

e-ISSN: 2149-5939



IJ§ER

Volume: 8 Issue:2

Year: 2022

*International Journal of Social Sciences and  
Education Research*



e-ISSN: 2149-5939



IJ§ER

Volume:8 Issue:2

Year: 2022

*International Journal of Social Sciences and  
Education Research*

**Editor-in-Chief**

Prof. Mahmut DEMİR, Ph.D.  
Isparta University of Applied Sciences, Isparta, Turkey

hosted by  
**Turkish  
JournalPark**  
ACADEMIC



**Editor-in-Chief/Baş Editör**

Prof. Mahmut DEMİR, Ph.D.  
Isparta University of Applied Sciences, Isparta, Turkey

**Editors/Editörler**

Prof. Şirvan Şen DEMİR, Ph.D.  
Subjects: Social Sciences & Humanities  
Institution: Süleyman Demirel University, Isparta, TURKEY

Emre YAŞAR  
Subjects: Economics & Management  
Institution: NHBV University, Nevşehir, TURKEY

Prof. Mahmut DEMİR, Ph.D.  
Subjects: Educational Sciences  
Institution: Isparta University of Applied Sciences, Isparta, TURKEY

Anna L. PURDEE, MSc.  
Subjects: Educational Sciences & Linguistics (English)  
Institution: Bruges University, BELGIUM

Bedia Ü. GAFAR  
Subjects: Linguistics (English)  
Institution: Isparta University of Applied Sciences, Isparta, TURKEY

**Contact / İletişim**

**Address/Adres:** Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Eğirdir, Isparta - Türkiye

**Tel:** +90 (246) 2147100

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

**Web:** <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijsser>

Unless otherwise indicated, all materials on these pages are copyrighted by the IJSSER. All rights reserved. No part of these pages, either text or image may be used for any purpose. Therefore, reproduction, modification, storage in a retrieval system or retransmission, in any form or by any means, electronic, mechanical or otherwise, for reasons other than academic and scientific use, is strictly prohibited without prior written permission. IJSSER is context of TÜBİTAK Journal Park Project.

Dergide yayınlanan makalelerin tüm yayın hakları IJSSER'e aittir. Yayınlanan makaleler yayın kurulunun yazılı izni olmadan herhangi bir amaçla kısmen veya tamamen hiçbir şekilde elektronik, ya da basılı olarak kopya edilemez, çoğaltılamaz ve yayınlanamaz. Bilimsel ve akademik araştırmalar için kurallara uygun alıntı ve atıf yapılabilir. IJSSER TÜBİTAK DergiPark Projesi kapsamındadır.

**Legal Responsibility:** The authors and translators are responsible for the contents of their paper.

**Yasal Sorumluluk:** Dergide yayınlanan yazıların sorumluluğu yazarlarına ve çevirmenlerine aittir.

**SCIENTIFIC AND ADVISORY BOARD / BİLİM VE DANIŞMA KURULU**

- Dr. Adi FAHRUDIN-Center for Social Welfare Research and Development, INDONESIA  
Dr. Alessandro DANOVI - University of Bergamo, ITALY  
Dr. Catarina do Vale BRANDÃO - The University of Porto, PORTUGAL  
Dr. Celina MANITA - University of Porto, PORTUGAL  
Dr. Ekant VEER -University of Canterbury, NEW ZEALAND  
Dr. Ekaterina GALIMOVA - American University of Central Asia, KIRGHIZISTAN  
Dr. Eleni SELLA - National and Kapodistrian University of Athens, GREECE  
Dr. Elmira MƏMMƏDOVA-KEKEÇ - Khazar University, AZERBAIJAN  
Dr. Ermira QOSJA - Universiteti Europian i Tiranes, ALBANIA  
Dr. Erzsébet CSEREKLYE - Eötvös Loránd University, HUNGARY  
Dr. Ewa OZIEWICZ - University of Gdańsk, POLAND  
Dr. Fred DERVIN - University of Helsinki, FINLAND  
Dr. Gözde YİRMİBEŞOĞLU - Akdeniz University, TURKEY  
Dr. Gueorgui PEEV - New Bulgarian University, BULGARIA  
Dr. Ilze IVANOVA - University of Latvia, LATVIA  
Dr. Indra ODİNA - University of Latvia, LATVIA  
Dr. İsmail SEVINÇ - N. Erbakan University, TURKEY  
Dr. Joanna BŁASZCZAK - University of Wrocław, POLAND  
Dr. Juan José Padial BENTICUAGA - University of Málaga, SPAIN  
Dr. Kevin NIELD - Sheffield Hallam University, ENGLAND  
Dr. Ksenofon KRISAFI - Universiteti Europian i Tiranes, ALBANIA  
Dr. Lejla SMAJLOVIĆ - University of Sarajevo, BOSNIA AND HERZEGOVINA  
Dr. Lilia HALIM - Universiti Kebangsaan Malaysia, MALAYSIA  
Dr. Ljudmil GEORGIEV - New Bulgarian University, BULGARIA  
Dr. Muammer TUNA - Muğla S. Koçman University, TURKEY  
Dr. Nesrin ŞALVARCI TÜRELİ – S. Demirel University, TURKEY  
Dr. Oktay EMİR - Anadolu University, TURKEY  
Dr. Olga DEBICKA - University of Gdańsk, POLAND  
Dr. Ozan BAHAR - Muğla S. Koçman University, TURKEY  
Dr. Phatima MAMARDASHVILI - Tbilisi State University, GEORGIA  
Dr. Puiu NISTOREANU - Academia de Studii Economice din Bucureşti, ROMANIA  
Dr. Qızılgül ABBASOVA - Baku State University, AZERBAIJAN  
Dr. Tamar DOLBAIA -Tbilisi State University, GEORGIA  
Dr. Yusuf GÜNAYDIN – International Final University, TRNC

**Focus and Scope:** *International Journal of Social Sciences and Education Research* is a peer-reviewed online journal which publishes original research papers. *IJSSER* welcomes submissions related to academic and scientific practices, approaches, applied research studies, critical reviews on major issues, development of new technologies and tools in social science and education research in English or Turkish.

**Peer Review Process:** All submitted manuscripts by author(s) are subject to initial appraisal by the section editors to peer review as a double-blind by at least two independent and expert referees. For the article to be published, at least two referees agree on the publication of the work.

#### **Indexes & Databases:**

- ISI - International Scientific Indexing
- ESJI - Eurasian Scientific Journal Index
- OAJI- Open Academic Journals Index
- CiteFactor
- Google Scholar
- IPIndexing
- ResearchBib-Academic Research Index
- DRJI - Directory of Research Journals Indexing
- SIS - Scientific Indexing Services
- JournalSeek
- SOBIAD
- Türk Eğitim İndeksi
- Türkiye Turizm Dizini
- ASOS Index

**Odak ve Kapsam:** Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Araştırmaları Dergisi orijinal araştırma makalelerini yayınlayan hakemli online bir dergidir. *IJSSER* Sosyal Bilimler ve Eğitim Araştırmaları ile ilgili uygulamalar, yaklaşımlar, araştırma çalışmaları, önemli konularda kritik yorumlar, yeni teknolojilerin ve araçların geliştirilmesini içeren akademik ve bilimsel içeriğe sahip İngilizce veya Türkçe hazırlanmış her türlü makaleyi kabul etmektedir.

**Değerlendirme süreci:** Yazar(lar) tarafından gönderilen çalışmalar öncelikle bölüm editörleri tarafından değerlendirilerek alanından uzman ve birbirinden bağımsız, yazarlarla akademik olarak eş düzeydeki en az iki hakeme gönderilmektedir. Makalenin yayımlanması için en az iki hakemin olumlu görüş bildirmesi şarttır.

#### **İndeks ve Veri tabanları:**

- ISI - International Scientific Indexing
- ESJI - Eurasian Scientific Journal Index
- OAJI- Open Academic Journals Index
- CiteFactor
- Google Scholar
- IPIndexing
- ResearchBib-Academic Research Index
- DRJI - Directory of Research Journals Indexing
- SIS - Scientific Indexing Services
- JournalSeek
- SOBIAD
- Türk Eğitim İndeksi
- Türkiye Turizm Dizini
- ASOS Index

**Table of Contents / İçindekiler**

Cover-Contents / Kapak-İçindekiler	<i>i-vi</i>
<b>★ Research Articles / Ampirik Araştırma Makaleleri</b>	
The impact of information and communication technologies on psychological well-being among elderly people: A case study of a university of the third age in southern Italy <i>Lara GİTTO, Antonio Rodriguez ANDRES</i>	<i>111-119</i>
Determination of special education teachers' knowledge levels on the behavioral intervention techniques <i>Şeyda DELLALOĞLU GÖĞEBAKAN, Elif SAZAK</i>	<i>120-134</i>
The effect of PİYAP on piano education of children with autism spectrum disorder <i>Pinar ÇELİK DEMİRAY, Yavuz DURAK</i>	<i>135-147</i>
The inner voices of students in asynchronous online learning approach <i>Abel Jr. ALVAREZ, Hajji PALMERO</i>	<i>148-154</i>
Kültürel miras aktarımı ile ilgili lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi <i>Evrin ÇAĞLAYAN, Şeyma KUTLU, Şenol ÇEKİNMEZ</i>	<i>155-164</i>
Pandeminin birinci yılında (2020-2021) COVID-19 hastalığı geçirenlerin damgalanma algısı: Türkiye örneği <i>Ömer ERDOĞAN, Mutluhan ERSOY</i>	<i>165-183</i>
Çocukların Reklam Okuryazarlığı Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması <i>Bahar TAŞAR, Seda SAKARYA</i>	<i>184-197</i>
Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki edebî ürün ve görsellerin değerler eğitimi açısından incelenmesi <i>Kıymet DEĞİRMENCİ TORAMAN, Hatice MEMİŞOĞLU</i>	<i>198-217</i>

International Journal of Social Sciences  
and Education Research  
Volume:8, Issue:2, 2022

**Research article/Araştırma makalesi**

The impact of information and communication technologies on psychological well-being among elderly people: A case study of a university of the third age in southern Italy

*Lara GITTO, Antonio Rodriguez ANDRES*



## The impact of information and communication technologies on psychological well-being among elderly people: A case study of a university of the third age in southern Italy

Lara Gitto<sup>1</sup> and Antonio Rodriguez Andres<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Corresponding author, University of Messina, Messina, Italy, e-mail: [Lara.Gitto@unime.it](mailto:Lara.Gitto@unime.it), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0510-9238>

<sup>2</sup>German University in Cairo, Egypt, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6578-5118>

Article Info	Abstract
<p><b>Research Article</b></p> <p>Received: 21 December 2021 Revised: 26 January 2022 Accepted: 22 February 2022</p> <p><b>Keywords:</b> ICTs, Older people, Southern Italy, Quality of life</p>	<p>Using data from a sample of 250 people attending a University of the Third Age in a Southern Italian town, this research examines the impact of ICTs on psychological well-being, estimated through the administration of the WHOQOL BREF questionnaire. Discrete choice and multivariate regression models are applied; Psychological and Social dimensions, both components of the WHOQOL BREF questionnaire, have been included among the regressors. Results show that the ability to browse the internet and the frequency in the use of ICTs have a relatively significant effect on wellbeing. These findings pave the way for further analysis and comparisons within other Universities of the Third Age.</p>

### 1. Introduction

According to data extracted from the report Ageing Europe - looking at the lives of older people in the EU (European Commission, 2020), it is estimated that there will be close to half a million centenarians in the EU-27 by 2050. Women outnumber men at older ages within the EU-27 population: in 2019, instead, there were more than twice as many very old women (aged 85 or more) as very old men (European Commission, 2020). Due to the increasing aging population, the EU launched an initiative to encourage elderly people to use Information & Communication Technologies (ICTs) so to remain active longer (European Commission, 2012). The OECD data shows that in OECD countries the percentage of individuals aged 55-74 using internet reaches 63% (OECD, 2017). However, although the digital divide has been reduced for the total population, it is still a serious matter for the elderly (Scanlon et al., 2015). There are geographical disparities between Southern, Northern and Central European countries (EU, 2015; ITU, 2021): moreover, the surveys carried out also reveal the existence of gender differences in the use of ICTs (EU, 2015).

The use of ICTs implies the ability to send e-mails, surfing the Internet, using social networking sites, and voice/video technology on devices such as smartphones, computers, and tablets (Blaschke, Freddolino, and Mullen, 2009): hence, ICTs can be seen as fundamental determinants to participate in a modern society (Brenna, 2019; Brenna and Gitto, 2018; Gitto, 2017; Gitto, 2016). In recent years, there has been a growing interest among scholars in the use of ICTs and its beneficial effects on elderly people's wellbeing: the use of digital tools may enhance social participation and psychosocial wellbeing (Brenna, 2019; Brenna and Gitto, 2018; Heart and Kalderon, 2013). The purpose of this study is that of verifying the influence of ICTs on some dimensions of QOL for a sample of elderly people attending a University of Third Age in Southern Italy. By examining a significant case study, it contributes to the formal literature confirming the positive impact that ICTs may exert in favouring aged people socialization and in preventing the risk of isolation.

\* All responsibility belongs to the researchers. All parties were involved in the research of their own free will.

**To cite this article:** Gitto, L. & Andres, A.R. (2022). The impact of information and communication technologies on psychological well-being among elderly people: A case study of a university of the third age in southern Italy. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 8 (2), 111-119. DOI: <https://doi.org/10.24289/ijsser.1039041>

For that purpose, we employ an original dataset that has been built collecting information from a sample of 250 individuals attending the courses organized by a University of the Third Age in Southern Italy. Binary choice models and multivariate regressions are employed in the statistical analysis. Overall, the results might provide useful information for planning courses aimed especially at strengthening digital competences, given the positive impact on users' lives, and potentially distinguishing by gender, in light of the different way ICTs are used by women and men. The rest of this paper is organized as follows: section 2 deals with the relationship between ICT use and elderly; then, the dataset and the variables used in the empirical analysis, as well as the methodology employed are presented. Section 4 presents the empirical results and Section 5 concludes, providing some indications for future research.

## 2. ICTs and the elderly

Earlier empirical works suggest that the use of ICTs by ageing population promotes adult learning and supports both health information access and communication with family and friends (Hernández-Encuentra, Pousada and Gómez-Zúñiga, 2009; Carpenter and Bunday, 2007; Selwyn, Gorard and Furlong, 2003), facilitating social support as well (Age UK, 2010). Furthermore, using computers and surfing on the internet gives older people a greater sense of independence and control over their daily lives (Mason et al., 2012; Morris, Goodman and Brading, 2007), especially to those aged over 65, who may be housebound and may, therefore, feel isolated. However, Heart and Kalderon (2013) raise some considerations on the "readiness" of older people to use ICTs. Gitto (2021), examining data from a sample of elderly people attending ICTs courses, analyzes previous digital experience regarding perceived usefulness of ICTs in developing a positive attitude towards the use of such tools. Olson et al. (2011) recognize that much of the previous research on age-related differences in the use of technology has only investigated such usage broadly, without exploring individuals' motivation or gender differences in achieving higher proficiency in the use of ICTs.

The use of ICTs is a driver of the socio-economic development, likely to exert a positive impact on major macro variables (see for instance, Roller and Waverman, 2001, Kumar et al., 2016, Venturini, 2015). However, very little attention has been paid to this topic at a micro level, for example, by carrying out empirical studies aimed at detecting the extent to which ICTs might influence the individuals' quality of life or well-being. The impact of ICTs on individual wellbeing can be appreciated by measuring the increase in Quality of Life (QOL) due to digital skills (Damant et al., 2017). The World Health Organization (WHO) has defined QoL as the "*individuals' perception of their position in life in the context of the culture and value systems in which they live and in relation to their goals, expectations, standards and concerns*". One of the instruments that measure QOL is the WHOQOL BREF questionnaire, which captures many subjective aspects of QOL (WHOQOL, 1994, 1998a, 1998b), allows cross-cultural comparisons, and is available in many languages (WHOQOL, 1996). This questionnaire has been used to collect data employed for the present analysis.

## 3. Data and methods

The present study has been carried out within a wider project aimed at evaluating QOL in the population of individuals enrolled at the *Libera Università della Terza Età* (LUTE) in Milazzo, Sicily, (Italy). The LUTE was established in 2011 and it operates in the field of lifelong learning. The term "*Libera*", referring to the UTA, means that, although it is mainly intended for the elderly, there is no age restriction, and all adult people may enroll. In 2016, around nine hundred adults were involved in LUTE activities in Milazzo, attending classes, teaching, or volunteering as to provide course support. Alongside classes based on traditional learning, the courses include interactive classes aimed at familiarizing people with the use of different ICTs, such as personal computers, tablets, smartphones, etc. Courses are free of charge for all members, although there is a modest annual membership fee. This analysis was carried out between March-May 2016 with the aim of gaining information from the people attending courses organized by LUTE.

### 3.1. The questionnaire

The project was directed at people joining this University of the Third Age, with the objective of collecting data about participants' characteristics and expectations. Participants in the survey were asked to fill in a questionnaire made of several sections, related to individual socioeconomic characteristics; educational initiatives and courses followed; knowledge and current use of ICTs; and QOL perceived. The latter was assessed through the WHOQOL BREF, a questionnaire developed by the World Health Organization (WHO), as specified earlier, and composed by 24 items, relating to specific dimensions of everyday life, plus 2 separate items, aimed at asking the

respondents to directly rate, on a 0-5 Likert scale, their health status and QOL, respectively. In order to enhance accuracy, all participants were informed that their responses would remain confidential. Overall, the survey included almost 60 items (9 of them were related to personal information, 24 concerned the attendance of courses and the use of ICTs, 26 were extrapolated from the WHOQOL BREF).

Some of the questionnaire items could be specifically considered to measure the consequences ICTs have on social life: for example, ability to enjoy life, ability to concentrate, ability to attribute a ‘meaning’ to life and to ‘enjoy life’, overall availability of information, ability to perform daily living activities, satisfaction with personal relationships and friends. These items are related to the psychological and social dimensions, which should be strengthened by the ability to use ICTs (see, for instance, Gitto, 2021). Overall, the domains of well-being described by the WHOQOL were: *physical health* (7 items), *psychological health* (6 items), *environmental health* (8 items), *social relationships* (3 items), plus two separate items which provide further information about an individual’s overall perception of QOL (answer to the question “*How would you rate your quality of life?*”) and the perception of his/her own health (answer to the question “*How satisfied are you with your health?*”). Each of the 26 items is rated on a 5-point Likert scale (Likert, 1932), and is scored from 1 to 5. This means that higher scores denote a higher QOL (WHOQOL Group, 1998a, 1998b; Skevington, Lotfy and O’Connell, 2004). The presence of the two separate items addressing the perception of either QOL or health status, allows the identification of a final score: the *overall* WHOQOL BREF score. Table 1 summarizes the contents of the survey.

Table 1. The survey

Dimensions	Number of items
Physical health	7 items
Psychological health	6 items
Environmental health	8 items
Social relationships	3 items
Quality of life assessment	WHOQOLBREF 26 items

Details on the algorithms employed to obtain the final score, which is comparable to the more widespread WHOQOL100 score<sup>2</sup> are described in specific bibliographic sources (for instance, WHO, 1996). Items related to Psychological health and Social relationships from the WHOQOL are particularly well suited to address the measurement of increased QOL, as they include questions such as “*How satisfied are you with your personal relationships?*”, “*How satisfied are you with the support you get from your friends?*” or “*How much do you enjoy life?*”. Regarding the use of ICTs, respondents replied to specific items added to the survey on *frequency* of use, number and *typology* of devices used (PC, tablet, smartphone) and *place* where individuals mainly use ICTs.

Table 2. Characteristics of the sample

Variable	No. respondents	%	Std. dev.	Min	Max
Age	244	62.42 (mean)	10.769	27	95
Over 65	119	0.487	0.500	0	1
Gender (male)	84	0.336	0.474	0	1
Marital status:	250				
Single	25	0.10	0.300	0	1
Married	179	0.716	0.452	0	1
Divorced	17	0.068	0.252	0	1
Widowed	29	0.116	0.321	0	1
Living arrangements:	250				
Alone	37	0.148	0.356	0	1
With Partner	118	0.464	0.500	0	1
With Family	100	0.400	0.491	0	1
Education:	250				
Compulsory education	52	0.208	0.407	0	1
High school	100	0.604	0.490	0	1
Academic	48	0.192	0.394	0	1
Activity:	250				
Pensioner	136	0.544	0.499	0	1
Self-employed	8	0.032	0.176	0	1
Teacher	13	0.052	0.222	0	1
Salesman	4	0.016	0.126	0	1
Employee	23	0.092	0.290	0	1
Housewife	63	0.252	0.435	0	1
Unemployed	17	0.068	0.252	0	1

Table 2. Characteristics of the sample (Continued)

Variable	No. respondents	%	Std. dev.	Min	Max
Income:	233				1
< 15,000 €	78	0.281	0.450	0	1
15,000-28,000 €	79	0.290	0.454	0	1
28,001-55,000 €	26	0.097	0.296	0	1
55,001-75,000 €	5	0.015	0.120	0	1
>75,000 €	1	0.003	0.054	0	1
No answer	44	0.183	0.386	0	1
ICT availability (possible multiple choice)	250				
Personal computer	172	0.688	0.464	0	1
Tablet	58	0.232	0.423	0	1
Smartphone	118	0.472	0.500	0	1
None	20	0.08	0.271	0	1
Proficiency in using ICT (possible multiple choice)	250				
I cannot do anything	30	0.120	0.326	0	1
Text messages	119	0.476	0.500	0	1
Surfing the net	182	0.728	0.446	0	1
Social network	116	0.464	0.500	0	1
How often do you use ICT?	243				
Never	31	0.124	0.245	0	1
Sometimes	19	0.076	0.266	0	1
Frequently	43	0.172	0.378	0	1
Very frequently	150	0.600	0.491	0	1
Where do you use ICT?	250				
Wherever	15	0.064	0.245	0	1
At friends'	6	0.024	0.153	0	1
At home	199	0.796	0.404	0	1
When travelling/moving	82	0.328	0.470	0	1
Access to internet	250				
Internet yes	220	0.880	.326	0	1
Internet no	23	0.09	.290	0	1
Internet do not know	7	0.03	.090	0	1
Separate-item – Health (score)	250	3.436 (mean)	0.849	1	5
Separate -item – Quality of Life (score)	248	3.714 (mean)	0.693	1	5
Partial WHOQOL BREF (score)	250	83.334 (mean)	11.401	47	111
WHOQOL BREF (score)	248	90.454 (mean)	12.487	51	120
WHOQOL single items					
Pain	250	4.352	0.697	2	5
Drugs	250	3.796	0.870	1	5
Sleep	250	3.468	1.037	1	5
Physical activities	250	3.840	0.775	1	5
Working skills	250	3.880	0.701	1	5
Energy	250	3.496	0.751	1	5
Mobility	250	4.028	0.963	1	5
Physical dimension – total	250	26.860	3.931	14	35
Negative feelings	250	3.948	0.756	2	5
Physical aspect	250	3.388	0.805	1	5
Enjoying life	250	2.776	0.863	1	5
Meaning	249	3.377	0.947	1	5
Concentration	249	3.201	0.818	1	5
Self esteem	250	3.856	0.773	1	5
Psychological dimension – total	250	20.52	3.634	11	29
Personal relationship	250	3.868	0.870	1	5
Sex	250	3.348	0.954	1	5
Social support	250	3.620	0.898	1	5
Social dimension – total	250	10.836	2.077	4	15
Safety	250	3.256	0.721	1	5
Environment	250	3.264	0.746	1	5
Place	250	3.572	1.020	1	5
Health services	250	2.620	0.946	1	5
Money	250	2.792	0.674	1	4
Information	250	3.420	0.823	1	5
Recreation	250	3.056	0.881	1	5
Transports	250	3.128	0.627	1	5
Environmental dimension – total	250	25.108	25.108	11	37

The sample employed in the present analysis has been taken from people enrolled at the LUTE during the academic year 2015/2016. The questionnaire was distributed to people attending courses. The time required to complete the questionnaire was about 30 minutes and personnel were available onsite to provide clarification if needed. A total of 341 people answered the items of the questionnaire, although only 250 respondents completed the whole form. Since the final calculation of the WHOQOL BREF requires each of the items to be fulfilled, the total number of observations is 244. Table 2 displays the characteristics of the sample of people who answered the survey and the scores reported in the WHOQOL BREF questionnaire.

The participants to the survey are 62 years old on average: the age in the sample ranges from 27 to 95 years, although the distribution is skewed to the right (almost 50% of the people in the sample are over 65). As it has been mentioned earlier, although there is no age limit for enrolling in the LUTE, the courses are mainly directed to the elderly. Two thirds of the respondents are females, 71.6% of the respondents are married and 86.4% live with their family or with their partners; only 14.8% declare to live alone. More than sixty per cent of the participants completed high school, 19.2% of the people in the sample have an academic education. This educational framework suggests that there might be self-selection in the decision of attending LUTE.

Most of respondents are retired ( $n=136$ ) and 25% of the sample is represented by housewives; professional figures, such as salesmen or employees are hardly (or scarcely) represented. The two most represented levels of income are less than € 15,000 (28%) and between 15,000 and 28,000 Euro (29%). However, it should be noted that 18% of respondents gave no answer to the income question. Most respondents (88%) have an internet connection at home and, therefore, uses ICTs frequently/very frequently (77.2%). Home is the preferred site to connect and use ICT (79.6% of the respondents); however, almost one third of the participants to the survey uses digital devices when travelling/moving. Tablet is the less popular electronic device (23.2%, comparing to smartphone - 47.2% - and personal computer - 68.8%). Most people in the sample use ICTs to surf the internet (72.8%), 46.4% use social networks, while 12% declare they cannot use ICTs. Apart from the age variable, all variables included are categorical variables.

### 3.2. The econometric analysis

Since the dependent variable is a multiclassified variable made of different scores adding to each other, a multi-ordered logit model may be used to enhance the accuracy of the result. The specification of the multi-ordered logit model is:

$$P(Y \leq i | X) = \frac{\exp(\alpha_i + \sum_{k=1}^K \beta_k X_k)}{1 + \exp(\alpha_i + \sum_{k=1}^K \beta_k X_k)} \quad (1)$$

where  $Y$  is the dependent variable,  $X_k$  is the  $k$ th independent variable,  $\beta_k$  is the corresponding regression coefficient, and  $\alpha_i$  is the intercept. The estimation of the model is done by the Maximum Likelihood (ML) method. The estimators are obtained through numerical optimization. The coefficients are estimated jointly with the threshold values for the latent variable. However, to specify the impact of ICT use on some dimensions outlined by the WHOQOL BREF, ordinary linear regression models (OLS method) are first employed, and their results can serve to make a comparison with the ordered logit model (Wooldridge, 2015). The software Stata has been used to carry on the analysis (StataCorp., 2017).

## 4. Results

Table 3 displays the results of two different linear regression models whose dependent variables are the psychological dimension and the social dimension of WHOQOL BREF. These latter variables range from 11 to 29 and from 4 to 15 respectively. Most of the estimated coefficients are statistically significant at conventional significance levels. The R-squared values are in acceptable range: ninety-three per cent of the variation is captured by the set of control variables. The F-tests show a significant good ability of predicting the outcome variables.

The dummy variable indicating people over 65 has a positive and significant effect on the psychological and social dimension ( $p < 0.000$ ). This means that elderly people are expected to experience a higher quality of life due to their social relationships. Other variables considered in the estimated model show that being female and married has a positive and significant effect on both dimensions of quality of life ( $p < 0.000$ ). Internet connection at home has a positive and significant effect on both QOL dimensions. The frequency of use of ICT has a positive and significant effect on the psychological as well as the social dimension. Lastly, the use of a specific ICT device has no significant effect on either dimension of quality of life. Nevertheless, a positive sign for all devices is only found in the regression equation where the dependent variable is the social dimension of quality of life.

Table 3. Regression model

Variables	1 <sup>st</sup> model. Psychological dimension	2 <sup>nd</sup> model. Social dimension
	Coefficient	Coefficient
Gender (female)	3.46*** (0.82)	2.09*** (0.42)
Marital Status (married)	4.34*** (0.82)	2.03*** (0.40)
Education (high school education)	3.96*** (0.75)	1.72*** (0.38)
Age > 65 years	4.00*** (0.71)	2.23*** (0.36)
Type of ICT		
PC	0.78 (0.99)	0.78 (0.50)
Tablet	-0.45 (1.01)	0.44 (0.49)
Smartphone	-0.10 (0.82)	0.18 (0.45)
Internet access (Yes =1; No = 0)	6.89*** (1.37)	3.46*** (0.73)
Messages	-0.58 (0.77)	-0.21 (0.41)
Internet	1.84* (0.95)	0.94* (0.52)
Social Network	1.37 (0.93)	0.59 (0.51)
Frequency	2.09** (1.03)	0.98* (0.58)
	F(12, 232) = 374.26 (0.000) R-squared = 0.95 # observations = 255	F(12, 232) = 402.13 (0.000) R-squared = 0.94 # observations = 255

Note: (Dependent variables: Psychological and social dimension)

Robust standard errors in parentheses. \* =  $p \leq .10$ , \*\* =  $p \leq .05$ , \*\*\* =  $p \leq .01$

Table 4 displays the estimated results of the ordered logit model that represent a robustness check. The usual interpretation of the ordered logit coefficient is that, for a one unit increase in the explanatory variable, the response variable is expected to change by its regression coefficient in the ordered log-odds scale, the other variables in the model being constant (Wooldridge, 2015). Here, some of the threshold points are not statistically significant. Most of the controls are not statistically significant, and some of them do not have the expected signs, but the dummy variable associated with people over 65 is negatively associated with the probability of enjoying good health. While gender differences in the use of technologies arise for adolescents, especially in favor of boys comparing to girls (Gnambs, 2021), these differences are not confirmed for aged people.

Table 4. Ordered Logit results.

Variable	Coefficient
Female	0.24 (0.27)
Married	0.29 (0.28)
High school education	0.50* (0.26)
Age > 65 years	-0.83** (0.27)
Access to Internet	
PC	0.50 (0.37)
Tablet	-0.09 (0.34)
Smartphone	-0.39 (0.30)
Nothing	0.71 (0.58)
Messages	0.66** (0.29)
Internet	0.68* (0.41)
Social Network	0.22 (0.31)
Frequency	0.54* (0.33)
Cut 1	-5.13 (1.34)
Cut 2	-1.13 (0.66)
Cut 3	0.70 (0.66)
Cut 4	3.60 (0.72)
Pseudo R <sup>2</sup>	0.079
Wald chi2(13)	40.13 (0.000)
Log pseudolikelihood	-276.37654
# of observations	244

Note: Robust standard errors in parentheses.

## 5. Discussion and conclusions

The empirical analysis that has been carried out shows that the use of ICTs among the elderly can exert a significant impact on some dimensions of QOL. QOL is measured by using a validated tool, the WHOQOL BREF questionnaire, which identifies 4 main dimensions within which everyone's activity can be expressed: Physical, Environmental, Psychological and Social. The last two dimensions can represent everyday life, individuals' objectives, and personal skills.

Hence, in a first model estimated, social and psychological dimensions are included as dependent variables. They show their significance and a positive correlation with the possibility to access internet, as well as with frequency of use of digital tools. They are positively and significantly influenced by education level (completion of higher school), female gender and an age of 65 or over. These latter correlations, however, do not signify that the use of digital tools can improve women's QOL in their social and psychological dimensions. Rather than, there is a positive attitude towards learning, likely to be reflected in social relationships and personal mood. The possibility to socialize must be considered the real added value of the Universities of the Third Age. If elderly people were not busy with activities carried out at these institutions, they would probably spend their free time engaging in housing and garden activities, going to the church, or, if less active, watching TV or staying at home without doing anything else.

The opportunities offered by the courses aimed at making elderly people familiar with the use of ICTs may be seen in this perspective. Socialization can be obtained in many ways: during class or on guided tours or during cultural activities, for example. Unfortunately, in recent times where meeting in person can become problematic, because of individuals' physical limitations, or restrictions imposed by national governments to contain the spread of a pandemic (see, for example, Giammanco and Gitto, 2021), who have evaluated the impact of containment policies), ICTs constitute a valid solution to continue guaranteeing social activities and relationships between people who would otherwise remain isolated<sup>3</sup>.

The estimation of an ordered logit model, aimed at considering an overall measure for QOL, has not outlined a great significance of the majority of regressors employed: however, the circumstance that frequency in ICT use can improve the wellness declared by individuals deserves to be mentioned. This result must be evaluated together with the significance of the estimated coefficient for education level, but this could lead to a problem in the dataset employed as there may be a selection bias. People attending the LUTE, *i.e.*, the University of Third Age where the research has been carried out, are more educated and skilled than the average population.

Although in the sample of respondents to the questionnaire there are graduates as well as individuals who have only completed compulsory education, most of the participants obtained a high school qualification and attend many courses (at least three-four courses) among those ones offered within LUTE educational programs – from Art to Literature to History, to Foreign Languages, to Informatics and Computer Science. It is not surprising that these people can easily use ICTs and have developed sufficient computer skills<sup>4</sup> in comparison with other elderly. It might also be difficult to support evidence of the direct effects of ICTs on QOL due to the presence of many confounding factors. For instance, people married with children or grandsons and granddaughters may declare not to have time to practice with the computer; indeed, they may be encouraged to learn informatics by the presence at home of a younger family member, who could teach them or with whom they may practice).

An interesting question to formulate concerns the alternative use of spare time if elderly individuals did not use to access the internet. For example, would they have the same incentive to socialize through the internet and social media websites, or would they rather engage in other activities (care of family, parish activities, etc.)? Future research may consider exploring these issues. Relevant issues have emerged in the present study that have stressed the relevance of ICTs for socialization and individuals' quality of life. In order to make the results obtained from the survey carried out more generalizable, similar surveys should be performed in other European countries, given that the estimations carried out summarize the experience of a single University of Third Age in Southern Italy.

