.049$, $p<0.05$). The mean posttest score ($\bar{X}=22.20$) was lower than the mean retention test score ($\bar{X}=24.50$), with an effect size of 0.197. These results suggest continued improvement nine weeks after the intervention. This improvement is expected, as the students continued their Turkish language preparatory course during this period.

Literal Meaning

In the "literal meaning" subdimension, comparisons were made using:

- pretest and posttest scores of the experimental and control groups (between groups),
- pretest and posttest scores of the experimental group (within-group),
- pretest and posttest scores of the control group (within-group),
- pretest, posttest, and retention test scores of the experimental group (within-group) (Table 5).

Table 5
Results Related to the Literal Meaning Subdimension

		N	\bar{X}	S_x	df	t	p	
Comparison of pre-test scores	Experimental	21	2.67	1.713	39	0.032	0.974	
	Control	20	2.65	1.599				
		N	\bar{X}	U	p	η^2		
Comparison of post-test scores	Experimental	21	29.52	31	0	0.751		
	Control	20	12.05					
		N	\bar{X}	S_x	df	t	p	η^2
Comparison of pre-test and post-test scores of the experimental group	Pre-test	21	2.67	1.713	20	-5.116	0	0.396
	Post-test	21	4.43	0.676				
		N	Mean rank	Rank sum	Z	p		
Comparison of pre-test and post-test scores of the control group	Negative Rank	10	7.6	76	-0.421	0.674		
	Positive Rank	6	10	60				
	Ties	4						
	Total	20						
		N	Mean rank	Rank sum	Z	p	η^2	
Comparison of pre-test and retention test scores of the experimental group	Negative Rank	0	0.00	0.00	-3.322	.001	0.743	
	Positive Rank	14	7.50	105.00				
	Ties	6						
	Total	20						
		N	Mean rank	Rank sum	Z	p		
Comparison of the post-test and retention test scores of the experimental group	Negative Rank	5	7.40	37.00	-0.638	0.523		
	Positive Rank	8	6.75	54.00				
	Ties	7						
	Total	20						

*p<0.05

In the literal meaning subdimension, no significant difference was found between the pretest scores of the experimental and control groups ($t(39)=0.032$, $p>0.05$). However, a significant difference was observed in posttest scores between the two groups ($U=31$, $p<0.05$), with an effect size of 0.751.

Within-group comparisons revealed no significant difference between the control group's pretest and posttest scores in the literal meaning subdimension ($Z=-0.421$, $p>0.05$). Although not significant, the control group's median rank in the pretest was higher, indicating a possible regression during the process. A significant difference was found between the experimental group's pretest and posttest scores [$t(20)=-5.116$, $p<0.05$]. The mean posttest score ($\bar{x}=4.43$) was significantly higher than the pretest score ($\bar{x}=2.67$), with an effect size of 0.396.

A significant difference was also observed between the experimental group's pretest and retention test scores ($Z=-3.322, p<0.05$). The retention test scores were notably higher than the pretest scores, with an effect size of 0.743. However, no significant difference was found between the experimental group's posttest and retention test scores ($Z=-0.638, p>0.05$). Although participants with high posttest scores improved their retention test scores, the changes were not significant.

Connotative Meaning

In the "connotative meaning" subdimension, the following comparisons were conducted:

- pretest and posttest scores of the experimental and control groups (between groups),
- pretest and posttest scores of the experimental group (within-group),
- pretest and posttest scores of the control group (within-group),
- pretest, posttest, and retention test scores of the experimental group (within-group) (Table 6).

Table 6
Results Related to the Connotative Meaning Subdimension

		N	\bar{X}	S_x	df	t	p	
Comparison of pre-test scores	Experimental	21	5.52	2.316	39	-0.951	0.347	
	Control	20	6.25	2.573				
		N	\bar{X}		U	p	η^2	
Comparison of post-test scores	Experimental	21	29.45		32.5	0.00	0.729	
	Control	20	12.13					
		N	\bar{X}	S_x	df	t	p	η^2
Comparison of pre-test and post-test scores of the experimental group	Pre-test	21	5.52	2.316	20	-6.97	0	0.548
	Post-test	21	9.43	2.111				
		N	Mean rank	Rank sum	Z	p		
Comparison of pre-test and post-test scores of the control group	Negative Rank	11	9.95	109.5	-1.051	0.293		
	Positive Rank	7	8.79	61.5				
	Ties	2						
	Total	20						
		N	Mean rank	Rank sum	Z	p	η^2	
Comparison of pre-test and retention test scores of the experimental group	Negative Rank	1	1.00	1.00	-3.797	0	0.849	
	Positive Rank	18	10.50	189.00				
	Ties	1						
	Total	20						
		N	Mean rank	Rank sum	Z	p		
Comparison of the post-test and retention test scores of the experimental group	Negative Rank	4	7.75	31.00	-1.954	0.051		
	Positive Rank	12	8.75	105.00				
	Ties	4						
	Total	20						

* $p<0.05$

Between-group comparisons showed no significant difference between the pretest scores of the experimental and control groups ($t(39)=-0.951; p>0.05$). However, the difference in posttest scores between the two groups was significant ($U=32.5, p<0.05$), with an effect size of 0.729.

Within-group comparisons indicated no significant difference between the pretest and posttest scores of the control group for the figurative meaning subdimension ($Z=-1.051; p>0.05$). Although not significant, the control group's median rank was higher in the pretest compared to the posttest, suggesting a

regression during the process. A significant difference was found between the experimental group's pretest and posttest scores ($t(20)=-6.97$; $p<0.05$). The experimental group's mean posttest score ($\bar{x}=9.43$) was significantly higher than the mean pretest score ($\bar{x}=5.52$), with an effect size of 0.548.

A significant difference was also observed between the experimental group's pretest and retention test scores ($Z=-3.797$; $p<0.05$). A comparison of median ranks indicated that the retention test scores were significantly higher than the pretest scores, with an effect size of 0.849, demonstrating a substantial effect. However, no significant difference was found between the experimental group's posttest and retention test scores ($Z=-31.954$; $p>0.05$). A comparison of median ranks suggested that the retention test and posttest scores were similarly high.

Figurative Meaning

In the "figurative meaning" sub-dimension;

- Pre-test and post-test scores of the experimental and control groups (between groups),
- Pre-test and post-test scores of the experimental group (within group),
- Pre-test and post-test scores of the control group (within group), and
- Pre-test, post-test, and retention test scores of the experimental group (within group) were compared (Table 7).

Table 7
Results Related to the Figurative Meaning Subdimension

		N	\bar{X}	U	p			
Comparison of pre-test scores	Experimental	21	22	189	0.572			
	Control	20	19.95					
		N	\bar{X}	U	p	η^2		
Comparison of post-test scores	Experimental	21	27.86	66	0	0.599		
	Control	20	13.80					
		N	\bar{X}	Sx	Sd	t	p	η^2
Comparison of pre-test and post-test scores of the experimental group	Pre-test	21	2.86	1.195	20	-4.418	0	0.327
	Post-test	21	3.95	1.024				
		N	Mean rank	Rank sum	Z	p		
Comparison of pre-test and post-test scores of the control group	Negative Rank	10	8.7	87	-1.017	0.309		
	Positive Rank	6	8.17	49				
	Ties	4						
	Total	20						
		N	Mean rank	Rank sum	Z	p	η^2	
Comparison of pre-test and retention test scores of the experimental group	Negative Rank	2	12	24	-2.725	0.006	0,609	
	Positive Rank	16	9.19	147				
	Ties	2						
	Total	20						
		N	Mean rank	Rank sum	Z	p		
Comparison of the post-test and retention test scores of the experimental group	Negative Rank	5	4.5	22.5	-0.54	0.589		
	Positive Rank	5	6.5	32.5				
	Ties	10						
	Total	20						

* $p<0.05$

At the figurative meaning level, no significant difference was observed in the pre-test scores between the experimental and control groups ($U = 189$, $p > 0.05$). This result allowed for the comparison of their post-test scores. A significant difference was found in the post-test scores between the experimental and control groups ($U = 66$, $p < 0.05$). The post-test mean score of the experimental group ($\bar{x} = 27.86$) was higher than that of the control group ($\bar{x} = 13.80$), with an effect size of 0.599.

Regarding within-group comparisons at the figurative meaning level, it was determined that there was no significant difference between the pre-test and post-test scores of the control group ($Z = -1.017$; $p > 0.05$). Despite continuing formal education during the process, the control group's performance remained stable. Conversely, the experimental group's post-test mean score ($\bar{x} = 3.95$) was significantly higher than its pre-test mean score ($\bar{x} = 2.86$), with an effect size of 0.327. The retention test scores of the experimental group were also significantly higher than their pre-test scores, with an effect size of 0.609. However, no significant difference was observed between the post-test and retention test scores of the experimental group ($Z = -0.54$; $p > 0.05$).

These findings indicate that while the experimental group's achievement level at the figurative meaning level slightly increased after the experimental procedure, this increase was not statistically significant. Additionally, the mean scores did not decline over time, demonstrating retention of the acquired knowledge.

Idiomatic Meaning

In the idiomatic meaning sub-dimension:

- The pre-test and post-test scores of the experimental and control groups (between groups),
- The pre-test and post-test scores of the experimental group (within group),
- The pre-test and post-test scores of the control group (within group), and
- The pre-test, post-test, and retention test scores of the experimental group (within group)
- were analyzed (Table 8).

Table 8
Findings Related to the Idiomatic Meaning Subdimension

		N	\bar{X}			U	p	
Comparison of pre-test scores	Experimental	21	20.71			204	0.873	
	Control	20	21.30					
		N	\bar{X}			U	p	η^2
Comparison of post-test scores	Experimental	21	29.5			31.5	0	0.737
	Control	20	12.08					
		N	\bar{X}	Sx	Sd	t	p	η^2
Comparison of pre-test and post-test scores of the experimental group	Pre-test	21	3.05	1.161	20	-3.866	0.001	0.272
	Post-test	21	4.57	1.326				
		N	Mean rank	Rank sum		Z	p	η^2
Comparison of pre-test and post-test scores of the control group	Negative Rank	12	8.17	98		-2.891	0.004	0.646
	Positive Rank	2	3.5	7				
	Ties	6						
	Total	20						
		N	Mean rank	Rank sum		Z	p	η^2
Comparison of pre-test and retention test scores of the experimental group	Negative Rank	1	1.5	1.5		-3.79	0.00	0.847
	Positive Rank	18	10.47	188.5				
	Ties	1						
	Total	20						

Comparison of the post-test and retention test scores of the experimental group		N	Mean rank	Rank sum	Z	p	η^2
	Negative Rank	4	6.25	25	-2.466	0.014	0.551
	Positive Rank	13	9.85	128			
	Ties	3					
	Total	20					

*p<0.05

Between-group comparisons revealed no statistically significant difference in the pre-test scores of the experimental and control groups within the idiomatic meaning dimension ($U = 204$, $p > 0.05$). However, a statistically significant difference was observed in the post-test scores between the groups ($U = 31.5$, $p < 0.05$), with an effect size of 0.737.

Within-group comparisons indicated that the post-test mean score of the experimental group ($\bar{x} = 4.57$) was significantly higher than its pre-test mean score ($\bar{x} = 3.05$), with an effect size of 0.272. Interestingly, the control group also exhibited a statistically significant difference between pre-test and post-test scores ($Z = -1.051$; $p < 0.05$). However, this difference was in favor of the pre-test scores, representing an unexpected finding. In other words, the idiomatic meaning performance of the control group students declined significantly over time, despite their continued participation in formal education at a Turkish language teaching center.

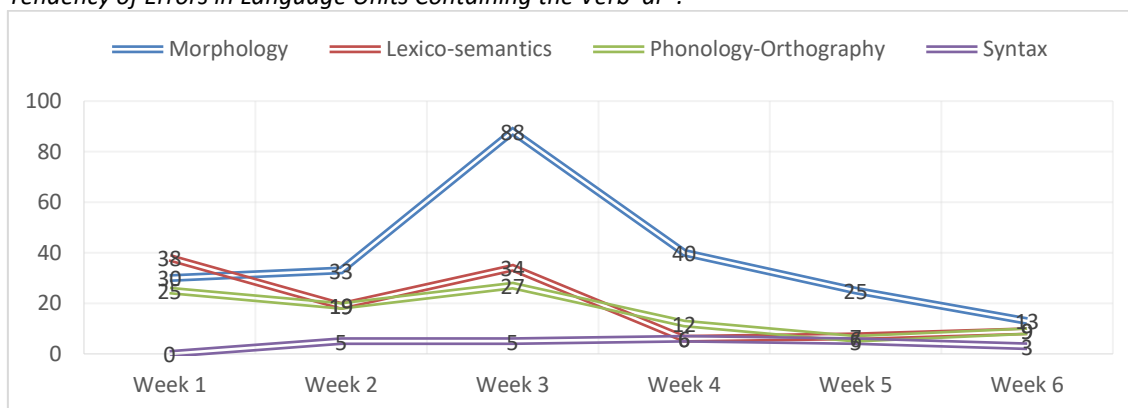
In terms of retention, the experimental group's retention test scores were significantly higher than their pre-test scores, with an effect size of 0.847, suggesting that 85% of the observed improvement can be attributed to the effectiveness of the intervention. Furthermore, a statistically significant difference was found between the post-test and retention test scores of the experimental group ($Z = -2.466$; $p < 0.05$), with an effect size of 0.551, indicating that 55% of the observed retention could be explained by the intervention's effectiveness.

Error Analysis

The results obtained from the error analysis show that the misuse increases in the third stage and then decreases significantly. The trend of error usage in language units with 'al-' can be seen in Figure 3.

Figure 3

Tendency of Errors in Language Units Containing the Verb 'al-'.



The total number of errors made throughout the process was 464. In the third week, there was an increase in the tendency to make errors, which then decreased towards the end of the process. This increase during the third week may be attributed to the introduction of the variable uses of the "al-" morpheme. Additionally, it is evident that the most frequent errors at this stage occurred in the morphological category of grammar. This finding suggests that students encountered challenges in both semantic and structural usage while transitioning to the variable meaning level. In later phases of the

study, students were observed to have overcome these difficulties. The significant reduction in errors by the end of the process further demonstrates the effectiveness of the intervention. Therefore, the findings here are qualitative and complement the quantitative results. Regarding the distribution of errors made by students during the implementation, the largest proportion was represented by morphological errors (49%). Word-meaning errors constituted 24%, phonological, spelling, or orthographic errors 21%, and syntax errors 6%.

Interviews

In order to view the results of this research design from the participants' perspective, interviews were conducted. After the implementation was completed, students were asked about their thoughts on the process through face-to-face, structured one-on-one interviews. Example analyses are provided below.

Figure 4

Sections of the Interview with Ö36, Ö46, and Ö54

	284 Ö: Adım, ██████████. Cezayirliyim ben. Anadilim Arapça. Ama Fransızca ve İngilizce konuşabiliyorum.
	285 H: Çok güzel. ████████ seninle başan testi yaptık. Öntest. Sonra beraber bir deney grubuna katıldık. Sen gönüllü oldun. Ve 6 hafta bizimle bir vakit geçirdin. Genel olarak bu süreç hakkında ne düşünüyorsun?
Dil kullanımında iyileşme	286 Ö: Hiim. Ben ilk defa sınavı aldıktan sonra çok şeyler anlamadım. Ama dersler aldıktan sonra aaa bir fark gördüm. Çok şeyler anladım.
Dil kullanımında iyileşme	287 Ö: Yazmam daha iyi oldu. Kelimeler çok yeni.
Sözcüğün gelişmesi	288 Ö: Tabii gramer olarak da
Dilbilgisel gelişim	289 H: Peki bir kelimeyi bilmiyorsun, o kelimeyi anlamak için ne yapıyorsun?
Anlamın bağlamdan çıkması	290 Ö: Artık cümleden anlıyorum.
	131 H: Genel olarak bu süreç hakkında ne düşünüyorsun?
Dil kullanımında iyileşme	132 Ö: Aaa bu süre benim için çok faydalı oldu. Çünkü yani önceden sadece temel almak kelimesinin anlamı biliyordum. Ama bundan sonra yani çok farklı manaları var gördüm. Ama sadece almak için değil. Farklı farklı fiileler, kelimeler mana olabilir yani.
Almak çok anlamlı	
Sözcüğün gelişmesi	
Dil kullanımında iyileşme	
	149 Ö: Eeee çok çok farkı var şimdi ve önceden. Arkadaşlarımla sohbet ediyorum burda. Bu yüzden ben kelimeler aldım. Ve kurallar aaa yani önceden hiçbirşey bilmiyorum şimdi çok iyi biliyorum.
	150 H: Evet. Sence bu 6 hafta beraber ders yaptık 6 hafta. Kendinden bir gelişme, bir fayda oldu mu?
	151 Ö: Evet tabii. Fayda aldım.
	152 H: Derslerden nasıl bir fayda aldın? Nasıl geçti 6 hafta?
Sözcüğün gelişmesi	153 Ö: Aaaa çok geliştirdim. Kelime yani çok yeni kelimeler aldım. Kurallar yeni biliyorum şimdi ve benim şimdi dinleme daha iyi. Çünkü önceden mesela başka insanlar benimle konuşuyorlar ama ben onu hiç anlamıyorum.
Dilbilgisel gelişim	
Dil kullanımında iyileşme	

In the interviews conducted with 21 students who participated in the implementation the following themes emerged, along with their frequencies: *improvement in language use* (s=35), *comprehension and usage of the polysemous verb "almak"* (s=20), *vocabulary development* (s=19), *grammatical development* (s=12), and *deriving meaning from context* (s=11).

Table 9

Key Themes in Structured Interviews

Themes	Frequency
Improvement in language use	35
Comprehension and usage of the polysemous verb "almak"	20
Vocabulary development	19
Grammatical development	12
Deriving meaning from context	11

The theme "*comprehension and usage of the polysemous verb 'almak'*" was most frequently observed in co-occurrence with the theme '*improvement and development in language use.*' Additionally, the theme '*vocabulary development*' was often found in co-occurrence with the theme '*improvement in language use.*'

Discussion & Conclusion

The basic hypothesis of the study (that vocabulary instruction based on a lexical approach would affect students' Turkish language development) was confirmed. The experimental group showed improvement compared to their initial level, and the development continued even after the implementation was completed. In terms of effect sizes, it can be said that the instructional practices based on context and corpus-based approaches within the framework of the lexical approach were effective. The influence of context and collocational units on comprehension was observed to have a positive impact on subsequent stages of language development. This is clearly evident when compared to the control group. Despite continuing Turkish language preparation courses in formal education, the control group remained at the initial level and even regressed in the idiomatic meaning subdimension. On the other hand, the intervention was found to be effective in developing the literal, connotative, figurative, and idiomatic meaning subdimensions in the experimental group. Development continued in all subdimensions even after the experimental process was completed.

In acquiring target vocabulary, context support, enriched with corpus and collocation knowledge, was also reflected in the qualitative findings. The results of error analysis provide evidence of students' improvement throughout the process. The most frequent area of error for learners was morphology. This result is consistent with the findings from error analysis studies (see Günaydın & Bozkurt, 2023). A clear improvement in morphological errors was observed during the process. Furthermore, the learners reported that they were aware of their improvements during the interviews.

There are few studies based on the basic principles of the lexical approach in the context of Turkey (Aksoy, 2008; Bircan, 2010; Ördem, 2005). These are studies conducted in the context of teaching English as a second language. Aksoy (2008) showed that the lexical approach increased the frequency of phrasal verb usage among English language learners and significantly improved their speaking fluency. Bircan (2010) used lexical phrases and found that the receptive and productive vocabulary knowledge of 10-11 year old beginner children improved. Ördem (2005) found that when the lexical approach was used, pre-service English language teachers recalled and wrote word combinations more accurately and with fewer errors. All three studies, conducted at different levels, demonstrated that the lexical approach supports language proficiency. The results of this study are consistent with the findings of these studies.

Recent studies from other countries have provided experimental evidence regarding the impact of the lexical approach on second language vocabulary learning, collocation acquisition/usage, and its effects on speaking, reading, and writing skills. The impact of the lexical approach on vocabulary learning is one of the most common research topics. Attya et al. (2019) found that vocabulary instruction with collocations improved English vocabulary; Krishenan and Kahar (2023) showed that the lexical approach enhanced students' English vocabulary; Lee et al. (2019) demonstrated the positive impact of corpus usage on vocabulary learning; Sewbihon-Getie (2021) found that lexical approach-based vocabulary instruction (including collocation studies, corpus-based activities, etc.) improved the vocabulary of English learners; and Tinkel (2023) showed that a teaching program based on the lexical approach supported both productive and receptive knowledge of English word combinations.

Studies that have focused on the impact of the lexical approach on the teaching of collocations have demonstrated the following specific areas. Boonyarattanasoontorn et al. (2020) implemented collocation instruction based on the lexical approach for English learners in Thailand, and demonstrated through corpus-based analysis that students benefited from explicit collocation instruction. Debabi and Guerroudj (2018) taught collocation to Algerian English learners based on the principles of the lexical approach, and found a relationship between successful deconstruction of language units and increased collocation use in their writing. Rana (2020) tested collocation instruction through corpus-based instruction and found development in the experimental group. Sarmiento-Tacha (2018) showed that workshops based on a lexical approach had a positive impact on the learning of English collocations among students aged 10-13 in a Colombian middle school. Scott (2015) reported that corpus-based, lexical approach instruction in a language school in the United Kingdom facilitated faster progress across levels and resulted in higher collocation production compared to other students.

Writing skills are one of the areas where the lexical approach is applied. Brenes (2022) found that teaching English word combinations (collocations, idioms, polywords, etc.) using the pedagogical principles of the lexical approach had a positive effect on students' writing activities. Ebrahimi et al. (2021) showed that a comparative lexical approach improved Iranian foreign language learners' English writing skills. Wang (2021) identified that the lexical approach positively affected English writing proficiency in the arts disciplines.

Oral language skills are also a core objective of the lexical approach. Aromin and Kim (2021) tested the lexical approach in online speaking classes with university students in South Korea, revealing significant improvements in students' speaking proficiency in terms of formulaic expressions and collocational choices. Cancino and Iturrieta (2022) demonstrated that the lexical approach enhanced perceived English oral proficiency skills.

Kim (2021) and Zhong (2021) examined the effects of the lexical approach on reading comprehension skills. Kim (2021) found that teaching collocations based on the lexical approach was effective in improving Chinese reading skills. Zhong (2021) reported that students in the Chinese-English program perceived the lexical approach as suitable and beneficial in enhancing their English reading abilities.

In addition to the aforementioned implementations, it is also worth mentioning an innovative study that developed tools to measure receptive and productive collocational knowledge in language teaching. Çetinkaya et al. (2023) examined lexical collocational structures in Turkish based on its linguistic structure across five domains (noun + noun, noun + verb, noun + noun, determiner + noun, and determiner + verb) and incorporated both receptive and productive collocational knowledge in their assessment tool. This study, which brings collocational knowledge—supported by context and corpus—into language teaching, is pioneering in nature. Such assessment tools will be useful for tracking and evaluating learners in vocabulary instruction and, in addition, for determining proficiency levels in threshold exams.

The most notable limitation of this study is its focus on the teaching of a single verb. This limitation was addressed by a detailed analysis of the verb “al-”. Linguistic studies examine a single word from the perspective of its various usage contexts and collocations. This approach offers valuable insights for educators. In education research, methods (new teaching approaches, strategies, etc.) or teaching tools (such as technological support) are often emphasized. Nevertheless, it is clear that without 'content', teaching methods and tools lose their relevance. In this study, this 'gap' has been addressed through a concrete 'content framework'. While the lexical approach formed the methodological aspect of the study, the polysemous and multidimensional nature of the verb “al-” ensured the content richness of the approach.

Limitations and Recommendations

In addition to the limitations inherent in the lexical approach, this study has limitations specific to its research context. The most significant limitation, as noted above, is the attempt to study a single word and its collocations in depth. It is anticipated that this limitation could be mitigated in a design involving larger word clusters. In addition, the approach could be applied to different levels of proficiency and other polysemous verbs.

Author Contribution Rates

The authors contributed equally to the study.

Ethical Declaration

All rules included in the “Directive for Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions” have been adhered to, and none of the “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics” included in the second section of the Directive have been implemented.

Conflict Statement

The author declares no competing interests.

Türkçe Sürümü

Giriş

Birçok dil öğrenme yaklaşımı, dilsel birimleri, diğer birimlerle kurduğu ilişkilerle birlikte öğretmenin gerekliliği konusunda uzlaşmıştır (rn. Halliday, 1978; Hymes, 1972; Krashen, 1982; Nunan, 1989;). Bu bakış açısıyla *sözcüksel yaklaşım* (lexical approach), ikinci dil ğretiminde dilbilgisi yapılarından daha çok szckbirimlerin (*sözcükler, öbekler, kalıp ifadeler vb.*) ne çıkarılmasını öneren ve dilbilgisinin szckbirimlerden ayrı düşünülmesine karşı çıkan bir yaklaşımdır. Buna göre yalnızca dilbilgisinin ya da tek tek sözcüklerin ğretimi etkili olmayacaktır (Richard & Rogers, 2001). Lewis (1993, 2008) sözcüklerin ve sözcük öbeklerinin içkin dilbilgisel özellikleri olduğunu, szckbirimlerin ve dilbilgisinin ayrı ayrı ele alınabilecek ulamlar olmadığını, tersine bunların belirli bir düzlemde süreklilik gösterdiğini vurgular. Bu yaklaşım, söz öbeklerini, sıklıkla yan yana kullanılan sözcükleri ve bu sözcükler ve sözcük öbekleriyle birlikte kullanılan dilbilgisi kalıplarını temel alır (Harwood, 2002). rdem (2013), bu yaklaşımın sözcüksel yapılar yoluyla dil ediniminde akıcılığı ve doğruluğu sağlamayı amaçladığını aktarır.

Lewis (2002), sözcüksel yaklaşımın temel ilkelerini, yöntemsel çerçevesini ve sınıf içi uygulamaları ayrıntılı anlatmıştır. Bunlara burada yer vermek g olsa da kısaca şöyle özetlenebilir: Dilbilgisi, sözcük dağarcığına göre ikincil bir konumdadır. Dil, *szckselleşmiş dilbilgisinden değil; dilbilgiselleşmiş sözcüklerden* oluşur. İletişim bağlamları oluşturulurken metinlerin kullanımı önemlidir. Dilbilgisi/sözcük bilgisi ikilemi gereksizdir; dilin büyük bölümü *sözcüksel parçalardan* -öbeklerden- (lexical chunks) oluşur. Yanlışlar, ğrenme sürecinin doğasında vardır ve toplumdilbilimsel ve iletişimsel yeterliğin dilbilgisi yeterliğinden önce gelmesi beklenir. rn, yerine görev ve süreç ön plana çıkarılmalıdır.

Sözcüksel yaklaşıma dayalı sınıf ortamı, iletişimsel dil ğretimi yaklaşımının bir uzantısı olarak düşünülebilir. İletişimsel yeterlik asıl hedefdir ve dilin doğruluğundan daha çok kullanımsal yönüne önem verilir (Racine, 2018). Sözcüksel yaklaşım iletişimde en sık kullanılan birimlerin öğretilmesini önerir. Lewis (1993, s.193), öğrencilerin kapsamlı girdi sağlayan etkinliklere katılmasının önemini vurgular. Bu yüzden öğretmenler öğrencilerini her aşamada hedef dile maruz bırakmalıdır. Bu yaklaşım, her ne kadar sözcük dağarcığını dilbilgisinden daha nde tutsa da hiçbir durumda dilbilgisinin işlevini göz arı etmez (Sample, 2014).

Sözcüksel yaklaşım, *eşdizimliliğin* (collocation) ve sözcük yapılaşmalarının üzerinde özellikle durur. Szckbirimler dilbilgiseldir ve bunların eşdizimleriyle birlikte kullanılması akıcılığa ve doğruluğa katkı sağlar (Hoey, 2005). Eşdizimliliğe ek olarak sözcüksel yaklaşımın ne çıkardığı bir diğer bileşen derlemlerdir. Derlemler yoluyla verilere dayalı dil ğretimi yapılabilmektedir (rdem, 2015).

Eşdizim kavramı, genellikle szckbirimlerin “birlikte”, “sık görülme özelliği” ile ilişkilendirilir. Eşdizimlilik, bir sözcüğün alışılagelmış kullanımları ve bağlamsal ilişkileri (Firth, 1957, s.6 [yeniden basım, 1962]; *anlamlı düzeyde* (significantly) birlikte görünme (Sinclair, 1987, s.325); belirli bir dizide sıklıkla birlikte bulunma (Nesselhauf, 2005, s.11-12) biçiminde ele alınmaktadır. Tüm yönleri birleştirildiğinde kabaca, iki ya da daha çok sayıda birimin aynı dizimde sıklıkla bulunması (İmer vd., 2011) olarak özetlenebilir. Eşdizimlilik, göstergenin çizgisellik özelliğiyle ilgilidir, yatay ve dikey eksenindeki değişebilirlik ve değişemezlik ilkelerine göre işlemektedir (Eken, 2016).

Günümüzde yabancı/ikinci dil olarak Türkçe ğretiminde öğrencilerin sözvarlığını geliştirmek için gözetilecek temel dilsel olgulardan biri eşdizimliliktir. Bir sözcük birleşiminin uzlaşımsal kabul edilmesi için onun dilsel bağlamlarda tekrar tekrar kullanıcının karşısına çıkıyor olması gerekir (Aksu-Kurtoğlu, 2016). nk eşdizimli birimlere ilişkin bilgi ve bunları kullanma becerisi, dil öğrenen kişi için çok önemlidir.

Yabancı/İkinci Dil ğretiminde Derlem Kullanımı

Sözlüksel yaklaşım, dilbilimdeki gelişmeleri izleyen uygulamaya dönük bir dil ğretimi yöntemidir. Dilbilimsel araştırmaların güncel eğilimleri ise dilin edimsel yönlerini vurgulamaktadır, nk dilin gerçek

bağlamdaki işleyişine odaklanır. Dolayısıyla uygulamalı dilbilim araştırmalarının ana yönelimlerinden biri, derlemlerin işe koşulmasıdır.

Derlem, bir dilin yazılı ve sözlü metinlerden belli kurallara göre seçilip düzenlenmiş metin parçalarının tümüdür (McEnery vd., 2006). Derlemler uygulamalı dilbilim alanında geçerli ve güvenilir veriler sunmasıyla oldukça işlevseldir (McEnery & Hardie, 2012). Derlemler, dil kullanımıyla ilgili örneklerin tümüyle görülebileceği araçlar olduğu için, yalnızca kullanım özelliklerini değil, yapıları ve işleyişleri de incelemeye olanak sağlar. Sözlük ve dilbilgisi kitaplarının hazırlanmasına ve yabancı dil öğretim tekniklerinin geliştirilmesine derlemlerin katkısı büyüktür (Uzun & Lee, 2016, s. 658). Derlemler yoluyla sözcük dağılımının sıklığı ve sözcüklerin birlikte görüldüğü kalıplara ilişkin kapsamlı veri elde edilmektedir. Bu yönleriyle derlemler, sözcüksel yaklaşımın en temel öğretim araçlarıdır.

Sinclair (1991), sözcükler arasındaki ilişki olarak ele aldığı eşdizimliliği, iki ya da daha çok sözcüğün birlikte görülmesi biçiminde ifade etmekte; birlikte görülme aralığının ise düğüm sözcüğün sağ ve sol yönünden en çok +4/-4 sözcüksel birim olduğunu belirtir.

Çokanlamlılık

Palmer (1976), aynı sözcüğün farklı anlamlara sahip olmasına çokanlamlılık (polysemy), böyle sözcükleri de *çokanlamlı* (polysemic) sözcük olarak tanımlar. Çokanlamlılık farklı nedenlerle bir göstergenin yansıttığı temel anlamın yanında yeni anlamları da anlatır durumda olmasıdır (Aksan, 2006). Löbner (2013) çokanlamlılığı bir sözcükbirimin birbiriyle ilişkili iki veya daha çok anlamı kapsamı olarak ele alır ve çokanlamlılığın dilin doğal ekonomik eğiliminden kaynaklı olduğunu belirtir. Çünkü dil toplulukları, belirtilecek yeni olgular, varlıklar, deneyimler için yeni anlatımlar, yeni sözcükler bulmak yerine var olan sözcükleri, yeni olgu, varlık ya da deneyimlerle ilişkilendirmeyi yeğler.

Çokanlamlı sözcüklerde anlam düzeyleri farklı sınıflandırmalarla ele alınabilir. En temel ayırım, “temel anlam” (kavramsal anlam, düz anlam, gerçek anlam) ve “temel anlam olmayanlar” olarak yapılır. Temel anlamı göstermeyen alt anlamlarda, yan anlam ve değişmece anlam ayırımı, sık kullanılır.

Temel anlam (denotation), bir dil biriminin bağlama ve duruma bağlı olmayan, değişmeyen anlamıdır. Sözcüğün ve söz öbeğinin sözlükteki birincil anlamıdır. Sözcüğün dış dünyada gönderimde bulunduğu sözcüğün ilişkisinden doğan, konuşucuyla arasında en fazla ortak nokta bulunan anlamdır (İmer, 2011). Belli bir bağlam ve konu içinde olmadan tek tek sözcüklerden yola çıkarak söylendiğinde ya da yazılı olarak karşılaşıldığında zihinde oluşan ilk tasarımdır (Aksan, 2006).

Yan anlam (connotation, secondary meaning), sözcüğün temel anlamıyla ilişkili, çağrışım vb. yollarla oluşturulan öznel, duygusal ve toplumsal anlamlarıdır (İmer, 2011). Yan anlam, temel anlamın dışında edinilen yeni bir anlamı işaret eder ve “gerçek dünya” deneyimleriyle ilişkilidir. Bu nedenle de temel anlamla ilişkilidir (Çıkrıkçı ve Arıca-Akkök, 2014). Uğur (2023) yan anlamı temel anlama bağımlı izlenimler olarak tanımlar. Kavrama ya da nesneye sonradan yapışıp kaldığını belirtir. Yan anlam, tartışmalı bir ayırım olmakla birlikte, bu çalışmada sınırlı bir kavramlaştırma ile ele alınmıştır. Sözcüğün temel anlamı dışında kalan, ancak temel anlamıyla ilişkili ikincil anlamı olarak sınırlandırılmıştır.

Değişmece anlam (figüre, trope), iki nesne / varlık / olgu / olay arasındaki benzerlik (eğretileme) veya eşdeğerlik (düzdeğişmece) yoluyla bir göstergenin yerine başka bir göstergenin kullanılmasıyla oluşan anlamdır (Vardar, 1998). Bir sözcüğün ya da dizimin temel anlamından farklı olarak kullanılmasıdır. Bu çalışmada, değişmece, *düzdeğişmece* (metonymy) ya da *eğretileme* (metaphor) olarak alt türlerine ayrılmadan üst kavramsal düzeyde kullanılmıştır.

Deyimsel anlam (idiomatic meaning), değişmece anlamdan ayrı bir tür değildir. Değişmece, deyimleri de kapsayan, *imgesel* (figurative) dil kullanımını karşılayan bir üst kavramdır. Bu çalışmada değişmece anlamın düzdeğişmece ya da eğretileme gibi alt türleri kullanılmamış, yalnızca kalıplaşmış ifadelere dikkat çekmek adına deyimleşmiş değişmecelere ayrıca yer verilmiştir. Bu nedenle bu çalışmada deyimsel anlamdan söz edildiğinde, değişmece anlam kazanmış sözcük öbeklerinin kalıplaşmış biçimine gönderim yapılmaktadır. Burada kalıplaşmaya ve değişimin kısıtlanmasına ilişkin ölçüt, ilgili söz öbeğinin Türkçe Sözlük'te (TDK, 2023) deyim olarak ele alınıp alınmamasıdır. Buradan yola çıkarak çalışmada veri

tabanındaki değişmece örneklerinin Türkçe Sözlük'te “deyim” olarak sunulduğu durumlarda, bu örnekler deyimsel anlam örneği olarak görülmüştür.

Yukarıda bu çalışmanın arka planını oluşturan kuramsal ve kavramsal çerçeve, çeşitli boyutlarıyla irdelenmiştir. Bu kapsamda araştırmada, sözcüksel yaklaşıma dayalı, bağlam ve derlem temelli öğretim uygulamalarının Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenen B1-B2 düzeyi öğrencilerin sözcüksel gelişimlerine etkisi incelenmiştir. Uygulama çerçevesi, “al-” eyleminin anlam düzeyleri üzerine kurulmuştur ve şu sorulara yanıt aranmıştır:

- i) Sözcüksel başarı testi toplam puanında; gruplar arası ve grup içi karşılaştırmalarda anlamlı fark var mı?
- ii) Temel, yan, değişmece ve deyimsel anlam alt boyutlarında; gruplar arası ve grup içi karşılaştırmalarda anlamlı fark var mı?
- ii) Nitel bulgular, nicel bulguları destekliyor mu?

“Al-” eyleminin elliden çok anlamı olması ve bunların bağlam/metin temelli öğretimi, yoğun bir içerik oluşturulmasına neden olduğu için, sözcüksel yaklaşımın rolünün çok boyutlu tek bir eylem üzerinden örneklenmesi yoluna gidilmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Tasarımı

Deneysel bulguları bireylerin bakış açısını ve süreçteki gelişimi izleyerek açıklamayı amaçlayan bu araştırma, iç içe karma desenle yürütülmüştür. Çalışmanın nicel boyutu, yarı deneysel desenlerden ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu tasarıma göre yürütülmüştür. Bu yöntemde, benzer özelliklere sahip denekler eşleştirilerek farklı gruplara atanır ve gruplar denkleştirilir (Büyüköztürk vd., 2020; İlğan & Çağatay, 2023). Çalışmada, ön teste göre denek çiftleri oluşturulmuş, daha sonra denekler seçkisiz atamaya deney ve kontrol gruplarına atanmıştır.

Nitel boyutta, görüşme ve belge incelemelerden yararlanılmıştır. Son testten sonra öğrencilerle yüz yüze görüşmeler yapılmış; ayrıca deneysel süreç boyunca öğrencilerin kullandığı etkinlik kitapçıkları *yanlış çözümlenmesi* (error analysis) yaklaşımıyla incelenmiş, süreç içinde öğrenci gelişimine ilişkin veri toplanmıştır. Bu çalışmada nitel verilerden elde edilen bulgular, nicel verilerden elde edilen bulguları doğrulamak ve açıklamak üzere kullanılmıştır.

Tablo 1

Araştırma Süreci

	Uygulama öncesi	İşlem	Uygulama sonrası	Son test sonrası
<i>Nicel Boyut</i>	Ön test (01.03.2023)	Deneysel Süreç (6 hafta)	Son test (17.04.2023)	Kalıcılık testi 20.06.2023
<i>Nitel Boyut</i>		Etkinlik kitapçıklarının derslerde doldurulması	Yapılandırılmış Görüşme Yanlış Çözümülemesi	

Çalışma Grupları

Veri toplama aracı geliştirilirken yapılan deneme uygulamasında, Sakarya Üniversitesi ile Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesinde Türkçe öğrenen ve B2 kurunun ilk haftasında olan 160 öğrenciyle çalışılmıştır.

Deneysel işlemin çalışma grupları ise Kocaeli Üniversitesi Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen, çalışmanın ilk aşamasında B1 düzeyindeyken, çalışma tamamlandığında B2 düzeyine geçmiş olan öğrencilerden oluşmuştur. Öğrenciler seçilirken ilk aşamada anadili Türkçeyle akraba olan öğrenciler (örneğin Türkmençe, Azerice), Türkçeye ilişkin bilgilerinin çalışmayı etkilemesinin önüne geçmek için elenmiştir. Katılımcıların Türkiye’de bulunma süreleri 5 ay ile

1 yıl arasında değişmektedir. Deney grubunun yaş ortalaması 22,6 iken kontrol grubunda ortalama yaş 23'tür. Katılımcılar yaş bakımından 17 ile 34 yaş arasındadır.

Tablo 2

Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

	<i>Cinsiyet</i>		<i>Ortalama yaş</i>	<i>Toplam</i>
	<i>K</i>	<i>E</i>		
Deney Grubu	10	11	22,6	21
Kontrol Grubu	7	13	23	20

“Sözvarlığı başarı testi”, deney ve kontrol grupları oluşturulmadan önce 62 öğrenciye uygulanmıştır. Test 30 sorudan oluşmaktadır. Testten %70 (21 doğru yanıt) ile %100 (30 doğru yanıt) oranlarında başarı elde eden 21 öğrenci çalışmanın dışında tutulmuştur. Geriye kalan 41 öğrenci, testten aldıkları puanlara göre eşleştirilerek deney ve kontrol gruplarına yansız atanmıştır. Atama sonrası deney grubunun doğru yanıt ortalaması 14,10; kontrol grubunun doğru yanıt ortalaması ise 14,86 olmuştur. Süreçte kontrol grubundaki bir öğrenci araştırmadan ayrılmıştır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması, şu aşama ve katmanları içermektedir:

- İçeriğin ve dil düzeyinin belirlenmesi
- Veri tabanının oluşturulması (derlem çözümleme)
- Eğitim durumlarının hazırlanması (deneysel sürece hazırlık)
- Sözvarlığı başarı testinin geliştirilmesi (1. ön uygulama, 2. deneme uygulaması, 3. madde çözümlemeleri)
- Deneysel süreç
- Uygulama güvenilirliği
- Görüşmeler
- Yanlış çözümlemesi (öğrencilerin süreç boyunca kullandığı kitapçığın çözümlenmesi)

İçeriğin ve Dil Düzeyinin Belirlenmesi

Bu çalışma, sözcüksel yaklaşımın bir uygulaması olacağından, “al-”ın anlamsal düzeyleri, sık kullanımları ve dolayısıyla eşdizimsel görünüşleri hedef içerik olarak belirlenmiştir. Püsküllüoğlu'nun (2004) sözlüğünde “al-”ın 47, Türk Dil Kurumu ([TDK], 2023) Türkçe Sözlük'te 30 anlamı vardır.

Çalışma gruplarının orta düzeyde olmasının uygulamanın etkililiğinin gözlenmesine olanak tanıyacağı düşünüldüğünden B1-B2 düzeyi öğrencilerle çalışılmıştır. Temel düzey öğrencilere değişmece anlamın kazandırılmasının kimi zorlukları olabileceği; ileri düzeyde ise öğrencilerde oluşması beklenen değişimin uygulamadan kaynaklanıp kaynaklanmadığının belirlenmesinde güçlük olabileceği düşünülerek orta düzeyde karar kılınmıştır.

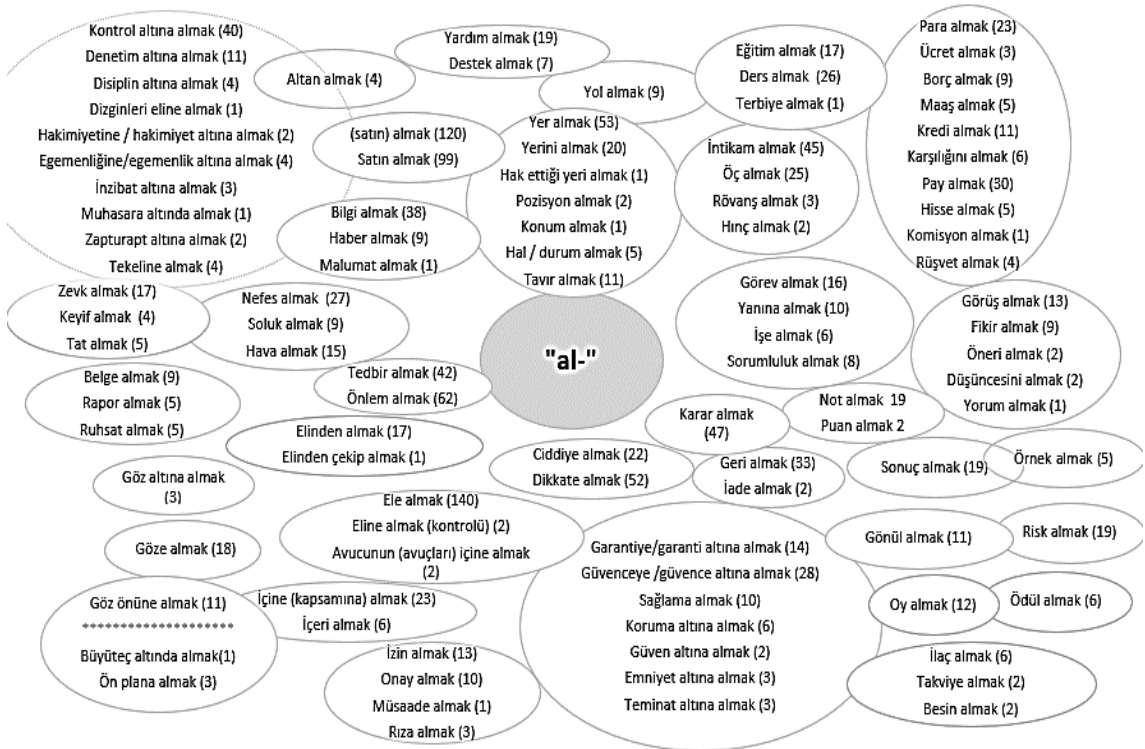
Veri Tabanının Oluşturulması

Derlem temelli bir veri tabanı oluşturabilmek için ilk olarak Türkçe Ulusal Derlemi (TUD) taranmıştır (TUD, 2021). Derlem, hazırlanacak eğitim durumlarına veri tabanı sağlamak üzere kullanılmıştır. İlk 1000 bağımlı dizinde çokanlamlı “al-”ın Türkçedeki görünüşleri, anlam düzeylerine (1. temel anlam, 2. yan anlam, 3. değişmece anlam, 4. değişmece örneklerinin içinden seçilen “deyimsel anlam” düzeyi) göre sınıflanmıştır. Anlam düzeyleri ikinci bir araştırmacı tarafından gözden geçirilmiştir. Ardından anlambilim alanında uzman bir dilbilimci akademisyen de anlam düzeylerine göre yapıların ayrımlarını denetlemiştir. Şekil 1'de derlem çözümlemesine ilişkin örnek görülebilir.

Şekil 1**Örnek Derlem Çözümlemesi**

Künye	Sol	-5:5	Sağ	Hedef sözcük	Anlam düzeyi
W-NG03A2A-2588-621	yalnızca politikacıların bir yerden oy	almak	için o yere yatırım yapmaya	oy almak	değişmece anlam
W-UI45F1D-4707-391	ya misal, blogda kimsenin müsadelerini	almak	zorunda değilim ehe. 2. Saçmalamada	müsade almak	değişmece anlam
W-LD36E1B-2854-474	ya da İspanyol ortaklarının onayını	almak	zorundalar. İkitelli'deki gruplardan birinde yayımlanması	onay almak	değişmece
W-JA16B4A-1720-78	ya bir portakaldır. Bitek portakal	almak	için çekişe çekişe pazarlık eder.	almak	yan anlam
W-GE39C4A-1064-781	veya pastadan, rant gelirlerinden pay	almak	isteyen v.b kitlelerin bütün taleplerinin	pay almak	deyimsel anlam
W-FI09C3A-3008-249	şoförü, ayakkabı tamircisi sizden ücret	almak	istemiyor. Şu sıralar Karabağ sorunu	ücret almak	yan anlam
W-QI09C2A-1069-1422	şeyler çıkan kocaman yuvarlak çikolatalardır	almak	için tek başıma gitme izni	almak	temel anlam
W-SI45F2D-4906-1056	şey olmuyor, diğerleri hep gardını	almak	kendini korumak zorunda kalıyor..." demiş	gardını almak	deyimsel anlam

İncelemede "al-"ın derlemdeki eşdizimleri de gözlemlenerek uygulamada kullanılmak üzere işlenmiştir. Derlem verisinin işlenmesinden sonra hedef sözcük ve sözcük öbekleri, kavram alanları açısından da gözden geçirilmiştir. Buna ilişkin örnek alan gösterimi Şekil 2'de görülebilir. Sözcük öbeğinin sonunda yer alan sayı, derlemdeki sıklığı göstermektedir.

Şekil 2**"Al-" Eyleminin Kavram Alanlarına Göre Kümelenmesi****Eğitim Durumlarının Hazırlanması**

Eğitim durumu, öğrenme-öğretme yaşantılarını sağlayacak dış koşulların (uyarıcıların) düzenlenmesi ve işe koşulmasıdır (Demirel, 2005). Bu çalışmada eğitim durumları, altı haftalık bir süreç olarak tasarlanmıştır. Eğitim durumlarıyla geliştirilmek istenen içeriğin B1-B2 düzeyi kazanımlarla ilişkisi kurulmuş (AÜ TÖMER, 2015; TMV, 2020) ve hedeflenen dilbilgisel içerik gözetilmiştir.

Eğitim durumlarının sözcüksel yaklaşıma ve öğretim ortamına uygunluğunu denetlemek üzere Lewis'ten (1993, 2002) ve temel dil öğretimi ilke ve yöntemlerinden yararlanılarak bir kontrol listesi hazırlanmış ve alanda uzman iki akademisyen ile üç öğreticiden görüş alınmıştır. Kontrol listesiyle eğitim durumlarının şu ilkeler doğrultusunda sorgulanması istenmiştir:

- ✓ Derlemeden yararlanma
- ✓ Metin odaklı yaklaşım
- ✓ Sözcüklerin ve sözcük öbeklerinin bağlam içinde verilmesi
- ✓ Eşdizimliliğin ve sözcüksel yapılaşmaların öne çıkarılması
- ✓ Sözcüklerin dilbilgisel yapılarla birlikte verilmesi
- ✓ Tümcenin odak noktasının eylem öbeği olması
- ✓ Sözcüksel yapıların kazandırılmasında dil becerilerinin temel alınması
- ✓ İşlevsel bir yaklaşımın benimsenmesi
- ✓ Sezdirme yaklaşımının kullanılması
- ✓ Girdinin (uyaranların) zengin olması
- ✓ Sözcük listelerinden kaçınma
- ✓ Sözcüğün yaygın kullanım alanlarına yer verme
- ✓ Öğrenci düzeyini dikkate alma
- ✓ Kazanımlara uygunluk
- ✓ Somuttan soyuta öğretim
- ✓ Günlük hayatla ilişki kurma

Uzman görüşleri arasındaki uyum için Krippendorf alfa katsayısı kullanılmıştır (Krippendorf, 2004). Bu çalışmada alfa katsayısı 0,93'tür. Buna göre uzmanların görüşleri arasındaki uyumun güçlü olduğu söylenebilir (Bıkmaz-Bilgen & Doğan, 2017). Eğitim durumları, dönütler çerçevesinde düzeltilip geliştirilmiştir.

Sözvarlığı Başarı Testinin Geliştirilmesi

Ön test, son test ve kalıcılık testinde kullanılmak üzere tasarlanan “sözvarlığı başarı testi”, çoktan seçmeli biçimde hazırlanmıştır. Taslak testte “al-”in *temel, yan, değişmece ve deyimsel* anlamları göz önüne alınarak ilk aşamada 42 soruluk madde havuzu oluşturulmuştur. Ön uygulamadan önce taslak test için alanda çalışan üç öğreticiden görüş alınmış, dikkat çekilen noktalar, daha sonra görüşülmek üzere işaretlenmiş ve not alınmıştır.

Ön çalışma: Çalışma grubunda yer almayacağı belirlenen B1 düzeyindeki 4 öğrenciye deneme uygulaması öncesinde “ön uygulama” yapılmıştır. Bu işlemin yapılmasında amaç, testin tamamlanma süresinin ve test sırasında beklenmeyen durumların oluşup oluşmadığının gözlemlenmesidir. Dört öğrencinin yanıtlama süresinin yaklaşık 50-55 dakika olduğu belirlenmiş; ayrıca öğrencilerin sözlü görüşleri alınmış, onların gözünden soru köklerindeki anlam bulanıklıkları ve diğer dikkat çekilen dil kullanımları işaretlenmiştir.

Deneme uygulaması: Başarı testinin deneme uygulaması Sakarya Üniversitesi ile Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesinde, B2 kurunun ilk haftasında olan 160 öğrenciyle yapılmıştır. Veriler, tüm maddeleri işaretleyen kişileri belirlemek için incelenmiş, toplamda 124 kişinin yanıt anahtarını eksiksiz doldurduğu görülmüştür. 124 öğrencinin verdiği yanıtlara göre madde güçlüğü (p_j) ve madde ayırt ediciliği (geçerliliği) (r_{jx}) hesaplanmıştır.

Testin deneme sürümünün ortalama güçlüğü, 0,42'dir. 17 maddenin zor, 6 maddenin kolay, 19 maddenin ise orta güçlükte olduğu görülmüştür. Henüz eğitim almamış bir gruba uygulandığı için güçlük düzeyi beklendiği gibidir. 0,40 ile 1 arasında bulunan madde ayırt edicilik değeri, bilen ile bilmeyenin iyi ayrıştığını, maddenin istenen yönde çalıştığını gösterir. Deneme sürümündeki maddelerin buna göre dağılımı Tablo 3'te görülebilir.

Tablo 3**Madde Ayırt Edicilik Düzeylerine Göre Maddelerin Dağılımlı**

r_{jk} lt aralığı	r_{jk} - Değerlendirme	Maddeler
0,40-1	Yüksek geçerlik	M2- M3- M6- M7- M8- M9- M12- M14- M16- M17- M19- M20- M21- M22- M23- M26- M27- M28- M29- M30- M32- M35- M39- M42
0,30-0,39	En az düzeltme	M1 - M10 - M18 - M31 - M36
0,21-0,29	Düzeltmeli	M11 - M13 - M15 - M25* - M33 - M34
0,20- (-1)	Zayıf geçerlik/elenmeli	M4 - M5 - M24 - M37 - M38 - M40 - M41

24 madde doğrudan testin son sürümüne alınmıştır. 0,30 değerini geçen ve kk ölçekli düzeltme gerektiren beş madde (M1, M10, M18, M31 ve M36) ise gözden geçirilerek teste alınmıştır. M25'in ayırt ediciliği, 0,29 olarak sınırdadır. Bu madde de testin son sürümü için düzeltilmiştir. 0,28-(-1) arasında değer alan tüm maddeler testten atılmış, sonuçta testin son sürümü için 30 madde seçilmiştir. "Sözvarlığı başarı testi"nin son sürümünde, maddelerin güçlüğünün dengeli olması, buna karşın maddelerin ayırt ediciliğinin yüksek olması hedeflenmiştir.

Deneme sürümünün son biçiminin iç tutarlılığı için KR-20 eşitliği kullanılmıştır ($KR-20=30/[30-1] [1-(\sum 37,59)/6,095]=0,845$). Buna göre lme aracının yeterli güvenirliğe sahip olduğu, lme sonuçlarına karşın hata miktarının ise az olduğu söylenebilir.

Sözvarlığı başarı testinin son sürümü, dört alt boyuttan (temel, yan, değişmece ve deyimsel anlam) oluşmaktadır.

Deneysel işlem

Uygulayıcı, araştırmacının kendisidir. işlem altı hafta, toplam süreç dokuz hafta olarak tasarlanmıştır. İlk hafta n test olarak sözvarlığı başarı testi yapılmıştır. Daha sonra deney grubuna 6 haftalık eğitim verilmiştir. Her hafta dersler yaklaşık 2,5 saat sürmüştür. Sekizinci hafta, sözvarlığı başarı testi, deney ve kontrol gruplarına yeniden yapılmıştır. Son testten 9 hafta sonra deney grubuna kalıcılık testi yapılmıştır.

Deneysel süreç için hazırlanan "etkinlik kitapçıkları" ğrencilere her dersin başında verilmiş, ders sonunda yeniden toplanmıştır. Kontrol grubundaki öğrenciler, örgün öğretimlerine devam etmişler, ancak deneysel çalışmayla ilgili özel bir eğitim almamışlardır. Deney grubundaki öğrenciler de kontrol grubu gibi örgün öğretimlerini sürdürmüş, buna ek olarak haftada bir gün okul dışı bir saatte hazırlanan eğitime katılmışlardır.

Uygulama güvenirliği: Uygulayıcı, araştırmacının kendisi olduğu için oluşabilecek yanlılığı önleyebilmek için uygulama güvenirliği tekniğine başvurulmuştur. Bu yolla deneysel işlemin tasarlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığına ilişkin bilgi elde edilir (Mutluer, 2022). Bu çalışmada araştırmanın dışında olan bir öğretici, uygulamanın %50'sini gözlemlemiştir. İlk olarak gözlemciye, araştırmanın konusu, yöntemi ve kuramsal arka planıyla ilgili bilgi verilmiştir. Gözlemci, 2., 4., ve 6. haftalarda uygulamaya dahil olmuş ve her gözlemede önceden hazırlanmış "uygulama güvenirliği gözlem formu"nu doldurmuştur. Katılımsız gözlemlerle süreci izleyen kişi, aldığı notları ve doldurduğu formu, süreç boyunca paylaşmamış, deneysel süreç tamamlanınca araştırmacıya teslim etmiştir.

Nitel Verilerin Toplanması

Nitel veri toplama boyutunda, öğrencilerle yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, buna ek olarak belge inceleme tekniğine başvurularak veri çeşitlemesi yapılmıştır. Yapılandırılmış görüşme, diğer veri setlerinden elde edilen bulguları, aımlamak için kullanılabilir. Bu çalışmada, nitel veri, nicel veriyi aımlamak üzere toplanmıştır. Görüşmeler, deneysel işlem (eğitim) sonrasında, deney grubu öğrencileriyle tek tek ve yüz yüze yapılmıştır. Görüşmelerde kişisel bilgi sorularından sonra tüm katılımcılara şu sorular yöneltilmiştir.

"Katıldığın eğitim hakkında ne düşünüyorsun?"

"Kendini daha öncesine göre nasıl buluyorsun? Senin için yararlı oldu mu?"

Yanıtı “evet” ise; “Nasıl? Hangi açılardan yararlı oldu? Açıklar mısın?”

Yanıtı “hayır” ise; “Sence neden yararlı olmadı? Görüşlerini bizimle paylaşır mısın?”

Çalışmada öğrencilerin süreç boyunca kullandıkları etkinlik kitapçıkları da incelenmiştir. Öğrencilere, eğitim boyunca kitapçığa yazdıklarını ve yanıtlarını silmemesi söylenmiş, eğitim tamamlanınca kitapçıklar incelenmiştir. Bu belgeleri inceleme yöntemi olarak “yanlış çözümülemesi”ne başvurulmuştur.

Verilerin Çözümülenmesi

Nicel Verilerin Çözümülenmesi

Araştırma sorularına ilişkin bulgular için normallik varsayımı test edilmiş; normallik için değerin Kolmogorov-Shapiro Wilk’s testinde 0,05’ten yüksek olması, basıklık ve çarpıklık değerlerinin kendi hata değerine oranlanarak 1,96 değerinin altında olması dikkate alınmıştır.

Gruplar arası karşılaştırmalarda veriler normal dağıldığında ilişkisiz örneklem t testi, normal dağılmadığında Mann Whitney U testi; grup içi karşılaştırmalarda veriler normal dağıldığında ilişkili örneklem t testi, normal dağılmadığında ise Wilcoxon işaretli sıralar t testi kullanılmıştır.

Nitel Verilerin Çözümülenmesi

Görüşmeler tümevarımsal nitel çözümlemeyle incelenmiştir. Bunun için ilk aşamada görüşme kayıtları MAXQDA nitel veri çözümleme programına aktarılmıştır. Yazılı görüşme metinleri, program üzerinden birkaç kez okunup sürece ilişkin görüşlerin olduğu bölümler işaretlenmiştir. Kodlamalar ikinci bir araştırmacı tarafından gözden geçirilmiştir. Görüşmelerden çekilen örnek kodlanmış kısımlar, bulgularda açık bir biçimde paylaşılarak, saydamlık, inandırıcılık ve aktarılabirlik koşulları sağlanmaya çalışılmıştır.

Yanlış Çözümülenmesi

Öğrencilerin eğitim boyunca kullandığı etkinlik kitapçıkları, yanlış çözümülemesi ile incelenmiştir. Bu çözümlemede hedef, “al-” ile birlikte kullanılan sözcükler ve sözcük öbekleri olduğu için “almak” geçen tüm dil birimleri işaretlenmiş, yanlış kullanımlar belirlenmiş ve sınıflandırılmıştır. Çalışmada öğrencilerin süreç boyunca gösterdikleri ‘eğilimi’ izleyebilmek adına yanlış çözümülemesi kullanılmıştır. Yanlış kullanım olan dil birimleri, beş başlık altında (Çetinkaya, 2015; Keshavarz, 1997) incelenmiştir:

- *Yazım (orthographic) ve sesbilim yanlışları (phonological errors)*
- *Biçimbilim yanlışları (morphological errors)*
- *Sözlüksel-anlamsal yanlışlar (lexico-semantic errors)*
- *Sözdizimi yanlışları (syntactic errors)*

Çözümülemenin güvenilirliğini (inandırıcılığını) sağlamak için incelenen birimler ve sınıflandırma, ikinci bir araştırmacı tarafından yeniden çözümülenmiş, uyumsuzluklar, birlikte çözüme ulaştırılmıştır.

Etik ve Kurumsal İzinler

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna başvurulmuş, 2022-528 protokol numaralı başvuru, 26.12.2022 tarihli ve 2022/12 sayılı toplantıda değerlendirilmiş ve uygun bulunmuştur. Ardından kurumsal izinler alınmıştır. “Sözvarlığı başarı testi”nin deneme uygulaması için Sakarya Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi ile Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinden izin alınmıştır. Deneme uygulamasından sonra asıl uygulama için, Kocaeli Üniversitesi Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinden izin alınmış ve araştırma burada yürütülmüştür.

Bulgular

Deneyisel işlemin genel sonuçlarını görmek üzere “sözvarlığı başarı testi”nden elde edilen *toplam puanlar* kullanılarak;

- deney ve kontrol gruplarının ön ve son testi (gruplar arası),
- deney grubunun ön ve son testi (grup içi),
- kontrol grubunun ön ve son testi (grup içi),

- deney grubunun n, son ve kalıcılık testi (grup içi) puanları karşılaştırılmıştır (Tablo 4).

Tablo 4*Toplam Puanların Gruplar Arası ve Grup İçi Karşılaştırılması*

		N	\bar{X}	S_x	sd	T	p	
n test puanlarının karşılaştırılması	Deney	21	14,10	4,300	39	-0,335	0,74	
	Kontrol	20	14,60	5,325				
<hr/>								
		N	\bar{X}	U	p	η^2		
Son test puanlarının karşılaştırılması	Deney	21	30,81	4	0	0,842		
	Kontrol	20	10,70					
<hr/>								
		N	\bar{X}	S_x	Sd	t	p	η^2
Deney grubunun ön test-son test puanlarının karşılaştırılması	n Test	21	14,10	4,300	20	-8,551	0,00	0,649
	Son Test	21	22,33	3,954				
<hr/>								
		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p		
Kontrol grubunun ön test-son test puanlarının karşılaştırılması	Negatif Sıra	14	10,50	147,00	-1,574	0,116		
	Pozitif Sıra	6	10,50	63,00				
	Toplam	20						
<hr/>								
		N	\bar{X}	S_x	sd	t	p	η^2
Deney grubunun ön testi ile kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılması	ön test	20	14,05	4,407	19	-12,241	,000	0,798
	Kalıcılık testi	20	24,50	3,635				
<hr/>								
		N	\bar{X}	S_x	sd	t	p	η^2
Deney grubunun son testi ile kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılması	Son test	20	22,20	4,008	19	-3,049	,007	0,197
	Kalıcılık testi	20	24,50	3,635				

*p<0,05

Gruplar arası karşılaştırmalara bakıldığında, deney ve kontrol gruplarının ön test puanları açısından ayrışmadığı ve deney ile kontrol grubunun başlangıç düzeylerinin çok yakın olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında ise fark anlamlı düzeydedir (U=4, p<0,05). Etki büyüklüğü 0,842 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, oldukça yüksek bir etki düzeyini göstermektedir. Başarının %84,2'si, uygulamanın etkililiği ile açıklanabilir.

Grup içi karşılaştırmalara bakıldığında, kontrol grubunun n ve son test puanları arasında anlamlı fark oluşmamıştır (Z=-1,574, p>0,05). Deney grubunun ön testi ile son testi arasındaki farkın anlamlı olduğu gözlenmiştir (t(20)=-8,551; p>0,05). Etki büyüklüğü 0,649'dur. Erişi düzeyinin artması, kullanılan yaklaşım tarafından açıklanabilir.

Deney grubunun ön test puanları ile kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülebilir (t(19)=-12,241; p<0,05). Deney grubunun ön test ortalaması (\bar{x} =14,05), kalıcılık testi ortalamasından (\bar{x} =24,50) daha düşüktür. Etki büyüklüğü 0,798'dir. Bu değer, oldukça yüksek bir etki düzeyini gösterir. Deney grubunun son test puanları ile kalıcılık testi arasında da anlamlı bir fark gözlenmiştir (t(19)=-3,049; p<0,05). Deney grubunun son test puan ortalaması (\bar{x} =22,20), kalıcılık testi puan ortalamasından (\bar{x} =24,50) daha düşüktür. Etki büyüklüğü 0,197'dir. Deneysel işlemden 9 hafta sonra yapılan kalıcılık

testinde deneklerin gelişiminin devam ettiği görülmüştür. Diğer yandan öğrencilerin Türkçe hazırlık kursunda eğitimi sürdüğü için erişimin artması beklenen bir sonuçtur.

Temel Anlam Düzeyi

“Temel anlam” alt boyutunda;

- deney ve kontrol gruplarının ön ve son testi (gruplar arası),
- deney grubunun ön ve son testi (grup içi),
- kontrol grubunun ön ve son testi (grup içi),
- deney grubunun ön, son ve kalıcılık testi (grup içi) puanları karşılaştırılmıştır (Tablo 5).

Tablo 5

Temel Anlam Boyutuna İlişkin Sonuçlar

		N	\bar{X}	Sx	sd	t	p	
Ön testlerin karşılaştırılması	Deney	21	2,67	1,713	39	0,032	0,974	
	Kontrol	20	2,65	1,599				
		N	\bar{X}	U	p	η^2		
Son testlerin karşılaştırılması	Deney	21	29,52	31	0		0,751	
	Kontrol	20	12,05					
		N	\bar{X}	Sx	Sd	t	p	η^2
Deney grubunun ön ve son testinin karşılaştırılması	Ön Test	21	2,67	1,713	20	-5,116	0	0,396
	Son Test	21	4,43	0,676				
		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p		
Kontrol grubunun ön ve son test puanlarının karşılaştırılması	Negatif Sıra	10	7,6	76	-0,421	0,674		
	Pozitif Sıra	6	10	60				
	Diğer	4						
	Toplam	20						
		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p	η^2	
Deney grubunun ön testi ile kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılması	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-3,322	,001	0,743	
	Pozitif Sıra	14	7,50	105,00				
	Diğer	6						
	Toplam	20						
		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p		
Deney grubunun son testi ile kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılması	Negatif Sıra	5	7,40	37,00	-0,638	,523		
	Pozitif Sıra	8	6,75	54,00				
	Diğer	7						
	Toplam	20						

*p<0,05

Temel anlam alt boyutunda deney grubu ile kontrol grubunun ön test puanları arasında anlamlı fark olmadığı saptanmıştır ($t(39)=0,032$; $p>0,05$). Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşmuştur ($U=31$, $p<0,05$). Etki büyüklüğü 0,751’dir.

Grup içi karşılaştırmalara bakıldığında, kontrol grubunun *temel anlam* alt boyutu için ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı saptanmıştır ($Z=-0,421$, $p>0,05$). Fark anlamlı olmasa da kontrol grubunun ön testteki sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülebilir. Kontrol grubunun süreçte, gerilediği söylenebilir. Deney grubunun ön testi ile son testi arasında oluşan fark ise anlamlıdır [$t(20)=-5,116$; $p<0,05$]. Son test ortalama puanları ($\bar{x}=4,43$) ön test puanlarından ($\bar{x}=2,67$) anlamlı düzeyde yüksektir. Etki büyüklüğü 0,396’dır.

Deney grubunun ön testi ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı fark oluşmuştur ($Z=-3,322$; $p<0,05$). Kalıcılık testi ile ön test puanları incelendiğinde deney grubunun kalıcılık puanlarının oldukça yüksek olduğu görülebilir. Etki büyüklüğü ise 0,743'tür. *Temel anlam* boyutunda deney grubunun son testi ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir ($Z=-0,638$; $p>0,05$). Son testte de yüksek puan alan denekler, kalıcılık testi puanlarını yükseltmiş olsa da gelişimleri anlamlı fark yaratmamıştır.

Yan Anlam Düzeyi

“Yan anlam” alt boyutunda;

- deney ve kontrol gruplarının ön ve son testi (gruplar arası),
- deney grubunun ön ve son testi (grup içi),
- kontrol grubunun ön ve son testi (grup içi),
- deney grubunun ön, son ve kalıcılık testi (grup içi) puanları karşılaştırılmıştır (Tablo 6).

Tablo 6

Yan Anlam Boyutuna İlişkin Sonuçlar

		N	\bar{X}	Sx	sd	t	p	
Ön testlerin karşılaştırılması	Deney	21	5,52	2,316	39	-0,951	0,347	
	Kontrol	20	6,25	2,573				
		N	\bar{X}	U		p	η^2	
Son testlerin karşılaştırılması	Deney	21	29,45	32,5		0,00	0,729	
	Kontrol	20	12,13					
		N	\bar{X}	Sx	Sd	t	p	η^2
Deney grubunun ön testi ile son testinin karşılaştırılması	Ön Test	21	5,52	2,316	20	-6,97	0	0,548
	Son Test	21	9,43	2,111				
		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p		
Kontrol grubunun ön testi ile son test puanlarının karşılaştırılması	Negatif Sıra	11	9,95	109,5	-1,051	0,293		
	Pozitif Sıra	7	8,79	61,5				
	Diğer	2						
	Toplam	20						
		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p	η^2	
Deney grubunun ön testi ile kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılması	Negatif Sıra	1	1,00	1,00	-3,797	0	0,849	
	Pozitif Sıra	18	10,50	189,00				
	Diğer	1						
	Toplam	20						
		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p		
Deney grubunun son testi ile kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılması	Negatif Sıra	4	7,75	31,00	-1,954	,051		
	Pozitif Sıra	12	8,75	105,00				
	Diğer	4						
	Toplam	20						

* $p<0,05$

Gruplar arası karşılaştırmalar incelendiğinde deney grubu ile kontrol grubunun ön test puanları arasında anlamlı fark gözlenmemiştir ($t(39)=-0,951$; $p>0,05$). Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasındaki fark ise anlamlıdır ($U=32,5$, $p<0,05$). *Yan anlam* düzeyi için etki büyüklüğü 0,729'dur.

Grup içi karşılaştırmalara göre, *yan anlam* düzeyinde kontrol grubunun ön testi ile son test puanları arasında anlamlı fark yoktur ($Z=-1,051$; $p<0,05$). Fark anlamlı olmasa da kontrol grubunun ön testteki sıra ortalamalarının son teste göre daha yüksek olduğu görülebilir. Kontrol grubu süreçte gerileme göstermiştir. Deney grubunun ön testi ile son testi arasındaki fark ise anlamlıdır ($t(20)=-6,97$; $p<0,05$).

Deney grubunun son test ortalaması ($\bar{x}=9,43$) ön test ortalamasından ($\bar{x}=5,52$) anlamlı düzeyde yüksektir. Bu bulgu için etki büyüklüğü 0,548'dir.

Deney grubunun ön testi ile kalıcılık testi arasında anlamlı fark vardır ($Z=-3,797$; $p<0,05$). Sıra ortalamaları karşılaştırıldığında kalıcılık testinin ön testten anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülebilir. Etki büyüklüğü 0,849'dur. Bu değer, önemli düzeyde bir etkiyi göstermektedir. *Yan anlam* düzeyinde deney grubunun son testi ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı fark gözlenmemiştir ($Z=-31,954$; $p>0,05$). Sıra ortalamaları karşılaştırıldığında, kalıcılık testi ile son test puanlarının anlamlı düzeyde benzer olduğu söylenebilir.

Değişmece Anlam Düzeyi

"Değişmece anlam" alt boyutunda;

- deney ve kontrol gruplarının ön ve son testi (gruplar arası),
- deney grubunun ön ve son testi (grup içi),
- kontrol grubunun ön ve son testi (grup içi),
- deney grubunun ön, son ve kalıcılık testi (grup içi) puanları karşılaştırılmıştır (Tablo 7).

Tablo 7

Değişmece Anlam Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Ön testlerin karşılaştırılması		N	\bar{X}	U	p			
		Deney	21	22	189	0,572		
Kontrol		20	19,95					
Son testlerin karşılaştırılması		N	\bar{X}	U	p	η^2		
		Deney	21	27,86	66	0	0,599	
Kontrol		20	13,80					
Deney grubunun ön test-son test puanlarının karşılaştırılması		N	\bar{X}	Sx	Sd	t	p	η^2
		Ön Test	21	2,86	1,195	20	-4,418	0
Son Test		21	3,95	1,024				
Kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p		
		Negatif Sıra	10	8,7	87	-1,017	0,309	
		Pozitif Sıra	6	8,17	49			
		Diğer	4					
Toplam	20							
Deney grubunun ön testi ile kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılması		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p	η^2	
		Negatif Sıra	2	12	24	-2,725	0,006	0,609
		Pozitif Sıra	16	9,19	147			
		Diğer	2					
Toplam	20							
Deney grubunun son testi ile kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılması		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p		
		Negatif Sıra	5	4,5	22,5	-0,54	0,589	
		Pozitif Sıra	5	6,5	32,5			
		Diğer	10					
Toplam	20							

* $p<0,05$

Değişmece anlam düzeyinde deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarında anlamlı bir fark oluşmamış ($U=189$, $p>0,05$); bu sonuç, son test puanlarını karşılaştırmaya olanak sağlamıştır. *Değişmece anlam* düzeyinde deney ve kontrol gruplarının son test puanlarında ise anlamlı fark vardır ($U=66$, $p<0,05$). Deney grubunun son test puanı ($\bar{x}=27,86$), kontrol grubunununkinden ($\bar{x}=13,80$) daha yüksektir. Etki büyüklüğü 0,599'dur.

Değişmece anlam düzeyinde grup içi karşılaştırmalara bakıldığında, kontrol grubunun ön test - son test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ($Z=-1,017$; $p<0,05$). Kontrol grubu süreçte örgün eğitim almaya devam ettiği halde, öğrencilerin düzeyleri durağan kalmıştır. Buna karşın deney grubunun son test puan ortalaması ($\bar{x}=3,95$), ön test ortalamasından ($\bar{x}=2,86$) anlamlı düzeyde yüksektir. Etki büyüklüğü 0,327'dir. Deney grubunun kalıcılık testi puanları, ön test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Etki büyüklüğü ise 0,609'dur. Deney grubunun son test puanları ve kalıcılık testi puanları arasındaki farklılığın ise anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir ($Z=-0,54$; $p>0,05$). Buna göre değişmece anlam düzeyinde deneysel işlem bittikten bir süre sonra erişim düzeyi görece artmıştır, ancak bu artış anlamlı düzeyde değildir. Ortalama puanlar düşmemiş, kalıcılık sağlanmıştır.

Deyimsel Anlam Düzeyi

Deyimsel anlam alt boyutunda;

- deney ve kontrol gruplarının ön ve son testi (gruplar arası),
- deney grubunun ön ve son testi (grup içi),
- kontrol grubunun ön ve son testi (grup içi),
- deney grubunun ön, son ve kalıcılık testi (grup içi) puanları karşılaştırılmıştır (Tablo 8).

Tablo 8

Deyimsel Anlam Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar

		N	\bar{X}	U	p			
Ön testlerin karşılaştırılması	Deney	21	20,71	204	0,873			
	Kontrol	20	21,30					
		N	\bar{X}	U	p	η^2		
Son testlerin karşılaştırılması	Deney	21	29,5	31,5	0	0,737		
	Kontrol	20	12,08					
		N	\bar{X}	Sx	Sd	t	p	η^2
Deney grubunun ön testi ile son testinin karşılaştırılması	Ön Test	21	3,05	1,161	20	-3,866	0,001	0,272
	Son Test	21	4,57					
		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p	η^2	
Kontrol grubunun ön testi ile son testinin karşılaştırılması	Negatif Sıra	12	8,17	98	-2,891	0,004	0,646	
	Pozitif Sıra	2	3,5					7
	Diğer	6						
	Toplam	20						
		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p	η^2	
Deney grubunun ön testi ile kalıcılık testinin karşılaştırılması	Negatif Sıra	1	1,5	1,5	-3,79	0,00	0,847	
	Pozitif Sıra	18	10,47					188,5
	Diğer	1						
	Toplam	20						
		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p	η^2	
Deney grubunun son testi ile kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılması	Negatif Sıra	4	6,25	25	-2,466	0,014	0,551	
	Pozitif Sıra	13	9,85					128
	Diğer	3						
	Toplam	20						

* $p<0,05$

Gruplar arası karşılaştırma yapıldığında, deney ve kontrol gruplarının *deyimsel anlam* boyutunda ön test puanları açısından anlamlı bir farkla ayrılmadığı görülmüştür ($U=204$, $p>0,05$). Deney ve kontrol

gruplarının son test puanları arasında ise anlamlı fark oluşmuştur ($U=31,5$, $p<0,05$). Bu sonuç için etki büyüklüğü 0,737'dir.

Grup içi karşılaştırma yapıldığında deney grubunun son test puanlarının ($\bar{x}=4,57$) ön test puanlarından ($\bar{x}=3,05$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç için etki büyüklüğü 0,272'dir. *Deyimsel anlam* boyutunda kontrol grubunun da ön test - son test puanları arasında anlamlı fark gözlenmiştir ($Z=-1,051$; $p<0,05$). Bu, beklenmeyen bir bulgudur. Söz konusu farklılık ön test lehine gerçekleşmiştir. Başka bir deyişle kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin deyimsel anlam düzeyindeki gelişimi anlamlı biçimde gerilemiştir. Süreçte Türkçe öğretim merkezinde örgün eğitime devam ettiklerine karşın öğrencilerin düzeylerinde düşüş olmuştur.

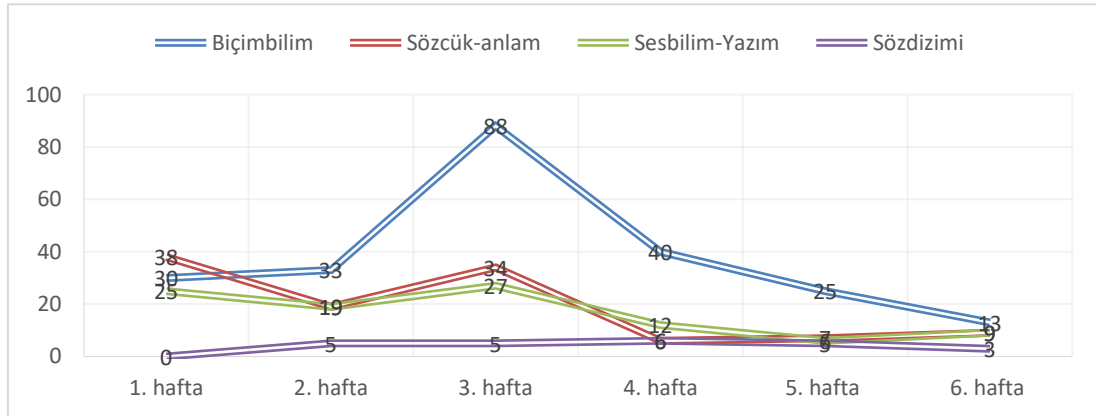
Deyimsel anlam düzeyinde deney grubunun kalıcılık testi puanları, ön test puanlarına göre daha yüksektir. Etki büyüklüğü 0,847'dir ve başarının %85'i uygulamanın etkililiği ile açıklanabilir. Deney grubunun son testi ile kalıcılık testi puanları arasında da anlamlı fark olduğu görülmüştür ($Z=-2,466$; $p<0,05$). Bu sonuç için etki büyüklüğü 0,551'dir. Buna göre erişinin %55'i uygulamanın etkililiği ile açıklanabilir.

Yanlış Çözümlemesi

Yanlış çözümlemesinden elde edilen bulgular, yanlış kullanımların üçüncü aşamada arttığını daha sonra önemli düzeyde azaldığını göstermektedir. "Al-"ın yer aldığı dil birimlerinde yanlış kullanım eğilimi, Şekil 3'te izlenebilir.

Şekil 3

"Al-" Eyleminin Yer Aldığı Dil Birimlerinde Yanlış Kullanım Eğilimi



Süreç boyunca yapılan toplam yanlış sayısı, 464'tür. Üçüncü hafta, yanlış yapma eğilimi artmakta, süreç sonuna doğru azalmaktadır. Üçüncü haftada yapılan uygulamada, "al-"ın değişmece kullanımlarının ele alınmaya başlanması, bu aşamadaki artışın olası nedeni olabilir. Diğer yandan bu aşamada en çok yanlış yapılan dilbilgisi ulamının biçimbilim olduğu da açıkça görülmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin değişmece anlam düzeyine geçişte anlamsal ve yapısal kullanımda güçlük yaşadıklarına işaret etmektedir. Sonraki uygulamalarda öğrencilerin bu zorluğu aştığı görülmektedir. Süreç sonunda yanlış sayısının önemli düzeyde düşmesi, uygulamanın etkililiğini göstermektedir. Dolayısıyla buradaki bulgular nicel bulguları destekler niteliktedir. Öğrencilerin uygulama sırasında yaptığı dil yanlışlarının dilbilgisi temel alanlarına göre dağılımında en geniş paydayı biçimbilim yanlışları kaplamaktadır (%49). Sözcük-anlam yanlışları %24, ses-yazım yanlışları %21, sözdizimi yanlışları ise %6 oranındadır.

Görüşmeler

Bu araştırma tasarımının sonuçlarını, katılımcıların bakış açısından görmek için görüşmelere başvurulmuştur. Uygulama tamamlandıktan sonra öğrencilere süreç hakkındaki düşünceleri yüz yüze ve birebir yapılandırılmış görüşmelerde sorulmuştur. Aşağıda örnek çözümler görülebilir.

Şekil 4**Ö3,6 Ö46 ve Ö54 ile Yapılan Görüşmeden Bölümler**

	284 Ö: Adım, ██████████. Cezayirliyim ben. Anadilim Arapça. Ama Fransızca ve İngilizce konuşabiliyorum.
	285 H: Çok güzel. ████████ seninle başarı testi yaptık. Öntest. Sonra beraber bir deney grubuna katıldık. Sen gönüllü oldun. Ve 6 hafta bizimle bir vakit geçirdin. Genel olarak bu süreç hakkında ne düşünüyorsun?
Dil kullanımında iyileşme	286 Ö: Hiim. Ben ilk defa sınavı aldıktan sonra çok şeyler anlamadım. Ama dersler aldıktan sonra aaa bir fark gördüm. Çok şeyler anladım.
Dil kullanımında iyileşme	287 Ö: Yazmam daha iyi oldu. Kelimeler çok yeni.
Sözvarlığının gelişmesi	288 Ö: Tabii gramer olarak da
Dilbilgisel gelişim	289 H: Peki bir kelimeyi bilmiyorsun, o kelimeyi anlamak için ne yapıyorsun?
Anlamın bağlamdan çıkarılması	290 Ö: Artık cümleden anlıyorum.
	131 H: Genel olarak bu süreç hakkında ne düşünüyorsun?
Dil kullanımında iyileşme	132 Ö: Aaa bu süre benim için çok faydalı oldu. Çünkü yani önceden sadece temel almak kelimesinin anlamı biliyordum. Ama bundan sonra yani çok farklı manaları var gördüm. Ama sadece almak için değil. Farklı farklı fiileler, kelimeler mana olabilir yani.
Almak çokanlamlı	
Sözvarlığının geli	
Dil kullanımında iyileşme	
	149 Ö: Eeee çok çok farkı var şimdi ve önceden. Arkadaşlarımla sohbet ediyorum burada. Bu yüzden ben kelimeler aldım. Ve kurallar aaa yani önceden hiçbirşey bilmiyorum şimdi çok iyi biliyorum.
	150 H: Evet. Sence bu 6 hafta beraber ders yaptık 6 hafta. Kendinden bir gelişme, bir fayda oldu mu?
	151 Ö: Evet tabii. Fayda aldım.
	152 H: Derslerden nasıl bir fayda aldın? Nasıl geçti 6 hafta?
Sözvarlığının geli	153 Ö: Aaaa çok geliştirdim. Kelime yani çok yeni kelimeler aldım. Kurallar yeni biliyorum şimdi ve benim şimdi dinleme daha iyi. Çünkü önceden mesela başka insanlar benimle konuşuyorlar ama ben onu hiç anlamıyorum.
Dilbilgisel gelişim	
Dil kullanımında iyileşme	

DeneySEL sürece katılan 21 öğrenciyle yapılan görüşmelerde öne çıkan temalar ve bu temaların sıklıkları şöyledir: dil kullanımında iyileşme-gelişme (s* = 35), “almak” çokanlamlı eylemini anlama-kullanma (s = 20), sözvarlığının gelişmesi (s = 19), dilbilgisel gelişme (s = 12), anlamın bağlamdan çıkarılması (s = 11).

Tablo 9**Yapılandırılmış Görüşmelerde Öne Çıkan Temalar**

Temalar	Görülme Sıklığı
Dil kullanımında iyileşme-gelişme	35
“Almak” çokanlamlı eylemini anlama-kullanma	20
Sözvarlığının gelişmesi	19
Dilbilgisel gelişme	12
Anlamın bağlamdan çıkarılması	11

<<“Almak” çokanlamlı eylemini anlama-kullanma>> teması en sık <<dil kullanımında gelişme-iyileşme>> temasıyla birlikte görülmüştür. Ayrıca <<sözvarlığının gelişmesi>> teması da <<dil kullanımında gelişme-iyileşme>> temasıyla yan yana sıkça geçmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın temel varsayımı (sözcüksel yaklaşımla temellendirilmiş sözcük öğretiminin öğrencilerin Türkçe gelişimini etkileyeceği öngörüsü) doğrulanmıştır. Deney grubu, başlangıç düzeyine göre gelişme göstermiş, üstelik uygulama tamamlandıktan sonra da gelişim sürmüştür. Etki büyüklüklerine bakıldığında, sözcüksel yaklaşım çerçevesinde, bağlam ve derlem temelli hazırlanan öğretim uygulamalarının etkili olduğu söylenebilir. Bağlamın ve eşdizimli birimlerin anlamaya etkisinin dil gelişiminin sonraki aşamalarına da olumlu yansıdığı görülmüştür. Bu, karşılaştırma grubunun durumuna bakıldığında açıkça anlaşılmaktadır. Kontrol grubu, örgün öğretimde Türkçe hazırlık derslerine devam ettiği halde başlangıç düzeyinde kalmış, üstelik deyimse anlam alt boyutunda gerilemiştir. Diğer yandan uygulamanın deney grubunda temel, yan, değişmece ve deyimse anlam alt boyutlarını kazandırmada da etkili olduğu görülmüştür. Tüm alt boyutlarda deneysel işlem bittikten sonra da gelişim sürmüştür.

*sıklık (frekans)

Hedef sözcüklüğünü kazandırmada, derlem ve eşdizim bilgisiyle donanmış bağlam desteği, nitel bulgulara da yansımıştır. Yanlış çözümlenmesi sonuçları, öğrencilerin süreç içindeki iyileşmesini kanıtlar niteliktedir. Öğrenenlerin en sık yanlış yaptığı alanı ise biçimbilimdir. Bu sonuç, yanlış çözümlenmesi çalışmaları ile koşutluk göstermektedir (bkz. Günaydın & Bozkurt, 2023). Süreç içinde biçimbilim yanlışlarında düzelme olduğu açıkça görülmüştür. Ayrıca öğrenenler, görüşmelerde iyileşmenin bilincinde olduklarını belirtmişlerdir.

Türkiye bağlamında sözcüksel yaklaşımın temel ilkelerine dayalı az sayıda özgün çalışma vardır (Aksoy, 2008; Bircan, 2010; Ördem, 2005). Bunlar ikinci dil olarak İngilizce öğretimi bağlamında yapılan araştırmalardır. Aksoy (2008), sözcüksel yaklaşımın üniversite düzeyinde İngilizce hazırlık öğrencilerinin *öbek eylemleri* (phrasal verbs) kullanma sıklığını artırdığını ve konuşma akıcılığında anlamlı bir fark yarattığını göstermiştir. Bircan (2010), *sözcük kalıplarını* (lexical phrases) kullanmış, başlangıç düzeyindeki 10-11 yaş grubu çocukların İngilizce alıcı ve üretici sözcük bilgilerinin geliştiğini belirlemiştir. Ördem (2005), sözcüksel yaklaşım kullanıldığında, İngilizce öğretmen adaylarının sözcük birleşimlerini, daha az sapma göstererek, daha doğru anımsadığını ve doğru yazdığını bulmuştur. Farklı düzeylerdeki her üç çalışma, sözcüksel yaklaşımın dil becerilerini desteklediğini göstermiştir. Bu araştırmanın sonuçları da yukarıdaki çalışmalarla koşutluk göstermektedir.

Son yıllarda yapılan yurt dışı araştırmalarda, sözcüksel yaklaşımın ikinci dilde sözcük öğrenme, eşdizimleri kazanma/kullanma, sözlü dil becerileri ile okuma ve yazma üzerindeki etkisi deneysel kanıtlarla gösterilmiştir. Sözcüksel yaklaşımın *sözcük öğrenmeye* etkisi, en yaygın çalışma konularındandır. Attya vd. (2019), eşdizimlerle yapılan sözcük öğretiminin İngilizce sözcüklüğünde iyileşme sağladığını; Krishenan ve Kahar (2023), sözcüksel yaklaşımın öğrencilerin İngilizce söz dağarcığını geliştirdiğini; Lee vd. (2019), derlem kullanımının sözcük öğrenmeye olumlu etkisi olduğunu; Sewbihon-Getie (2021), sözcüksel yaklaşıma dayalı sözcük öğretiminin (eşdizim çalışmaları, derlem temelli etkinlikler vb.) İngilizce öğrenenlerin söz dağarcığını geliştirdiğini; Tinkel (2023), sözcüksel yaklaşıma dayalı bir öğretim programının İngilizce sözcük öbeklerine ilişkin üretici ve alıcı bilgileri desteklediğini göstermiştir.

Sözcüksel yaklaşımın *eşdizimlerin öğretilmesine* etkisine odaklanan çalışmalar, bu yaklaşımın özgül alanlardaki izlerini göstermiştir. Boonyarattanasoontorn vd. (2020), Tayland'da İngilizce öğrenen öğrencilere sözcüksel yaklaşıma dayalı eşdizim dersleri vermiş; öğrencilerin açık eşdizim öğretiminden yararlandıklarını derlem temelli bir incelemeyle ortaya koymuştur. Debabi ve Guerroudj (2018), Cezayir İngilizcesi öğrencilerine, eşdizimleri sözcüksel yaklaşımın ilkelerine dayanarak öğretmiş, dil birimlerini başarılı bir şekilde parçalama ile yazılarında eşdizimsel kullanımın artması arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir. Rana (2020), derlem destekli öğretim ile eşdizim öğretimini sınamış, deney grubunda gelişme olduğunu bulmuştur. Sarmiento-Tacha (2018), Colombia'da bir ortaokulda, sözcüksel yaklaşıma dayalı atölyelerin 10-13 yaş arası öğrencilerinin İngilizce eşdizim öğrenimine olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. Scott (2015) ise Birleşik Krallıktaki bir dil okulunda, sözcüksel yaklaşıma dayalı derlem odaklı öğretimin, öğrencilerin düzeyler arası geçişte daha hızlı ilerlemesini sağladığını; diğer öğrencilere göre daha fazla eşdizim ürettiklerini bildirmiştir.

Yazma becerisi, sözcüksel yaklaşımın uygulama alanlarından biridir. Brenes (2022), İngilizce sözcük öbeklerinin (eşdizimler, deyimler, *çoklu sözcükler* [poly words] vb.) sözcüksel yaklaşımın pedagojik ilkelerinden yararlanılarak öğretilmesinin öğrencinin yazma etkinliklerinde olumlu bir etkisi olduğunu; Ebrahimi vd. (2021), karşılaştırmalı sözcüksel yaklaşımın İranlı yabancı dil öğrencilerinin İngilizce yazma becerilerini geliştirdiğini; Wang (2021) ise sözcüksel yaklaşımın sanat dallarında İngilizce yazma yeterliklerini olumlu etkilediğini saptamıştır.

Sözlü dil becerileri sözcüksel yaklaşımın temel hedeflerindedir. Aromin ve Kim (2021), Güney Kore'de çevrimiçi konuşma sınıflarında üniversite öğrencilerinin konuşma yeterliklerini geliştirilmede sözcüksel yaklaşımı sınamış; öğrencilerin kalıplaşmış ifadelerin kullanımı ve eşdizim seçimleri açısından konuşma yeterliklerinde önemli bir gelişme olduğunu ortaya çıkarmıştır. Cancino ve Iturrieta (2022), sözcüksel yaklaşımın algılanan İngilizce sözlü yeterlik becerilerinde başarıyı artırdığını göstermiştir.

Kim (2021) ve Zhong (2021), sözcüksel yaklaşımı *okuduğunu anlama* becerilerine etkisi bakımından gözlemlemiştir. Kim (2021), sözcüksel yaklaşıma dayalı eşdizim öğretiminin Çince okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu belirlemiştir. Zhong (2021) ise sözcüksel yaklaşımın Çince-İngilizce bölümü öğrencilerinin sözcüksel yaklaşımın kendilerine uygun olduğunu ve İngilizce okuma becerilerini geliştirmede yararlı olduğunu düşündüklerini bildirmiştir.

Yukarıdaki uygulamaların yanı sıra dil öğretiminde alıcı ve üretici eşdizimlilik bilgisini ölçmeye yönelik araç geliştiren yenilikçi bir çalışmadan da söz etmek gerekir. Çetinkaya ve arkadaşları (2023), Türkçenin yapısına göre sözcüksel eşdizimsel yapıları beş ulamda (*önad + ad, ad + eylem, ad + ad, belirteç + önad ve belirteç + eylem*) ele almış ve bunlara hem alıcı hem de üretici eşdizim bilgisini sınamak üzere ölçme aracı yer vermiştir. Eşdizim bilgisini, dolayısıyla bağlam ve derlem desteğini dil öğretimi düzlemine taşıyan bu çalışma, öncü bir nitelik göstermektedir. Bu tür ölçme araçları, sözcük öğretiminde öğreneni izlemek ve değerlendirmek için, ek olarak eşik sınavlarında düzey belirlemek için kullanışlı olacaktır.

Bu çalışmanın en belirgin sınırlılığı, tek bir eylemin öğretimine odaklanmış olmasıdır. Bu durum, al-eyleminin derinlemesine ele alınmasıyla dengelenmeye çalışılmıştır. Dilbilim çalışmaları, tek bir sözcüğü farklı kullanım bağlamları ve eşdizimleri açısından incelemektedir. Bu yaklaşım eğitimciler için anlamlı bir pencere sunmaktadır. Eğitimbilim çalışmalarında yöntemler (yeni öğretim yaklaşımları, yöntemleri, stratejileri vb.) ya da öğretim araçları (teknoloji desteği vb.) öne çıkarılmaktadır. Oysa içerik olmaksızın öğretim yönteminin ya da araçlarının anlamsız kalacağı açıktır. Bu araştırmada bu “açık”, örnek bir içerik çerçevesiyle giderilmeye çalışılmıştır. Sözcüksel yaklaşım, çalışmanın öğretim yöntemi boyutunu oluştururken, al-eyleminin çokanlamlı ve çok boyutlu görünümü, yaklaşımın içerik doygunluğunu sağlamıştır.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Çalışma, sözcüksel yaklaşımın barındırdığı kısıtların yanı sıra kendi araştırma bağlamına özgü sınırlılıklar taşımaktadır. En önemli kısıtlanma, yukarıda da söz edildiği gibi öğretim içeriğinin bir sözcüğü ve eşdizimlerini derinlemesine ele alma çabasıyla ilgilidir. Çalışmanın bu dezavantajının daha geniş sözcük kümeleriyle yapılacak bir tasarımda giderilebileceği öngörülmektedir. Ayrıca farklı dil düzeylerine ve çokanlamlı başka eylemlere de uygulanabilir.

Yazar Katkı Oranı

Yazarlar, çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Etik Beyan

“Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde” yer alan tüm kurallara uyulmuş ve yönergenin ikinci bölümünde yer alan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemlerden” hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Çatışma Beyanı

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

References

- Ankara Üniversitesi TÖMER. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Aksan, D. (2006). *Anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi* (4. Basım). Engin Yayınevi.
- Aksan, Y., Aksan, M., Özel, S. A., & Yılmaz, H. (2016). Web tabanlı Türkçe ulusal derlemi (TUD). In *Proceedings of the 16th academic computing conference* (pp. 723-730). Mersin Üniversitesi.
- Aksoy, E. (2008). *İngilizce öğretiminde leksikal yaklaşımın (lexical approach) öğrencilerin konuşma becerileri üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aksu-Kurtoğlu, Ö. (2016). Öğretim düzleminde bütüncü bir yaklaşım savunusuyla eşdizimliliğe kuramsal bir bakış. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 13(1), 39-70.
- Aromin, J., & Kim, N. B. (2021). The effects of the lexical approach on EFL learners' English speaking in an online class. *English Language & Literature Teaching*, 27(1), 1-21. <https://doi.org/10.35828/etak.2021.27.1.1>
- Atya, A. S. S., Qoura, A. A., & Mostafa, A. A. (2019). Using the lexical approach-based activities to enhance EFL preparatory stage students' vocabulary learning. *Journal of Research in Curriculum Instruction and Educational Technology*, 4(2), 73-91. <https://doi.org/10.21608/JRCIET.2019.31938>
- Bıkmaz-Bilgen, Ö., & Doğan, N. (2017). Puanlayıcılar arası güvenilirlik belirleme tekniklerinin karşılaştırılması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 8(1), 63-78. <https://doi.org/10.21031/epod.294847>
- Bircan, P. (2010). *Lexical Approach in teaching vocabulary to young language Learners* [Unpublished M. A. dissertation]. Anadolu University.
- Boonyarattanasoontorn, P., Sirawich, S., & Chomplon, C. (2020). The effect of a collocation teaching innovation on students' use of collocations. *Journal of Studies in the English Language*, 15(2), 98-129. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/jse/article/view/240158>
- Brenes, C. A. N. (2022). Implementing the lexical approach in an integrated English e-course. *Research in Pedagogy*, 12(1), 60-81. <https://doi.org/10.5937/IstrPed2201060N>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Cancino, M., & Iturrieta, J. (2022). Assessing the impact of the Lexical Approach on EFL perceived oral proficiency: What is the role of formulaic sequences? *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 19, 41-66. <https://doi.org/10.35869/vial.v0i19.3759>
- Çetinkaya, G. (2015). Yanlış çözümlemesi: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı metinlerine ilişkin görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(1), 164-178.
- Çetinkaya, G., Kesici, S., & Polat, B. (2023). Alıcı ve üretici eşdizimlilik bilgisini değerlendirme aracının geliştirilmesi. *Dil Dergisi*, 174(2), 23-44. <https://doi.org/10.33690/diider.1396828>
- Çıkrıkçı, S. & Arıca-Akkök, E. (2014). Yazınsal metinlerde boyut sıfatlarının eşdizimsel görünüşleri. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 11(2), 1-20.
- Debabi, M., & Guerroudj, N. (2018). The lexical approach in action: Evidence of collocational accuracy and the idiom principle in the writing of EFL intermediate students. *Arab World English Journal*, 9(3), 176-187. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol9no3.12>
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitim sözlüğü*. Pegem Akademi

- Ebrahimi, F., Namaziandost, E., Ziafar, M., & Seraj, P. M. I. (2021). The effect of teaching formulaic expressions through contrastive lexical approach on Iranian pre-intermediate EFL learners' writing skill. *Journal of Psycholinguistic Research*, 50, 1087–1105. <https://doi.org/10.1007/s10936-021-09778-z>
- Eken, T. (2016). Eşdizimlerin saptanmasına ve betimlenmesine yönelik kuram ve yaklaşımlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 28-47.
- Firth, J. R. (1957). A synopsis of linguistic theory, 1930-55. In F. R. Palmer (Ed.), *Selected papers of J.R. Firth, 1952-1959* (pp.168-205). Longmans.
- Günaydın, H. R., & Bozkurt, B. Ü. (2023). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yanlışları: Büyük resim. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 1090-1118. <https://doi.org/10.19171/uefad.1349026>
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold.
- Harwood, N. (2002). Taking a lexical approach to teaching: principles and problems. *International Journal of Applied Linguistics*, 12(2), 139-155. <https://doi.org/10.1111/1473-4192.00028>
- Hoey, M. (2005). *Lexical priming: A new theory of words and language*. Routledge.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Penguin.
- İlğan, A. & Çağatay, Ü. (2023). Deneysel desenler. A. İlğan ve A. Ekinci (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (ss.277-319). Nobel Yayınları.
- İmer, K., Kocaman, A. & Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Keshavarz, M. H. (1997). *Contrastive analysis and error analysis*. Rahnama Press.
- Kim, J. (2021). Effects of lexical-approach based collocation instruction on Chinese reading comprehension ability. *The Journal of Humanities and Social Sciences (인문사회)*, 21(12), 1431-1446.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon
- Krippendorff, K. (2004). Measuring the reliability of qualitative text analysis data. *Humanities, Social Sciences and Law*, 38(6), 787-800.
- Krishenan, T. A., & Kahar, R. (2023). The use of lexical approach in enhancing vocabulary skills among upper primary learners. *LSP International Journal*, 10(2), 99-107. <https://doi.org/10.11113/lspi.v10.21480>
- Lee, H., Warschauer, M., & Lee, J. H. (2019). The effects of corpus use on second language vocabulary learning: A multilevel meta-analysis. *Applied Linguistics*, 40(5), 721-753. <https://doi.org/10.1093/applin/amy012>
- Lewis, M. (1993, 2002). *The lexical approach: The state of ELT and a way forward*. Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (2008). *Implementing the lexical approach: Putting theory into practice*. Heinle, Cengage Learning.
- Löbner, S. (2013). *Understanding semantics*. Routledge.
- McEnery, T., Xiao, R., & Tono, Y. (2006). *Corpus-based language studies an advanced resource book*. Routledge.
- McEnery, T. & Hardie, A. (2012). *Corpus linguistics: Method, theory and practice*. Cambridge University Press.

- Mutluer, C. (2022). Araştırmada geçerlik ve güvenilirlik. M. Akıllı (Ed.) *Eğitimde araştırma yöntemleri ve proje hazırlama*. Vizetek Yayınları.
- Nesselhauf, N. (2005). *Collocations in a learner corpus: studies in corpus linguistics*. John Benjamins.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.
- Ördem, E. (2005). *Retention and use of lexical collocations (verb + noun and adjective + noun) by applying lexical approach in a reading course* [Unpublished M. A. Dissertation]. Muğla University.
- Ördem, E. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde leksikal yaklaşım: Bir eşdizimlilik çalışması modeli. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 905 – 931. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.489>
- Ördem, E. (2015). Sözcüksel yaklaşım. N. Bekleyen (Ed.), *Dil öğretimi* (ss. 245 -261). Pegem.
- Palmer, F. R. (1976). *Semantics: A new outline*. Cambridge University Press.
- Püsküllüoğlu, A. (2004). *Türkçe sözlük*. Arkadaş Yayınevi.
- Rana, A. M. (2020). Teaching collocation at intermediate level a corpus assisted approach. *International Journal of Management*, 11(11), 430-453. <https://doi.org/10.34218/IJM.11.11.2020.043>
- Racine, J. P. (2018). Lexical approach. *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, 1-7. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0169>
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Express.
- Sample, M. G. (2014). An overview of the lexical approach and its implementation at a public elementary school in South Korea. *Journal of International Education Research*, 10(4), 271–278. <https://doi.org/10.19030/jier.v10i4.8847>
- Sarmiento-Tacha, S. M. (2018). *Vocabulary workshops and the lexical approach in the learning of collocations* [Unpublished M. A. Dissertation]. Universidad Externado de Colombia.
- Sewbihon-Getie, A. (2021). The effectiveness of using the lexical approach to developing Ethiopian EFL learners' vocabulary competence. *HOW*, 28(1), 69-93. <https://doi.org/10.19183/how.28.1.586>
- Sinclair, J. (1987). Collocation: A progress report. R. Steele & T. Threadgold (Eds.), *Language topics: Essays in honour of Michael Halliday* (pp. 319-331). John Benjamins Publishing.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Scott, A. (2015). Teaching ESL beginners effectively using corpus linguistics and the lexical approach. In G. Pickering & P. Gunashekar (Eds.), *Innovation in English language teacher education* (pp. 199-212). British Council.
- Tinkel I. (2023). The effects of a lexical approach-based EFL program using Moodle and student attitudes towards it. *MAP Education and Humanities*, 4, 65-76. <https://doi.org/10.53880/2744-2373.2023.4.65>
- Türk Dil Kurumu (TDK) (2023). *Türkçe çevrimiçi sözlük*. TDK Yayınları. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- Türkçe Ulusal Derlemi (TUD) (2021). <https://www.tnc.org.tr/tr>
- TMV. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı* (2.baskı). TMV Yayınları.
- Uğur, N. (2023). *Anlambilim* (3. baskı). Doruk Yayınları
- Uzun, N. E. & Lee, Y. (2016). Korece üzerine yapılmış derlem çalışmaları ve yöntemleri. *Milli Eğitim*, 45(210), 657-669.
- Vardar, B. (1998). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü* (2.baskı). ABC Kitapevi.

Wang, J. (2021). The empirical study of lexical approach in college English classroom teaching and its effects on art major's writing. *English Language Teaching*, 14(12), 227-238. <https://doi.org/10.5539/elt.v14n12p227>

Zhong, Y. (2021). *Integration of lexical approach in reading comprehension instruction of Chinese english major students* [Unpublished doctoral dissertation]. Suranaree University of Technology.



The Impact of Common Knowledge Construction Model-Based Science Teaching on Seventh-Grade Students' 21st-Century Skills and STEM Career Interests

Filiz DENK^a (ORCID ID - 0009-0007-0627-5557)

Hasan BAKIRCI^b (ORCID ID - 0000-0002-7142-5271)

Yılmaz KARA^{c*} (ORCID ID - 0000-0001-6897-3245)

^aVan Yüzüncü Yıl University, Graduate School, Van/Türkiye

^bVan Yüzüncü Yıl University, Faculty of Education, Van/Türkiye

^cBartın University, Faculty of Education, Bartın/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1524783

Article history:

Received 30.07.2024

Revised 04.11.2024

Accepted 05.12.2024

Keywords:

Science education,
Common knowledge construction
model,
21st-century skills,
STEM career interest,
Seventh grade

Abstract

The aim of this study is to examine the effects of science courses conducted using the Common Knowledge Construction Model (CKCM) on 7th-grade students' 21st-century life skills and their interest in STEM fields. The research was carried out by adopting a mixed-method design. During the implementations, the lessons were taught according to the CKCM in the experimental group and the 5E learning model in the control group. The study was conducted with a total of 50 students studying in the 7th grade in the 2023-2024 academic year. The 21st Century Life Skills Scale, the STEM Interest Scale, and a semi-structured interview form were used as data collection tools. Quantitative data were analyzed with parametric tests, and qualitative data were evaluated with the content analysis method. According to the findings, it was seen that the implementations conducted in both the experimental and control groups were practical on the 21st-century life skills and interest in STEM fields of 7th-grade students. It was determined that the developments in these areas of the students in the experimental group in which CKCM was implemented were more pronounced compared to the control group. The students who participated in the interview stated that CKCM-supported science education provided positive effects such as understanding the nature of science, developing a discussion culture, increased awareness of socio-scientific issues, developing 21st-century skills, and increased interest in STEM careers. To reveal the effects of CKCM in more detail, it is recommended that this model be implemented in various units and topics in science course and that the results be reported.