Comparing the results obtained with the experiences of other institutions thought for adult people could allow to:

- a) Check for regional differences (does the geographical context matter? Do people living in Northern or Central Italy have a different perception of their wellness and QOL?).
- b) Confirm if ICTs use is meant as a tool to facilitate daily life (no need to plan housework, going to the bank or the post office to pay bills, ask for medical consultations, etc.).
- c) Restrict the use of ICTs only to socialization purposes, to strengthen the relationships with family and friends. In this sense, the use of ICTs is a positive factor for QOL although not strictly necessary to individuals' wellbeing.

A detailed answer to all these questions, according to a geographical, utilitarian, and motivational perspective, would definitely enrich the literature on the attitude of the elderly towards new technologies and would identify strategies aimed at strengthening their QOL.

**Author contribution statements**

Author contributed all to the design and implementation of the research, to the analysis of the results and to the writing of the manuscript.

**Disclosure statement**

No potential conflict of interest was reported by the authors.

**Ethics committee approval**

All responsibility belongs to the researchers. All parties were involved in the research of their own free will.

**Footnotes**

1. This EU initiative can be summarized in three pillars: a single European information space, innovation and ICT R&D, and inclusion, better public services, and quality of life. The European Innovation Partnership on Active & Healthy Ageing AHA was introduced in 2011 (EC, 2012) and looks at the improvement of health and quality of life of European citizens with a focus on older people, supporting the long-term sustainability and the efficiency of health and social care systems as well.

2. This measure is too long for practical use, so the WHOQOL BREF is commonly accepted.

3. In Italy, the Government has implemented policies to incentivize people who do not own sufficient resources to buy a personal computer or a tablet or other informatic products. The objective of such "PCc bonus" is to avoid a "digital divide" (Decree of the President of the Italian Council of Ministries, 7th August 2020).

4. This conclusion is especially true in these pandemic times: nowadays, the LUTE is still running its courses, but they have switched to online learning. The attendance is satisfactory and confirms the need to improve peoples' digital skills in order to guarantee participation and avoid exclusion from social activities for elderly who are willing to attend.

**Acknowledgments**

Sincere thanks to the board of the Libera Università della Terza Età (LUTE) of Milazzo (Italy), for their support with the research and the LUTE volunteers' staff for their collaboration in the collection and organization of data. Usual disclaimers apply.

**References**

- Age UK (2010). *Technology and Older People: Evidence Review*. Age UK, London. Available at: [https://www.ageuk.org.uk/documents/en-gb/for-professionals/computers-andtechnology/evidence\\_review\\_technology.pdf?dtrk=true](https://www.ageuk.org.uk/documents/en-gb/for-professionals/computers-andtechnology/evidence_review_technology.pdf?dtrk=true)
- Blaschke, C. M., Freddolino, P. P., & Mullen, E.E. (2009). Ageing and technology: A review of the research literature. *British Journal of Social Work*, 39, 641–656.
- Brenna, E. (2019). Adult Education, the Use of Information and Communication Technologies and Their Impact on Elderly's Quality of Life: A Case Study. *International Journal of Business and Social Science*, 10 (8), doi:10.30845/ijbss.v10n8p1192.
- Brenna, E., & Gitto, L. (2018). Adult education, the use of Information and Communication Technologies and the impact on quality of life: A case study. DISCE - Working Papers del Dipartimento di Economia e Finanza def073, Università Cattolica del Sacro Cuore, Dipartimenti e Istituti di Scienze Economiche (DISCE).
- Carpenter, B.D., & Bunday, S. (2007). Computer use among older adults in a naturally occurring retirement community. *Computers in Human Behavior*, 23, 3012–3024
- Comber, C., Colley, A., Hargreaves, D.J., & Dom, L. (1997). The effects of age, gender, and computer experience upon computer attitudes. *Educational Research*, 39, 123-133.
- Damant, J., Knapp, M., Freddolino, P., & Lombard, D. (2017). Effects of digital engagement on the quality of life of older people. *Health and Social Care in the Community*, 25, 1679–1703.
- European Commission (2010). *Overview of the European strategy in ICT for Ageing Well*, p. 8. [http://ec.europa.eu/information\\_society/activities/einclusion/docs/ageing/overview.pdf](http://ec.europa.eu/information_society/activities/einclusion/docs/ageing/overview.pdf).
- European Commission (2012). *eHealth Action Plan 2012-2020 - Innovative Healthcare for the 21st century*, COM(2012) 736 final. Brussels, 6.12.2012. doi: SWD(2013) 527.
- EU (2015). *Bridging the digital divide in the EU*. December 2015. Briefing. European Parliamentary Research Service (EPRS).



- European Commission (2020). *Ageing Europe — looking at the lives of older people in the EU*. 2020 Edition. Available at <https://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-statistical-books/-/ks-02-20-655>
- Giammanco, M.D., Gitto, L. (2021). Government measures and economic activity during the COVID-19 outbreak: some preliminary short-term evidence from Europe. *Journal of European Economy*, 20 (1), 18-41, <http://jeej.wunu.edu.ua/index.php/enjee/article/view/1497>.
- Gitto, L. (2016). Adult education, the use of ICTs and the impact on quality of life: a case study, Open Communication at the 2nd International Conference on Information and Communication Technologies for Ageing Well and e-Health, Rome, 21-22 April 2016.
- Gitto, L. (2017). Older Adults' education and Its Relation to Quality of Life: An Italian Example. *Journal of Aging and Long Term Care*, 1(1), 19-33.
- Gitto, L. (2021). Ability and frequency of ICTs use in an older adults sample: Implications for developing an active aging educational strategy. *International Journal of Knowledge and Learning*, forthcoming.
- Gnambis, T. (2021). The development of gender differences in information and communication technology (ICT) literacy in middle adolescence. *Computers in Human Behavior*, 114, <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106533>.
- Heart, T., & Kalderon, E. (2013). Older adults: Are they ready to adopt health-related ICT? *International Journal of Medical Informatics*, 82 (11), e209–e231
- Hernández-Encuentra, E., Pousada, M., & Gómez-Zúñiga, B. (2009). ICT and older people: beyond usability. *Educational Gerontology*, 35, 226-45.
- ITU (2021). *Digital trends in Europe 2021. ICT trends and developments in Europe, 2017-2020*. ITU Publications. Europe Region.
- Kumar, R.R., Stauvermann, P.J., & Samitas, A. (2016). The effects of ICT\* on output per worker: A study of the Chinese economy. *Telecommunications Policy*, 40 (2-3), 102-115.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22 140, 55.
- Mason, M., Sinclair D., & Berry C. (2012). Nudge or Compel? Can behavioural Economics Tackle the Digital Exclusion of Older People? International Longevity Centre – UK, London. Available at: [www.ilcuk.org.uk/files/Nudge\\_or\\_compel.pdf](http://www.ilcuk.org.uk/files/Nudge_or_compel.pdf).
- Morris, A., Goodman, J., & Brading, H. (2007). Internet use and non-use: views of older users. *Universal Access in the Information Society*, 6, 43–57.
- Selwyn, N., Gorard, S., Furlong, J., & Madden, L. (2003). Older adults' use of information and communications technology in everyday life. *Ageing & Society*, 23, 561-582.
- Skevington, S.M., Lotfy, M., O'Connell, K.A. & the WHOQOL Group (2004). The World Health Organization's WHOQOL-BREF quality of life assessment: psychometric properties and results of the international field trial. A report from the WHOQOL Group. *Quality of Life Research*, Vol. 13, No. 2, p.299-310.
- StataCorp (2017). *Stata Statistical Software: Release 15*. College Station, TX: StataCorp LLC.
- Venturini, F. (2015). The modern drivers of productivity. *Research Policy*, 44(2), 357-369.
- Vu, K., Hanafizadeh, P., & Bohlin, E. (2020). ICT as a driver of economic growth: A survey of the literature and directions for future research. *Telecommunications Policy*, 44(2), 101922.
- WHOQOL Group (1994). Development of the WHOQOL: Rationale and current status. *International Journal of Mental Health*;23:24–56.
- WHOQOL Group (1996). WHOQOL-BREF: Introduction, administration, scoring and generic version of the assessment: field trial version, December 1996. Geneva: World Health Organization <http://www.who.int/iris/handle/10665/63529>.
- WHOQOL Group (1998a). Development and general psychometric properties. *Social Science and Medicine*. 46: 1569–1585.
- WHOQOL Group (1998b). Development of the World Health Organization WHOQOLBREF quality of life assessment. *Psychological Medicine*, 28, 551-558.

International Journal of Social Sciences  
and Education Research  
Volume:8, Issue:2, 2022

**Research article/Araştırma makalesi**

Determination of special education teachers' knowledge levels on the behavioral  
intervention techniques

*şeyda DELLALOĞLU GÖĞEBAKAN, Elif SAZAK*

## Determination of special education teachers' knowledge levels on the behavioral intervention techniques

Şeyda Dellaloğlu Gögebakan<sup>1</sup> and Elif Sazak<sup>2</sup>

<sup>1</sup>T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Beşiktaş Rehberlik ve Araştırma Merkezi, İstanbul, Turkey, e-mail: seydadellaloglu@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5418-5950>

<sup>2</sup>Corresponding author, Bolu Abant İzzet Baysal University, Education Faculty, Bolu, Turkey, e-mail: elifsazak@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3530-9588>

Article Info	Abstract
<p><b>Research Article</b></p> <p>Received: 12 December 2021 Revised: 30 January 2022 Accepted: 22 February 2022</p> <p><b>Keywords:</b> Special education teachers, Behavioral treatment, Behavioral intervention techniques, Knowledge test</p>	<p>This research aims to determine the knowledge levels of special education teachers on the behavioral intervention techniques that are commonly used during the behavioral treatment of their students and to examine whether the demographic variables have effects on teachers' knowledge levels or not. Within the scope of research, data was collected from 295 special education teachers from 10 different cities. The data is collected through the Knowledge Test of Frequently Used Behavioral Intervention Techniques (F-BIT) and Demographic Information Forms that are already developed, valid, and reliable by the researcher. Later on, the data has been analyzed through descriptive statistical techniques. As for the results, the lowest grade that is obtained from the knowledge test was 5 and the highest was 30 while the average was 21 and the standard deviation was 4,74. During the research, it has been determined that knowledge levels of teachers are limited and gender does not have any effect on these limited levels. All the results have been discussed in the context of the importance of behavioral intervention, current conditions, and requirements of the process.</p>

### 1. Introduction

Problem behaviors can be defined as behaviors that can be observed frequently in students with normal development and special needs, negatively affect the academic success of the student, participation in the course, social relations and interaction, affect the learning of himself and those around him, and harm himself and his environment (Erbaş, 2002). These behaviors come in many different forms. For example, there may be serious problem behaviors such as self-injury, biting, hitting, and damaging objects, as well as mild problem behaviors such as walking around the classroom, exhibiting ineffective behaviors, or not following instructions (Erbaş, 2002). It is reported that among the most challenging issues that teachers encounter in the classroom daily, problem behaviors exhibited by students are reported (Rose & Gallup, 2005; Westling, 2010), and there is even evidence that more than 80% of the teaching time is spent on students' problem behaviors (Simonsen et al., 2010).

Problem behaviors that students frequently exhibit in general education (Aymaz 2018; Çankaya & Çanakçı 2011; Özer et al., 2014) and special education (Acar, 2000; Alath, 2014; Aykır, 2010; Ceylan, 2015; Erbaş, 2001; Güner-Yıldız & Sazak-Pınar, 2012; Timuçin 2008; Yaşarsoy, 2006) environments; speaking without asking, sitting inappropriately during the lesson, not listening to the lesson, going to the toilet during the lesson, not participating in the activity, hitting each other, going in and out of the classroom without permission, not paying attention to the lesson, lying on the desk, disturbing your friends, talking among themselves, not listening to the person speaking, complaining about your friend pushing is referred to as pushing. It is known that the problem behaviors exhibited by the students in the classroom environment limit the learning opportunities of both themselves and their peers and can negatively affect their behavior patterns (Chandler & Dahlquist, 2002).

\*All responsibility belongs to the researchers. This research has ethical approval from Abant İzzet Baysal University, Ethics Committee of Human Researches in Social Sciences (Date: 24.01.2018; Approval: 2018/16)

**To cite this article:** Dellaloğlu Gögebakan, Ş. & Sazak, E. (2022). Determination of special education teachers' knowledge levels on the behavioral intervention techniques. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 8 (2), 120-134. DOI: <https://doi.org/10.24289/ijsser.1034043>

Strategies used according to the behavioral approach in reducing or eliminating problem behaviors are consequence-based strategies. Among these strategies, differential reinforcement, extinction, and response cost are among the moderate techniques (Sazak, 2017). Differential reinforcement can be briefly defined as reinforcing some behaviors while ignoring others. Differential reinforcement types can be classified as; differential reinforcement of incompatible (opposite) behaviors, differential reinforcement of other behaviors, and differential reinforcement of low rates of behaviors. Extinction is a technique that requires the reinforcing of a previously reinforced problem behavior to be stopped, thus reducing the probability of the unreinforced problem behavior to occur in the future, and then eliminating the problem behavior (Cooper, Heron & Heward, 2007; Sazak, 2017). The cost of the response is the practice of reducing the formation of behaviors as a result of retaining or withdrawing some of the reinforcement possessed due to the display of the problem behavior (Sazak, 2017). Extinction and response cost are among the moderate techniques in the classification made according to the power of control and intervention on the student in reducing the behaviors.

Punishment-based strategies are also included in reducing or eliminating problem behaviors. These strategies, follow a sequence from the more recommended to the less or not recommended to are used among themselves; time-out, overcorrection, and delivering punishing stimulus. Time-out is a technique used to reduce the frequency of problem behavior in problem schools and clinical settings. Time-out can also be defined as isolating the student from the reinforcers that maintain the behavior immediately after the problem behavior is exhibited (Alberto & Troutman, 2006; Sazak, 2017). Overcorrection, on the other hand, can be defined as overcorrection of the environmental effects of the behavior or excessive display of the correct form of the behavior in the environment in which it appears. The last technique to be used in reducing and eliminating problem behaviors is delivering punishing stimulus. Delivering a punishing stimulus, on the other hand, is the reduction or disappearance of the problem behavior by presenting the impulsive stimulus to the student right after the problem behavior is exhibited (Kırcaali-İftar & Tekin, 1997). To reduce the problem behavior, it is necessary to choose the most moderate technique first and to try other techniques in cases where the technique is not effective (Kırcaali-İftar & Tekin, 1997).

Teachers can follow different ways based on their professional knowledge and past experiences in coping with problem behaviors (Erbaş, 2002). On the other hand, the interventions used by teachers are not based on techniques based on behavioral approach. In coping with the problem behaviors of their students, teachers; resort to interventions such as verbal warning, talking with the student outside the classroom, meeting with his/her family, making eye contact, meeting with the school administration, giving him/her unwanted tasks and depriving him/her of what he/she wants; it is stated that none of the behavioral intervention methods that teachers have stated in coping with students' problem behaviors are based on a systematically applied behavior treatment (Sazak-Pınar & Güner-Yıldız, 2013). The fact that teachers do not use techniques based on behavioral approaches is thought to be because they do not know about these strategies, but the absence of a knowledge test in the literature that can reveal this result also indicates an important deficiency. However, determining the level of knowledge of teachers about behavioral intervention strategies that their students use frequently in behavior treatment will guide the teacher training programs to be prepared. Thus, teachers will increase their level of knowledge about behavioral intervention strategies, which have been determined to be moderately and highly effective in the literature (Beare, Severson & Brandt, 2004; Chezan, Wolfe & Drasgow, 2017; Chitiyo et al., 2011; Heyvaert et al., 2014; LeGray et al., 2013; Losinski et al., 2016; Morano et al., 2017; Ritter et al., 2018; Solomon et al., 2012), and they will be able to reduce or eliminate the problem behaviors of students.

When the literature is examined, no study examines the knowledge levels of teachers working in the field of special education about the behavioral intervention techniques that students frequently use in the behavioral treatment of their students. In addition, it is seen that there is no test to measure the knowledge levels of both general and special education teachers about behavioral theory-based behavior intervention techniques. In the literature, the knowledge levels of general education teachers about behavioral intervention were evaluated with a knowledge test prepared within the scope of classroom management (Alatlı, 2014; Güner, 2010; Işıkgöz et al., 2018). For this reason, it cannot be thought that the obtained findings fully test the knowledge levels about behavioral intervention. It is seen that there is a need for tools that will more clearly measure the knowledge level of teachers on the subject. It is thought that the Frequently Used Behavioral Intervention Techniques (F-BIT) Knowledge Test developed in this research will contribute to the literature, and the study is considered important in this respect.

#### *Purpose of this study*

This study, it was aimed to determine the knowledge level of teachers in the field of special education about behavioral intervention techniques that are frequently used in behavioral treatment. In line with this main purpose, answers to the following questions were sought in the study:

1. What is the knowledge level of teachers in the field of special education about behavioral intervention techniques that are frequently used in behavioral treatment?

2. Do the knowledge levels of the teachers in the special education field about the behavioral intervention techniques that are frequently used in the behavior treatment of their students differ according to their demographic information?

## Methods

### Design

This research is a descriptive study designed according to the survey model. Descriptive research means collecting existing information and determining the existing situation, and revealing the information without interfering with the information sources. The survey model, on the other hand, is a model that aims to describe a past or present situation as it is, and is based on the definition of the event, individual, or object that is the subject of the research, in its terms and as it is (Karasar, 1995). Surveys, observations, interviews, inquiries, multiple-choice tests, and open-ended questions are used in descriptive research; prepared tools are used as measurement tools (Sönmez & Alacapınar, 2016).

In this study, F-BIT Knowledge Test developed within the scope of the research was used to determine the knowledge level of teachers in the field of special education about behavioral intervention techniques that are frequently used in behavioral treatment. The F-BIT Knowledge Test was developed by researchers and consists of questions about behavioral intervention techniques that are frequently used to increase students' appropriate behaviors and reduce-eliminate problem behaviors.

### Participants

The study group of the research consists of 295 teachers in the field of special education in 10 provinces of Turkey. In the determination of the participants, it was taken as a criterion that the teachers were working as special education teachers in the field of special education. The reason for this is that stronger evidence is desired to obtain the content validity and reliability of the developed F-BIT Knowledge Test. Because teachers working in the field of special education are those who graduated from special education and classroom teaching undergraduate programs. Within the scope of the special education teaching undergraduate program, there is a course called "Applied Behavior Analysis" related to behavioral theory-based techniques and "Classroom Management" within the scope of the classroom teaching undergraduate program (Higher Education Institution [YÖK], 2021). In the study, it was aimed to reach a more homogeneous study group rather than the teachers who graduated from the classroom teaching undergraduate program who only work in general education environments. Thus, teachers working in the field of special education, which are graduates of both undergraduate programs, were included in this study.

Table 1. Frequency (f) and percentage (%) distributions of demographic variables

Variable	Categories	f	%
Gender	Female	169	57,3
	Male	126	42,7
Age	24 years and under	53	18,0
	25-35 years	187	63,4
	36 years and older	55	18,6
Workplace	Special Education Practice School	103	34,9
	Special Education Business Application Center	52	17,6
	Classroom of Special Education	66	22,4
	Other	74	25,1
Graduated Department	Teacher for Intellectual Disability	130	44,1
	General Education Teacher	91	30,8
	Other	74	25,1
Education on Special Education	Special Education Undergraduate Program	183	62,0
	Other	112	38,0
Education on Behavioral Intervention Techniques	Yes	212	71,9
	No	83	28,1
Total		295	100,0

It has been tried to ensure that the developed F-BIT Knowledge Test is applied to all teachers working in the field of special education in Turkey, but only 10 provinces responded to the tests. These provinces are; Ankara, Bolu, Bartın, Zonguldak, Bilecik, Istanbul, Mersin, Tekirdağ, Çanakkale and Kahramanmaraş. In the study, data were collected on 10 different demographic variables of teachers, including age, gender, place of work, disability group, age group of students, graduation status, graduated department, education related to special education, years of service, and training in behavioral intervention techniques. To obtain meaningful results from the analyses, the variables of graduation status and years of service, whose distributions are statistically unbalanced, were excluded from them. Since more than one marking could be made in the variables of disability group and student age group studied, each option in the variables was evaluated as a separate question. Information on demographic variables related to teachers is presented in the tables below. The frequency distributions of demographic variables are given in Table 1.

When Table 1 is examined, 57.3% of the teachers participating in the study are female, 42.7% are male; 18% are 24 years old and younger, 63.4% are 25-35 years old; 18.6% are 36 years and older; 34.9% in special education practice school, 17.6% in special education business application center, 22.4% in a special education class, 25.1% in other institutions; 44.1% of them are teaching the intellectual disability, 30.8% are classroom teachers, 25.1% are from other departments (such as pre-school, teaching for the visually impaired, hearing impaired); 62% special education license, 38% other programs; 71.9% received behavioral intervention training, 28.1% are not. It is seen that the participants can mark in more than one area. The frequency distributions of the students' age group and disability group variables, in which the teachers work, are given in Table 2.

Table 2. Number of participants in demographic variables with more than one choice (n)

Worked disability group	n	Working student age group	n
Intellectual disability	231	0-6 years	39
Learning disability	52	6-10 years	110
Autism spectrum disorder	127	11-14 years	147
Hearing impairment	28	15-18 years	82
Visual impairment	23	18 years and older	33
Students with language and speech difficulties	60		
Gifted or talented students	5		
Attention deficit hyperactivity disorder	26		
Orthopedic disability	42		
Students with chronic disease	17		
Students with emotional adjustment difficulties	8		
Students with social adjustment difficulties	15		
Students with disabilities in more than one area	28		

When Table 2 is examined, it is seen that 295 teachers work in the disability group and the total number of people in the age group of the students they work with. 231 of the teachers work with individuals with intellectual disability, 127 with autism spectrum disorder, and 60 with language and speech difficulties. 147 of the teachers work in the 11-14 age group, 110 in the 6-10 age group, and 82 in the 15-18 age group.

#### *Data collection tools*

As data collection tools in the research; the Demographic Information Form and F-BIT Knowledge Test Form developed by the researchers were used.

#### *Demographic information form*

It was developed to determine the demographic information of teachers in the field of special education participating in the study. In this form prepared by the researchers, teachers in the field of special education; Information on age, gender, place of work, disability group, age group of students with special needs, graduation status, department from which he graduated, education related to special education, years of service, and training in behavioral intervention techniques were given.

#### *F-BIT knowledge test form*

The test is to be applied by the researchers to teachers working as special education teachers in various provinces of Turkey; It was developed to determine teachers' knowledge levels about behavioral intervention techniques that are frequently used in behavioral treatment. With this test, the knowledge levels of the teachers in the

field of special education about the techniques frequently utilized in increasing the appropriate behavior in the students and reducing-eliminating the problem behaviors were determined and it was investigated whether the knowledge levels changed according to the demographic variables. The F-BIT Knowledge Test consists of a total of 33 questions, including 22 multiple-choice questions prepared in vignette format and 11 questions prepared in open-ended question form. Multiple choice questions are questions structured with more than one answer option, and tests created with these questions can be used to measure success (Baykul, 2000; cited in Büyüköztürk et al., 2016). The multiple-choice questions written for the developed F-BIT Knowledge Test were created with vignettes. In vignettes tests, the problem situations are briefly defined and the test takers are allowed to portray the situation clearly (Jeffries & Maeder, 2004; Sazak-Pınar, 2009). According to Jeffries & Maeder (2004) and (Kish, 2004), vignettes are defined as incomplete short stories that are written to reflect, in a less complex way, real-life situations to encourage discussions and potential solutions to problems where multiple solutions are possible. Studies in the literature emphasize that these stories measure information more reliably and objectively than surveys and interviews (Alexander & Becker, 1978; Sazak-Pınar, 2009; Brovelli et al., 2014). In the questions written for the F-BIT Knowledge Test, attention was paid to keeping the stories short, clear, and understandable.

F-BIT Knowledge Test also includes 11 open-ended questions. Open-ended questions are unstructured questions that are preferred when participants are asked to answer freely, and they have the advantage of getting unplanned answers from participants. The variation in the answers provided contributes to obtaining broader and more detailed information about the measured area. Fill-in-the-blank questions are one of the ways to answer open-ended questions. In cases where the answer can be given with one or more words, questions are asked to the participant, leaving appropriate space for the answer (Büyüköztürk et al., 2016). In this study, filling in the blanks was preferred as a way of answering open-ended questions prepared to determine the knowledge level of teachers in the field of special education about the techniques frequently utilized in behavioral treatment. A total of 11 open-ended questions at the comprehension level, one for each technique, are in the form of a part of the F-BIT Knowledge Test, called the Short Answer Questionnaire. For the content validity of these 11 short-answer questions, opinions of experts in measurement, evaluation, and special education were taken. For open-ended questions, field experts are asked to evaluate the question items in terms of content validity and the items can be rearranged in line with their suggestions (Büyüköztürk et al. 2016). The questions, which were rearranged and shaped according to expert opinion, were added to the F-BIT Knowledge Test and distributed to teachers in the special education field to be answered simultaneously. Participants were asked to answer the questions by writing the name of the technique they thought was appropriate in the space provided for the answer.

The questions in the developed F-BIT Knowledge Test were delivered to 350 teachers working as special education teachers in the field of special education in 10 provinces of Turkey and were answered appropriately by 295 of them.

Table 3. Behavioral intervention techniques in the F-BIT knowledge test

Teaching and promoting appropriate behaviors	Reducing-eliminating problem behaviors
Negative Reinforcement	Differential Reinforcement
Positive Reinforcement	Non-Conditional Reinforcement
Symbol Reinforcement	Extinction
Behavior Contract	Response cost
	Time-out
	Overcorrection
	Delivering punishing stimulus

When Table 3 is examined, it is seen that behavioral intervention techniques are divided into two teaching or increasing appropriate behaviors and reducing or eliminating problem behaviors. Among these intervention techniques, the most frequently utilized techniques for gaining or increasing appropriate behaviors are; positive and negative reinforcement, symbol reinforcement, and a behavior contract are included. In the study, among the most frequently used techniques for reducing or eliminating problem behaviors; Differential reinforcement, non-conditional reinforcement, extinction, response cost, time-out, overcorrection, and delivering impulsive stimulus techniques are included; In the F-BIT Knowledge Test, questions about these techniques were created.

To carry out studies on the validity and reliability of the F-BIT Knowledge Test, the test was delivered to 350 special education teachers. Participants were asked to answer 33 questions in the test, including 22 multiple choice and 11 open-ended questions, without skipping any questions. The answers of 295 of the participating teachers who answered the test completely were evaluated. While the test was being evaluated, 1 point was given for correct

answers and 0 points for incorrect answers. Item analysis statistics are included. When the F-BIT Knowledge Test item difficulty scores were examined; 9 items are very easy, 9 items are very easy, 9 items are medium and 6 items are extremely difficult. As a result of the analysis, the item difficulty score of the 33-item test was calculated as 0.64 and the item discrimination score as 0.33. The overall test was found to have moderate difficulty and fairly good discrimination. For the reliability of the 33-item F-BIT Knowledge Test, the Cronbach alpha internal consistency coefficient was calculated as 0.74 and the test was found to be quite reliable. It has been accepted that the measurement tool developed according to the data obtained from all analysis for the F-BIT Knowledge Test is reliable, and valid.

#### *Data collection process*

In the research, the following stages were passed in the process of applying the SIK-DMT Knowledge Test to the participants:

1. Giving Preliminary Information to the Teachers: Before the application, the participant teachers were explained about the test, how they should apply the test and what points they should pay attention to while applying the test. Teachers were presented with a research permit approved by the Ministry of National Education and it was reported that an ethical approval document was received for the research.

2. Delivering the Test to Teachers: The F-BIT Knowledge Test was administered to teachers face-to-face, and via social media (e-mail, Facebook, Instagram). All participants who could be reached were given 3 days for the application. The contact addresses of the researcher were given to the participants so that they could reach them when they had questions.

3. Test Collection: Three days after the test was delivered to the participant, the participant teachers were contacted again. Within the given time, the forms were taken back from those who completed the F-BIT Knowledge Test, and after 1 more day was given to the teachers who requested additional time, all the forms were collected.

4. Delivery of Answer Key and Research Results to Teachers: Each participant who took the F-BIT Knowledge Test was given an answer sheet upon request. In addition, it was informed by the practitioner to the participants that they would be informed about the results at the end of the research upon their request.

#### *Data analysis*

After the data were collected, the data collected with the F-BIT Knowledge Test, and Demographic Information Form were prepared for analysis. Demographic information of 295 teachers and the total scores they got from the test were analyzed with SPSS to answer the research questions. The determination of the knowledge levels of the teachers in the special education field about the behavioral intervention techniques that are frequently used in behavioral treatment was made according to the total score they got from the F-BIT Knowledge Test and it was examined whether the knowledge levels of the teachers changed according to the demographic information. Kruskal-Wallis-H test, Mann-Whitney-U test, Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk test techniques were employed in the analysis and interpretation of the research data.

## **Results**

In this part of the study, which aims to investigate the knowledge levels of teachers in the field of special education about behavioral intervention techniques that are frequently used in behavioral treatment, the results of the statistical analysis carried out in line with the aims of the research are included.

### *1. Knowledge levels of teachers in the field of special education on behavioral intervention techniques frequently used in behavioral treatment*

Table 4. Descriptive statistics of F-BIT knowledge test total scores

	Minimum	Maximum	Average	Standard deviation
Overall test	5	30	21,00	4,74

Analysis were made considering the scores of the teachers in the special education field in the study group from the F-BIT Knowledge Test. The lowest score that can be taken from the test by the participants was 0, the highest score was 33, the average of the scores obtained was 21, the standard deviation was 4.74, the lowest score was 5, and the highest score was 30. The descriptive statistics of the total scores for the 33-item F-BIT Knowledge



Test are given in Table 4. When Table 4 is examined, it is seen that the knowledge level of the teachers in the field of special education about the behavioral intervention techniques that are frequently employed in behavioral treatment is limited.

2. *The differences in the knowledge levels of the teachers in the field of special education about the behavioral intervention techniques commonly used in behavioral treatment by demographic characteristics*

To examine whether the knowledge levels of the teachers change according to gender, age, place of work, inadequacy group, age group of the students, department graduated, educational status of special education, and training in behavioral intervention techniques, it was first tested whether the scores obtained from the test were normal or not. The distribution was found to be not normal. The normality analyses for the distributions of the scales are given in Table 5.

Table 5. Normality analysis for scale distributions

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		Shapiro-Wilk	
	Statistics	Sd	Statistik	Sd
Overall test	.098	295	.972	295

\* $p=.000$

As indicated in Table 5, when the significance values obtained as a result of Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests performed to test the normality of the scales were examined, it was found that the distribution of the test overall was not normally distributed ( $p<.05$ ). According to the results of the analysis, it was decided to apply nonparametric tests to the test. Significance analysis were carried out in line with the data obtained from the teachers' gender, age, place of work, disability group, age group of the students they work, the department they graduated from, their educational status regarding special education, and their status of receiving behavioral intervention techniques training, and the answers given by the teachers to the test. The Mann-Whitney U test regarding the difference between gender and the scale is given in Table 6.

Table 6. Mann-Whitney-U Test for the difference between gender variable and scale

Scale	Gender	n	Average	Rank total	U	p
Overall test	Female	169	154,01	26028,50	9630,50	.16
	Male	126	139,93	17631,50		

\* $p<0.5$

When the data in Table 6 were examined, no significant difference was found between the test and the gender variable as a result of the Mann-Whitney-U test, which was performed to determine whether there was a significant difference between the F-BIT Knowledge Test and the gender variable ( $p<.05$ ). The Kruskal-Wallis test regarding the difference between the age variable and the scale is given in Table 7.

Table 7. Kruskal-Wallis Test regarding the difference between age variable and test

Scale	Age	n	Rank average	Sd	$\chi^2$	p	Significant difference
Overall test	24 years and under	53	162,99	2	13,044	.001	1-3 2-3
	25-35 years	187	154,57				
	36 years and older	55	111,20				

According to the data in Table 7, as a result of the Kruskal-Wallis-H test performed to determine whether the mean rankings of the F-BIT Knowledge Test show a significant difference according to the age variable of the teachers, the difference between the averages of the rankings of the test and age variable groups was found to be statistically significant. ( $\chi^2=13.044$ ,  $p<.05$ ). After this process, after Kruskal-Wallis-H, complementary comparison techniques were employed to determine which groups caused the significant difference determined in the test. Since there is no special test technique utilized for this purpose, Mann-Whitney-U test, which is preferred in pairwise comparisons, was applied. The significant difference determined as a result of the analysis was between the ages of 24 and below and those aged 36 and above in favor of those aged 24 and under ( $U=958.00$ ,  $p<.05$ ), between the ages of 25-35 and those aged 36 and above, between the ages of 25-35. was found to be in favor ( $U=3618,00$ ,  $p<.05$ ). According to these findings, it is seen that the level of knowledge of the teachers in the field of special education about the behavioral intervention techniques that are frequently used in behavioral treatment increases as the age of the teachers gets younger. The Kruskal-Wallis test regarding the difference between the place variable and the scale is given in Table 8.

Table 8. The Kruskal-Wallis Test for the difference between the workplace variable and the test

Scale	Workplace	N	Rank average	sd	$\chi^2$	p	Significant difference
Overall test	Special education practice school	103	144,71	3	19,106	.000	1-3 2-3 2-4 3-4
	Special education business application center	52	114,08				
	Classroom of special education	66	182,18				
	Other	74	145,93				

According to the data in Table 8, the Kruskal-Wallis-H test was utilized to determine whether the mean rankings of the F-BIT Knowledge Test show a significant difference according to the variable of the place where the teachers work. According to the test results, the difference between the mean rankings of the studied location variable groups in all of the scales was found to be statistically significant ( $\chi^2=18,646$ ,  $p<.05$ ). After this process, complementary comparison techniques were employed to determine from which groups the significant difference was determined in the whole of the scales after Kruskal-Wallis-H originated. Since there is no special test technique used for this purpose, the Mann-Whitney-U test, which is preferred in pairwise comparisons, was applied. The significant difference found in the test; Between special education practice school and special education class in favor of special education class ( $U=2580,00$ ,  $p<.05$ ), between special education business application center and special education class in favor of Special Education Class ( $U=895.50$ ,  $p<.05$ ). 05) was found in favor of the other group between the special education job application center and the other group ( $U=1494.00$ ,  $p<.05$ ), and in favor of the special education class between the special education class and the other group ( $U=1848.50$   $p<.05$ ).