Research Article

Ortak Bilgi Yapılandırma Modeline Dayalı Fen Öğretiminin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerilerine ve STEM Kariyer İlgilerine Etkisi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1524783

Makale Geçmişi:

Geliş 30.07.2024

Düzeltilme 04.11.2024

Kabul 05.12.2024

Anahtar Kelimeler:

Fen eğitimi,

Öz

Bu çalışmanın amacı, Ortak Bilgi Yapılandırma Modeli (OBYM) kullanılarak yürütülen fen derslerinin, 7. sınıf öğrencilerinin 21. yüzyıl yaşam becerileri ve STEM alanlarına olan ilgileri üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırma karma desen benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar sırasında, deney grubunda dersler OBYM'ye göre, kontrol grubunda ise 5E öğrenme modeline göre işlenmiştir. Çalışma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında 7. sınıfta eğitim gören toplam 50 öğrenci ile yapılmıştır. Veri toplama araçları olarak 21. Yüzyıl Yaşam Becerileri Ölçeği, STEM İlgisi Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel veriler parametrik testler ile nitel veriler ise içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre hem deney hem de kontrol grubunda yapılan uygulamaların, 7. sınıf öğrencilerinin 21. yüzyıl yaşam

Ortak bilgi yapılandırma modeli,
21. yüzyıl becerileri,
STEM kariyerlerine ilgi,
Yedinci sınıf.

becerileri ve STEM alanlarına olan ilgileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Özellikle OBYM uygulanan deney grubundaki öğrencilerin bu alanlardaki gelişimlerinin, kontrol grubuna göre daha belirgin olduğu tespit edilmiştir. Görüşmeye katılan öğrenciler, OBYM destekli fen öğretiminin bilimin doğasını anlama, tartışma kültürünün gelişimi, sosyobilimsel konulara yönelik farkındalığın artışı, 21. yüzyıl becerilerinin gelişimi ve STEM kariyerlerine olan ilginin artışı gibi olumlu etkiler sağladığını belirtmişlerdir. OBYM etkilerini daha ayrıntılı bir şekilde ortaya koymak için fen bilimleri dersinin çeşitli ünite ve konularında bu modelin uygulanması ve sonuçlarının rapor edilmesi önerilmektedir.

Araştırma Makalesi

Introduction

Science education is a process that aims to develop scientific thinking skills and find appropriate answers to science within this framework (Karakuş & Yalçın, 2016). Rapid changes in science and technology have brought about innovations in individuals' learning-teaching approaches. These innovations contribute to individuals' knowledge production, problem-solving, critical thinking, entrepreneurship, decision-making, and communication skills (Ministry of National Education [MoNE], 2018). Science education is critically important in learning environments, and teachers can acquire these skills by organizing appropriate learning-teaching environments (Akpınar & Ergin, 2005). This process strengthens students' cognitive, affective, and psychomotor skills, directing them to scientific thinking processes, and thus supports their adaptation to changing world conditions.

In learning environments, it is of great importance to create a democratic classroom environment where students can express their own opinions freely. Such learning environments contribute significantly to developing students' reasoning and communication skills (MoNE, 2018). In this context, the teaching approaches and models to be used in science education are compatible with the current program and effective for students. One of the teaching models frequently used in science education recently is known as CKCM (Bakırcı et al., 2017). CKCM is a teaching model in which students work together to produce knowledge and develop scientific thinking skills in this process. In this model, students come together to try to solve a problem, construct knowledge, and learn new information by discussing it. The teacher guides students and encourages cooperation within the group (Ebenezer & Connor, 1998). CKCM is a teaching model frequently used, especially in the field of science education (Bakırcı et al., 2016). The model helps students experience scientific thinking processes and develop their skills related to these processes by ensuring that they learn the scientific method (Bakırcı, 2014). CKCM, which adopts the principle of offering students a wide variety of methods by employing different learning methods in the learning process, consists of four stages. These stages are exploring and categorizing, constructing and negotiating, translating and extending, and reflecting and assessing (Ebenezer et al., 2010). CKCM differs from other teaching models in that it focuses on socio-scientific issues and the nature of science and scientific knowledge (Bakırcı, 2014; Ebenezer & Connor, 1998).

In the literature on CKCM, it is seen that the focus is on variables such as attitude, conceptual understanding, and the nature of science (Bakırcı & Çiçek, 2017; Yıldırım, 2024). For example, studies have been conducted on the consideration of the Science Course Curriculum based on CKCM (Bakırcı & Çepni, 2014), the effect of CKCM-based science education on students' attitudes towards chemistry (Demircioğlu & Vural, 2016), the effects of CKCM-based environment course on misconceptions and retention of knowledge (Bakırcı & Yıldırım, 2017), and determining the effect of CKCM-based science education on misconceptions about food (Yurtbakan et al., 2021). In addition, there are studies that reveal the reflection of CKCM-based learning activities in the lesson plans of pre-service science teachers (Sungur-Alhan, 2022), examine the relationship between CKCM-based activities and academic achievement (Özden & Yenice, 2022), determine the effect of CKCM-based activities on the change in scientific thinking habits of student groups with different education levels and genders (Alfiana & Wiyarsi, 2023), and the effect of CKCM-based activities on students' misconceptions about sustainable development (Candaş & Çalık, 2023). However, the lack of an intervention study using CKCM to determine the 21st-century skills and STEM interests of 7th-grade middle school students in the context of the Electrical Circuits unit constitutes the most essential justification for the emergence of the current study.

In the relevant literature, studies have identified some science subjects taught with CKCM-supported teaching. For example, it has been determined that CKCM was used in teaching subjects such as pollution in aquatic systems (Kiryak & Çalık, 2018), energy conversion in plants and animals (Uke et al., 2024), excretory systems (Ebenezer et al., 2010), heat and temperature (Bakırcı & Ensari, 2018), greenhouse effect (Yıldırım & Bakırcı, 2017). In addition, it is understood that CKCM has been used in studies on teaching subjects such as getting to know celestial bodies (Bakırcı et al., 2016), nutrients and protein (Yıldırım, 2024), light (Yıldızbaş & Güzel, 2020) and sustainable development (Candaş & Çalık, 2023), weather events (Biernacka, 2006), sound and light unit (Uzunkaya, 2019). In the context of these studies, a limited number of studies were found in which CKCM was used in teaching the 7th-grade Electrical Circuits unit. This unit helps students learn the basic concepts of electrical energy and understand the working principles of electrical devices they encounter in daily life (Ulukök et al., 2013). Therefore, it is essential for students to learn these concepts correctly. This situation is believed to increase students' success and interest in science courses. It is believed that the results obtained from using CKCM in teaching the electrical circuits unit will guide the future research.

The fact that CKCM is a synthesis of different learning theories, student-centered, and based on process-oriented evaluation shows that it has an important teaching potential in acquiring high-level skills in science education (Bakırcı et al., 2017). On the other hand, CKCM focuses on the nature of science, teaching socio-scientific issues, scientific discourse, and conceptual change in learning environments (Ebenezer & Connor, 1998). It can be said that the concepts emphasized by this model overlap with the Science Course Curriculum. It is thought that implementing CKCM in the science course will contribute to achieving the curriculum objectives. In addition, this approach, which teachers can use as an alternative teaching model in learning environments, increases the importance of the study. Similarly, it is seen that a large part of the skills desired to be acquired through science education are gathered under the umbrella of 21st-century skills. From this perspective, it is evident that there is a need to reveal the effect of CKCM-supported science education on 21st-century skills. Especially in recent periods, among the main objectives of the curriculum is to acquire 21st-century skills in students. Therefore, it can be said that determining the contributions of CKCM-based science education to 21st-century skills will contribute to the literature.

It is observed that different teaching approaches and methods are used to include 21st-century skills, which are at the top of the skill group that students are expected to acquire in the learning processes (Gelen, 2017). Thus, students are expected to acquire target skills and achieve success in their lives by going through the most qualified and effective learning processes (Türel et al., 2023). 21st-century skills include creativity, critical thinking, problem-solving, decision-making, learning to learn, metacognition, communication, empathy, cooperation, information literacy, information communication technology literacy, citizenship, life and career skills, and personal and social responsibility (Global Partnership for Education [GPE], 2020). At the same time, these skills cover the fundamental values emphasized in science education programs and are aimed to be imparted to students. For example, while imparting critical thinking skills, it is essential for the individual not only to criticize but also to respect and understand others' opinions (Türel et al., 2023). Similarly, in creative and innovative thinking processes, it is necessary to approach the ideas and products of others with a moral perspective. CKCM has a significant place in terms of providing 21st-century skills. In CKCM, students research a topic, share information, discuss it, and eventually develop a common understanding (Bakırcı & Ensari, 2018). In summary, it is seen that the CKCM process has the potential to help students develop critical thinking, collaboration, communication, and other 21st-century skills. In particular, the need to provide 21st-century skills from an early age is emphasized (GPE, 2020).

STEM education has a very important place in science education. STEM education refers to a teaching approach in which science, technology, engineering, and mathematics are used in an integrated manner (Kuenzi, 2008). Researchers argue that presenting students with STEM topics integrated with daily life problems can increase their interest and motivation in lessons and academic success (Gülhan & Şahin, 2016). In addition, it is emphasized that this approach can lead to an increase in the number of students who want to pursue a career in STEM fields (Beier et al., 2019). STEM education enables students to reach

the future they dream of and adapt their newly learned knowledge and skills to different problem situations with an interdisciplinary approach. In this way, students can have the skills required in the changing and developing world (Wahono et al., 2021). In this context, it is thought that science education with CKCM can increase students' interest in STEM career fields (Caymaz & Aydın, 2021). However, it is known that there are a limited number of studies examining the interest of 7th-grade students in STEM career fields (Kırıcı & Bakırcı, 2021). In this context, the aim of the study is to reveal the opinions of 7th-grade middle school students about CKCM in the Electrical Circuits unit and the activities created based on CKCM on the students' 21st-century skills and interest in STEM careers. For this purpose, the following questions were sought:

1. Does CKCM-supported science education affect 7th-grade students' 21st-century skills?
2. Does CKCM-supported science education affect students' interest in STEM careers?
3. What are the opinions of 7th-grade students about CKCM-supported science education?

Method

Research Model

A mixed-methods design was preferred for the research. The mixed-methods design allows quantitative and qualitative data to be collected in the same study. The quantitative dimension of the study was carried out by adopting a quasi-experimental design. In this context, the dependent variable was the CKCM-based science education implementations prepared in the Electrical Circuits unit, while the independent variables were determined as 21st-century life skills and interests in STEM careers. This design is used in studies where experimental research is carried out on previously formed groups (Çepni, 2011; Robson, 2015). The factors that were effective in the selection of the quasi-experimental design were that the study groups were selected in advance instead of randomly, that random sampling and grouping were not allowed by the school administration, that comparison of the experimental and control groups was made possible, and that the students were grouped. The qualitative dimension of the study was carried out by adopting a case study design. A special case study allows for in-depth research of a specific student group and the implementations carried out on this group. In the study, it was possible to obtain the opinions of the groups that applied CKCM implementations about their learning experiences through the case study design. Thus, a design was adopted that allows the comparative evaluation of the effects of the CKCM practices in the experimental and control groups and the support of quantitative data with qualitative data obtained through interviews.

Study Group

The study group was formed with students who completed the informed consent form among the 7th-grade students of a state school in the Eastern Anatolia Region in the 2023-2024 academic year. One of the two classes of 25 students was determined as the experimental group and the other as the control group. The determination process was carried out by considering the principles of easily accessible sampling, as it allows for quick and practical action. The easily accessible sampling method is based on the researchers easily reaching and selecting the individuals they want to include in the sample. This method is generally preferred in cases where it is more convenient in terms of time and cost (Çepni, 2011; Robson, 2015). From this point of view, students from the school where the teacher conducting the implementations currently works were selected for ease of implementation. While determining the students in the qualitative part of the research, the total test scores of the students who participated in the quantitative part of the research were calculated and classified as low, medium, and high, and a total of six students (S1, S2, ..., S6) were interviewed from among the students who fell into these classes (Büyükoztürk et al., 2012). The ethics committee approval decision for this research was taken from the Van Yüzüncü Yıl University Rectorate Social and Human Sciences Ethics Committee with the decision numbered 2024/16-10 dated 13.08.2024.

Data Collection Tools

21st century life skills scale (TCLSS)

The scale was taken from the study conducted by Demirel (2021). This Likert-type scale consists of 24 items. The degree of agreement with the items is ranked between 1 and 5. Students can reflect their degree of agreement as Strongly Disagree (1), Disagree (2), Partially Agree (3), Agree (4) and Strongly Agree (5). The reliability values of this scale used by the researchers in the study were recalculated. In this context, the scale was administered to 300 secondary school students studying in a public school in the Eastern Anatolia Region. The TCLSS Cronbach's α reliability coefficient was calculated as 0.88. This coefficient reveals that the scale had usable reliability in the study (Büyüköztürk et al., 2012).

STEM career interest survey (STEM-CIS)

The scale developed by Kier et al. (2014) was adapted into Turkish by Koyunlu-Ünlü et al. (2016). The scale has sub-dimensions related to STEM fields. The items of the scale consisting of 44 items are distributed equally across the dimensions. Students indicate their agreement with the following items: 5= Strongly Agree, 4= Agree, 3= Partially Agree, 2= Agree, and 1= Strongly Disagree. Cronbach's α reliability coefficient of STEM-CIS was calculated as 0.89. Thus, it was understood that the scale had acceptable reliability for use in the study.

Semi-structured interview

Interview questions were created and interviews were conducted to obtain the opinions of the students participating in the study about CKCM-supported science education. The interviews, which lasted an average of 15 minutes with the six students selected, were recorded with a voice recorder. While preparing the interview questions, the purpose of the study and the students' situations were considered, and the opinions of two faculty members who are experts in the field of science education and have articles in the field of qualitative research were consulted. In line with the experts' opinions, it was decided to remove two questions from the interview form. In addition, revisions were suggested for the wording of two questions. The final version of the semi-structured interview questions is given below in line with the opinions of the experts:

1. What are your thoughts on processing the Science course in the context of CKCM?
2. What would you like to say about the contributions of using CKCM in teaching the Electrical Circuits unit to your learning of the subjects?
3. What do you think are the contributions of CKCM-based science education to 21st-century skills (critical, creative, problem-solving, collaboration, and communication)?
4. What are your thoughts on the fact that the activities and experiments conducted within the scope of CKCM increased your interest in STEM fields?
5. Can you explain the points you liked while implementing CKCM-based science education?

Implementation

An experimental and a control group were formed in the study where the effects of CKCM-based electrical circuit implementations were compared according to the 5E model. While the experimental group carried out the electrical circuit unit with CKCM-based activities, the control group was subjected to activities based on the 5E learning model. All activities completed in four weeks were carried out by a teacher with five years of science education experience. Implementations for the Electrical Circuits unit are explained in Table 1.

Table 1
Implementations and Sample Lesson Stages

	Experimental Group	Control Group
Pre-Test	Before the implementation, TCLSS and STEM-CIS were applied in one class hour (40 minutes).	Before the implementation, TCLSS and STEM-CIS were applied in one class hour (40 minutes).
Implementation	<p>In the <i>Exploring and Categorizing</i> stage, the teacher introduced the electrical circuit elements to the class. To activate the students' prior knowledge, worksheet one was distributed, and time was given for them to fill it out. The worksheets were collected, and the students' ideas were classified; the students were divided into groups, and a class discussion was initiated. The teacher showed a picture of a plumbing system and allowed them to connect with the electrical circuit elements. In this direction, the received ideas were written on the board and categorized. The teacher provided an environment that allowed students to express their ideas comfortably without evaluating them. The teacher read a text about the life of Thomas Edison to the students to help them understand the nature of science. Then, she created awareness in the students by asking questions about using imagination and creativity.</p> <p>In the <i>Constructing and Negotiation</i> stage, the teacher conducted experiments developed by Sarıkaya and Aydın (2021), and after each experiment, worksheets were distributed according to the Prediction-Explanation-Observation-Explanation (POE) method, and the results were presented and negotiated.</p> <p>In the <i>Translating and Extending</i> stage, the teacher divided the students into groups. Each group did STEM activities. A video titled "The importance of recycling in terms of effective use of resources" was watched at the same stage, and a class discussion was held.</p> <p>In the <i>Reflecting and Assessing</i> stage, the teacher evaluated the students' situation using the "Diagnostic Branched Tree," Reflection journal (Demirci, 2016), and worksheets from the Ministry of National Education.</p>	<p>In the <i>Introduction</i> phase, the teacher drew the students' attention by bringing electrical circuit elements such as batteries, bulbs, switches, and cables into the classroom and discussed using electrical circuits in daily life.</p> <p>In the <i>Exploration</i> phase, students were divided into groups and set up a simple electrical circuit, and in this process, the necessary conditions for the circuit to work were discovered.</p> <p>In the <i>Explanation</i> phase, the teacher explained the functions of the circuit elements and the path of the electric current in the circuit.</p> <p>In the <i>Elaboration</i> phase, students drew different electrical circuit diagrams to reinforce what they had learned, turned them into real circuits, and made observations by trying different connections.</p> <p>In the <i>Evaluation</i> phase, students completed a worksheet that required them to connect the circuit elements correctly and evaluated what they had learned by writing a short article explaining the circuits they had set up. The lesson ended with a general evaluation and feedback.</p>

Post-Test	At the end of the application, TCLSS and STEM-CIS were applied as a post-test in one class hour (40 minutes). Interviews lasting an average of 15 minutes were conducted with the six students.	At the end of the application, TCLSS and STEM-CIS were applied as a post-test in one class hour (40 minutes).
------------------	---	---

Data Analysis

The study's quantitative data were collected using STEM-CIS and TCLSS, and the qualitative data was collected using the interview form. The data obtained with the quantitative data collection tools were processed into the statistics program and subjected to descriptive and comparative data analysis. Before the comparative analysis, the normal distribution of the data set was examined. The normality test statistics implemented to the data obtained from the scales are given in Table 2.

Table 2

Results of Scales Normality Test

Scale	Test	Group	Skewness	Kurtosis	Shapiro-Wilk		
					Statistic	df	p
TCLSS*	Pre-test	Experimental	-0.597	1.255	0.896	25	0.015
		Control	1.036	1.185	0.916	25	0.041
	Post-test	Experimental	0.420	-0.552	0.947	25	0.219
		Control	-0.041	-0.882	0.963	25	0.478
STEM-CIS**	Pre-test	Experimental	-0.375	1.425	0.959	25	0.395
		Control	0.658	1.048	0.918	25	0.045
	Post-test	Experimental	0.094	-1.357	0.933	25	0.103
		Control	-1.334	1.656	0.878	25	0.006

* 21st Century Life Skills Scale, ** STEM Career Interest Survey

When Table 2 is examined, it is understood that the data obtained from both scales show normal distribution in some groups according to the Shapiro-Wilk test ($p > 0.05$), while it does not show normal distribution in some groups ($p < 0.05$). In this case, skewness and kurtosis values were considered to make a clear decision about the normal distribution of the data sets. Although it is generally accepted that the data set shows normal distribution when the skewness and kurtosis values are between -1 and +1, it is also accepted that the data set shows normal distribution when these values are between -2 and +2 (Hahs-Vaughn & Lomax, 2020; Yazıcı & Akyol, 2021). Since the skewness and kurtosis values calculated for each group in both scales are between -1.357 and 1.656, it was decided that the data sets showed normal distribution and that the parametric independent sample t-test would be used to analyze the differences between the groups. In addition, the effect size for the significant difference (0.01 small, 0.06 medium, 0.14 large) was determined by calculating the eta squared value (Büyüköztürk et al., 2012).

The content analysis method was taken into account in the analysis of the interview data. The main goal of the content analysis is to simplify and interpret the obtained data by the researcher and transform it into a format that readers can easily understand (Çepni, 2011). The answers given by the students to the interview questions were transferred to plain text. In the first stage, codes were created by two researchers through data reduction. Then, the agreement rate of these codes between the two researchers was calculated. The reliability formula [Agreement Percentage (P) = $\frac{Na (Agreement)}{Na (Agreement) + Nd (Disagreement)}$] developed by Miles and Huberman (1994) was used to determine the agreement rates. As a result of the application of the formula, the agreement rate between the coders was found to be 87%. This rate shows reliable coding (Miles & Huberman, 1994). The themes and codes created are presented in tables in the findings section.

Findings

The study's findings investigating the effects of CKCM-supported electrical circuit activities on 7th-grade students' 21st-century life skills, interest in STEM careers, and student opinions about the application are presented by considering the sub-problems.

Findings on 21st-Century Life Skills

In order to answer the research question "Does CKCM-supported science education affect the 21st century skills of 7th grade students?", TCLSS was administered to the experimental and control group students. The findings obtained by conducting an independent sample t-test on the effect of CKCM-supported science education on the 21st-century life skills of 7th-grade students are presented in Table 3.

Table 3

Independent T-Test Results Regarding the Significance Between Pre- and Post-Test of TCLSS of Experimental and Control Groups

Test	Group	N	Mean	Standard Deviation	t	df	p
Pre-test	Experimental	25	82.080	9.6303	1.020	37.868	0.314
	Control	25	78.080	17.0732			
Post-test	Experimental	25	90.240	11.3221	5.579	48	0.000
	Control	25	74.880	7.8279			

The analysis results indicate no significant difference between the pre-test scores of the TCLSS [$t=1.020$, $p>0.05$]. When the means are considered, there is no significant difference between the pre-test scores of the groups. However, a significant difference with a large effect value ($\eta^2=0.393$) in favor of the experimental group was found between the post-test scores of the TCLSS after the application [$t=5.579$, $p<0.05$]. When the means are examined, it is seen that the post-test scores of the students in the experimental group, where the CKCM was implemented, are higher than the students in the control group.

Findings Regarding STEM Career Interests

The findings obtained through the independent sample t-test through STEM-CIS administered to students in order to answer the question "Does CKCM-supported science education have an effect on 7th-grade students' STEM fields?" are given in Table 4.

Table 4

Findings of the Intergroup STEM Career Interest Scale Comparison

Test	Group	N	Mean	Standard Deviation	t	df	p
Pre-test	Experimental	25	142.040	20.985	0.619	48	0.539
	Control	25	137.240	32.598			
Post-test	Experimental	25	176.960	18.691	9.186	48	0.000
	Control	25	132.840	15.0777			

Before the implementation, no significant difference was found between the STEM-CIS pre-test scores [$t=0.619$, $p>0.05$]. However, after the implementation, a significant difference was found between the STEM-CIS post-test scores with a large effect size ($\eta^2=0.637$) in favor of the experimental group [$t=9.186$, $p<0.05$]. According to the means, it is understood that the post-test scores of the students in the experimental group, where the electrical circuits unit was covered with CKCM-based science activities, were higher than the students in the control group.

Findings Regarding Student Opinions

The findings regarding the responses of the students to the question, “What are your thoughts on the processing of the Science course in the context of CKCM?” are presented in Table 5.

Table 5
Student Opinions on Science Education Based on CKCM

Themes	Codes	S1	S2	S3	S4	S5	S6	f
Participants Thoughts About CKCM	Making collaboration	+	+	+	+	+	+	6
	Understand the subject better	+	+	+	+	+	+	6
	Contribute engineering design skills	+	+	+	+	-	+	5
	Learning about the contributions of scientists to science	+	+	+	+	-	+	4
	Making me realize my talents	+	+	+	+	-	-	4
	Contributing to our creativity	+	+	-	+	+	-	4
	Being aware of the use of technology	-	-	-	+	-	+	2

It has been observed that the students who participated in the study have different opinions about science education based on CKCM. The students expressed their opinions about CKCM with codes such as making collaboration (f=6), understanding the subject better (f= 6), contributing to engineering design skills (f= 5), learning about the contributions of scientists to science (f= 4), making me realize my talents (f= 4), contributing to our creativity (f=4) and being aware of the use of technology (f= 2). Some quotes from the interviews conducted with the students on this subject are given below.

S1: “We collaborated with friends in the activities done in the class. I think this collaboration helped me understand the subject better. I also put my creativity to the forefront. I learned that I have talent. I realized I will not forget this subject for long.”

S2: “It helped us understand the subject better. We tried to collaborate together. We learned that science is not definite. We developed our creativity and created new products using our engineering skills.”

The findings from the students’ responses to the question “What would you like to say about the contributions of using CKCM in teaching the Electrical Circuits unit to your learning of the subjects?” are presented in Table 6.

Table 6
Student Views on the Contributions of CKCM to Science Education

Themes	Codes	S1	S2	S3	S4	S5	S6	f
The Effect of CKCM on Learning	Learning the subject effectively	+	+	+	+	+	+	6
	Relating the subject to daily life	+	+	+	+	+	+	6
	Learning fast and easy	+	+	+	+	+	+	6
	Learning series and parallel connected circuits	+	+	+	-	+	+	5
	Learning electrical circuit elements	+	+	+	+	-	-	4
	Permanent learning	+	+	+	-	+	-	4
	Learning short circuits	+	+	+	-	-	-	3
	Experimenting	-	-	-	+	-	+	2

It was observed that the students who participated in the study had different opinions about CKCM. The students expressed their opinions about CKCM with codes such as learning the subject effectively (f= 6), relating the subject to daily life (f= 6), learning fast and easy (f= 6), learning series and parallel circuits (f= 5), learning electrical circuit elements (f= 4), permanent learning (f= 4), learning short circuit (f= 3), and experimenting (f= 2). Some quotes from the interviews conducted by the students on this subject are given below.

S1: “I learned the subject more easily and quickly, how to set up an electrical circuit, and how a short circuit occurs.”

S2: *"I learned quickly and easily what series connection, parallel connection, and short circuit are. It remained in my mind permanently; I will not forget it quickly anymore."*

The themes and codes obtained from the students' answers to the question "What do you think are the contributions of CKCM-based science education to 21st-century skills (critical, creative, problem-solving, collaboration, and communication)?" are given in Table 7.

Table 7
Student Opinions on CKCM's Contributions to 21st Century Skills

Themes	Codes	S1	S2	S3	S4	S5	S6	f
Contributions of CKCM to 21st Century Skills	Ability to criticize being able to criticize	+	+	+	+	+	+	6
	Developing creativity	+	+	+	+	+	+	6
	Developing problem-solving skills	+	+	+	+	+	-	5
	Developing communication skills	+	-	+	+	+	+	5
	Developing collaboration skills	+	-	+	+	-	+	4
	Handling criticisms with respect	-	+	+	-	+	+	4
	Ability to work in a team	+	-	+	+	-	-	3

The students were observed to have different opinions about the contributions of OBYM to 21st-century skills. The students expressed their opinions about OBYM with codes such as being able to criticize (f= 6), developing creativity (f= 6), developing problem-solving skills (f= 5), developing communication skills (f= 5), developing collaboration skills (f= 4), handling criticisms with respect (f= 4), and ability to work in a team (f= 3). Some quotes from the interviews conducted by the students on this subject are given below.

S1: *"We criticized each other's electrical circuits and at the same time treated our friends whom we criticized with respect. We demonstrated and developed our creativity. We developed our problem-solving skills; for example, we tried to figure out why the bulb did not light up in the circuit. We worked together with our friends, helped each other, cooperated, and developed our communication skills."*

S2: *"We criticized each other's electrical circuits. We did projects, and our creativity developed. It improved our problem-solving skills because our circuit was not working, and we checked the entire circuit one by one and discussed why the bulb might not be working; as a result of our checks, we realized that our bulb had blown, and that was why our circuit was not working, we changed our bulb and our circuit worked. We showed respect to our friends while criticizing each other's projects."*

S3: *"We criticized our friends. We showed our creativity. We learned how to solve any problems we encountered. When the bulb did not work, we tried, and when we realized that the problem was in the bulb's wires, we changed our bulb. We were respectful while criticizing each other's projects. Our cooperation skills improved because we helped our group mates and friends in other groups. Although we had problems with some friends, we did not stop communicating and produced a product together."*

The themes and codes obtained from the answers given by the students to the question "What are your thoughts on the fact that the activities and experiments conducted within the scope of CKCM increased your interest in STEM fields?" are given in Table 8.

Table 8
Student Opinions on CKCM's Contributions to STEM Interests

Themes	Codes	S1	S2	S3	S4	S5	S6	f
Contribution of CKCM to STEM Interests	Liking science class	+	+	+	+	+	+	6
	Technological development	+	+	+	+	+	+	6
	Feeling like an engineer	+	+	+	+	+	+	6
	Increased interest in engineering	+	-	+	+	+	+	5
	Increased interest in science classes	+	+	+	+	+	+	5
	Increased interest in math classes	-	+	+	-	-	+	3

The students expressed the contributions of CKCM to their STEM interests with different codes. The students expressed their opinions about CKCM with codes such as liking science class (f= 6), technological development (f= 6), feeling like an engineer (f= 6), increasing interest in engineering (f= 5), increasing interest in science classes (f= 5), increasing interest in mathematics class (f= 3). Some quotes from the interviews conducted by the students on this subject are given below.

S4: *“While making an electrical circuit, I realized that I was interested in the field of engineering and science. Thanks to this, science class attracted my attention more, and I started to like it more.”*

S6: *“I felt like an engineer. My love for mathematics, science, and technology increased. Creating a product using electrical circuits like an engineer made me proud.”*

The themes and codes obtained from the students' responses to the question, “Can you explain the points you liked during the implementation of CKCM-based science education?” are given in Table 9.

Table 9
Findings on the Positive Aspects of CKCM-Based Science Education

Themes	Codes	S1	S2	S3	S4	S5	S6	f
Positive Aspects of CKCM-Based Science Education	Being successful	+	+	+	+	+	+	6
	Discussing the subject	+	+	+	+	+	+	6
	Designing	+	+	+	+	-	+	5
	Collaborating	+	+	+	-	+	-	4
	Presenting our ideas to each other	-	+	+	+	-	-	3
	Solving problems	+	+	-	-	-	+	3
	Struggling with challenges	-	-	-	+	+	+	3
	Feeling like an engineer	+	-	-	-	-	+	2

The students indicated the positive aspects of CKCM-based science education with different codes. The students expressed their opinions about CKCM with codes such as being successful (f= 6), discussing the subject (f= 6), designing (f= 5), collaborating (f= 4), presenting our ideas to each other (f= 3), solving problems (f= 3), struggling with difficulties (f= 3), feeling like an engineer (f= 2). Some quotes from the interviews conducted with the students on this subject are given below.

S1: *“I liked designing. From now on, when there is a problem with electrical circuits, I can solve it myself. This was very proud. I had much fun in the lesson.”*

S2: *“We discussed our ideas, collaborated, and did design and engineering; I liked these very much. Being successful made us very happy, and we had much fun.”*

Discussion & Conclusion

21st Century Life Skills

In this study, it was determined that there was no significant difference between the experimental and control groups' TCLSS pre-test scores. This finding can be interpreted to mean the students in the experimental and control groups were comparable or nearly equal to each other regarding 21st-century life skills before the implementation. It is believed that the fact that the students in the study attended the same school and were taught by similar teachers influenced the emergence of this situation. A review of the literature reveals that many studies employing quasi-experimental designs have reached similar results (Bakırcı et al., 2015; Caymaz & Aydın, 2021).

When the experimental and control group TCLSS post-test scores were compared, a significant difference was found in favor of the experimental group. In addition, when looking at the Eta Square effect size calculation, it was seen that the difference in the post-test score averages of the experimental group and the control group was large. These results indicate that CKCM-based science education is more effective in developing 21st-century skills than the 5E learning model. In the exploring and categorizing phase of CKCM, students were given a worksheet. The students drew a simple electrical circuit on this

worksheet. After the teacher collected these drawings, the resulting drawings were shown to all students one by one, and the question “Do you think the electric circuit in the drawing gives light?” was asked about the drawings made by their friends, and the students criticized their friends’ drawings and made comments. This activity contributed to the development of students' creative thinking, problem solving and communication skills. In this activity, students' finding the reasons why the electrical circuit did not work and proposing solutions contributed to the development of their creativity and innovation skills (Candaş and Çalık, 2023).

In the second stage of the CKCM, students were shown the life of Thomas Edison. While the challenges Edison faced and the creative solutions, he found helped students develop their critical thinking and problem-solving skills, his invention process and innovative approach revealed the importance of creative thinking and innovation (Bakırcı & Çepni, 2016). It can be said that Edison’s steadfastness in his failures and his constant attempts taught students the value of perseverance and resilience while learning how to use scientific processes and gaining skills in acquiring, evaluating, and applying scientific knowledge. It is thought that all these activities contributed to developing students’ 21st-century skills. In the Translating and Extending stage, a video was watched about the importance of recycling resources, a socio-scientific issue regarding effective use. It is believed that the class discussion after this video contributed to the development of students’ skills such as critical thinking, problem-solving, communication, ethics, and social responsibility (Bakırcı et al., 2018; Yıldırım, 2024). In addition, concepts such as creativity and innovation skills, cultural awareness, and global perspective have been positively affected. Since all these concepts are considered 21st-century life skills, it can be said that CKCM-supported science education contributes to developing students’ 21st-century skills (Kiryak & Çalık, 2018).

Interests in STEM Careers

When the scores obtained from the STEM-CIS of the students in the experimental and control groups were compared before the implementation, it was determined that there was no significant difference between them. In other words, it can be said that the students in the experimental and control groups were comparable or nearly equal each other in terms of their interests in STEM careers. At the same time, it was determined that the significant difference between the STEM-CIS post-test scores favored the experimental group. In addition, when looking at the Eta Square effect size calculation, it was seen that the difference in the post-test mean scores of the experimental group and the control group was large. These results reveal that the CKCM-based science activities in the experimental group were largely effective in increasing interest in STEM careers. It is thought that this situation is due to the projects carried out in the Translating and Extending stage. The students were divided into groups of 3-4 by the teacher. Project topics were given to the students within the scope of the electrical circuit unit. During this process, the students planned how they would do a project and drew a road map for themselves. They used mathematical calculations and technology in the implementation phase of their projects. In addition, they drew their projects and presented their designs by working like engineers using the logic of making electrical circuits they learned in the science course. The students benefitted from different disciplines during the project process, and working like engineers increased their interest in STEM fields (Fan & Yu, 2017). Students’ skills such as cooperation, working in teams, putting what they learned into practice, communication skills, critical thinking skills, and the ability to adapt what they learned to daily life may be developed during this process (Kırırcı & Bakırcı, 2021). The experiences and successes that students gained during these activities increased their self-confidence, helped them feel strong, and enabled them to establish connections with people working in these fields. The results obtained in the study show that students think like people working in STEM career fields, apply the knowledge they have learned, and present their designs to their friends, and students’ interest in people working in these fields increased their interest in STEM fields. A review of literature reveals that similar results have been observed in studies on STEM fields (Beier et al., 2019; Kırırcı & Bakırcı, 2021).

Student Opinions

Students interviewed within the scope of the study stated that CKCM contributed to cooperation, forming a discussion culture, understanding the nature of science, and learning socio-scientific issues in

the science course. They also noted that it contributed to learning engineering design skills and the contributions of scientists to science. It is assumed that the first stage of CKCM informs students about the nature of science (Caymaz & Aydın, 2021); the second stage includes discussion techniques (Kiryak & Çalık, 2018); the third stage comprises activities for science-technology and engineering disciplines while addressing socio-scientific issues were thought to be practical according to the students (Ebenezer & Connor, 1998). Students also stated that they were aware of their creative abilities and the use of technology through CKCM-based science education. These skills may have been acquired through activities carried out in the Translating and Extending stages (Bakırcı & Yıldırım, 2017; Caymaz & Aydın, 2021).

Students stated that CKCM made significant contributions to learning the electrical circuits unit. It is perceived that in the third stage of CKCM, examples of the use of electrical circuits in daily life were given, and the case study on the subject was discussed in the classroom environment. In this discussion, allowing everyone to express their opinions and discuss in detail the problems encountered in daily life would be challenging without a solid understanding of electrical circuit concepts. It is understood that all these activities contribute to the easy and fast learning of the subject and contribute to permanent learning. When we look at the literature, we see that some studies give similar results (Özden & Yenice, 2020).

The students interviewed emphasized that CKCM-supported science education contributes to 21st-century skills. These skills are the ability to criticize, think creatively, solve problems, communicate, and collaborate. All of these skills stated by the students are included in the 21st-century skills. Therefore, these opinions of the students reveal that CKCM-supported science education makes positive contributions to the students' 21st-century skills. It is thought that the interpretation and criticism of the electrical circuits drawn by the students on the worksheet distributed to the students by the teacher in the "exploring and categorizing" stage by their friends significantly contributes to developing these skills. The experiments conducted on the students in the "constructing and negotiation" stage, the association of these experiments with daily life, and the students' group work with their friends in the "translating and extending" stage may have contributed to the acquisition of these skills. Similar results are also found in the studies conducted in this context (Benek & Akçay, 2022; Kiryak & Çalık, 2018).

Students stated that CKCM had positive contributions to their interest in STEM careers. They emphasized that with the help of CKCM, their interest in careers such as science, technology, engineering, and mathematics increased. The activities and projects carried out within the scope of CKCM were organized to include different disciplines and that they used the scientific method used by scientists was effective in students expressing such opinions. In particular, attention was paid to the project regarding using electrical circuits in daily life, including technology, mathematics, and engineering. Therefore, it can be said that these educational activities carried out within the scope of CKCM contributed to the increase in students' interest in science courses (Balçın et al., 2018; Ürünibrahimoğlu, 2019).

The students in the study stated that they were happy with the elements such as cooperation, discussion technique, expressing their ideas easily, gaining awareness of socio-scientific issues, using the method followed by scientists, and having the feeling of taking on a role like an engineer in the activities in the CKCM-based education. In these opinions of the students, the class discussions held in the "exploring and categorizing" stage of CKCM, the experiments carried out in the "constructing and negotiation" stage, the students being given problem situations that they may encounter in daily life and their ideas about solving them, the activities carried out in the "translating and extending" stage related to science, technology, engineering and mathematics disciplines and the handling of socio-scientific issues are effective (Wahono et al., 2021; Yıldırım, 2024). These findings show that CKCM positively affects many areas, such as students collaborating in science education, understanding the subject better, developing engineering design skills, and creative thinking. It is pointed out that CKCM increases students' interest in science courses and STEM careers, develops 21st-century skills, and helps students stay motivated during the course.

Implications

Since the study revealed that CKCM implementations positively affect middle school students' 21st-century life skills, it is recommended that CKCM applications be included in learning processes where the development of 21st-century life skills is targeted.

Similarly, since the study findings revealed that CKCM implications positively affect middle school student's interest in STEM fields, it is recommended that CKCM implications be used in learning processes where interest in STEM fields is targeted.

Finally, it is recommended that research and implementations be conducted in various units and subjects of the science course to reveal the effects of CKCM applications in more detail.

Limitations of the Study

The study is limited to a total of 50 students studying in the 7th grade in the 2023-2024 academic year and reached through the convenience sampling method. Data were collected using the 21st Century Life Skills Scale, STEM Interest Survey, and Semi-Structured Interview. In particular, in the semi-experimental dimension of the study, the possibility of the variables of interest being exposed to possible internal and external validity threats was tried to be limited by adopting a control group research design. Although the pre-test was administered after a certain period and the post-test was administered later in the study, the fact that the data collection tools used in the pre-test were answered based on remembering was accepted as a limitation. Similarly, although a reasonable period passed between the pre-test and the post-test, the pre-test affected the practices by activating the sensitivities related to the study variables, and this situation was reflected in the post-test constitutes another limitation of the study. Although activity-based science teaching implementations were conducted in the study's experimental and control groups, the threat of spreading the experimental intervention specific to experimental studies is a limitation of the study. Although the study activities were carried out in the classrooms where the study group were taught science by their science teachers, a potential limitation of the study is that the study group students may not have adequately reflected their knowledge, feelings, and thoughts during the study stages, possibly due to their awareness of being part of a research project

Author Contribution Rate

The authors contributed equally to this study.

Ethical Declaration

All regulations specified in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were meticulously followed to avoid violating ethical rules at every research stage.

Conflict Statement

The authors declare that they have no conflict of interest with any institution or person within the scope of the study.

Türkçe Sürümü

Giriş

Fen eğitimi, bilimsel düşünme becerilerini geliştirmeyi ve bu çerçevede bilime uygun cevapların bulunmasını hedefleyen bir süreçtir (Karakuş & Yalçın, 2016). Bilim ve teknolojideki hızlı değişimler, bireylerin öğrenme-öğretme yaklaşımlarında yenilikleri ortaya çıkarmıştır. Bu yenilikler bireylerin bilgi üretmelerine, problem çözmelerine, eleştirel düşüncelerine, girişimci olmalarına, karar verme ve iletişim becerilerine katkı sağlamaktadır (Ministry of National Education [MoNE], 2018). Fen öğretimi, öğrenme ortamları açısından kritik öneme sahiptir ve bu becerilerin kazandırılması, öğretmenlerin uygun öğrenme-öğretme ortamlarını düzenlemeleri ile mümkündür (Akpınar & Ergin, 2005). Bu süreç, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini güçlendirerek, onları bilimsel düşünme süreçlerine yönlendirir ve böylece onların değişen dünya şartlarına uyum sağlamalarını destekler.

Öğrenme ortamlarında, öğrencilerin kendi görüşlerini özgürce ifade edebildikleri demokratik bir sınıf ortamının oluşturulması büyük bir öneme sahiptir. Bu tür öğrenme ortamları, öğrencilerin akıl yürütme ve iletişim becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (MoNE, 2018). Bu bağlamda, fen öğretiminde kullanılacak öğretim yaklaşımları ve modellerinin, mevcut programla uyumlu ve öğrenciler üzerinde etkili olması büyük önem taşır. Fen öğretiminde son zamanlarda sıklıkla kullanılan öğretim modellerinden biri, OBYM olarak bilinmektedir (Bakırcı vd., 2017). OBYM, öğrencilerin birlikte çalışarak bilgi ürettikleri ve bu süreçte bilimsel düşünme becerilerini geliştirdikleri bir öğretim modelidir. Bu modelde, öğrenciler bir araya gelerek bir sorunu çözmeye çalışır, bilgiyi inşa eder ve yeni bilgileri tartışarak öğrenirler. Öğretmen, öğrencilere rehberlik eder ve grup içi iş birliğini teşvik eder (Ebenezer & Connor, 1998). OBYM, özellikle fen eğitimi alanında sıklıkla kullanılan bir öğretim modelidir (Bakırcı vd., 2016). Model, öğrencilerin bilimsel yöntemi öğrenmelerini sağlayarak, bilimsel düşünme süreçlerini deneyimlemelerine ve bu süreçlerle ilgili becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Bakırcı, 2014). Öğrenme sürecinde birbirinden farklı öğrenme yöntemlerini işe koşarak öğrenciye zengin bir yöntem çeşitliliği sunmayı esas ilke olarak benimseyen OBYM dört aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar: keşfetme ve sınıflandırma, yapılandırma ve müzakere etme, transfer etme ve genişletme, yansıtma ve değerlendirme şeklinde sıralanmaktadır (Ebenezer vd., 2010). OBYM, sosyobilimsel konular, bilimin ve bilimsel bilginin doğası üzerine odaklanmasıyla diğer öğretim modellerinden ayrılmaktadır (Bakırcı, 2014; Ebenezer & Connor, 1998).

OBYM ile ilgili alan yazında tutum, kavramsal anlama, bilimin doğası gibi değişkenler üzerine odaklanıldığı görülmektedir (Bakırcı & Çiçek, 2017; Yıldırım, 2024). Örneğin Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının OBYM temelinde ele alınması (Bakırcı & Çepni, 2014), OBYM temelli fen eğitiminin öğrencilerin kimya dersine olan tutumlarına etkisi (Demircioğlu & Vural, 2016), OBYM temelli çevre dersinin kavram yanlışlarına ve bilgide kalıcılığa etkileri (Bakırcı & Yıldırım, 2017), OBYM temelli fen öğretiminin besinlerle ilgili kavram yanlışlarına etkisinin belirlenmesi (Yurtbakan vd., 2021) gibi çalışmalar yapılmıştır. Bunun yanı sıra OBYM temelli öğrenme etkinliklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının ders planlarına yansımalarının ortaya çıkarılması (Sungur-Alhan, 2022), OBYM temelli etkinlikler ile akademik başarı arasındaki ilişkinin tespit edilmesi (Özden & Yenice, 2022), farklı eğitim düzeyi ve cinsiyetteki öğrenci gruplarının bilimsel düşünme alışkanlıklarındaki değişime OBYM temelli etkinliklerin etkisinin belirlenmesi (Alfiana & Wiyarsi, 2023) ve OBYM temelli etkinliklerin öğrencilerin sürdürülebilir kalkınmayla ilgili kavram yanlışlarına etkisi (Candaş & Çalık, 2023) gibi çalışmalar da yer almaktadır. Ancak Elektrik Devreleri ünitesi bağlamında ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri ve STEM ilgi alanlarını belirlemek için OBYM'yi kullanan bir müdahale çalışmasının yer almaması, mevcut çalışmanın en önemli ortaya çıkış gerekçesini oluşturmaktadır.

İlgili alan yazında OBYM destekli öğretim ile bazı fen konularının öğretildiği çalışmalar tespit edilmiştir. Örneğin; sucul sistemlerde kirlilik (Kiryak & Çalık, 2018), bitki ve hayvanlarda enerji dönüşümü (Uke vd., 2024), boşaltım sistemi (Ebenezer vd., 2010), ısı ve sıcaklık (Bakırcı & Ensari, 2018), sera etkisi (Yıldırım &

Bakırcı, 2017) gibi konuların öğretiminde OBYM'nin kullanıldığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra gök cisimlerini tanıyalım (Bakırcı vd., 2016), besinler ve protein (Yıldırım, 2024), ışık (Yıldızbaş & Güzel, 2020) ve sürdürülebilir kalkınma (Candaş & Çalık, 2023), hava olayları (Biernacka, 2006), ses ve ışık ünitesi (Uzunkaya, 2019) gibi konuların öğretimine yönelik araştırmalarda OBYM'nin işe koşulduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışmalar bağlamında 7. sınıf Elektrik Devreleri ünitesinin öğretiminde OBYM'nin kullanıldığı sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu ünite, öğrencilerin elektrik enerjisi ile ilgili temel kavramları öğrenmede ve günlük hayatta karşılaştıkları elektrikli cihazların çalışma prensiplerini anlamalarına yardımcı olmaktadır (Ulukök vd., 2013). Dolayısıyla öğrencilerin, bu kavramları doğru bir şekilde öğrenmeleri oldukça önem arz etmektedir. Bu durumun öğrencilerin Fen Bilimleri dersi başarılarını ve ilgilerini artıracığı düşünülmektedir. Elektrik devreleri ünitesinin öğretiminde OBYM kullanımını ile ortaya çıkacak sonuçlarının yapılacak araştırmalara rehber olacağı düşünülmektedir.

OBYM'nin farklı öğrenme kuramlarının sentezinden oluşması, öğrenci merkezli olması ve süreç odaklı değerlendirmeyi esas alması fen eğitimi açısından üst düzey becerilerin kazandırılmasında önemli bir öğretim potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir (Bakırcı vd., 2017). Diğer taraftan OBYM, öğrenme ortamlarında bilimin doğasına, sosyobilimsel konuların öğretimine, bilimsel söyleve ve kavramsal değişime odaklanmaktadır (Ebenezer & Connor, 1998). Bu modelin üzerinde durduğu kavramların, Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ile örtüştüğü söylenebilir. OBYM'nin Fen Bilimleri dersinde uygulanmasının, öğretim programının amaçlarına ulaşmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin öğrenme ortamlarında alternatif bir öğretim modeli olarak kullanabilecekleri bu yaklaşım, çalışmanın önemini artırmaktadır. Benzer şekilde fen öğretimiyle kazandırılmak istenen becerilerin büyük bir kısmı 21. yüzyıl becerileri şemsiyesi altında toplandığı görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında OBYM destekli fen öğretiminin 21. yüzyıl becerileri üzerine olan etkisinin ortaya çıkarılmasına ihtiyaç olduğu aşikârdır. Özellikle son dönemlerde öğretim programlarının temel amaçları arasında 21. yüzyıl becerilerinin öğrencilere kazandırılması bulunmaktadır. Bu yüzden OBYM temelli fen öğretiminin 21. yüzyıl becerileri üzerine olan katkılarının belirlenmesinin alan yazına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Öğrencilerin edinmesi beklenen beceri grubunun başında gelen 21. yüzyıl becerilerinin öğrenme süreçlerine dahil edilmesi için farklı öğretim yaklaşım ve yöntemlerine başvurulduğu görülmektedir (Gelen, 2017). Böylece öğrencilerin en nitelikli ve etkin öğrenme süreçlerinden geçerek hedef becerileri edinmeleri ve yaşamlarında başarıya ulaşmaları beklenmektedir (Türel vd., 2023). 21. yüzyıl becerileri arasında yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, öğrenmeyi öğrenme, üst biliş, iletişim, empati, iş birliği, bilgi okuryazarlığı, bilgi iletişim teknolojileri okuryazarlığı, vatandaşlık, yaşam ve kariyer becerileriyle kişisel ve sosyal sorumluluk bulunmaktadır (Global Partnership for Education [GPE], 2020). Aynı zamanda bu beceriler fen öğretimi programlarında altı çizilen ve öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel değerleri kapsamaktadır. Örneğin, eleştirel düşünme becerisi kazandırılırken, bireyin sadece eleştiri yapması değil, aynı zamanda diğer insanların görüşlerine saygı göstermesi ve anlayışlı olması da önemlidir (Türel vd., 2023). Benzer şekilde, yaratıcı ve yenilikçi düşünme süreçlerinde başkalarının fikirlerine ve ürünlerine ahlaki bir bakış açısıyla yaklaşılması gerekmektedir. OBYM, 21. yüzyıl becerilerini kazandırmak açısından büyük bir yer tutmaktadır. OBYM'de öğrenciler, bir konuyu araştırır, bilgiyi paylaşır, tartışır ve sonunda ortak bir anlayış geliştirirler (Bakırcı & Ensar, 2018). Özetle, OBYM sürecinin öğrencilerin eleştirel düşünme, iş birliği yapma, iletişim ve diğer 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerine yardımcı olma potansiyeline sahip olduğu görülmektedir. Özellikle 21.yüzyıl becerilerinin erken yaşlardan itibaren kazandırılması gerekliliği vurgulanmaktadır (GPE, 2020).

Fen öğretiminde, STEM eğitimi oldukça önemli bir yere sahiptir. STEM eğitimi, fenin, teknolojinin, mühendisliğin ve matematiğin entegre bir şekilde kullanıldığı bir öğretim yaklaşımını ifade etmektedir (Kuenzi, 2008). Araştırmacılar, STEM'in günlük yaşam problemleriyle entegre edilmiş konuları öğrencilere sunmanın, derslere olan ilgi ve motivasyonlarını artırabileceğini ve akademik başarılarını yükseltebileceğini savunmaktadır (Gülhan & Şahin, 2016). Ayrıca, bu yaklaşımın STEM alanlarında kariyer yapmak isteyen öğrenci sayısında artışa yol açabileceği vurgulanmaktadır (Beier vd., 2019). STEM eğitimi, öğrencilerin hayal ettikleri geleceğe ulaşmalarını sağlayarak yeni öğrendikleri bilgi ve becerileri disiplinler arası yaklaşımla farklı problem durumlarına uyarlamalarına olanak tanımaktadır. Bu sayede öğrenciler, değişen ve gelişen dünyada gereken becerilere sahip olabilmektedir (Wahono vd., 2021). Bu bağlamda,

OBYM ile yapılan fen öğretiminin, öğrencilerin STEM kariyer alanlarına olan ilgilerini arttırabileceği düşünülmektedir (Caymaz & Aydın, 2021). Ancak 7. sınıf öğrencilerinin STEM kariyer alanlarına olan ilgilerinin incelendiği sınırlı sayıda çalışmanın olduğu bilinmektedir (Kırırcı & Bakırcı, 2021). Bu kapsamda yapılan çalışmanın amacı, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin Elektrik Devreleri ünitesinde OBYM hakkındaki görüşleri ile birlikte OBYM temel alınarak oluşturulan etkinliklerin öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri ve STEM kariyerlerine olan ilgisini ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. OBYM destekli fen öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri üzerine etkisi var mıdır?
2. OBYM destekli fen öğretiminin öğrencilerin STEM kariyerlerine ilgisi üzerinde etkisi var mıdır?
3. OBYM destekli fen öğretimi hakkında 7. sınıf öğrencilerinin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma için karma desen tercih edilmiştir. Karma desen hem nicel hem de nitel verilen aynı çalışmada toplanmasına olanak vermektedir. Çalışmanın nicel boyutu yarı deneysel desen benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, bağımlı değişken Elektrik Devreleri ünitesinde hazırlanan OBYM temelli fen eğitimi uygulamaları iken bağımsız değişkenler 21. yüzyıl yaşama becerileri ve STEM kariyerlerine yönelik ilgiler olarak belirlenmiştir. Önceden oluşturulan gruplar üzerinden deneysel araştırmaların yapıldığı çalışmalarda bu desen kullanılmaktadır (Çepni, 2011; Robson, 2015). Yarı deneysel desenin seçiminde, çalışma gruplarının seçkisiz seçilmesi yerine önceden seçilmiş olması, seçkisiz örneklemeye ve gruplandırmaya okul yönetimi tarafından izin verilmemesi, deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılmasına imkân tanınması ve öğrencilerin gruplandırılması faktörleri etkili olmuştur. Çalışmanın nitel boyutu ise durum çalışması deseni benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Özel durum çalışması belirli bir öğrenci grubu ve bu grup üzerinde yapılan uygulamaların derinlemesine araştırılmasına olanak tanımaktadır. Çalışmada OBYM uygulamaları yapılan grupların yaşamış oldukları öğrenme deneyimleri hakkındaki görüşlerinin elde edilmesi durum çalışması deseni sayesinde mümkün olmuştur. Böylece deney ve kontrol grubunda yapılan OBYM uygulamalarının etkilerini karşılaştırmalı olarak ortaya çıkarmaya ve nicel verilerin görüşmeler üzerinden elde edilen nitel verilerle desteklenmesine olanak veren bir desen benimsenmiştir.

Çalışma Grubu

2023-2024 eğitim-öğretim yılında Doğu Anadolu Bölgesinde bir devlet okulunun 7. sınıfında öğrenimlerini sürdürmekte olan öğrenciler arasından bilgilendirilmiş onam formunu dolduranlarla çalışma grubu oluşturulmuştur. 25'er kişilik iki sınıftan biri deney grubu diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Belirleme işlemi, hızlı ve pratik davranmaya olanak sağlaması nedeniyle kolay ulaşılabilir örneklem ilkeleri dikkate alınarak yapılmıştır. Kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi, araştırmacıların örneklem dâhil etmek istedikleri bireylere kolayca erişebildikleri ve ulaşabildikleri kişileri seçmelerine dayanan bir örneklem yöntemidir. Bu yöntem genellikle zaman ve maliyet açısından daha uygun olan durumlarda tercih edilir (Çepni, 2011; Robson, 2015). Buradan hareketle uygulama yapma kolaylığı açısından uygulamayı yapacak olan öğretmenin hâlihazırda görevde bulunduğu okuldaki öğrenciler seçilmiştir. Araştırmanın nitel kısmında yer alan öğrenciler belirlenirken araştırmanın nicel kısmına katılmış olan öğrencilerin toplam test puanları hesaplanarak düşük, orta ve yüksek olarak sınıflanmış ve bu sınıflara düşen öğrenciler arasından ikişer öğrenci olarak toplam altı öğrenci (Ö1, Ö2, ..., Ö6) ile görüşme gerçekleştirilmiştir (Büyüköztürk vd., 2012). Bu araştırmanın etik kurulu onay kararı 13.08.2024- tarih ve 2024/16-10 sayılı kararı ile Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu'ndan alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

21. Yüzyıl Yaşam Becerileri Ölçeği (YYBÖ)

Ölçek, Demirel (2021) tarafından yapılan çalışmadan alınmıştır. Likert tipinde hazırlanan bu ölçek 24 maddeden oluşmaktadır. Maddelere katılma derecesi 1 ile 5 arasında sıralanmıştır. Öğrenciler katılma derecelerini Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kısmen Katılmıyorum (3), Katılmıyorum (4) ve

Kesinlikle Katılıyorum (5) biçiminde yansıtılabilmektedir. Çalışmada araştırmacılar tarafından kullanılan bu ölçeğin güvenilirlik değerleri yeniden hesaplanmıştır. Bu kapsamda ölçek Doğu Anadolu Bölgesinde bir devlet okulunda öğrenim gören 300 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. YBÖ Cronbach's α güvenilirlik katsayısı 0.88 olarak hesaplanmıştır. Bu katsayı ölçeğin çalışmada kullanılabilir güvenilirlikte olduğunu otaya koymaktadır (Büyüköztürk vd., 2012).

STEM Kariyerlerine Yönelik İlgilili Ölçeği (STEM-MYİÖ)

Kier ve arkadaşları (2014) tarafından geliştirilen ölçek, Koyunlu-Ünlü ve arkadaşları (2016) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, STEM alanlarına dair alt boyutlara sahiptir. 44 maddeden oluşan ölçeğin maddeleri boyutlara eşit olarak dağılmış durumdadır. Öğrenciler maddelere katılma durumlarını; 5= Kesinlikle Katılıyorum, 4= Katılıyorum, 3= Kısmen Katılıyorum, 2= Katılıyorum ve 1= Kesinlikle Katılmıyorum biçiminde belirtmektedir. STEM-MYİÖ'nin Cronbach's α güvenilirlik katsayısı 0.89 olarak hesaplanmıştır. Böylece ölçeğin çalışmada kullanılabilir güvenilirliğe sahip olduğu anlaşılmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme

Çalışmaya katılan öğrencilerin OBYM destekli fen öğretimi hakkında görüşlerini almak amacıyla görüşme soruları oluşturulmuş ve görüşme gerçekleştirilmiştir. Belirlenen altı öğrenci ile ortalama 15 dakika süren görüşmeler bir ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken araştırmacının amacı ve öğrencilerin durumları dikkate alınmış, fen eğitimi alanında uzman olan ve nitel araştırma alanında makaleleri bulunan iki öğretim elemanının görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda iki sorunun görüşme formundan çıkarılmasına karar verilmiştir. Bunun yanı sıra iki sorunun ifade biçiminde değişiklik yapılması önerilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme sorularının son hali aşağıda verilmiştir:

1. Fen Bilimleri dersinin OBYM bağlamında işlenmesi konusunda düşünceleriniz nelerdir?
2. Elektrik Devreleri ünitesinin öğretilmesinde OBYM'nin kullanılmasının konuları öğrenmenize olan katkıları hakkında neler söylemek istersiniz?
3. OBYM'ye dayalı fen öğretiminin 21. yüzyıl becerilerine (eleştirel, yaratıcı, problem çözme, iş birliği ve iletişim) katkılarının neler olduğunu düşünüyorsunuz?
4. OBYM kapsamında yapılan etkinlik ve deneylerin STEM alanlarına olan ilginizi artırması noktasında düşünceleriniz nelerdir?
5. OBYM'ye dayalı fen öğretiminin uygulanması esnasında hoşunuza giden noktaları açıklar mısınız?

Uygulama

OBYM temelli elektrik devreleri uygulamalarının 5E modeline göre etkilerinin karşılaştırılmak istendiği çalışmada deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney grubu elektrik devresi ünitesini OBYM temelli etkinliklerle gerçekleştirirken kontrol grubu 5E öğrenme model temelli etkinliklere tabi tutulmuştur. Dört haftada tamamlanan etkinliklerin tamamı beş yıl fen eğitimi deneyimine sahip bir öğretmen tarafından yürütülmüştür. Elektrik Devreleri ünitesine yönelik uygulamalar Tablo 1'de açıklanmıştır.

Tablo 1

Yapılan Uygulamalar ve Örnek Ders Aşamaları

	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Ön Test	Uygulama öncesi YBÖ ve STEM-MYİÖ bir ders saati süresinde (40 dk.) uygulanmıştır.	Uygulama öncesi YBÖ ve STEM-MYİÖ bir ders saati süresinde (40 dk.) uygulanmıştır.
Uygulama	<i>Keşfetme ve Sınıflandırma</i> aşamasında, öğretmen sınıfa elektrik devresi elemanlarını getirir ve tanıtır. Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek için çalışma yaprağı 1 dağıtılır ve doldurmaları için süre tanınır.	<i>Giriş</i> aşamasında, öğretmen, pil, ampul, anahtar ve kablo gibi elektrik devresi elemanlarını sınıfa getirerek öğrencilerin

Çalışma yaprakları toplanarak öğrenci fikirleri sınıflandırılır, öğrenciler gruplara ayrılarak sınıf tartışması başlatır. Öğretmen su tesisatı resmi gösterip elektrik devre elemanları ile bağlantı kurmalarını sağlar. Bu doğrultuda alınan fikirleri tahtaya yazar ve kategorize eder. Öğretmen, öğrenciler için fikirlerini değerlendirmeden, rahatça ifade etmelerine olanak tanıyan bir ortam sağlar. Öğretmen, bilimin doğasını anlamaları için öğrencilere Thomas Edison'un hayatını anlatan bir metin okur. Daha sonra hayal gücü ve yaratıcılık kullanımı gibi sorular sorarak öğrencilerde farkındalık oluşturur.

Yapılandırma ve Müzakere Etme aşamasında, öğretmen Sarıkaya ve Aydın (2021) tarafından geliştirilen deneyler yaptırıldı ve her deney sonrasında Tahmin-Açıklama-Gözlem-Açıklama (TAGA) yöntemine göre çalışma yaprakları dağıtılarak sonuçların sunulmasını ve müzakere edilmesini sağlar.

Genişletme ve Transfer Etme aşamasında, öğretmen öğrencileri gruplara ayırır. Her gruba STEM etkinlikleri yaptırır. Aynı aşamada "Kaynakların etkili kullanımı açısından geri dönüşümün önemi" konulu video izletilerek sınıf tartışması yapılır.

Yansıtma ve Değerlendirme aşamasında ise öğretmen "Tanılayıcı Dallanmış Ağaç", Refleksiyon günlüğü (Demirci, 2016) ve MEB'den alınan çalışma yaprakları ile öğrencilerin durumunu değerlendirir.

dikkatini çeker ve günlük hayatta elektrik devrelerinin kullanımını tartışır.

Keşfetme aşamasında, öğrenciler gruplara ayrılarak basit bir elektrik devresi kurar ve bu süreçte devrenin çalışması için gerekli koşulları keşif edilir.

Açıklama aşamasında, öğretmen devre elemanlarının görevlerini ve elektrik akımının devredeki yolunu açıklar.

Derinleştirme aşamasında, öğrenciler öğrendiklerini pekiştirmek için farklı elektrik devresi şemaları çizip bunları gerçek devreler haline getirir ve farklı bağlantı türlerini deneyerek gözlemler yapar.

Değerlendirme aşamasında, öğrenciler devre elemanlarını doğru şekilde bağlamalarını gerektiren bir çalışma yaprağını doldurur ve kurdukları devreleri açıklayan kısa bir yazı yazarak öğrendiklerini değerlendirir. Ders, genel bir değerlendirme ve geri bildirimle sonlandırılır.

Son Test

Uygulama sonunda YBÖ ve STEM-MYİÖ son test olarak bir ders saati süresinde (40 dk.) uygulanmıştır. Belirlenen altı öğrenci ile ortalama 15 dakika süren görüşmeler yapılmıştır.

Uygulama sonunda YBÖ ve STEM-MYİÖ Alan İlgisi Ölçeği son test olarak bir ders saati süresinde (40 dk.) uygulanmıştır.

Veri Analizi

Araştırmanın nicel verileri STEM-MYİÖ ve YBÖ, nitel verileri ise görüşme formuyla toplanmıştır. Nicel veri toplama araçlarıyla edinilen veriler istatistik programına işlenerek betimleyici ve karşılaştırmalı veri analizine tabi tutulmuştur. Karşılaştırmalı analiz yapılmadan önce veri setinin normal dağılım gösterme durumuna bakılmıştır. Ölçeklerden elde edilen verilere uygulanan normallik testi istatistikleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2
Ölçeklerin Normallik Testi Sonuçları

Ölçek	Test	Grup	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk		
					İstatistik	df	p
YYBÖ*	Ön-test	Deney	-0.597	1.255	0.896	25	0.015
		Kontrol	1.036	1.185	0.916	25	0.041
	Son-test	Deney	0.420	-0.552	0.947	25	0.219
		Kontrol	-0.041	-0.882	0.963	25	0.478
STEM-MYİÖ**	Ön-test	Deney	-0.375	1.425	0.959	25	0.395
		Kontrol	0.658	1.048	0.918	25	0.045
	Son-test	Deney	0.094	-1.357	0.933	25	0.103
		Kontrol	-1.334	1.656	0.878	25	0.006

* 21. Yüzyıl Yaşam Becerileri Ölçeği, ** STEM Kariyerlerine Yönelik İlgililik Ölçeği

Tablo 2 incelendiğinde, her iki ölçekten elde edilen verilerin Shapiro-Wilk testine göre bazı gruplarda normal dağılım gösterirken ($p > 0.05$) bazı gruplarda ise normal dağılım göstermediği ($p < 0.05$) anlaşılmaktadır. Bu durumda veri setlerinin normal dağılımı hakkında net bir karar verebilmek üzere çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınmıştır. Her ne kadar çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olması durumunda veri setinin normal dağılım gösterdiği genel bir kabul olarak bilinse de bu değerlerin -2 ile +2 arasında olması durumunda da veri setinin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (Hahs-Vaughn & Lomax, 2020; Yazıcı & Akyol, 2021). Her iki ölçekte her bir grup için hesaplanan çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.357 ile 1.656 arasında olması nedeniyle veri setlerinin normal dağılım gösterdiği ve gruplar arasındaki farkların analizinde parametrik bağımsız örneklem t testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Ayrıca eta kare değeri hesaplanarak anlamlı farka dair etki büyüklüğü (0.01 küçük, 0.06 orta, 0.14 büyük) belirlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2012).

Görüşme verilerinin analizinde içerik analizi yöntemi dikkate alınmıştır. İçerik analizinin ana hedefi, ulaşılan verilerin araştırmacı tarafından sadeleştirilip yorumlanarak okuyucuların kolayca anlayabileceği bir formata dönüştürülmesidir (Çepni, 2011). Öğrencilerin mülakat sorularına verdikleri cevaplar düz yazıya aktarılmıştır. İlk aşamada, iki araştırmacı tarafından veri indirgemesiyle kodlar oluşturulmuştur. Ardından, bu kodların iki araştırmacı arasındaki uyum oranı hesaplanmıştır. Uyum oranlarının belirlenmesi için Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Uyum Yüzdesi (P) = Na (Görüş birliği)/Na (Görüş birliği) + Nd (Görüş ayrılığı). Formülün uygulanması sonucunda, kodlayıcılar arasındaki uyum oranı %87 olarak bulunmuştur. Bu oran, kodlamaların güvenilir olduğunu göstermektedir (Miles & Huberman, 1994). Oluşturulan tema ve kodlar, bulgular bölümünde tablolar halinde sunulmuştur.

Bulgular

OBYM destekli elektrik devresi etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin 21. yüzyıl yaşam becerileri, STEM kariyerlerine yönelik ilgileri ve yapılan uygulama hakkında öğrenci görüşleri üzerindeki etkisini araştırıldığı çalışmada ulaşılan bulgular, alt problemler dikkate alınarak sunulmuştur.

21. Yüzyıl Yaşam Becerilerine Dair Bulgular

“OBYM destekli fen öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri üzerinde etkisi var mıdır?” biçiminde tanımlanan problemi cevaplayabilmek için deney ve kontrol grubu öğrencilerine YYBÖ uygulanmıştır. OBYM destekli fen öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin 21. yüzyıl yaşam becerisine etkisine yönelik bağımsız örneklem t testi yapılarak elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3*Deney ve Kontrol Grubunun YYBÖ Ön ve Son Test Arasındaki Anlamlılığa İlişkin Bağımsız T-Testi Sonuçları*

Test	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
Ön test	Deney	25	82.080	9.6303	1.020	37.868	0.314
	Kontrol	25	78.080	17.0732			
Son test	Deney	25	90.240	11.3221	5.579	48	0.000
	Kontrol	25	74.880	7.8279			

Analiz sonuçları, YYBÖ ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$t= 1.020$, $p> 0.05$]. Ortalamalar dikkate alındığında, grupların ön test puanları arasında belirgin bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak, uygulama sonrası YYBÖ'nin son test puanları arasında deney grubunun lehine büyük düzeyde etki değeri ($\eta^2 = 0.393$) olan anlamlı bir fark tespit edilmiştir [$t= 5.579$, $p< 0.05$]. Ortalamalar incelendiğinde, OBYM uygulanan deney grubundaki öğrencilerin son test puanlarının, kontrol grubundaki öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

STEM Kariyerlerine Yönelik İlgilere Dair Bulgular

“OBYM destekli fen öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin STEM alanlarını üzerinde etkisi var mıdır?” biçimindeki problemi cevaplayabilmek için öğrencilere uygulanan STEM MYİÖ aracılığıyla bağımsız örneklem t testi ulaşılan bulgular Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4*Gruplar Arası STEM Kariyer İlgisi Ölçeği Karşılaştırması Sonucu Ulaşılan Bulgular*

Test	Grup	N	Ortalama	Ss	t	df	p
Ön test	Deney	25	142.040	20.985	0.619	48	0.539
	Kontrol	25	137.240	32.598			
Son test	Deney	25	176.960	18.691	9.186	48	0.000
	Kontrol	25	132.840	15.0777			

Uygulama öncesi STEM-MYİÖ ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t= 0.619$, $p> 0.05$]. Ancak, uygulama sonrasında STEM-MYİÖ son test puanları arasında deney grubunun lehine büyük düzeyde etki değeri ($\eta^2 = 0.637$) olan anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$t= 9.186$, $p< 0.05$]. Ortalamalara göre, OBYM temelli fen etkinlikleriyle elektrik devreleri ünitesinin işlendiği deney grubundaki öğrencilerin son test puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrenci Görüşlerine Dair Bulgular

Öğrencilerin *“Fen Bilimleri dersinin Ortak Bilgi Yapılandırma Modeli bağlamında işlenmesi konusunda düşünceleriniz nelerdir?”* sorusuna vermiş oldukları yanıtlara yönelik bulgular Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5
OBYM'ye dayalı Fen Öğretime Yönelik Öğrenci Görüşleri

Tema	Kodlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	f
Katılımcıların OBYM Hakkında Düşünceleri	İş birliği yapma	+	+	+	+	+	+	6
	Konuyu daha iyi anlama	+	+	+	+	+	+	6
	Mühendislik tasarım becerileri katkı sağlama	+	+	+	+	-	+	5
	Bilim insanlarının bilime olan katkılarını öğrenme	+	+	+	+	-	+	4
	Yeteneklerimi fark etmemi sağlama	+	+	+	+	-	-	4
	Yaratıcılığımıza katkıda bulunma	+	+	-	+	+	-	4
	Teknolojinin kullanımının farkında olma	-	-	-	+	-	+	2

Çalışmaya katılan öğrencilerin OBYM dayalı fen öğretim hakkında farklı düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Öğrenciler OBYM hakkında, iş birliği yapma (f= 6), konuyu daha iyi anlama (f= 6), mühendislik tasarım becerileri katkı sağlama (f= 5), bilim insanlarının bilime olan katkılarını öğrenme (f= 4), yeteneklerimi fark etmemi sağlama (f= 4), yaratıcılığımıza katkıda bulunma (f= 4) ve teknolojinin kullanımının farkında olma (f= 2) gibi kodlarla görüşlerini belirtmişlerdir. Bu konuda öğrenciler ile yapılan görüşmeden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir.

Ö1: “Derste yapılan etkinliklerde arkadaşlarla iş birliği yaptık. Bu iş birliği konuyu daha iyi anlamamı sağladığını düşünüyorum. Ayrıca yaratıcılığımı ön plana koydum. Yeteneğimin olduğunu öğrendim. Bu konuyu uzun süre unutmayacağımı anladım.”

Ö2: “Konuyu daha iyi anlamamıza yardımcı oldu. Birlikte iş birliği yapmaya çalıştık. Bilim denilen kesin olmadığı öğrendik. Yaratıcılığımızı geliştirdik ve mühendislik becerilerimizi kullanırken yeni ürünler ortaya çıkardık.”

Çalışmaya katılan öğrencilerin “Elektrik Devreleri ünitesinde öğretilmesinde Ortak Bilgi Yapılandırma Modelinin kullanılması konularının öğrenmenize olan katkıları hakkında neler söylemek istersiniz?” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 6’de verilmiştir.

Tablo 6
OBYM'nin Fen Öğretime Katkılarına Yönelik Öğrenci Görüşleri

Tema	Kodlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	f
OBYM'nin Öğrenmeye Etkisi	Konuyu etkin öğrenme	+	+	+	+	+	+	6
	Konuyu günlük hayatla ilişkilendirme	+	+	+	+	+	+	6
	Hızlı ve kolay öğrenme	+	+	+	+	+	+	6
	Seri ve paralel bağlı devreleri öğrenme	+	+	+	-	+	+	5
	Elektrik devre elemanlarını öğrenme	+	+	+	+	-	-	4
	Kalıcı öğrenme	+	+	+	-	+	-	4
	Kısa devreyi öğrenme	+	+	+	-	-	-	3
	Deney yapma	-	-	-	+	-	+	2

Çalışmaya katılan öğrencilerin OBYM hakkında farklı düşüncelere sahip oldukları görülmüştür. Öğrenciler OBYM hakkında, konuyu etkin öğrenme (f= 6), konuyu günlük hayatla ilişkilendirme (f= 6), hızlı ve kolay öğrenme (f= 6), seri ve paralel bağlı devreleri öğrenme (f= 5), elektrik devre elemanlarını öğrenme (f= 4), kalıcı öğrenme (f= 4), kısa devreyi öğrenme (f= 3), deney yapma (f= 2) gibi kodlarla görüşlerini belirtmişlerdir. Bu konuda öğrenciler yapılan görüşmeden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir.

Ö1: “Konuyu daha kolay ve hızlı öğrendim, elektrik devresinin nasıl kurulacağını ve kısa devrenin nasıl oluştuğunu öğrendim.”

Ö2: “Seri bağlama, paralel bağlama ve kısa devrenin ne olduğunu hızlı ve kolayca öğrendim. Aklımda kalıcı olarak kaldı, artık çabuk unutmayacağım.”

Öğrencilerin “OBYM’ ye dayalı fen öğretiminin 21. Yüzyıl becerilerine katkılarının neler olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen tema ve kodlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

OBYM’nin 21. Yüzyıl Becerilerine Katkılarına Yönelik Öğrenci Görüşleri

Tema	Kodlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	f
OBYM’ nin 21. Yüzyıl Becerilerine Katkısı	Eleştiri yapabilme	+	+	+	+	+	+	6
	Yaratıcılığın gelişmesi	+	+	+	+	+	+	6
	Problem çözme becerisini geliştirme	+	+	+	+	+	-	5
	İletişim becerisi geliştirme	+	-	+	+	+	+	5
	İş birliği yapma becerisi geliştirme	+	-	+	+	-	+	4
	Eleştirileri saygı çerçevesinde yürütme	-	+	+	-	+	+	4
	Takım halinde çalışabilme becerisi	+	-	+	+	-	-	3

Çalışmaya katılan öğrenciler, OBYM’nin 21 yüzyıl becerilerine olan katkıları hakkında farklı düşüncelere sahip oldukları görülmüştür. Öğrenciler OBYM hakkında, eleştiri yapabilme (f= 6), yaratıcılığın gelişmesi (f= 6), problem çözme becerisini geliştirme (f= 5), iletişim becerisi geliştirme (f= 5), iş birliği yapma becerisi geliştirme (f= 4), eleştirileri saygı çerçevesinde yürütme (f=4), takım halinde çalışabilme becerisi (f= 3) gibi kodlarla görüşlerini belirtmişlerdir. Bu konuda öğrenciler yapılan görüşmeden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir.

Ö1: “Birbirimizin elektrik devresini eleştirdik aynı zamanda eleştiri yaptığımız arkadaşlarımıza saygılı davrandık. Yaratıcılığımızı ortaya koyup geliştirdik. Problem çözme becerimizi geliştirdik mesela devrede ampulün neden yanmadığını çözmeye çalıştık. Arkadaşlarımızla ortak çalıştık, birbirimize yardım ettik işbirliği yaptık, iletişim becerimizi geliştirdik.”

Ö2: “Birbirimizin elektrik devresini eleştirdik. Projeler yaptık yaratıcılığımız gelişti. Problem çözme becerimizi geliştirdi çünkü devremiz çalışmıyordu ve tüm devreyi tek tek kontrol ettik ampulün neden yanmıyor olabileceğini tartışıp kontrollerimizin sonucunda ampulümüzün patladığını bu yüzden devremizin çalışmadığını fark ettik ve ampulümüzü değiştik devremiz çalıştı. Birbirimizin projesini eleştirirken arkadaşlarımıza saygı gösterdik.”

Ö3: “Arkadaşlarımızı eleştirdik. Yaratıcılığımızı ortaya koyduk. Herhangi bir problem ile karşılaştığımızda nasıl çözeceğimizi öğrendik. Ampul yanmadığı zaman uğraştık ve sorunun ampulün tellerinde olduğunu anlayınca ampulümüzü değiştik. Birbirimizin projelerini eleştirirken saygılı davrandık. İş birliği becerimiz gelişti çünkü grup arkadaşlarımıza ve başka gruplardaki arkadaşlarımıza yardım ettik. Bazı arkadaşlarımızla sorunlarımız olsa da iletişimimizi kesmedik ve beraber ortaya bir ürün çıkardık.

Çalışmaya katılan öğrencilerin “OBYM kapsamında yapılan etkinlik ve deneylerin STEM alanlarına olan ilginizi artırma noktasındaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen tema ve kodlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

OBYM’nin STEM İlgi Alanlarına Olan Katkılarına Yönelik Öğrenci Görüşleri

Tema	Kodlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	f
OBYM’ nin STEM İlgi Alanlarına Katkısı	Fen bilimleri dersini sevme	+	+	+	+	+	+	6
	Teknolojik açıdan gelişme	+	+	+	+	+	+	6
	Mühendis gibi hissetme	+	+	+	+	+	+	6
	Mühendisliğe karşı ilginin artması	+	-	+	+	+	+	5
	Fen bilimleri derslerine ilginin artması	+	+	+	+	+	+	5
	Matematik dersine ilginin artması	-	+	+	-	-	+	3

Çalışmaya katılan öğrenciler, OBYM'nin STEM ilgi alanlarına olan katkılarını farklı kodlarla ifade etmişlerdir. Öğrenciler OBYM hakkında, fen bilimleri dersini sevme (f=6), teknolojik açıdan gelişme(f=6), Mühendis gibi hissetme (f=6), mühendisliğe karşı ilginin artması (f=5), fen bilimleri derslerine ilginin artması (f=5), matematik dersine ilginin artması (f=3) gibi kodlarla görüşlerini belirtmişlerdir. Bu konuda öğrenciler yapılan görüşmeden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir.

Ö4: “Elektrik devresi yaparken mühendislik alanına ve fen alanına ilgim olduğunu fark ettim. Bu sayede fen bilimleri dersi daha çok ilgimi çekti ve daha çok sevmeye başladım.”

Ö6: “Kendimi mühendis gibi hissettim. Matematiğe, fene ve teknolojiye olan sevgim arttı. Bir mühendis gibi elektrik devrelerini kullanarak ortaya ürün koymak beni gururlandırdı.”

Çalışmaya katılan öğrencilerin “OBYM dayalı fen öğretiminin uygulanması esnasında hoşunuza giden noktaları açıklar mısınız?” sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen tema ve kodlar Tablo 9’de verilmiştir.

Tablo 9

OBYM’ye Dayalı Fen Öğretiminin Olumlu Yönlerine Yönelik Bulgular

Tema	Kodlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	f
OBYM Temelli Fen Öğretiminin Olumlu Yönleri	Başarılı olmak	+	+	+	+	+	+	6
	Konuyu tartışmak	+	+	+	+	+	+	6
	Tasarım yapmak	+	+	+	+	-	+	5
	İş birliği yapmak	+	+	+	-	+	-	4
	Fikirlerimizi birbirimize sunmak	-	+	+	+	-	-	3
	Problem çözmek	+	+	-	-	-	+	3
	Zorluklarla mücadele etmek	-	-	-	+	+	+	3
	Mühendis gibi hissetmek	+	-	-	-	-	+	2

Çalışmaya katılan öğrenciler, OBYM temelli fen öğretiminin olumlu yönlerini farklı kodlarla belirtmişlerdir. Öğrenciler OBYM hakkında, başarılı olmak (f=6), konuyu tartışmak (f=6), tasarım yapmak (f=5), iş birliği yapmak (f=4), fikirlerimizi birbirimize sunmak (f=3), problem çözmek (f=3), zorluklarla mücadele etmek (f=3), mühendis gibi hissetmek (f=2) gibi kodlarla görüşlerini belirtmişlerdir. Bu konuda öğrenciler yapılan görüşmeden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir.

Ö1: “Tasarım yapmak hoşuma gitti. Bundan sonra elektrik devreleriyle ilgili bir sorun olduğunda kendim çözebilirim. Bu çok gurur vericiydi. Derste çok eğlendim.”

Ö2: “Fikirlerimizi tartıştık, iş birliği yaptık, tasarım ve mühendislik yaptık bunlar çok hoşuma gitti. Başarılı olmak bizi hem çok mutlu etti hem de çok eğlendik.”

Tartışma ve Sonuç

21. Yüzyıl Yaşam Becerileri

Bu çalışmada, deney ve kontrol grubu YBÖ ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, uygulama öncesi deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin 21. yüzyıl yaşam becerileri bakımından birbirlerine yakın ya da denk olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durumun ortaya çıkmasında çalışmaya katılan öğrencilerin aynı okulda öğrenim görmelerinin ve benzer öğretmenlerden ders almalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Alan yazın incelendiğinde yarı deneysel desenli birçok çalışmada benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Bakırcı vd., 2015; Caymaz & Aydın, 2021).

Deney ve kontrol grubu YBÖ son test puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca Eta Kare etki büyüklüğü hesaplamasına bakarak deney grubu ile kontrol grubunun son test puan ortalamalarındaki farkın büyük olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar OBYM dayalı fen öğretiminin 5E öğrenme modeline göre 21. yüzyıl becerilerinin gelişimi üzerinde daha etkili olduğuna işaret etmektedir. OBYM'nin keşfetme ve sınıflandırma aşamasında, öğrencilere çalışma kâğıdı verilmiştir. Bu çalışma kâğıdına öğrenciler tarafından basit bir elektrik devresi çizilmiştir. Bu çizimler öğretmen

tarafından toplandıktan sonra ortaya çıkan çizimler tüm öğrencilere tek tek gösterilmiş ve arkadaşlarının yapmış olduğu çizimlerle ilgili “Sizce çizimdeki elektrik devresi ışık verir mi?” sorusu sorulmuş, öğrenciler arkadaşlarının çizimlerini eleştirmiş ve yorumlar yapmıştır. Bu etkinlik öğrencilerin yaratıcı düşünme, problem çözüme ve iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağlamıştır. Bu etkinlikte öğrencilerin elektrik devresinin çalışmama sebeplerini bulup çözüm önermeleri, yaratıcılık ve yenilikçilik becerilerinin gelişmesine katkı sağlamıştır (Candaş ve Çalık, 2023).

OBYM'nin ikinci aşamasında Thomas Edison'un hayatı öğrencilere izlettirilmiştir. Edison'un karşılaştığı zorluklar ve bulduğu yaratıcı çözümler, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözüme yeteneklerine yönelik gelişim sağlarken, buluş yapma süreci ve yenilikçi yaklaşımı, yaratıcı düşünmenin ve yenilik yapmanın önemini ortaya koymaktadır (Bakırcı & Çepni, 2016). Edison'un başarısızlıklarından yılmayıp sürekli denemeye devam etmesi, öğrencilere azim ve dirençliliğin değerini öğretirken, bilimsel süreçleri nasıl kullandığını öğrenmek, bilimsel bilginin edinilmesi, değerlendirilmesi ve uygulanması konularında beceri kazanıldığı söylenebilir. Tüm bu aktiviteler öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin gelişime katkı sağladığı düşünülmektedir. Transfer Etme ve Genişletme aşamasında sosyo-bilimsel bir konu olan kaynakların etkili kullanımı açısından geri dönüşümün önemi hakkında bir video izletilmiştir. Bu videodan sonra yapılan sınıf tartışmasının öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözüme, iletişim, etik ve sosyal sorumluluk gibi becerilerin gelişimine katkı sağladığına inanılmaktadır (Bakırcı vd., 2018; Yıldırım, 2024). Bunun yanı sıra yaratıcılık ve inovasyon becerisi, kültürel farkındalık ve küresel bakış açısı gibi kavramların olumlu etkilenmiştir. Tüm bu kavramların 21. yüzyıl yaşam becerileri olarak kabul edildiğinden, OBYM destekli fen öğretiminin öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri gelişimine katkı sağladığı söylenebilir (Kiryak & Çalık, 2018).

STEM Kariyerlerine Yönelik İlgiler

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin STEM-MYİÖ'den elde edilen puanları uygulama öncesinde kıyaslandığında aralarında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Başka bir deyişle deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin STEM kariyerlerine yönelim ilgi alanları bakımından birbirine yakın ya da denk olduğu söylenebilir. Aynı zamanda STEM-MYİÖ son test puanları arasında anlamlı farkın deney grubu lehine olduğu saptanmıştır. Ayrıca Eta Kare etki büyüklüğü hesaplamasına bakarak deney grubu ile kontrol grubunun son test puan ortalamalarındaki farkın büyük olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, deney grubunda OBYM temelli fen etkinliklerinin STEM kariyerlerine yönelik ilgileri artırmada büyük oranda etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durumun, Transfer Etme ve Genişletme aşamasında gerçekleştirilen projelerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrenciler, öğretmen tarafından 3-4 kişilik gruplara ayrılmıştır. Öğrencilere elektrik devreleri ünitesi kapsamında proje konuları verilmiştir. Bu süreçte, öğrenciler nasıl proje yapacaklarının planlamasını yapmışlar ve kendilerine bir yol haritası çizmişlerdir. Projelerini gerçekleştirme aşamasında matematiksel hesaplamalardan ve teknolojiden faydalanmışlardır. Bunun yanı sıra Fen Bilimleri dersinde öğrenmiş oldukları elektrik devre yapma mantığını kullanarak projelerini bir mühendis gibi çalışarak çizmiş ve tasarımlarını ortaya koymuşlardır. Öğrenciler proje sürecinde farklı disiplinlerden faydalanmaları ve bir mühendis gibi çalışmalarının STEM alanlarına ilgilerini artırmıştır (Fan & Yu, 2017). Bu süreçte öğrencilerin iş birliği yapma, takım halinde çalışabilme, öğrendiklerini uygulamaya dökme, iletişim becerisi, eleştirel düşünme becerisi, öğrendiklerini günlük hayata uyarlayabilme becerisi gibi becerilerini geliştirmiştir (Kırırcı & Bakırcı, 2021). Öğrencilerin bu etkinlikler sırasında elde ettikleri deneyimler ve başarıları onların özgüvenini artırıp güçlü hissetmelerine yardımcı olduğu ve bu alanlarda çalışan insanlarla bağ kurmalarını sağlamıştır. Çalışmada elde sonuçlar, öğrencilerin STEM kariyer alanlarında çalışan insanlar gibi düşündükleri, öğrendikleri bilgiyi uyguladıklarını, hazırlamış olduğu tasarımları arkadaşlarına sunmaları ve öğrencilerin bu alanlarda çalışan insanlara karşı olan ilgileri gibi durumlar öğrencilerin STEM alanlarına ilgilerini artırdığı söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde STEM alanlarına yönelik çalışmalarda da benzer sonuçlara rastlanmıştır (Beier vd., 2019; Kırırcı & Bakırcı, 2021).

Öğrenci Görüşleri

Çalışma kapsamında görüşme yapılan öğrenciler, OBYM'nin Fen Bilimleri dersinde, iş birliği yapmaya, tartışma kültürünün oluşmasına, bilimin doğasının anlaşılmasına ve sosyobilimsel konuların öğrenilmesine

katkı sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca, mühendislik tasarım becerilerinin ve bilim insanlarının bilime olan katkılarını öğrenme konularında katkı sağladığını belirtmiştir. Öğrencilerin bu görüşlerinde OBYM'nin birinci aşamasında bilimin doğasından öğrencilerin haberdar edilmesi (Caymaz & Aydın, 2021), ikinci aşamasında tartışma tekniğine yer verilmesi (Kiryak & Çalık, 2018), üçüncü aşamasında fen-teknoloji ve mühendislik disiplinlerine yönelik etkinliklerin yer alması ve sosyobilimsel konuların ele alınmasının etkili olduğu düşünülmektedir (Ebenezer & Connor, 1998). Öğrenciler, OBYM temelli fen öğretim aracılığıyla yaratıcı yeteneklerinin ve teknoloji kullanımının farkında olduklarını belirtmişlerdir. Bu beceriler transfer etme ve genişletme aşamasında yapılan etkinliklerle kazanılmıştır (Bakırcı & Yıldırım; 2017; Caymaz & Aydın, 2021).

Öğrenciler, elektrik devreleri ünitesinin öğrenilmesinde OBYM'nin önemli katkılarından olduğunu ifade etmişlerdir. Konunun öğrenilmesinde OBYM'nin üçüncü aşamasında elektrik devrelerinin günlük hayatta kullanımına ilişkin örneklerin verilmesi, konuyla ilgili örnek olayının sınıf ortamında tartışılmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Bu tartışmada, herkesin görüşlerine açıklama imkânı verilmesi, elektrik devre konusunun olmadığı takdirde günlük hayatta karşılaşılan sorunların neler olacağına detaylı olarak ele alınmasının etkili olduğu söylenebilir. Tüm bu aktiviteler, konun kolay ve hızla öğrenilmesine katkı sağlayarak kalıcı öğrenmenin gerçekleştiğine katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Alan yazına bakıldığında benzer sonuçlar veren çalışmalar bulunduğu görülmektedir (Özden & Yenice, 2020).

Görüşme yapılan öğrenciler, OBYM destekli fen öğretiminin 21. yüzyıl becerilerine katkı sağladığını vurgulamışlardır. Bu beceriler; eleştiri yapabilme, yaratıcı düşünme, problem çözme, iletişim kurma ve iş birliği yapma becerisi şeklindedir. Öğrencilerin belirttiği bu becerilerin hepsi 21. yüzyıl beceri içinde yer almaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin bu görüşleri, OBYM destekli fen öğretiminin öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri üzerinde olumlu katkılar sağladığını ortaya koymaktadır. “Keşfetme ve Sınıflandırma” aşamasında öğretmen tarafından öğrencilere dağıtılan çalışma kâğıdına öğrencilerin çizmiş oldukları elektrik devrelerinin arkadaşları tarafından yorumlanması ve eleştirilmesi bu becerilerin gelişmesine önemli katkı sağladığı düşünülmektedir. “Yapılandırma ve Müzakere Etme” aşamasında öğrencilere yapılan deneyler ve bu deneylerin günlük hayatta ilişkilendirilmesi, “Transfer Etme ve Genişletme” aşamasında öğrencilerin arkadaşlarıyla grup çalışmaları yapmış olmaları da bu becerilerin kazandırılması açısından katkı sağlamıştır. Bu bağlamda yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara rastlanılmaktadır (Benek & Akçay, 2022; Kiryak & Çalık, 2018).

Öğrenciler, OBYM'nin STEM kariyerlerine yönelik ilgileri üzerinde olumlu katkılar bıraktığı belirtmişlerdir. OBYM sayesinde, fen, teknoloji, mühendislik ve matematik gibi kariyerlere olan ilgilerinin arttığını vurgulamışlardır. Öğrencilerin bu şekilde görüş beyan etmelerinde, OBYM kapsamında yapılan etkinlik ve projelerin farklı disiplinleri içerecek şekilde düzenlenmiş olması ve bilim insanlarının kullandığı bilimsel yöntemi kullanmaları etkili olmuştur. Özellikle elektrik devrelerinin günlük hayatta kullanım alanları ile ilgili proje konusunda teknoloji, matematik ve mühendislik alanları içermesine dikkat edilmiştir. Dolayısıyla OBYM kapsamında yapılan bu eğitim aktiviteleri öğrencilerin Fen Bilimleri dersine karşı ilgilerinin artmasına katkı sağladığı söylenebilir (Balçın vd., 2018; Ürünbrahimoğlu, 2019).

Çalışmaya katılan öğrenciler OBYM' dayalı öğretimde, iş birliğinin olması, tartışma tekniğinin varlığı, fikirlerini rahatlıkla ifade etme, sosyobilimsel konularda farkındalık kazanma, bilim insanlarının takip ettiği yöntemi kullanma ve etkinliklerde bir mühendis gibi görev alma hissinin olması gibi unsurların yer almasından dolayı mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu görüşlerinde, OBYM'nin “Keşfetme ve Sınıflandırma” aşamasında yapılan sınıf tartışmalarının, “Yapılandırma ve Müzakere Etme” aşamasında yapılan deneyler sonrası öğrencilere günlük hayatta karşılarına çıkabilecek problem durumlarının verilip bunların çözümüyle ilgili fikirlerinin alınması, “Transfer Etme ve Genişletme aşamasında yapılan fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerine ilişkin etkinliklerin yapılması ve sosyobilimsel konuların ele alınmasının etkili olduğu düşünülmektedir (Wahono vd., 2021; Yıldırım, 2024). Bu bulgular, OBYM'nin fen bilimleri öğretiminde öğrencilerin iş birliği yapma, konuyu daha iyi anlama, mühendislik tasarım becerilerini geliştirme ve yaratıcı düşünme gibi birçok alanda olumlu etkiler sağladığını göstermektedir. OBYM'nin, öğrencilerin fen bilimleri derslerine ve STEM kariyerlerine olan ilgisini artırdığı, 21. yüzyıl

becerilerini geliştirdiği ve öğrencilerin ders sırasında motive olmalarına katkıda bulunduğuna işaret etmektedir.

Öneriler

Çalışma ile OBYM uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl yaşam becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu ortaya çıkarıldığından 21. yüzyıl yaşam becerilerinin gelişiminin hedeflendiği öğrenme süreçlerinde OBYM uygulamalarına yer verilmesi önerilmektedir.

Benzer biçimde çalışma bulguları ile OBYM uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin STEM alanlarına olan ilgileri üzerinde olumlu etkileri olduğu ortaya konduğundan STEM alanlarına ilgi geliştirilmesinin amaçlandığı öğrenme süreçlerinde OBYM uygulamalarının kullanılması önerilmektedir.

Son olarak, OBYM uygulamalarının etkilerini daha ayrıntılı bir şekilde ortaya koymak için fen bilimleri dersinin çeşitli ünite ve konularında araştırma ve uygulanmalar yapılması önerilmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, 2023-2024 eğitim öğretim yılında 7. sınıfta öğrenim gören ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle erişilen toplam 50 öğrenciyle sınırlıdır. Araştırmada, 21. Yüzyıl Yaşam Becerileri Ölçeği, STEM İlgisi Ölçeği ve Yarı Yapılandırılmış Mülakat kullanılarak veri toplanmıştır. Özellikle çalışmanın yarı deneysel boyutunda ilgilenilen değişkenlerin olası iç ve dış geçerlik tehditlerine maruz kalma olasılığında arınık olması kontrol gruplu araştırma deseni benimsenerek sınırlandırılmaya çalışılmıştır. Çalışmada ön-test yapıldıktan belirli bir süre sonra uygulamalar ve daha sonra son-test yapılmış olsa da ön-testte kullanılan veri toplama araçlarının hatırlanmasına bağlı cevap verilmesi bir sınırlılık olarak kabul edilmiştir. Benzer biçimde ön-test ve son-test arasında makul bir süre geçmiş olmasına rağmen ön-testin çalışma değişkenlerine ilişkin duyarlılıkları harekete geçirerek uygulamaları etkilemesi ve bu durumun son-teste yansımaları çalışmanın bir başka sınırlılığını oluşturmaktadır. Çalışmanın hem deney hem de kontrol grubunda etkinlik temelli fen öğretimi uygulamalarının yapılmış olsa da deneysel çalışmalara özgü deneysel müdahalenin yayılması tehdidi çalışmanın bir sınırlılığıdır. Her ne kadar çalışma faaliyetleri çalışma grubunun fen dersini işlediği sınıflarda ve kendi fen öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmiş olsa da çalışma grubu öğrencilerinin bir çalışma içinde oldukları fikrinden hareketle sahip oldukları bilgi, duygu ve düşünceleri çalışma aşamalarına yeterince yansıtmamış olma olasılığı çalışmanın bir sınırlılığı olarak düşünülebilir.

Yazar Katkı Oranı

Yazarlar, bu çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Etik Beyan

Bu araştırmanın her aşamasında etik kuralların ihlal edilmemesi için "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen tüm kurallara titizlikle uyulmuştur.

Çatışma Beyanı

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

References

- Akpınar, E., & Ergin, Ö. (2005). The role of science teacher in constructivist theory. *Elementary Education Online*, 4(2), 55–64.
- Alfiana, N., & Wiyarsi, A. (2023). Students' scientific habits of mind from the perspective of educational levels and gender. *AIP Conference Proceedings* (Vol. 2556, No. 1). AIP Publishing.
- Bakırcı, H. (2014). *The study on evaluation of designing, implementing, and investigating the effects of teaching material based on common knowledge construction model: Light and voice unit sample* [Unpublished doctoral dissertation]. Karadeniz Technical University.
- Bakırcı, H., & Çepni, S. (2014). Examination of common knowledge construction model on the basis of science curriculum. *Journal of Science Teaching*, 2(2), 83–94.
- Bakırcı, H., & Çepni, S. (2016). The influence of the common knowledge construction model on middle school sixth grade students' critical thinking skills: A case of light and sound unit. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 17(3), 185–202. <https://doi.org/10.17679/inuefd.17308627>
- Bakırcı, H., & Çiçek, S. (2017). Effects of the learning environment designed according to common knowledge construction model on 5th grade students' nature of science. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 4(15), 1960–1974. <https://doi.org/10.26450/jshsr.289>
- Bakırcı, H., & Ensari, Ö. (2018). The effect of common knowledge construction model on academic achievement and conceptual understandings of high school students on heat and temperature. *Education & Science*, 43(196), 171–188. <https://doi.org/10.15390/eb.2018.7457>
- Bakırcı, H., & Yıldırım, İ. (2017). The influence of common knowledge construction model on students' conceptual understanding and permanence of knowledge in terms of greenhouse effect. *Ahi Evran University Journal of Kirsehir Education Faculty*, 18, (Special issues), 45–63.
- Bakırcı, H., Artun, H., & Şenel, S. (2016). The effect of common knowledge construction model-based science teaching on the seventh grade students' conceptual understanding (Let's learn celestial bodies). *Van Yüzüncü Yıl University Faculty of Education Journal*, 13(1), 514–543.
- Bakırcı, H., Artun, H., Şahin, S., & Sağdıç, M. (2018). Investigation of opinions of seventh grade students about socio-scientific issues by means of science teaching based on common knowledge construction model. *Journal of Qualitative Research in Education*, 6(2), 207–237 <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c2s10m>
- Bakırcı, H., Çalık, M., & Çepni, S. (2017). The effect of the common knowledge construction model-oriented education on sixth grade students' views on the nature of science. *Journal of Baltic Science Education*, 16(1), 43–55.
- Bakırcı, H., Çepni, S., & Yıldız, M. (2015). The effects of common knowledge construction model on sixth grade students' academic achievement: Light and sound unit. *Dicle University Ziya Gökalp Education Faculty Journal*, 26, 182–204.
- Balçın, M. D., Çavuş, R., & Yavuz-Topaloğlu, M. (2018). Examining secondary school students' attitudes towards stem and their interests in stem professions. *Asian Journal of Instruction*, 6(2), 40–62.
- Beier, M. E., Kim, M. H., Saterbak, A., Leautaud, V., Bishnoi, S., & Gilberto, J. M. (2019). The effect of authentic project-based learning on attitudes and career aspirations in STEM. *Journal of Research in Science Teaching*, 56(1), 3–23. <https://doi.org/10.1002/tea.21465>
- Benek, I., & Akçay, B. (2022). The effects of socio-scientific STEM activities on 21st century skills of middle school students. *Participatory Educational Research*, 9(2), 25–52. <https://doi.org/10.17275/per.22.27.9.2>
- Biernacka, B. (2006). *Developing scientific literacy of grade five students: A teacher researcher collaborative effort* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Manitoba.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Scientific research methods* (2nd Ed.). Pegem Academy.
- Candaş, B., & Çalık, M. (2023). The effect of CKCM-oriented instruction on grade 8 students' conceptual understanding of sustainable development. *Journal of Biological Education*, 57(5), 986–1005. <https://doi.org/10.1080/00219266.2021.2006748>
- Caymaz, B., & Aydın, A. (2021). The effect of common knowledge construction model-based instruction on 7th grade students' academic achievement and their views about the nature of science in the electrical energy unit at schools of different socio-economic levels. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 19(2), 233–265. <https://doi.org/10.1007/s10763-020-10054-0>
- Çepni, S. (2011). *Introduction to research and project work*. Celepler Printing.
- Demirci, E. (2016). *The effects of keeping the student diaries for electricity unit in 7th grade science and technology course on the students' metacognitive development and academic achievement*. [Unpublished master's thesis]. Pamukkale University.
- Demircioğlu, H., & Vural, S. (2016). The effect of the common knowledge construction model on the attitudes of eighth grade gifted students towards chemistry course. *HAYEF Journal of Education*, 13(1), 49–60.
- Demirel, R. (2021). *The effect of teaching the subject of light with argumentation-supported design based science and engineering practices on the learning outcomes and twenty-first century skills of seventh grade students* [Unpublished doctoral dissertation]. Aksaray University.
- Ebenezer, J. V., & Connor, S. (1998). *Learning to teach science: A model for the 21st century*. Pearson.
- Ebenezer, J., Chacko, S., Kaya, O. N., Koya, S. K., & Ebenezer, D. L. (2010). The effects of common knowledge construction model sequence of lessons on science achievement and relational conceptual change. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(1), 25–46. <https://doi.org/10.1002/tea.20295>
- Fan, S. C., & Yu, K. C. (2017). How an integrative STEM curriculum can benefit students in engineering design practices. *International Journal of Technology and Design Education*, 27, 107–129. <https://doi.org/10.1007/s10798-015-9328-x>
- Gelen, I. (2017). P21-21st century skills frameworks in curriculum and instruction (US Practices). *Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 1(2), 15–29.
- GPE. (2020). *21st century skills: What potential role for the global partnership for education? A landscape review*. Global Partnership for Education.
- Gülhan, F., & Şahin, F. (2016). The effects of science-technology-engineering-math (STEM) integration on 5th grade students' perceptions and attitudes towards these areas. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 602–620. <https://10.14687/ijhs.v13i1.3447>
- Hahs-Vaughn, D. L., & Lomax, R. G. (2020). *An introduction to statistical concepts* (4th ed.). Routledge.
- Karakuş, M., & Yalçın, O. (2016). The effect of argumentation-based learning in science education on academic achievement and scientific process skills: A meta-analysis study. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 16(4), 1–20. <https://doi.org/10.18037/ausbd.415534>
- Kırıcı, M. G., & Bakırcı, H. (2021). The effect of STEM supported research-inquiry-based learning approach on the scientific creativity of 7th grade students. *Journal of Pedagogical Research*, 5(2), 19–35. <http://dx.doi.org/10.33902/JPR.2021067921>
- Kier, M. W., Blanchard, M. R., Osborne, J. W., & Albert, J. L. (2014). The development of the STEM career interest survey (STEM-CIS). *Research in Science Education*, 44(3), 461–481. <https://doi.org/10.1007/s11165-013-9389-3>
- Kiryak, Z., & Çalık, M. (2018). Improving grade 7 students' conceptual understanding of water pollution via common knowledge construction model. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 16, 1025–1046. <https://doi.org/10.1007/s10763-017-9820-8>

- Koyunlu-Ünlü, Z., Dökme, İ., & Ünlü, V. (2016). Adaptation of the science, technology, engineering, and mathematics career interest survey (STEM-CIS) into Turkish. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(63), 21–36. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.63.2>
- Kuenzi, J. J. (2008). Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education: Background, federal policy, and legislative action. *Congressional Research Service Reports*. <https://digitalcommons.unl.edu/crsdocs/35>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Ministry of National Education. (2018). *Science course curriculum (primary and secondary school 3rd, 4th, 5th, 6th, 7th and 8th grades)*. State Books Printing House.
- Özden, B., & Yenice, N. (2020). The effect of common knowledge construction model-based teaching on the cognitive and psychomotor learning of 7th grade students. *Journal of Science Learning*, 4(1), 31–40. <https://doi.org/10.17509/jsl.v4i1>
- Özden, B., & Yenice, N. (2022). The effect of science teaching based on the common knowledge construction model on academic achievement: A meta-analysis study. *Dokuz Eylül University Buca Faculty of Education Journal*, 54, 700–720. <https://doi.org/10.53444/deubefd.908943>
- Robson, C. (2015). *Scientific research methods: Real world research*. Anı Publishing.
- Sarıkaya, D., & Aydın, A. (2021). The effect of educational information network and experiment supported activities on teaching the 7th grade electrical circuits unit. *International Online Journal of Education and Teaching*, 9(2), 265–310. <https://orcid.org/0000-0002-2724-5409>
- Sungur-Alhan, S. S. (2022). The effect of common knowledge construction model based instruction on pre-service science teachers' lesson planning. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 51(1), 1–41. <https://doi.org/10.14812/cuefd.886372>
- Türel, Y. K., Şimşek, A., Vautier, C. G. Ş., Şimşek, E., & Kızıltepe, F. (2023). *Research report on 21st century skills and values*. Board of Education and Discipline.
- Uke, I., Ebenezer, J., & Kaya, O. N. (2024). Seventh-grade students' relational conceptual change and science achievement: Photosynthesis and cellular respiration duo. *Research in Science Education*, 54, 707–737. <https://doi.org/10.1007/s11165-024-10156-7>
- Ulukök, Ş., Çelik, H., & Sarı, U. (2013). The effect of computer-aided applications on simple electrical circuits on the development of experimental process skills. *Journal of Theoretical Educational Sciences*, 6(1), 77–101.
- Uzunkaya, M. (2019). *The effect of teaching based on the common knowledge construction model on secondary school students' Effect on academic success: Sound unit example* [Unpublished master's thesis]. Necmettin Erbakan University.
- Ürünibrahimoğlu, M. (2019). Examining the interest levels of secondary school students towards science-technology-engineering-mathematics (STEM) professions. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 3(3), 151–173. <https://doi.org/10.34056/aujef.442000>
- Wahono, B., Chang, C. Y., & Khuyen, N. T. T. (2021). Teaching socio-scientific issues through integrated STEM education: an effective practical averment from Indonesian science lessons. *International Journal of Science Education*, 43(16), 2663–2683. <https://doi.org/10.1080/09500693.2021.1983226>
- Yazıcı, A. Ş., & Akyol, B. (2021). The validity and reliability study of the scale of occupational professionalism of school principals. *E- International Journal of Educational Research*, 12(4), 89–105. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.978454>
- Yıldırım, G. Y. (2024). *The effect of the common knowledge construction model on 4th grade students' scientific thinking habits and argument levels* [Unpublished master's thesis]. Trabzon University.