According to these results, it is seen that the level of knowledge of the teachers in the field of special education about the behavioral intervention techniques that are frequently used in behavioral treatment differs according to the place where the teachers work. After the comparison, it was determined that the knowledge level of the teachers working in the special education classroom was higher than the teachers in the special education practice school, special education job application center, and other categories. When the difference between the special education job application center and the teachers in the other category was examined, it was determined that the knowledge level of the teachers in the other category was higher than the teachers in the special education job application center. Table 9. shows the data on the difference between the disability group variable and the scale. The variable "The disability group you are working with" is a question that can be marked with more than one option, and therefore, significance tests could not be applied. The average scores of the groups are given in Table 9.

Table 9. Average scores of the groups regarding the difference between the disability group variable and the scale

Worked for disability group	n	$\bar{X}$
Intellectual disability	231	21,37
Learning disability	52	21,00
Autism spectrum disorder	127	20,50
Hearing impairment	28	21,28
Visual impairment	23	20,74
Students with language and speech difficulties	60	20,25
Gifted or talented students	5	22,20
Attention deficit hyperactivity disorder	26	19,23
Orthopedic disability	42	22,27
Students with chronic disease	17	20,06
Students with emotional adjustment difficulties	8	21,25
Students with social adjustment difficulties	15	20,07
Students with disabilities in more than one area	28	21,18

When the data in Table 9 are examined, the teachers working with the "orthopedic disability" group got the highest score with an average of 22.27, and the teachers working with the "attention deficit and hyperactivity disorder" disability group got the lowest score with an average of 19.23 points. According to these results, it is seen that the level of knowledge of the teachers in the field of special education about the behavioral intervention techniques that are frequently employed in behavioral treatment differs according to the disability group in which the teachers work. After the comparison, it was determined that the level of knowledge of the teachers working with the disability group of "attention deficit and hyperactivity disorder" about the behavioral intervention techniques frequently used in behavioral treatment was the lowest, and the level of knowledge of the teachers working

with the "orthopedic disability" group was the highest. Data regarding the difference between the student age group variable studied and the scale is given in Table 10. The variable of the student age group studied is a question that can be selected more than one option. Therefore, significance tests could not be applied. The average scores of the groups are given in the table below.

Table 10. Average scores of the groups regarding the difference between the student age group variable and the scale

Student age group	n	$\bar{X}$
0-6 years	39	20,31
6-10 years	110	21,01
11-14 years	147	20,56
15-18 years	82	20,71
18 year and older	33	20,97

When the data in Table 10 are examined, in the test, teachers in the "6-10" age group got the highest score with an average of 21.01 points, while teachers in the "0-6" age group got the lowest score with an average of 20.31 points. According to these results, it is seen that the level of knowledge of the teachers in the field of special education about the behavioral intervention techniques that are frequently employed in behavioral treatment differs according to the age group of the students in which the teachers work. After the comparison, it was determined that the level of knowledge of the teachers working with the "0-6" age group about the behavioral intervention techniques frequently used in behavioral treatment was the lowest, while the knowledge level of the teachers working with the "6-10" age group was determined as the highest. Table 11 shows the data on the difference between the variable of the department you graduated from and the scale.

Table 11. Kruskal-Wallis Test regarding the difference between the scale and the graduated department variable

Scale	Graduated department	n	Rank average	sd	$\chi^2$	p	Significant difference
Overall test	Teacher for intellectual disability	130	167,32	2	25,385	.000	1-2 2-3
	General Education Teacher	91	110,90				
	Other	74	159,68				

According to the results of the Kruskal-Wallis-H test in Table 11, the difference between the mean rank of the graduated department variable groups in all of the scales was found to be statistically significant ( $\chi^2=25.385$ ,  $p<.05$ ). The Mann-Whitney-U test was applied to determine which group caused the significant difference determined throughout the scale. The significant difference found as a result of the analysis was found to be in favor of teaching the mentally handicapped between teaching for the mentally handicapped and primary school teacher ( $U=3667.50$ ,  $p<.05$ ), and between primary school teaching and other teaching positions in favor of other teachers ( $U=2238.50$ ,  $p<.05$ ). According to these findings, it is seen that the level of knowledge of the teachers in the field of special education about behavioral intervention techniques differs according to the department from which the teachers graduated. After the comparison, it was determined that the knowledge level of the teaching of the mentally handicapped is higher than that of the classroom teacher. When the difference between the class teacher and the teachers in the other category was examined, it was determined that the knowledge level of the teachers in the other category was higher than that of the classroom teacher. The Mann-Whitney U test for the difference between the variable of the type of special education received and the is given in Table 12.

Table 12. Mann-Whitney U-Test regarding the difference between the variable of the type of special education received and the test

Scale	Type of special education received	n	Average	Rank total	U	p
Overall test	Special education undergraduate program	183	170,12	31131,50	6200,50	.000
	Other programs	112	111,86	12528,50		

According to the data in Table 12, as a result of the Mann-Whitney-U test performed to determine whether there is a significant difference between the test and the special education type variable, a significant difference was found between the test and the special education type variable ( $U=6200.50$ ,  $p<.05$ ). When the averages taken from the test are examined, it is seen that the significant difference found is in favor of the "special education undergraduate program". According to these findings, it is seen that the level of knowledge of the teachers in the

field of special education about the behavioral intervention techniques that are frequently utilized in behavioral treatment differs according to the training of the teachers regarding special education. After the comparison, it was determined that the knowledge level of the teachers with a special education license was higher than the teachers in the other programs' category. Table 13. includes data on the difference between the behavioral intervention techniques training variable and the scale.

Table 13. Mann-Whitney-U Test on the difference between behavioral intervention techniques training variable and scales

Scale	Behavioral intervention techniques training	n	Average	Rank total	U	P
Overall test	Yes	212	162,82	34518,50	5655,500	.000
	No	83	110,14	9141,50		

According to the data in Table 13, the Mann-Whitney-U test was used to determine whether there was a significant difference between the test and the variable of behavioral intervention techniques training. As a result of the test, a significant difference was found between the test and behavioral intervention techniques training variable ( $U=5655,500$ ,  $p<.05$ ). When the averages taken from the test are examined, it is seen that the significant difference detected is in favor of the participants who received behavioral intervention techniques training. According to these findings, it is seen that the level of knowledge of the teachers in the field of special education about behavioral intervention techniques, which are frequently utilized in behavioral treatment, differs according to their training in behavioral intervention techniques. After the comparison, it was determined that the knowledge level of the teachers who received behavioral intervention techniques training was higher than the teachers who did not.

## Discussion

This study, it was aimed to determine the knowledge level of teachers in the field of special education about behavioral intervention techniques that are frequently used in behavioral treatment. At the end of the study, it was found that the knowledge level of the teachers in the field of special education about the behavioral intervention techniques frequently utilized in the behavioral treatment of their students was limited. The lowest score received by the teachers was calculated as 5 and the highest score was 30. The mean of the scores obtained was determined as 21, and the standard deviation was found to be 4.74. As a result of these data obtained, it is found that the knowledge level of the special education teachers about the behavioral intervention techniques that are frequently used in behavioral treatment is at a moderate level, but the range of knowledge levels is very wide.

When the literature is examined, no research can be found to determine the knowledge level of teachers in the field of special education about behavioral intervention techniques. On the other hand, studies are examining the knowledge levels of teachers about classroom management, and it is seen that the data of these studies were collected with the Classroom Management Knowledge Test developed by Güner (2010). Studies (Alatlı, 2014; Güner, 2010; Işıkgöz et al., 2018) have shown that the classroom management knowledge level of general and special education teachers is limited. When the Classroom Management Knowledge Test items are examined, some questions include questions about the rewarding technique in behavioral theory. The results of the research on classroom management in the literature support the low level of knowledge of teachers about behavioral intervention techniques, which was obtained from this study.

In this study, answers to two questions were sought. The first is whether the knowledge level of teachers working in the field of special education about behavioral treatment techniques varies according to demographic characteristics (gender, age, place of work, disability group, age group of students, department from which they graduated, educational status of special education and receiving behavioral intervention techniques training). that it does not change. When the results obtained are examined, it is seen that there is no difference according to gender in the level of knowledge of the participant teachers about the behavioral intervention techniques that are frequently utilized in behavioral treatment, and the knowledge level of the teachers' increases as the age of the teachers decreases (between 24 and 36 years old and above in favor of 24 years old, and between 25-35 years old in favor of 24 years old and above). between the ages of 25-35 and between the ages of 36 and 36 (in favor of those aged 25-35). This result is in parallel with the results of the study (Alatlı, 2014; Güner, 2010; Işıkgöz et al., 2018) examining the knowledge levels of teachers about classroom management in the literature. In his study, Alatlı (2014) determined that there was no significant difference in the age variable, but the Classroom Management Knowledge Test mean scores of teachers whose age was less than 25 were higher than the mean scores of other age groups. In this situation; The recent graduation of teachers and the fact that their undergraduate knowledge is up-to-date and new are considered as factors. Işıkgöz et al. (2018), in their study, examined whether the knowledge

levels of classroom teachers about classroom management changed according to the age variable, and they determined that there was no significant difference. However, they determined that the average scores of the classroom teachers in the 25-45 age range from the classroom management knowledge test were higher than the average scores of the classroom teachers in the 46-59 age range. This situation supports the results of the research. In addition, one of the remarkable results of Şenay's (2011) study; problem behaviors are frequently seen in the classrooms of teachers with less seniority. It was stated in the study that younger teachers may have less experience and may encounter more behavioral problems, therefore they may need more information on intervention techniques to cope with problem behaviors. From this point of view, it is thought that the need for self-development of young teachers about behavioral treatment may be effective in a higher level of knowledge.

In this study, it was determined that the knowledge level of the teachers of the mentally handicapped was higher than the classroom teachers in the examination made according to the department from which the teachers graduated. When the difference between the classroom teachers and the teachers in the other category is examined, it has been determined that the knowledge level of the teachers in the other category (such as preschool teachers, teachers for the visually impaired and hearing impaired) is higher than the classroom teachers. The study of Alatlı (2014); compared the knowledge of special education and general education teachers and determined that special education teachers had more knowledge about classroom management than general education teachers. This result is in parallel with the results of the study. This result is in line with the fact that the teachers in the other category in the study are also graduates of special education. At this point, an important limitation of the study is that the knowledge levels of the teachers who graduated from pre-school teaching about the behavioral intervention techniques that are frequently used in behavioral treatment were not examined separately. For this reason, it is recommended to examine the knowledge levels of the teachers who graduated from the undergraduate programs of the Education Faculties about the behavioral intervention techniques that are frequently used in behavioral treatment in future studies.

It is thought that the higher level of knowledge of the teachers who graduated from special education programs about the techniques frequently utilized in behavioral treatment may be related to the course content that these teachers took in their undergraduate education. The course content of the special education teaching undergraduate program includes the "Applied Behavior Analysis (ABA)" course for the behavioral treatment of students with special needs. Although the scope of this course is quite wide, there is detailed information about the behavioral treatment of students with special needs. This is considered as one of the reasons for the significant difference in teacher knowledge levels.

In this study, according to the variable where teachers work; It has been determined that the knowledge level of the teachers working in the special education classroom is higher than the teachers working in the special education practice school, special education job application center and other categories. When the difference between the special education job application center and the teachers in the other category was examined, it was determined that the knowledge level of the teachers in the other category was higher than the teachers in the special education job application center. It can be said that the level of needs of students in special education classes is generally mild. It is known that students with mild intellectual disabilities are mostly educated in inclusive environments and special education classes. (Camadan, Özer & Şen, 2011). From this point of view, considering that the behavioral needs of the students in special education classes are generally mild, for the results of the research; It is thought that teachers in the field of special education may want to change mildly problem behaviors more and make an effort to change them, therefore they may have reached more information.

In this study, when the teachers working with the disability group were examined, it was determined that the teachers working with the ADHD disability group had the lowest level of knowledge about the behavioral intervention techniques that are frequently employed in the behavioral treatment of students with special needs, and the level of knowledge of the teachers working with the orthopedic disability group was the highest. There is no research data that can be compared for this situation in the literature. Considering that most of the participant teachers were working with more than one disability group at the same time, they made multiple markings for the relevant variable, it is thought that this result alone may not be striking and meaningful. For this reason, it is recommended that disability groups should be examined individually in future studies.

In the study, the level of knowledge of the teachers working with the 0-6 age group about the behavioral intervention techniques that are frequently used in behavioral treatment was determined as the lowest, and the knowledge level of the teachers working with the 6-10 age group was determined as the highest. There is no research data that can be compared for this situation in the literature. Mangione and Speth (1998) determined in their studies that first-grade students experience problems when entering an environment with community and

rules for the first time (Yoleri & Tanış, 2014). For students, there are various rules to be followed in this new environment, intense course objectives, and responsibilities to achieve (Dinçer, 2005; Yoleri & Tanış, 2014). The adaptation process of students to school not only does not affect academic achievement but also causes students to experience behavioral problems. It is possible to encounter research results showing this in the literature (Brooks-Gunn & Duncan, 1997; Duncan et al., 2007; Entwisle & Alexander, 1993; McLoyd, 1998; Wertheimer & Croan, 2003; Uzun & Alat, 2014). From this point of view, it can be said that it is important for students and teachers because it is the first year of school and starting school for the 6-10 age group, which coincides with the primary school period. It is thought that in the primary school process, where social cohesion and academic foundations are laid, teachers may need more information in terms of behavioral intervention, and in this context, the need may have positively affected teacher knowledge levels.

When an examination was made according to the teachers' training in behavioral intervention techniques, it was determined that the knowledge level of the teachers who received training in behavioral intervention techniques was higher than the teachers who did not receive training. It is thought that the significant difference between the participants who received and did not receive training in behavioral intervention techniques caused an increase in the level of knowledge in parallel with the training they received on behavioral intervention techniques. It is known that the education received in a subject increases the knowledge and competence of individuals. Some research results in the literature to increase the knowledge-efficacy level of teachers also support that various educational supports and training of teachers have a positive effect on their knowledge and/or competence (Güner, 2010; Çitil, 2016; Güner-Yıldız & Kurtova, 2017; Timuçin, 2008).

The knowledge level of the teachers who received behavioral intervention techniques training on the intervention techniques frequently used in behavioral treatment; It is thought that the content, duration, and scope of the training received may differ according to the scope. To obtain information about this situation during the research process, questions were asked to the teachers in the Demographic Information Form, but clear information about the content, duration, and scope of the training they received on behavioral intervention techniques could not be obtained from the participating teachers, therefore no evaluation could be made on this subject. It is recommended that comprehensive evaluations be made according to these variables in future studies.

It is thought that the findings obtained from the research will make important contributions to the studies and applications in the literature. On the other hand, this study has limitations. It is limited to 295 teachers working in the field of special education, who are working in 10 provinces of Turkey and can be reached, volunteering to fill the F-BIT Knowledge Test, and the teacher's knowledge level about the techniques frequently employed in behavioral treatment is included in these limitations. It has been very difficult to reach volunteer teachers who are graduates of the field during the application process of the test. It has been observed that this situation is caused by the fact that teachers generally work outside the field and are paid. Some of the teachers reached found the number of questions in the F-BIT Knowledge Test too high and did not want to contribute by stating that they did not have time. Some of the teachers also examined the test and agreed to fill it out, saying that the case studies would refresh their knowledge, but they did not want to fill in the blanks. Another striking situation among the participating teachers is their reactions to the evaluation of their performance. Some teachers stated that they do not want to be held solely responsible for the negative situations experienced in classrooms and schools, and they do not want to fill the test because of the fear that they will get a reaction by determining their level of knowledge. This situation negatively affected the application of the test to more teachers.

Another limitation is that the test does not include techniques to prevent problem behaviors. It is known that the best thing to do to avoid a problem is to prevent it from occurring. In behavioral treatment, priority is given to making various adaptations to prevent problem behaviors (Özmen, 2017). In the first development phase of F-BIT developed in the study, techniques for preventing problem behaviors were also included. However, the test obtained was considered to be quite long, and it was predicted that teachers would be distracted during a long test answering period and perhaps avoid answering the test. For this reason, the scope of F-BIT developed in the research was limited to the behavioral treatment techniques that were determined to be used frequently in the literature.

Despite the limitations mentioned above, the research is considered important in that it is the first research that determines the knowledge levels of teachers in the field of special education about behavioral intervention techniques that are frequently employed in behavioral treatment. It is thought that the study will contribute to future studies with the results obtained and the F-BIT Knowledge Test brought to the field. In addition, the results of the research emphasize the importance of teacher competence. The results of the high level of knowledge of teachers

with special education licenses and the fact that the level of knowledge of teachers trained in behavioral intervention techniques is higher than teachers who do not receive training are important in terms of drawing attention to the necessity of increasing the knowledge and competence of teachers in the field of special education.

#### **Author contribution statements**

Author contributed all to the design and implementation of the research, to the analysis of the results and to the writing of the manuscript.

#### **Disclosure statement**

No potential conflict of interest was reported by the authors.

#### **Ethics committee approval**

All responsibility belongs to the researchers. All parties were involved in the research of their own free will. This research has ethical approval from Abant İzzet Baysal University, Ethics Committee of Human Researches in Social Sciences (Date: 24.01.2018; Approval: 2018/16)

#### **References**

- Acar, Ç. (2000). *Zihin Özürlü Çocuklarla Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Sınıflarında Karşılaştıkları Problem Davranışlarla İlgili Görüş ve Önerileri*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Alatlı, R. (2014). *Genel ve özel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgileri ile sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinliklerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alberto, P., & Troutman, A. C. (2006). *Applied behavior analysis for teachers* (pp. 1-474). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Aykır, T. (2010). *Okul öncesi dönemdeki zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Aymaz, Ü. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve kullandıkları başa çıkma yöntemleri*. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Atçı, M. (2004). *İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Sınıf İçi Problem Davranışlara Yönelik Müdahalelerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide olme: Klasik test teorisi ve uygulaması [Measurement in education and psychology: Classical test theory and application]*. Ankara: OSYM yayınları.
- Beare, P. L., Severson, S., & Brandt, P. (2004). The use of a positive procedure to increase engagement on-task and decrease challenging behavior. *Behavior modification*, 28(1), 28-44.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, E., Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (21. Baskı)*. Pegem Akademi: Ankara.
- Ceylan, F. (2015). *Kaynaştırma öğrencilerinin sergilediği problem davranışlara yönelik sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları önleme ve müdahale stratejileri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Chandler, L K. & Dahlqvist, C. M. (2012). *Functional assessment strategies to prevent and remediate challenging behavior in school settings*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Chezan, L. C., Wolfe, K., & Drasgow, E. (2018). A meta-analysis of functional communication training effects on problem behavior and alternative communicative responses. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 33(4), 195-205.
- Chitiyo, M., Makweche-Chitiyo, P., Park, M., Ametepee, L. K., & Chitiyo, J. (2011). Examining the effect of positive behaviour support on academic achievement of students with disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(3), 171-177.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward WJ (2007). *Applied Behaviour Analysis (Seconded)* Columbus OH.
- Çankaya, İ., & Çanakçı, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla başa çıkma yolları. *Electronic Turkish Studies*, 6(2).
- Çitil, M. (2016). *Üstün Yetenekli Öğrencilere Sunulan Olumlu Davranışsal Destek Temelli Problem Davranışları Önleyici Sınıf Yönetimi Uygulamaları: Eylem Araştırması*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1993). Entry into school: The beginning school transition and educational stratification in the United States. *Annual review of sociology*, 19(1), 401-423.
- Erbaş, D. (2001). *Gelişimsel Geriliği Olan Çocukların Problem Davranışların Azaltılmasına İşlevsel İletişim Öğretiminin Sönmeyle Birlikte ve Sönme Olmaksızın Uygulanmasının Etkililiğinin Karşılaştırılması*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Erbaş, D. (2002). *Problem Davranışların Azaltılmasında Olumlu Davranışsal Destek Planı Hazırlama*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi 2002, 3(2) 41-50.
- Güleç, S. (2004). *Sınıf Öğretmenlerinin Davranış Değiştirme ve Düzeltme Tekniklerini Kullanma Biçimleri*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulan bildiri (6-9 Temmuz, 1-16), İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Güner, N. (2010). *Kaynaştırma Uygulamaları Yapılan Sınıflarda Çalışan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Bilgi Düzeyleri ile Önleyici Sınıf Yönetimi Eğitim Programı'nın Öğretmenlerin Sınıf Yönetimlerine Etkisinin İncelenmesi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güner, N. (2010). *Kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeyleri ile Önleyici Sınıf Yönetimi Eğitim Programı'nın öğretmenlerin sınıf yönetimlerine etkisinin incelenmesi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güner-Yıldız, N., & Kurtova, C. (2017). *Sınıf Sorunlarına Eylem Araştırmasıyla Çözüm Arayışı*. İlköğretim Online, 16(1), 78-88.
- Güner-Yıldız, N., & Sazak-Pınar, E. (2012). *Kaynaştırma Sınıflarındaki Özel Gereksinimli Öğrencilere Yöneltilen Öğretmen Davranışlarının İncelenmesi*. International Online Journal of Educational Sciences, 2012, 4(2), 475-488.
- Heyvaert, M., Saenen, L., Campbell, J. M., Maes, B., & Onghena, P. (2014). Efficacy of behavioral interventions for reducing problem behavior in persons with autism: An updated quantitative synthesis of single-subject research. *Research in Developmental Disabilities*, 35(10), 2463-2476.
- Işıkgöz, M., Yiğitsoy, H., & Çiçekçe, K. (2018). Kaynaştırma yoluyla eğitimine devam eden öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin incelenmesi: Kayseri ili örneği. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 8(1/1), 44-51.
- Kapucuoglu-Tolunay, A. (2008). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışlara Karşı Kullandıkları Başetme Yöntemleri*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (7. Baskı)*. 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd: Ankara.
- Keskin, M. A. (2002). *Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Kullandıkları Baş Etme Yolları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İftar, G. K., & Tekin, E. (1997). Tek denekli araştırma yöntemleri. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- LeGray, M. W., Dufrene, B. A., Mercer, S., Olmi, D. J., & Sterling, H. (2013). Differential reinforcement of alternative behavior in center-based classrooms: Evaluation of pre-teaching the alternative behavior. *Journal of Behavioral Education*, 22(2), 85-102.
- Losinski, M., Wiseman, N., White, S. A., & Balluch, F. (2016). A meta-analysis of video-modeling based interventions for reduction of challenging behaviors for students with EBD. *The Journal of Special Education*, 49(4), 243-252.
- Mangione, P. L., & Speth, T. (1998). The transition to elementary school: A framework for creating early childhood continuity through home, school, and community partnerships. *The Elementary School Journal*, 98(4), 381-397.
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American psychologist*, 53(2), 185.
- Morano, S., Ruiz, S., Hwang, J., Wertalik, J. L., Moeller, J., Karal, M. A., & Mulloy, A. (2017). Meta-analysis of single-case treatment effects on self-injurious behavior for individuals with autism and intellectual disabilities. *Autism & Developmental Language Impairments*, 2, 2396941516688399.
- Özer, B., Bozkurt, N., & Tuncay, A. (2014). İstenmeyen öğrenci davranışları ve öğretmenlerin kullandıkları başa çıkma stratejileri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2).
- Özmen, R. E. (Ed.). (2017). *Olumlu Okul Ortamının Oluşturulması ve Davranışsal Problemlerle Müdahale-Öğrenme Güçlüğü Sınıf İçi Destek Seti 2. Kitap*. Eğiten Kitap Yayınları: Ankara.
- Ritter, W. A., Barnard-Brak, L., Richman, D. M., & Grubb, L. M. (2018). The influence of function, topography, and setting on noncontingent reinforcement effect sizes for reduction in problem behavior: A meta-analysis of single-case experimental design data. *Journal of Behavioral Education*, 27(1), 1-22.;
- Rose, L. C., & Gallup, A. M. (2005). The 37th annual Phi Delta Kappa/Gallup poll of the public attitudes toward the public schools. *Phi Delta Kappan*, 87(1), 41-57.
- Sazak-Pınar, E. (2009). *Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Sosyal Becerilere İlişkin Beklentileri Ve Sosyal Beceri Öğretim Programının Öğretmen Çıktıları Üzerindeki Etkiliğinin İncelenmesi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Sazak-Pınar, E. (2017). Sonuçlara dayalı uygulamalar. Uygulamalı davranış analizi içinde, 401-438.
- Sazak-Pınar, E., & Güner-Yıldız, N. (2017). *Genel Eğitim Sınıflarındaki Özel Gereksinimli Öğrencilerin Sergiledikleri Problem Davranışlar ile Davranış Sonrası Öğretmen Tepkilerinin İncelenmesi*. Kastamonu Eğitim Dergisi, 25(2), 551-566.
- Solomon, B. G., Klein, S. A., Hintze, J. M., Cressey, J. M., & Peller, S. L. (2012). A meta-analysis of school-wide positive behavior support: An exploratory study using single-case synthesis. *Psychology in the Schools*, 49(2), 105-121.



- Sönmez, V., & Alacapınar F.G. (2016). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri (4. Baskı)*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Timuçin, U. E (2008). *Doğrudan Davranışsal Danışmanlığın Birlikte Eğitim Ortamına Yerleştirilmiş Yetersizliği Olan Öğrencilerin Problem Davranışlarını Azaltmadaki Etkililiği*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Uzun, E. M., & Alat, K. (2014). *İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin 4+4+4 Eğitim Sistemi ve Bu Sistem Sonrasında İlkokula Başlayan Öğrencilerin Hazırbulunuşlukları Hakkındaki Görüşleri*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(2), 15-44.
- Yılmaz, N. (2008). *Dersin Akışı Bozan İstenmeyen Davranışları Yönetme Stratejilerinin İncelenmesi*. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 10 (1), 1-38.
- Yoleri, S., & Tanış, H. M. (2014). *İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum Düzeylerini Etkileyen Değişkenlerin İncelenmesi*. Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 4(2),
- Yumuşak, G., & Balcı, Ö. (2018). *Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışları ile Başa Çıkma Yöntemleri ve Bu Yöntemlerin Etkililiğine İlişkin Görüşleri*. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 2018, Cilt-Sayı: 21-40.
- Şenay, K. (2011). *İlköğretim Okulları Birinci Kademedeki Görevli Yönetici ve Öğretmen Algılarına Göre İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Önleme Yöntemleri*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK]. (2021). *Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı*. [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ozel\\_Egitim\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ozel_Egitim_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf)

International Journal of Social Sciences  
and Education Research  
Volume:8, Issue:2, 2022

**Research article/Araştırma makalesi**

The effect of PİYAP on piano education of children with autism spectrum  
disorder

*Pinar ÇELİK DEMİRAY, Yavuz DURAK*

## The effect of PİYAP on piano education of children with autism spectrum disorder

Pınar Çelik Demiray<sup>1</sup> and Yavuz Durak<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Corresponding Author, Lecturer Dr., Department of Music Education, Bolu Abant İzzet Baysal University, Bolu, Turkey, e-mail: pinarcelik@ibu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7376-3661>

<sup>2</sup>Assist. Prof., Department of Music Education, Bolu Abant İzzet Baysal University, Bolu, Turkey, e-mail: ydurak27@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8817-7510>

### Article Info

### Abstract

#### Research Article

Received: 19 December 2021

Revised: 9 March 2022

Accepted: 18 March 2022

#### Keywords:

Piano education,  
Autism spectrum disorder,  
Technological design development,  
Piano auxiliary apparatus,  
Educational technologies

In the research, it is aimed to determine the effect of PİYAP, which is designed to make education effective, fast and easy by embodying an abstract process, on piano education. In the method of the research, multiple probe model among the participants from single-subject studies was applied. In this context, piano training was applied to three children diagnosed with ASD and the effect of PİYAP, which supports the hand position of the participants, on piano education was examined. In this process, in the piano training of the participants; data on the starting level, teaching, end of teaching, follow-up and generalization sessions were obtained. The application of PİYAP, which is used in piano education, in participants with ASD was found to be effective.

## 1. Introduction

Every individual's perception of music is different from each other. Music education plays a major role in the socialization and skill development of individuals with special needs by helping to develop and improve their behavior. Therefore, taking into account the problems encountered in the musical education of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) and producing solutions for these problems allows these students to create opportunities for musical development. This means that children with autism, who benefit from musical educational opportunities, help them reach the processes of making and producing music.

The main areas that are aimed to be acquired by the individual in the musical education process; It is processed cognitively, affectively, and psychomotor (Çorbacı Serin, 2017). The instrument playing process is important in a psychomotor context. Improving the motor skills of children with ASD with kinesthetic movements and increasing their cognitive skill levels can be achieved with piano education. It is known that children with autism receiving piano training contribute positively to their social life and development of motor skills, as well as to increase their hand-eye coordination. According to Işıkdemir (2019) "The most important step in piano education is the initial stage that forms the basis of the performance technique and theoretical knowledge that the student will need at advanced levels". The teacher plays an active role in healthily learning the basic information in the beginning phase and making progress with the right practices step by step.

In the light of all this information, it is seen that the beginner level, hand position, and technique, materials used, activities including affective, cognitive, and psychomotor processes from learning areas, and the stages that affect development in a multifaceted manner are important in piano education. Aytemur (2018), suggested that course materials should be created for the musical education of individuals with autism and special needs the belief

\*All responsibility belongs to the researchers. This research has ethical approval from Abant İzzet Baysal University, Ethics Committee of Human Researches in Social Sciences (Protocol No: 2019\159 – 03.05.2019)

**To cite this article:** Çelik Demiray, P. & Durak, Y. (2022). The effect of PİYAP on piano education of children with autism spectrum disorder. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 8 (2), 135-147. DOI: <https://doi.org/10.24289/ijsser.1038412>

of supporting the piano, which is the most basic step for performing all these stages with correct and robust equipment, with a technological design was born. Although explaining the hand position on the piano abstractly during the learning phase and showing it only individually provides the student's instant learning, it can disappear because it does not support the tactile perception (motor-kinesthetic) process in individual studies. It is thought that it is necessary to design a material that will support the process of reinforcing the learned behaviors and to use this design until the student's self-control in individual studies is achieved.

## **2. Literature review**

Due to the fact that a design that supports hand position on the piano was made for the first time and it was applied for the first time in children with ASD, the literature reached is not directly related to the relevant literature, and similar studies in this field have been examined. Since music is a language of emotion and music performance is an element that brings people together, it has been emphasized that making instrumental music for children with autism helps them develop their ability to communicate and interact with the world around them (Frazier, 2010). As a result of the music and piano education of children with ASD; shows that it has a positive effect on their social, emotional, and educational development to a great extent (Yılmaz, Topaloğlu & Akyüzlür, 2014; Aytemur, 2018; Yurteri Çetin & Akdemir, 2019; Jimenez, 2014; Gawlick, 2016; 2018).

When the studies of Thaut (1984), Wigram (2000), Shore (2002), Frazier (2010) are examined, it is stated that children with ASD can learn to associate with tactile, visual, and auditory stimuli through the manual discovery of musical instruments, and teach these children instruments and make instrumental music. Gökmen (2010) stated that musical studies are a tool that triggers the desire for relationship and communication in children with ASD. Bruscia, (2016) on the other hand, in music therapy; He stated that there are different skills such as rhythm repetition to improve memory, instrument learning to develop motor skills, listening to music to improve auditory attention and perception, and improvisation to learn to move. Pektaş (2016); If music is included correctly and effectively; she emphasized that quite successful results can be obtained in the development of cognitive and social skills of children with autism and in teaching concept skills.

Looking at the relevant literature, Wigram (2000) stated that music therapy has an important role in the diagnosis and evaluation of children and adults with pervasive developmental disorders. Whipple (2004) meta-analyzed 12 dependent variables of 9 quantitative studies that compared music with non-musical conditions during the treatment of children and adolescents with autism. Stanutz, Wapnick, and Burack (2014) stated in their study that voice perception increased in people with an autism diagnosis. Zhang, Malhotra, and Matsuoka (2011) examined musical piano performance with the robotic hand they developed in their research. They provided a physical simulation of muscle movements by imitating the structure and biomechanics of the human hand. Sağırkaya (2014), used the Orff-Schulwerk approach as a method during the research in his master's thesis titled "The Use of Orff-Schulwerk Method in the Development of Communication Skills in Children with Autism Who Can Use Basic Motor Skills", combining music therapy techniques with Orff music therapy technique. examined the effect of an individual with autism on the development of their ability to socialize and communicate. Studies have shown that successful results can be achieved if music and piano lessons are adequately and effectively included in the education of children with ASD. The lack of materials on this subject and the result of the need to improve educational opportunities made us think that the studies in this field should increase.

## **3. Method**

### *3.1. Purpose and importance*

The purpose of the research is to determine the effect of PİYAP, which is designed to support the hand positions of children with ASD, on piano education. This study, it was aimed to design the starting level hand position support apparatus for piano education, and the behaviors expected to be achieved as a result of its application and application were determined as sub-goals. First of all, the idea of designing an apparatus to support hand positions, which is seen as a necessity in piano education, was formed. It is aimed to realize the gains of the beginner level, which covers the most important and basic process in piano education, in a healthy, efficient and correct way. The researcher carried out the research process competently in the field of piano education at the university (piano education specialist), determined the needs by taking expert opinions and completed the design process in line with the determined needs.

The main goal is to use PİYAP only at the beginning level and to cease its use when the desired level is reached and to ensure the correct formation of the hand position without PİYAP.

### 3.2. Research problem and sub-problems

In this context, in the research; The answer to the question “What is the effect of the apparatus designed to support the hand positions on the piano on piano education in children with autism spectrum disorder?” For this purpose, the following sub-problems were sought. Does PİYAP, designed to support the hand positions of children with ASD, have any effect on piano education?

- (1) Does PİYAP, designed to support the hand positions of children with ASD, have any effect on piano education?
- (2) The five basic behaviors of PİYAP, which is designed to support the hand positions of children with ASD on the piano; Does it affect the ability to maintain the hand position, find the mid-do position, adjust the wrist-arm height, place the fingertip on the keyboard and perform an etude or piece with basic behaviors?
- (3) Do children with ASD continue their gains (after 3, 5, and 8 weeks) after the beginner-level piano training practice with PİYAP?
- (4) Can children with ASD transfer the behaviors they practice in the post-teaching etude or piece they work into a piece of similar content (generalization)?
- (5) What are the opinions of students and parents about PİYAP, which is designed to support the hand positions of children with ASD on the piano?

Fig. 1. PİYAP (Piano Auxiliary Apparatus)\*



Çelik Demiray, (2021).

Fig. 2. Hand on PİYAP (Piano Auxiliary Apparatus)\*



Çelik Demiray, (2021).

### 3.3. Designed PİYAP

The name of the design has been determined as the Piano Auxiliary Apparatus. Piano education is a design developed to support the hand positions of students at the beginner level by covering both visual and tactile (motor-kinesthetic) areas concretely way and to determine their role in teaching the correct hand position. PİYAP; It is a technological device that enables the use of the hand position and hand position with the correct technique by placing the palms on the heads moving on the rail system. For this purpose, the hand position is supported by placing the palms on the heads so that the hand does not collapse and the joints can be used clearly and comfortably, the hand balance and arm height can be adjusted by placing the fingertips towards the touch and it is designed to prevent any tension in the shoulder and arm muscles with the free and comfortable use of the hand. By taking the opinions of three expert piano trainers, the needs were determined, developed, and revised in line with the recommended. Among the features of PİYAP; For the correct positioning of the hands, arms, and wrists on the piano, an adjustable mechanism has been created on the rail system, which can be lengthened and shortened, since each

\*Figure 1 and Figure 2 photographed by authors and all rights are reserved.

arm height is not the same. In addition, since the hand sizes of each individual are not the same, a mechanism that can be adjusted with screws has been developed to position the palms on the ball-shaped heads that can be moved back and forth and left and right, and care has been taken to ensure that the heads supporting the palm are movable.

### 3.4. Research model

This research was approved by the Human Research Ethics Committee of Bolu Abant İzzet Baysal University (Protocol No: 2019/159 – 03.05.2019). In the research, "The effect of PİYAP, which was designed to support the hand position of children with ASD on piano education" was investigated. The research was planned according to the multiple probe model design among the participants from single-subject studies. "Single-subject studies are studies defined in the experimental research group developed based on the quantitative research approach. The fact that it is among the experimental studies is since the control of the independent variable is completely under the researcher" (Tekin İftar, 2018). "Multiple probe model among participants is a research model in which the effectiveness of an independent variable is examined on three different participants" (Tekin İftar, 2018). In this context, PİYAP-supported piano education beginner level targets were determined and the application was carried out with three primary school students diagnosed with atypical autism.

After the piano education application process was completed, semi-structured interview questions were created to determine the views of students and parents about PİYAP. Each participant was interviewed one-on-one, and additional opinions and suggestions they wanted to convey were presented. Parents were also included in the implementation process of piano education with the support of PİYAP, they were asked to witness the stages their children have reached by following the process and to report their views on the design based on their observations as the people who closely follow their children in both home and school environments. According to Tekin Gürgeç (2018), "Children's beliefs and perceptions about their musical potential begin to take shape in the family, as in many other areas, from an early age. For this reason, studies that reveal the behaviors, thoughts, and beliefs shown by families in this learning process are becoming increasingly important" (p. 707). Parents' follow-up of the development and implementation process of their children during the education process enabled the process to be continued with the interaction of teachers, children, and parents and played a role in the motivation process of success. The findings obtained through the interview technique were included in two separate categories as the opinions of the parents and the participants and were presented in reports. In addition, community involvement is not required in this research.

### 3.5. Participants' characteristics

Three students diagnosed with autism spectrum disorder from Bolu province participated in the study. Participants were chosen from among the students who fulfilled the pre-requisites. These prerequisites are;

- Having an average of 80% and above from the standard hearing test,
- Can use muscle skills without any obstacle in hand, arm, and finger muscles,
- Only diagnosed with atypical (mild) autism spectrum disorder,
- Able to speak and receive commands,
- Sensitive to deep, middle, and high-pitched sounds on the piano but not disturbed by the timbre of the voice,
- Student selection has been completed by considering the student criteria, who can recognize the numbers from 1 to 5 when they see them (note: note training and finger numbers on the piano will be carried out while teaching the keyboard).

Table 1. Demographic characteristics of the participants

Participant	Age	Gender	Diagnostic features	Aptitude test score
Participant A	7	Male	Atypical autism, Hyperactivity and Attention Deficit	95
Participant B	11	Male	Atypical autism	90
Participant C	9	Male	Atypical autism	90

Çelik Demiray, (2021).

After the Bolu Provincial Directorate of National Education and BAIBU (Bolu Abant İzzet Baysal University) human research ethics committee application permissions were obtained, the preliminary criteria determined for

the selection of the participants with a diagnosis of atypical ASD were taken into consideration by negotiating with private "special education" institutions. Participants were determined by making the highest score ranking among the children with an average of 80% and above in the skill determination for playing the piano. While creating the participant list with three ASD as principal, 2 persons were determined as the replacement list.

### 3.6. Application environment

On the voluntary basis of the research, music rooms were established in two different institutions but practices were carried out in one institution so that the participants could benefit from the same opportunities under equal conditions. Pianos were donated to both institutions since the selected participants were from different institutions and two electric pianos could be purchased with the amount of donation. Thus, in the music classes created, the groundwork was prepared for many students to benefit from educational opportunities after the application.

### 3.7. Data collection tools

#### 3.7.1. Piano education beginner level goals-behaviors evaluation form

The behaviors of the participants observed in the baseline, probe, application, post-teaching evaluation, generalization, and permanence processes were recorded in the piano education goal-behavior evaluation form. Piano education goal-behavior form consists of ten basic behaviors. These 10 basic behaviors are; Undergraduate 1st Year 1st Term Piano Lesson was created by taking the Draft Curriculum (Durak, 2007). In the form that was created, the goals included in the beginner level of piano education were included as observed behavioral expressions. It was observed whether the participants performed the correct behaviors regarding the hand position on the piano and the way of vocalizing the pieces in the music class and it was recorded in the evaluation form. Afterward, the number of correct behaviors was checked and the progress process was determined according to the number of correct behaviors. When the stable data (observed behavior) obtained in three consecutive sessions was obtained, the session was terminated and the next step was passed.

#### 3.7.2. Calculating inter-observer reliability

In the research, the interobserver reliability was calculated for at least 30% of the evaluation processes by taking samples from each student, including all evaluation stages (baseline, post-teaching evaluation, permanence, and generalization). Observer works as an associate professor in the field of piano in the department of music education. The observer was chosen from the piano major in order to have a good command of the piano education and to observe whether the evaluations are correct. The application and evaluation processes were explained to him in detail and she was informed about how to apply the evaluation form. Then, the videos of the evaluation sessions were watched and the observer reliability forms were given and the students were asked to determine the number of correct behaviors they performed. Inter-observer reliability calculation; was made by dividing the total consensus of the researcher and the observer by the sum of the consensus and differences of opinion and multiplying by 100 (House, House & Campbell, by cited Karabulut, 2015). After the observer filled out the forms, the percentages of the responses of the observer and the researcher were calculated by looking at the recorded evaluation charts.

8 sessions (33%) of participant A's evaluation sessions (baseline, post-teaching evaluation, permanence, generalization) from a total of 24 sessions were watched to the observer and the inter-observer reliability was found to be 92.5%. 9 out of 27 sessions (32%) of participant B's evaluation sessions (baseline, probe, post-teaching evaluation, permanence, generalization) were watched by the observer and the inter-observer reliability was found to be 97.7%. 10 sessions (32%) of participant C's evaluation sessions (baseline, post-teaching evaluation, permanence, generalization) out of 31 sessions in total were observed to the observer and the inter-observer reliability was found to be 96%.

#### 3.7.3. Application reliability

Application reliability; It was organized for the evaluation process and implementation sessions. An application reliability form was created for each stage of the application and evaluation sessions, and in this direction, a checklist containing the teaching steps was prepared to be given to the observer. Since the practice sessions included the direct teaching method, they were followed by an expert lecturer working in the field of special education. She was presented with examples from each participant's practice and evaluation sessions, and she was shown

some videos to create at least 30% of all applications. Application reliability was calculated by dividing the observed researcher behavior by the planned researcher behavior and taking the percentage (Billingsley et al. 1980, by cited in Karabulut, 2015).

8 sessions (33%) of participant A's evaluation sessions (baseline, post-teaching evaluation, permanence, generalization) from a total of 24 sessions were followed to the observer and the application reliability was 100%. 9 out of 27 sessions (32%) of participant B's evaluation sessions (baseline, probe, post-instruction evaluation, generalization, permanence) were followed by the observer and the application reliability was found to be 100%. Ten sessions (32%) of participant C's evaluation sessions (baseline, post-teaching evaluation, permanence, generalization) out of 31 sessions in total were followed to the observer and the application reliability was found to be 100%.

#### *3.7.4. Participant and parent opinions on PİYAP*

A semi-structured interview form was prepared to determine the opinions of the participants and parents regarding the practice of piano education with PİYAP, which is designed to be used at the beginner level of piano education. In the interview form prepared, there were questions about the use of PİYAP during the piano education application process and the impressions it creates in the use process. Parents of the participants were active throughout the piano training process. As the people who closely followed their children's attempts to practice without PİYAP in the home environment by observing and observing the whole process, their opinions about piano education with PİYAP were taken.

Student Opinions were received about PİYAP, which was designed to be used in Beginner Level Piano Education. Opinions of the participants about PİYAP were positive and they stated that PİYAP generally helped the stance of their hands. In the opinions of the parents about PİYAP, which is designed to be used in Beginner Level piano education, they also stated that their children can play more comfortably because it supports their palms, they touch the touch more comfortably, they understand that the position of the hands on the piano is important, so the sounds are clear.

#### *3.7.5. Ensuring internal validity of the research*

(1) To prevent subject loss and subject bias in the study, pre-conditions were determined for the participants, (2) in the music class created with the participants to reduce the artificial environment effect, it was worked one week before, (3) application reliability was calculated to determine if the application environments were performed as planned and to determine whether the independent variable was implemented as planned, (4) in order to obtain the same data for the dependent variable, the application reliability of the evaluation processes was also calculated, (5) inter-observer reliability was calculated to ensure the reliability of the data related to the dependent variable and to evaluate the data obtained for the target behavior of two different observers.

#### *3.8. Experiment process*

The names of the participants were expressed as participant A, participant B, and participant C, in the order of application. During the teaching process, each session lasted three days a week until the post-teaching teaching. The implementation process was completed in 4 months in total. Sessions are planned as 45 minutes. In the experimental process, a direct teaching method was used, (1) introducing the piano instrument and PİYAP, (2) being a model, (3) guided application, (4) independent application stages.

“In the multi-probe model among participants, it is aimed to bring the same behavior to three different participants in the same environment. For the participants to meet the prerequisite features in multiple probe models, they must be independent of each other and be people who are likely to be affected by the independent variable whose effect is examined in the study” (Tekin İftar, 2018). The implementation steps of the beginner level piano training application carried out with PİYAP in the multi-probe model among the participants are gradually described below.

In the study, to evaluate the piano performances of the participants, a separate probe measurement was taken from three participants on the same day. Baseline data were collected in three sessions from the first participant (participant A) to start the teaching process until the determined target behaviors were determined. For both probe measurements and for collecting baseline data, the participants were asked questions about sitting, posture, and hand positioning, which are included in the piano education beginner level goals, and they were asked to demonstrate what they know in practice. In this process, probe data were taken from the second and third participants (participant B and participant C), respectively. When the piano starting level data of Participant A showed stability,



the piano education application was started with PİYAP and the piano beginner level objectives were taught in order. During the implementation phase of the independent variable of the study, the measurement continued until the performance of participant A reached the target behavior, which is the criterion, until stable data was obtained. The application session was ended when stable data were obtained in at least three sessions. In this process, baseline data were obtained for participant B, while probe data for participant C were obtained. When the baseline data of Participant B showed stability (completed in three sessions), participant B passed the independent variable application phase and continued until stable data was obtained. The process was the same in participant A, as well as in other participants, respectively. To evaluate the continuity of target behavior and skill acquisition after the instruction, permanence sessions were held once a week with three participants 3, 5, and 8 weeks after the end of the instruction. Finally, to obtain generalization data; in order to measure the ability of the participants to transfer the learned skills to other works (etude or piece) at a similar level, one session generalization data was obtained from each participant in the relevant weeks 3, 4 and 5 weeks after the end of the instruction.

### 3.8.1. Participant A, B and C

Piano training for each participant started with the correct posture and sitting rules at the beginning level. By using the guitar stand under the feet, the swinging of the feet in space is prevented. Later, PİYAP was rehearsed many times and meticulously adjusted according to individual characteristics. Information was given about the use of PİYAP and the position of the hands. In the middle C position, note values and names were taught by A. Burkard's piano method and finger numbers were taught gradually in different lessons and played. In this process, the participants were motivated by giving reinforcements after each exercise they played correctly. In order not to get bored, different methods used in the application process were also used, different melodic and easy etude/pieces were played. Participants completed the implementation process at different times due to individual differences. PİYAP attracted their attention and it was observed that they could play with it more comfortably in the process of being used. A. Burkard's mid-C position from the piano method was determined as the 20th exercise for the beginner level. Participants made progress by coming to the 20th exercise and when stable data were obtained, the application process was ended. In the process of the gradual abolition of PİYAP towards the end of the teaching practice of the participants, their level works were played first with the right hand PİYAP without the left hand PİYAP, then with the left hand PİYAP without the right hand PİYAP. During this time, PİYAP was removed at the end of the teaching, after the participant got used to the practice by observing their hands.

## 4. Findings

### 4.1. PİYAP's effectiveness findings on piano education

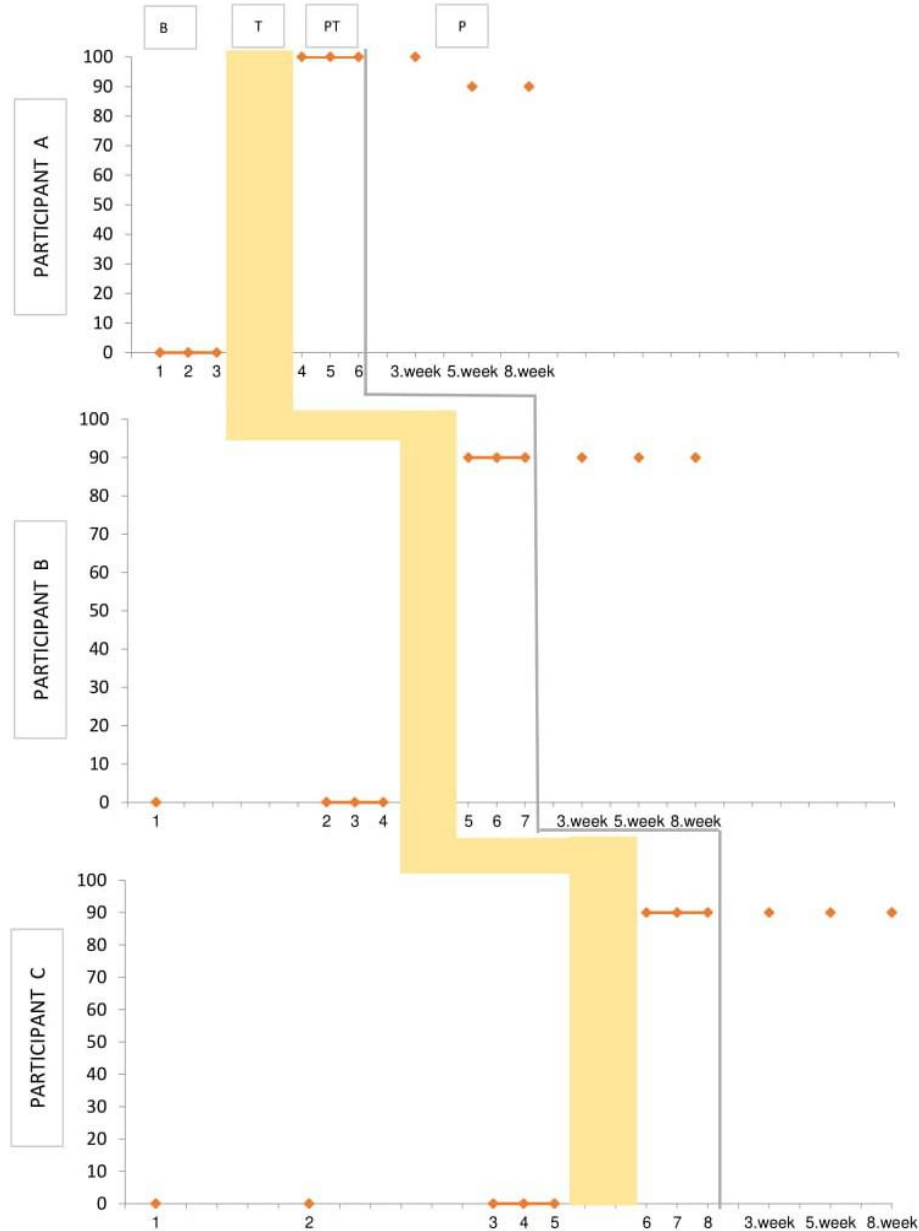
In the baseline data of Participant A, the status of playing the piano in three sessions is seen as 0 points. In the baseline data, no behavior that he could perform correctly from the goal-behaviors determined on the piano was observed. While performing the behaviors in the teaching application process carried out with PİYAP in a consistent and interconnected way, stable data was obtained at 100 points and the post-teaching application was started. It is seen that he consistently maintained the gains he obtained in the end-of-education findings and completed three sessions with 100 points. In the permanence session held 3 weeks after the post-teaching evaluations, there was no change in behavior and it was found that he continued the learned 10 behaviors in the same way. However, after the 5 and 8 weeks of the permanence sessions, there was a change in the behaviors he performed, the 10 behaviors he applied dropped to 9 and he completed the sessions in the 5th and 8th weeks with 90 points.

There was no difference between participant B's probe data and baseline findings. The probe and baseline findings were determined as 0 points, and piano education did not display any of the initial level target behaviors correctly. The target behaviors of the PİYAP during the application process of the piano education were degrading and subtractive at different levels due to the individual characteristics of the participant but when stable data were obtained in three consecutive sessions, the teaching score was found to be 90 and the application process was terminated. Considering the post-teaching findings, it is seen that participant B consistently performed 9 target behaviors at 90 points in all three sessions. In the permanence evaluations made at the 3rd, 5th, and 8th weeks, there was no change in behavior and it was concluded that he continued the knowledge he acquired.

Considering the effectiveness findings of Participant C, it is seen that the attendance and baseline data did not change and were evaluated with 0 points. The piano training process carried out with PİYAP lasted longer than the other participants but the management process of problematic behaviors reflected in the participant's behavior due to the symptoms of pre-puberty was also reflected in the teaching phase. Instead of steadily progressing behaviors in teaching practice, it was encountered with the situation that increased to 90 points but ended the teaching

practice by obtaining stable data at 80 points again. The post-teaching evaluation findings showed determination by increasing to 90 points in all 3 sessions. The permanence findings continued with the same determination, it was observed that participant C continued with 90 points without any change in his behavior.

Graphic 1. Beginning, teaching, end of instruction, and permanence findings regarding the effect of PIYAP on piano education, which was designed to support the hand positions of the participants on the piano



B: Baseline Data, T: Teaching, PT: Post-teaching, P: Permanence (follow-up)  
 Çelik Demiray, (2021).

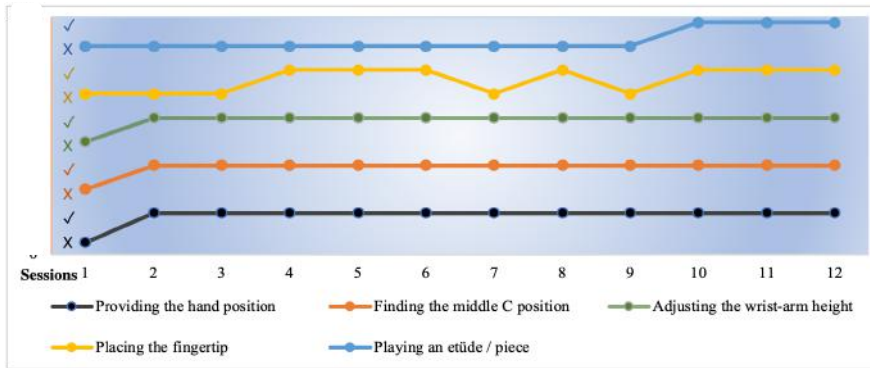
4.2. PIYAP's effectiveness findings on 5 basic behaviors in the piano

In the teaching process with the participants; (1) providing hand positions, (2) finding the middle C position, (3) adjusting the height of the wrist and arm correctly, (4) placing the fingertip on the keyboard, (5) playing the piano etude or piece with basic behaviors were taken as the basis. The effectiveness of PIYAP on basic behaviors in piano education was evaluated according to the distribution of performing these behaviors in the teaching process and separate graphical analyzes were made for each participant in terms of giving an idea of which behaviors occurred during which time intervals and how long during the lesson.

It is seen that participant A can use the hand position correctly, find the middle C position and adjust the wrist-arm height from the 2nd session until the 12th session. After performing the behaviors of being able to stand

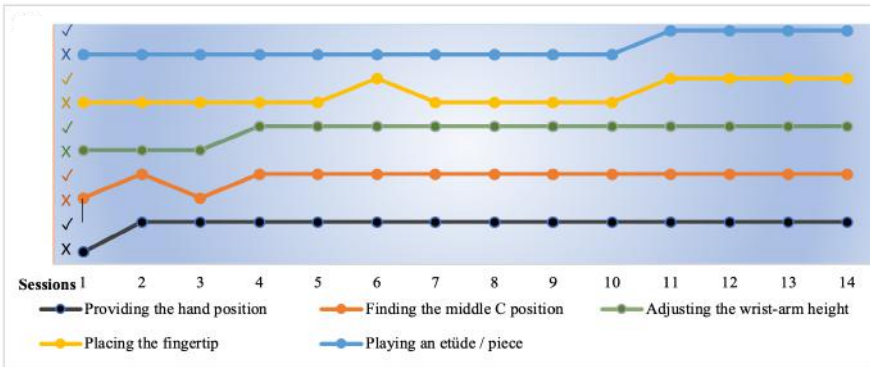
upright without breaking his fingers in the 4th session, impairments were observed in the 7th and 9th sessions but it was understood that he consistently applied the behavior in the last three sessions. The reason for this may be that due to the hyperactivity and attention deficit diagnosis of participant A, the position of the fingertip may have caused it to vary depending on his mobile nature. Finally, it is seen that he can perform the behavior of playing the piano etude or piece with basic behaviors in the 10th session and after. It was found that when he reached the specified level (A.Burkard 20th exercise), he could perform all behaviors.

Graphic 2. The effect of PİYAP on the 5 basic behaviors in the piano - Participant A's findings



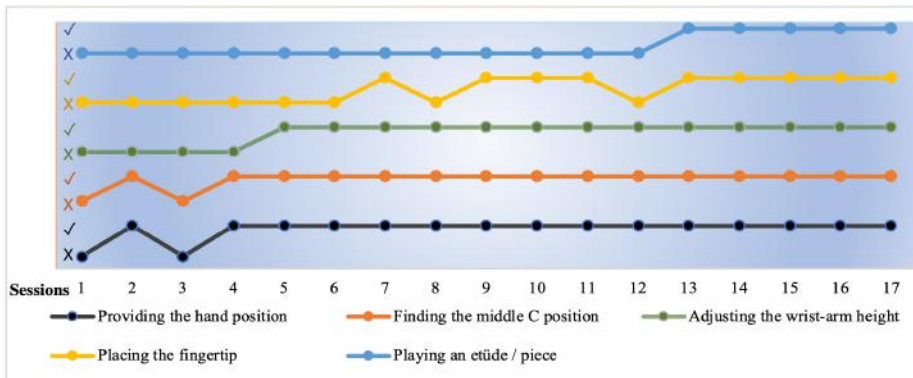
Note: X mark: Failed to perform the behavior / ✓ mark: It has performed the behavior.

Graphic 3. The effect of PİYAP on the 5 basic behaviors in the piano - Participant B's findings



Note: X mark: Failed to perform the behavior / ✓ mark: It has performed the behavior.

Graphic 4. The effect of PİYAP on the 5 basic behaviors in the piano - Participant C's findings



Note: X mark: Failed to perform the behavior / ✓ mark: It has performed the behavior.

The teaching sessions of Participant B with PİYAP lasted 14 lessons. The behavior of maintaining the hand position has been maintained consistently since the second session. He performed the behavior of finding the middle C position in the 2nd session but the behavior was not observed in the 3rd session and he became able to constantly apply the behavior correctly in the 4th session and subsequent sessions. He could not exhibit the behavior of adjusting the wrist and arm height in the first 3 sessions but was able to perform the behavior steadily afterward. He was able to perform the behavior of placing his fingertip on the keyboard in the 6th session, but it

was observed that he could not apply it correctly from the 7th session to the 10th session. It is understood from the graphic 3 that he can apply the behavior after the 11th session. It is seen that he started to exhibit the behavior of playing the piano etude or a piece with basic behaviors when he reached the level of the work determined, that is he continued the behavior he had performed since the 11th session.

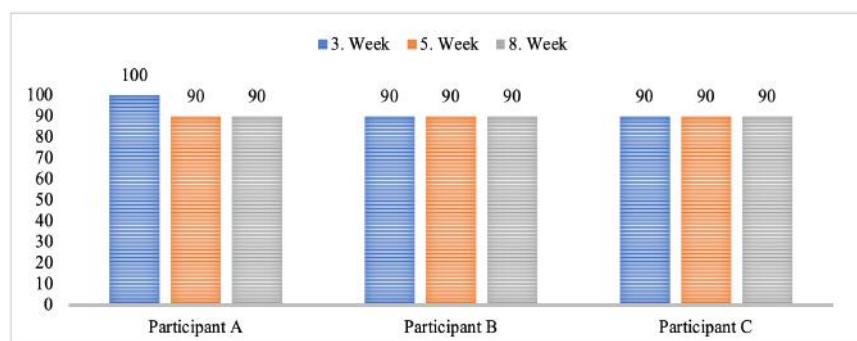
Teaching sessions of Participant C carried out with the use of PİYAP, covered 17 lesson processes. He achieved the behavior of maintaining the hand position and finding the middle C position in the 2nd session but the behaviors were not observed in the 3rd session and it was observed during the next sessions that he continued the behaviors consistently by repeating the behaviors in the 4th session. He was able to apply the behavior of adjusting the wrist and arm height in the 5th session and it was observed that he continued the behavior in all other sessions. The behavior of being able to place the fingertip on the keyboard was maintained in the last 5 sessions and the behavior he performed in the 7th, 9th, 10th, 11th sessions was not observed in the 8th and 12th sessions. He was able to perform the behavior of playing the piano etude or piece with basic behaviors, from the 13th session, throughout 5 sessions.

#### 4.3. Generalization-transfer findings

Generalization findings to the piece named “Şikayet” (E. Tufan) selected as similar level what Participant A learned from A. Burkard No. 20 exercises at the end of the instruction; It was obtained from the sessions held with participant A in the 3rd, 4th and 5th weeks without PİYAP support. While deciphering the piece titled Şikayet, which he did not know at all, the initial level goal-behaviors observed were evaluated and the findings were determined. In the first decipher, he gave his attention and fulfilled all the behaviors completely, and got 100 points. However, in the following sessions, disruptions were observed in the integrity of the etude (fluent playing) due to his inability to focus his attention and play fluently, he completed the sessions with 90 points due to his failure to fulfill a goal-behavior.

Considering the findings of generalization-transference at the 3rd, 4th and 5th weeks, which were carried out with Participant B and Participant C without PİYAP support, the behaviors observed by deciphering the piece named “şikayet” that he did not know yet were evaluated in the form of initial level goal-behaviors and it was observed that he received 90 points in all sessions respectively. Participants B and C also interrupted the integrity of the etude (fluent playing) from time to time while playing but completed the process by fully performing all other behaviors. It was determined that Participant B was able to generalize what he learned from the previous piece to different pieces at a similar level, with a score of 90%, 9 behaviors followed.

Graphic 5. Generalization-transfer findings of participants A, B, and C



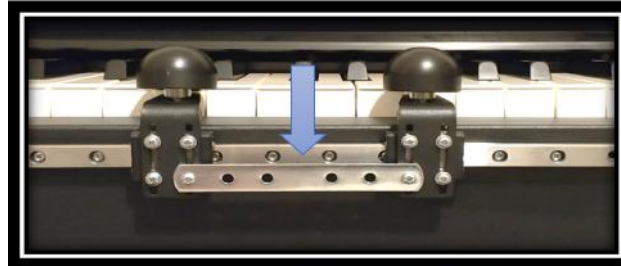
## 5. Discussions

It has been observed that PİYAP is effective in the acquisition of piano education beginner-level behaviors of students with ASD and the acquired behaviors continue 3, 5, and 8 weeks after the end of the instruction and PİYAP is effective in the permanent acquisition of behaviors. During the implementation of PİYAP; It has been observed that the behaviors determined for the beginner level of piano education are provided, that they can be practiced easily and comfortably, that the participants can perceive by supporting the posture of the hands concretely, by feeling and seeing and that they provide the technique of playing effortlessly without effort. However, it has been observed that the movements of the hands to the right and left in the PİYAP's rail system can be turned into a game by causing a loss of time in such students. For this reason, it has been determined that fixing the rail system in specially educated children as in the picture below is important in terms of not interrupting the process.

PİYAP has played a role in the success of the participants with ASD in piano education. At the same time, as

a result of the piano training of the participants, the parents; their views that thanks to piano education have increased their children's attention skills, that they perceive what is said better in the process and that their tendency to establish social communication with their surroundings increases, showing the effects of piano education on these children. In addition, the behaviors of the participants with the PİYAP showed similarity and consistency with the same behavior score close to each other.

Fig. 3. Fixing the headers in the rail system\*



Çelik Demiray, (2021)

## 6. Conclusion and suggestions

Participants with ASD; Teaching, post-teaching, permanence, and generalization-transfer scores of 90% and above demonstrated the effect of PİYAP, which supports the hand position, on the piano education of the students with ASD. In addition, by supporting the hand positions of the PİYAP, its effect on the beginner level 5 basic behaviors showed itself by providing a positive development even during the application process. It has been observed that PİYAP is not only a tool that supports the hand position but also provides wrist-arm height, shoulder-arm freedom, fingertip use. It has been observed that piano education facilitates and accelerates the process of achieving the initial goals and it has been determined that the process matures more effectively and efficiently. In the participant and parent interviews, it was found that PİYAP is a technological tool that indicates its place and importance in piano education, demonstrates its necessity and motivates success.

It is thought that students with ASD reveal their importance, necessity, and effect in providing self-control and self-awareness after a while, providing the opportunity to be trained as musicians in social and professional fields. In addition, since it is the first study conducted for piano education of children with ASD; as it is seen that the findings obtained from the research are important in terms of enabling the improvement of the educational opportunities of these students. Also; in terms of muscular and skeletal health; It is predicted that the use of PİYAP will help students to prevent physiological disorders that may occur in their muscles.

The fact that PİYAP, which encourages piano educators and encourages them to work on children with special needs, laid the groundwork for new studies, showed that this field should be voluntarily taken up, and it showed that new different initiatives and studies should be tried in order for these students to benefit from educational opportunities voluntarily. The role of PİYAP is important in providing the teacher with a technological tool that can be easily used at the beginner level of piano lessons, and the discovery of talented students with OSB and the opportunity to be trained as musicians in social and professional fields.

As a result of the observed situations related to PİYAP in the piano education teaching process; (a) the use of caps by attaching them in accordance with the characteristics of 3 different sizes of people, and also adding a removable feature to the caps when a soft tissue is necessary, (b) changing the situation of adjustability according to individual characteristics from the screw system to a more practical system in 3 stages, and (c) It can be reconfigured by making PİYAP portable on any piano.

PİYAP is recommended to be used by students who are beginning piano education at the beginner level. After the beginner-mid-C position phase is completed, the PİYAP support should be removed gradually. In this process, for the students to get used to the playing process without PİYAP support, it is recommended to adapt the works by playing them once with PİYAP, once without PİYAP. If the students who will take piano education have a moving structure and problems such as attention and focus, it is recommended to fix the movable rail system of the PİYAP with the fixing mechanism, paying attention to individual characteristics. The fixing mechanism can be disabled if needed in the following stages.

\*Figures 3 photographed by authors and all rights are reserved.

If PİYAP is used in individuals with special needs, the student's tactile, auditory, etc. It should be determined in advance whether they have any sensitivity, whether they are obsessed with objects or objects and it is recommended not to continue using PİYAP if they feel uncomfortable with the use of PİYAP. PİYAP is recommended to be used in the process of regaining the behaviors that are gained in piano education but fade as a result of wrong individual studies. It is recommended that students continue to use it until their self-control and self-awareness levels are observed.

In order for individuals with ASD and special needs to benefit from piano education and music activities, social responsibility projects should be carried out, and studies should be included in the creation of music classes in private education institutions and the purchase of piano and or instruments. Thanks to the two pianos purchased with this research, it is a good development that many students can benefit from music class facilities, but it is not enough. It is the conscientious responsibility of educators to provide these opportunities in each of the special education institutions and to support the skills, behavior and social development of each of these students.

#### **Author contribution statements**

Author contributed all to the design and implementation of the research, to the analysis of the results and to the writing of the manuscript.

#### **Disclosure statement**

No potential conflict of interest was reported by the authors.

#### **Ethics committee approval**

All responsibility belongs to the researchers. All parties were involved in the research of their own free will. This research was approved by the Human Research Ethics Committee of Bolu Abant İzzet Baysal University (Protocol No: 2019\159 – 03.05.2019).