- Yıldırım, I., & Bakırcı, H. (2019). The Effect of common knowledge construction model-based science education on entrepreneurship skills of secondary school students. *International Journal of Progressive Education*, 15(6), 134–150. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.215.9>
- Yıldızbaş, H., & Güzel, H. (2020). The effect of teaching according to the common knowledge construction model on sixth grade students' conceptual understanding of the subject of light. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(29), 1718–1750. <https://doi.org/10.26466/opus.751220>
- Yurtbakan, E., Çalık, M., & Güler, T. (2021). Investigating fourth grade students' conceptual growth of the 'organic and nonorganic foods' subject: A case of common knowledge construction model. *Hacettepe University Journal of Education*, 36, 544–561. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2020058881>



Examining the Direct and Indirect Effects of In-Home Literacy Practices on Children's Early Literacy Skills and Working Memory*

Devlet ALAKOÇ^{a**} (ORCID ID- 0000-0002-5132-9020)

Sema BÜYÜKTAŞKAPU SOYDAN^b (ORCID ID- 0000-0003-0232-3818)

Gülşen AKKAYA ERSAN^c (ORCID ID- 0000-0003-2684-9849)

Betül TOKA^d (ORCID ID- 0000-0003-1531-3758)

^a Selçuk University, Faculty of Health Sciences, Konya/Türkiye

^b Necmettin Erbakan University, Faculty of Education, Konya /Türkiye

^c Ministry of National Education, Zongudak/Türkiye

^d Ministry of National Education, İstanbul /Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1269871

Article history:

Received 23.03.23

Revised 11.06.24

Accepted 17.12.24

Keywords:

In Home literacy practices,

Working memory,

Early literacy skills,

Executive function skills,

Research Article

Abstract

The objective of this study was to ascertain the direct and indirect effects of in-home literacy practices on children's early literacy skills and working memory performance. The study was designed as descriptive research, and structural equation modelling was employed for the analysis of the obtained data. A total of 180 children, comprising 87 females and 93 males, aged six, and their parents participated in the study. The study employed a range of instruments for data collection, including the Home Literacy Environment Scale, the Emergent Literacy Questionnaire, the Early Literacy Skills Assessment Tool, and the Working Memory Scale. The findings revealed that maternal involvement in literacy preparation activities was associated with a higher frequency of such activities, while paternal involvement was associated with a lower frequency. Additionally, the study demonstrated that maternal practices in the home literacy environment had a direct effect on children's early literacy skills. Furthermore, it was determined that early literacy skills had a direct impact on verbal and visual working memory. Although there was no direct effect of the home literacy environment on working memory, it was found that children's early literacy skills had an indirect effect on working memory performance through their early literacy skills. Additionally, fathers' in-home literacy practices did not have a significant indirect effect on working memory.

Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri ve Çalışma Belleği Üzerinde Ev İçi Okuryazarlık Uygulamalarının Doğrudan ve Dolaylı Etkisinin İncelenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1269871

Makale Geçmişi:

Öz

Bu çalışma, ev içi okuryazarlık ortamının çocukların erken okuryazarlık becerileri ve çalışma belleği performansları üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırma tanımlayıcı türde tasarlanmış olup elde edilen veriler

* This study was presented as an oral presentation at the 9th International Eurasian Educational Research Congress, held from June 22nd to 25th, 2022.

** Corresponding Author: sema.soydan@erbakan.edu.tr

Geliş 23.03.2023
Düzeltilme 11.06.24
Kabul 17.12.24

Anahtar Kelimeler:

Ev içi okuryazarlık uygulamaları,
Çalışma belleği,
Erken okuryazarlık becerileri,
Yönetici İşlev Becerileri,

Araştırma Makalesi

yapısal eşitlik modeli ile analiz edilmiştir. Araştırmaya 87 kız ve 93 erkek olmak üzere 6 yaşındaki toplam 180 çocuk ve ebeveynleri katılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği, Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi, Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı, Çalışma Belleği Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini gerçekleştirme sıklığı açısından annelerin pozitif, babaların negatif yönde etkisi olduğu bunun yanında annelerin ev içi okuma yazma ortamı uygulamalarının çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde doğrudan etkisi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca erken okuryazarlık becerilerinin sözel ve görsel çalışma belleği üzerinde doğrudan etkisi olduğu saptanmıştır. Ev içi okuryazarlık ortamının çalışma belleği üzerinde doğrudan bir etkisi bulunmamakla birlikte, çocukların erken okuryazarlık becerileri aracılığıyla çalışma belleği performansları üzerinde dolaylı bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca babaların ev içi okuryazarlık ortamı uygulamalarının çalışma belleği üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı bulunmamıştır.

Introduction

In working memory, which is the system responsible for the preservation of information, newly acquired information can be stored and retained even when additional information is presented (Conway et al., 2005). Working memory is employed when there is a need to switch between multiple sources of information (Shipstead et al., 2012). It involves a number of cognitive processes, including maintaining the target and retrieving information after distraction (Cowan, 2001; Miyake et al., 2000; Unsworth & Engle, 2007). Individual differences in working memory, which is intricately linked to cognitive performance, have been demonstrated to be highly effective in children's processes of learning information and acquiring skills (Alloway & Alloway, 2010; Peng et al., 2016; Cowan & Alloway, 2009). In this context, numerous studies have examined the relationship between early literacy skills and working memory performance. These studies have determined that there is a relationship between phonological working memory and phonological awareness and reading abilities (Ne'eman & Shaul, 2023). Verbal working memory has been demonstrated to be an effective predictor of long-term learning outcomes, specifically the acquisition of letter-sound rules, which are essential for the development of phonological processing skills. Additionally, verbal working memory has been shown to influence meta-linguistic abilities including phonological awareness (Alloway & Gathercole, 2004). Moreover, research has demonstrated that working memory, particularly the phonological loop and the central executive, is essential for retaining verbal information during reading (Beneventi et al., 2010; Gathercole et al., 2006; Savage et al., 2007). Once more, the process of learning to read places significant demands on children's working memory, particularly during alphabetic decoding. This refers to the ability of the child to convert letters into sounds in order to decode a word (Peng et al., 2018). The capacity for working memory at this stage is regarded as pivotal for phonological encoding and for establishing stable associations between written text and speech sounds (De Jong, 1998). Furthermore, working memory is employed in the simultaneous processing of visual and verbal information, as well as the integration of disparate information sources in vocabulary tasks, such as defining the meaning of a word and matching it with an image (Peng et al., 2018). Indeed, the extant literature indicates that all components of working memory are related to writing awareness, phonological awareness, and vocabulary development in preschool children (Alloway et al., 2005; Welsh et al., 2010). Furthermore, these components have been demonstrated to be effective on future reading achievement (Alloway & Alloway, 2010; Peng et al., 2018) and reading comprehension skills (Bourke et al., 2014; Dahlin, 2011; De Jong, 2006; Sesma et al., 2009). These studies demonstrate the efficacy of working memory in facilitating early literacy skills that emerge during the preschool period. Nevertheless, only one study has examined the impact of early literacy skills on working memory. In this study, the effects of phoneme awareness, rhyme, and vocabulary training on the trained skills and working memory (serial recall and free recall) were compared. The findings indicated that rhyme and vocabulary training did not enhance serial recall-free recall skills of working memory. However, phoneme awareness training demonstrated favorable outcomes (Melby-Lervag & Hulme, 2010).

In the existing literature, in addition to studies examining the interaction between working memory and early literacy skills, there are also studies examining the factors affecting working memory and early literacy skills. In addition to studies demonstrating that working memory performance can be enhanced through intensive training (Cortese et al., 2015; Mastropieri et al., 2005; Thorell et al., 2009), it has been established that working memory interventions based on daily contexts (including adaptations to the environment to reduce working memory loads, direct working memory training without and with strategy instruction, physical activity that can indirectly affect working memory, and phonological awareness training skills) have the potential to improve children's working memory capacity (Rowe et al., 2019). In addition to studies demonstrating the efficacy of intensive training in developing early literacy skills, research has also shown that a home literacy environment based on daily contexts is effective (Baker, 2014; Cassel, 2011; Holflundsengen et al., 2018; Huntsinger et al., 2016; Liu et al., 2018; Malin, 2016; Niklas & Schneider, 2013; Roberts et al., 2005; Stephenson et al., 2008). Nevertheless, it remains unclear whether the home literacy environment in the daily context exerts a direct or indirect influence on working memory.

Nevertheless, parents can facilitate their child's literacy development within the home environment through the use of scaffolding techniques, including directing the child's attention to the activity, guiding their engagement with the task, supporting their autonomy, and modelling appropriate task behaviours (Bernier et al., 2010; Hammond et al., 2012). The internalization of executive function skills within the home environment enables children to utilize these skills in the classroom, facilitating the acquisition of early mathematics and reading education (Bierman et al., 2008). While a relationship between children's executive function skills and the home literacy environment is evident, few studies have concurrently addressed these two constructs (Alston-Abel & Berninger, 2017; Segers et al., 2016). These limited number of studies examining the relationship between executive function skills and the home literacy environment indicates that these skills, which encompass working memory, attention control, attention shifting, and response inhibition, may be influenced by the home literacy environment. This suggests that the home literacy environment may also impact working memory.

Nevertheless, there is a paucity of research examining the impact of the home literacy environment on children's working memory performance. In light of the evidence indicating that a supportive home literacy environment is beneficial for early literacy development (Baker, 2014; Huntsinger et al., 2016; Inoue et al., 2018; Stephenson et al., 2008) and executive function skills (Alston-Abel & Berninger, 2017; Segers et al., 2016), the following research questions have been formulated in this study.

1- Does the home literacy environment exert a direct effect on children's early literacy skills and working memory performance?

2- Does the development of early literacy skills in children directly influence working memory performance?

3- Does the home literacy environment exert an indirect effect on children's working memory performance?

Method

Research Model

This study aimed to investigate the direct and indirect effects of the home literacy environment on children's working memory and early literacy skills. Accordingly, a quantitative research method, namely the correlational survey model, was utilized. The correlational survey model permits the examination of the degree and nature of change between variables without manipulation of the relationships between them (Bordens & Abbott, 2018). In order to examine the indirect effect of the home literacy environment, a structural equation model was employed within the scope of the research. Structural equation modelling enables researchers to assess the direct and indirect effects between variables within a model constructed by the researchers themselves (Çokluk et al., 2014).

Study Group

The sample was selected using the convenient sampling method from the Alaplı district of Zonguldak province. The convenient sampling method (Patton, 2005), which involves the researcher's selection of the most accessible elements, may have limited representativeness of the population compared to other sampling methods. However, during the data collection period of this research, the implementation of stringent pandemic measures in our country presented significant challenges to the recruitment of participants, particularly those in preschool education. Consequently, 180 children aged six and their parents participated in the study. Of the participating children, 87 (48%) were female, and 93 (52%) were male. Among the mothers who participated in the study, 41% had completed primary education, 44% had completed high school degree, and 15% had obtained a bachelor's degree. The average age of mothers was 32.49 ± 4.744 years. Regarding the fathers who participated in the study, 28% had completed primary education, 53% had completed high school, and 19% had obtained a bachelor's degree. The average age of the fathers was 36.28 ± 4.804 years.

Data Collection Tools

Home Literacy Environment Questionnaire: The instrument was developed by Umek et al. (2006) for the purpose of evaluating the reading environment at home and the social interactions that promote young children's language development. The scale is completed by families and comprises 32 items, which are organized into five subscales. These include stimulation to use language, reading aloud to children, visits to libraries, participation in puppet shows, joint activities and conversations, and interactive reading within the possible proximal development area to support language development. In adapting the instrument into Turkish, validity and reliability studies were conducted by Altun (2013). The Cronbach's alpha coefficient for the scale was calculated to be 0.89. The five-factor scale was found to account for 48.7% of the total variance. The Cronbach's Alpha coefficients for the five factors are 0.84, 0.82, 0.83, 0.76, and 0.75, respectively (Altun, 2013).

Emergent Literacy Questionnaire: The questionnaire, developed by Nebrig (2007), is designed to assess the perceived importance of emergent literacy activities among parents and the frequency with which they engage in these activities within the home environment. The questionnaire is comprised of two sections, each of which is further divided into two subscales. The Structured Activities subscale encompasses literacy activities that occur between parents and children as part of their daily routine, whereas the Unstructured Activities subscale comprises literacy activities that necessitate the use of materials analogous to those employed in school. The Turkish adaptation of the questionnaire was conducted by Altıparmak (2010), and the internal consistency coefficient of the questionnaire was determined as follows: $\alpha = 0.90$ for the Unstructured Activities subscale, $\alpha = 0.88$ for the Structured Activities subscale, and $\alpha = 0.97$ for the entire questionnaire. Within the scope of the present study, Form B of the questionnaire was employed to ascertain the frequency with which the parents engaged in literacy preparation activities at home.

Early Literacy Skills Assessment Tool (ELSAT): It is a tool developed by Karaman (2013) to assess the early literacy skills of children aged between 48 months and 77 months. The assessment tool is comprised of five sub-tests: phonological awareness, writing awareness, story comprehension, matching images, and pre-writing skills. Each sub-test can be administered separately, with one point awarded for correct answers and zero points for incorrect answers (Karaman, 2013). As part of the validity studies of the assessment tool, item discrimination, exploratory, and confirmatory factor analyses were conducted. The KR-20 reliability values ranged from 0.61 to 0.91 (Karaman & Güngör Aytar, 2016).

Working Memory Scale: The scale was developed for the purpose of assessing the working memory performance of children aged between the ages of 5 and 10 years. It is comprised of four dimensions and nine sub-tests, including verbal/visual short-term memory and verbal/visual working memory. During the administration of the sub-tests, sequences are presented to the child in each item. If the child is successful in at least one of the trials in each item, they proceed to the next item. In the event of an unsuccessful

outcome on both attempts, the sub-scale is terminated, and the next sub-scale is initiated. A score is assigned for each sequence that is correctly repeated or marked in the correct order on the scale. In the context of studies conducted to assess the validity of the scale, it has been determined that the factor loading values of the scale range from 0.40 to 0.93, item-total score correlations are greater than 0.40 in terms of discrimination, and there are significant differences in performance based on age. The internal consistency reliability for the scale, as determined using the test-halves method, is above .66, while the reliability based on the test-retest method ranges from .41 to .83 (Ergül et al., 2018).

Data Analysis

Path analysis was employed for the purpose of data analysis, which can be conducted with latent or observed variables. Subsequently, path analysis was conducted following the testing of the structural equation model of the observed variables within the study. In the interpretation of the total effects, the magnitude of the path coefficient is indicative of the effect size. A coefficient less than 0.10, it is considered a small effect; a coefficient between 0.30 and 0.50 is categorized as a moderate effect; and a coefficient of 0.50 or higher, is regarded as a large effect (Kline, 2010). To assess the model fit, the following fit indices were employed: Chi-square (χ^2), RMSEA, GFI, SRMR, CFI, and IFI (Bagozzi & Heatherton, 1994).

Table 1

The Values Related to the Model Fit (Hu & Bentler, 1999; Marcoulides & Schumacher, 2001)

Measurement	Model Fit Index Values
(χ^2 /sd)	2.483 **
RMSEA	0.079 *
SRMR	0.010 *
IFI	0.996 **
CFI	0.996 **
GFI	0.996 **
TLI	0.914 *

* Acceptable Fit; ** Good Fit

Upon examination of Table 1, the χ^2 /df value is calculated to be 2.483, which is determined to have excellent fit indices, as it is less than 3 (Byrne, 2013). The RMSEA fit index, with a value of 0.079, is deemed to have an acceptable fit index. Upon examination of the IFI, CFI, and GFI values, it was determined that all three values have an acceptable fit index. The TLI value, however, demonstrated an excellent fit index (Schermelleh-Engel et al., 2003).

Findings

The findings of this study investigating the direct and indirect effects of the home literacy environment on children's early literacy skills and working memory performance are presented in Table 2.

Table 2*Assessment of the Direct and Indirect Effects of Home Literacy and Pre-Reading Readiness Scales on the Working Memory Scale*

		Dependent Variable		
		Early Literacy Skills Assessment Tool $\beta \pm SH$	Working Memory Scale	
			Verbal Working Memory $B \pm SH$	Visual Working Memory $B \pm SH$
Home Literacy Environment Questionnaire Mother		0.203 \pm 0.071 **	0.005 \pm 0.004	0.0001 \pm 0.004
Home Literacy Environment Questionnaire Father		0.016 \pm 0.062	0.002 \pm 0.004	-0.002 \pm 0.004
Emergent Literacy Questionnaire B Mother		0.113 \pm 0.053 *	0.005 \pm 0.003	0.002 \pm 0.003
Emergent Literacy Questionnaire B Father		-0.128 \pm 0.052 **	-0.005 \pm 0.003	0.001 \pm 0.003
R ²		0.141	0.046	0.008
Home Literacy Environment Questionnaire Mother			0.001 \pm 0.004	-0.004 \pm 0.004
Home Literacy Environment Questionnaire Father			0.001 \pm 0.003	-0.002 \pm 0.004
Emergent Literacy Questionnaire B Mother			0.002 \pm 0.003	-0.001 \pm 0.003
Emergent Literacy Questionnaire B Father			-0.002 \pm 0.003	0.004 \pm 0.003
Early Literacy Assessment Tool			0.020 \pm 0.004 **	0.022 \pm 0.004 **
R ²			0.162	0.140
Home Literacy Environment Questionnaire Mother			0.004 ** (0.001; 0.008)	0.005 ** (0.002; 0.009)
Indirect Effect	Home Literacy Environment Questionnaire Father		0.0001 (-0.002; 0.003)	0.0001 (-0.003; 0.003)
	Emergent Literacy Questionnaire B Mother		0.002 ** (0.001; 0.003)	0.003 ** (0.001; 0.005)

Emergent Literacy Questionnaire B Father	-0.003 ** (-0.005; -0.001)	-0.003 ** (-0.006; -0.001)
--	-------------------------------	-------------------------------

**p< .01. *p= .05

Upon examination of Table 2, it becomes evident that the Home Literacy Environment Questionnaire, both in the mother and father protocols, and the Emergent Literacy Questionnaire in both mother and father B protocols, exert no significant effect on the sub-dimensions of the Working Memory Scale ($p > .005$). In addition, it was determined that the mother form of the In-Home Literacy Environment Scale ($t = 2.845$ $p = 0.004$) and the mother ($t = 2.140$ $p = 0.032$) B form of the Literacy Readiness Questionnaire had a notable positive effect on the Early Literacy Scale. Conversely, the father ($t = -2.479$ $p = 0.013$) B form of the Literacy Readiness Questionnaire exhibited a significant negative effect. However, the Home Literacy Environment Questionnaire in the father protocol was found to have no significant impact on Early Literacy Skills Assessment Tool ($t = 0.252$, $p = 0.801$).

Upon examination of Table 2, it was determined that the direct effect of the mother and father forms of the In-Home Literacy Environment Scale and the mother and father B form of the Literacy Readiness Questionnaire on the Working Memory Scale was not statistically significant. Conversely, the direct effect of the Early Literacy Scale on the Working Memory Scale sub-dimensions of verbal working memory and visual working memory was statistically significant. The In-Home Literacy Environment Scale and Literacy Readiness Questionnaire Form B were found to have no significant effect on the Working Memory Scale. Inclusion of the Early Literacy Scale in the model revealed that the mother form of the In-Home Literacy Environment Scale and the mother form of the Literacy Readiness Questionnaire B exerted a positive effect on the effect of the Early Literacy Scale and the Working Memory Scale. Conversely, the father form of the Literacy Readiness Questionnaire B demonstrated a negative impact on the effect of the Early Literacy Scale and the Working Memory Scale when the Early Literacy Scale was incorporated in the model:

Figure 1

Structural Equation Model for the Effect of the In-Home Literacy Environment Scale and Literacy Readiness Questionnaire on Working Memory

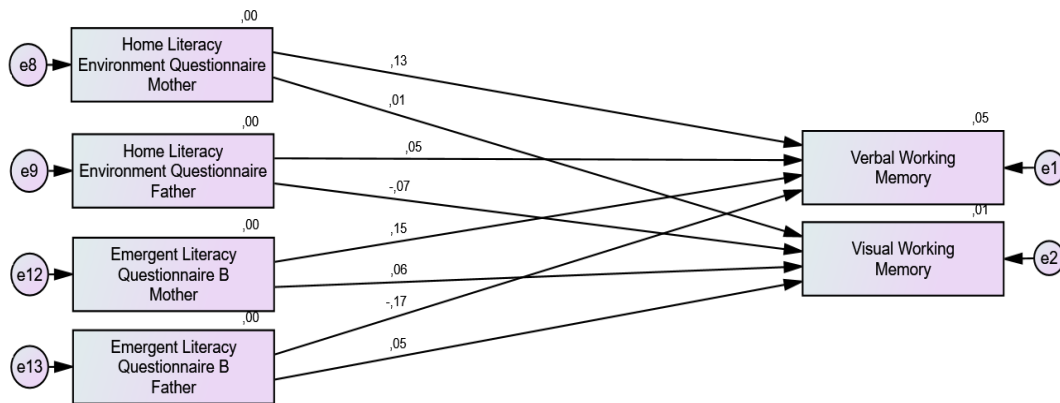
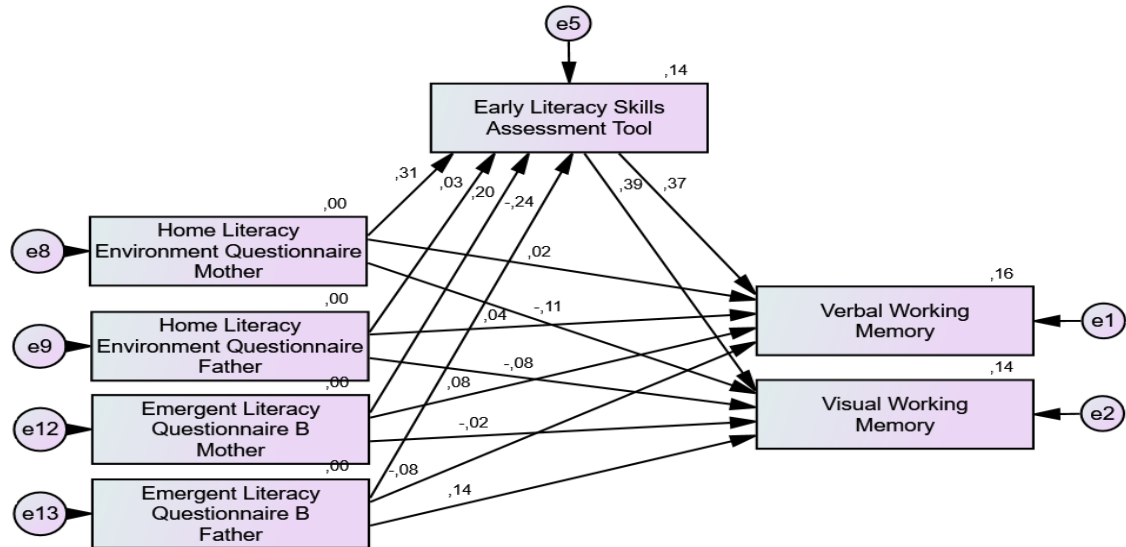


Figure 2

Structural Equation Model for the Effects of the In-Home Literacy Environment Scale, Literacy Readiness Questionnaire and Early Literacy Scale on Working Memory



As illustrated by the model in Figure 2, the indirect effects of the mother form of the In-Home Literacy Environment Scale and the mother and father B forms of the Literacy Readiness Questionnaire on the verbal working memory and visual working memory sub-dimensions of the Working Memory Scale were found to be statistically significant, as evidenced by the 95% confidence intervals not including the zero value ($p < .05$).

Discussion & Conclusion

The objective of this study was to elucidate the direct and indirect effects of the home literacy environment on children's early literacy skills and working memory performance. The findings of the study indicated that the frequency of mothers' literacy preparation activities and home literacy environment practices had a direct effect on children's early literacy skills. The studies supporting our findings indicated that the home literacy environment had a direct effect on language and phonological awareness skills (Altun et al., 2016; Burgess et al., 2002; Malin, 2016; Niklas & Schneider, 2013; Rodriguez & Tamis-Lemonda, 2011; Sénéchal & LeFevre, 2002; Yeung & King, 2016; Zhang et al., 2023), writing knowledge, writing awareness and spontaneous writing skills (Akoğlu & Kızılöz, 2019; Altun et al., 2016; Puranik et al., 2018; Weigel et al., 2006; Yeung & King, 2016; Zhang et al., 2023), children's reading abilities, interest and attitudes towards reading (Altun, 2013; Burgess et al., 2002; Weigel et al., 2006; Yeo et al., 2014), and reading comprehension skills (Dong et al., 2020).

The study conducted by De Jong and Leseman (2001) demonstrated that the home literacy environment was effective in enhancing verbal language skills, including sound and vocabulary awareness in the first grade, reading achievement in the first grade, and reading comprehension skills in the third grade with vocabulary. In another study by Silva and Cain (2023), it was emphasized that vocabulary and grammar skills, as well as home literacy practices, are related to narrative skills. Furthermore, the home literacy environment has been identified as an important factor in the development of both narrative skills and comprehension. Yeung and King (2016) found that shared reading was predictive of vocabulary, phonics and word reading skills; exposure to materials was predictive of expressive vocabulary; and home instruction was predictive of letter knowledge. In the study conducted by Puranik et al. (2018), it was determined that home literacy activities were related to the development of letter writing, spelling and

spontaneous writing skills. These findings align with our finding that home literacy environment exerts a direct effect on children's early literacy skills.

One of the noteworthy findings of our investigation is that the direct effect of fathers' frequency of engaging in literacy preparation activities within the home environment on children's early literacy skills, as well as the indirect effect of fathers' frequency of engaging in literacy preparation activities in the home environment on children's early literacy skills on working memory performance, was identified to be negative. It is hypothesized that the adverse impact of fathers on children's early literacy skills and working memory performances in this context stems from the negative interactional processes that occur during the execution of domestic literacy activities. Negative interaction processes during parent-child joint activities are characterized by non-autonomous strategies that entail controlling or releasing. The controlling process occurs when parents provide excessive assistance to the child, such as making decisions, performing actions, or accelerating the child's cognitive processes. In contrast, releasing parents tend to afford the child excessive independence, allowing the child to grapple with challenges without sufficient guidance or support (Whipple et al., 2011).

In their study, Yıldırım et al. (2023) observed that fathers engaged in book reading with remarkable swiftness, eschewing the use of interactive books. Additionally, in play activities, they demonstrated a proclivity for structured game play rather than fostering a more expansive and open-ended approach. In another study, it was discovered that fathers exhibited a greater tendency to be more directive and interventionist in their interactions with their sons during play activities (Anderson et al., 2019). The study by Boechler et al. (2003) revealed that fathers who spent more time with their children exhibited positive interaction behaviors such as praising the child's initiatives and verbally defining and modelling the task. However, a study conducted with the participation of 3,325 fathers in 51 provinces in Turkey revealed that 57% of the fathers never engaged in play with their children, 50% never read books to their children, and 36% never changed diapers (Anne-Çocuk Eğitim Vakfı, 2017). In another study examining the experiences of father-child partnership, it was found that the activities that fathers engage in while spending time with their children are limited in variety and repetition. Furthermore, the experiences gained from similar activities and in a relatively short time frame do not meet the needs of the children. Additionally, fathers tend to prioritize the quantity of time spent with the children over the quality, and their thought process during activities are more linear and quantitative compared to the mothers.

In addition, it was established that fathers primarily preferred engaging in activities such as playing games, watching videos, participating in sports, and reading books with their children. Conversely, children exhibited a stronger inclination towards playing, travelling and watching videos with their fathers. However, they also expressed a desire for their mothers to be present with them and perceived these activities as being more enjoyable when shared with their mothers. It is stated that this phenomenon can be attributed to the fact that mothers typically engage in reading activities with their children, and children tend to gravitate towards mothers' reading style and voice (Moluz, 2022). The findings of this study corroborate our hypothesis that the detrimental impact of fathers' infrequent engagement in literacy preparation activities at home on early literacy skills and working memory performance is attributable to the adverse interaction processes that occur during the implementation of these activities.

Our research has identified a direct impact of early literacy skills on verbal and visual working memory. It is evident that there are numerous studies in the literature support our research results with regard to the relationship between working memory and early literacy skills. These studies have revealed a robust correlation between working memory and phonological awareness skills, which constitutes an essential component of literacy skills (Alloway et al., 2004; Sağlam, 2020). Additionally, working memory and attention control have been demonstrated to predict early literacy and arithmetic skills (Welsh et al., 2010). Furthermore, working memory has been demonstrated to serve as a pivotal predictor of word reading and reading comprehension in the context of sustained attention (Slattery et al., 2021). The study by Mariotti et al. (2020) demonstrated a correlation between early literacy skills and reading proficiency in the second grade. Furthermore, the researchers discovered that working memory and phonological

awareness act as mediators of early literacy skills and are associated with reading achievement in the second grade.

The research findings suggest that while the home literacy environment does not exert a direct effect on working memory, it does exert an indirect effect on children's working memory performance through their early literacy skills. In light of the aforementioned evidence, it can be concluded that parents' practices and activities within the home that are designed to foster their children's early literacy skills also have the effect of enhancing their working memory performance. Working memory is a system that is responsible for controlling, organizing, temporarily storing, processing, and actively maintaining information that is required for the performance of complex cognitive tasks such as language comprehension, learning, and reasoning. Working memory involves the simultaneous processing of incoming information, retrieval of other information, and sustaining information actively during ongoing processes or in the face of distractions (Alloway et al., 2009; Baddeley, 1992, 2003; Conway et al., 2005; Raghubar et al., 2010; Siegel, 1994). In light of the role of working memory in learning processes, it is postulated that early literacy skills, which encompass complex cognitive tasks such as phonological awareness, literacy awareness, story comprehension, visual matching, and pre-writing skills, are related to working memory due to their content complexity. It can also be posited that parents facilitate the development of executive function skills by directing attention to disparate stimuli, encouraging active listening, self-regulation, and maintaining focus during book reading activities (Bernier et al., 2010; Sarsour et al., 2011).

A review of the literature reveals a limited number of studies examining the relationship between the home literacy environment and working memory. However, the extant research indicates that frequent and high-quality parent-child interactions involving structured literacy activities are associated with enhanced executive function skills (Korucu et al., 2020). Additionally, the provision of learning opportunities within the home environment by parents is directly correlated with children's academic abilities. Furthermore, parental support and negative parent-child interactions influence the development of children's emerging executive functions, which in turn impact their academic abilities (Devine et al., 2016). Moreover, Alston-Abel and Berninger (2017) demonstrated that children with a superior home literacy environment exhibit enhanced performance in reading and writing. Improvements in home literacy activities have been shown to correlate with increases in parents' children's executive function scores. In their research examining the potential links between the quality of parent-infant interaction and children's executive function skills in later years, including working memory, impulse control, and regulation of changes, Bernier et al. (2010) found that all three dimensions of parenting, namely maternal sensitivity, mentalization, and autonomy support, were associated with children's executive function skills. The aforementioned studies corroborate our findings regarding the indirect impact of the home literacy environment on working memory.

The objective of the study was to ascertain the direct and indirect effects of the home literacy environment on children's early literacy skills and working memory performance. To this end, the direct effects of parents' frequency of literacy preparation activities and mothers' home literacy environment practices on children's early literacy skills were determined. The study also revealed that early literacy skills exert a direct influence on verbal and visual working memory. While the home literacy environment did not exert a direct effect on working memory, it did so indirectly through its impact on early literacy skills. In conclusion, this study has identified promising relationships between certain parents' practices in the home environment and children's early literacy and working memory performance. These findings are significant in that they provide an opportunity to incorporate this knowledge into parenting literature and programs that will contribute to children's academic achievement. In light of these findings, it is recommended that parenting programs incorporate practice suggestions for supporting early literacy skills in the home environment.

The present study may be the first investigation to establish a correlation between parent-provided in-home literacy environments and children's working memory performance. By identifying the impact of

parents' in-home practices that appear to promote young children's working memory performance, this research is significant in providing parents with practical information to facilitate the establishment of a robust foundation for their young children's cognitive development. In light of these findings, it is recommended that parenting programs prioritize the cultivation of awareness regarding the impact of parents' home literacy environments on children's early literacy skills and working memory performance.

Firstly, the sample size of 180 children reduces the statistical power of the study and requires caution when drawing generalizable conclusions. It is important to note, however, that the strength of the observed relationships between the variables is a significant factor in the study's statistical power and the validity of its results. However, the current study is limited in that it assessed early literacy skills and working memory performances with scales administered to the child, whereas it assessed the in-home literacy environment based on parental report. In other words, the in-home literacy environment was not evaluated by observation. It is therefore recommended that our results be supported by studies in which in-home literacy practices are evaluated through observation.

Author Contribution Rates

The authors contributed equally to study.

Ethical Declaration

All rules in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" have been complied with and none of the "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" in the second part of the directive have been carried out. The ethical permission for the research was approved by the KTO Karatay University Human Research Ethics Committee. (08/10/2021 -E-46409256-300-17303).

Conflict Statement

The authors declare that there is no conflict of interest with any institution or person within the scope of study

Türkçe Sürümü

Giriş

Bilginin korunmasından sorumlu sistem olan çalışma belleğinde; yeni edinilen bilgiler, ek bilgiler sunulsa bile işleyen bellekte saklanabilmekte ve muhafaza edilebilmektedir (Conway vd., 2005). Birden fazla bilgi kaynağı arasından geçiş yapılması gerektiğinde kullanılan çalışan bellek (Shipstead vd., 2012); hedefin sürdürülmesi ve dikkatin dağılmasından sonra bilginin geri alınmasını da içeren çoklu bilişsel süreçleri içine almaktadır (Cowan, 2001; Miyake vd., 2000; Unsworth & Engle, 2007). Bilişsel performansla karmaşık bir şekilde bağlantı olan çalışma belleğindeki bireysel farklılıklar, çocukların bilgiyi öğrenme ve beceri edinme süreçlerinde oldukça etkilidir (Alloway & Alloway, 2010; Cowan & Alloway, 2009; Peng vd., 2016). Bu kapsamda pek çok çalışmada erken okuryazarlık becerileri ile çalışma belleği performansları arasındaki ilişki incelenmiş, söz konusu bu araştırmalarda; fonolojik çalışma belleği ile fonolojik farkındalık ve okuma yetenekleri arasında ilişki olduğu (Ne'eman & Shaul, 2023), sözel çalışma belleğinin, fonolojik işleme yeteneklerinin geliştirilmesi için gerekli olan harf-ses kurallarının uzun vadeli öğrenilmesinde etkili olduğu, fonolojik farkındalık da dâhil meta-dilsel yetenekleri etkilediği belirlenmiştir (Alloway & Gathercole, 2004). Ayrıca yapılan çalışmalarla, çalışma belleğinin özellikle fonolojik döngünün ve merkezi yöneticinin, okuma sırasında sözlü bilgiyi akılda tutmak için gerekli olduğu da ortaya konmuştur (Beneventi vd., 2010; Gathercole vd., 2006; Savage vd., 2007). Yine çocukların okumayı öğrenme sürecinde, bir kelimenin kodunu çözmek için çocuğun sırayla harfleri seslere dönüştürmesini gerektiren alfabetik kod çözme işlemi; çalışma belleği üzerinde büyük talepler doğurmaktadır (Peng vd., 2018). Çalışma belleğinin bu aşamadaki performansı, fonolojik kodlama ve yazı ve ses birimi arasında istikrarlı ilişkiler elde etmek için çok önemli görülmektedir (De Jong, 1998). Çalışma belleği kelimenin anlamını açıklama, kelime ile resmi eşleştirme gibi kelime dağarcığı görevlerinde görsel ve sözlü bilgiyi eş zamanlı işleme ve farklı bilgi kaynaklarını entegre etme süreçlerinde de kullanılmaktadır (Peng vd., 2018). Nitekim alanyazınında çalışma belleğinin tüm bileşenlerinin; okul öncesi çocuklarda yazı farkındalığı, sesbilgisel farkındalık, kelime dağarcığı gelişimi ile ilişkili olduğu (Alloway vd., 2005; Welsh vd., 2010), gelecekteki okuma başarıları (Alloway & Alloway, 2010; Peng vd., 2018) ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde (Bourke vd., 2014; Dahlin, 2011; De Jong, 2006; Sesma vd., 2009) etkili olduğu da belirlenmiştir. Bu araştırmalar okul öncesi dönemde ortaya çıkan erken okuryazarlık becerileri üzerinde çalışma belleğinin ne kadar etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak sadece bir çalışmada erken okuryazarlık becerilerinin çalışma belleği üzerindeki etkisini incelediği görülmektedir. Yapılan bu çalışmada fonem farkındalık, kafiye ve kelime eğitiminin bu eğitilen beceriler ve çalışma belleği (seri hatırlama ve serbest hatırlama) üzerindeki etkileri karşılaştırılmış; kafiye ve kelime bilgisi eğitiminin çalışma belleğinin seri hatırlama-serbest hatırlama becerilerini geliştirmediğini, ancak ses farkındalığı eğitiminin olumlu etkiler gösterdiği tespit edilmiştir (Melby-Lervag & Hulme, 2010).

Alanyazınında çalışma belleği ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki karşılıklı etkileşimin incelendiği araştırmalar yanında çalışma belleği ve erken okuryazarlık becerilerini etkileyen etmenlerin incelendiği araştırmalar da görülmektedir. Çalışma belleği performansının yoğun eğitimler ile geliştirilebileceğini ortaya koyan çalışmalar yanında (Cortese vd., 2015; Mastropieri vd., 2005; Thorell vd., 2009), günlük bağlamlara dayalı çalışma belleği müdahalelerinin (ortamın çalışma belleği yüklerini azaltacak şekilde uyarlanması, strateji talimatı olmadan ve strateji talimatıyla doğrudan çalışma belleği eğitimi, çalışma belleğini dolaylı olarak etkileyebilecek fiziksel aktivite, fonolojik farkındalık eğitim becerileri) çocukların çalışma belleği kapasitesini geliştirme potansiyeline sahip olduğu belirlenmiştir (Rowe vd., 2019). Erken okuryazarlık becerilerinin de yoğun eğitimler ile geliştirilebileceğini ortaya koyan çalışmalar ile birlikte, günlük bağlamlara dayalı olan ev okuryazarlığı ortamının etkili olduğu tespit edilmiştir (Baker, 2014; Cassel, 2011; Holfslundsengen vd., 2018; Huntsinger vd., 2016; Liu vd., 2018; Malin, 2016; Niklas & Schneider, 2013; Roberts vd., 2005; Stephenson vd., 2008). Ancak günlük bağlam içerisinde ev okuryazarlığı ortamının çalışma belleği üzerinde doğrudan yada dolaylı etkisi olup olmadığı henüz bilinmemektedir.

Ancak ebeveynler ev okuryazarlık ortamında çocuğun ilgisini etkinliğe çekme, dikkatini göreve yönlendirme, özerkliği destekleme, görev davranışlarını modelleme gibi yapı iskelesini kullanarak etkileşime girebilirler (Bernier vd., 2010; Hammond vd., 2012). Çocuklar yürütücü işlev becerilerini ev ortamında deneyimledikleri ve içselleştirdikleri zaman; sınıfta erken matematik ve okuma eğitiminin edinilmesi sürecinde de kullanabilmektedirler (Bierman vd., 2008). Çocukların yürütücü işlev becerileri ile deneyimledikleri ev okuryazarlık ortamı arasında bağlantı olsa da bugüne kadar sadece birkaç çalışmada bu iki yapı birlikte ele alınmıştır (Alston-Abel & Berninger, 2017; Segers vd., 2016). Çalışma belleği, dikkat kontrolü, dikkati kaydırma ve tepkiyi engelleme boyutlarından oluşan yürütücü işlev becerilerinin ev okuryazarlık ortamından etkilendiğini ortaya koyan sınırlı sayıdaki bu araştırmalar; ev okuryazarlık ortamının çalışma belleği üzerinde etkisi olabileceğini düşündürmektedir. Ancak ev okuryazarlık ortamının çocuğun çalışma belleği performansı üzerindeki etkisini inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle ev okuryazarlık ortamının erken okuryazarlık (Baker, 2014; Huntsinger vd., 2016; Inoue vd., 2018; Stephenson vd., 2008) ve yürütücü işlev becerilerini (Alston-Abel & Berninger, 2017; Segers vd., 2016) desteklediğini ortaya koyan çalışmalar dikkate alınarak araştırmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1- Ev okuryazarlık ortamının çocukların erken okuryazarlık becerileri ve çalışma belleği performansı üzerindeki direkt etkisi var mıdır?

2- Çocukların erken okuryazarlık becerilerinin çalışma belleği performansı üzerinde direkt etkisi var mıdır?

3- Ev okuryazarlık ortamının çocukların çalışma belleği performansı üzerinde dolaylı etkisi var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, ev içi okuryazarlık ortamının çocukların çalışma belleğine hem doğrudan etkisini hem de çocukların erken okuryazarlık becerileri aracılığıyla dolaylı etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle, bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, değişkenler arasındaki ilişkiler manipüle edilmeden değişimin derecesi ve incelenmesine fırsat sunmaktadır (Bordens & Abbott, 2018). Araştırma kapsamında ev içi okuryazarlık ortamının dolaylı etkisinin incelenmesi amaçlandığından, araştırmacılar tarafından oluşturulan bir modeldeki değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkilerin test edilmesine olanak tanınması nedeniyle yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır (Çokluk vd., 2014).

Çalışma Grubu

Örneklem, Zonguldak ili Alaplı ilçesinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmacının örnekleme oluştururken en kolay ögelere yönelmesi olarak tanımlanan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi (Patton, 2005), diğer örnekleme yöntemlerine göre evreni temsil etmede zayıf olmasına rağmen bu araştırmada verilerin toplandığı dönemde ülkemizde pandemi tedbirlerinin çok sıkı uygulanması ve okul öncesinde eğitim gören çocuklara bire bir ulaşmanın oldukça zor olmasıdır. Bu nedenle araştırmaya 6 yaş grubundaki 180 çocuk ve ebeveynleri katılmıştır. Araştırmaya katılan çocukların 87'si (%48) kız 93'ü (%52) erkek çocuklardır. Araştırmaya katılan annelerin eğitim durumu %41 ilköğretim, %44 lise ve %15 lisans mezunu; yaş ortalamaları ise 32.49 ± 4.744 yıldır. Araştırmaya katılan babaların eğitim durumu %28 ilköğretim; %53 lise ve %19 lisans mezunu, yaş ortalaması ise 36.28 ± 4.804 yıldır.

Kullanılan Veri Toplama Araçları

Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği: Ölçek ev okuryazarlığı bağlamını ve çocukların dil gelişimini destekleyen etkileşimleri değerlendirmek amacıyla Umek ve diğerleri (2006) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, aileler tarafından doldurulmakta olup 32 madde beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, sözel dil kullanımına teşvik etme, kitap okuma, kütüphane-tiyatro-kukla gösterisi ziyareti, ortak etkinlikler-sohbet, etkileşimli okuma etkinlikleri ve olası-yakınsal gelişim alanı içinde dil gelişimini destekleme alt

boyutlarından oluşmaktadır. Altun (2013) tarafından yapılan Türkçeye uyarlama geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı; 0.89 olarak hesaplanmış beş faktörlü ölçeğin varyansın % 48.7'sini açıkladığı belirlenmiştir. Beş faktörün Cronbach Alpha katsayısı sırasıyla 0.84, 0.82, 0.83, 0.76, 0.75, 0.79'dur (Altun 2013).

Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi: Anket, ailelerin okuma-yazmaya hazırlık etkinliklerine verdikleri önemi ve bu etkinlikleri ev ortamında ne sıklıkla yaptıklarını değerlendirmek amacıyla Nebrig (2007) tarafından geliştirilmiştir. Anket iki bölümden ve her iki bölüm de iki alt boyuttan oluşmaktadır. Yapılandırılmış etkinlikler alt boyutu günlük rutinde ebeveyn ile çocuk arasında gerçekleşen okuma yazma etkinliklerinden, yapılandırılmamış etkinlikler alt boyutu ise okulda yapılan etkinliklere benzeyen materyal gerektiren okuma yazma etkinliklerinden oluşmaktadır. Anketin Türkçeye uyarlama çalışması Altıparmak (2010) tarafından yapılmış olup anketin iç tutarlılık katsayısı yapılandırılmamış etkinlik alt boyutu için $\alpha = 0.90$, yapılandırılmış etkinlik alt boyutu için $\alpha = 0.88$ ve anketin tümünde 0.97 olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında ebeveynlerin ev ortamında okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini ne sıklıkla yaptıklarının belirlenmesi amacıyla anketin B formu kullanılmıştır.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA): Değerlendirme aracı, 48 ay ile 77 ay aralığındaki çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek amacıyla Karaman (2013) tarafından geliştirilmiştir. Değerlendirme aracı ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerileri olmak üzere beş alt testten oluşmaktadır. Alt testler ayrı ayrı uygulanabilmekte, doğru cevap bir, yanlış cevap sıfır olarak puanlanmaktadır (Karaman, 2013). Değerlendirme aracının geçerlilik çalışmaları kapsamında; madde ayırt edicilik değeri, açılıyıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılırken, güvenilirlik çalışmaları kapsamında; KR-20, test tekrar test ve iki yarı güvenilirlik değerleri belirlenmiştir. Alt testlerin KR-20 güvenilirlik değerleri 0.61-0.91 arasında değişmekte olduğu belirlenmiştir (Karaman & Güngör Aytar, 2016).

Çalışma Belleği Ölçeği: Ölçek 5-10 yaş grubundaki çocukların çalışma belleği performansının belirlenmesi amacıyla geliştirilmiş olup sözel/görsel kısa süreli bellek ve sözel/görsel çalışma belleği olmak üzere dört boyut ve dokuz alt ölçekten oluşmaktadır. Alt ölçekler uygulanırken, her bir maddede yer alan diziler çocuğa sunulmakta ve her bir maddedeki denemelerden en az birisinde başarılı olunması durumunda bir sonraki maddeye geçilmektedir. Her iki denemede de başarısız olduğunda ise o alt ölçek sonlandırılıp sonraki alt ölçeğe geçiş yapılmaktadır. Ölçekte doğru sırada tekrarlanan /işaretlenen her bir dizi için bir puan verilmektedir. Ölçeğin geçerliğine yönelik yapılan çalışmalar kapsamında ölçeğin faktör yük değerlerinin 0.40-0.93 arasında değiştiği, ayırıcılık kapsamında madde toplam puan korelasyonlarının 0.40'dan büyük olduğu ve yaşa göre performansta anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin test yarılama yöntemine yönelik belirlenen iç tutarlık güvenirliliğinin .66'nın üzerinde olduğu; test tekrar test yöntemine dayalı güvenirliliğinin ise .41- .83 arasında olduğu saptanmıştır (Ergül vd., 2018).

Veri Analizi

Verilerin çözümlenmesinde örtük değişkenler ya da gözlenen değişkenlerle yapılabilen yol analizinden yararlanılmıştır. Çalışmamızda gözlenen değişkenlerin yapısal eşitlik modeli sınıandıktan sonra yol analizi yapılmıştır. Toplam etki yorumlamasında, yol katsayısı 0.10'dan düşük ise küçük, 0.30-0.50 ise orta, 0.50 veya daha yüksek ise büyük etki olarak yorumlanmıştır (Kline, 2010). Model uyumunu test etmek amacıyla Ki Kare (χ^2), RMSEA, GFI, SRMR, CFI, IFI uyum indeksleri kullanılmıştır (Bagozzi & Heatherton, 1994).

Tablo 1*Modelin Uyumuna İlişkin Değerler (Hu ve Bentler, 1999; Marcoulides ve Schumacher, 2001)*

Ölçüm	Modelin Uyum İndeksi Değerleri
(χ^2/sd)	2.483 **
RMSEA	0.079 *
SRMR	0.010 *
IFI	0.996 **
CFI	0.996 **
GFI	0.996 **
TLI	0.914 *

* Kabul Edilebilir Uyum; ** İyi Uyum

Tablo 1 incelendiğinde; $\chi^2/(df)$ değeri 2.483 olarak hesaplanmış söz konusu bu değer; 3'ten küçük olduğu için mükemmel uyum indeksine sahip olduğu belirlenmiştir (Byrne, 2013). RMSEA uyum indeksinin 0.079 değeri ile kabul edilebilir uyum indeksine sahip olduğu saptanmıştır. IFI, CFI ve GFI değerleri incelendiğinde ise bu değerlerin hepsinin kabul edilebilir uyum indeksine sahip olduğu ve TLI değerinin ise mükemmel uyum indeksine sahip olduğu belirlenmiştir (Schermele-Engel vd., 2003).

Bulgular

Ev okuryazarlık ortamının, çocukların erken okuryazarlık becerileri ve çalışma belleği performansları üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerini araştıran bu çalışmanın bulguları Tablo 2 'de sunulmaktadır.

Tablo 2*Ev İçi Okuryazarlık ve Okuma Yazmaya Hazırlık Ölçeklerinin Çalışma Belleği Ölçeği Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkilerinin Değerlendirilmesi*

	Sonuç Değişkenleri		
	Erken Okuryazarlık Ölçeği $\beta \pm SH$	Çalışma Belleği Ölçeği	
		Sözel Çalışma Belleği $\beta \pm SH$	Görsel Çalışma Belleği $\beta \pm SH$
Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği Anne	0.203±0.071 **	0.005±0.004	0.0001±0.004
Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği Baba	0.016±0.062	0.002±0.004	-0.002±0.004
Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Anne	0.113±0.053 *	0.005±0.003	0.002±0.003
Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Baba	-0.128±0.052 **	-0.005±0.003	0.001±0.003
R ²	0.141	0.046	0.008

Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği Anne	0.001±0.004	-0.004±0.004
Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği Baba	0.001±0.003	-0.002±0.004
Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Anne	0,002±0,003	-0.001±0.003
Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Baba	-0.002±0.003	0.004±0.003
Erken Okuryazarlık Ölçeği	0.020±0.004 **	0.022±0.004 **
R ²	0.162	0.140
Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği Anne	0.004 ** (0.001;0.008)	0.005 ** (0.002;0.009)
Dolaylı Etki Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği Baba	0.0001 (-0,002; 0,003)	0.0001 (-0,003;0,003)
Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Anne	0.002 ** (0.001;0.003)	0.003 ** (0.0001;0.005)
Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B Baba	-0.003 ** (-0.005;-0.001)	-0.003 ** (-0.006;-0.001)

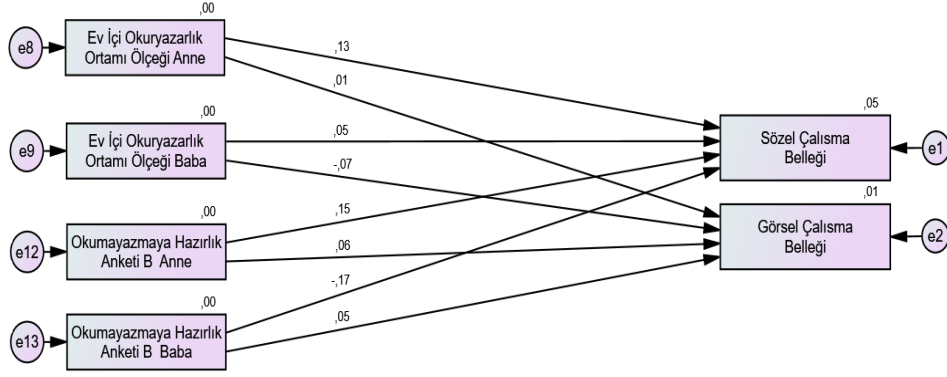
*p= 0.05, **p< .01

Tablo 2 incelendiğinde; Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği anne ve baba formu ile Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi anne ve baba B formunun Çalışma Belleği Ölçeği'nin alt boyutları olan sözel ve görsel çalışma belleği üzerinde bir etkisi bulunmamıştır (p> .005). Bunun yanında; Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği anne formu (t= 2.845, p= 0.004) ile Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi anne (t= 2.140, p= 0.032) B formunun pozitif yönde baba (t= -2.479, p= 0.013) B formunun ise negatif yönde Erken Okuryazarlık Ölçeği üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği baba formunun ise Erken Okuryazarlık Ölçeği üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı belirlenmiştir (t= 0.252, p= 0.801).

Yine Tablo 2 incelendiğinde; Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği anne ve baba formu ile Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi anne ve baba B formunun Çalışma Belleği Ölçeği üzerinde direkt etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı; Erken Okuryazarlık Ölçeğinin Çalışma Belleği Ölçeği alt boyutları sözel çalışma belleği ve görsel çalışma belleğinin üzerinde direkt etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği ve Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B formunun Çalışma Belleği Ölçeği üzerinde anlamlı bir etkisi saptanmazken; Erken Okuryazarlık Ölçeği modele dâhil edildiğinde Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği Anne formu ile Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B anne formunun Erken Okuryazarlık Ölçeği etkisi ile Çalışma Belleği Ölçeği üzerinde pozitif yönde bir etkisi olduğu, ancak Erken Okuryazarlık Ölçeği modele dâhil edildiğinde Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi B baba formunun Erken Okuryazarlık Ölçeği etkisi ile Çalışma Belleği Ölçeği üzerinde negatif yönde bir etkisi olduğu belirlenmiştir.

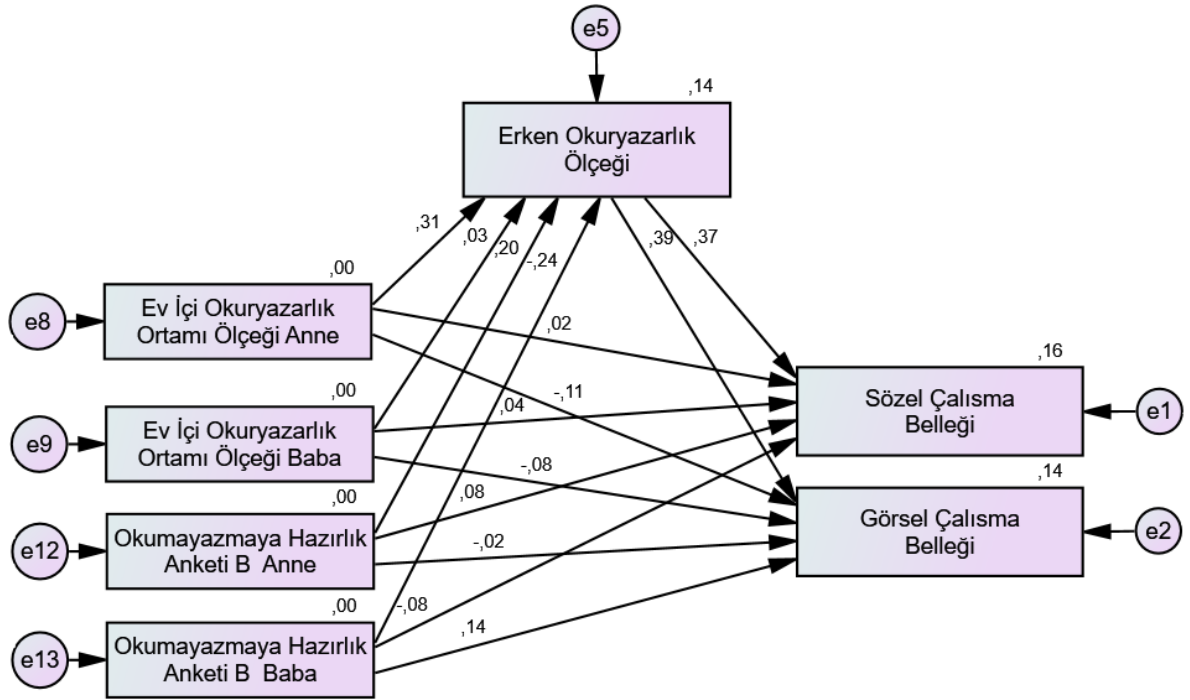
Şekil 1

Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği ve Okuma Yazmaya Hazırlık Anketinin Çalışma Belleği Üzerindeki Etkisine İlişkin Oluşturulan Yapısal Eşitlik Modeli



Şekil 2

Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği, Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi ve Erken Okuryazarlık Ölçeğinin Çalışma Belleği Üzerindeki Etkilerine Yönelik Oluşturulan Yapısal Eşitlik Modeli



Şekil 2'deki modelde Ev İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği anne formu ile Okuma Yazmaya Hazırlık Anketi anne ve baba B formunun Çalışma Belleği Ölçeği alt boyutları sözel çalışma belleği ve görsel çalışma belleği üzerindeki dolaylı etkileri %95, güven aralıkları sıfır değerini içermediği için istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($p < .05$).

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada ev okuryazarlık ortamının, çocukların erken okuryazarlık becerileri ve çalışma belleği performansları üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde annelerin okuma yazmaya hazırlık

etkinliklerini gerçekleştirme sıklıkları ile ev içi okuryazarlık ortamı uygulamalarının direkt etkisi olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucumuzu destekleyen çalışmalarda ev okuryazarlık ortamının dil ve fonolojik farkındalık becerileri (Altun vd., 2016; Burgess vd., 2002; Malin, 2016; Niklas & Schneider, 2013; Rodriguez & Tamis-Lemonda, 2011; Sénéchal & LeFevre, 2002; Yeung & King, 2016; Zhang vd., 2023), yazı bilgisi, yazı farkındalığı ve kendiliğinden gelişen yazma becerileri (Akoğlu & Kızılöz, 2019; Altun vd., 2016; Puranik vd., 2018; Weigel vd., 2006; Yeung ve King, 2016; Zhang vd., 2023), çocukların okuma yetenekleri, okumaya karşı ilgileri ve tutumları (Altun, 2013; Burgess vd., 2002; Yeo vd., 2014; Weigel vd., 2006), okuduğunu anlama becerileri (Dong vd., 2020) ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Yine De Jong ve Leseman (2001) tarafından yapılan çalışmada ev okuryazarlık ortamının birinci sınıfta ses ve sözcük bilgisi farkındalığı gibi sözel dil becerileri, birinci sınıftaki okuma başarısı ve sözcük bilgisiyle birlikte üçüncü sınıftaki okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Silva ve Cain (2023) tarafından yapılan diğer bir çalışmada ise kelime ve dil bilgisi becerileri ile evde okuryazarlık uygulamalarının anlatı becerileri ile ilişkili olduğu, ev okuryazarlık ortamının, ev ortamındaki ortak okuma kalitesinin hem anlatı becerileri hem de anlamının gelişiminde önemli bir iskele görevi görebileceğine vurgu yapılmıştır. Yeung ve King (2016) tarafından yapılan çalışmada, paylaşımlı okumanın; kelime bilgisi, ses bilgisi ve kelime okuma becerisi, materyallere maruz kalmanın ifade edici kelime bilgisinin ve ev öğretiminin ise harf bilgisinin yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Puranik ve diğerleri (2018) tarafından yapılan çalışmada ise ev okuryazarlık etkinliklerinin harf yazımı, imla ve kendiliğinden gelişen yazma becerileri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma sonuçları ev okuryazarlık ortamının çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerindeki direkt etkisini ortaya koyan bulgumuzu destekler niteliktedir.

Araştırmamızın ilginç sonuçlarından birisi de çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde babaların okuma-yazmaya hazırlık etkinliklerini ev ortamında yapma sıklığının direkt etkisinin bunun yanında çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinden çalışma belleği performansları üzerinde dolaylı etkisinin negatif yönde olduğu tespit edilmiştir. Ortaya çıkan bu durum üzerinde babaların çocukların erken okuryazarlık becerileri ve çalışma belleği performansları üzerindeki olumsuz etkisinin ev içi okuryazarlık etkinliklerini uygulama esnasındaki olumsuz etkileşim süreçlerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ebeveyn-çocuk ortak etkinlikleri esnasındaki olumsuz etkileşim süreçleri; kontrol etme veya serbest bırakmayı kapsayan özerk olmayan stratejiler olarak nitelendirilmektedir. Kontrol etme süreci; ebeveynlerin çocuğun yapabileceği karar alma, eylemleri gerçekleştirme veya çocuğun düşüncesini aceleyle getirme gibi çok fazla yardım sağladığında ortaya çıkmaktadır. Serbest bırakan ebeveynler ise çocuğa çok fazla bağımsızlık vermekte, çocuğun mücadele etmesine izin verip çok az faydalı girdi veya rehberlik sağlamaktadırlar (Whipple vd., 2011). Yıldırım ve diğerleri (2023) yapmış oldukları çalışmada babaların kitap okuma aktivitesini etkileşimli kitap okumak yerine çok hızlı bir şekilde gerçekleştirdiklerini, oyun etkinliklerinde ise oyunu genişletmekten daha çok yapılandırdığını tespit etmişlerdir. Bir diğer çalışmada ise babaların oyun etkinliklerinde erkek çocuklarına daha yönlendirici ve müdahaleci oldukları tespit edilmiştir (Anderson vd., 2019). Çocuğun girişimlerini övme ve görevi sözlü olarak tanımlama-modelleme gibi olumlu etkileşim davranışlarının ise çocuğu ile daha sık zaman geçiren babaların sergilediği tespit edilmiştir (Boechler vd., 2003). Ancak Türkiye’de 51 ilde 3325 babanın katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada; babaların %57’sinin çocukları ile hiç oynamadıkları, %50’sinin çocuklarına hiç kitap okumadıkları, %36’sının ise bebek bezini hiç değiştirmedikleri saptanmıştır (Anne Çocuk Eğitim Vakfı, 2017). Baba çocuk ortaklığına yönelik deneyimlerin incelendiği bir diğer araştırmada ise babaların çocuklarıyla vakit geçirirken yaptıkları çalışmaların birbirini tekrar eden sınırlı sayıda etkinlik çeşidini içerdiği ve aynı oyunlar üzerinden benzer deneyimlerle ve kısıtlı zaman zarfında yaşanan deneyimlerin çocukları yeterince memnun etmediği, çocukla geçirilen zamanın kalitesine babaların annelere kıyasla daha az önemseydiği, babaların etkinlikler esnasında daha düz ve niceliksel düşündükleri tespit edilmiştir. Ayrıca babaların çocuklarıyla en çok oyun oynama, video izleme, spor yapma, kitap okuma etkinlikleri yapma isteklerine karşın, çocukların babalarıyla en çok oyun-gezi-video izleme etkinliklerini tercih ettikleri ve tercihlerini belirtirken “yanlarında annelerinin de bulunmasını” istedikleri ve “anneleriyle bu etkinlikleri yapmanın daha güzel olacağını” düşündükleri tespit edilmiştir. Bu durumunun çocuklara genelde annelerin kitap okumasından ve çocukların, annelerinin okuma tarzını, ses değiştirmelerini daha çok sevmesinden kaynaklandığı ifade edilmektedir (Moluz, 2022). Bu araştırma sonuçları babaların okuma-

yazmaya hazırlık etkinliklerini ev ortamında yapma sıklığının erken okuryazarlık becerileri bunun yanında çalışma belleği performansı üzerindeki negatif etkisinin etkinlikleri uygulama esnasındaki olumsuz etkileşim süreçlerinden kaynaklandığı yorumumuzu destekler niteliktedir.

Araştırmamızda erken okuryazarlık becerilerinin sözel ve görsel çalışma belleği üzerinde direkt etkisi olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçlarımızı destekleyen çalışma belleği ve erken okuryazarlık becerilerini konu alan pek çok araştırma olduğu görülmektedir. Bu araştırmalarda, çalışma belleği ile erken okuryazarlık becerilerinden ses bilgisel farkındalık becerileri arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu (Alloway vd., 2004; Sağlam, 2020), çalışma belleği ve dikkat kontrolünün erken okuryazarlık ve aritmetik becerilerini yordadığı (Welsh vd., 2010) ve çalışma belleği ile sürekli dikkatin (Slattery vd., 2021) kelime okuma ve okuduğunu anlamanın önemli yordayıcıları olduğu saptanmıştır. Mariotti ve diğerleri (2020) çalışmasında; erken okuryazarlık becerilerinin ikinci sınıftaki okuma becerileri ile ilişkili olduğunu, hem çalışma belleği hem de ket vurmanın erken okuryazarlık becerilerinde aracı etkisinin olduğunu ve ikinci sınıftaki okuma başarısı ile ilişkili olduğunu belirlemiştir.

Ev içi okuryazarlık ortamının çalışma belleği üzerinde doğrudan bir etkisi yok iken çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinden çalışma belleği performansları üzerinde dolaylı etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Buna göre annelerin çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik yaptıkları ev içi erken okuryazarlık uygulamalarının ve etkinlik sıklıklarının çocukların çalışma belleğinin de desteklenmesine imkân sağladığı söylenebilir. Çalışma belleği; dili anlama, öğrenme ve akıl yürütme gibi karmaşık bilişsel görevleri gerçekleştirmede gerekli bilgilerin kontrol edilmesi, düzenlenmesi geçici olarak depolanması, işlenmesi, hem gelen bilginin eş zamanlı olarak işlenmesi hem de diğer bilgilerin geri getirilmesi, devam eden işlemler veya dikkat dağınıklığı karşısında bilginin aktif olarak sürdürülmesini sağlayan bir sistemdir (Alloway vd., 2009; Baddeley, 1992, 2003; Conway vd., 2005; Raghbar vd., 2010; Siegel, 1994). Bu kapsamda çalışma belleğinin öğrenme süreçlerindeki rolü dikkate alındığında ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerileri içeren erken okuryazarlık becerinin içerik bakımından karmaşık bilişsel görevler içermesi nedeniyle çalışma belleği ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca ebeveynlerin, kitap okuma etkinliği sırasında dikkati başka yöne çevirerek ve çocukları dinlemeye, öz kontrol uygulaması yapmaya, dikkat etmeye ve hikâyeyi hatırlamaya teşvik ederek yürütücü işlev becerilerinin gelişimini desteklediği (Bernier vd., 2010; Sarsour vd., 2011) söylenebilir.

Literatürde ev içi okuryazarlık ortamı ile çalışma belleği arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda çalışmada, yapılandırılmış okuryazarlık etkinliklerini içeren sık ve yüksek kaliteli ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin çocukların yürütücü işlev becerilerini desteklediği (Korucu vd., 2020), ebeveynlerin ev ortamında öğrenme fırsatları sağlamasının çocukların akademik yetenekleriyle doğrudan ilişkili olduğu, ebeveyn desteği ve olumsuz ebeveyn-çocuk etkileşiminin, çocukların ortaya çıkan yürütme işlevlerini şekillendirerek çocukların akademik yeteneklerini etkilediği (Devine vd., 2016) ortaya konmaktadır. Ayrıca Alston-Abel ve Berninger (2017), daha yüksek kaliteli ev okuryazarlık ortamına sahip çocukların okuma ve yazmada daha iyi performans gösterdiğini ve ev okuryazarlık etkinliklerindeki gelişmelere paralel olarak ebeveynlerin çocuklarının yürütücü işlev puanlarının yükseldiğini ortaya koymuştur. Bernier ve diğerleri (2010), ebeveyn-bebek etkileşiminin kalitesi ile çalışma belleği, dürtü kontrolü ve değişimleri ayarlama dahil olmak üzere ilerleyen yaşlarda çocukların yürütücü işlev becerileri arasındaki olası bağlantıları incelemek amacıyla yapmış oldukları araştırma sonucunda, anne duyarlılığı, zihin yönelimliliği ve özerklik desteğini içeren her üç ebeveynlik boyutunun da çocukların yürütücü işlev becerileri ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Bu çalışmalar ev içi okuryazarlık ortamının çalışma belleği üzerindeki dolaylı etkisi ile ilgili bulgumuzu desteklemektedir.

Ev okuryazarlık ortamının, çocukların erken okuryazarlık becerileri ve çalışma belleği performansları üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerini ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmada, çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde ebeveynlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini gerçekleştirme sıklıkları ile annelerin ev içi okuryazarlık ortamı uygulamalarının direkt etkisi tespit edilmiştir. Yine araştırma sonucunda, erken okuryazarlık becerilerinin sözel ve görsel çalışma belleği üzerinde direkt etkisi

olduğu bunun yanında ev içi okuryazarlık ortamının çalışma belleği üzerinde doğrudan bir etkisi yok iken çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinden çalışma belleği performansları üzerinde dolaylı etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Özetle bu çalışma, ebeveynlerin ev ortamındaki bazı uygulamalarıyla, çocukların erken okuryazarlık ve çalışma belleği performansları arasında umut verici ilişkileri belirlemiştir. Bu bulgular, çocukların akademik başarılarına katkı sağlayacak bu bilgiyi, ebeveynlik literatürüne ve programlarına dâhil edilmesine fırsat sağlaması açısından önemli görülmektedir. Bu bulgu temelinde, ebeveynlik programlarına ev ortamında erken okuryazarlık becerilerini destekleme ile ilgili uygulama önerileri eklenmesi önerilmektedir.

Mevcut çalışma, ebeveyn tarafından sağlanan ev içi okuryazarlık ortamının çocukların çalışma belleği performansı ile ilişkilendiren ilk çalışma olabilir. Küçük çocukların çalışma belleği performansını teşvik ettiği görünen ebeveynlerin ev içi uygulamalarının etkisini belirleyen bu araştırma, ebeveynlere küçük çocuklarının bilişsel gelişimi için sağlam temeller oluşturmalarına yardımcı olacak pratik bilgiler sağlaması açısından önemlidir. Bu bulgu temelinde, ebeveynlik programlarında, ebeveynlerin ev içi okuryazarlık ortamlarının çocuğun erken okuryazarlık becerileri ile birlikte çalışma belleği performansı üzerindeki etkileri hakkında farkındalık geliştirmeleri önerilmektedir.

İlk olarak, 180 çocuktan oluşan örneklem büyüklüğü istatistiksel gücü azaltmakta ve genelleme sonuçları çıkarırken dikkatli olmayı gerektirmektedir. Ancak, gözlenen değişkenler arasındaki ilişkilerin gücünün önemli olduğu ve bunun çalışmanın istatistiksel gücüne ve sonuçların geçerliliğine katkıda bulunduğu belirtilmelidir. Bununla birlikte, mevcut çalışma, erken okuryazarlık becerileri ve çalışma belleği performansları çocuğa uygulanan ölçeklerle değerlendirirken, ev içi okuryazarlık ortamını ebeveyn bildirimine dayanarak değerlendirdiği için sınırlıdır. Başka bir deyişle, Ev içi okuryazarlık ortamı gözlemlenerek değerlendirilmemiştir. Bu nedenle ev içi okuryazarlık uygulamalarının gözlem aracılığıyla değerlendirildiği çalışmalar ile sonuçlarımızın desteklenmesi önerilmektedir.

Yazar Katkı Oranı

Bu çalışma özgün bir araştırma olup yazarlar eşit düzeyde katkı sağlamıştır.

Etik Beyan

Bu araştırmanın planlanması, verilerin toplanması, analizi ve raporlanması sırasında “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde yer alan etik ilke ve kurallara uyulmuştur. Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine aykırı herhangi bir uygulama yapılmamış ve araştırmaya katılan tüm bireysel katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Araştırmanın etik izni KTO Karatay Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından onaylanmıştır. (08/10/2021 -E-46409256-300-17303).

Çatışma Beyanı

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

References

- Akoğlu, G., & Kızılöz, Ç. (2019). Okul öncesi dönem Türk çocuklarda yazı farkındalığı becerileri ve ev okuryazarlık ortamı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 90–105. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018040772>
- Alloway, T. P., & Alloway, R. G. (2010). Investigating the predictive roles of working memory in IQ and academic attainment. *Journal of Experimental Child Psychology*, 106, 20–29. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2009.11.003>
- Alloway, T. P., Gathercole, S. E., Adams, M. A., Willis, C., Eaglen, R., & Lamont, E. (2005). Working memory and phonological awareness as predictors of progress towards early learning goals at school entry. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 417–426. <https://doi.org/10.1348/026151005X26804>
- Alloway, T. P., Gathercole, S. E., Kirkwood, H., & Elliott, J. (2009). The cognitive and behavioral characteristics of children with low working memory. *Child Development*, 80, 606–621. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01282.x>
- Alloway, T. P., Gathercole, S. E., Willis, C., & Adams, A. M. (2004). A structural analysis of working memory and related cognitive skills in young children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 87(2), 85–106. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2003.10.002>
- Alloway, T. P., & Gathercole, S. E. (2004). Working memory and classroom learning. *Psychologist*, 15, 4–9.
- Alston-Abel, N. L., & Berninger, V. W. (2017). Relationships between home literacy practices and school achievement: Implications for consultation and home–school collaboration. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 28(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/10474412.2017.1323222>
- Altıparmak, S. (2010). *Erken çocukluk döneminde ebeveynlerin okuma-yazmaya hazırlık konusundaki görüşleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Altun, D. (2013). *Okul öncesi dönemi çocuklarının okumaya karşı tutumları ile ev içi okuryazarlık ortamının ilişkisinin araştırılması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi] Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Altun, D., Taştekin -Erden, F., & Snow, C. E. (2016). Filizlenen okuryazarlık: Okul öncesi dönem ses ve yazı farkındalığı becerilerini besleyen ev-içi kaynakların incelenmesi. Ö. Demirel, & S. Dinçer (Ed.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı* içinde (ss. 505–530). Pegem Akademi Yayınları.
- Anderson, S., StGeorge, J., & Roggman, L. A. (2019). Measuring the quality of early father-child rough and tumble play: Tools for practice and research. *Child & Youth Care Forum*, 48(6), 889–915. <https://doi.org/10.1007/s10566-019-09513-9>
- Anne Çocuk Eğitim Vakfı. (2017). *Türkiye’de babalığı anlamak serisi I: Türkiye’de ilgili babalık ve belirleyicileri ana raporu*. <http://ilkisbabalik.acev.org/wpcontent/uploads/2017/06/ilgilibabalikyoneticiozeti.08.06.17.web.pdf>
- Baddeley, A. (1992). Working memory. *American Association for the Advancement of Science*, 31(255), 556–559. <https://doi.org/10.1126/science.1736359>
- Baddeley, A. (2003). Working memory and language: An overview. *Journal of Communication Disorders*, 36, 189–208. [https://doi.org/10.1016/s0021-9924\(03\)00019-4](https://doi.org/10.1016/s0021-9924(03)00019-4)
- Bagozzi, R. P., & Heatherton, T. F. (1994). A general approach to representing multifaceted personality constructs: Application to state self-esteem. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 1(1), 35–67. <https://doi.org/10.1080/10705519409539961>

- Baker, C. E. (2014). Mexican mothers' English proficiency and children's school readiness: Mediation through home literacy involvement. *Early Education and Development, 25*(3), 338–355. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.807721>
- Beneventi, H., Tonnessen, F., Erslund, L., & Hugdahl, K. (2010). Working memory deficits in dyslexia: Behavioral and fMRI evidence. *International Journal of Neuroscience, 120*(1), 51–59. <https://doi.org/10.3109/00207450903275129>
- Bernier, A., Carlson, S. M., & Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Development, 81*, 326–339. <https://doi.org/10.1111/cdev.2010.81>
- Bierman, K. L., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Blair, C., & Domitrovich, C. E. (2008). Executive functions and school readiness intervention: Impact, moderation and mediation in the Head Start REDI program. *Development and Psychopathology, 20*, 821–843. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000394>
- Boechler, V., Harrison, M. J., & Magill-Evans, J. (2003). Father-child teaching interactions: The relationship to father involvement in caregiving. *Journal Of Pediatric Nursing, 18*(1), 46–51. <https://doi.org/10.1053/jpdn.2003.7>
- Bordens, K. S., & Abbott, B. B. (2018). *Research design and methods: A process approach*. McGraw-Hill Education.
- Bourke, L., Davies, S. J., Sumner, E., & Green, C. (2014). Individual differences in the development of early writing skills: testing the unique contribution of visuospatial working memory. *Reading and Writing, 27*, 315–335. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9446-3>
- Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one year longitudinal study. *Reading Research Quarterly, 37*(4), 408–426. <https://doi.org/10.1598/RRQ.37.4.4>
- Byrne, B. M. (2013). *Structural equation modeling with Mplus: Basic concepts, applications, and programming*. Routledge.
- Cassel, R. (2011). *Home literacy factors affecting emergent literacy skills* [Unpublished doctoral dissertation]. Nova Southeastern University.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Conway, A. R., Kane, M. J., Bunting, M. F., Hambrick, D. Z., Wilhelm, O., & Engle, R. W. (2005). Working memory span tasks: A methodological review and user's guide. *Psychonomic Bulletin & Review, 12*, 769–786. <https://doi.org/10.3758/bf03196772>
- Cortese, S., Ferrin, M., Brandeis, D., & Buitelaar, J. (2015). Cognitive training for attention-deficit/hyperactivity disorder: Meta-analysis of clinical and neuropsychological outcomes from randomized controlled trials. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 54*(3), 164–174. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2014.12.010>
- Cowan, N. (2001). The magical number 4 in short-term memory: A reconsideration of mental storage capacity. *Behavioral and Brain Sciences, 24*, 87–185. <https://doi.org/10.1017/S0140525X01003922>
- Cowan, N., & Alloway, T. (2009). The development of working memory. In M. Courage, & N. Cowan (Eds.), *The development of memory in infancy and childhood* (pp. 303–342). Psychology Press.
- Dahlin, K. (2011). Effects of working memory training on reading in children with special needs. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 24*(4), 479–491. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9238-y>

- De Jong, P. F., & Leseman, P. P. M. (2001). Lasting effects of home literacy on reading achievement in school. *Journal of School Psychology, 39*(5), 389–414. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00080-2](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00080-2)
- De Jong, P. (2006). Understanding normal and impaired reading development: A working memory perspective. In S. Pickering (Ed.), *Working memory and education* (pp. 33–60). Academic Press.
- De Jong, P. F. (1998). Working memory deficits of reading disabled children. *Journal Experimental. Child Psychology, 70*(2), 75–96. <https://doi.org/10.1006/jecp.1998.2451>
- Devine, R. T., Bignardi, G., & Hughes, C. (2016). Executive function mediates the relations between parental behaviors and children's early academic ability. *Frontiers in Psychology, 7*, 1902. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01902>
- Dong, Y., Wu, S. X.-Y., Dong, W.-Y., & Tang, Y. (2020). The effects of home literacy environment on children's reading comprehension development: A meta-analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice, 20*(2), 63–82. <http://dx.doi.org/10.12738/jestp.2020.2.005>
- Ergül, C., Özgür Yılmaz, Ç., & Demir, E. (2018). 5-10 yaş grubu çocuklara yönelik geliştirilmiş çalışma belleği ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 14*(2), 187–214. <http://dx.doi.org/10.17244/eku.427280>
- Gathercole, S. E., Alloway, T. P., Willis, C., & Adams, M. A. (2006). Working memory in children with reading disabilities. *Journal of Experimental Child Psychology, 93*, 265–281. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2005.08.003>
- Hammond, S. I., Müller, U., Carpendale, J. I., Bibok, M. B., & Liebermann-Finestone, D. P. (2012). The effects of parental scaffolding on preschoolers' executive function. *Developmental Psychology, 48*, 271–281. <http://dx.doi.org/10.1037/a0025519>
- Hofslundsengen, H., Gustafsson, J. E., & Hagtvet, B. E. (2018). Contributions of the home literacy environment and underlying language skills to preschool invented writing. *Scandinavian Journal of Educational Research, 63*(3), 1–17. <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2017.1420686>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structural analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*(1), 55–65. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huntsinger, C. S., Jose, P. E., & Luo, Z. (2016). Parental facilitation of early mathematics and reading skills and knowledge through encouragement of home-based activities. *Early Childhood Research Quarterly, 37*, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.02.005>
- Inoue, T., Georgiou, G. K., Parrila, R., & Kirby, J. R. (2018). Examining an extended home literacy model: The mediating roles of emergent literacy skills and reading fluency. *Scientific Studies of Reading, 22*(4), 273–288. <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1435663>
- Karaman, G. (2013). *Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracının geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Karaman, G., & Güngör Aytar, A. (2016). Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın (EOBDA) geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(2), 516–541. <http://dx.doi.org/10.17860/efd.02080>
- Kline, R. B. (2010). Promise and pitfalls of structural equation modeling in gifted research. In B. Thompson, & R. F. Subotnik (Eds.), *Methodologies for conducting research on giftedness* (pp. 147–169). *American Psychological Association*. <https://doi.org/10.1037/12079-007>

- Korucu, I., Litkowski, E., & Schmitt, S. A. (2020) Examining associations between the home literacy environment, executive function, and school readiness, *Early Education and Development*, 31(3), 455–473. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1716287>
- Liu, C., Georgiou, G. K., & Manolitsis, G. (2018). Modeling the relationships of parents' expectations, family's SES, and home literacy environment with emergent literacy skills and word reading in Chinese. *Early Childhood Research Quarterly*, 43, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.11.001>
- Malin, J. L. (2016). *Home literacy activities in Latino immigrant families: contributions to toddlers' expressive and receptive language skills* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Maryland.
- Marcoulides, G., & Schumacher, R. (2001). *New developments and techniques in structural equation modeling*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Mariotti, E. C., Fillauer, J. P., Martin, M., & Bolden, J. (2020). Examining the influence of interactions between early reading skills and executive functioning on second grade reading achievement. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 19(2), 141–160. <https://doi.org/10.1891/JCEP-D-20-00009>
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Graetz, J., Fontana, J., Cole, V., & Gersen, A. (2005). Mnemonic strategies: What are they? How can I use them? And how effective are they? *Insights on Learning Disabilities*, 2(1), 1–17. <https://doi.org/10.1177/1053451210374985>
- Melby-Lervåg, M., & Hulme C. (2010). Serial and free recall in children can be improved by training: Evidence for the importance of phonological and semantic representations in immediate memory. *Psychological Science*, 21(11), 1694–1700. <https://doi.org/10.1177/0956797610385355>
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzkive, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” _tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49–100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Moluz, E. (2022). *Okul öncesi eğitimde baba katılımı: baba-çocuk ortaklığına yönelik deneyimlerin durum çalışması ile betimlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Ne'eman, A., & Shaul, S. (2023). The association between emergent literacy and cognitive abilities in kindergarten children. *Child Youth Care Forum*, 52, 467–488. <https://doi.org/10.1007/s10566-022-09697-7>
- Nebrig, M. R. (2007). *Parent and teacher perceptions of home activities to encourage emergent literacy* [Unpublished doctoral dissertation]. Lehigh University.
- Niklas, F., & Schneider, W. (2013). Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 40–50. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.10.001>
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. John Wiley & Sons, Ltd.
- Peng, P., Barnes, M., Wang, C., Wang, W., Li, S., Swanson, H. L., Dardick, W., & Tao, S. (2018). Meta-analysis on the relation between reading and working memory. *Psychological Bulletin*, 144(1), 48–76. <https://doi.org/10.1037/bul0000124>
- Peng, P., Namkung, J. M., Barnes, M., & Sun, C. (2016). A meta-analysis of mathematics and working memory: Moderating effects of working memory domain, type of mathematics skill, and sample characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 108(4), 455–473. <https://doi.org/10.1037/edu000007>
- Puranik, C. S., Phillips, B. M., Lonigan, C. J., & Gibson, E. (2018). Home literacy practices and preschool children's emergent writing skills: An initial investigation. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 228–238. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.004>

- Raghubar, K. P., Barnes, M. A., & Hecht, S. A. (2010). Working memory and mathematics: A review of developmental, individual difference, and cognitive approaches. *Learning and Individual Differences*, 20, 110–122. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.10.005>
- Roberts, J., Jurgens, J., & Burchinal, M. (2005). The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 345–359. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2005\)024](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2005)024)
- Rodriguez, E. L., & Tamis-Lemonda, C. S. (2011). Trajectories of the home learning environment across the first 5 years: associations with children's vocabulary and literacy skills at prekindergarten. *Child Development*, 82(4), 1058–1075. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01614.x>
- Rowe, A., Titterton, J., Holmes, J., Henry, L., & Taggart, L. (2019). Interventions targeting working memory in 4–11 year olds within their everyday contexts: A systematic review. *Developmental Review*, 52, 1–23. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2019.02.001>
- Sağlam, C. (2020). *Okul öncesi dönemde çalışma belleği ve erkenokuryazarlık becerilerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Karabük Üniversitesi.
- Sarsour, K., Sheridan, M., Jutte, D., Nuru-Jeter, A., Hinshaw, S., & Boyce, W. T. (2011). Family socioeconomic status and child executive functions: The roles of language, home environment, and single parenthood. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 17(1), 120–132. <https://doi.org/10.1017/S1355617710001335>
- Savage, R., Lavers, N., & Pillay, V. (2007). Working memory and reading difficulties: What we know and what we don't know about the relationship. *Educational Psychology Review*, 19, 185–221. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9024-1>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods Of Psychological Research*, 8(2), 23–74.
- Segers, E., Damhuis, C. M. P., Van de Sande, E., & Verhoeven, L. (2016). Role of executive functioning and home environment in early literacy development. *Learning and Individual Differences*, 49, 251–259. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.07.004>
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A 5-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445–460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Sesma, H., Mahone, E., Levine, T., Eason, S., & Cutting, L. (2009). The contribution of executive skills to reading comprehension. *Child Neuropsychology*, 15(3), 232–246. <https://doi.org/10.1080/09297040802220029>
- Shipstead, Z., Harrison, T. L., & Engle, R. W. (2012). Working memory capacity and visual attention: Top-down and bottom-up guidance. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 65, 401–407. <https://doi.org/10.1080/17470218.2012.655698>
- Siegel, L. S. (1994). Working memory and reading: A life-span perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 17(1), 109–124. <https://doi.org/10.1177/016502549401700107>
- Silva, M., & Cain, K. (2023). Differential contributions of home literacy, vocabulary, and grammar on narrative production and comprehension. *European Journal Psychology of Education*, 39, 1229–1259. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00736-y>
- Slattery E. J., Ryan, P, Fortune, D. G., & McAvinue, L. P.(2021). Contributions of working memory and sustained attention to children's reading achievement: A commonality analysis approach. *Cognitive Development*, 58, 10102. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2021.101028>

- Stephenson, K. A., Parrila, R. K., Georgiou, G. K., & Kirby, J. R. (2008). Effects of home literacy, parents' beliefs, and children's task-focused behavior on emergent literacy and word reading skills. *Scientific Studies of Reading, 12*(1), 24–50. <https://doi.org/10.1080/10888430701746864>
- Thorell, L. B., Lindqvist, S., Nutley, S. B., Bohlin, G., & Klingberg, T. (2009). Training and transfer effects of executive functions in preschool children. *Developmental Science, 12*(1), 106–113. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00745.x>
- Umek, M. L., Fekonja, U., Bajc, K., & Kranj, S. (2006). The effect of preschool and quality of home literacy environment on the children's language development. *Studia Psychologica, 48*(2), 157–173.
- Unsworth, N., & Engle, R. W. (2007). The nature of individual differences in working memory capacity: Active maintenance in primary memory and controlled search from secondary memory. *Psychological Review, 114*, 104–132. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.114.1.104>
- Weigel D.J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2006) Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care, 176*(3-4), 357–378. <https://doi.org/10.1080/03004430500063747>
- Welsh, W., Nix, R., Blair, C., Bierman, K., & Nelson, K. (2010). The development of cognitive skills and gains in academic school readiness for children from low-income families. *Journal of Educational Psychology, 102*, 43–53. <https://doi.org/10.1037/a0016738>
- Whipple, N., Bernier, A., & Mageau, G.A. (2011). Broadening the study of infant security of attachment: maternal autonomy- support in the context of infant exploration. *Social Development, 20*, 17–32. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2010.00574.x>
- Yeo, L. S., Ong, W. W., & Ng, C. M. (2014). The home literacy environment and preschool children's reading skills and interest. *Early Education and Development, 25*(6), 791–814. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.862147>
- Yeung, S. S., & King, R. B. (2016). Home literacy environment and English language and literacy skills among Chinese young children who learn English as a second language. *Reading Psychology, 37*(1), 92–120. <https://doi.org/10.1080/02702711.2015.1009591>
- Yıldırım, N., Ceylan, Ş., & Aydın, Ü. (2023). Bebek kütüphanesinde uygulanan baba-bebek etkileşiminin kitap ve oyun aracılığıyla incelenmesi. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 13*(4), 2407–2423. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1307179>
- Zhang, SZ., Inoue, T. & Georgiou, G. K. (2023) Examining the relations between mothers' reading skills, home literacy environment, and Chinese children's word reading across contexts. *Reading and Writing, 37*(7), 1–26. <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10475-7>



The Impact of Students' Creativity in Instrument Education on Performance: Perspectives of Instrument Educators

Siyar KÖKSAL^{a*} (ORCID ID – 0000-0001-7735-2918)

Ömer ÜÇER^b (ORCID ID – 0000-0001-6265-6468)

^aHakkari University, Faculty of Fine Arts, Hakkari/Türkiye

^bKafkas University, Dede Korkut Faculty of Education, Kars/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1523259

Article history:

Received 27.07.24

Revised 23.10.24

Accepted 08.12.24

Keywords:

Instrument Training,
Creativity,
Performance,
Instrument Performance

Research Article

Abstract

While creativity is often associated with terms such as innovation, originality and diversity, creativity in instrument training is seen as the ability to interpret an etude or piece performed by the individual in an innovative and unique style. It is considered that creativity and instrument performance are interconnected and it is important for instrument educators to discover the creative potential in students and guide them in reflecting it in performances. In this study, the relationship between creativity and performance was explored using qualitative methods from the perspective of instrument educators. For this purpose, a total of 17 instrument educators working in fine arts high schools and universities were interviewed. The data obtained by using the interview forms were analysed using content analysis examine the educators' perspectives. It was seen that instrument educators stated that students have creativity potential and that they strive to develop students' musical ideas, They identified that the most important factor showing creativity in instrument education is improvisation, and that exemplary performances are listened to in the first place at the point of developing creativity. Suggestions have been made to examine the usability of various methods in instrumental education in order to create opportunities for students to develop their creativity.

Çalgı Eğitiminde Öğrencilerin Yaratıcılığının Performansa Etkisi: Çalgı Eğitimcilerinin Perspektifleri

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1523259

Makale Geçmişi:

Geliş 27.07.24

Düzeltilme 23.10.24

Kabul 08.12.24

Anahtar Kelimeler:

Çalgı Eğitimi,
Yaratıcılık,
Performans,
Çalgı Performansı

Araştırma Makalesi

Öz

Yaratıcılık; yenilik, özgünlük, farklılık gibi terimlerle anılırken, çalgı eğitiminde yaratıcılık bireyin icra ettiği etüt veya eseri yenilikçi ve farklı bir tarzda yorumlama becerisi olarak görülmektedir. Yaratıcılığın ve çalgı performansının birbirleriyle bağlantılı olduğu düşünülmekte ve çalgı eğitimcilerinin öğrencilerdeki yaratıcı potansiyeli keşfetmeleri ve bunu performansa yansıtmaları için rehber olmaları önemli görülmektedir. Bu çalışmada yaratıcılık ve performans arasındaki ilişki nitel yollarla çalgı eğitimcilerinin perspektifinden incelenmiş, bu amaçla güzel sanatlar liselerinde ve üniversitelerde görev yapan toplam 17 çalgı eğitimcisiyle görüşülmüştür. Görüşme formu kullanılarak elde edilen verilere içerik analizi yapılmış çalgı eğitimcilerinin görüşleri incelenmiştir. Çalgı eğitimcilerinin öğrencilerde yaratıcılık potansiyellerinin var olduğunu ve öğrencilerin müzikal fikirlerini geliştirme noktasında çabaladıkları, çalgı eğitiminde yaratıcılığı gösteren en önemli faktörün doğaçlama çalma olduğunu, yaratıcılığın gelişmesi noktasında ilk etapta örnek oluşturabilecek icraların dinletildiğini ifade ettikleri görülmüştür. Öğrenciyi yaratıcılığını geliştirebilmek için alan açılması çeşitli yöntemlerin çalgı eğitiminde kullanılabilirliğinin incelenmesi yönünde önerilerde bulunulmuştur.

*Corresponding Author: siyarkoksal@hakkari.edu.tr

Introduction

Creativity has played an important role in the cultural and scientific progress of humanity. Erdoğan (2006) stated that creativity cannot be fully defined and is generally seen as a process or product. There are various perspectives on what creativity means and how it is understood (Walia, 2019). Young (1985) defined creativity as attitudes in which we self-actualize, integrate our logical and intuitive aspects, use divergent thinking to evaluate multiple possibilities to solve problems, and maintain continuity with the past while promoting progress or change. Mumford and Gustafson (1988) characterized creativity as a complex process that evolves from a new idea to a final product, while Jones et al. (2016) defined it as the generation of new ideas through experimentation and observation. While creativity is often associated with terms such as creative thinking, talent, problem solving, imagination and innovation, many definitions emphasize the aspect of grasping the solution in problem solving (Runco & Jaeger, 2012; Simonton, 1999; Sternberg & Davidson, 1995). According to Dirim (2001), creativity involves finding original solutions to problems by going through various stages. Sternberg and Lubart (1991) explained creativity as the ability to produce innovative or original works. Based on these definitions, creativity can be seen as a complex process in which individuals produce innovative and original ideas or artifacts by using their imagination when faced with a situation or problem, as well as bringing different perspectives to existing ideas and artifacts.

Considering the difference between the concepts of creativity and creative thinking, it can be said that creative thinking occurs in a process and creativity is a skill that emerges as a result of a process. Demirel (2010) stated that although creativity and creative thinking do not mean the same thing, they are used interchangeably, creative thinking evokes more mental activities, while creativity includes both mental and performance-based activities. In this context, it can be thought that creative thinking covers the mental, cognitive, and metacognitive aspects of the individual, while creativity is a performance-based process in addition to the aspects activated in creative thinking.

Music education is divided into dimensions in terms of the qualities and competencies to be gained. Bilen (1995) divided music education into five dimensions: vocal education, musical hearing education, music appreciation education, creativity, and instrument education, while Çuhadar (2016) divided music education into seven disciplines: ear training, music theory education, performance (instrumental or vocal) education, composition - conducting education, musicology, music theory education and music pedagogy. According to Gürgen and Bilen (2005), music education is one of the most appropriate fields of art education in terms of raising creative individuals. Uslu (2013) stated that in the environments where music education is carried out; individuals are affected in various aspects, individuals receiving music education gain important insights in some dimensions according to the status and quality of the education they receive, and the creativity dimension of music education is one of the factors affecting the gains.

Instrument education is a process in which musical knowledge is acquired and reinforced. Türkel and Şen (2015) state that instrument training is one of the effective ways of expressing oneself through music and achieving musical efficiency, while Uslu (1996) defines instrument training as an effort that integrates people with music and allows them to express their feelings. According to Çakır (2022), in the process of instrument education, it is aimed for the student to play the instrument effectively, gain the necessary musical skills and perform at a high level. In order to achieve these goals, it is seen that the student needs an effective study process and the use of musical creativity.

Uçan (2005) and Uslu (2013) stated that creative musical talent manifests itself in composer and improviser types and that one of the most effective studies of the creativity dimension of music is composition. Although creativity in music manifests itself in musical activities such as composing, improvising and arranging, the creativity dimension of music can also be considered in the field of performance. For this reason, creativity in instrument education is considered important in terms of the student's ability to create a unique performance and to overcome the problems he/she experiences on his/her instrument alone.

Creativity in instrument education can be defined as the ability to interpret the etude or piece in an innovative style or to create innovative styles by using the technical knowledge, skills and experiences acquired during the instrument education process. In this context, the quality of the instrument educator is emphasized, the instrument educator is expected to create an educational environment where creative skills can emerge and to encourage students to think creatively.

Jørgensen (2000) defines instrument training as a master-apprentice relationship in which the instructor is a role model for the student and emphasizes the importance of encouraging creativity in the teaching process. Özmenteş (2005) stated that for efficient instrument training, the educator should teach with the right techniques and organize the individual study process, and at the same time try to improve students' performance without limiting their creativity. McPherson (2015) emphasized the importance of the educator providing the opportunity to try different musical styles and techniques in the development of instrument performance. However, it is common for creativity to be ignored due to the focus on technical development. Burnard and Murphy (2013) stated that students who are encouraged to think creatively increase their musical skills and motivation to learn, and this increase positively affects performance.

Performance, a frequently used word when it comes to instrument education, means the performance and display of instrument playing skills; it is also seen as a concert, success, and the result obtained (Çakır, 2022; Yöndem et al., 2019). In other words, instrument performance includes the technical skills acquired during the instrument training process and performing with the musicality required by the piece, and it means that the musician can express his/her musical experiences, practices and technical skills. Uslu (2013) emphasized that musical creativity can be transformed into production by becoming evident with the right music education and musical background. Batıbay and Piji (2006) found that there is a significant relationship between creativity and performance-based courses such as instrument education and voice education, and Güleç (2017) examined the effect of improvisation studies on musical creativity and performance and obtained results in support of students who participated in improvisation studies at the point of performance.

The main purpose of the research is to determine what kind of studies instrument educators do to improve students' instrument performance and musical creativity, and how they define and evaluate the factors affecting performance and creativity. This research is considered important in terms of revealing the perspectives of instrument educators on creativity and performance, determining the lesson activities of these educators and providing valuable information to both educators and researchers in the field. In this context, the problem statement of the research has been determined as "How is the relationship between creativity and performance in instrument education from the perspective of instrument educators?" and answers to the following sub-problems has been sought;

1. What are the views of instrument educators on encouraging students to creativity?
2. What are the opinions of instrument educators about students' creative potential?
3. What are the studies that instrument educators do to improve students' instrument performances?
4. What are the priorities that instrument educators take into consideration in the selection of etudes and pieces in order to reveal the creative aspects of students?
5. What are the opinions of instrument educators about the relationship between creativity and performance?
6. What are the opinions of instrument educators about the factors affecting creativity and students' instrumental performance?

Method

Research Model

The research is a qualitative study that examines the effect of creativity on instrument performance from the perspective of instrument educators. According to Creswell (1998), qualitative research draws a complex holistic picture by examining social or human problems and reports in detail the opinions of interviewees in a natural environment. According to Aydın (2018), methods such as observation, interview and document analysis are used in qualitative research.

In this study, the case study design, which involves in-depth and longitudinal examination of a single situation or event rather than following specific rules, was used. Gökçek (2009) defined case studies as research in which data are systematically collected and analyzed in order to provide a clear understanding of the cause-effect relationship in events and to identify areas for future detailed research.

Study Group

While forming the study group of the research, case sampling, a method used in qualitative research, was used. According to Yıldırım and Şimşek (2013), this sampling method is the selection of the sample that is easy to access in terms of pace and practicality. The study group of the research consists of instrument educators working in Fine Arts High Schools providing vocational music education, music education departments affiliated to the education faculties of universities, Faculty of Fine Arts and Turkish Music State Conservatories. The personal characteristics of the instrument educators participating in the study are shown in Table 1.

Table 1

Personal Characteristics of The Instrument Educators in the Study Group

No	Gender	University of Graduation	Education Status	City	Instrument	Seniority	Seniority in last organisation	Organisation	Position/ Title
P1	Male	Sivas Cumhuriyet University Faculty of Education Yüzüncü Yıl	Bachelor's degree	Kütahya	Viola	17	10	Fine Arts High School	Chartered Teacher
P2	Female	University Faculty of Education Yüzüncü Yıl	Master's	Van	Qanun	15	10	Fine Arts High School	Chartered Teacher
P3	Female	University Faculty of Education	Master's	Diyarbakır	Flute	15	10	Fine Arts High School	Chartered Teacher
P4	Male	İnönü University Faculty of Education	Bachelor's degree	Diyarbakır	Violin	11	4	Fine Arts High School	Chartered Teacher
P5	Female	Abant İzzet Baysal University Faculty of Education Yüzüncü Yıl	Master's	Mersin	Viola	22	16	Fine Arts High School	Chartered Teacher
P6	Male	University Faculty of Education Yüzüncü Yıl	Master's	Van	Viola	21	18	Fine Arts High School	Chartered Teacher
P7	Male	University Faculty of Education	Bachelor's degree	Van	Violin	18	13	Fine Arts High School	Chartered Teacher
K8	Male	İnönü University Faculty of Education Yüzüncü Yıl	Master's	Diyarbakır	Viola	18	12	Fine Arts High School	Chartered Teacher
P9	Female	University Faculty of Education	Master's	Şırnak	Violin	2	2	Fine Arts High School	Teacher
P10	Male	İstanbul Teknik University State Conservatory of Turkish Music	Master's	Van	Oud	8	5	Fine Arts High School	Teacher
P11	Female	Gazi University Faculty of Education	Master's	Kütahya	Violin	20	16	Fine Arts High School	Teacher
P12	Female	İnönü University Faculty of Education	PhD	Kahramanmaraş	Piano	7	4	Faculty of Fine Arts	Asst. Prof

P13	Male	Yüzüncü Yıl University Faculty of Education	PhD	Van	Violin	12	12	Conservatory of Turkish Music	Lecturer
P14	Male	Sivas Cumhuriyet University Faculty of Education	PhD	Hakkari	Piano	14	9	Faculty of Education	Asst. Prof
P15	Male	Gazi University Faculty of Education	PhD	Hakkari	Violin	11	1	Faculty of Education	Asst. Prof
P16	Male	Yüzüncü Yıl University Faculty of Education	Master's	Van	Violin	13	Gsl 2 Ünv 3	Conservatory of Turkish Music	Lecturer
P17	Female	Gazi University Faculty of Education	PhD	Van	Violin	13	13	Faculty of Education	Asst. Prof

When the personal characteristics of the 17 instrument educators who participated in the study were examined, it was seen that nine of the participants were male and eight of them were female; three participants had bachelor's degree, nine participants had master's degree, five participants had doctorate degree; one participant each worked in Şırnak, Mersin and Kahramanmaraş, two participants each in Kütahya and Hakkari, three participants in Diyarbakır, and seven participants in Van. It was observed that 12 of the participants were working in fine arts high schools, two participants were working in Turkish music state conservatories, and two participants were working in music education departments of education faculties.

Data Collection Tools and Data Analysis

In the study, a personal information form and a structured "instrument educator interview form" developed by the researcher were used to obtain the opinions of instrument educators about performance and creativity. According to Gürbüz and Şahin (2017), a structured interview involves asking questions to the participants in the same order and manner. While creating the data collection tools, the relevant literature was examined and parameters for creativity and performance were determined. These parameters were categorized as definition, studies on creativity and performance, interaction of creativity with performance, and factors affecting creativity and performance. The classified parameters were put into question format and sent to three field experts and a final form consisting of 9 questions was created based on the opinions of the field experts.

Before the data collection process, ethics committee approval was obtained from Hakkari University on 29.05.2023 with Board Decision No. 1. During the data collection process, nine participants were interviewed via Zoom, three participants were interviewed via Google Forms and five participants were interviewed face-to-face.

Audio and video recordings of online and face-to-face interviews were transcribed using online programs. Each participant was assigned a code number (P1, P2, P3...) and content analysis was conducted on the transcripts. Content analysis is defined as a systematic technique that involves conceptualizing the collected data, organizing them logically according to the emerging concepts, identifying themes that explain the data, and summarizing parts of the text into smaller content categories through coding based on certain rules (Büyüköztürk et al., 2015; Yıldırım & Şimşek, 2013).

Findings

Findings Related to the First Sub-Problem

For this sub-problem, instrument educators were asked how they encourage students to creativity and the answers are shown in Table 2.

Table 2

Instrument Educators' Views on Encouraging Students to Creativity

Themes	Codes	Participants	f
Student – Centred Creativity	Application/Practical	P3, P7, P8, P9, P12, P16, P17	7
	Conceptual	P1, P2, P4, P6, P10, P11, P16	7
	Development		

In Table 2, the theme of “student-centered creativity” was created in line with the answers given by the instrument educators to encourage students to creativity. Instrument educators regarding the application / practice code created within the scope of the student-centered creativity theme, P3 stated that “... In instrument education, students can develop their creativity after reaching a certain level and for this they need to spend more time with the instrument”, P7 “In instrument education, I often do activities for creative thinking, such as making the student decipher, having the student write finger and bow exercises”, P12 “Apart from the assignments given, students should allocate additional time to the instrument, accompany it and be encouraged to play by ear as much as notated”, P16 “I make them produce a lot of cruises and taksims in makam studies”, P17 “... listening more, listening to different interpreters and comparing them, thinking about the purpose of writing the piece and the period in which it was written, and directing them to study and add interpretation”, it was seen that they thought that practice and practice would contribute to creativity.

Regarding the conceptual development code, instrument educators, P4 stated that “... I provide students with an environment where they can produce solutions and new ideas by approaching problems from different angles, where they can produce solutions to etudes or passages that they cannot do with peer solidarity, where they can exchange ideas and respect ideas”, P6 “I think that asking for the student's ideas especially for technical problems while studying a piece or etude can encourage the student to think creatively in this sense”, P10 “In instrument training, especially for Turkish music instruments, asking students to make my own musical sentences is to encourage creative thinking.” P11 “...technical problems based on performance are, of course, constantly encountered, but we should start by observing how students can find a solution to that problem. At this point, we should value students' ideas and prepare an environment where they can present their ideas comfortably.” He stated that creativity can be encouraged by supporting intellectual development.

Findings Related to the Second Sub-Problem

In this sub-problem, instrument educators were asked two different questions about whether students have the potential for creativity and the strategies used to reveal this potential in students, and the answers are explained in tables 3 and 4.

Table 3

Instrument Educators' Views on Students' Creativity Potential

Themes	Codes	Participants	f
Potential	Had creativity potential	P2, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P13, P14, P15, P16, P17	14
	Not had creativity potential	P1, P3, P12	3
Educator	Improvisation/Composition	P2, P5, P9, P10, P11, P13, P14, P15, P16	9
Observations	Not enough	P1, P3, P4, P6, P7, P8, P12, P17	8

In Table 3, “potential” and “educator observations” themes were formed according to instrument educators “views on students' creativity potential. According to the potential theme, 14 instrument educators stated that their students had creativity potential, while three instrument educators stated that they did not have creativity potential. Within the scope of this theme, instrument educators; P4 “...I think they have potential, but they are inadequate in terms of evaluation”, P5 “it is true that some students have it, they write different pieces and ask if they can listen to them”, P11 “...I see that especially our senior students show creativity in their own improvisations between the pieces and sometimes they make

taksims', P16 "I think they are creative to a lesser degree. I think that students who can repeat and imitate have a higher potential for creativity" and P17 "...they seek different interpretations", P1 "... Apart from that, I did not have any students with creativity potential in Fine Arts High Schools, because unfortunately there is a lot of degeneration in our students who come to high schools", P3 "no I don't think so" and P12 "I don't think they have creativity potential, unfortunately they don't do much to develop it".