#### **References**

- Aytemur, B. (2018, Nisan). The effect of teaching notes with colors on the note learning skills of a child with autism. *II. International Rating Academy Congress: Ting, A., & Cademy, K UMUT E-ISBN: 978-605-68867-1-3.*
- Bruscia K. E. (2016). Defining music therapy (A. Kaplan, B. Gürkan, B. Uçaner Çiftalöz. transl. s. 119). *Nobel Akademik Publishing.*
- Çelik Demiray, P. (2021). *The effect of the apparatus designed to support the piano hand positions of children with autism spectrum disorder on piano education* (PhD Thesis, Bolu Abant İzzet Baysal University Graduate School of Education) YÖK National Thesis Center (Publication number: 627108).
- Çorbacı Serin, E. (2017). *Play and music in special education Aydın A. (Ed.), Play for individuals with hearing impairment (Episode 8a, p.147 -162).* Ankara: Pegem Academy.
- Durak, Y. (2007). *Piano curriculum model suggestion and its appearance in practice.* (PhD Thesis, Bolu Abant İzzet Baysal University Institute of Social Sciences) YÖK National Thesis Center (Publication number: 214465).
- Frazier, T. K. (2010). Learning to play and perform on musical instruments and the socio-behavioral benefit to students on the autistic spectrum. *MAED Program for Experienced Educators Center for Programs in Education Antioch University Seattle Degree of Master of Arts in Education.*
- Gawlick, N. (2016). Thank you for the music: musical activities as therapy for autistic children. *Elements, 12(2).*
- Gökmen, U. (2010). Description of the responses of a child diagnosed with autism to music and musical activities. (Master's Thesis, Marmara University Institute of Educational Sciences) YÖK National Thesis Center (Publication No: 279868).
- İşıkdemir, T. (2019). *Problems encountered in piano education of 5-6 year old children and opinions of educators.* (Master Thesis, Pamukkale University Institute of Educational Sciences) YÖK National Thesis Center (Publication number: 541045).
- Jimenez, S. D. (2014). *An exploration of teaching music to individuals with autism spectrum disorder.* (PhD Thesis, Presented to the Faculty of Antioch University Seattle) Semantic Scholar.
- Karabulut, A. (2015). *Determining the effect of understand and solve strategy on math problem solving skills of students with mild intellectual disabilities.* (PhD Thesis, Gazi University, Institute of Educational Sciences) YÖK National Thesis Center (Publication number: 388208).
- Pektaş, S. (2016). The importance of music education in children with autism spectrum disorder. *SED- Journal of Art Education, 4(1), 95-110.*
- Sağırkaya B. (2014). *The usability of the Orff-Schulwerk method regarding the development of communication skills among the children with autism property who are capable of using the basic motor skills.* (Master Thesis, Afyon Kocatepe University, Social Sciences Institute). YÖK National Thesis Center. (Publication number: 372435)
- Shore, S. M. (2002). The language of music: Working with children on the autism spectrum. *Journal of Education, 183(2), 113-124.*

- Subiantoro, M. (2018, February). The role of music therapy in promoting communication and social skills in children with autism spectrum disorder: a pilot study. In *3rd ASEAN Conference on Psychology, Counselling, and Humanities (ACPCH 2017)*. Atlantis Press.
- Stanutz, S., Wapnick, J., & Burack, J. A. (2014). Pitch discrimination and melodic memory in children with autism spectrum disorders. *Autism, 18*(2), 137-147.
- Tekin Gürgen, E. (2018). Parental participation in the piano learning process: support for autonomy. *Journal Of International Social Research, 11*(61).
- Tekin İftar E. (Ed.), Kırcaali İftar G., Kurt O. & Erbaş D. (2018). *Single-subject studies*. Anı Publishing - Ankara. ISBN:978-605170-172-1.
- Thaut, M. H. (1984). A music therapy treatment model for autistic children. *Music Therapy Perspectives, 1*(4), 7-13.
- Yılmaz, F. Topaloğlu, G., & Akyüzlüer, M. (2014). Describing the effect of group music activity on social skills of children with autism. *Bartın University Journal of Education Faculty, 3*(1), 252-276.
- Yurteri Çetin N. & Akdemir M. (2019). Effects of music therapy on autism symptoms and quality of life in children with autism spectrum disorders. *Anatolian Journal of Psychiatry 2019; 20*.
- Wigram, T. (2000). A method of music therapy assessment for the diagnosis of autism and communication disorders in children. *Music Therapy Perspectives, 18*(1), 13-22.
- Whipple, J. (2004). Music in intervention for children and adolescents with autism: A meta-analysis. *Journal of music therapy, 41*(2), 90-106.
- Zhang, A., Malhotra, M., & Matsuoka, Y. (2011, May). Musical piano performance by the ACT Hand. In *2011 IEEE International Conference on Robotics and Automation* (pp. 3536-3541). IEEE.

International Journal of Social Sciences  
and Education Research  
Volume:8, Issue:2, 2022

**Research article/Araştırma makalesi**

The inner voices of students in asynchronous online learning approach

*Abel Jr. ALVAREZ, Hajji PALMERO*



## The inner voices of students in asynchronous online learning approach

Abel V. Alvarez, Jr.<sup>1</sup> and Hajji R. Palmero<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Department of Education, Division of City Schools – Manila, Philippines, e-mail: [alvarezabeljr@gmail.com](mailto:alvarezabeljr@gmail.com) / [abel.alvarez@deped.gov.ph](mailto:abel.alvarez@deped.gov.ph), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2319-6881>

<sup>2</sup>Department of Education, MIMAROPA Region, Philippines, e-mail: [hajji.palmero@deped.gov.ph](mailto:hajji.palmero@deped.gov.ph), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3177-1185>

Article Info	Abstract
<p><b>Research Article</b></p> <p>Received: 31 January 2022 Revised: 13 March 2022 Accepted: 18 March 2022</p> <p><b>Keywords:</b> Asynchronous online learning, Emergency remote education, Learning engagements, National service training program</p>	<p>Many schools around the world are looking for various approaches to continue the delivery of teaching and learning despite the threat and challenges of the COVID-19 pandemic. Educational institutions considered the idea of mixing and matching the different teaching and learning approaches to address the learning needs and conditions of the students in this time of global health crisis. In the Philippines, the problem of uncontrolled surge of COVID-19 cases put face-to-face classes still on hold, thus, resulting for colleges and universities to engage in emergency remote education. This phenomenon paved the way for courses like National Service Training Program or NSTP, which is a community-based immersion course, to resort to asynchronous online learning delivery. Interestingly, there were three themes or types of learning engagements that were revealed in a study using a phenomenological research design to ten purposively selected NSTP 2 students. These themes are student-content, student-teacher, and student-student engagements. It was found out that the theme student-content engagement is highly present in an asynchronous online learning environment while the other two forms of engagement can be described as limited or lacking. This scenario suggests the need for policy makers and curriculum developers to rethink and revisit the course design and delivery of NSTP 2 to address the challenges experienced by the students in this type of online learning approach.</p>

### 1. Introduction

In the Philippine Higher Education context, Filipino learners are required to complete six units of National Service Training Program (NSTP) in the tertiary curriculum as mandated by Republic Act 9163 or the National Service Training Program Act of 2001. The program serves as a mandatory course to all undergraduate students as part of the country's commitment to inculcate civic consciousness, responsibility, and defense preparedness among Filipino citizens. There are three major components of NSTP course namely Civic Welfare Training Service (CWTS), Literacy Training Service (LTS), and Reserved Officers Training Course (ROTC).

The NSTP 1 contains theoretical foundations about civic welfare and service training programs and initiatives. During the pre-pandemic, NSTP 1 happens in a classroom-based setting where NSTP instructors and invited resource persons facilitate the course. However, compared to NSTP 2 where it serves as a culmination of the NSTP course, the entire learning interactions take place in a community-based set-up where students apply the theories and concepts that they have learned from NSTP 1 to the partner communities. Hence, it would be noteworthy to investigate the lived experiences of students in an emergency remote education where community immersion at present time is still not allowed by the Philippine government due to the threat of Covid-19.

The current pandemic changed the current educational landscape not only in the Philippines but also in the global arena. Most schools shifted from face-to-face classes to emergency remote education as a potent mechanism of adapting to the pandemic situation and as part of their commitment to providing continued teaching and learning services to students (Alvarez, 2020a; Bozkurt & Sharma, 2020; Bozkurt et al., 2020; Corcuera & Alvarez, 2021c). To illustrate, the locale of this study recalibrated the design of NSTP 1 and 2 courses and transitioned its teaching and learning delivery to asynchronous online learning approach. This serves as the institution's response to mixing

\* All responsibility belongs to the researchers. All parties were involved in the research of their own free will.

**To cite this article:** Alvarez, A.V. & Palmero, H.R. (2022). The inner voices of students in asynchronous online learning approach. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 8 (2), 148-154. DOI: <https://doi.org/10.24289/ijsser.1065915>

and matching the courses being offered via synchronous and asynchronous models of teaching and learning. In fact, the university believes that immersing the students in asynchronous type of online learning allows them to train and shape their capability to become independent learners.

Interestingly, various related studies emphasized the benefits brought by engaging in asynchronous learning (Carbajal, 2014; Simonson et al., 2012; Tafida & Shittu, 2020). Students who are in asynchronous online learning have the freedom to navigate their own learning pace (Carbajal, 2014; Tafida & Shittu, 2020). This gives them meaningful learning opportunities since they are immersed in exploring and deciphering the learning contents and materials (Carbajal, 2014; Cho et al., 2017; Simonson et al., 2012; Tafida & Shittu, 2020). At the same time, the students have the flexibility to learn anytime, anywhere as they are engaged in self-paced learning (Alvarez, 2021; Chaeruman & Maudiarti, 2018; Pang & Jen, 2018).

Furthermore, in an asynchronous learning environment, the interaction and communication process between the teacher and the students happen most of the time through discussion boards, chats, emails, and/or social media platforms which allows the students to freely express their thoughts and insights (Brierton et al., 2016; Tafida & Shittu, 2020). As such, it provides students to present the concepts in a manner that they are more comfortable with since they have more time to think and synthesize their understanding of the issues or topics being discussed (Brierton et al., 2016). Thus, this type of online learning approach provides a space for learners to develop and enhance their thinking processes (Alvarez, 2021; Lowenthal et al., 2017).

Meanwhile, while asynchronous approach offers various benefits for students learning, it is no wonder that it also possesses challenges. Some scholars pointed out that since the interaction is limited between the teacher and the students, there are instances that teachers failed to respond immediately to the concerns or needs of the students (Alvarez, 2020b; Corcuera & Alvarez, 2021a; Corcuera & Alvarez, 2021b; Francescucci & Rohani, 2019; Rosenberg et al., 2017). This results to some students becoming demotivated and it affects their school performance. Likewise, the problem of poor feedbacking and less interaction with their facilitators and peers can be a determinant for students feeling of loneliness considering real-time discussions and communication are absent, thus, in a sense, they feel they are isolated.

On the other hand, some scholars theoretically regard the concept of asynchronous learning environment network or ALN as a form to communicate and connect teaching and learning through computer-mediated communication systems anytime, anywhere (Alavi & Dufner, 2005; Rice et al., 2005; Wieland, 2012). The characteristic of independency of interaction between the teacher and students provide opportunities for the students to think and rethink their own learning process (Wieland, 2012). For instance, students have the autonomy to when and where to accomplish the given learning tasks and what kind of tasks to submit. This gives them the autonomy of time and space as to how they will navigate their learning journey in an asynchronous learning environment.

Another key feature of ALN is the notion of collaboration where constructivist perspective is observable (Alavi & Dufner, 2005; Bransford et al., 2000; Wieland, 2012). Since learning interactions take place using computer-mediated communication means such as Learning Management System, the instructor assumes the role of being a facilitator and serves as a guide on the side of the students in accomplishing the tasks while they ensure the presence of learning interaction among the learners through the learning tasks provided. In a sense, learning does not only happen from the teacher's input but the role of peers in the learning process provides opportunities for students to widen and deepen their knowledge through the supervision of their course facilitator. Guided by the concepts of ALN, it reflects deeper understanding as to how it works especially at the time of the pandemic crisis where there is a sudden shift from the traditional face-to-face setting to remote teaching and learning environment. Therefore, this study intends to examine the lived experiences of selected NSTP 2 students who were immersed in asynchronous online learning environment during the second semester of SY 2020-2021.

## 2. Methodology

The researchers employed phenomenological research design in a quest to understand the lived experiences of ten purposively selected NSTP 2 nursing students in one of the higher education institutions in the Philippines. This research design served as an opportunity for the researcher to deeply examine the human experiences that they went through (Creswell, 2009; Giorgi, 2009; Giorgi, 2012; Moustakas, 1994) in the asynchronous online learning approach. Likewise, it gave the researchers an outlook of the participants' situations based on their shared stories and journeys they have experienced in remote learning (Creswell, 2014; Giorgi, 2012).

As shown in table 1, all the participants are currently enrolled and studying under the Nursing program in which they took NSTP 2 course as part of their curriculum. The average age range of the students is 20 years old

and they all shared that the mode of learning they had during their NSTP 2 was asynchronous online learning approach. Meanwhile, since individual interviews require a rigorous process of establishing rapport for each participant, the researchers made sure to have an informal exchange of conversations prior to the actual interviews (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006; Doody & Noonan, 2013). In this way, it helped the researcher to break barriers between the researcher and the participants of this study. A semi-structured interview questionnaire was used for individual interviews. Some of the questions that were asked focuses on the experiences of the students at the time of the pandemic crisis. For instance, the researchers asked the students like “what are the benefits of asynchronous online learning approach that helped your learning process?”, “what are the problems or challenges that you encountered in an online learning approach?”, and “how did you manage learning in an asynchronous online learning approach?”.

Table 1. Brief profile of the participants

Participant	Age	Program	Course	Type of emergency remote education
1	20	Nursing	National Service Training Program 2	Asynchronous online learning
2	21	Nursing	National Service Training Program 2	Asynchronous online learning
3	20	Nursing	National Service Training Program 2	Asynchronous online learning
4	20	Nursing	National Service Training Program 2	Asynchronous online learning
5	19	Nursing	National Service Training Program 2	Asynchronous online learning
6	20	Nursing	National Service Training Program 2	Asynchronous online learning
7	19	Nursing	National Service Training Program 2	Asynchronous online learning
8	20	Nursing	National Service Training Program 2	Asynchronous online learning
9	20	Nursing	National Service Training Program 2	Asynchronous online learning
10	20	Nursing	National Service Training Program 2	Asynchronous online learning

Through eliciting this question to the participants, it helped the researchers to gather information in deeply understanding their lived experiences in relation to asynchronous online learning environment. The use of a semi-structured interview process also facilitated smooth flow and open exchange of conversations which helped the researcher to gather thick and rich information about the participants’ experiences in learning NSTP 2 course in an asynchronous approach (Kvale, 1996; Patton, 1987). In fact, it was emphasized by Creswell (2014) that a phenomenology study usually range three to ten participants to be interviewed. This goes to the idea of data saturation wherein the researchers observed from the ten participants that there were already no new insights and thoughts being shared, thus, this made sense for the researchers to decide and consider the number of the participants to be final. At the same time, to also ensure the confidentiality of the participants as well as for the protection of their identity, the researchers anonymized the participants by tagging them as P1 or participant 1.

Table 2. Summary of initial codes and themes

Theme	Initial codes	Sample Responses
Content-student engagement	Modular online activities	“I must say that [the] modules were great. I had a fun time learning the course. I have learned so much.” (P6)
	Course materials interaction	“I would love learning independently...interacting with the course materials...it was an amazing experience learning on my own the materials provided to us.” (P10)
Teacher-student engagement	Limited interaction with course facilitator	“There were times that I must consult my course facilitator because I cannot understand the topic on my own... our interaction with our course facilitator was very limited...” (P1)
	Less supervised environment	“...this kind of learning approach helped me to further develop my capability to learn at my own pace even though I had less engagement with my teacher in this course.” (P9)
Student-student engagement	Lack of collaborative or peer engagement activities	“I thought of having group activities... however, it was quite disappointing because I felt alone in this course.” (P2)

More so, after the interviews were transcribed, the researchers read and reread the transcripts to grasp the shared meanings of the participants. This process helped to identify gaps and initial codes that might emerge. As shown in table 2, the data were analyzed using Giorgi and Giorgi’s descriptive phenomenological psychological analysis. From the initial codes that emerged, these were translated into psychologically sensitive chunks of expressions to facilitate detailed process of analyzing the phenomenon being studied. Then, the researchers sought feedback from their colleagues about their perspectives and thoughts on the initial codes that emerged from their study. This process served to ensure increasing the credibility of the findings (Lincoln & Guba, 1985). Finally, the researchers reanalyzed the initial codes from the feedback they gathered and categorized these chunks of codes towards coming up with a set of themes.

### 3. Findings

There were three forms of engagements or themes that were revealed in this study. The theme content-student engagement talked about the idea that learning engagement can happen through the interaction of students with their learning materials. This shows that student-content engagement can help contribute to students' development and enhancement towards autonomous learning. For instance, P3, P4, P6, and P9 expressed the idea that immersing them in an asynchronous online learning approach was a challenging learning experience. However, it was also agreed by the participants that this also helped them to realize that learning can also happen through highly engaging with the learning materials and resources. P4 and P9 shared that:

"I love how the NSTP course works for me. Our course facilitator provided us with various learning materials which are all easy to be understood. There were times that I emailed my facilitator and asked some questions. Although at first, I am hesitant to continue whether I could finish the course, but here I am... done with the course, and learning the NSTP course asynchronously, I think, suits very well since the materials are very informative." (P4)

"At first, I have to decipher everything since this learning approach was new for me. But as I go through with the course, I have learned to be responsible and interact with the learning materials. I must say that [the] modules were great. I had a fun time learning the course. I have learned so much. (P6)

Some of the participants also highlighted their experiences as the afore-cited modality of teaching gave them the chance to learn on their own. Both P5 and P10 expressed their experiences in NSTP course as something unique.

"It was disappointing at first because I thought our course facilitator will fully facilitate the course discussion. However, when I was able to accomplish our first formative assessment, it gave me joy and [a] sense of independence that I could also learn through the materials provided to us at my own pace. It was exceptional." (P5)

"I never imagined that I would love learning independently and, simply, interacting with the course materials. Very informative learning materials and it was an amazing experience learning on my own the materials provided to us." (P10)

The second theme focuses on the teacher-student engagement in which it centralized on limitation of learning interaction between the teacher and students. Since the NSTP course was delivered through asynchronous online learning and the student must accomplish the modules and activities at their own pace, the course facilitator also provided the students the opportunity to ask questions whenever students experienced encountered difficulty understanding the lesson. The setting of synchronous appointments such as emailing and chatting on Microsoft Teams or Canvas were some of the ways to ensure teacher-student connectedness in the whole duration of the NSTP course. Both P1 and P3 pointed out that they still sometimes contact their course facilitator to clarify, for example, instructions in the module.

"To be honest, I was disappointed because I thought that this will be an easy course since the course was delivered asynchronously. But I was wrong. There were times that I must consult my course facilitator because I cannot understand the topic on my own. I found sometimes the instructions vague, so I must email my facilitator. Our interaction with our course facilitator was very limited...and I understand." (P1)

"When our course facilitator discussed that the course will be delivered asynchronously, I was nervous because I knew from the very beginning that there would be less interaction with our course facilitator. I don't have any choice but to face the challenges of accomplishing the tasks on my own. But there were instances, if I remember, that I have to reach out with my course facilitator because I cannot understand the instructions." (P3)

While P4 and P9 reiterated that having been in a less supervised environment by the course facilitator might be challenging on part of the students, it also paved the way for them to develop and enhance their sense of responsibility in accomplishing the course requirements.

"Yes, that's true! It was difficult to face the reality that we have to submit our requirements without or with less interaction with our facilitator, but this also gave me [a] sense of accomplishment since this kind of learning approach helped me to further develop my capability to learn at my own pace even though I had less engagement with my teacher in this course." (P9)

The last theme highlights student-student engagement as a learning interaction that was limited or lacking throughout the entire course considering that the learning design for NSTP course was focused on individual accomplishments of the modules. Some of the participants have emphasized that the absence of collaborative activities inhibits the students to learn from their colleagues and to engage in meaningful and fruitful learning interactions. To wit, P2 and P7 expressed their experiences from the course:

“I thought of having group activities or requirements that will require us to submit as a group. However, it was quite disappointing because I felt alone in this course. The focus of the course was more on accomplishing the modules alone. I hope there would be group activities even if the course is done asynchronously.” (P2)

“Unfortunately, we did not have any group activities in NSTP. That’s unfortunate since I am really looking forward to collaborating with my classmates even at a distance. But as I observed the flow of the course, it was much on accomplishing the modules...the materials provided to us. And I’m not happy about it. It’s like you’re just on your own.” (P7)

Likewise, P8 averred that the pre-pandemic classroom engagement which provided the opportunity to work and accomplish some of their learning requirements as a group. P8 also shared that having been enrolled under the asynchronous online learning approach gave her the time to work on her own. However, she also opined that she and her colleagues are looking for collaborative activities for them to learn more in the course.

“It’s saddening because I was raised in a traditional classroom where some of our activities were given collaboratively to accomplish, and I have the chance to know my classmates. But this pandemic challenged us not only to be physically divided but sometimes even in a virtual mode...still collaboration is not allowed. Yes, it gives me the opportunity to work my requirements at my own pace, but I still believe that group activities will help me to enhance my...our learning.” (P8)

#### **4. Discussions**

The findings of this study present the experiences of NSTP 2 students who were immersed in an asynchronous online learning environment in the time of the pandemic crisis. Considering the university’s commitment to providing quality and relevant learning experiences to its students, the NSTP department recalibrated the course by designing and delivering the community immersion aspects in a meaningful asynchronous online modular approach where students have the autonomy and flexibility learn at their own pace.

Interestingly, the findings showed three forms of engagement that the participants have experienced in this type of online learning approach. Many consider asynchronous online learning as an approach that allows students to think and explore the learning materials on their own (Alvarez, 2021; Carbajal, 2014). It helps students to immerse thoroughly with the content resources since they are highly engaged with the content provided. Considering that students have limitations to interact with their colleagues, the responsibility to learn at their own pace is within their control. It further presents the capability of the students to rethink and rediscover their own learning by learning how to decipher the learning concepts and resources that might be helpful in creating their outputs (Alvarez, 2021; Cho, et al., 2017; Simonson et al., 2012; Tafida & Shittu, 2020). This form of learning engagement shows that interaction with the content materials can help enhance one’s sense of learning responsibility. This also enables them to develop their behavior of becoming independent learners. Despite the struggles they faced in emergency remote education, the case of the participants showed that learning has no boundaries and learning interaction can also happen through engaging with various content materials and resources.

Also, looking at the traditional teaching and learning environment where students interact with their course facilitator anytime in a campus-based set-up, however, the students expressed that in an asynchronous online learning environment, their interaction with their course facilitator was limited to using learning management system, messaging, emails, and social media accounts (Brierton et al., 2016; Tafida & Shittu, 2020). Since flexibility and autonomous learning are given to students (Chaeruman & Maudiarti, 2018; Pang & Jen, 2018), it is also expected that they can process their learning on their own with limited supervision or facilitation from their course facilitator or instructor.

Meanwhile, in the case of the findings presented, some shared their disappointments because of various issues such as difficulty comprehending the instructions, vague assessments, and less effective transfer of learning. This phenomenon projects some of the challenges they experienced considering it was the first time that the NSTP 2 course was implemented in a fully asynchronous online learning approach. On the contrary, it was claimed by

some students that having been in a less supervised environment allows them to be responsible and accountable in their own learning. This presents the ability of the students to develop their ability to think critically, engage in self-reflective practice, and manage the pacing of their learning (Alvarez, 2021).

Compared to the two previous engagements, the student-student engagement can be characterized as poor or lacking since the course was designed using physical classroom interaction. This results to negative experiences of students considering that some or most of the students still enjoyed having collaborative activities with their classmates. It can be seen that in an asynchronous online learning environment the focus of some course facilitators is for students to interact and accomplish the learning modules or activities.

In a nutshell, the lived experiences shared by the students provide opportunities for policymakers and educators to reassess the way they assess, deliver, and evaluate their students' learning at the time of emergency remote education. This study serves as a good attempt in deepening one's understanding with the learning journey that the students are going through especially in a time of uncertainty where limitations, for instance, in teaching and learning are observable around the globe. Theoretically speaking, the findings provide a grasp about the importance of maximizing various learning strategies, activities, and engagements even in an asynchronous online learning environment considering that these students were suddenly immersed in an emergency remote education. Hence, it is essential to provide various learning engagements which is not limited to course materials interaction. Central to this understanding, the course facilitators, for instance, can include asynchronous activities that employ discussion board activities and/or assignments that require group participation. In this way, it will facilitate active interaction among students through having a learning space for collaboration.

## 5. Conclusion and suggestions

Indeed, this study serves as means to voice out the lived experiences of NSTP 2 students who were immersed in an asynchronous online learning environment. The shared experiences of students provided an opportunity to deeply understand the learning journey they have gone through and how these experiences affected their learning engagements in the course. Although the participants averred positive response vis-à-vis student-content engagement in an asynchronous online learning environment, the limitations opined as to student-teacher and student-student engagements need to be given attention and focus.

It is suggested, therefore, for policymakers, administrators, academic staff, and curriculum developers to revisit the course design and delivery, and not just merely focus on the learning materials or content processes. Likewise, the need to focus more on strengthening student-student and student-teacher interactions in the course design and implementation will help to ensure to address the learning gaps of the students and to provide more meaningful learning experiences.

### *Author contribution statements*

Author contributed all to the design and implementation of the research, to the analysis of the results and to the writing of the manuscript.

### *Disclosure statement*

No potential conflict of interest was reported by the authors.

### *Ethics committee approval*

All responsibility belongs to the researchers. All parties were involved in the research of their own free will.

## References

- Alavi, M., & Dufner, D. (2005). Technology-mediated collaborative learning: A research prospective. In S. R. Hiltz & R. Goldmann (Eds.), *Learning together online* (pp. 191–214). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Alvarez, A.V. Jr. (2020a). The phenomenon of learning at a distance through emergency remote teaching amidst the pandemic crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 144-153, <https://doi.org/10.5281/zenodo.3881529>
- Alvarez, A.V. Jr. (2020b). Learning from the problems and challenges in blended learning: Basis for faculty development and program enhancement. *Asian Journal of Distance Education*, 15(2). <https://doi.org/10.5281/zenodo.4292631>
- Alvarez, A.V. Jr. (2021). Navigating students' experiences in asynchronous online learning modality. *Globus An International Journal of Management & IT*, 13(1). <https://doi.org/10.46360/globus.mgt.120212001>
- Bozkurt, A. & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>

- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirsch, V., Schuwer, R., Egorov, G., Paskevicius, M., (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1- 126. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Brierton, S., Wilson, E., Kistler, M., Flowers, J., & Jones, D. (2016). A comparison of higher order thinking skills demonstrated in synchronous and asynchronous online college discussion posts. *NACTA Journal*, 60(1), 14-21.
- Carbajal, C. (2014). Real-time or anytime learning: synchronous and asynchronous learning explained. virtual school blog by connections academy. <http://www.connections-academy.com/blog/posts/2014-09-26/Real-Time-or-AnytimeLearning-Synchronous-and-Asynchronous-Learning-Explained.aspx>
- Chaeruman, U. A., & Maudiarti, S. (2018). Quadrant of blended learning: A proposed conceptual model for designing effective blended learning. *Jurnal Pembelajaran Inovatif*, 1(1), 1-5. <https://doi.org/10.21009/JPI.011.01>
- Cho, M. H., Kim, Y., & Choi, D. (2017). The effect of self-regulated learning on college students' perceptions of community of inquiry and affective outcomes in online learning. *The Internet and Higher Education*, 34, 10-17. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.04.001>
- Corcuera, L. C., & Alvarez, A.V. Jr. (2021a). Learners' perceptions in learning English language through blended learning approach. *Globus Journal of Progressive Education*, 11(1), 60-66. <https://doi.org/10.46360/globus.edu.220211012>
- Corcuera, L. C., & Alvarez, A.V. Jr. (2021b). Teacher's roadblocks in the time of quarantine teaching. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 7(4), 427-434. <https://doi.org/10.24289/ijsser.1003162>
- Corcuera, L. C., & Alvarez, A.V. Jr. (2021c). From face-to-face to teaching at a distance: Lessons learned from emergency remote teaching. *Asian Journal of Distance Education*, 16(2), 166-179. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5793090>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative and mixed methods approaches*. Sage
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage.
- DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical education*, 40(4), 314-321. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x>
- Doody, O., & Noonan, M. (2013). Preparing and conducting interviews to collect data. *Nurse researcher*, 20(5). <https://doi.org/10.7748/nr2013.05.20.5.28.e327>
- Francescucci, A., & Rohani, L. (2019). Exclusively synchronous online (VIRI) learning: The impact on student performance and engagement outcomes. *Journal of Marketing Education*, 41(1), 60-69. <https://doi.org/10.1177/0273475318818864>
- Giorgi, A.P., & Giorgi, B.M. (2003). The descriptive phenomenological Psychological method. In P.M. Camic, J.E. Rhodes & Yardley (Eds), *Qualitative Research in Psychology: Expanding Perspectives in Methodology and Design* (pp. 243-273). American Psychological Association.
- Giorgi, A. (2009). The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach. Duquesne University Press. <https://doi.org/10.1163/156916210X526079>
- Giorgi, A. (2012). The descriptive phenomenological psychological method. *Journal of Phenomenological psychology*, 43(1), 3-12. <https://doi.org/10.1163/156916212X632934>
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Sage. <https://dx.doi.org/10.4135/9781412995658>
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Lowenthal, P., Dunlap, J., & Snelson, C. (2017). Live synchronous web meetings in asynchronous online courses: Reconceptualizing virtual office hours. *Online Learning Journal*, 21(4), 177-194
- Pang, L., & Jen, C. C. (2018). Inclusive dyslexia-friendly collaborative online learning environment: Malaysia case study. *Education and Information Technologies*, 23(3), 1023-1042. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9652-8>
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation* (2<sup>nd</sup> ed.). Sage.
- Rice, R. E., Hiltz, S. R., & Spencer, D. H. (2005). Media mixes and learning networks. In S. R. Hiltz & R. Goldmann (Eds.), *Learning together online* (pp. 215–238). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Rosenberg, J., Akcaoglu, M., Willet, K. B. S., Greenhalgh, S., & Koehler, M. (2017, March). A tale of two Twitters: Synchronous and asynchronous use of the same hashtag. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 283-286). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2012). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (5<sup>th</sup> ed.). Pearson.
- Tafida, A. G., & Shittu, K. O. (2020). Blending Synchronous and Asynchronous Communication Technologies in English as a second Language Teaching and Learning. *Gombe Savannah Journal of Language, Literature, and Communication Studies*, 1, 1-10.
- Wieland K. (2012) Asynchronous Learning Networks. In: Seel N.M. (eds) *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, Boston, MA. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6\\_921](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_921)

International Journal of Social Sciences  
and Education Research  
Volume:8, Issue:2, 2022

**Research article/Araştırma makalesi**

Kültürel miras aktarımı ile ilgili lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi

*Evrin AĐLAYAN, Şeyma KUTLU, Şenol ÇEKİNMEZ*



## Kültürel miras aktarımı ile ilgili lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi

### *Bibliometric analysis of graduate theses on transferring cultural heritage*

Evrım Çağlayan<sup>1</sup>, Şeyma Kutlu<sup>2</sup> ve Şenol Çekinmez<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Karabük Ün., Karabük/Türkiye, e-mail: [ecaglayan@karabuk.edu.tr](mailto:ecaglayan@karabuk.edu.tr), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7360-6984>

<sup>2</sup>YL Öğrencisi, Karabük Ün., Karabük/Türkiye, e-mail: [seyma\\_k\\_89@hotmail.com](mailto:seyma_k_89@hotmail.com), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1369-3654>

<sup>3</sup>YL Öğrencisi, Karabük Ün., Karabük/Türkiye, e-mail: [senolcekinmez@gmail.com](mailto:senolcekinmez@gmail.com), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3462-4076>

#### Makale Bilgisi

#### Öz

##### Araştırma Makalesi

Gönderilme: 1 Mart 2022  
Düzeltilme: 18 Nisan 2022  
Kabul: 24 Nisan 2022

##### Anahtar kelimeler:

Aktarım,  
Bibliyometri,  
Kültür,  
Kültürel miras,  
Lisansüstü tez

İnsanlığın ortak mirasını oluşturan kültür, pek çok alanın inceleme konuları arasında yer almaktadır. İlgili literatürde kültürel mirası oluşturan olguları inceleyen araştırmalar görülebilir. Bu araştırmaların niceliksel ve niteliksel özellikleri o alandaki gelişimi etkilemektedir. Bu araştırmanın amacı, kültürel miras aktarımı ile ilgili lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizini yapmaktır. Araştırma kapsamındaki tezlerin incelenmesinde doküman analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Yapılan incelemede kültürel miras aktarımı ile ilgili lisansüstü tezlerin en çok yüksek lisans tezlerinden oluştuğu, nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı ve eğitim bilimleri ile ilişkili olan tezlerin ağırlıklı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlara bağlı olarak; tez sayılarının artırılması ve araştırmalarda evrensel düzeydeki bilgilerden daha yüksek oranda yararlanılması önerilmiştir.

#### Article Info

#### Abstract

##### Research Article

Received: 1 March 2022  
Revised: 18 April 2022  
Accepted: 24 April 2022

##### Keywords:

Transfer,  
Bibliometrics,  
Culture,  
Cultural heritage,  
Graduate thesis

Culture, which constitutes the common heritage of humanity, is among the subjects of study in many fields. In the relevant literature, studies examining the phenomena that constitute the cultural heritage can be seen. The quantitative and qualitative characteristics of these studies affect the development in that field. The aim of this research is to make a bibliometric analysis of graduate theses on transferring cultural heritage. Document analysis technique was used in the examination of the theses within the scope of the research. In the examination, it was concluded that graduate theses on transferring cultural heritage mostly consisted of graduate theses, qualitative research methods were used and theses related to educational sciences were predominant. Depending on the results achieved; it has been suggested to increase the number of theses and to benefit more from universal knowledge in research.