According to the theme of educator observations, nine of the instrument educators stated that they had the potential for "improvisation/composing" and eight of them stated that students at different levels did not have the potential for "improvisation/composing" and the sub-theme "not enough" was created for this response. In the theme of educator observations, the instrument educators related to the code "Improvisation/Composing"; P9 "...in fact, I have many students who make compositions and work arrangements and are interested in them", P11 "beautiful things can come out when they improvise in the works or etudes they like to perform", and P14 "...However, I can say that students have a tendency to create new melodies when they reach the message levels in instrument performance", while P7 stated that students have the potential of "Improvisation/Composing", P8 "I can see that they are trying to combine certain bowing techniques and positions" and P17 "I have students who seek for different interpretations while playing or studying the instrument" and stated that the students do not have the potential of "Improvisation / Composing".

Tablo 4

Strategies Used by Instrument Educators to Reveal the Creative Potential of Students

Thema	Codes	Participants	f
Motivation Sources	Listening/Concert	P1, P5, P7, P8, P11, P15, P17	6
	Being a role - model	P6, P14	2
	Playing together	P3	1
Strategy	Piece/Etude analysis	P6, P10, P16	3
	Improvised playing	P2, P13	2
	Exchanging Ideas with Peers	P4, P12	2
	Brainstorming	P9	1

In Table 4, "motivation sources" and "strategy" themes were formed based on the opinions of instrument educators about the strategies they used to reveal students' creative potential. Within the scope of the theme of motivation sources, instrument educators related to the code of Listening/Concert, P1 "...I often organise trips and activities for students to go to concerts and events of world-famous musicians", P7 "I use the stage as the biggest source of motivation. Listening and concerts carry the creativity potential of students further and make them feel important and have high self-confidence" and P11 "I recommend them to listen to a lot of music". Regarding the code of being a role model, instrument educators, P3 "...I want them to train me or their friends" and P14 "The most basic thing in this regard is the master-apprentice relationship. Because in instrument lessons, attention is paid to elements such as playing, nuance, etc. in accordance with the technical characteristics of the instrument performed, while the performance and accompaniment that the student sees from the teacher come to the fore in creativity potential". Instrument educators related to playing together, P3 expressed the motivation sources of the students with his views as "I try to be a role model by playing with them to increase their motivation.

Regarding the theme of the strategy used by instrument educators to reveal the creative potential of students, the instrument educators related to the code of Piece/Etude Analysis, P6 "I want them to analyze the work/study and make them play it for me or a friend" and P10 "I think it is very important to match the level. It is necessary not to overwhelm students with high level pieces that they cannot play. With the principle of simple to complex, I go over what they can do first and gradually make additions". Regarding the "Improvised Playing" code, P2 "I encourage them to play improvisation" and P13 "To be able to switch between the maqams they have learnt by using improvised playing technique" were the responses. Regarding the code of Exchanging Ideas with Peers, instrument educators, P4 "I enable students to exchange ideas about how they can produce solutions with other friends in passages and etudes that they cannot do", while regarding the code of Brainstorming, P9 "I use strategies such as

positive feedback, setting goals, presenting factors to be inspired by and brainstorming to reveal the creativity potential of my students’.

Findings Related to the Third Sub-Problem

For this sub-problem, instrument educators were asked what kind of studies they carried out to improve students’ instrument performances and the answers given are explained in Table 5.

Table 5
Instrument Educators’ Studies to Improve Students’ Instrument Performance

Thema	Codes	Participants	f
Practical Work	Etude studies	P2, P3, P5, P6, P7, P8, P10, P13, P16, P17	10
	Scale-Arpeggio studies	P8, P14, P16, P17	4
	technical exercises	P7, P9, P14, P17	4
	Work Studies	P2, P10,	2
	Working with group	P5,	1
Non-Practical Studies	Listening-Watching	P1, P4	2
	Activities for the music genre they are interested	P6, P11	2
	Student Recitals	P9	1

In Table 4, the themes of “practical studies” and “non-practical studies” were formed according to the opinions of instrument educators about the studies they carried out to improve students’ instrument performance. Within the scope of the applied studies theme, the instrument educators related to the “Etude Studies” code gave the following answers: P2 “*Etude study with the piece*”, P5 “*Scale and technique studies, etude and piece studies, group working techniques*”, P10 “*Method, etude and piece studies*” and P13 “*...I write or find etudes that prepare the student for the pieces*”. Regarding the “Scale-Arpeggio” exercises code, instrument educators made statements such as P8 “*I support with scale and arpeggio exercises as well as etudes and artefacts*”, P16 “*I give intensive scale and etude exercises*” and P17 “*I expand the scale, arpeggio, exercise and etude repertoire*”. Regarding the “Technical Exercises” code, P7 “*Regular and planned exercise studies*”, P9 “*I do various studies to improve my students’ instrument performances*”. These studies include “technical exercises” and P14 “*Finger exercises, scales, chord transitions ...*”, while when the opinions of the instrument educators regarding the code of “Work Studies” were analyzed, P2 “*Always studying etudes with the work*” and P10 “*... different work studies*”, and P5 “*etudes and work studies with the group*” regarding the code of “Working with Group”.

Within the scope of the theme of non-practical activities, which is another theme related to the activities of instrument educators to improve students’ instrument performances, instrument educators related to the code “Listening-Watching” gave the answers P1 “*the idea that they should recognize, listen to and watch important names in these fields...*” and P4 “*using internet-based data (video, picture)*”. Instrument educators related to the code of activities for the music genre they are interested in, P6 “*...I give them samples from the music genre they are interested in to study*” and P11 “*Trying to make interesting studies in areas where students are weak and reluctant to learn*”. Regarding the “Student Recitals” code, instrument educator K9 expressed opinions as “*...there are student recitals*”.

Findings Related to the Fourth Sub-Problem

For this sub-problem, the instrument educators were asked a question about the priorities they consider in the selection of etudes and pieces to reveal the creative aspects of the students and the answers given are explained in Table 6.

Table 6

Instrument Educators’ Opinions on the Priorities They Take into Consideration in the Selection of Etudes and Pieces in Order to Reveal the Creative Aspects of Students

Thema	Codes	Participants	f
Etude and Piece Selection	Readiness – Level	P3, P10, P11, P14, P15, P16, P17	7
	Etudes and pieces they will like	P1, P2, P6, P12, P17	4
	Having Different Musical Techniques and Terms	P4, P8, P9	3
Piece Selection	Close to Turkish music culture	P5, P17	2
	Improving musical memory	P7	1
	Created by Simulation	P13	1

In Table 6, the theme of “etude and piece selection” was formed according to the opinions of instrument educators. It is seen that most of the participants gave the answer of readiness-level in the selection of pieces and etudes. Regarding the “readiness-level” code, instrument educators gave the following answers: P3 “I choose etudes and pieces that are suitable for their level”, P11 “I mostly give pieces according to the readiness level of the students”, P15 “Etude technical level work period style style” and P17 “To be suitable for their level, to enable them to perform examples of the music genre they like (folk music, art music, etc.)”. Regarding the code of “Etudes and pieces they will like”, instrument instructors responded as follows: P2 “I choose pieces and etudes with melodies and melodies that they will like more and be happy while working”, P6 “First of all, I try to choose etudes or pieces that the student likes or is more interested in” and P12 “To play pieces they will like”. Regarding the code “Having Different Musical Techniques and Terms”, P4 “I pay attention to having different musical techniques or terms”, P8 “I make them work on different scale etudes and position transitions” and P9 “...I pay attention to playing pieces or etudes in different variations, creative possibilities and student requests, Regarding the code “Close to Turkish Music Culture”, instrument educators P5 responded as “...Musical etudes and artefacts, i.e. melodies that appeal more to our own culture, attract students’ attention more” and P17 “Close to Turkish music culture”. Regarding the “Improving Musical Memory” code, instrument educator K7 said, “I pay attention to the quality that improves musical memory and bow-finger coordination” and finally, regarding the “Created by Simulation” code, instrument educator P13 said, “I pay attention to progress from the etudes I have chosen and written from the makams that the student has learnt”.

Findings Related to the Fifth Sub-Problem

In this sub-problem, teachers were asked two different questions about the relationship between creativity and performance skills and about combining students’ creativity with instrument performances, and the answers were explained in two different tables.

Table 7

Opinions on the Relationship Between Creativity and Performance Skills

Thema	Codes	Participants	f
The Process of Creativity and Performance Interaction	Positive	P2, P3, P7, P8, P12, P16	6
	Related	P11, P13, P17	2
	Trying different things	P3	1
The Results of Creativity and Performance Interaction	Motivation	P2, P4, P9, P12, P15	5
	Instrument mastery	P2, P6, P14	3
	Problem solving	P6, P10	2
	Feeling	P1	1
	Interpretation Ability	P5	1
	Originality	P9	1

In Table 7, two different themes “the process of creativity and performance interaction” and “the results of creativity and performance interaction” were formed according to the opinions of instrument educators about the relationship between students’ creativity and performance skills. For the “positive”

code of the theme that emerged in the interaction “process of creativity and performance”, which is the first theme, instrument educators, P3 “*It affects positively, in this way they are more willing to try new things*”, P7 “*There is no doubt that it affects positively*”, P12 “*It affects positively, it enables the student to work more willingly and put something forward*” and P16 “*I think it affects positively to a great extent*”, instrument educators for the “related” code, P11 “*creativity and performance are definitely directly proportional*”, P13 “*...Creativity skill equals performance because the two are inseparable and interrelated*” and P17 “*Creativity skill is directly proportional to performance skill*”. Regarding the code of “trying different things”, instrument educator P3 stated that “*...they are more willing to try new things in this way*”.

In addition, in the second theme, which is the “results of the interaction between creativity and performance”, 6 different codes were formed for the answers given by the instrument educators; for the “motivation” code, instrument educators, P4 “*...creative approaches cause them to hold on to their performance and motivation*”, P9 “*... It can provide students with originality, expression skills and motivation in their musical performances*” and P12 “*...it enables the student to work in a more motivated way and put something forward*”, instrument educators for the “instrument mastery” code, P6 “*...I can state that I observe that they are more dominant in performance*” and P14 “*...because mastery of maqams in Turkish music and tones in western music is necessary for creativity. The mastery of these elements directly affects the performance*”. Regarding the “problem solving” code, instrument educators expressed their opinions as P6 “*students with high creativity have a high level of solution generation...*” and P10 “*...of course, it is important to find different positions and exit points on the instrument when working on difficult passages while interpreting works in the future*”. Regarding the “interpretation ability” code, P5 stated that “*...it positively affects the interpretation ability*” and regarding the “originality” code, P9 stated that “*it can provide students with originality, expression skills and motivation in their musical performances*”.

Table 8
Methods Used by Instrument Educators to Combine Students’ Creativity with Instrument Performance

Thema	Codes	Participants	f
Encouraging Creative Performance	Making them apply their musical ideas	P2, P7, P8, P10, P17	4
	Playing in different methods and duate	P4, P17	2
	Making sense of etudes and pieces	P6	1
	Creating exercises from difficult passages	P16	1
Encouraging Creativity	Supporting creative ideas	P2, P3	1

In Table 8, two different themes were formed as “encouraging creative performance” and “encouraging creativity” in line with the answers given by instrument educators regarding the methods used by students to combine creativity with instrument performance. Regarding the code of “making them apply their musical ideas” within the scope of the theme of “encouraging creative performance”, P7 “*I make them see the deficiencies and similarities by combining some melodies or exercises they find with other exercises applied in the lesson*”, P8 “*I give them the opportunity to try the ideas they present on their instruments and then evaluate their performance together with the student.*”, P10 “*...where they have difficulties, I create a sentence (show and do) and then ask them to make similar sentences*” and P17 “*...to enable them to play different melodies and rhythms on their instruments, to get their ideas about playing difficult passages in the piece more easily...*”. For the code of “playing in different methods and duate”, P4 “*I aim to make them play the measures or passages they have difficulty in playing in different scales or in reverse from the last note of the section to the first note and develop a different perspective*” and P17 “*...to enable them to work in different duatas and different tones...*”; For the code of “making sense of etudes and pieces”, P6 said “*I try to make them understand the etudes and pieces especially so that they can reflect their previous knowledge. Afterwards, I expect them to apply the previous knowledge to the new*”, and finally P16 for the code of “creating exercises from difficult passages”, “*Firstly, I want them to turn the difficult passages they encounter in the pieces or etudes into exercises and transfer them to other places. I want them to play by adding ornaments to the pieces according to their level, and this adds new ideas to them...*”.

The code “supporting creative ideas” was created for the theme of “encouraging creativity”, and P2 answered “*I encourage them by reinforcing different interpretations while performing the piece or etude*” and P3 answered “*I encourage them with new ideas they want to implement*”.

Findings Related to the Sixth Sub-Problem

In this sub-problem, teachers were asked two different questions about the factors affecting students’ instrument performance and creativity, and the answers were explained in two different tables.

Table 9
Factors Affecting Students’ Instrument Performance According to Instrument Educators

Thema	Codes	Participants	f
Factors Related to Instrument Practice	Adequate and qualified study/non-study	P2, P5, P6, P10, P11, P14, P15, P16	8
	Teacher approach	P4	1
	Working environment	P5	1
	Not knowing the music, they make	P13	1
Personal Factors	Attitude and motivation towards the instrument	P8, P9, P10, P11	4
	Peer communication	P8, P10	2
	mood and body state	P2, P10	1
	Type of music they listen to	P8	1
	Instrument being difficult	P3	1
	Student profile	P17	1
Social Factors	Musical opportunities of the city	P5, P8, P12 P17	4
	Socioeconomic status	P7, P8, P17	3
	Art and education policy	P1	1

In Table 9, three different themes were formed as “factors related to instrument practice”, “personal factors” and “social factors” in line with the answers given by instrument educators about the factors affecting students’ instrument performance.

Regarding the code of “adequate and qualified study/non-study” under the theme of “factors related to studying the instrument”, instrument educators, P2 “*...body and mind integrity-fatigue, adequate study or non-study, adequate study or non-study*”, P6 “*Disruption of scale and arpeggio studies, insufficient study*”, P10 “*If we look from the negative side, situations such as future anxiety, adolescence, peer pressure have a negative effect on instrument performance as well as on every lesson. Apart from this, there is usually no negative situation we experience. On the positive side, the more time a person spends with their instrument and shows success, the more motivated they become and the more they want to work harder and improve their performance*” and P14 “*The most important factor here is the technical errors in the performance of the instrument. Technical mistakes in the performance of the instrument reduce the rhythm, nuance and quality of the performed piece*”. Regarding the code of “teacher approach”, P4 stated “*To a great extent, both positive and negative teacher approach*”, regarding the code of “working environment”, P5 stated “*Home working environments, careless and sloppy work, not doing the lessons one-to-one, etc. affect the performance negatively*”, and regarding the code of not knowing the music they make, P13, an instrument educator, stated that “*the biggest factor is that they start that music genre without knowing the requirements of the music they make*”.

In line with the theme of “personal factors”, instrument educators stated the following regarding the code of “attitude and motivation towards the instrument”: P9 “*I think that students’ intrinsic and extrinsic motivations affect performance to a great extent. Positive or negative factors such as anxiety, self-efficacy perceptions, attitudes and excitement before the performance can affect the performance*” and P11 “*to work less or more on the instrument, to love or not to love the instrument*”, while P8 “*...peer interaction within the school...*” and P10 “*...situations such as adolescence, peer pressure have a negative effect on instrument performance as well as on every lesson*”, for the “Peer communication” code. For the “mood

and body state” code, P2 responded “*their moods, body and mind integrity-tiredness...*”; for the “type of music they listen to” code, P8 responded “*...the music they listen to...*”. Regarding the “instrument being difficult” code, P3 stated “*The difficulty of the instrument affects them negatively in terms of instrument performance*” and regarding the “student profile” code, P17 stated “*working in a different profession, staying in a dormitory or at home, opportunities in the musical environment (having other musicians in the family), whether there are concerts in the city where they live, whether they play in orchestra or different chamber music groups*”.

In line with the theme of “social factors”, instrument educators responded to the code of “musical opportunities of the city” with P8 “*...the lack of music and concert opportunities in the neighbourhood where they live*”, and P17 “*...whether there are concerts in the city where they live, whether they play in orchestras or different chamber music groups*”. Regarding the “socioeconomic status” code, P7 responded that “*socioeconomic level affects student performance the most because of the region where I work in*”. Regarding the “art and education policy” code, P1 stated that “*The art policies in our country affect children extremely negatively*”.

Table 10

Factors Affecting Students’ Creativity According to Instrument Educators

Thema	Codes	Participants	f
Factors Related to Instrument Practice	Not allocating enough time	P2, P3, P8, P10, P11, P12, P16	7
	Teacher approach	P6, P14	2
	Basic music knowledge	P11, P15	1
	Curiosity about improvisation and accompaniment	P12	1
	Musical Awareness	P13	1
Affective Factors	Eagerness to create	P7	1
	Self-efficacy	P9	1
	Attitude towards the instrument	P11	1
Social Factors	Socioeconomic Structure	P7, P17	2
	Opportunities of the City of Residence	P5, P17	2
	Sociocultural Structure	P1	1

In Table 10, three different themes were formed as “factors related to instrument practice”, “affective factors” and “social factors” in line with the answers given by instrument educators regarding the factors affecting students’ creativity. Regarding the “not allocating enough time” code formed within the scope of the theme of instrument-oriented factors, instrument educators, P2 “*not allocating enough time to the instrument*”, P8 “*How much space he gives to his instrument and music in his daily life affects his creativity*”, P11 “*Negative aspects such as not practicing and liking the instrument, lack of basic musical skills, and the opposite of these are positive...*” and P16 “*At this point, the time allocated to listening to music affects in direct proportion. The time allocated to the instrument will also affect in direct proportion*”. Regarding the “teacher approach” code, K6 “*I think that the teacher’s approach is important in this regard, and I also think that there should be an attitude that encourages creative thinking.*” and P14 “*I can say that the important factor here is teachers who do not support their students with their experience in this regard. Because a teacher should support these behaviours of students with all their experience so that they can transfer their knowledge and experience and live the style. When this is the case, it can be interpreted as a negative factor that the teacher directs their student and does not support them in any positive way, but only does the lesson*”. Regarding the “curiosity about improvisation and accompaniment” code, P12 responded as follows: “*While allocating enough time for their instruments, not practising regularly and limitation of lessons are among the negative aspects, taking part as a performer in listening and their curiosity about playing and improvisation are positive aspects*”. Regarding the “musical awareness” code, P13 stated their opinions as follows: “*The biggest factor is that they start*

that type of music without knowing the requirements of the music they make, and being able to devote enough time to their instrument to fulfil its requirements...".

Instrument educator P7 for the “eagerness to create” code under the theme of affective factors answered as follows: *“The biggest factor is that they start that type of music without knowing the requirements of the music they make, and they can spare enough time for their instrument to fulfil its requirements...”*, instrument educator P9 for the “self-efficacy” code answered as follows: *“Students’ self-efficacy beliefs can affect their creativity”*. Instrument educator P11 expressed their opinion on the code of “attitude towards the instrument” as follows: *“Working less on the instrument and not liking it, lack of basic music knowledge...”*

Finally, it was observed that the instrument educators responded to the code “Socioeconomic Structure” under the theme of social factors as P7 *“...the economic and family problems experienced by the students affect negatively.”* and P17 *“...the student’s working in a different profession.”* Regarding the “Opportunities of the City of Residence” code, instrument educators P5 *“The fact that the school is located in a metropolitan area rich in terms of social environment enables students to follow concerts and opera events, and this distance affects students’ creativity.”* and P17 *“Whether they play in orchestra or different chamber music groups...”*. Regarding the “Sociocultural Structure” code, P1 said *“The most important factor in this regard is the sociocultural structure and the interaction of students with their immediate environment. As I mentioned before, music is a whole and the environment should be carefully designed.”*

Discussion & Conclusion

When the first sub-problem was evaluated, two different codes (practice/practical and conceptual development) were created within the scope of the theme of student-centred creativity at the point of encouraging students to creativity by instrument educators. In line with the opinions received from instrument educators, it was concluded that studies on practice/practical and intellectual development encourage students to creativity. Runco and Jaeger (2012) emphasised that creativity requires originality, can be defined as innovation and the resulting product should be unique, while Jones et al. (2016) defined it as the emergence of new ideas through experimentation. It is seen that these definitions of creativity focus on originality, originality and the ability to produce new ideas through experience, and the definitions of creativity made by instrument educators overlap with both definitions and the definitions in the theoretical framework of the research.

In the second sub-problem of the study, when the ‘instrument educators’ opinions on the creative potential of students’ were analysed, it was seen that 14 instrument educators stated that students have the potential for creativity, while three instrument educators stated that students do not have the potential for creativity. Ömeroğlu and Kandır (2017) stated that creativity exists at different rates in people and that each person can exhibit a certain amount of creative behaviour. In addition, according to the opinions of nine instrument educators in this sub-problem, it was concluded that improvisation/composing in strategies to reveal students’ potentials reveals students’ creativity potential. Instrument educators stated that their students’ observations on improvisation/composing were that improvisation increases attitude and motivation towards the instrument, improves technique and performance, strengthens musical memory, improves musical creativity, and is an indicator that the piece or etude is assimilated. However, there are also responses that improvisation negatively affects intonation and technique. Bağcı (2015) defined improvisation as playing a piece of music instantly, while Güleç (2017) considered improvisation as an important tool that can be used in creative music classes. Küpana (2013) considered improvisation as the basic dimension of musical creativity along with composition. The results of the research show that instrument educators support improvisation with strategies such as solving the problems experienced by the student in performance, encouragement, and writing etudes for the passages they have problems with. Güleç (2017) stated that students who improvise are successful in both musical creativity and instrument performance. In this context, improvisation is thought to positively affect students’ performance and creativity. In addition, the opinions of eight instrument educators revealed that students have potential at different levels. Gürgen and Bilen (2005) stated that in contemporary music education approaches, the student is active, a learning process consisting of

activities that reveal creative potential and the discovery of creative talents hidden in the student are aimed. At this point, it is thought that instrument educators should provide a suitable learning environment, utilise various motivation sources and use various strategies in order to reveal students' creativity potential.

When the data related to the third sub-problem were analysed, two themes and eight codes were formed in the studies conducted by the instrument educators to improve the instrument performances of the students. When the opinions of the instrument educators were examined, it was concluded that performing etudes, scale-arpeggio and technical studies generally improves students' instrument performance, and that non-practical studies such as listening-watching and student recitals can also support this. According to Ömeroğlu and Kandır (2017), the intensity of creative behaviours may vary due to heredity, cultural environment and education. Therefore, teachers should encourage students to think creatively and provide an environment conducive to creative expression. Teacher behaviours have been emphasised as an important factor affecting both creativity and performance. Erdoğan (2006) emphasised the importance of a democratic and humanistic teacher attitude in the development of academic and creative skills. Yenilmez and Yolcu (2007) suggested that in order to encourage creativity and create a creative learning environment, teachers should allow students to express their thoughts freely, respect all ideas, avoid criticism, not focus on a single correct answer, prevent students from fearing mistakes, not always expect logical answers, and help students believe in their creative potential. Aytaç (2020) identified various factors affecting creativity such as student interest, physical structure of the educational environment, family awareness, teaching methods and techniques, positive teacher approach, encouragement of creativity, imagination, observation and general environment. One of the most important steps teachers can take to develop creativity is to make students feel that their creativity will be appreciated. Therefore, instrument educators can benefit from using thinking methods such as brainstorming, SCAMPER, qualified listing and morphological listing in their lessons. Gökbudak (2004) stated that video is an effective tool that can be used to correct performance mistakes or behaviours in observation-based teaching activities. Uygun (2020), in his research in which he analysed the videos providing instrumental training on YouTube, concluded that performance videos are generally dominated by a structure based on the performance of any musical work or etude or the teaching technique of a determined instrument. In this context, the reliability of the content of the videos on video sharing sites, the accuracy of the method used, and the technique of the performing educator or artist is an important issue.

When the data related to the fourth sub-problem of the research were analysed, it was seen that most of the instrument educators were united in the answer of readiness-level in the selection of etudes and pieces to reveal the creative aspects of the students. In addition, they gave answers that they prefer etudes and pieces that students like, have different musical techniques and terms, are close to Turkish music, can play by feeling, develop musical memory, and can create different variations. The answers obtained suggest that instrument educators focus on general instrument performance rather than creativity in the selection of etudes and pieces and act student-centred. Ertem (2011) stated that the level in instrument education is determined by defining the technical requirements of the works, necessary prerequisites and existing skills or by considering the student's level of readiness, and that the selection of repertoire, regardless of the stage of instrument education, is an important tool in acquiring and developing the desired behaviours and skills and reaching the expected goal. When the concept of repertoire here is considered as etudes and pieces, Doğanay (2011) stated that instrument educators pay attention to the level of students as well as the programme in the selection of etudes and pieces. At this point, Ertem (2011) stated that the selection of repertoire is one of the most important tasks of the educator, while Özmenteş (2013) stated that although there are various factors affecting performance, the most important factor for improving performance is the teacher, that the teacher is important for student motivation, and that teacher-student communication should be maintained in a healthy way. This communication is considered important for the instrument educator to recognise the student in terms of readiness, musical creativity tendency, musical tastes and musical memory, and to make the selection of

etudes and pieces by taking into account the student's specified characteristics. Since it is thought that the correct selection of pieces and etudes will also affect the student's attitude towards the instrument, motivation and self-efficacy.

When the data related to the fifth sub-problem of the research were analysed, instrument educators stated in two different questions that there were generally positive effects on the interaction process between creativity and instrument performance, and as a result of the interaction, there were advantages for motivation, instrument mastery, and problem solving. According to the opinions of the instrument educators participating in the research, it was concluded that there is a positive and related process regarding the relationship between creativity and performance, and that students try different things in this process. Music is an art of creation and when performers interpret the work, they create the process of re-creation. This process is the process of attributing a new meaning within the framework of the original composition and the influence of previous performances (Briggs, 1988; Graham, 1998). It was seen that the instrument educators who participated in the study agreed that there is a positive and directly proportional relationship between instrument performance and creativity. In parallel with this view, Goncy and Waehler (2006) emphasised the music experience and stated that there is a positive relationship between performance and creativity potential. Küpana (2013), who concluded that as a result of the process of creativity and performance interaction, motivation increases, instrument mastery is achieved, solutions to problems experienced on the instrument can be produced, interpretation ability is developed and originality is achieved. Küpana (2013) also stated that methods such as open-ended questions, brainstorming, recording, discussion and work analysis can also improve musical creativity and create a favourable learning environment. Instrument educators who participated in the study stated that they tried to develop students' creativity by applying activities such as brainstorming, piece- etude analysis, listening-playing and exchange of ideas. Ayden and İsgüzar (2016), and Tokinan and Bilen (2011) concluded that there is a relationship between creativity and motivation. Uslu (2013) emphasised that teacher activities should effectively motivate students and improve their musical perceptions and that listening activities can improve performance and creativity by exposing students to sample performances. Küphana (2013) also stated that musical creativity requires familiarity with the melodic, rhythmic and formal elements of styles and that this can be achieved through listening experiences. In general, the research shows that motivation arises from the interaction between creativity and performance.

The following results have been reached in the studies of instrument educators on combining students' creativity with instrument performance. Educators give students the opportunity to apply their own ideas, give them the experience of playing in different methods and duets, and ensure the transfer of previously learnt knowledge to new learning. In addition, they try to improve students' instrument performances by supporting their creative ideas and encourage creativity with the aim of creating an original performance on their instruments. It is thought that instrument education, in addition to improving students' technical skills, can support their creative aspects and enable them to add originality to their instrument performances. This may mean that not only technical competence, but also emotional and aesthetic expression is at the centre of education. In this context, it can be seen as a practice in which instrument educators can contribute to the development of a mind open to new learning by giving students the opportunity to apply their ideas and try to strengthen creative skills that can adapt existing knowledge to new contexts.

Regarding the sixth sub-problem of the research, instrument educators were asked about the factors affecting creativity and performance, and it was seen that similar responses were received regarding the factors affecting both instrument performance and creativity. At this point, according to the answers of instrument educators, it was concluded that factors related to playing or practising and social factors affect both instrument performance and creativity, while personal factors affect instrument performance and affective factors affect creativity. In addition to the responses of not playing/studying adequately and qualitatively and not allocating enough time, it can be seen that the teacher's approach can affect both creativity and instrument performance. When the social factors affecting both instrument performance and creativity were evaluated, it was seen that socioeconomic structure and the musical opportunities of the city of residence were given. Aytaç (2020), in his study with teacher opinions, stated that family

attitudes, social environment, teacher attitudes, curriculum content, socioeconomic conditions, awareness of interests and abilities, peer environment, social judgements and education system dynamics are behaviours affect creativity, and the results obtained in terms of both performance and creativity overlap with the results obtained by Aytaç (2020).

Suggestions

Based on both the findings obtained in the research and the literature created for the research, suggestions were developed for researchers and instrument educators. Although creativity is an abstract concept, it is thought that creativity can be observed in a certain process and creativity tendency can be measured. In this context, students' creativity tendencies and instrument educators' encouragement of creativity can be analysed. The relationship between creativity and various affective characteristics can be determined by examining the students' tendency towards creative performance in the context of attitude towards the instrument, motivation and self-efficacy. A suitable educational environment should be provided for innovative interpretation of even the simplest etude with the encouragement of the teacher at the point of performance. It is thought that investigating the effects of thinking methods such as brainstorming, scamper, qualified listing, morphological listing on instrument success, performance and motivation and their applicability in instrument lessons will bring a different perspective to the instrument education literature. Improvised playing is an indicator of creativity. In order to enable students to overcome the difficulties they experience in their instruments; they can contribute to their creativity and instrument performances by producing melodies similar to difficult passages.

Author Contribution Rates

The authors contributed equally to study.

Ethics Statement

All rules in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" have been complied with and none of the "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" in the second part of the directive have been carried out.

Conflict Declaration

The authors declare that there is no conflict of interest with any institution or person within the scope of study.

Türkçe Sürümü

Giriş

Yaratıcılık, insanlığın kültürel ve bilimsel ilerlemesinde önemli bir rol oynamıştır. Erdoğan (2006), yaratıcılığın tam olarak tanımlanamadığını ve genellikle bir süreç ya da ürün olarak görüldüğünü belirtmiştir. Yaratıcılığın neyi ifade ettiği ve nasıl anlaşıldığı konusunda çeşitli bakış açıları mevcuttur (Walia, 2019). Young (1985) yaratıcılığı, kendimizi gerçekleştirdiğimiz, mantıksal ve sezgisel yönlerimizi bütünleştirdiğimiz, sorunları çözmek için birden fazla olasılığı değerlendirmek için ıraksak düşüncüyü kullandığımız ve ilerleme veya değişimi teşvik ederken geçmişle sürekliliği koruduğumuz tutumlar olarak tanımlamıştır. Mumford ve Gustafson (1988) yaratıcılığı yeni bir fikirden nihai bir ürüne evrilen karmaşık bir süreç olarak nitelendirirken, Jones ve diğerleri (2016) deney ve gözlem yoluyla yeni fikirlerin üretilmesi olarak tanımlamıştır. Yaratıcılık genellikle yaratıcı düşünme, yetenek, problem çözme, hayal gücü ve yenilikçilik gibi terimlerle ilişkilendirilirken birçok tanım, problem çözmedeki çözümü kavrama yönünü vurgulamaktadır (Runco ve Jaeger, 2012; Simonton, 1999; Sternberg ve Davidson, 1995). Dirim'e (2001) göre yaratıcılık, çeşitli aşamalardan geçerek problemlere özgün çözümler bulmayı içerir. Sternberg ve Lubart (1991) ise yaratıcılığı yenilikçi ya da özgün işler üretebilme yeteneği olarak açıklamıştır. Bu tanımlardan yola çıkarak yaratıcılık, bireylerin bir durum ya da sorunla karşılaştıklarında hayal güçlerini kullanarak yenilikçi ve özgün fikirler ya da eserler ürettikleri aynı zamanda mevcut fikirlere ve eserlere farklı bakış açıları getirmeyi de içeren karmaşık bir süreç olarak görülebilir.

Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme kavramları arasındaki farka bakıldığında yaratıcı düşünmenin bir süreç içinde meydana geldiği ve yaratıcılığın da bir sürecin sonucu olarak ortaya çıkan bir beceri olduğu söylenebilir. Demirel (2010), yaratıcılık ve yaratıcı düşünmenin aynı anlama gelmemesine rağmen birbirleri yerine kullanıldığını yaratıcı düşünmenin daha çok zihinsel etkinlikleri çağrıştırdığını, yaratıcılığın ise hem zihinsel hem de performansa dayalı etkinlikleri kapsadığını belirtmiştir. Bu bağlamda yaratıcı düşünmenin bireyin zihinsel, bilişsel ve üst bilişsel yönünü kapsadığı, yaratıcılığın ise yaratıcı düşünmede harekete geçen yönlere ek olarak performansa bağlı bir sürecin olduğu düşünülebilir.

Müzik eğitimi, kazandırılacak nitelikler ve yeterlilikler açısından boyutlara ayrılmaktadır. Bilen (1995) müzik eğitiminin boyutlarını ses eğitimi, müziksel işleme eğitimi, müzik beğenisi eğitimi, yaratıcılık ve çalgı eğitimi olmak üzere beş boyuta, Çuhadar (2016) ise müzik eğitiminin kulak eğitimi, müzik teorisi eğitimi, performans (enstrümantal veya vokal) eğitimi, kompozisyon – şeflik eğitimi, müzikoloji, müzik teorisi eğitimi ve müzik pedagojisi olmak üzere yedi disipline ayırmıştır. Gürgen ve Bilen'e (2005) göre müzik eğitimi, yaratıcı bireyler yetiştirmek açısından sanat eğitiminin en uygun alanlarından biridir. Uslu (2013) ise müzik eğitiminin gerçekleştirildiği ortamlarda; bireylerin çeşitli yönlerden etkilendiğini, müzik eğitimi alan bireylerin aldıkları eğitimin durumuna ve niteliğine göre bazı boyutlarda önemli kazanımlar elde ettiklerini, müzik eğitiminin yaratıcılık boyutunun da kazanımları etkileyen faktörlerden olduğunu belirtmiştir.

Çalgı eğitimi, müzikal birikimin kazanıldığı ve pekiştirildiği bir süreçtir. Türkel ve Şen (2015), müzikle kendini ifade edebilme ve müzikal verimliliğe ulaşmada çalgı eğitiminin etkili yollardan biri olduğunu, Uslu (1996) ise çalgı eğitiminin, insanı müzikle bütünleştirip duygularını ifade etmesine olanak tanıyan bir uğraş olarak tanımlar. Çakır'a (2022) göre, çalgı eğitimi sürecinde öğrencinin çalgısını etkin biçimde çalması, gerekli müzikal becerileri kazanması ve üst düzeyde icra gerçekleştirmesi hedeflenir. Bu amaçlara ulaşmak için öğrencinin etkin bir çalışma sürecine ve müzikal yaratıcılığını kullanmasına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Uçan (2005) ve Uslu (2013), yaratıcı müziksel yeteneğin besteci ve doğaçlamacı tiplerde kendini belli ettiğini ve müziğin yaratıcılık boyutunun en etkin çalışmalarından birinin bestecilik olduğunu belirtmişlerdir. Müzikte yaratıcılık; her ne kadar bestecilik, doğaçlama, aranje etme gibi müzikal etkinliklerde kendisini gösterse de performans alanında da müziğin yaratıcılık boyutu düşünülebilir. Bu

nedenle çalgı eğitiminde yaratıcılık, öğrencinin kendisine has bir icra oluşturabilmesi ve çalgısında yaşadığı problemleri yalnızken aşabilmesi açısından önemli görülmektedir.

Çalgı eğitiminde yaratıcılık; çalgı eğitimi sürecinde elde edilen teknik bilgi, beceri ve deneyimleri kullanarak icra ettiği etüdü veya eseri yenilikçi bir tarzda yorumlama veya yenilikçi tarzlar yaratma becerisi olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda çalgı eğitimcisinin niteliği vurgulanmakta, çalgı eğitimcisi tarafından yaratıcı becerilerin ortaya çıkabileceği eğitim ortamının oluşturulması ve öğrencinin yaratıcı düşünmeye teşvik edilmesi beklenmektedir.

Jørgensen (2000) çalgı eğitimini, eğitimcinin öğrenci üzerinde rol model olduğu bir usta-çırak ilişkisi olarak tanımlar ve öğretim sürecinde yaratıcılığa teşvik etmenin önemine vurgu yapmıştır. Özmenteş (2005), verimli çalgı eğitimi için eğitimcinin doğru tekniklerle öğretim yapması ve bireysel çalışma sürecini organize etmesi gerektiğini, aynı zamanda öğrencilerin yaratıcılığını kısıtlamadan performansını geliştirmeye çalışılması gerektiğini belirtmiştir. McPherson (2015) ise çalgı performansının gelişiminde eğitimcinin farklı müzikal stilleri ve teknikleri deneme fırsatı sunmasının önemini vurgulamıştır. Ancak, teknik gelişime odaklanma nedeniyle yaratıcılığın göz ardı edilmesi yaygındır. Burnard ve Murphy (2013), yaratıcı düşünmeye teşvik edilen öğrencilerin müzikal becerilerinin ve öğrenme motivasyonlarının arttığını, bu artışın performansı olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Çalgı eğitimi söz konusu olduğunda sıkça kullanılan bir kelime olan performans, çalgı çalma becerilerinin icrası, sergilenmesi anlamına gelmekte; konser, başarı, elde edilen sonuç olarak da görülmektedir (Çakır, 2022; Yöndem vd., 2019). Başka bir deyişle çalgı performansı, çalgı eğitimi sürecinde elde edilen teknik beceri ve eserin gerektirdiği müzikaliteyle icra etmeyi kapsamakta ve müzisyenin müzikal deneyimlerini, pratiklerini ve teknik becerilerini ifade edebilmesi anlamına gelmektedir. Uslu (2013) müziksel yaratıcılığın alınan doğru müzik eğitimiyle ve müzikal birikimle belirginleşerek üretime dönüşebileceğini vurgulamıştır. Batıbay ve Piji (2006), yaratıcılıkla çalgı eğitimi ve ses eğitimi gibi performansa dayalı dersler arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, Güleç (2017) ise doğaçlama çalışmalarının müzikal yaratıcılık ve icra performansına etkisini incelemiş ve performans noktasında doğaçlama çalışmalarına katılan öğrencilerin lehine sonuçlar elde etmiştir.

Araştırmanın temel amacı, çalgı eğitimcilerinin öğrencilerin çalgı performanslarını ve müzikal yaratıcılıklarını geliştirmek için ne tür çalışmalar yaptıklarını, performans ve yaratıcılığı etkileyen faktörleri nasıl tanımlayıp değerlendirdiklerini belirlemektir. Bu araştırma, çalgı eğitimcilerinin yaratıcılık ve performansa bakış açılarını ortaya koyması, bu eğitimcilerin ders etkinliklerini belirlemesi ve hem eğitimcilere hem de alandaki araştırmacılara değerli bilgiler sunması açısından önemli görülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi; “Çalgı eğitiminde yaratıcılık ve performans ilişkisi çalgı eğitimcilerinin gözünden nasıldır?” olarak belirlenmiş ve aşağıda yer alan alt problemlere yanıtlar aranmıştır;

1. Çalgı eğitimcilerinin öğrencileri yaratıcılığa teşvik etme noktasında görüşleri nelerdir?
2. Çalgı eğitimcilerinin öğrencilerin yaratıcı potansiyellerine yönelik görüşleri nelerdir?
3. Çalgı eğitimcilerinin öğrencilerin çalgı performanslarını geliştirmek için yaptıkları çalışmalar nelerdir?
4. Çalgı eğitimcilerinin öğrencilerin yaratıcı yönlerini ortaya çıkartmak için etüt ve eser seçiminde göz önünde bulundurdıkları öncelikler nelerdir?
5. Çalgı eğitimcilerinin yaratıcılık ve performans arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri nelerdir?
6. Çalgı eğitimcilerinin yaratıcılığı ve öğrencilerin çalgı performansını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, çalgı eğitiminde yaratıcılığın çalgı performansına etkisini çalgı eğitimcilerinin perspektifinden inceleyen nitel bir çalışmadır. Creswell'e (1998) göre nitel araştırmalar, sosyal veya beşerî problemleri inceleyerek karmaşık bütünsel bir resim çizer ve doğal bir ortamda görüşülen kişilerin fikirlerini detaylı biçimde rapor eder. Aydın'a (2018) göre, nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemler kullanılır.

Bu çalışmada, belirli kuralları takip etmek yerine tek bir durum veya olayın derinlemesine ve boylamsal olarak incelenmesini içeren durum çalışması deseni kullanılmıştır. Gökçek (2009) durum çalışmalarını, olaylarda neden-sonuç ilişkisinin net bir şekilde anlaşılmasını sağlamak ve gelecekte yapılacak detaylı araştırmalar için alanları belirlemek amacıyla sistematik olarak verilerin toplanıp analiz edildiği araştırmalar olarak tanımlamıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma gurubu oluşturulurken nitel araştırmalarda başvurulan bir yöntem olan durum örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre araştırmaya hız ve pratiklik kazandırması açısından erişilmesi kolay olan örneklemin seçilmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu mesleki müzik eğitimi veren güzel sanatlar liselerinde, üniversitelerin eğitim fakültelerine bağlı müzik eğitimi ana bilim dallarında, güzel sanatlar fakültesi ve Türk Müziği Devlet Konservatuvarlarında görev yapan çalgı eğitimcileri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan çalgı eğitimcilerinin kişisel özellikleri Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 1
Çalışma Grubunda Yer Alan Çalgı Eğitimcilerinin Kişisel Özellikleri

No	Cinsiyet	Mezun Olunan Üniversite	Öğrenim Durumu	Şehir	Çalgı	Kıdem	GSL ve Üniv. Kıdem	Kurum	Görev/Unvan
K1	Erkek	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi	Lisans	Kütahya	Viyola	17	10	Güzel Sanatlar Lisesi	Uzman Öğretmen
K2	Kadın	Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi	Yüksek Lisans	Van	Kanun	15	10	Güzel Sanatlar Lisesi	Uzman Öğretmen
K3	Kadın	Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi	Yüksek Lisans	Diyarbakır	Flüt	15	10	Güzel Sanatlar Lisesi	Uzman Öğretmen
K4	Erkek	İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi	Lisans	Diyarbakır	Keman	11	4	Güzel Sanatlar Lisesi	Uzman Öğretmen
K5	Kadın	Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi	Yüksek Lisans	Mersin	Viyola	22	16	Güzel Sanatlar Lisesi	Uzman Öğretmen
K6	Erkek	Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi	Yüksek Lisans	Van	Viyola	21	18	Güzel Sanatlar Lisesi	Uzman Öğretmen
K7	Erkek	Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi	Lisans	Van	Keman	18	13	Güzel Sanatlar Lisesi	Uzman Öğretmen
K8	Erkek	İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi	Yüksek Lisans	Diyarbakır	Viyola	18	12	Güzel Sanatlar Lisesi	Uzman Öğretmen
K9	Kadın	Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi	Yüksek Lisans	Şırnak	Keman	2	2	Güzel Sanatlar Lisesi	Öğretmen
K10	Erkek	İstanbul Teknik Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı	Yüksek Lisans	Van	Ud	8	5	GSL Güzel Sanatlar Lisesi	Öğretmen
K11	Kadın	Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi	Yüksek Lisans	Kütahya	Keman	20	16	Güzel Sanatlar Lisesi	Öğretmen
K12	Kadın	İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi	Doktora	Kahramanmaraş	Piyano	7	4	Güzel Sanatlar Lisesi	Öğretim Görevlisi

No	Cinsiyet	Mezun Olunan Üniversite	Öğrenim Durumu	Şehir	Çalgı	Kıdem	GSL ve Üniv. Kıdem	Kurum	Görev/Unvan
K13	Erkek	Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi	Doktora	Van	Keman	12	12	Türk Müziği Devlet Konservatuarı	Öğretim Görevlisi
K14	Erkek	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi	Doktora	Hakkâri	Piyano	14	9	Eğitim Fakültesi	Öğretim Üyesi
K15	Erkek	Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi	Doktora	Hakkâri	Keman	11	1	Eğitim Fakültesi	Öğretim Üyesi
K16	Erkek	Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi	Yüksek Lisans	Van	Keman	13	Gsl 2 Üniv 3	Türk Müziği Devlet Konservatuarı	Öğretim Görevlisi
K17	Kadın	Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi	Doktora	Van	Keman	13	13	Eğitim Fakültesi	Öğretim Üyesi

Araştırmaya katılan 17 çalgı eğitimcisinin kişisel özellikleri incelendiğinde; katılımcıların dokuzunun erkek sekizinin kadın olduğu, üç katılımcının lisans, dokuz katılımcının yüksek lisans, beş katılımcının doktora mezunu olduğu; birer katılımcının Şırnak, Mersin ve Kahramanmaraş, ikişer katılımcının Kütahya ve Hakkari, üç katılımcının Diyarbakır, yedi katılımcının Van'da görev yaptığı görülmüştür. Katılımcıların 12'sinin güzel sanatlar lisesinde görev yaptığı görülürken, iki katılımcının Türk müziği devlet konservatuarında, iki katılımcının eğitim fakültesine bağlı müzik eğitimi ana bilim dallarında görev yaptığı görülmüştür.

Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmada, çalgı eğitimcilerinin performans ve yaratıcılık hakkındaki görüşlerini almak için kişisel bilgi formu ve araştırmacı tarafından geliştirilen yapılandırılmış bir "Çalgı Eğitimcisi Görüşme Formu" kullanılmıştır. Gürbüz ve Şahin'e (2017) göre yapılandırılmış görüşme, katılımcılara soruların aynı sıra ve şekilde sorulmasını içerir. Veri toplama araçları oluşturulurken ilgili literatür incelenerek yaratıcılığa ve performansa yönelik parametreler belirlenmiştir. Bu parametreler tanım, yaratıcılığa ve performansa yönelik çalışmalar, yaratıcılığın performans ile etkileşimi, yaratıcılık ve performansı etkileyen faktörler olmak üzere sınıflandırılmıştır. Sınıflandırılan parametreler soru formatına getirilerek üç alan uzmanına gönderilmiş ve alan uzmanlarının görüşlerine dayalı olarak dokuz soruluk nihai form oluşturulmuştur.

Veri toplama sürecinden önce Hakkâri Üniversitesinden 29.05.2023 tarihinde Kurul Karar No 1 sayılı etik kurul onayı alınmıştır. Veri toplama sürecinde dokuz katılımcıyla Zoom üzerinden, üç katılımcıyla Google Formlar üzerinden ve beş katılımcıyla da yüz yüze görüşülmüştür.

Çevrimiçi ve yüz yüze görüşmelerin ses ve video kayıtları çevrim içi programlar kullanılarak yazıya dökülmüştür. Her katılımcıya bir kod numarası (K1, K2, K3...) verilmiş ve deşifreler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi, toplanan verilerin kavramsallaştırılmasını, ortaya çıkan kavramlara göre mantıksal olarak düzenlenmesini, verileri açıklayan temaların belirlenmesini ve belirli kurallara dayalı kodlama yoluyla metnin bölümlerinin daha küçük içerik kategorilerine özetlenmesini içeren sistematik bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt probleme yönelik olarak çalgı eğitimcilerine öğrencileri yaratıcılığa nasıl teşvik ettikleri sorulmuş ve verilen yanıtlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Çalgı Eğitimcilerinin Öğrencileri Yaratıcılığa Teşvik Etmeye İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Öğrenci Merkezli Yaratıcılık	Uygulama / Pratik	K3, K7, K8, K9, K12, K16, K17	7
	Fikirselsel Gelişim	K1, K2, K4, K6, K10, K11, K16	7

Tablo 2’de çalgı eğitimcilerinin öğrencileri yaratıcılığa teşvik etmeye vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda “öğrenci merkezli yaratıcılık” teması oluşturulmuştur. Öğrenci merkezli yaratıcılık teması kapsamında oluşturulan uygulama / pratik koduna yönelik çalgı eğitimcileri, K3 “...çalgı eğitiminde öğrenciler belli bir seviyeye ulaştıktan sonra yaratıcılıklarını geliştirebilirler ve bunun için çalgıyla daha fazla zaman geçirmeleri gerek”, K7 “Çalgı eğitiminde yaratıcı düşünmeye yönelik, sık sık deşifre yaptırma, öğrenciye parmak ve yay egzersizleri yazdırma gibi çalışmalar yapıyorum”, K12 “Verilen ödevler dışında çalgısına ek süreler ayırmalı eşlik yapmalı ve notalı olduğu kadar kulaktan çalmaya teşvik edilmeli”, K16 “makam çalışmalarında bol bol seyir ve taksim yaptırarak üretmelerini sağlıyorum”, K17 “...daha çok dinlemek, farklı yorumculardan dinleyip karşılaştırmak, eserin yazılış amacını ve yazıldığı dönemi düşünerek çalışmaya ve yorum katmaya yönlendirmek gerek” yanıtıyla uygulama ve pratik yaptırmanın yaratıcılığa katkı sağlayacağı fikrinde oldukları görülmüştür.

Fikirsel gelişim koduna yönelik olarak çalgı eğitimcileri, K4 “...sorunlara farklı açılardan yaklaşarak çözümler ve yeni fikirler üretmeleri, öğrencilere yapamadıkları etütleri veya pasajları akran dayanışmasıyla birlikte çözümler üretebilecekleri, fikir alışverişi yapabilecekleri ve fikirlere saygı duyabilecekleri bir ortam sağlıyorum”, K6 “Bir eser ya da etüt çalışırken öğrencinin özellikle teknik problemlere yönelik fikirlerinin istenmesi bu anlamda öğrencinin yaratıcı düşünmeye teşvik edebilir diye düşünüyorum”, K10 “Çalgı eğitiminde özellikle Türk müziği sazları için taksim çalışmaları yaptırmak öğrencinin kendi müzik cümlelerini kurmalarını istemek yaratıcı düşünmeye teşvik etmektir.” K11 “...icraya dayalı teknik sorunlar elbette sürekli karşılaşılan bir durum ama biz özellikle öğrencilerin o soruna nasıl çözüm bulabileceklerini gözlemleyerek işe başlamalıyız. Bu noktada öğrencilerin fikirlerine değer vererek fikirlerini rahatça sunacak bir ortam hazırlamalıyız.” yanıtlarıyla fikirsel gelişimin desteklenmesiyle yaratıcılığa teşvik edilebileceğini ifade etmiştir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt problemde çalgı eğitimcilerin, öğrencilerin yaratıcılığa yönelik potansiyellerinin olup olmadığı ve öğrencilerde bu potansiyeli açığa çıkarmak için kullanılan stratejilere yönelik olarak iki farklı soru sorulmuş ve verilen cevaplar Tablo 3 ve 4’te açıklanmıştır.

Tablo 3

Çalgı Eğitimcilerinin Öğrencilerin Yaratıcılık Potansiyellerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Potansiyel	Var	K2, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K13, K14, K15, K16, K17	14
	Yok	K1, K3, K12	3
Eğitimci	Doğaçlama/Beste yapma	K2, K5, K9, K10, K11, K13, K14, K15, K16	9
Gözlemleri	Yetersiz	K1, K3, K4, K6, K7, K8, K12, K17	8

Tablo 3’te çalgı eğitimcilerinin öğrencilerin yaratıcılık potansiyellerine ilişkin görüşlerine göre “potansiyel” ve “eğitimci gözlemleri” temaları oluşturulmuştur. Potansiyel temasına göre 14 çalgı eğitimcisi öğrencilerinin yaratıcılık potansiyellerinin olduğunu, üç çalgı eğitimcisi ise yaratıcılık potansiyellerinin olmadığını belirtmiştir. Bu tema kapsamında çalgı eğitimcileri; K4 “...potansiyelinin olduğunu düşünüyorum ancak değerlendirme anlamında yetersizler”, K5 “bazı öğrencilerde olduğu doğrudur, farklı eserler yazıp öğretmenim dinler misiniz dedikleri oluyor”, K11 “...özellikle son sınıf öğrencilerimizden parça aralarında kendi doğaçlamaları ve bazen taksim yapmaları notasında yaratıcılık gösterdiklerini görmekteyim”, K16 “az derecede yaratıcı olduklarını düşünüyorum. Tekrar ve taklit edebilen öğrencilerin yaratıcılık noktasında potansiyellerinin daha yüksek olduğunu düşünüyorum” ve K17 “...farklı yorumlama arayışına girmekteler” şeklinde görüşleriyle öğrencilerin yaratıcılık potansiyellerinin var olduğunu ifade etmiş, K1 “...dışında güzel sanatlar liselerinde yaratıcılık potansiyeli olan çalgı bazında öğrencim olmadı, çünkü liseye gelen öğrencilerimiz maalesef dejenerasyon çok fazla”, K3 “hayır düşünmüyorum” ve K12 “yaratıcılık potansiyellerinin olduğunu düşünmüyorum, maalesef bunu geliştirmeye yönelik pek fazla bir şey yapmıyorlar” şeklinde görüşleriyle öğrencilerin yaratıcılık potansiyellerinin var olmadığını belirtmiştir.