## 1. Giriş

Kültürel olgular insanlığın ortak mirasını oluşturmaktadır. Toplumların yaşam biçimleri, inançları, sanatsal, bilimsel ve teknolojik gelişimleri kültürlerinin şekillenmesini sağlayan temel unsurlardır. “Kültür ve insan arasında karşılıklı bir ilişki söz konusudur” (Diker ve Deniz, 2017:2). Gökalp’e göre (2019:39) kültür “bir milletin dini, ahlaki, hukuki, muakalevi, bedii, lisani, iktisadi ve fenni hayatlarının ahenktar bir mecmuasıdır.” İnsan yaşadığı süre boyunca kendi kültürünü oluşturur ve oluşturduğu kültürü gelecek nesillere aktararak, kendinden sonraki nesillerin de şekillenmesini sağlar. “Kültür, toplumu oluşturan tüm insanları ilgilendirir ve o toplumun bir bütün halinde kalmasını sağlar. Bu nedenle toplumlar hem içinde buldukları kültürü korumak hem de o kültürü gelecek nesillere aktarmak isterler” (Dumrul, 2021:20). Bu anlamda; toplumların kültürü kadar kültürel miras aktarımı da önemlidir.

\* Bu çalışma literatürde yer alan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizine yönelik olup, ULAKBİM TR Dizin tarafından açıklanan kriterlere göre Etik Kurul Onayı gerektirmemektedir. Bu konuda tüm sorumluluk yazarlara aittir.

**Kaynak göster:** Çağlayan, E., Kutlu, Ş. & Çekinmez, Ş. (2022). Kültürel miras aktarımı ile ilgili lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 8 (2), 155-164. DOI: <https://doi.org/10.24289/ijsser.1081173>

“Kültürel miras kavramı, geçmişte ve günümüzde tarihçiler, arkeologlar, antropologlar ve diğer insan yaşamı araştırmacıları tarafından iyi tanınan ve evrensel olarak kullanılan bir kavramdır” (Prott ve O’Kefee, 1992:319). “Kültürel miras; geçmişten miras alınan ve değişik gerekçelerle geleceğe miras bırakılmak istenen, fiziksel olarak varlığı olan ve insanlar tarafından yapılmış her türlü eserler ile bir topluma ait değerler bütünüdür” (Can, 2009:3). “Kültürel miras, kulaktan kulağa veya kuşaktan kuşağa aktararak üretilen ve yaşatılan ve gelecek kuşaklara devredilen canlı bir mirastır” (Oğuz, 2009:63). “Kültürel mirasın aktarımında araç olarak kullanılan pek çok alan bulunmaktadır. Edebiyat, plastik sanatlar, eğitim ve müzik bu alanların başında yer almaktadır. Kültürü oluşturan unsurlar içinde yer alan bu alanlar aynı zamanda kültürel mirasın aktarımında da önemli işlevler üstlenmektedirler” (Çağlayan, 2021:44). Söz konusu pek çok alan gibi eğitim de kültürel miras aktarımında önemli işlevlere sahiptir. Kırıçoğlu (2014:8) bireylerin ve toplumların kültürel gelişiminde ve kimlik kazanmalarında eğitimin en önemli etken olduğunu ifade etmektedir. Bu niteliğinden dolayı eğitim, “yeni kuşaktaki bireylere kültürel mirası aktararak, onları yetişkinler toplumuna uyumlu olmak için hazırlama süreci” (Smith, 1967:7) şeklinde tanımlanmaktadır.

Dünya genelinde yaşanan toplumsal ve kültürel gelişmeler birbirleriyle ilişkili olguların araştırılmasına zemin hazırlamaktadır. Gerek evrensel düzeyde gerekse ulusal ve yerel düzeyde gerçekleştirilen çeşitli araştırmalar sayesinde pek çok olgunun anlamlandırılması mümkün olmaktadır. Kültür ve kültürel miras kavramları da günümüzde araştırılan söz konusu olgular arasında yer almaktadır. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), Kültürel Varlıkların Korunması ve Onarımı Araştırma Merkezi (ICCROM) ve Uluslararası Anıtlar ve Sitler Konseyi (ICOMOS) başta olmak üzere pek çok milletlerarası kuruluş kültürel miras konusunda araştırmalar yapmaktadır. Özellikle son on yılda; resmi kurum ve kuruluşlarla birlikte çeşitli araştırmacıların da kültürel miras konusunda çalışmalar yaptıkları görülmektedir. “Türkiye’de zaman içinde bibliyometrik çalışmalara duyulan ilgiye paralel olarak, bibliyometri ile ilgili gerçekleştirilen araştırma sayısında belirgin bir artış olduğu görülmektedir” (Al, Sezen ve Soydal, 2012:55).

Halaç ve Bademci’nin (2021) “Kültürel miras: Sistemantik literatür incelemesi”, Çelebi, Çiftsüren ve Dilek’in (2020) “Türkiye’de “Kültürel Miras” Konusunda Yapılan Tezlerin Bibliyometrik Analizi” ile Demiral ve Satıcı’nın (2019) “Kültürel miras konulu lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi” başlıklı makaleleri bu araştırma ile yapısal olarak benzerlik gösteren güncel araştırmalara örnek verilebilir. Bu araştırma içerik olarak literatürde yer alan araştırmalardan ayrılmaktadır. Çünkü araştırmanın odaklandığı temel kavram ‘aktarım’ sürecidir. Benzer araştırmalar kültürel miras kavramını odak noktası olarak belirlemişken, bu araştırma kültürel miras aktarımının incelendiği çalışmaları kapsamına almaktadır.

“Herhangi bir bilim dalıyla ilgili üretilmiş her türden yazılı literatürün belli dönemlerde incelenmesi, o bilim dalındaki gelişmelerin ortaya konulması bakımından önemlidir” (Kozak, 2001:26). “Araştırma incelemeleri, belirli bir sorgulama çizgisi boyunca kilometre taşlarını vurgulayarak bilginin ilerlemesinde kritik bir rol oynar” (Hallinger, 2013:127). Bu anlamda, kültürel miras aktarımı ile ilgili gerçekleştirilen araştırmaların bütüncül bir yaklaşımla incelenmesi, en az araştırmaların kendisi kadar önemli görülmektedir. Ayrıca bu incelemeler sayesinde gelecekte yapılacak benzer araştırmalara ışık tutulması beklenmektedir.

### 1.1. Araştırmanın amacı

Kültürel miras aktarımında güncel problemlerin anlaşılması ve olası çözüm yollarının belirlenmesi için konu ile ilgili literatürün analiz edilmesi önemli görülmektedir. Bu ise aktarım sürecine yönelik gerçekleştirilmiş olan bilimsel araştırmaların incelenmesi ile mümkündür. Gelecek yıllarda gerçekleştirilecek araştırmalar, ilgili literatürde yer alan çalışmaların sunduğu bilgiler ışığında ilerleyecektir.

Bu çalışmanın amacı; kültürel miras aktarımı ile ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesidir. Araştırmanın temel amacına bağlı olarak aşağıda sunulan sorulara cevap aranmıştır;

1. Tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Tezlerin üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
3. Tezlerin akademik düzeyleri nedir?
4. Tezlerde kullanılan yöntemler nelerdir?
5. Tezlerde kültürel miras aktarımı bağlamında ele alınan konular nelerdir?
6. Tezlerde yararlanılan yerli-yabancı kaynakların dağılımı nasıldır?

## 2. Yöntem

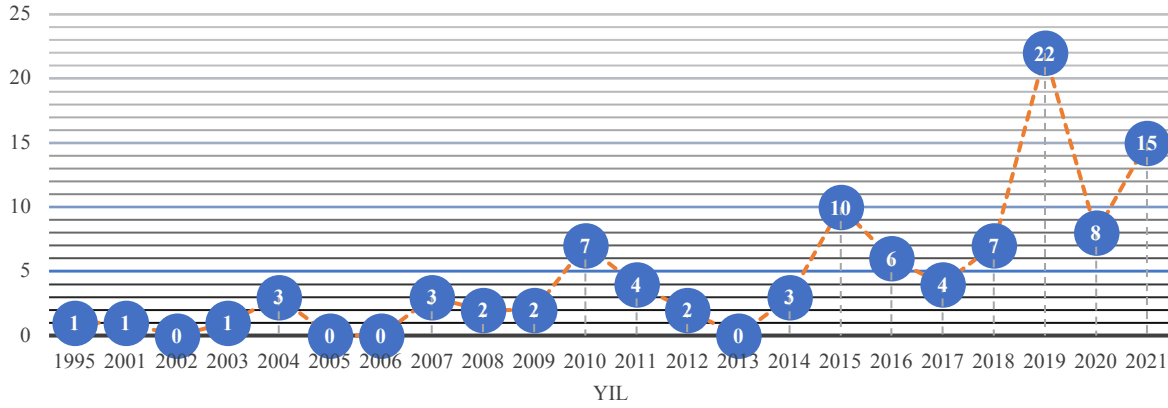
Bu araştırma, literatürde yer alan bir olgunun incelendiği nitel bir çalışmadır. Araştırma kapsamında ‘kültürel miras aktarımı’ temel olgu olarak değerlendirilmiş ve söz konusu olgunun lisansüstü çalışmalara yansımaları incelenmiştir. Araştırma kapsamında, detayları izleyen paragraflarda ayrıntılı olarak açıklanan doküman analizi tekniğinden yararlanılmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım & Şimşek, 2006:187).

Araştırma kapsamında incelenen dokümanlar, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) Tez Merkezinden temin edilmiştir. Tez merkezinde yer alan arama sekmesinde; aranacak alan, izin durumu ve tez türü için ‘tümü’ seçeneği seçilmiş ve tarama terimi olarak ‘kültürel miras aktarımı’ yazılmıştır. Arama sonucunda kültürel miras aktarımı ile ilgili 2011-2021 tarihleri arasında tamamlanan 8 teze ulaşılmıştır. Ortaya çıkan niceliksel durum ve bu araştırmanın amacı alan uzmanı iki akademisyen tarafından yeniden değerlendirilmiş ve kültürel miras aktarımı ile ilgili literatürü bütüncül bir bakış açısıyla inceleyebilmek için tarama teriminin kapsamının genişletilmesi önerilmiştir. Bu bağlamda gerçekleştirilen ikinci taramada ‘kültür aktarımı’ terimi kullanılmış ve 1987-2021 tarihleri arasında tamamlanan 200 teze ulaşılmıştır. Birinci ve ikinci tarama sonucunda ulaşılan 208 tez, konu, amaç ve içerik özelliklerine göre incelenerek bir tabloda toplanmıştır. Oluşturulan tablo ve tezler, 3 araştırmacı tarafından değerlendirilmiş ve içeriğinde ‘kültür’ ve ‘aktarım’ sözcükleri ayrı ayrı bulunan veya kültür aktarımını inceleme amacı olmayan 107 tez inceleme dışı bırakılmıştır. Kültürel miras aktarımı ile ilişkili olduğu belirlenen 101 lisansüstü tez, araştırma amacında belirtilen sorulara göre analiz edilmiş ve araştırmanın bulguları ortaya çıkarılmıştır.

## 3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde kültürel miras aktarımı ile ilgili lisansüstü tezlerin analiz edilmesi sonucu elde edilen bulgular sunulmuştur. Bulguların sunumunda araştırma sorularında oluşturulan sıralama takip edilmiştir. Bu bağlamda ilk olarak ‘tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?’ sorusu ile elde edilen bulgular sunulmuştur. İlgili tema ile ilişkili bulgular Şekil 1’de gösterilmektedir.

Şekil 1. Tezlerin yıllara göre dağılımı

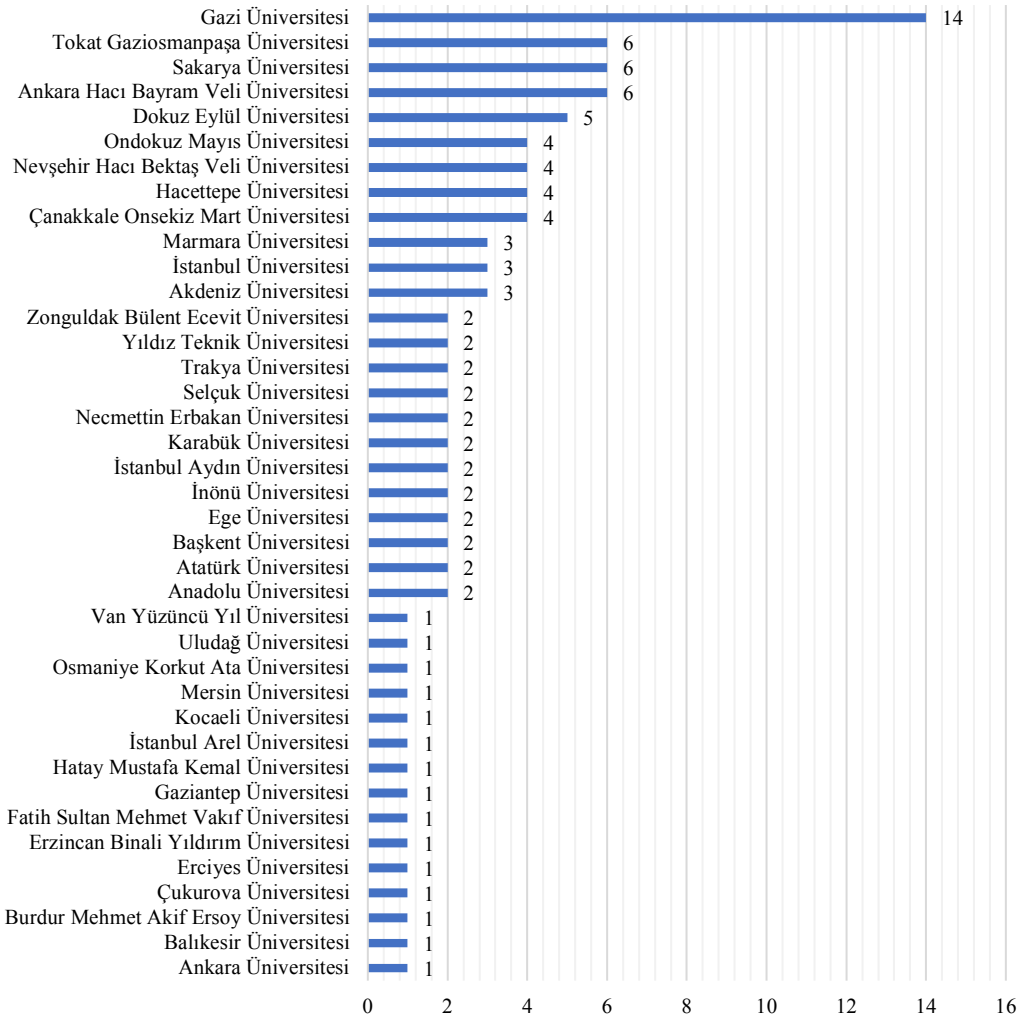


Şekil 1’deki veriler incelendiğinde, lisansüstü tez sayılarının yıllara göre dengeli ve düzenli bir dağılım sergilemediği ifade edilebilir. Örneğin; 2010 yılında 7 tez tamamlanmışken sonraki iki yıl tamamlanan tez sayısı bir önceki yıla göre azalma göstermiş be 2013 yılında hiç tez tamamlanmamıştır. Sonrasındaki iki yıl ise yeniden artış göstermiştir. 2002, 2005, 2006 ve 2013 yılları kültürel miras aktarımı ile ilişkili bir tezin tamamlanmadığı yıllar olurken, en az tez 1995, 2001 ve 2003 yıllarında, en fazla tez ise 2019 yılında tamamlanmıştır. Türkiye’deki lisansüstü tezlerde konu olarak kültürel miras aktarımı 26 yıl önce ele alınmaya başlanmıştır.

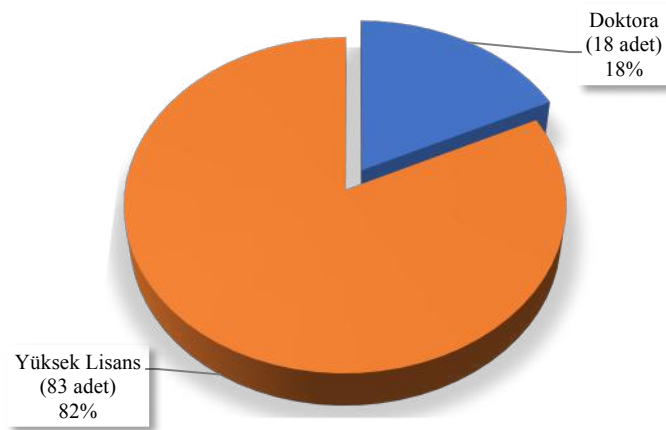
Araştırmanın ikinci sorusu tezlerin üniversitelere göre dağılımını sorgulamaktadır. Bu soru ile ilişkili bulgulara Şekil 2’de yer verilmiştir. İlk lisansüstü tezin tamamlandığı 1995 yılından 2022 yılına kadar pek çok üniversite isminin değiştiği bilinmektedir. İlgili tabloda üniversite isimleri tezlerin tamamlandığı yıla göre yazılmıştır. Şekil 2’deki verilere göre; kültürel miras aktarımı ile ilgili tezlerin 39 farklı üniversitede tamamlandığı ifade edilebilir. Elde edilen verilerde üniversite başına düşen tez ortalamasının 2,59 olduğu ve en fazla tezin 14 adet ile Gazi Üniversitesinde tamamlandığı görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü sorusunda tezlerin akademik düzeyleri sorgulanmış olup elde edilen bulgular Şekil 3’te sunulmuştur.

Şekil 2. Tezlerin üniversitelere göre dağılımı



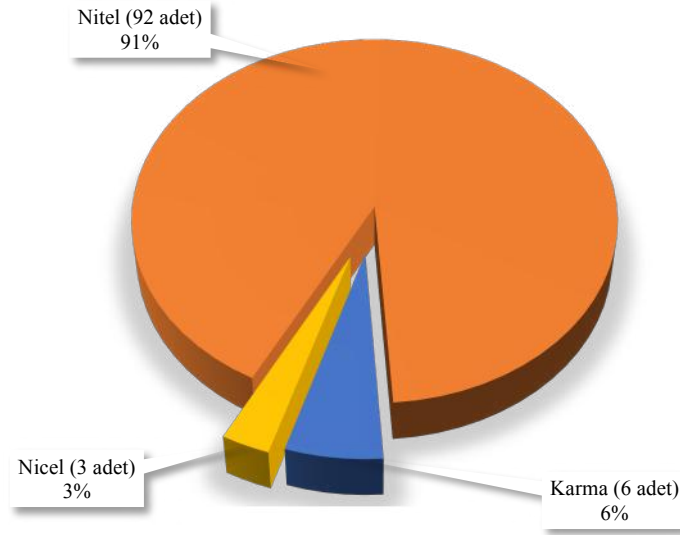
Şekil 3. Tezlerin akademik düzeyleri



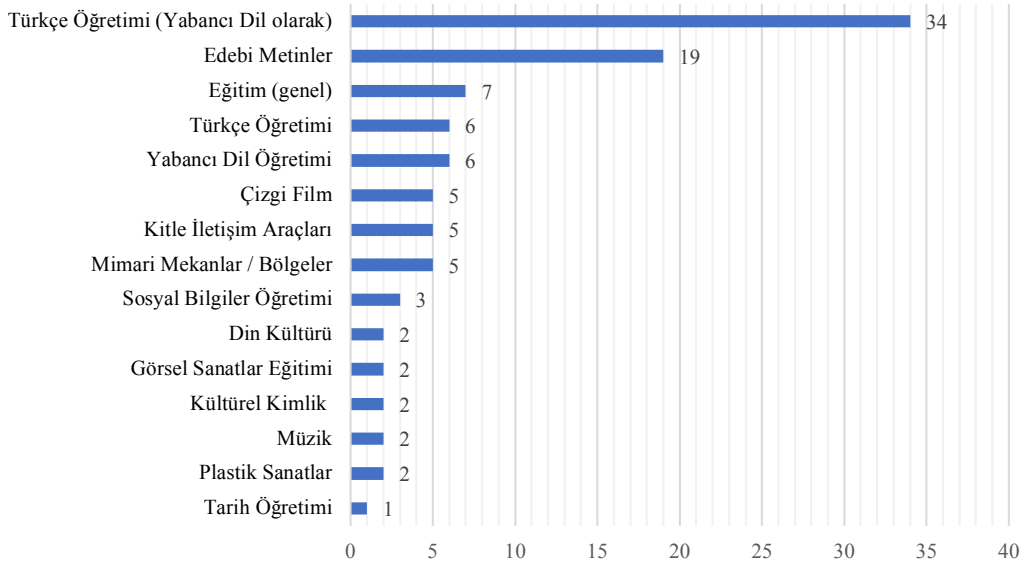
Şekil 3'teki veriler incelendiğinde; kültürel miras aktarımı ile ilgili tezlerin %82'sinin yüksek lisans, %18'inin doktora tezi olduğu görülmektedir. Kültürel miras aktarımının en fazla yüksek lisans düzeyinde ele alındığı anlaşılmaktadır. Araştırmanın dördüncü sorusunda tezlerde kullanılan bilimsel yöntem ve teknikler sorgulanmıştır. Bu soru ile ilişkili bulgulara Şekil 4'te yer verilmiştir. Şekil 4'teki veriler göre; tezlerin %91'inde (92 tez) nitel araştırma yönteminin, %6'sında (6 tez) karma araştırma yönteminin, %3'ünde (3 tez) ise nicel araştırma yönteminin kullanıldığı görülmektedir.

Araştırmanın beşinci sorusunda tezlerde kültürel miras aktarımı bağlamında ele alınan konular sorgulanmıştır. Bu bağlamda tezlerin içerikleri analiz edilmiş olup aktarım sürecinin hangi boyutlarının incelendiği belirlenmiştir. Kültürün ve kültürel mirasın gelecek nesillere aktarımı çeşitli yollarla gerçekleştirilmektedir. Teknolojiden dini değerlere, eğitimden plastik sanatlara kadar pek çok farklı disiplin (bilimsel alan) kültürel miras aktarımında işe koşulmaktadır. Araştırma kapsamında incelenen tezlerin de belirli bir disiplin yoluyla kültürel miras aktarımını inceledikleri görülmüştür. Yapılan inceleme sonucu belirlenen disiplinler birer tema olarak görülmüş ve tezlerin gruplanmasında kullanılmıştır. Bu temalara ilişkin bulgulara Şekil 5'te yer verilmiştir.

Şekil 4. Tezlerde kullanılan bilimsel yöntem ve teknikler



Şekil 5. Disiplin yoluyla kültürel miras aktarımı

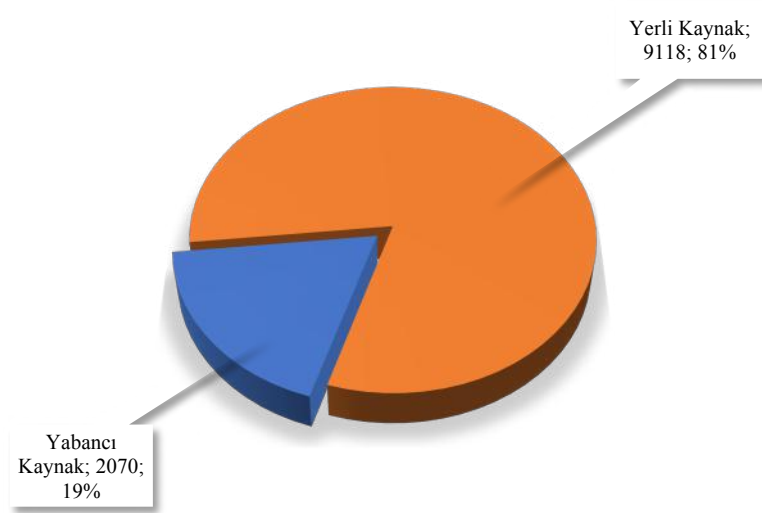


Şekil 5'te yer alan verilere göre; yabancı dil olarak Türkçe'nin öğretimi yoluyla kültürel miras aktarımının en fazla ele alınan tema olduğu söylenebilir. Bu temayı ele alan tezlerin, Orta Doğu ve Kuzey Afrika ülkelerindeki karışıklıklar sonrası ortaya çıkan mülteci sorununa bağlı olarak artış gösterdiği gözlenmiştir. İkinci olarak; edebi metinler (romanlar, hikayeler, fıkralar vb.) yoluyla kültürel miras aktarımının incelendiği görülmüştür. Eğitim yoluyla kültürel miras aktarımını ele alan tezler ise üçüncü sırada yer almaktadır. Bu tezlerin içerikleri incelendiğinde; belirli bir alan eğitimini ele almayan genel anlamda tüm eğitim süreçlerini bir bütün olarak değerlendiren yaklaşımlar sergiledikleri anlaşılmıştır. Dördüncü ve beşinci sıralarda; Türkçe veya başka bir dil yoluyla kültürel miras aktarımının incelendiği tezler yer almaktadır. Altıncı, yedinci ve sekizinci sıralarda; çizgi filmler

(animasyonlar), kitle iletişim araçlar (dizi ve filmler) ve mimari mekanlar (şehir veya bölgeler) yoluyla kültürel miras aktarımının incelendiği tezler yer almaktadır. Çoğunluğu oluşturan bu sekiz temanın devamında ise nicelik bakımından daha az olan diğer alan eğitimlerinin tema olarak yer aldığı ve bu disiplinler yoluyla kültürel miras aktarımının ilgili lisansüstü tezlerde incelendiği belirlenmiştir.

Araştırmanın altıncı sorusunda tezlerde yararlanılan yerli ve yabancı kaynakların dağılımı sorgulanmıştır. Bu soru ile ilişkili bulgulara Şekil 6'da yer verilmiştir.

Şekil 6. Tezlerde yararlanılan yerli ve yabancı kaynaklar



Kültürel miras aktarımı ile ilgili lisansüstü tezlerin kaynakçaları incelendiğinde; araştırmacıların 9118'i yerli ve 2070'i yabancı kaynaklar olmak üzere toplam 11.188 adet kaynaktan yararlandıkları belirlenmiştir. Lisansüstü tezlerde araştırmacıların büyük oranda yerli ve Türkçe kaynakları referans aldıkları görülmektedir. Çalışma kapsamında incelenen tezler arasında; bir yayında referans alınan en fazla kaynak 485, en az kaynak ise 32 olarak belirlenmiştir. Yayın başına düşen kaynak sayısı ise 110,7 olarak hesaplanmıştır.

#### 4. Sonuç ve öneriler

Kültürel miras aktarımı ile ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmada elde edilen bulgular yorumlanmış olup aşağıda belirtilen sonuçlara ulaşılmıştır. Kültürel miras aktarım sürecine yönelik araştırmaların Türkiye'de 1990'lı yıllarda başladığı ve 1995 yılında tamamlanan tez ile lisansüstü çalışmaların konusu olduğu anlaşılmıştır.

“Kültürel mirasın aktarılması bir ulusun kimliğini kaybetmemesi açısından oldukça önemlidir. Bu sebepten dolayı kültürel mirasın doğru şekilde aktarılması için çalışılmalı ve kültürel miras korunmalıdır” (Dumrul, 2021:11). Kökenleri bin yıllar öncesine, Orta Asya'ya kadar uzanan Türk kültürünün gelecek kuşaklara aktarımı da tıpkı tarihi kadar eskilere uzanmaktadır. Erbay (2000) en eski Türk sanatlarının aktarımında usta-çırak ilişkilerinden söz edilmektedir. Uluslararası literatürde yer bulan ve kültürel miras aktarımını konu alan çalışmalara kıyasla Türkiye'deki 26 yıllık süreç başlangıç olarak görülebilir. 1995-2021 yılları arasında 101 tezin tamamlandığı görülmektedir. Kültürel miras aktarımı ile ilgili lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımda; en fazla tezin (22 adet) 2019 yılında tamamlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Tamamlanan tezlerin en çok yüksek lisans tezi olduğu ve Gazi Üniversitesinin tamamlanan 14 tez ile ilk sırada yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. 2022 yılı verilerinde, Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezine kayıtlı doktora ve yüksek lisans tezi sayısı 618.684 olarak belirtilmiştir (YÖK, 2022). Kültürel miras aktarımı ile ilgili 101 lisansüstü tezin ise bu toplamın yalnızca 0,016'sını oluşturduğu görülmektedir. “Toplum hafızası açısından birer kanıt niteliğinde olan ve kültürel varlıkların gerek sürdürülebilirliği gerekse de gelecek kuşaklara aktarılmasında açısından kültürel miras önemli bir kavramdır” (Deniz ve Çelik, 2020:125). Bu bağlamda; önemli bir husus olan kültürel miras aktarımıyla ilgili lisansüstü tezlerin sayıca yetersiz olduğu ve artırılması gerektiği söylenebilir.

İlgili literatürde yer alan benzer araştırmalar, kültürel miras konusunun en çok 'mimarlık' bilimi bağlamında ele alındığını ifade etmektedir. Demiral ve Saatçı (2019:13) ile Çelebi, Çiftsüren ve Dilek (2020:15) tarafından

yayınlanan makalelerde lisansüstü tezlerin hazırlandığı bilim dalında ilk sırada Mimarlık Ana Bilim Dalının bulunduğu belirtilmektedir. Bu araştırma benzerlerinden farklı olarak aktarım konusuna odaklanmış ve literatürden farklı bir sonuca ulaşmıştır. Araştırma kapsamında incelenen 101 tezin en çok 'eğitim bilimi' ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Genel veya alan eğitimi yoluyla kültürel miras aktarımı toplam 90 tezin ana konusunu oluşturmaktadır. Bu sonuç; kültür aktarımının eğitim ile olan yakın ilişkisini göstermektedir. Eğitimin temellerini oluşturan idealist ve gerçekçi felsefelerle ilişkin görüşler de benzer ilişkiye dikkat çekmekte ve eğitimin kültürel mirası gelecek nesillere aktarma işlevinden söz etmektedir (Şimşek ve Kartal, 2019:874; Ergün, 2006:64). Eğitim yoluyla kültürel miras aktarımını sorgulayan tezlerde ise ilk sırada, yabancı dil olarak Türkçe'nin öğretimi yoluyla kültürel miras aktarımı yer almaktadır.

Kültürel miras aktarımı ile ilgili tezlerin %91'inde nitel araştırma yöntemleri kullanılırken %6'sında karma araştırma yöntemlerinin, %3'ünde ise nicel araştırma yönteminin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Kültürü oluşturan; dil, din, sanat, hukuk, ahlak vb. pek çok kavramın insani değerlerle ilişkili olması ve bu değerlerin ağırlıklı olarak niteliksel boyutlara sahip olması araştırma yöntemlerinde de nitel araştırmaların ağırlık kazanmasına sebep olmuştur.

Araştırma kapsamında sorgulanan bir diğer husus, evrensel düzeyde ortaya konan bilginin lisansüstü çalışmalara ne düzeyde aktarıldığını belirlemektir. Bunun için incelenen tezlerde kullanılan yerli ve yabancı kaynaklar incelenmiştir. İnceleme sonucunda lisansüstü tezlerin ağırlık olarak yerli (Türk yazarlar tarafından yayınlanmış Türkçe yayınları) kaynakları kullandığı görülmüştür. Evrensel düzeyde ortaya konan bilginin anlaşılması için yabancı kaynakların kullanımının teşvik edilmesi önerilebilir.

#### **Yazarların katkı oranı beyanı**

Yazarlar araştırmanın tüm aşamalarında eşit düzeyde sorumlu olduğunu beyan eder.

#### **Çıkar çatışması**

Bu çalışmada yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması belirtilmemiştir.

#### **Etik kurul onayı**

Bu çalışma literatürde yer alan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizine yönelik olup, ULAKBİM TR Dizin tarafından açıklanan kriterlere göre Etik Kurul Onayı gerektirmemektedir. Bu konuda tüm sorumluluk yazarlara aittir.

#### **Kaynakça**

- Al, U., Sezen, U & Soydal, I. (2012). Hacettepe Üniversitesi bilimsel yayınlarının sosyal ağ analizi yöntemiyle değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 29(1), 53-71.
- Badem, F. ve Halaç, H.H. (2021). Kültürel miras: Sistematik literatür incelemesi. *Safran Kültür ve Turizm Araştırmaları Dergisi*, 4(2): 171-190.
- Can, M. (2009). *Kültürel miras ve müzecilik. Çalışma Raporu, Kültür ve Turizm Bakanlığı*. 18 Şubat 2022 tarihinde <https://teftis.ktb.gov.tr/Eklenti/1279,muserrefcanpdf.pdf?0> adresinden alınmıştır.
- Çağlayan, N. (2021). *Kültürel mirasın aktarımında görsel sanatlar dersinin yeri ve önemi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.
- Çelebi, B., Çiftsüren, D. ve Dilek, S.E. (2020). Türkiye'de "kültürel miras" konusunda yapılan tezlerin bibliyometrik analizi. *Journal of Current Debates in Social Sciences*, 3(1), 10-19.
- Demiral, N.Ö. ve Saatçı, G. (2019). Kültürel miras konulu lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Eurasian Education & Literature Journal*, Özel Sayı, 7-19.
- Deniz, T ve Çelik, Ö. (2020). Somut olmayan kültürel miras taşıyıcıları: Safranbolu el sanatları ustaları üzerine bir inceleme. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 25(43), 123-138.
- Diker, O. ve Deniz, T. (2017). *Coğrafya ve tarih perspektifinden somut kültürel miras ve Türkiye* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dumrul, E. (2021). *Kültürel mirasın aktarımında bir araç olarak kitap resimleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.
- Erbay, M. (2000). *Plastik Sanatlar Eğitimi'nin Gelişimi* (2. Baskı). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Ergün, M. (2006). *Eğitimin felsefi temelleri*. Ö. Demirel & Z. Kaya (Eds.), Eğitim bilimine giriş içinde (s.1-22). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Gökalp, Z. (2019). *Türkçülüğün esasları*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Hallinger, P. (2013). A conceptual framework for systematic reviews of research in educational leadership and management. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 126-149.
- Kırışoğlu, O. T. (2014). *Sanat bir serüven*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kozak, N. (2001). Türkiye'de turizm pazarlaması literatürünün gelişim süreci: 1972- 1998 yılları arasında hazırlanmış lisansüstü tez çalışmaları üzerine biyo-bibliyografik bir inceleme. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 26-33.
- Oğuz, M. Ö. (2009). *Somut olmayan kültürel miras nedir?*, Ankara: Geleneksel Yayıncılık.
- Prott, L.V. ve O'Kefee, P. J. (1992). 'Cultural heritage' or 'cultural property'. *International Journal of Cultural Property*, 1(2), 307-320.
- Smith, W.O.L. (1967). *Çağdaş eğitim*. (çev. N. Özyürek). İstanbul: Varlık Yayınevi.
- Şimşek, A. ve Kartal, S. (2019). Türkiye eğitim sisteminin amaçlarında felsefi akımlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(65), 873-880.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6.Baskı). Ankara: Seçkin yayıncılık.
- YÖK (2022). *Yıllara göre tez sayıları*. 27.02.2022 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/istatistikler.jsp> adresinden alınmıştır.



## Extended Abstract

### Introduction

Cultural facts constitute the common heritage of humanity. The lifestyles, beliefs, artistic, scientific, and technological developments of societies are the basic elements that shape their cultures. Humans create own culture throughout life, and by transferring the culture they have created to future generations and ensures that the next generations are also shaped. In this sense, Transfer of cultural heritage is as important as the culture of societies. The social and cultural developments experienced throughout the world lay the groundwork for the research of interrelated phenomena. It is possible to make sense of many phenomena with various research carried out both at the universal level and at the national and local level. The concepts of culture and cultural heritage are also among the phenomena researched today. Especially in the last decade, It is seen that various researchers, together with official institutions and organizations, are working on cultural heritage.

This research differs from the studies in the literature in terms of content. Because the basic concept that the research focuses on is the 'transference' process. While similar studies have determined the concept of cultural heritage as the focal point, this research includes studies that examine the transfer of cultural heritage. Examining the research carried out on cultural heritage transfer with a holistic approach is considered as important as the research itself. In addition, thanks to these studies, it is expected to shed light on similar studies to be carried out in the future. The aim of this study is to examine the graduate theses related to cultural heritage transfer.

### Method

This research is a qualitative study examining a phenomenon in the literature. Within the scope of the research, 'cultural heritage transfer' was evaluated as a basic phenomenon and the reflections of this phenomenon on postgraduate studies were examined. Within the scope of the research, the document analysis technique, which is explained in detail in the following paragraphs, was used. The documents to be examined within the scope of the research were obtained from the Thesis Center of the Council of Higher Education (YÖK). In the search tab in the thesis center; The 'all' option was selected for the area to be searched, permission status and thesis type, and 'cultural heritage transfer' was written as the search term. 101 graduate theses, which were determined to be related to the transfer of cultural heritage, were analysed according to the questions specified in the research purpose, and the findings of the research were revealed.

### Findings

In this part of the research, the findings obtained as a result of the analysis of the postgraduate theses related to the transfer of cultural heritage are presented. It can be stated that the number of postgraduate theses does not show a balanced and regular distribution by years. Transfer of cultural heritage as a subject in postgraduate theses in Turkey started to be discussed 26 years ago. It can be stated that theses related to the transfer of cultural heritage have been completed in 39 different universities. In the data obtained, it is seen that the average of thesis per university is 2.59 and the most theses were completed in Gazi University with 14 theses. It is seen that 82% of the theses related to the transfer of cultural heritage are master's and 18% are doctoral theses. Qualitative research method was used in 91% (92 theses), mixed research method was used in 6% (6 theses) and quantitative research method was used in 3% (3 theses). It can be said that the transfer of cultural heritage through the teaching of Turkish as a foreign language is the most discussed theme. It has been observed that the theses dealing with this theme have increased due to the refugee problem that emerged after the conflicts in the Middle East and North African countries. Secondly; It has been observed that the transfer of cultural heritage through literary texts (novels, stories, anecdotes, etc.) has been examined. Theses that deal with the transfer of cultural heritage through education are in the third place. When the bibliographies of graduate theses on cultural heritage transfer are examined; It was determined that the researchers benefited from a total of 11,188 sources, 9118 of which were domestic and 2070 were foreign sources. It is seen that researchers mostly refer to domestic and Turkish sources in postgraduate theses.

### Results and discussion

It has been understood that the research on the cultural heritage transfer process started in Turkey in the 1990s and is the subject of postgraduate studies with the thesis completed in 1995. In the data of 2022, the number of doctorate and master's theses registered to the Higher Education Council Thesis Center is 618,684. It is seen that 101 postgraduate theses on cultural heritage transfer constitute only 0.016 of total. According to this ratio, it can

be said that the number of postgraduate theses on cultural heritage transfer is insufficient and should be increased. It has been determined that 101 theses examined within the scope of the research are mostly related to the science of 'education'. Cultural heritage transfer through general or field education constitutes the main subject of a total of 90 theses. As a result of the examination, it was seen that the postgraduate theses mainly used domestic sources. It can be suggested to encourage the use of foreign resources to understand the knowledge revealed at the universal level.

International Journal of Social Sciences  
and Education Research  
Volume:8, Issue:2, 2022

**Research article/Araştırma makalesi**

Pandeminin birinci yılında (2020-2021) COVID-19 hastalığı geçirenlerin  
damgalanma algısı: Türkiye örneği

*Ömer ERDOĞAN, Mutluhan ERSOY*

## Pandeminin birinci yılında (2020-2021) COVID-19 hastalığı geçirenlerin damgalanma algısı: Türkiye örneği

*Stigma perception of those who had COVID-19 in the first year of the pandemic (2020-2021): The case of Turkey*

Ömer Erdoğan<sup>1</sup> ve Mutluhan Ersoy<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Kastamonu Ün., Kastamonu-Türkiye, e-mail: oerdogan@kastamonu.edu.tr, ORCID:<https://orcid.org/0000-0003-2138-3066>

<sup>2</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Kastamonu Ün., Kastamonu-Türkiye, e-mail: mersyo@kastamonu.edu.tr, ORCID:<https://orcid.org/0000-0003-1674-252X>

### Makale Bilgisi

### Öz

#### Araştırma Makalesi

Gönderilme: 15 Şubat 2022  
Düzeltilme: 19 Nisan 2022  
Kabul: 24 Nisan 2022

#### Anahtar kelimeler:

Damgalanma,  
COVID-19,  
Pandemi,  
Sosyal dışlanma,  
Enfeksiyon hastalığı

Çalışmanın temel amacı, COVID-19 hastalığı olan ve pandeminin henüz aşısı geliştirilmediği ilk yılında iyileşenlerin damgalanma deneyimlerini ve bunun depresyon ve anksiyeteye ilişkisini araştırmaktır. Çalışma iki bölüm halinde gerçekleştirilmiş olup, birinci aşama COVID-19 hastalığı olan ve iyileşme süresi en az bir ay olan 1227 kişiye COVID-19 Stigma Ölçeği ve Hastane Kaygı ve Depresyon Ölçeği kullanılarak nicel yöntemle gerçekleştirildi. İkinci aşama, yaşam deneyimleriyle damgalanmayı ortaya çıkarmak amacıyla 50 katılımcı ile nitel görüşmelerle gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin analiz sonuçları neticesinde COVID-19 hastalığı geçirenler arasında damgalanma algısının yüksek olduğu bulunmuştur. En yüksek düzeyde damgalanma 60 yaş ve üzerindeki katılımcılar arasında görülürken, eğitim düzeyi yükseldikçe damgalanma algısının düştüğü ve iyileşme süresi arttıkça damgalanma algısının da arttığı bulunmuştur. Ayrıca damgalanma düzeyi arttıkça katılımcıların depresyon ve kaygı düzeyleri artmaktadır. Nitel görüşmelerde katılımcıların COVID-19 hastalığı geçirmeden önce, hastalık sürecinde ve iyileştikten sonra hastalığa ilişkin duygu, düşünce ve damgalanma algılarına ilişkin temalar ele alınmıştır. Hastalık sürecinde ve sonrasında en çok yaşanan duygu korku ve kaygı duyguları olurken hastalık sonrasında katılımcıların yakın sosyal çevrelerine ilişkin damgalanma yaşadıkları ve bunun onları sarstığı ifade edilmiştir.

### Article Info

### Abstract

#### Research Article

Received: 15 February 2022  
Revised: 19 April 2022  
Accepted: 24 April 2022

#### Keywords:

Stigma,  
COVID-19,  
Pandemic,  
Social exclusion,  
Infectious disease

The main purpose of the study is to investigate the experiences of stigma and its relationship with depression and anxiety in those with COVID-19 who recovered in the first year of the pandemic, when the vaccine was not developed yet. The study was carried out in two parts, and it was carried out with the quantitative method using the COVID-19 Stigma Scale and the Hospital Anxiety and Depression Scale to 1227 people with first stage COVID-19 disease and a recovery period of at least one month. The second stage was conducted with qualitative interviews with 50 participants in order to reveal the stigma with their life experiences. The results of the analysis of the data obtained showed that the perception of stigma was high among those who had COVID-19 disease. While the highest level of stigma perception was seen among the participants aged 60 and over, it was found that the perception of stigma decreased as the education increased, and the perception of stigma increased as the recovery time increased. In addition, as the level of stigma perception increases, both the depression and anxiety levels of the participants increase. In the qualitative interviews, themes related to the participants' feelings, thoughts and stigmatization perceptions regarding the disease were discussed before they contracted the COVID-19 disease, during the disease process and after recovery. While the most experienced emotions during and after the illness were feelings of fear and anxiety, it was stated that the participants experienced stigma in their immediate social environment after the illness and this shook them.

\* Bu çalışmanın Etik Kurul Onayı, 25.12.2020 tarih ve 65 sayılı karar ile Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler, Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu'ndan alınmıştır. Tüm sorumluluk yazara aittir.

**Kaynak göster:** Erdoğan, Ö. & Ersoy, M. (2022). Pandeminin birinci yılında (2020-2021) COVID-19 hastalığı geçirenlerin damgalanma algısı: Türkiye örneği. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 8 (2), 165-183. DOI: <https://doi.org/10.24289/ijsser.1073759>

## 1. Giriş

30 Ocak 2020'de DSÖ, Çin'in Hubei Eyaleti'ne bağlı Wuhan'da görülen koronavirüs hastalığını (COVID-19) altıncı "Uluslararası Önem Arz Eden Halk Sağlığı Acil Durumu" olarak ilan ederken, 11 Mart 2020'de pandemiye bir salgın olarak tanımlamıştır. Kişiden kişiye bulaşma zincirleri, nispeten uzun kuluçka süresi ve bazı asemptomatik vakaların varlığı, halk arasında virüsün son derece bulaşıcı, ölümcül ve kontrol edilemez olduğu konusunda büyük korkuyu tetiklemiştir (Tian vd., 2020; Lin 2020). Diğer koşullarla karşılaştırıldığında bulaşıcı hastalığın karakteristik doğası korkudur. Ne yazık ki korku, hastalığın kendisinin verdiği zararı artırabilir. Çünkü hastalığın, herhangi bir hijyenik önlem olmaksızın son derece yüksek bulaşma oranı ve nispeten yüksek ölüm oranına sahip olması, bazı durumlarda damgalama, ayrımcılık ve önyargı gibi diğer psiko-sosyal sonuçlara neden olabilmektedir (Pappas vd., 2009; Lin 2020).

Antik Yunanda, köleleri ve suçluları 'istenmeyen' kişiler olarak göstermek için işaretleme uygulamasına atıfta bulunan ve kişiyi suçlu, hain veya köle olarak damgalayan kalıcı bir işaret olarak kullanılan damgalama terimi, Goffman (1963: 3) tarafından genellikle istenmeyen bir bireyi veya bir grubu diğerlerinden ayıran bir özellik veya nitelik olarak tanımlanmıştır (Goffman, 1963; Gilbert vd., 1998). Goffman'a göre damgalama, sapkın özelliğe sahip bir bireyin genel olarak değer kaybetmesi süreci olup, bireyin gerçek sosyal kimliğinin toplumun sahip olması gereken niteliklere ilişkin normatif beklentilerini karşılamadığında ortaya çıkar (s. 11). Böylece, bireyin sosyal kimliği bozulur ve sosyal etkileşimin rol gereksinimlerini yerine getirmekten aciz kaldığı varsayılır. Dolayısıyla damgalanma sosyal olarak inşa edilerek sosyal ilişkilere gömülür ve kişinin yakın sosyal çevre ile günlük etkileşimlerinde kendini gösterir (Pescosolido vd., 2008).

Crocker, Major ve Steele (1998), damgalanmanın tek bir tanımlayıcı özelliğini ortaya koymanın zorluğunu kabul ederek, damgalanan kişilerin, belirli bir sosyal kimliği taşıyan "sosyal bağlamda belirli bir niteliğe veya karakteristiğe sahip olduklarına inanıldığını" öne sürerler (s. 505). Onlara göre damgalama, kişinin belirli bir durumda olumsuz olarak değerlendirilen bir grup veya kategori üyeliğinden kaynaklanır. Belirli bir sosyal bağlamda değeri düşürülen bir sosyal kimliği işaret eden bir nitelik veya özellik olarak tanımlanmış olan damgalama, 1960'lardan beri hastalık/lara, özellikle de akıl hastalarına onlarla olan sosyal ilişkilerden kaçınma, korkulması gereken kişiler gibi davranışlarla uygulanmıştır. Bunun sonucu olarak hastalık teşhisi konulduğunda kişiler hastalığın toplumsal yorumuna bağlı olarak, eski kimliklerinden sıyrılarak "hasta" statüleriyle tutarlı yeni bir kimliği içselleştirirler (Goffman, 1963; Link vd., 1989; Scheff, 1966).

DSÖ'ne göre, sağlık bağlamında sosyal damgalama, belirli özellikleri paylaşan bir kişi veya bir grup insan ile belirli bir hastalığı arasında olumsuz bir ilişkidir. Salgında, insanların etiketlendiği, klişeleştirildiği, ayrımcılığa uğradığı, ayrı tedavi edildiği ve/veya bir hastalıkla algılanan bir bağlantı nedeniyle statü kaybı yaşadığı anlamına gelir. Dolayısıyla damgalama süreci boyunca, bireyler, belirli bir özelliğe sahip oldukları veya belirli bir grubun üyesi oldukları için belirli türdeki sosyal etkileşimlerden sistematik olarak dışlanırlar. Örneğin, Suudi Arabistan'da MERS ile hastaneye kaldırılan sağlık personelleri ile yapılan çalışmada, katılımcılar yıllar sonra bile, insanların kendilerine farklı davrandıklarını ve birçoğu için iş hayatlarındaki tüm anlam ve aidiyet duygularının asla geri dönmediğini bildirmişlerdir (Almutairi vd., 2018).

Ayrıca bulaşıcı hastalık salgınları, belirli etnik grupların damgalanmasıyla da ilişkilendirilmiştir. Örneğin, 1892'de tifo ve kolera salgınları, Doğu Avrupa'dan Rus Yahudi göçmenlere kadar izlenmiş ve bu grubun damgalanmasına ve ayrımcılığına neden olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde, Çin Mahallesi topluluğu, Hong Kong'dan bir gemiyle taşınan sıçanlara atfedilen hiyarcıklı plak salgını nedeniyle damgalanmış ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki 1993 Hantavirüs salgını başlangıçta Navajo hastalığı olarak anılmış ve bu da bölgedeki Amerikan Yerlilerinin ayrımcılığına ve damgalanmasına yol açmıştır (Person vd., 2004). Liberya'daki Ebola salgını sırasında, karantina altındakiler genellikle farklı etnik gruplardan, dinlerden veya kabilelerden olduğundan ve tehlikeli olarak algılandığından, sosyal dışlanmanın azınlık gruplarının haklarından mahrum kalmasına yol açtığı bulunmuştur (Pellecchia vd., 2015; Overholt vd., 2018).

Dünya çapında diğer salgınlarda olduğu gibi bu salgın sırasında da sağlık çalışanlarının, COVID-19 hastalarının ve iyileşenlerin çeşitli dışlanma vakaları ortaya çıkmıştır (Poudel, 2020). Örneğin, Meksika'da doktorların ve hemşirelerin toplu taşıma araçlarına erişimlerinin reddedilmesi ve fiziksel saldırılara maruz kalmaları nedeniyle bisiklet kullandıkları tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Malavi'de sağlık çalışanlarının toplu taşıma araçlarını kullanmalarına izin verilmediği, sokakta hakarete uğradığı ve kiralık dairelerden tahliye edildiği bildirilmiştir. Hindistan'da medya raporları, COVID-19 hastalarıyla ilgilenen doktorların ve sağlık personelinin önemli sosyal dışlanma ile karşı karşıya olduğunu ortaya çıkarmıştır; sağlık çalışanlarından kiraladıkları evleri boşaltmaları istenmiş

ve hatta görevlerini yerine getirirken saldırıya uğramışlardır. Yine COVID-19 hastalarının sosyal damgalanmasıyla ilgili olarak medyada yer alan bir habere göre, Hindistan'da, Maharashtra eyaletinde doğum yapan bir kadının ailesi tarafından terk edildiği şeklindedir. Ayrıca COVID-19, çeşitli gruplara karşı önceden var olan stereotiplerin güçlenmesine yol açmıştır. Örneğin, İtalya'da ulusal tecrit başlamadan birkaç hafta önce olağanüstü hal ilan edilmiş, ancak günlük yaşam her zaman olduğu gibi devam ediyorken, Çin toplumuna karşı duygu değişmiş ve restoranları boş bırakılmış, giderek daha fazla ebeveyn Çinli bir sınıf arkadaşları varsa çocuklarının okula gitmesini istememiş ve yüksek profilli bir politikacı televizyonda "hepinizin canlı fare yediğini gördük" ifadesini kullanmıştır.

COVID-19 hava yoluyla bulaşan bir hastalık olduğundan hem sosyal uyum hem de sosyal izolasyona uğramak için kişileri hastalıklarını gizlemeye itmekte ve böylece tanı ve tedaviyi geciktirmektedir. İyileşen hastaların yeniden enfekte olabilecekleri ve virüsü başkalarına bulaştırabilecekleri algısıyla topluma katılımları istenmemektedir. Bu kapsamda çalışmanın temel amacı pandeminin birinci yılında henüz aşının geliştirilmediği bir dönemde COVID-19 hastalığı geçirmiş ve iyileşmiş olanların algıladıkları damgalanma düzeylerini belirleyerek yaşam deneyimlerini ortaya koymaktır. Bu amacın yanında COVID-19 hastalığı geçirmiş olanların depresyon ve kaygı düzeylerinin belirlenmesi ve damgalanma ile ilişkilerinin ortaya konulması da amaçlanmaktadır.

*Bu amaçlar doğrultusunda çalışmanın nicel bölümüne ilişkin hipotezler şu şekildedir:*

H1: COVID19 hastalığı geçirmiş ve iyileşmiş olan kadınlar bütün damgalanma boyutlarında erkeklerden daha fazla damgalanma algısı yaşamaktadır.

H2: Yaş arttıkça damgalanma algısı artmaktadır.

H3: COVID19 hastalığı geçirmiş ve iyileşmiş olan evliler bütün damgalanma boyutlarında bekârlardan daha fazla damgalanma algısı yaşamaktadır.

H4: Sosyo ekonomik gelir düzeyi arttıkça damgalanma algısı azalmaktadır.

H5: Eğitim düzeyi arttıkça damgalanma algısı bütün boyutlarda azalmaktadır.

H6: Hastalıktan kurtulma süresi arttıkça bütün boyutlarda damgalanma algısı artmaktadır.

H7: Damgalanma algısı ile depresyon arasında pozitif yönlü ilişki vardır.

H8: Damgalanma algısı ile kaygı arasında pozitif yönlü ilişki vardır.

*Çalışmanın nitel bölümüne ilişkin ise şu araştırma sorularına cevap aranmıştır:*

1. COVID19 hastalarının hastalık öncesi, hastalık sürecinde ve iyileşme sonrasında yaşamış oldukları duygular nelerdir?

2. COVID19 hastalarının hastalık sürecinde ve iyileşme sonrasında içselleştirdikleri damgalanma yaşantıları nelerdir?

3. COVID19 hastalarının hastalık sürecinde ve iyileşme sonrasında deneyimledikleri damgalanma yaşantıları nelerdir?

4. COVID19 hastalarının hastalık sürecinde ve iyileşme sonrasında damgalanma yaşamaya yönelik neler düşünülmüşlerdir?

## 2. Yöntem

Bu çalışma hem nicel hem de nitel görüşme yönteminin birlikte kullanıldığı betimleyici karma yöntemle gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem araştırmalar, nitel-nicel yaklaşım ve yöntemlerin kasıtlı ve sistematik olarak tek bir çalışmada kullanımını sağlar ve sonuca ulaşırken nitel-nicel veriler bütünleştirilir (Maxwell, 2016). Nicel yöntemin kullanımı birçok katılımcıya ulaşma imkân sağlarken, nitel yöntem kullanılarak yapılan görüşmeler araştırma konusunun derinlemesine incelenmesine imkân sağlar. Dey'in (1993) belirttiği gibi, nicel yöntem kullanılarak sayılarla elde edilen verilerin anlamlarını algılayabilmek için nitel verilerin kullanımı araştırmaya derinlik kazandırmaktadır. Bu nedenle çalışma, nicel verilerin elde edilmesinden sonra nitel verilerle desteklenmiştir. Yapılan tüm çalışmalar Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler, Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 25.12.2020/65 kararıyla onaylanmıştır.

### 2.1. Örneklem

Çalışmanın örnekleme COVID-19 hastalığı tanısı almış ve en az bir ay önce iyileşmiş olan, 20 yaşından büyük, halen ruhsal bir rahatsızlığa yönelik tedavi görmeyen ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 657'si

kadın 570'i'i erkek olmak üzere toplam 1227 kişiden oluşmuştur. Katılımcılar Türkiye'nin bütün illerini kapsayacak şekilde rastlantısal olarak seçilmiştir. Katılımcılar araştırmacıların derslerine girdiği Kastamonu Üniversitesi'nin farklı bölümlerinde okuyan öğrencilerin yakın çevrelerinden belirlenmiştir. Derslerin 2020-2021 Eğitim Dönemi'nde uzaktan eğitimle gerçekleştirilmesi nedeniyle öğrenciler kendi illerinde bulduklarından dolayı, öğrencilere öncelikle çalışmaya yönelik bilgi verilmiş ve çevrelerinde COVID-19 hastalığı geçirmiş ve iyileşmiş olan kişilerin belirlenerek, bu kişilerden gönüllü katılmayı kabul edenlerle gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Nicel veriler için frekans dağılımı tablosu

Değişken	Cinsiyet				Toplam		
	Kadın		Erkek		N	%	
	N	%	N	%			
Yaş	20-29 Yaş	220	17,9	167	13,6	387	31,5
	30-39 Yaş	157	12,8	128	10,4	285	23,2
	40-49 Yaş	169	13,8	143	11,7	312	25,4
	50-59 Yaş	73	5,9	87	7,1	160	13,0
	60 ve Üstü	38	3,1	45	3,7	83	6,8
Medeni durum	Bekâr	170	13,9	174	14,2	344	28,0
	Evli	439	35,8	378	30,8	817	66,6
	Boşanmış + Dul	48	3,9	18	1,5	66	5,4
Eğitim düzeyi	İlkokul	176	14,3	87	7,1	263	21,4
	Ortaokul	101	8,2	79	6,4	180	14,7
	Lise	183	14,9	166	13,5	349	28,4
	Yüksekokul – Üni.	187	15,2	215	17,5	402	32,8
	Yük. Lis. - Doktora	10	0,8	23	1,9	33	2,7
SED	Gelir giderden az	194	15,8	148	12,1	342	27,9
	Gelir giderden fazla	121	9,9	135	11,0	256	20,9
	Gelir gidere denk	342	27,9	287	23,4	629	51,3
Tedavinin bittiği süre	1-2 Ay	480	39,1	391	31,9	871	71,0
	3-4 Ay	123	10,0	137	11,2	260	21,2
	5 Ay ve Üstü	54	4,4	42	3,4	96	7,8
Toplam		657	53,5	570	46,5	1227	100

Tablo 2. Nitel veriler için frekans dağılımı tablosu

Değişken	Cinsiyet				Toplam		
	Kadın		Erkek		N	%	
	N	%	N	%			
Yaş	20-29 Yaş	5	10,0	6	12,0	5	10,0
	30-39 Yaş	5	10,0	6	12,0	11	22,0
	40-49 Yaş	6	12,0	5	10,0	13	26,0
	50-59 Yaş	7	14,0	4	8,0	15	30,0
	60 ve Üstü	4	8,0	2	4,0	6	12,0
Medeni durum	Bekâr	8	16	13	26,0	21	42,0
	Evli	19	38,0	10	20,0	29	58,0
	İlkokul	6	12,0	4	8,0	10	20,0
Eğitim düzeyi	Ortaokul	10	20,0	6	12,0	16	32,0
	Lise	7	14,0	8	16,0	15	30,0
	Yüksekokul – Üni.	4	8,0	4	8,0	8	16,0
	Yük. Lis. - Doktora	-	-	1	2,0	1	2,0
	Gelir giderden az	8	16,0	6	12,0	14	28,0
SED	Gelir giderden fazla	5	10,0	5	10,0	10	20,0
	Gelir gidere denk	14	28,0	12	24,0	26	52,0
	1-2 Ay	19	38,0	12	24,0	31	62,0
Tedavinin bittiği süre	3-4 Ay	5	10,0	7	14,0	12	24,0
	5 Ay ve Üstü	3	6,0	4	8,0	7	14,0
	Toplam	27	100	23	100	50	100

Araştırmanın nicel uygulama bölümünde toplam 1227 katılımcı yer almıştır (Tablo 1). Katılımcıların 657'si (%53,5) kadın 570'i (%46,5) ise erkek olup; kadın katılımcıların 220'si 20-29 yaş aralığında, 157'si (%12,8) 30-39 yaş aralığında, 169'u (%13,8) 40-49 yaş aralığında, 73'ü (%5,9) 50-59 yaş aralığında ve 38'i (%3,1) ise 60 yaş

ve üzerinde yer alırken, erkek katılımcıların 167'si (%13,6) 20-29 yaş aralığında, 128'i (%10,4) 30-39 yaş aralığında, 143'ü (%11,7) 40-49 yaş aralığında, 87'i (%7,1) 50-59 yaş aralığında ve 45'i (%3,7) ise 60 yaş ve üstü grupta yer almıştır. Kadın katılımcıların 170'i (13,9) bekâr, 439'u (%35,8) evli ve 48'i (%3,9) ise boşanmış veya dul grupta yer alırken, 570 erkek katılımcının 174'ü (%14,2) bekâr, 378'i (%30,8) evli ve 18'i (%1,5) ise boşanmış veya dul grubunda yer almıştır. Kadın katılımcıların 176'sı (%14,3) ilkökul mezunuyken, 101'i (%8,2) ortaokul, 183'ü (%14,9) lise, 187'si (%15,2) yüksekökul ve üniversite ve 10'u (%0,8) ise yüksek lisans veya doktora düzeyinde eğitim almışken, erkek katılımcıların 87'si (%7,1) ilkökul, 79'u (%6,4) ortaokul, 166'sı (%13,5) lise, 215'i (%17,5) yüksekökul veya üniversite ve 23'ü (%1,9) ise yüksek lisans veya doktora düzeyinde eğitim almıştır. Kadın katılımcıların 194'ü (%15,8) gelirinin giderinden az olduğunu ifade ederken, 121'i (%9,9) gelirinin giderlerinden fazla ve 342'si (%27,9) ise gelirinin giderine denk olduğunu belirtirken erkek katılımcıların 148'i (%12,1) gelirinin giderinden az olduğunu, 135'i (%11,0) gelirinin giderinden fazla olduğunu ve 287'si (%23,4) ise gelirinin giderine denk olduğunu bildirmiştir. Kadın katılımcıların 480'i (%39,1) tedavilerinin 1-2 ay önce, 123'ü (%10,0) 3-4 ay önce ve 54'ü (%4,4) ise 5 ay ve üstü süre önce bittiğini bildirirken, erkek katılımcıların 391'i (%31,9) tedavilerinin 1-2 ay, 137'si (%11,2) 3-4 ay ve 42'si (%3,4) ise 5 ay ve üstü bir süre önce bittiğini belirtmiştir.

Çalışmanın nitel bölümü 27'si (%54) kadın 23'ü (%46) erkek olmak üzere toplam 50 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yüz yüze, telefonla veya internet aracılığıyla gerçekleştirilmiştir (Tablo 2). Katılımcıların yaş ortalaması 38,94 olup, 21'nin (%42) medeni durumu bekâr 29'unun (%58) ise evlidir. Katılımcıların 10'u (%20,0) ilkökul mezunuyken 16'sı (%32,0) ortaokul, 15'i (%30,0) lise, 8'i (%16,0) yüksekökul veya lisans mezunu ve 1'i (%2,0) ise yüksek lisans veya doktora mezunudur. Katılımcıların 14'ü (%28,0) gelirinin giderinden daha az olduğunu belirtirken 10'u (%20,0) gelirinin giderinden fazla olduğunu 26'sı ise (%52,0) geliriyle giderinin denk olduğunu belirtmiştir. Çalışmanın nitel bölümünde yer alan katılımcıların 31'i (%62) tedavilerinin 1-2 ay önce tamamlandığını belirtirken 12'si (%24,0) 3-4 ay ve 7'si (%14,0) ise 5 ay ve üzerindeki bir sürede tedavilerinin tamamlandığını bildirmiştir.

## 2.2. Veri toplama işlemi

Çalışmanın verilerinin toplanması iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada çalışmanın nicel verileri toplanmıştır. Bu amaçla üniversite eğitiminin uzaktan yapılması dolayısıyla öğrencilere araştırmacılar tarafından araştırmanın amacına yönelik olarak bilgi verilmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda kullanılacak ölçüm araçları ve nasıl uygulanacağına yönelik öğrencilerin bilgilendirilmesinden sonra çalışmaya destek olmak isteyen öğrencilerin çevrelerinde COVID-19 hastalığı geçirmiş olan kişilere ulaşmaları istenmiştir. Bu kapsamda öğrenciler çalışmaya gönüllü katılmak isteyen kişilere ölçekleri uygulamış ve sisteme yüklemişlerdir. Çalışmanın ikinci aşamasında öğrencilerden çevrelerinde nitel görüşmeye katılmak isteyen kişileri belirlemeleri istenmiş ve öğrencilerin tespit ettikleri katılımcılar ile araştırmacılar internet üzerinden online görüşmeleri gerçekleştirmişlerdir.

## 2.3. Verilerin analizi

Nicel verilerin analizinde SPSS 23 paket programı kullanılmıştır. Analizlere geçilmeden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine Kolmogorov Simirnov Z testi ve basıklık (Skewness) - çarpıklık (Kurtosis) katsayıları ile bakılmıştır. İlişkisel analizlerde Bivariate Korelasyon analizi, farklılaşmaya yönelik olarak ise çoklu varyans analizi uygulanmıştır. Farklılığa yönelik yapılan analizlerde gruplar arası farklılaşmaya verilerin homojen olup olmamasına göre Post Hoc Tukey veya Tamhane testleri uygulanmıştır.

Nitel görüşmelerden elde edilen veriler tematik analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Tematik analiz, verilerde tanımlanan örüntüleri/temaları belirleyerek, analiz ederek ve raporlayarak zengin ve ayrıntılı bilgi sağlayabilen, kullanışlı ve esnek bir nitel veri analizi yöntemidir (Boyatzis, 1998; Braun ve Clarke, 2006). Tematik analiz, kodlamanın araştırmacı tarafından belirlenen bir dizi tema ürettiği nitel bilgiyi kodlama sürecidir (Boyatzis, 1998; Braun ve Clarke, 2006). Tema, verilerde bulunan ve minimumda olası gözlemleri tanımlayan ve düzenleyen ve maksimumda fenomenin yönlerini yorumlayan bir kalıptır. Ayrıca, temalar açık (açıkça ifade edilmiş) ve gizli (altta yatan) seviyelerde bulunabilir.

Görüşmelerin araştırmacılar tarafından birebir transkripsiyonu yapıldıktan sonra, katılımcıların mahremiyetinin korunması amacıyla ses dosyaları silinmiştir. Görüşme sürecinde adı geçen katılımcıların ve katılmayanların gerçek isimleri de dâhil olmak üzere tüm tanımlayıcı bilgiler transkriptlerden çıkarılmıştır. Araştırmacılar, isim yerine tüm katılımcıları benzersiz bir sayı ve karakter kombinasyonu ile etiketlemişlerdir. Belirlenen kodlamada örneğin K1 görüşme yapılan kişinin sırasını belirtirken parantez içinde yer alan (K-29/1) (K=Kadın E=Erkek/1=Bekâr, 2=Evli) ise sırayla cinsiyeti, yaşı ve medeni durumu belirtmektedir.