Eğitimci gözlemleri temasına göre çalgı eğitimcilerinden dokuzu “Doğaçlama/Beste Yapma” potansiyellerinin olduğunu sekizi ise farklı düzeylerde öğrencilerin “Doğaçlama/Beste Yapma” potansiyellerinin olmadığını belirtmiştir. Eğitimci gözlemleri temasında “Doğaçlama/Beste Yapma” koduna ilişkin çalgı eğitimcileri; K9 “...hatta beste ve eser düzenlemeleri yapan ve bunlara ilgi duyan birçok öğrencim bulunmakta”, K11 “severek seslendirdikleri eser ya da etütlerde doğaçlama yaptıklarında ortaya güzel şeyler çıkabiliyor”, ve K14 “...ancak çalgı icrasında ileti seviyelere gelindiğinde öğrencilerin yeni melodilere yaratma eğilimleri olduğunu söyleyebilirim” şeklinde görüşleriyle öğrencilerin “Doğaçlama/Beste Yapma” potansiyellerinin olduğunu ifade etmişken, K7 “...Öğrencilerin arasında özellikle deşifre yapma açısından hızlı ilerleme gösterenler var”, K8 “Belli yay tekniklerini ve pozisyonları kombinleyim çalıştıklarını görebiliyorum” ve K17 “çalgı çalarken veya çalışırken farklı yorumlama arayışına giren öğrencilerim var” şeklinde görüşleriyle öğrencilerin “Doğaçlama/Beste Yapma” potansiyellerinin olmadığını belirtmiştir.

Tablo 4

Çalgı Eğitimcilerinin Öğrencilerin Yaratıcı Potansiyellerini Ortaya Çıkarmak İçin Kullandıkları Stratejiler

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Motivasyon Kaynakları	Dinleme/Dinletme/Konser	K1, K5, K7, K8, K11, K15, K17	6
	Rol model olma	K6, K14	2
	Birlikte çalma	K3	1
Strateji	Eser/Etüt analizi	K6, K10, K16	3
	Doğaçlama çalma	K2, K13	2
	Akranlarla fikir alışverişi	K4, K12	2
	Beyin fırtınası	K9	1

Tablo 4’te çalgı eğitimcilerinin öğrencilerin yaratıcı potansiyellerini ortaya çıkarmak için kullandıkları stratejilere ilişkin görüşlerinden hareketle “motivasyon kaynakları” ve “strateji” temaları oluşturulmuştur. Motivasyon kaynakları teması kapsamında “Dinleme/Dinletme/Konser” koduna ilişkin çalgı eğitimcileri, K1 “...sıklıkla dünyaca ünlü müzisyenlerin konserlerine ve etkinliklerine gitmeleri için geziler, etkinlikler düzenlerim”, K7 “En büyük motivasyon kaynağı olarak sahneyi kullanıyorum. Dinletiler ve konserler öğrencilerdeki yaratıcılık potansiyelini daha ileriye taşıyıp kendisini de önemli hissetmesine ve özgüveni yüksek olmasına neden oluyor” ve K11 “Çok fazla müzik dinlemelerini öneriyorum”, “Rol Model Olma” koduna ilişkin çalgı eğitimcileri, K3 “...benim veya arkadaşına çalıştırmasını istiyorum” ve K14 “Bu konudaki en temel şey usta çırak ilişkisidir. Çünkü çalgı derslerinde icra edilen çalgının teknik özelliklerine uygun çalım, nüans vb. öğelere dikkat edilirken yaratıcılık potansiyelinde öğrencinin hocasından gördüğü icra ve eşlik ön plana çıkar”, Birlikte çalma ilişkin çalgı eğitimcileri, K3 “Motivasyonlarını arttırmak için onlarla birlikte çalarak, rol model olmaya çalışıyorum” şeklinde görüşleriyle öğrencilerin motivasyon kaynaklarını ifade etmiştir.

Çalgı eğitimcilerinin öğrencilerin yaratıcı potansiyellerini ortaya çıkarmak için kullandıkları strateji teması “Eser/Etüt Analizi” koduna ilişkin çalgı eğitimcileri, K6 “Eser/etüt analizi yaptırıp benim veya arkadaşına çalıştırmasını istiyorum” ve K10 “Seviyeye uygunluk bence çok önemli. Öğrencileri çalamayacakları üst seviye eserlerle boğmamak gerekiyor. Basitten karmaşığa ilkesiyle önce yapabildiği üzerinden giderek gitgide eklemeler yapıyorum”, “Doğaçlama Çalma” koduna ilişkin, K2 “Doğaçlama çalmalarına teşvik ediyorum” ve K13 “Doğaçlama çalım tekniğini kullanarak öğrendiği makamlar arasında geçiş yapabilme”, “Akranlarla Fikir Alışverişi” koduna ilişkin çalgı eğitimcileri, K4 “Öğrencilere yapamadıkları pasaj, etütlerde başka arkadaşlarıyla birlikte nasıl çözümler üretebilecekleri hakkında fikir alışverişinde bulunmalarını sağlıyorum” ve “Beyin Fırtınası” koduna ilişkin, K9 “Öğrencilerimin yaratıcılık potansiyellerini açığa çıkarmak için olumlu geri bildirim, hedefler belirleme, ilham alacağı faktörler sunma ve beyin fırtınası gibi stratejiler kullanıyorum” şeklinde görüşleriyle öğrencileri teşvik ettikleri stratejileri ifade etmiştir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt probleme yönelik olarak çalgı eğitimcilerine öğrencilerin çalgı performanslarını geliştirmek için ne tür çalışmalar yaptıklarına ilişkin soru sorulmuş ve verilen yanıtlar tablo 5'te açıklanmıştır.

Tablo 5

Çalgı Eğitimcilerinin, Öğrencilerin Çalgı Performansını Geliştirmek İçin Yaptıkları Çalışmalar

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Uygulamalı Çalışmalar	Etüt Çalışmaları	K2, K3, K5, K6, K7, K8, K10, K13, K16, K17	10
	Gam-Arpej Çalışmaları	K8, K14, K16, K17	4
	Teknik Egzersizler	K7, K9, K14, K17	4
	Eser Çalışmaları	K2, K10,	2
	Grupla çalışma	K5,	1
Uygulama Dışı Çalışmalar	Dinletme-izletme	K1, K4	2
	İlgi duydukları müzik türüne yönelik etkinlikler	K6, K11	2
	Öğrenci dinletileri	K9	1

Çalgı eğitimcilerinin öğrencilerin çalgı performansını geliştirmek için yaptıkları çalışmalara ilişkin görüşlerine göre “uygulamalı çalışmalar” ve “uygulama dışı çalışmalar” temaları oluşturulmuştur. Uygulamalı çalışmalar teması kapsamında “Etüt Çalışmaları” koduna ilişkin çalgı eğitimcileri, K2 “Eserle birlikte mutlaka etüt çalışması”, K5 “Dizi ve teknik çalışmaları, etüt ve eser çalışmaları, grupla çalışma teknikleri”, K10 “Metot, etüt ve eser çalışması” ve K13 “...Öğrenciyi eserlere hazırlayıcı etütler yazıyorum ya da bulup çalıştırıyorum”, “Gam-Arpej” çalışmaları koduna ilişkin çalgı eğitimcileri, K8 “Etüt ve eserlerin yanı sıra gam ve arpej çalışmaları ile destekliyorum”, K16 “Yoğun gam ve etüt çalışmaları veriyorum” ve K17 “Gam, arpej, egzersiz ve etüt repertuarını genişletiyorum”, “Teknik Egzersizler” koduna ilişkin çalgı eğitimcileri, K7 “Düzenli ve planlı egzersiz çalışmaları”, K9 “Öğrencilerimin çalgı performanslarını geliştirmek için çeşitli çalışmalar yapmaktayım. Bu çalışmalar arasında teknik egzersizler yer almaktadır” ve K14 “Parmak egzersizleri, diziler, akor geçişleri ...”, “Eser Çalışmaları” koduna ilişkin çalgı eğitimcileri görüşleri, K2 “Eserle birlikte mutlaka etüt çalışması” ve K10 “... farklı eser çalışması”, “Grupla Çalışma” koduna yönelik ise K5 “grupla etüt ve eser çalışmaları” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Çalgı eğitimcilerinin öğrencilerin çalgı performanslarını geliştirmek için yaptıkları çalışmalara ilişkin oluşturulan ve diğer bir tema olan uygulama dışı çalışmalar teması kapsamında “Dinletme-izleme” koduna ilişkin çalgı eğitimcileri, K1 “bu alanlarda ki önemli isimleri tanımaları, dinlemeleri ve izlemeleri gerektiği fikrini...” ve K4 “internet tabanlı veriler (video, resim) kullanmaları”, ilgi duydukları müzik türüne yönelik etkinlikler koduna ilişkin çalgı eğitimcileri, K6 “...ilgili oldukları müzik türünden varsa örnekleri çalışmaları için veriyorum” ve K11 “Öğrencilerin zayıf ve öğrenmeye isteksiz oldukları alanlarda ilgi çekici çalışmalar yapmaya çalışarak”, ve “Öğrenci Dinletileri” koduna ilişkin çalgı eğitimcisi K9 “...öğrenci dinletileri yer almaktadır” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt probleme yönelik olarak çalgı eğitimcilerine öğrencilerin yaratıcı yönlerini ortaya çıkarmak etüt ve eser seçiminde göz önünde bulundukları önceliklere ilişkin soru sorulmuş ve verilen yanıtlar tablo 6'da açıklanmıştır.

Tablo 6

Çalgı Eğitimcilerinin Öğrencilerin Yaratıcı Yönlerini Ortaya Çıkarmak İçin Etüt ve Eser Seçiminde Göz Önünde Buldukları Önceliklere Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Etüt ve Eser Seçimi	Hazırbulunuşluk-Seviye	K3, K10, K11, K14, K15, K16, K17	7
	Sevecekleri etüt ve eserler	K1, K2, K6, K12, K17	4
	Farklı müzikal teknik ve terimlerin olması	K4, K8, K9	3
	Türk müzik kültürüne yakın	K5, K17	2
	Müzikal hafızayı geliştirici	K7	1
	Benzetim yoluyla oluşturulan	K13	1

Çalgı eğitimcilerinin görüşlerine göre “etüt ve eser” seçimi teması oluşturulmuştur. Katılımcıların çoğu eser ve etüt seçiminde hazırbulunuşluk–seviye yanıtını verdiği görülmektedir. “Hazırbulunuşluk–seviye” koduna ilişkin çalgı eğitimcileri, K3 “*Seviyelerine uygun olan etüt ve eserler seçmekteyim*”, K11 “*Daha çok öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre eser vermekteyim*”, K15 “*Etüt teknik seviye eser dönem biçim stil*” ve K17 “*Seviyesine uygun olması, sevdiği müzik türüne yönelik (halk müziği, sanat müziği vs.) örnekleri seslendirmesine olanak sağlamak*”, “Sevecekleri Etüt ve Eserler” koduna ilişkin çalgı eğitimcileri, K2 “*Daha çok sevecekleri, çalışırken mutlu olacakları melodili- ezgili eser ve etütleri seçiyorum*”, K6 “*Öncelikle öğrencinin sevdiği veya daha ilgili olduğu etüt ve ya eserleri seçmeye çalışıyorum*” ve K12 “*Seveceği eserler çalmasına*”, “Farklı Müzikal Teknik ve Terimlerin Olması” koduna ilişkin çalgı eğitimcileri, K4 “*Farklı müzikal teknik veya terimlerin olmasını dikkat ederim*”, K8 “*Farklı gam etütleri ve pozisyon geçişleri üzerine çalışmalar yaptırıyorum*” ve K9 “*...eser veya etütleri farklı varyasyonlarda çalma, yaratıcı imkânlar ve öğrenci isteklerine dikkat ederim*”, “Türk Müzik Kültürüne Yakın” koduna ilişkin çalgı eğitimcileri, K5 “*...Müzikal etüt ve eserler yani daha çok kendi kültürümüze hitap eden ezgiler öğrencilerin daha çok ilgisini çekmekte*” ve K17 “*Türk müzik kültürüne yakın*”, “Müzikal Hafızayı Geliştirici” koduna ilişkin çalgı eğitimcisi K7 “*Müziksel hafızasını ve yay parmak koordinasyonunu geliştirici nitelikte olmasına dikkat ediyorum*” ve son olarak “Benzetim Yoluyla Oluşturulan” koduna ilişkin çalgı eğitimcisi K13 “*Daha çok öğrencinin öğrenmiş olduğu makamlardan seçmiş ve yazmış olduğum etütlerden ilerlemeye dikkat ediyorum*” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt problemde öğretmenlere yaratıcılık-performans becerisi arasındaki ilişkiye ilişkin ve öğrencilerin yaratıcılığı çalgı performanslarıyla birleştirmeye yönelik olarak iki farklı soru sorulmuş ve verilen cevaplar iki farklı tabloda açıklanmıştır.

Tablo 7

Yaratıcılık ve Performans Becerisi Arasındaki İlişkiye Yönelik Görüşler

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Yaratıcılık ve Performans Etkileşimi Süreci	Olumlu	K2, K3, K7, K8, K12, K16	6
	İlişkili	K11, K13, K17	2
	Farklı şeyler deneme	K3	1
Yaratıcılık ve Performans Etkileşimi Sonuçları	Motivasyon	K2, K4, K9, K12, K15	5
	Çalgı hakimiyeti	K2, K6, K14	3
	Sorun çözme	K6, K10	2
	Hissetme	K1	1
	Yorumlama kabiliyeti	K5	1
	Özgünlük	K9	1

Tablo 7’de çalgı eğitimcilerinin öğrencilerin yaratıcılık ve performans becerisi arasındaki ilişkiye yönelik görüşlerine göre “yaratıcılık ve performans etkileşimi süreci” ve “yaratıcılık ve performans etkileşimi sonuçları” iki farklı tema oluşturulmuştur. İlk tema olan yaratıcılık ve performans etkileşim sürecinde

ortaya çıkan temanın olumlu koduna yönelik çalgı eğitimcileri, K3 “Olumlu yönde etkilemektedir, bu şekilde yeni şeyler denemeye daha istekli oluyorlar”, K7 “Olumlu yönde etkilediği şüphesizdir”, K12 “Olumlu yönde etkilemektedir öğrencinin daha istekli bir şekilde çalışması ve bir şeyler ortaya koymasını sağlar” ve K16 “Büyük ölçüde olumlu etkilediğini düşünüyorum”, “İlişkili” koduna yönelik çalgı eğitimcileri, K11 “yaratıcılık ve performans kesinlikle doğru orantılıdır”, K13 “...yaratıcılık becerisi eşittir performans çünkü ikisi birbiriyle ilişkili ayrılmaz bir bütündür” ve K17 “Yaratıcılık becerisi performans becerisi ile doğru orantılıdır”, “Farklı şeyler Deneme” koduna yönelik çalgı eğitimcisi K3 “...yeni şeyler denemeye daha istekli oluyorlar bu şekilde” görüş bildirmişlerdir. Ayrıca, yaratıcılık ve performans etkileşim sonuçları olan ikinci temada çalgı eğitimcilerinin vermiş olduğu cevaplara yönelik 6 farklı kod oluşmuş motivasyon koduna yönelik çalgı eğitimcileri, K4 “...yaratıcı yaklaşımlar performanslarına ve motivasyonlarına sınıksız sarılmalarına neden oluyor”, K9 “...öğrencilere müzikal performanslarında özgünlük, ifade becerilerini ortaya çıkarması ve motivasyon sağlayabilir” ve K12 “...öğrencinin daha motive bir şekilde çalışması ve bir şeyler ortaya koymasını sağlar”, çalgı hakimiyeti koduna yönelik çalgı eğitimcileri, K6 “...icrada daha hakim olduklarını gözlemlediğimi belirtebilirim” ve K14 “...çünkü Türk müziğinde makamlara batı müziğinde ise tonlara hâkimiyet gerekir yaratıcılık için. Bu öğelere hâkimiyet ise performansı doğrudan etkiler”, Sorun çözme koduna yönelik çalgı eğitimcileri, K6 “yaratıcılığı yüksek öğrencilerin çözüm üretmede durumlarının yüksek olduğu...” ve K10 “...yalnız ilerleyen dönemlerde eser yorumlarken zor pasajları çalışırken enstrüman üzerinde farklı pozisyonlar ve çıkış noktaları bulmak adına elbette önemlidir” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Yorumlama kabiliyeti koduna yönelik K5 “...yorumlama kabiliyetini olumlu yönde etkiliyor” ve özgünlük koduna yönelik ise K9 “öğrencilere müzikal performanslarında özgünlük, ifade becerilerini ortaya çıkarması ve motivasyon sağlayabilir” çalgı eğitimcileri görüşlerini belirtmiştir.

Tablo 8

Çalgı Eğitimcilerinin, Öğrencilerin Yaratıcılığı Çalgı Performansı ile Birleştirmek İçin Kullandıkları Yöntemler

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Yaratıcı İcraya Teşvik Etme	Müzikal fikirlerini uygulatma	K2, K7, K8, K10, K17	4
	Farklı metot ve duatelerde çalma	K4, K17	2
	Etüt ve eseri anlamlandırma	K6	1
	Zor pasajlardan egzersiz oluşturma	K16	1
Yaratıcılığa Teşvik Etme	Yaratıcı fikirleri destekleme	K2, K3	1

Tablo 8’de çalgı eğitimcilerinin öğrencilerin yaratıcılığı çalgı performansı ile birleştirmek için kullandıkları yöntemlere ilişkin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda “yaratıcı icraya teşvik etme” ve “yaratıcılığa teşvik etme” şeklinde iki farklı tema oluşturulmuştur. Yaratıcı icraya teşvik etme teması kapsamında oluşan müzikal fikirlerini uygulatma koduna yönelik çalgı eğitimcileri, K7 “Kendi bulduğu bir takım ezgiler ya da egzersizlerle derste uygulanan diğer egzersizleri birleştirme çalışmaları yaparak eksiklik ve benzerlikleri görmelerini sağlıyorum”, K8 “Sunduğu fikirleri çalgısında deneme fırsatı verip, sonrasında performansı hakkında öğrenciyle beraber değerlendirme yaparım.”, K10 “...zorlandıkları yerlerde ben bir cümle oluşturup (gösterip yaptırma) daha sonra buna benzer cümleler kurmalarını istiyorum” ve K17 “...çalgılarında farklı ezgi ve ritimler çalmalarına olanak sağlamak, eserdeki zor pasajları daha kolay çalabilmelerine yönelik fikirlerini almak...”, farklı metot ve duatelerde çalma koduna yönelik K4 “çalmakta zorlandıkları ölçü veya pasajları farklı tartımlarla ya da bölümün son notasından ilk notasına doğru tersten çaldırıp farklı bir bakış açısı geliştirmelerini hedeflerim” ve K17 “...farklı duate ve farklı tonlarda çalışmalarına olanak sağlamak...”, Etüt ve eseri anlamlandırma koduna yönelik K6 “özellikle etütleri eserleri anlamalarını sağlamaya çalışırım ki daha önceki bilgilerini yansıtabilsinler. Sonrasında öncekileri yeniyeye uygulamalarını beklerim” ve son olarak zor pasajlardan egzersiz oluşturma koduna yönelik ise K16 “İlk olarak eserlerde ya da etütlerde karşılaştıkları zor pasajları egzersizlere dönüştürmelerini ve başka yerlere de aktarabilmelerini istiyorum. Seviyelerine göre eserlere süsler ekleyerek çalmalarını istiyorum ve bu onlara da yeni fikirler ekliyor...”, yönelik görüşlerini ifade etmişlerdir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt problemde öğretmenlere, öğrencilerin çalgı performansını ve yaratıcılığını etkileyen faktörlere yönelik olarak iki farklı soru sorulmuş ve verilen cevaplar iki farklı tabloda açıklanmıştır.

Tablo 9

Çalgı Eğitimcilerine Göre Öğrencilerin Çalgı Performansı Etkileyen Faktörler

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Çalgı Çalışmaya Yönelik Faktörler	Yeterli ve nitelikli çalışma/çalışmama	K2, K5, K6, K10, K11, K14, K15, K16	8
	Öğretmen yaklaşımı	K4	1
	Çalışma ortamı	K5	1
	Yaptığı müziği tanımaması	K13	1
Kişisel Faktörler	Çalgıya yönelik tutum ve motivasyon	K8, K9, K10, K11	4
	Akran iletişimi	K8, K10	2
	Ruh ve beden hali	K2, K10	1
	Dinlediği müzik türü	K8	1
	Çalgının zor olması	K3	1
	Öğrenci profili	K17	1
Toplumsal Faktörler	Yaşanılan şehrin müzikal olanakları	K5, K8, K12 K17	4
	Sosyoekonomik durum	K7, K8, K17	3
	Sanat ve sanat eğitimi politikası	K1	1

Tablo 9’da çalgı eğitimcilerinin öğrencilerin çalgı performansını etkileyen faktörlere ilişkin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda “çalgı çalışmaya yönelik faktörler”, “kişisel faktörler” ve “toplumsal faktörler” şeklinde üç farklı tema oluşturulmuştur. Çalgı çalışmaya yönelik faktörler teması kapsamında oluşan yeterli ve nitelikli çalışma/çalışmama koduna yönelik çalgı eğitimcileri, K2 “...beden ve zihin bütünlüğü-yorgunluğu, yeterli çalışma veya çalışmaması, yeterli etüt çalışma veya çalışmaması”, K6 “Gam ve arpej çalışmalarının aksaması, yeterince çalışılmaması”, K10 “Olumsuz yönden bakacak olursak, gelecek kaygısı, ergenlik, akran baskısı gibi durumlar her ders üzerinde olduğu kadar çalgı performansı üzerinde de olumsuz etki göstermektedir. Bunun dışında yaşadığımız olumsuz bir durum olmuyor genelde. Olumlu yönden ise kişi enstrümanı ile ne kadar vakit geçirip başarı gösterir ise o kadar motive olup daha çok çalışma, performansını yükseltme isteği kurmaktadır” ve K14 “Buradaki en önemli faktör çalgının icrasındaki teknik hatalardır. Çalgı icrasındaki teknik hatalar icra edilen eserdeki ritmi, nüansı ve kaliteyi düşürür”, Öğretmen yaklaşımı koduna yönelik K4 “Büyük ölçüde hem olumlu hem olumsuz öğretmen yaklaşımı”, Çalışma ortamı koduna yönelik K5 “Evde çalışma ortamları, dikkatsiz ve özensiz çalışma, derslerin birebir yapılmaması vb. durumlar performansı olumsuz etkilemektedir”, Yaptığı müzik tanımaması koduna yönelik ise çalgı eğitimcisi K13 “yaptığı müziğin gerekliliklerini bilmeden o müzik türüne başlaması en büyük faktördür” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Kişisel faktörler teması doğrultusunda çalgı eğitimcileri, çalgıya yönelik tutum ve motivasyon koduna yönelik K9 “Öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonları büyük ölçüde performansı etkilediğini düşünüyorum. Performans öncesinde kaygı, öz yeterlik algıları, tutumları ve heyecan gibi faktörlerin olumlu veya olumsuz olması performansı etkileyebilir” ve K11 “Çalgıya az çalışmak ya da çok emek vermek, çalgıyı sevmek ya da sevmemek”, Akran iletişimi koduna yönelik K8 “...okul içinde akran etkileşimi...” ve K10 “...ergenlik, akran baskısı gibi durumlar her ders üzerinde olduğu kadar çalgı performansı üzerinde de olumsuz etki göstermektedir”, ruh ve beden hâli koduna yönelik K2 “buldukları ruh hâlleri, beden ve zihin bütünlüğü-yorgunluğu...”, dinlediği müzik türü koduna yönelik K8 “...dinlediği müzik...”, çalgının zor olması koduna yönelik K3 “Enstrümanın zor olması, çalgı performansı anlamında onları olumsuz etkiliyor” ve öğrenci profili koduna yönelik ise K17 “farklı bir meslekte çalışıyor olması, yurttan veya evde kalıyor olması, müzikal çevresindeki olanaklar (ailede müzisyen başka bireylerin olması) yaşadığı şehirde konserlerin olup olmadığı, orkestra veya farklı oda müziği gruplarında çalıp çalmadığı”, şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Toplumsal faktörler teması doğrultusunda çalgı eğitimcileri, yaşanan şehrin müzikal olanakları koduna yönelik K8 “...yaşadığı çevrede müzik, konser olanaklarının azlığı”, ve K17 “...yaşadığı şehirde konserlerin olup olmadığı, orkestra veya farklı oda müziği gruplarında çalıp çalmadığı”, sosyoekonomik durum koduna yönelik K7 “çalıştığım bölgeden dolayı en çok sosyoekonomik düzeyi öğrenci performansını etkiliyor”, sanat ve eğitim politikası koduna yönelik ise K1 “Ülkemizdeki sanat politikaları çocukları son derece olumsuz etkiliyor”, şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Tablo 10**Çalgı Eğitimcilerine Göre Öğrencilerin Yaratıcılığını Etkileyen Faktörler**

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Çalışmaya Dönük Faktörler	Yeterli zamanı ayırmama	K2, K3, K8, K10, K11, K12, K16	7
	Öğretmen yaklaşımı	K6, K14	2
	Temel müzik bilgisi	K11, K15	1
	Doğaçlama çalmaya merak	K12	1
	Eşlik çalmaya merak	K12	1
	Müzikal farkındalık	K13	1
Duyuşsal Faktörler	Yaratmaya hevesli olması	K7	1
	Öz yeterlilik	K9	1
	Çalgıya yönelik tutum	K11	1
Toplumsal Faktörler	Sosyoekonomik yapı	K7, K17	2
	Yaşanılan şehrin olanakları	K5, K17	2
	Sosyokültürel yapı	K1	1

Çalgı eğitimcilerinin öğrencilerin yaratıcılığını etkileyen faktörlere ilişkin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda “çalgıya dönük faktörler” ve “duyuşsal faktörler” şeklinde iki farklı tema oluşturulmuştur. Çalgıya dönük faktörler teması kapsamında oluşan yeterli zaman ayırmama koduna yönelik çalgı eğitimcileri, K2 “enstrümana yeterince zaman ayırmamaları”, K8 “Çalgısına ve müziğe günlük hayatında ne kadar yer verdiği onun yaratıcılığını etkiler”, K11 “Çalgıya az çalışmak ve sevmemek, temel müzik bileğilerinin eksikliği gibi olumsuz yönler bunların tam aksi olumlu...” ve K16 “Bu noktada da müzik dinlemeye ayrılan süre doğru orantılı olarak etkilemektedir. Çalgıya ayrılan süre de yine doğru orantılı etkileyecektir”, öğretmen yaklaşımı koduna yönelik çalgı eğitimcileri, K6 “Öğretmen yaklaşımının bu konuda önemli olduğunu düşünüyorum ayrıca yaratıcı düşünmeye teşvik edici bir tavrın olması gerektiği kanaatindeyim.” ve K14 “Buradaki önemli faktör öğrencisine bu konuda tecrübeleri ile destek olmayan öğretmenler yer alır diyebilirim. Çünkü öğrencilerin bu davranışlarına bir öğretmenin tüm tecrübesi ile destek olması gerekir ki bilgi ve birikimlerinin aktarımı ve üslubu yaşasın. Durum böyle olunca hocanın öğrencisini yönlendirmesi olumlu hiçbir şekilde destek olmayıp sadece dersini yapması ise olumsuz faktör olarak yorumlanabilir”, Doğaçlama çalmaya merak ve eşlik çalmaya merak koduna yönelik K12 “Çalgılarına yeterince zaman ayırmaları, düzenli çalışmamaları ve ders sınırlaması olumsuz yönler arasında yer alırken; dinlemelerde icracı olarak görev almaları, çalma ve doğaçlama yapma konusunda merakları ise olumlu yönlerdir”, Müzikal farkındalık koduna yönelik K13 “Yaptığı müziğin gerekliliklerini bilmeden o müzik türüne başlaması en büyük faktördür ve onun gerekliliklerini yerine getirebilecek kadar enstrümanına vakit ayırabilmesi...” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Duyuşsal faktörler teması kapsamında oluşan yaratmaya hevesli olma koduna yönelik çalgı eğitimcisi K7 “Yaptığı müziğin gerekliliklerini bilmeden o müzik türüne başlaması en büyük faktördür ve onun gerekliliklerini yerine getirebilecek kadar enstrümanına vakit ayırabilmesi...”, öz yeterlik koduna yönelik çalgı eğitimcisi K9 “Öğrencilerin öz yeterlik inançları yaratıcılıklarını etkileyebilir” ve çalgıya yönelik tutum koduna yönelik çalgı eğitimcisi K11 “Çalgıya az çalışmak ve sevmemek, temel müzik bilgilerinin eksikliği...” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Son olarak toplumsal faktörler teması kapsamında oluşan “Sosyoekonomik Yapı” koduna yönelik çalgı eğitimcileri, K7 “...öğrencilerin yaşadıkları ekonomik ve ailevi sorunlar olumsuz yönde etkiliyor.” ve K17 “...farklı bir meslekte çalışıyor olması.”, “Yaşanılan Şehrin Olanakları” koduna yönelik çalgı eğitimcileri K5 “Okulun sosyal çevre bakımından zengin bir büyükşehirde olması öğrencilerin konser, opera etkinliklerini

takip etmelerini sağlamaktadır ve bu uzak kalma durumu öğrencilerin yaratıcılığını etkilemektedir.” ve K17 “Orkestra veya farklı oda müziği gruplarında çalıp çalmaması...”, Sosyokültürel Yapı” koduna ilişkin K1 “Bu konuda en önemli etken sosyokültürel yapıları, yakın çevresiyle öğrencilerin etkileşimleridir. Öncesinde de bahsettiğim gibi müzik bir bütündür ve ortamın dikkatlice dizayn edilmesi gerekmektedir.” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Birinci alt problem değerlendirildiğinde çalgı eğitimcilerinin öğrencileri yaratıcılığa teşvik etme noktasında öğrenci merkezi yaratıcılık teması kapsamında iki farklı kod (uygulama/pratik ve fikirsel gelişim) oluşturulmuştur. Çalgı eğitimcilerinden alınan görüşler doğrultusunda uygulama/pratik ve fikirsel gelişimine yönelik çalışmaların öğrencileri yaratıcılığa teşvik ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Runco ve Jaeger (2012), yaratıcılığın özgünlük gerektirdiğini, yenilik olarak tanımlanabileceğini ve ortaya çıkan ürünün benzersiz olması gerektiği vurgulamış Jones ve diğerleri (2016) ise deney yoluyla yeni fikirlerin ortaya çıkması şeklinde tanımlamıştır. Yaratıcılığa yönelik yapılan bu tanımların özgünlük, orijinallik ve deneyimle yeni fikirler üretebilmeye odaklandığı, çalgı eğitimcilerinin yaratıcılığa yönelik yapmış oldukları tanımların hem bu tanımlarla hem de araştırmancının kuramsal çerçevesinde yer alan tanımlarla örtüştüğü görülmektedir.

Araştırmancının ikinci alt probleminde “çalgı eğitimcilerinin öğrencilerin yaratıcı potansiyellerine yönelik görüşleri” incelendiğinde 14 çalgı eğitimcisinin öğrencilerin yaratıcılığa yönelik potansiyellerinin var olduğunu, üç çalgı eğitimcisinin ise öğrencilerin yaratıcılık potansiyelinin var olmadığını belirttikleri görülmüştür. Ömeroğlu ve Kandır (2017), insanlarda yaratıcılığın farklı oranda var olduğunu, her insanın belli oranda yaratıcı davranış sergileyebildiğini ifade etmiştir. Ayrıca bu alt problemde dokuz çalgı eğitimcisinin görüşlerine göre öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarmaya yönelik stratejilerde doğaçlama/beste yapmanın öğrencilerin yaratıcılık potansiyelini ortaya çıkardığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalgı eğitimcileri, öğrencilerinin doğaçlama/ beste yapma konusundaki gözlemlerinin, doğaçlamanın çalgıya yönelik tutum ve motivasyonu artırdığını, tekniği ve performansını geliştirdiğini, müzikal hafızayı güçlendirdiğini, müzikal yaratıcılığı geliştirdiğini, eserin veya etüdün özümsemiş olduğunu bir göstergesi olduğunu belirtmiştir. Ancak doğaçlamanın entonasyon ve tekniği olumsuz etkilediğini yönünde yanıtlarda mevcuttur. Bağcı (2015), doğaçlamayı bir müziği anında çalma olarak tanımlarken, Güleç (2017) doğaçlamayı yaratıcı müzik sınıflarında kullanılabilecek önemli bir araç olarak görmüştür. Küpana (2013), doğaçlamayı bestecilikle birlikte müzikal yaratıcılığın temel boyutu olarak ele almıştır. Araştırma sonuçları, çalgı eğitimcilerinin doğaçlamayı öğrencinin icrada yaşadığı problemleri çözme, yüreklendirme ve sorun yaşadığı pasajlara yönelik etüt çalışmaları yazdırma gibi stratejilerle desteklediğini göstermektedir. Güleç (2017), doğaçlama çalışmalar yapan öğrencilerin hem müzikal yaratıcılık hem de çalgı performanslarında başarılı olduklarını belirtmiştir. Bu bağlamda, doğaçlamanın öğrencilerin performansını ve yaratıcılığını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Ayrıca sekiz çalgı eğitimcisinin görüşleri ise öğrencilerde farklı düzeylerde potansiyelin var olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Gürgen ve Bilen (2005) çağdaş müzik eğitimi yaklaşımlarında öğrencinin aktif olduğunu, yaratıcı potansiyeli ortaya çıkaran etkinliklerden oluşan bir öğrenme sürecinin ve öğrencinin içinde sakladığı yaratıcı yeteneklerin keşfetmesinin amaçlandığını ifade etmiştir. Bu noktada çalgı eğitimcilerinin, öğrencilerin yaratıcılık potansiyellerini ortaya çıkartmak için uygun öğrenme ortamını sağlamaları, çeşitli motivasyon kaynaklarından yararlanmaları ve çeşitli stratejileri kullanmaları gerektiği düşünülmektedir.

Üçüncü alt probleme yönelik veriler incelendiğinde ilişkin çalgı eğitimcileri, öğrencilerin çalgı performanslarını geliştirmeye yönelik yapmış oldukları çalışmalarda iki tema sekiz kod oluşturulmuştur. Çalgı eğitimcilerinin görüşleri incelendiğinde genel olarak etüt, gam-arpej ve teknik çalışmaları yapmanın öğrencilerin çalgı performansı geliştirdiğini ayrıca dinletme-izletme ve öğrenci dinletileri gibi uygulama dışı çalışmaların da buna destek olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ömeroğlu ve Kandır (2017) göre, yaratıcı davranışların yoğunluğu kalıtım, kültürel çevre ve eğitim nedeniyle değişebilir. Bu nedenle öğretmenler öğrencileri yaratıcı düşünmeye teşvik etmeli ve yaratıcı ifadeye elverişli bir ortam sağlamalıdır. Öğretmen davranışları hem yaratıcılığı hem de performansı etkileyen önemli bir faktör olarak vurgulanmıştır.

Erdoğdu (2006) akademik ve yaratıcı becerilerin geliştirilmesinde demokratik ve insancıl bir öğretmen tutumunun önemini vurgulamıştır. Yenilmez ve Yolcu (2007), yaratıcılığı teşvik etmek ve yaratıcı bir öğrenme ortamı yaratmak için öğretmenlerin öğrencilerin düşüncelerini özgürce ifade etmelerine izin vermeleri, tüm fikirlere saygı duymaları, eleştiriden kaçınmaları, tek bir doğru cevaba odaklanmamaları, öğrencilerin hatalardan korkmalarını engellemeleri, her zaman mantıklı cevaplar beklememeleri ve öğrencilerin yaratıcı potansiyellerine inanmalarına yardımcı olmaları gerektiğini öne sürmüştür. Aytaç (2020) yaratıcılığı etkileyen öğrenci ilgisi, eğitim ortamının fiziksel yapısı, aile bilinci, öğretim yöntem ve teknikleri, olumlu öğretmen yaklaşımı, yaratıcılığın teşvik edilmesi, hayal gücü, gözlem ve genel ortam gibi çeşitli faktörler belirlemiştir. Öğretmenlerin yaratıcılığı geliştirmek için atabilecekleri en önemli adımlardan biri, öğrencilere yaratıcılıklarının takdir edileceğini hissettirmektir. Bu nedenle, çalgı eğitimcileri derslerinde beyin fırtınası, SCAMPER, nitelikli listeleme ve morfolojik listeleme gibi düşünme yöntemlerini kullanmaktan faydalanabilir. Gökbudak (2004), gözleme dayalı öğretim etkinliklerinde videonun performans yanlışlıklarının veya davranışlarının düzeltilmesinde kullanılabilecek etkili bir araç olduğunu ifade etmiştir. Uygun (2020) ise YouTube ortamında çalgı eğitimi veren videoları incelediği araştırmasında, performans videolarında genellikle herhangi bir müzik eseri veya etüdün icrasına ya da belirlenen bir çalgının öğretim tekniğine dayalı bir yapının hâkim olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda video paylaşım sitelerinde bulunan videoların içeriğinin güvenilirliği, kullanılan yöntemin ve icra eden eğitimcinin veya sanatçının tekniğinin doğruluğu önemli görülen bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır

Araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik veriler incelendiğinde çalgı eğitimcilerinin öğrencilerin yaratıcı yönlerini ortaya çıkarmak için etüt ve eser seçiminde çalgı eğitimcilerinin büyük bir kısmı hazırbulunuşluk-seviye yanıtında birleştikleri görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin sevecekleri etüt ve eserleri seçtikleri, farklı müzikal teknik ve terimlerin olması, Türk müziğine yakın, hissederek çalabilecekleri, müzikal hafızayı geliştiren, farklı varyasyonlar oluşturulabilen etüt ve eserleri tercih ettikleri yönünde cevaplar vermişlerdir. Elde edilen cevaplar çalgı eğitimcilerinin etüt ve eser seçiminde yaratıcılıktan ziyade genel çalgı performansına odaklandıkları ve öğrenci merkezli hareket edildiği düşünülmektedir. Ertem (2011) çalgı eğitiminde seviyenin, eserlerin teknik gereklerini, gerekli önkoşulları ve mevcut becerileri tanımlayarak veya öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi göz önünde bulundurularak belirlendiğini, çalgı eğitiminin hangi aşaması olursa olsun repertuar seçiminin istenilen davranışları ve becerileri kazanma, geliştirme ve beklenen hedefe varmada önemli bir araç olduğunu belirtmiştir. Buradaki repertuar kavramı etüt ve eserler olarak değerlendirildiğinde, Doğanay (2011) çalgı eğitimcilerinin etüt ve eser seçiminde programında yanında, öğrenci seviyelerine de dikkat ettiklerini ifade etmiştir. Bu noktada Ertem (2011) repertuar seçiminin eğitimcinin en önemli görevlerinden biri olduğunu ifade ederken Özmenteş (2013), performansı etkileyen çeşitli faktörlerin bulunmasına karşılık, performansın yükseltilebilmesinde için en önemli faktörün öğretmen olduğunu, öğretmenin öğrenci motivasyonu noktasında önemli olduğunu belirterek öğretmen-öğrenci iletişiminin sağlıklı şekilde sürdürülmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu iletişim çalgı eğitimcisinin öğrenciyi hazırbulunuşluk, müziksel yaratıcılık eğilimi, müzikal zevkleri, müzikal hafızası yönünden tanıması; etüt ve eser seçimini öğrencinin belirtilen özellikleri de göz önünde bulundurarak yapması açısından önemli görülmektedir. Çünkü doğru eser ve etüt seçiminin öğrencinin çalgısına olan tutumunu, motivasyonunu ve öz yeterliliğini de etkileyeceği düşünülmektedir.

Araştırmanın beşinci alt problemine yönelik veriler incelendiğinde çalgı eğitimcileri sorulan iki farklı soruya yaratıcılık ve çalgı performansında etkileşim sürecine yönelik genellikle olumlu etkilerin olduğunu ayrıca etkileşim sonucu olarak ise motivasyon, çalgı hâkimiyeti, sorun çözmeye yönelik avantajlarının olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılan çalgı eğitimcilerinin görüşlerine göre yaratıcılık ve performans arasındaki ilişkiye yönelik olarak olumlu ve ilişkili bir süreç olduğu, bu süreçte öğrencilerin farklı şeyler denedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Müzik bir yaratma sanatıdır ve icracılar eseri yorumladıklarında yeniden yaratma sürecini oluştururlar. Bu süreç daha önceki performansların etkisi ve orijinal bestenin çerçevesinde yeni bir anlam yükleme sürecidir (Briggs, 1988; Graham, 1998). Araştırmaya katılan çalgı eğitimcilerinin, çalgı performansı ve yaratıcılık arasında olumlu ve doğru orantılı bir ilişki olduğu noktasında birleştikleri görülmüştür. Bu görüşe paralel olarak Goncy ve Waehler, (2006) müzik deneyimine vurgu yaparak performans ve yaratıcılık potansiyeli arasında olumlu bir ilişki olduğu belirtmiştir. Yaratıcılık ve performans etkileşimi sürecinin sonucu olarak motivasyonun yükseldiği, çalgı hakimiyetinin sağlandığı,

çalgıda yaşanan sorunlara çözümler üretilebildiği, yorumlama kabiliyetinin geliştiği ve özgünlüğün yakalandığı sonucuna yönelik Küpana (2013), açık uçlu sorular, beyin fırtınası, kayıt, tartışma ve eser analizi gibi yöntemlerin de müzikal yaratıcılığı geliştirebileceğini ve elverişli bir öğrenme ortamı yaratabileceğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan çalgı eğitimcileri, beyin fırtınası, eser-etüt analizi, dinleme-çalma ve fikir alışverişi gibi etkinlikler uygulayarak öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Ayden ve İşgüzar (2016), Tokinan ve Bilen (2011) yaratıcılık ve motivasyon arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşırken eğitimcilerin bakış açısını desteklenmiştir. Uslu (2013), öğretmen etkinliklerinin öğrencileri etkili bir şekilde motive etmesi, müzikal algılarını geliştirmesi gerektiğini ve dinleme etkinliklerinin öğrencileri örnek performanslara maruz bırakarak performansı ve yaratıcılığı geliştirebileceğini vurgulamıştır. Küphana (2013) da müzikal yaratıcılığın, stillerin melodik, ritmik ve biçimsel unsurlarına aşinalık gerektirdiğini ve bunun da dinleme deneyimleriyle elde edilebileceğini belirtmiştir. Genel olarak, araştırma motivasyonun yaratıcılık ve performans arasındaki etkileşimden kaynaklandığını göstermektedir.

Çalgı eğitimcilerinin, öğrencilerin yaratıcılıklarını çalgı performansı ile birleştirmeye yönelik çalışmalarında şu sonuçlara ulaşılmıştır; Eğitimciler, öğrencilere kendi fikirlerini uygulama fırsatı tanıyarak, farklı metot ve duatelerde çalma deneyimi kazandırmakta, daha önce öğrenilen bilgilerin yeni öğrenmelere aktarımını sağlamaktadırlar. Ayrıca, öğrencilerin yaratıcı fikirlerini destekleyerek onların çalgı performanslarını geliştirmeye çalışmakta ve çalgılarında özgün bir icra oluşturma hedefiyle yaratıcılığı teşvik etmektedirler. Çalgı eğitimi, öğrencilerin teknik becerilerini geliştirmenin yanı sıra onların yaratıcı yönlerini destekleyerek çalgı performanslarına özgünlük katmalarına olanak tanınabileceği düşünülmektedir. Bu da yalnızca teknik yeterliliğin değil, aynı zamanda duygusal ve estetik ifadenin de eğitimin merkezinde yer aldığı anlamına gelebilir. Bu bağlamda çalgı eğitimcileri öğrencilerin fikirlerini uygulamalarına fırsat vererek yeni öğrenmelere açık zihin geliştirmelerine katkı sağlayabileceği, mevcut bilgileri yeni bağlamlara uyarlayabileceği yaratıcı becerilerin güçlendirilmeye çalışıldığı bir uygulama olarak görülebilir.

Araştırmanın altıncı alt problemine yönelik olarak çalgı eğitimcilerine yaratıcılığı ve performansı etkileyen faktörler sorulmuş ve hem çalgı performansını hem de yaratıcılığı etkileyen faktörlere yönelik benzer yanıtların geldiği görülmüştür. Bu noktada çalgı eğitimcilerinin cevaplarına göre çalgı çalmaya veya çalışmaya yönelik faktörlerin ve toplumsal faktörlerin hem çalgı performansını hem de yaratıcılığı etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Kişisel faktörlerin çalgı performansını, duygusal faktörlerin ise yaratıcılığı etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalmaya veya çalışmaya dönük faktörlerde yeterli ve nitelikli çalma/çalışma ve yeterli zaman ayırmama yanıtına ek olarak öğretmen yaklaşımının da hem yaratıcılığı hem de çalgı performansını etkileyebileceği görülebilir. Hem çalgı performansını hem de yaratıcılığı etkileyen toplumsal faktörler değerlendirildiğinde sosyoekonomik yapı ve yaşanan şehrin müzikal olanakları yanıtlarının verildiği görülmüştür. Aytaç (2020) öğretmen görüşleriyle yaptığı çalışmada aile tutumları, sosyal çevre, öğretmen tutumları, müfredat içeriği, sosyoekonomik koşullar, ilgi ve yeteneklerin farkında olunması, akran çevresi, sosyal yargılar ve eğitim sistemi dinamiklerinin yaratıcılığı etkileyen davranışlar olduğunu ifade ederken hem performans hem de yaratıcılık noktasında elde edilen sonuçların Aytaç (2020) tarafından elde edilen sonuçlarla örtüştüğü görülmüştür.

Öneriler

Araştırmada hem elde edilen bulgulardan hem de araştırma için oluşturulan alanyazınından yola çıkılarak, araştırmacılar ve çalgı eğitimcileri için öneriler geliştirilmiştir. Yaratıcılık her ne kadar soyut bir kavram olsa da belirli bir süreçte yaratıcılığın gözlemlenebileceği, yaratıcılık eğiliminin ölçülebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin yaratıcılık eğilimleri ve çalgı eğitimcilerinin ise yaratıcılığa teşvik etme durumları incelenebilir. Öğrencilerin yaratıcı icraya eğilimleri, çalgıya yönelik tutum, motivasyon, öz yeterlilik bağlamında incelenerek yaratıcılığın çeşitli duygusal özelliklerle ilişkisi tespit edilebilir. İcra noktasında öğretmenin teşvikiyle en basit etüdün bile yenilikçi şekilde yorumlanması için uygun eğitim ortamı sağlanmalıdır. Beyin fırtınası, scamper, nitelikli listeleme, morfolojik listeleme gibi düşünme yöntemlerin çalgı başarısına, performans ve motivasyona etkisi ile çalgı derslerinde

uygulanabilirliğinin araştırılması, çalgı eğitimi alan yazınına farklı bir bakış açısı kazandıracakı düşünülmektedir. Yaratıcılığın göstergesi olan bir durumda doğaçlama çalmadır. Öğrencilerin çalgılarında yaşadıkları zorlukları aşmalarını sağlamak amacıyla zor pasajlara benzer melodiler üretmeleri sağlanarak yaratıcılıklarına ve çalgı performanslarında katkı sağlanabilir.

Yazar Katkı Oranı

Bu çalışma özgün bir araştırma olup yazarlar eşit düzeyde katkı sağlamıştır.

Etik Beyan

Bu araştırmanın planlanması, verilerin toplanması, analizi ve raporlanması sırasında “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde yer alan etik ilke ve kurallara uyulmuştur. Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine aykırı herhangi bir uygulama yapılmamış ve araştırmaya katılan tüm bireysel katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmıştır.

Çatışma Beyanı

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

References

- Ayden, C., & İşgüzar, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin yaratıcılık düzeyleri ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 201 – 218. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.346924>
- Aydın, N. (2018). Nitel araştırma yöntemleri: *Etnoloji. Uluslararası Beşerî ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi*, 2(2), 60 – 71.
- Aytaç, B. B. (2020). Farklı öğretim kademelerinde görev yapan eğitimcilerin öğrenci yaratıcılığı etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 12(1), 171 – 184.
- Bağcı, H. (2015). Müziksel işitme, okuma ve yazma eğitiminde uygulanabilecek yaratıcı etkinlikler. *SED-Sanat Eğitimi Dergisi*, 3(2), 115 – 127. <https://doi.org/10.7816/sed-03-02-07>
- Batıbay, D., & Piji, D. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının müzik derslerindeki başarıları ile müzikal yaratıcılıkları arasındaki ilişki. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23(23), 51 – 68.
- Bilen, S. (1995). İşbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi ve güdüsel süreçler üzerindeki etkileri. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Briggs, J. (1988). *Fire in the crucible: The alchemy of creative genius*. St. Martin's Press.
- Burnard, P., & Murphy, R. (2013). *Teaching music creatively* (1st Ed.). Routledge. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9780203489031>
- Büyükoztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cresswell, J.W. (1998) *Qualitative inquiri and resarch desing: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Çakır, G. (2022). Bireysel çalgı eğitimi alan öğrencilerin bilişüstü öğrenme stratejilerinin incelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Mersin Üniversitesi.
- Çuhadar, C. H. (2016). Müzik ve müzik eğitimi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 217 – 230.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitimde yeni yönelimler*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğanay, M. (2011) *Türkiye’de müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki bireysel çalgı (keman) eğitiminde etüt ve eser seçimine ilişkin öğretim elemanı görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Dirim, A. (2001). Okulöncesi eğitimde yaratıcı drama. Esim Yayınevi.
- Erdoğan, M. Y. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 95 – 106.
- Ertem, Ş. (2011). Orta düzey piyano eğitimi için repertuar seçme ilkeleri. *Kastamonu Education Journal*, 19(2), 645 – 652.
- Goncy, E. A., & Waehler, C. A. (2006). An empirical investigation of creativity and musical experience. *Psychology of Music*, 34(3), 307 – 321. <https://doi.org/10.1177/0305735606064839>
- Gökbudak, Z. S. (2004, 7-10 Nisan). *Video teknolojisinin piyano eğitimindeki rolü* [Sözlü bildiri]. 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu, Isparta, Türkiye.
- Gökçek, T. (2009). Durum çalışması değerlendirmelerinin uygulaması. *İlköğretim Online*, 8(2), 1 – 3.

- Graham, D. (1998). Teaching for Creativity in Music Performance: By allowing students to explore musical interpretation, not just tunings and fingerings, teachers encourage young musicians to realize creative possibilities. *Music Educators Journal*, 84(5), 24-28. <https://doi.org/10.2307/3399126>
- Güleç, G. (2017). *Keman çalmada doğaçlama çalışmalarının müzikal yaratıcılık ve keman çalma performansına etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (4. Bs.). Seçkin Yayıncılık.
- Gürgen, E. T., & Bilen, S. (2005). Müzik alan derslerinin müzik öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 325 – 338.
- Jones, C., Svejnova, S., Pedersen, J. S., & Townley, B. (2016). Misfits, mavericks and mainstreams: Drivers of innovation in the creative industries. *In Organization Studies*, 37(6), 751 – 768. <https://doi.org/10.1177/0170840616647671>
- Jørgensen, H. (2000). Student learning in higher instrumental education: Who is responsible? *British Journal of Music Education*, 17(1), 67 – 77. <https://doi.org/10.1017/S0265051700000164>
- Küpana, M. N. (2013). Müzikal yaratıcılığı geliştiren yaklaşımlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 26 – 34.
- McPherson, G. (2015). *The child as musician: A handbook of musical development*. Oxford University Press.
- Mumford, M. D., & Gustafson, S. B. (1988). Creativity syndrome: Integration, application, and innovation. *Psychological Bulletin*, 103(1), 27 – 43. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.1.27>
- Ömeroğlu, E., & Kandır, A. (2017). *Bilişsel gelişim*. Morpa Kültür Yayınları.
- Özmenteş, S. (2005). Müzik eğitiminin boyutları ve çalgı eğitimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 89 – 98.
- Özmenteş, S. (2013). Çalgı eğitiminde öğrenci motivasyonu ve performans. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 320 – 331.
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92 – 96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
- Simonton, D. K. (1999). Creativity from a historiometric perspective. *Handbook of Creativity*, 6, 116 – 133. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807916.008>
- Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (1995). *The nature of insight*. The MIT Press.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34(1), 1 – 31.
- Tokenan, B. Ö., & Bilen, S. (2011). Yaratıcı dans etkinliklerinin motivasyon, özgüven, özyeterlik ve dans performansı üzerindeki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 363 – 374.
- Türkel, L., & Şen, Y. (2015). Türkiye’de müzik eğitimi veren kurumlarda, çağdaş Türk müziği flüt öğretimi uygulamalarına yönelik uzman görüşleri. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 3(2), 57 – 81. <https://doi.org/10.7816/sed-03-02-04>
- Uçan, A. (2005). Müzik eğitimi temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye’deki durum. Evrensel Müzikevi.
- Uslu, M. (1996). *Türkiye’de Çalgı Eğitiminin Yaygınlaştırılmasında ve Geliştirilmesinde AGSL Müzik Bölümlerinin Önemi* [Sözlü bildiri]. 1. Ulusal AGSL Müzik Bölümleri Sempozyumu Bildirisi, Bursa, Türkiye
- Uslu, M. (2013). Müzik eğitiminin yaratıcılık boyutu. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 71 – 80.

- Uygun, G. (2020). YouTube ortamında çalgı eğitimi veren videoların çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Balkan Müzik ve Sanat Dergisi*, 2(2), 13 – 26. <https://doi.org/10.47956/bmsd.801844>
- Walia, C. (2019). A dynamic definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 31(3), 237 – 247. <https://doi.org/10.1080/10400419.2019.1641787>
- Yenilmez, K., & Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 95 – 105.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Bs.). Seçkin Yayıncılık.
- Young, J. G. (1985). What is Creativity. *Journal of Creative Behavior*, 19(2), 77–87. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1985.tb00640.x>
- Yöndem, S., Yöndem, Z. D., Seda, E., & Nartgün, Z. (2019). Müzik eğitimi öğrencilerinde bireysel çalgı performansı başarısının psikolojik ve kişisel özelliklere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 299–307. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2541>