## 2.4. Araçlar

*COVID-19 Stigma (Damgalanma) Ölçeği*: COVID-19 ölçeği geçerlilik, güvenilirlik çalışması araştırmacılar tarafından yapılmış olup, içselleştirilmiş, uygulanmış ve beklenen damgalanma algısını ölçen 13 maddelik 5'li likert tipi bir ölçektir (Erdoğan ve Ersoy, 2022). İçselleştirilmiş damgalanma boyutu, enfekte olan kişilerin hastalıkla ilişkili kendileri hakkındaki olumsuz inançlarını ve duygularını onaylama derecesini ifade eden 6 maddeden oluşmuştur. Uygulanmış damgalanma boyutu enfekte olmuş kişinin hastalık süreci ve sonrasında günlük yaşamında karşılaştığı ayırıcı davranışları kapsayan 4 maddeyi içerir. Beklenen damgalanma boyutu ise, enfekte kişinin gelecekte başkalarından hastalığına yönelik önyargı ve ayırıcılık deneyimleyeceği beklentisine yönelik duygu ve düşünceleri ifade eden 3 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin 3 faktörünün yanında bir de genel damgalanma algısını ölçmek üzere toplam damgalanma puanı kullanılmıştır. Ölçek boyutları ve toplam puan için yapılan güvenilirlik çalışmasından elde edilen Cronbah  $\alpha$  değerleri .77 ile .89 arasında değişen yeterli iç tutarlılık göstermiştir. Ölçek boyutlarının puanlamasında her boyut için ortalamanın altı düşük damgalanma algısı olarak kabul edilirken ortalamanın üstü yüksek damgalanma algısı olarak alınmıştır.

*Hastane Anksiyete ve Depresyon Ölçeği (HADÖ)*: Anksiyete ve depresyonun belirtilerini taramak amacıyla Zigmond ve Snaith (1983) tarafından geliştirilen ölçek (Ek-2) 7'si depresyon, 7'si de anksiyete belirtileri olmak üzere 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Aydemir vd. (1997) tarafından yapılmıştır. Çeşitli bedensel rahatsızlıkları olanlar için hazırlanan bu ölçekte anksiyete için 10, depresyon için kesme puanı 7'dir. Alt ölçeklerden 0-21 arası puan alınabilmektedir. Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında, Cronbach alfa katsayısı anksiyete ve depresyon için sırasıyla 0.85; 0.78 olarak bulunmuştur. Ölçekte yer alan her bir maddenin puanlaması farklıdır. 1, 3, 5, 6, 8, 10, 11 ve 13. maddeler azalan şiddeti göstermektedir ve puanlama 3, 2, 1, 0'dır. Öte yandan 2, 4, 7, 9, 12 ve 14. maddeler ise puanlanmaktadır. 0, 1, 2, 3. Kaygı alt ölçeği için 1., 3., 5., 7., 9., 11. ve 13. maddelerin puanları toplanırken; Depresyon alt ölçeği için 2, 4, 6, 8, 10, 12 ve 14. maddelerin puanları toplanır.

## 3. Bulgular

### 3.1. Nicel çalışma bulguları

Çalışmanın amaçları doğrultusunda 2021 yılında COVID-19 hastalığı geçirmiş ve iyileşmiş toplam 1227 katılımcıya ölçek uygulanmış olup çalışmadan elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

COVID-19 Damgalanma alt boyutlarından olan, içselleştirilmiş damgalanma boyutunun bağımlı değişken olarak alındığı varyans analizi sonuçlarına göre (Tablo 2), yaşın ( $F_{4,1222}=5,55;P<.000$ ), eğitim düzeyinin ( $F_{4,1222}=10,26;P<.000$ ), tedavinin bitiş süresinin ( $F_{2,1224}=14,31;P<.000$ ), anksiyete düzeyinin ( $F_{1,1225}=83,46;P<.000$ ) ve depresyon düzeyinin ( $F_{1,1225}=109,62;P<.000$ ) ana etkileri anlamlı bulunurken, cinsiyetin ( $F_{1,1225}=,228; P>.050$ ), medeni durumun ( $F_{2,1224}=2,80;P>.050$ ) ve SED'in ( $F_{2,1224}=1,07;P>.050$ ) ise istatistiksel olarak gruplar arasında anlamlı farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur. Katılımcıların yaş düzeyine göre içselleştirilmiş damgalanma boyutundaki farklılaşmalarına verilerin homojen dağılması nedeniyle Post Hoc Tukey testiyle bakılmış olup; 60 yaş ve üzerinde grupta yer alan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{X}_{60\text{ yaş ve üstü}}=12,84$ ) en yüksek düzeyde olup bu grupta yer alan katılımcılar istatistiksel olarak anlamlı şekilde diğer grupların tamamından farklılaşmaktadır. Yani bu grupta yer alan katılımcılar anlamlı şekilde içselleştirilmiş damgalanmayı daha fazla yaşarken diğer gruplar arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır.

Katılımcıların eğitim düzeyine göre içselleştirilmiş damgalanma boyutundaki farklılaşmaya verilerin homojen dağılmamasından dolayı Tamhane testiyle bakılmış olup eğitim düzeyi ilkökul ( $\bar{X}_{ilkokul}=11,98$ ) olan grupta yer alan katılımcıların puanları en yüksek grup olup bu grupta yer alan katılımcılar istatistiksel olarak anlamlı şekilde lise, yüksekokul/ üniversite ve yüksek lisans/doktora grubunda yer alan katılımcılardan daha fazla içselleştirilmiş damgalanma yaşamaktadır. Ortaokul düzeyinde eğitim almış olan grupta yer alan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{X}_{ortaokul}=11,53$ ) olup bu grupta yer alan katılımcılar yüksekokul/üniversite ve yüksek lisans/doktora eğitim düzeyinde yer alan katılımcılardan anlamlı şekilde daha fazla içselleştirilmiş damgalanma yaşamaktadır. Lise düzeyinde eğitim almış grupta yer alan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{X}_{lise}=10,83$ ) olup bu grupta yer alan katılımcılar ise yüksekokul/üniversite ve yüksek lisans/doktora düzeyinde eğitim alan grupta yer alan katılımcılardan anlamlı şekilde daha fazla içselleştirilmiş damgalanma yaşamaktadır. Katılımcıların tedavilerinin bitme sürelerine göre içselleştirilmiş damgalanma boyutundaki farklılaşmaya verilerin homojen dağılmamasından dolayı Tamhane testiyle bakılmış olup, tedavisinin bitme süresi 5 ay ve üzerinde olan grupta yer alan katılımcıların puan ortalaması

( $\bar{X}_{5 \text{ ay ve üstü}}=12,83$ ) en yüksek olup bu grupta yer alan katılımcılar anlamlı şekilde diğer gruplarda yer alan katılımcılardan daha fazla içselleştirilmiş damgalanma yaşamaktadır. Tedavisinin bitme süresi 1-2 ay arasında olan grupta yer alan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{X}_{1-2 \text{ ay}}=11,53$ ) en düşük düzeyde olup bu grupta yer alan katılımcılar diğer iki gruptan da anlamlı şekilde daha düşük düzeyde içselleştirilmiş damgalanma yaşamaktadır.

Tablo 3. İçselleştirilmiş damgalanma boyutu ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişki

	Değişken	İçselleştirilmiş damgalanma				
		N	Ort.	ss	F.	Sig.
Cinsiyet	Kadın	657	10,83	4,13	,228	,633
	Erkek	570	10,95	4,43		
Yaş	20-29 Yaş	387	10,82	4,26	5,55	,000
	30-39 Yaş	285	10,50	3,65		
	40-49 Yaş	312	10,64	4,19		
	50-59 Yaş	160	11,21	4,80		
	60 Yaş ve Üstü	83	12,84	5,01		
Medeni durum	Bekâr	344	10,43	4,04	2,80	,061
	Evli	817	11,06	4,30		
	Boşanmış + Dul	66	11,12	4,92		
Eğitim düzeyi	İlkokul	263	11,98	4,68	10,26	,000
	Ortaokul	180	11,53	4,51		
	Lise	349	10,83	3,94		
	Yüksekokul-Üni.	402	10,01	3,96		
	Yük. Lis. - Doktora	33	10,00	4,21		
SED	Gelir giderden az	342	11,17	4,51	1,07	,342
	Gelir giderden fazla	256	10,85	4,22		
	Gelir gidere denk	629	10,75	4,15		
Tedavinin bittiği süre	1-2 Ay	871	10,55	4,04	14,31	,000
	3-4 Ay	260	11,31	4,45		
	5 Ay ve Üstü	96	12,83	5,18		
Anksiyete düzeyi	Düşük	907	10,25	3,87	83,46	,000
	Yüksek	320	12,70	4,80		
Depresyon düzeyi	Düşük	661	9,76	3,51	109,62	,000
	Yüksek	566	12,21	4,68		

COVID-19 Damgalanma alt boyutlarından olan, uygulanmış damgalanma boyutunun bağımlı değişken olarak alındığı varyans analizi sonuçlarına göre (Tablo 3), yaşın ( $F_{4,1222}=5,04; P<.000$ ), medeni durumun ( $F_{2,1224}=4,47; P<.050$ ), eğitim düzeyinin ( $F_{4,1222}=16,94; P<.000$ ), tedavinin bitiş süresinin ( $F_{2,1224}=10,27; P<.000$ ), anksiyete düzeyinin ( $F_{1,1225}=51,12; P<.000$ ) ve depresyon düzeyinin ( $F_{1,1225}=155,92; P<.000$ ) ana etkileri anlamlı bulunurken, cinsiyetin ( $F_{1,1225}=1,05; P>.050$ ) ve SED'in ( $F_{2,1224}=,689; P>.050$ ) ise istatistiksel olarak gruplar arasında anlamlı farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur.

Katılımcıların yaş düzeyine göre içsel damgalanma boyutundaki farklılaşmalarına verilerin homojen dağılımı nedeniyle Post Hoc Tukey testiyle bakılmış olup; 60 yaş ve üzerinde grupta yer alan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{X}_{60 \text{ yaş ve üstü}}=10,49$ ) en yüksek düzeyde olup bu grupta yer alan katılımcılar istatistiksel olarak anlamlı şekilde diğer grupların tamamından farklılaşmaktadır. Yani bu grupta yer alan katılımcılar anlamlı şekilde uygulanmış damgalanmayı daha fazla yaşarken diğer gruplar arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır.

Katılımcıların medeni durumuna göre uygulanmış damgalanma boyutundaki farklılaşmaya verilerin homojen dağılımından dolayı Tamhane testiyle bakılmış olup boşanmış veya dul grupta yer alan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{X}_{\text{Boşanmış/Dul}}=9,32$ ) en yüksek olup bu grupta yer alan katılımcılar anlamlı şekilde bekâr olan grupta yer alan ( $\bar{X}_{\text{Bekâr}}=8,44$ ) katılımcılardan daha fazla uygulanmış damgalanma yaşarken, evli grupta yer alan katılımcılar ise diğer gruplardan anlamlı farklılaşma yaşamamaktadır.

Katılımcıların eğitim düzeyine göre uygulanmış damgalanma boyutundaki farklılaşmaya verilerin homojen dağılımından dolayı Tamhane testiyle bakılmış olup eğitim düzeyi ilkökul ( $\bar{X}_{\text{İlkokul}}=10,00$ ) olan grupta yer alan katılımcıların puanları en yüksek grup olup bu grupta yer alan katılımcılar istatistiksel olarak anlamlı şekilde lise, yüksekokul/ üniversite ve yüksek lisans/doktora grubunda yer alan katılımcılardan daha fazla uygulanmış damgalanma yaşamaktadır. Ortaokul düzeyinde eğitim almış olan grupta yer alan katılımcıların puan ortalamaları

( $\bar{X}_{Ortaokul}=9,71$ ) yüksekokul/üniversite ve yüksek lisans/doktora eğitim düzeyinde yer alan katılımcılardan daha yüksek olup bu gruplarda yer alanlardan anlamlı şekilde daha fazla uygulanmış damgalanma yaşamaktadır. Lise düzeyinde eğitim almış grupta yer alan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{X}_{Lise}=8,74$ ) olup bu grupta yer alan katılımcılar ise yüksekokul/üniversite ve yüksek lisans/doktora düzeyinde eğitim alan grupta yer alan katılımcılardan anlamlı şekilde daha fazla uygulanmış damgalanma yaşamaktadır.

Tablo 4. Uygulanmış damgalanma boyutu ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişki

	Değişken	Uygulanmış damgalanma				
		N	Ort.	ss	F.	Sig.
Cinsiyet	Kadın	657	8,80	3,35	1,17	,280
	Erkek	570	9,02	3,63		
Yaş	20-29 Yaş	387	8,63	3,48	5,04	,000
	30-39 Yaş	285	8,88	3,40		
	40-49 Yaş	312	8,81	3,42		
	50-59 Yaş	160	8,94	3,29		
	60 Yaş ve Üstü	83	10,49	4,01		
Medeni durum	Bekâr	344	8,44	3,51	4,47	,012
	Evli	817	9,06	3,42		
	Boşanmış + Dul	66	9,32	3,86		
Eğitim Düzeyi	İlkokul	263	10,00	3,57	16,94	,000
	Ortaokul	180	9,71	3,52		
	Lise	349	8,74	3,47		
	Yüksekokul – Üni.	402	8,06	3,14		
	Yük. Lis. - Doktora	33	7,70	3,41		
SED	Gelir giderden az	342	9,10	3,59	,900	,407
	Gelir giderden fazla	256	8,72	3,58		
	Gelir gidere denk	629	8,87	3,38		
Tedavinin bitiş süresi	1-2 Ay	871	8,64	3,35	10,27	,000
	3-4 Ay	260	9,35	3,73		
	5 Ay ve Üstü	96	10,08	3,66		
Anksiyete düzeyi	Düşük	907	8,49	3,32	51,12	,000
	Yüksek	320	10,07	3,66		
Depresyon düzeyi	Düşük	661	7,82	2,98	155,92	,000
	Yüksek	566	10,17	3,60		

Katılımcıların tedavilerinin bitme sürelerine göre uygulanmış damgalanma boyutundaki farklılaşmaya verilerin homojen dağılmamasından dolayı Tamhane testiyle bakılmış olup, tedavisinin bitme süresi 5 ay ve üzerinde olan grupta yer alan katılımcıların puan ortalaması ( $\bar{X}_{5\text{ ay ve üstü}}=10,08$ ) en yüksek olup bu grupta yer alan katılımcılar anlamlı şekilde diğer gruplarda yer alan katılımcılardan daha fazla uygulanmış damgalanma yaşamaktadır. Tedavisinin bitme süresi 1-2 ay arasında olan grupta yer alan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{X}_{1-2\text{ ay}}=8,64$ ) en düşük düzeyde olup bu grupta yer alan katılımcılar diğer iki gruptan da anlamlı şekilde daha düşük düzeyde uygulanmış damgalanma yaşamaktadır.

Anksiyete düzeyi yüksek grupta yer alan katılımcıların uygulanmış damgalanma algıları anlamlı şekilde daha yüksek olurken benzer bir durum yüksek düzeyde depresyon yaşayan grupta yer alanlar içinde geçerlidir.

COVID-19 Damgalanma alt boyutlarından olan, beklenen damgalanma boyutunun bağımlı değişken olarak alındığı varyans analizi sonuçlarına göre (Tablo 4), yaşın ( $F_{4,1222}=3,59;P<.000$ ), eğitim düzeyinin ( $F_{4,1222}=4,62;P<.000$ ), tedavinin bitiş süresinin ( $F_{2,1224}=2,94;P<.050$ ), anksiyete düzeyinin ( $F_{1,1225}=26,09;P<.000$ ) ve depresyon düzeyinin ( $F_{1,1225}=19,98;P<.000$ ) ana etkileri anlamlı bulunurken, cinsiyetin ( $F_{1,1225}=1,05;P>.050$ ), medeni durumun ( $F_{2,1224}=,837;P>.050$ ) ve SED'in ( $F_{2,1224}=1,45;P>.050$ ) ise istatistiksel olarak gruplar arasında anlamlı farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur. Katılımcıların yaş düzeyine göre beklenen damgalanma boyutundaki farklılaşmalarına verilerin homojen dağılması nedeniyle Post Hoc Tukey testiyle bakılmış olup; 60 yaş ve üzerinde grupta yer alan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{X}_{60\text{ yaş ve üstü}}=10,10$ ) en yüksek düzeyde olup bu grupta yer alan katılımcılar 20-29 yaş grubunda yer alanların dışında istatistiksel olarak anlamlı şekilde diğer grupların tamamından farklılaşmaktadır. Yani bu grupta yer alan katılımcılar anlamlı şekilde beklenen damgalanmayı daha fazla yaşarken diğer gruplar arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır.

Tablo 5. Beklenen damgalanma boyutu ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişki

Değişken	Beklenen damgalanma					
	N	Ort.	ss	F.	Sig.	
Cinsiyet	Kadın	657	8,92	3,09	1,86	,173
	Erkek	570	9,16	3,26		
Yaş	20-29 Yaş	387	9,14	3,21	3,59	,006
	30-39 Yaş	285	8,88	3,05		
	40-49 Yaş	312	9,00	3,00		
	50-59 Yaş	160	8,55	3,68		
	60 Yaş ve Üstü	83	10,10	2,73		
Medeni durum	Bekâr	344	9,19	3,17	,837	,433
	Evli	817	8,95	3,18		
	Boşanmış + Dul	66	9,23	3,13		
Eğitim düzeyi	İlkokul	263	9,43	2,95	4,62	,001
	Ortaokul	180	9,61	3,02		
	Lise	349	8,97	3,09		
	Yüksekokul – Üni.	402	8,60	3,31		
	Yük. Lis. - Doktora	33	8,62	4,03		
SED	Gelir Giderden Az	342	8,97	3,22	1,45	,234
	Gelir Giderden Fazla	256	9,33	3,29		
	Gelir Gidere Denk	629	8,94	3,09		
Tedavinin bittiği süre	1-2 Ay	871	8,92	3,17	2,94	,050
	3-4 Ay	260	9,15	3,20		
	5 Ay ve Üstü	96	9,72	2,98		
Anksiyete düzeyi	Düşük	907	8,76	3,17	26,09	,000
	Yüksek	320	9,80	3,05		
Depresyon düzeyi	Düşük	661	8,66	3,21	19,98	,000
	Yüksek	566	9,47	3,07		

Tablo 6. Genel damgalanma ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişki

Değişken	Toplam damgalanma					
	N	Ort.	ss	F.	Sig.	
Cinsiyet	Kadın	657	28,55	8,17	1,40	,236
	Erkek	570	29,13	8,96		
Yaş	20-29 Yaş	387	28,60	8,87	6,70	,000
	30-39 Yaş	285	28,26	7,82		
	40-49 Yaş	312	28,45	7,98		
	50-59 Yaş	160	28,70	9,01		
	60 Yaş ve Üstü	83	33,43	9,31		
Medeni durum	Bekâr	344	28,06	8,58	2,08	,126
	Evli	817	29,08	8,45		
	Boşanmış + Dul	66	29,67	9,45		
Eğitim Düzeyi	İlkokul	263	31,41	8,90	16,58	,000
	Ortaokul	180	30,85	8,45		
	Lise	349	28,55	7,92		
	Yüksekokul – Üni.	402	26,66	8,12		
	Yük. Lis. - Doktora	33	26,36	9,91		
SED	Gelir Giderden Az	342	29,24	9,10	,706	,494
	Gelir Giderden Fazla	256	28,90	8,38		
	Gelir Gidere Denk	629	28,56	8,30		
Tedavinin bittiği süre	1-2 Ay	871	28,11	8,07	14,62	,000
	3-4 Ay	260	29,80	9,13		
	5 Ay ve Üstü	96	32,64	9,82		
Anksiyete düzeyi	Düşük	907	27,50	8,11	89,80	,000
	Yüksek	320	32,58	8,65		
Depresyon düzeyi	Düşük	661	26,24	7,46	146,81	,000
	Yüksek	566	31,84	8,75		

Katılımcıların eğitim düzeyine göre beklenen damgalanma boyutundaki farklılaşmaya verilerin homojen dağılmasından dolayı Tamhane testiyle bakılmış olup eğitim düzeyi ilkökul ( $\bar{X}_{İlkokul}=12,38$ ) ve ortaokul ( $\bar{X}$

Ortaokul=9,61) olan gruplarda yer alan katılımcıların puanları en yüksek gruplar olup bu gruplarda yer alan katılımcılar istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksekokul/ üniversite ve yüksek lisans/doktora grubunda yer alan katılımcılardan daha fazla beklenen damgalanma yaşarken, lise düzeyinde yer alan grupla bulunan katılımcılar ( $\bar{X}_{Lise}=8,97$ ) hiçbir grupla anlamlı farklılaşma göstermemektedir.

Katılımcıların tedavilerinin bitme sürelerine göre beklenen damgalanma boyutundaki farklılaşmaya verilerin homojen dağılmamasından dolayı Tamhane testiyle bakılmış olup, tedavisinin bitme süresi 5 ay ve üzerinde olan grupta yer alan katılımcıların puan ortalaması ( $\bar{X}_{5\text{ ay ve üstü}}=9,72$ ) en yüksek olup bu grupta yer alan katılımcılar tedavi süresi 1-2 ay önce bitmiş olan ( $\bar{X}_{1-2\text{ ay}}=8,92$ ) grupta yer alan katılımcılardan anlamlı şekilde daha fazla beklenen damgalanma yaşamaktadır. Tedavisinin bitme süresi 3-4 ay arasında olan grupta yer alan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{X}_{3-4\text{ ay}}=9,15$ ) olup bu grupta yer alan katılımcılar diğer gruplarda yer alan katılımcılardan anlamlı farklılaşma göstermemektedir.

COVID-19 Damgalanma ölçeğinden alınan toplam puanın bağımlı değişken olarak alındığı varyans analizi sonuçlarına göre (Tablo 5), yaşın ( $F_{4,1222}=6,70; P<.000$ ), eğitim düzeyinin ( $F_{4,1222}=16,58; P<.000$ ), tedavinin bitiş süresinin ( $F_{2,1224}=14,62; P<.050$ ), anksiyete düzeyinin ( $F_{1,1225}=89,80; P<.000$ ) ve depresyon düzeyinin ( $F_{1,1225}=146,81; P<.000$ ) ana etkileri anlamlı bulunurken, cinsiyetin ( $F_{1,1225}=1,40; P>.050$ ), medeni durumun ( $F_{2,1224}=2,08; P>.050$ ) ve SED'in ( $F_{2,1224}=7,06; P>.050$ ) ise istatistiksel olarak gruplar arasında anlamlı farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur.

Katılımcıların yaş düzeyine göre toplam damgalanma puanındaki farklılaşmalarına verilerin homojen dağılması nedeniyle Post Hoc Tukey testiyle bakılmış olup; 60 yaş ve üzerinde grupta yer alan katılımcıların puan ortalamaları ( $\bar{X}_{60\text{ yaş ve üstü}}=33,43$ ) en yüksek düzeyde olup bu grupta yer alan katılımcılar istatistiksel olarak anlamlı şekilde diğer grupların tamamından farklılaşmaktadır. Yani bu grupta yer alan katılımcılar anlamlı şekilde genel damgalanmayı daha fazla yaşarken diğer gruplar arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır. Katılımcıların eğitim düzeyine göre toplam damgalanma puanındaki farklılaşmaya verilerin homojen dağılmamasından dolayı Tamhane testiyle bakılmış olup eğitim düzeyi ilkökul ( $\bar{X}_{İlkokul}=31,41$ ) ve ortaokul ( $\bar{X}_{Ortaokul}=30,85$ ) olan gruplarda yer alan katılımcıların puanları en yüksek gruplar olup bu gruplarda yer alan katılımcılar istatistiksel olarak anlamlı şekilde lise, yüksekokul/ üniversite ve yüksek lisans/doktora grubunda yer alan katılımcılardan daha fazla genel damgalanma yaşarken, diğer gruplarda yer alan katılımcılar arasında ise anlamlı farklılaşma bulunmamıştır.

Katılımcıların tedavilerinin bitme sürelerine göre toplam damgalanma puanlarındaki farklılaşmaya verilerin homojen dağılmamasından dolayı Tamhane testiyle bakılmış olup, tedavisinin bitme süresi 5 ay ve üzerinde olan grupta yer alan katılımcıların puan ortalaması ( $\bar{X}_{5\text{ ay ve üstü}}=32,64$ ) en yüksek olup bu grupta yer alan katılımcılar tedavi süresi 1-2 ay önce bitmiş olan ( $\bar{X}_{1-2\text{ ay}}=28,11$ ) ve 3-4 ay önce bitmiş olan ( $\bar{X}_{3-4\text{ ay}}=29,80$ ) gruplarda yer alan katılımcılardan anlamlı şekilde daha fazla genel damgalanma yaşamaktadır. Tedavisi 1-2 ay önce bitmiş olan grupta yer alan katılımcılar ise hem 3-4 ay önce tedavisi bitmiş olanlardan hem de tedavisi 5 aya ve üstünde bitmiş olanlardan anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Hem anksiyete hem de depresyon düzeyi yüksek olan gruplarda yer alan katılımcılar genel damgalanma algıları düşük olan gruplara göre anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 7. Damgalanma boyutları ile depresyon ve anksiyete boyutları arasındaki ilişki

Boyutlar	Uygulanmış damgalanma	Beklenen damgalanma	Toplam damgalanma	Anksiyete	Depresyon
İçselleştirilmiş damgalanma	,615**	,232**	,836**	,274**	,321**
Uygulanmış damgalanma		,364**	,850**	,288**	,381**
Beklenen damgalanma			,635**	,238**	,193**
Toplam damgalanma				,343**	,387**
Anksiyete					,641**

Korelasyon,  $p=0.01$  (2-yönlü).

C-19SS ölçeğinin boyutları ile depresyon ve anksiyete düzeylerinin ilişkilerine Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile bakılmıştır (Tablo 6). Yapılan analiz sonuçları, içsel damgalanma boyutu anksiyete boyutuyla ( $r=.274$ ;  $p<0,01$ ) depresyon boyutuyla ( $r=.321$ ;  $p<0,01$ ) düzeyinde pozitif yönlü ilişkili bulunurken, uygulanmış damgalanma boyutu anksiyete boyutuyla ( $r=.288$ ;  $p<0,01$ ) ve depresyon boyutuyla ( $r=.381$ ;  $p<0,01$ ) düzeyinde pozitif yönlü ilişki bulunmuştur, beklenen damgalanma boyutu ile anksiyete boyutu arasında ise ( $r=.238$ ;  $p<0,01$ ) depresyon boyutuyla ( $r=.193$ ;  $p<0,01$ ) düzeyinde pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Ayrıca genel damgalanma algısı puanı ile anksiyete boyutu ( $r=.343$ ;  $p<0,01$ ) depresyon boyutu ( $r=.387$ ;  $p<0,01$ ) düzeyinde pozitif

yönlü ilişki bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlar damgalanma algısı arttıkça hem depresyonun hem de anksiyetenin arttığını göstermektedir.

### 3.2. Nitel çalışma bulguları

Katılımcılara bu bölümde, COVID-19 hastalığı geçirmeden önceki süreçte hastalık hakkındaki düşünceleri; çevrelerinde hastalık geçirmiş olan kişilere yönelik tutum ve davranışları; hastalık sürecindeki duygu, düşünce ve davranış değişimleri; tedavi sonrasında çevrelerinde bulunan kişilerin kendilerine yönelik tutum ve davranışlarını anlamaya yönelik sorular yöneltilmiştir. Çalışmanın amacı COVID-19 hastalığında damgalanma algısı olması nedeniyle, nitel görüşmeler sonucunda elde edilen bilgilerin sadece damgalanma algısı ile ilişkili olan kısımları bu bölümde aktarılacaktır.

Tema 1: Hastalık öncesi hastalığa yönelik hissedilen duygular (kaygı, korku, endişe vb.)

Katılımcılar COVID-19 hastalığını geçirmeden önce, geçirdikleri dönemde ve tedavi sonrasında hastalığa ilişkin olarak en çok korku, tedirginlik, kaygı ve yalnızlık duygularını hissettiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin pandeminin başlangıcında yaşanan duygulara ilişkin K4(E-33/1) katılımcısı “*Doğrusu çok korkuyordum, hastalığa yakalanırım düşüncesiyle. Nasıl atlattırım diye düşünüyordum. Tedirgindim yani*” ifadesini kullanırken; K6(K-38/2) katılımcısı “*hani gidip gelmeleri engelledik, hani gitmedik gelmedik hiçbir yere evin içerisindeydik bunlara dikkat etmeye çalıştık ama korku, tedirginlik vardı üzerimizde. Korkuyorduk, panik havasındaydık, hepimiz televizyonda sık sık haberleri izliyorduk*” ifadesini ve K20(E-52/E) katılımcısı ise “*Korkum vardı, korkum kendimden değil aile üyelerimden, çünkü ailemde kronik kalp rahatsızlığı olan biri var*” ifadesini kullanmıştır. Katılımcıların virüsün yakın çevreye bulaşmaya başladığı dönemde ki duygularına bakılacak olursa örneğin K29(E-26/1) katılımcısı “*...Babamın COVID19 olduğunu öğrendiğimde nedenini tam olarak bilmiyorum ama bir korku kapladı içimi. Annemle birlikte tedirgin olduğumuz için karantina sürecinde babamın odasına girmeyip, yemeğini kapıyı açıp maskeyle veriyorduk...*” ifadesini kullanmıştır.

Tema 2: Hastalık sürecinde hastalığa yönelik hissedilen duygular (kaygı, korku, endişe vb.)

Katılımcıların kendilerinin hastalık dönemindeki duygularına baktığımızda ise örneğin, K3(K-45/2) katılımcısı “*bu hastalığı grip gibi bir şey zannediyordum ama hastanede o titreyenleri bayılanları görünce nefes alamayanları görünce şoka girdim... o an psikolojim zaten bozuldu. Eyvah! Dedim. Hani bende bunlar gibi titreyecek miyim? Ne yapacağım? Nasıl olacak?... Yani bir anda ümitsizliğe kapıldım.*” ifadesini; K4(E-33/1) katılımcısı “*Hastaneye giderken çekimser gittim. Hastaneye gitmekten çekindim. Acaba hani hastaneye gitmek demek dedim başka hastalardan şey olabilir. Ya daha doğrusu ölmekten korktum. Şöyle diyelim ölürüm yani ben ölürüm diye düşündüm kendi kendime.*” ifadesini; K12(E-56/2) katılımcısı “*Sürekli kâbus görüyordum gece. Kâbuslar görüyordum. Psikolojik ben dedim herhalde dedim eşimle birlikte zor atlatacağız. Herhalde öleceğim diye düşündüm yani...*” ifadesini kullanırken K20(E-52/E) katılımcısı ise “*haber gelir gelmez adeta böyle buz kesildim, şok oldum çünkü beklemiyordum... Tedavisi kesin olmayan bir hastalık olduğu için insanların size yaklaşımı tuhafınıza gidiyor, çünkü odada tek başınıza kalıyorsunuz, yemeğinizi kapının yanına sehpa gibi bir şey oluyor onun üstüne bırakıyorlar, her şeyinizi oraya bırakıyorlar, ne biliyim ateşinizi ölçmeye geldiklerinde çok temkinli ne biliyim kan almaya geldiklerinde çok temkinli, hani sol kolunuzdan kan alıyorsa siz sağ tarafınızı dönmek zorunda kalıyorsunuz, bu muamele insanın da psikolojisini etkiliyor...*” ifadesini kullanmıştır.

Tema 3: Hastalık sonrasında hastalığa yönelik hissedilen duygular (kaygı, korku, endişe vb.)

Katılımcıların hastalık sonrası duygularına bakıldığında ise örneğin K11(E-29/1) katılımcısı “*Günlük hayatımı korkarak yaşıyorum insanlardan normalde belki bu hastalığı yaşamamış olsaydım insanlardan bu kadar uzak durmazdım ama bu hastalığın zorluğunu yalnızlık ve fiziksel olarak vücudunuzda yaşadığınız şeyler sizi zorladığı için tekrar bu hastalığı yaşamaktan korktuğum için insanlardan uzak duruyorum, insanların bana yaklaşmasını engelliyorum, sürekli maske takıyorum ellerimi sürekli dezenfekte ediyorum, yıkıyorum bu hastalık korkutuyor insanı en büyük etkisi korku diyebilirim insanlara karşı*” ifadesini kullanırken; K28(K-44/2) katılımcısı “*Yendikten sonra çok takıntılarım olduğunu fark ettim. Zaten el yıkama takıntım vardı. Daha sonra farklı şeyler de oldu. Mesela ocağın altını kapattıktan sonra tekrar tekrar kontrol etmeye başladım. Ütüyü prizden çektikten sonra tekrar tekrar kontrol etmeye başladım.*” ifadesini kullanmıştır.

Tema 4: İçselleştirilmiş damgalanma

Katılımcıların kendilerine yönelik içselleştirilmiş damgalanma ifadelerine bakıldığında; K6(K-38/2) katılımcısı “*Tabi ki benim hatam ben çok dikkat ettim akrabalarımınla görüşmedim dışarı çıkmıyordum. Hani markete,*

*bakkala, pazara gitmiyordum ama benim yalnızca bir hatam oldu şöyle ki üst komşumla 5 dakikalığına görüşmem benim korona olmam sebebiydi ve ben bunun için kendimi suçluyordum. Yani görüşmeseydim olmazdım, ben oldum benden de çocuğum kaptı oğlum için üzülüyordum, hani benden kaptı diye çocuk o kadar dikkat ettiği halde gitmiyordu arkadaşlarına dahi gitmiyordu çocuk ama benden dolayı o da kaptı benim ihmalkârlığımdı diye düşünüyorum...” ifadesini kullanırken; K25(K-52/E) katılımcısı ise “Uzaktan konuşmaya başladık yan yana gelmeye başladık. Yanlarına da gitmiyoruz. Çünkü biz kendimizi suçlu hissediyoruz.” ifadesini kullanmıştır.*

#### Tema 5: Deneyimlenmiş dışsal damgalanma

Katılımcıların tedavi sonrasında yaşadıkları dışsal damgalanma yaşantısına ilişkin ifadelerine bakıldığında, örneğin K1(K-23/1) katılımcısı “Şaka yollu takılanlar var tabii. Uzak dur, öteye git, yaklaşma falan...” ifadesini kullanırken, K2(E-49/2) katılımcısı “Mesafeli davrandılar. Hastaneden döndüğümüz zaman, yakınlarımız hep çok uzak mesafede benimle konuştular. Ya öyle hastalık geçti ama yine de olur mantığıyla mı bakılıyordu? Benim çok moralim bozuluyordu... Yani ben sanki veremliyim, sana bulaşacak. Hep uzak durdular, hep mesafeli davrandılar. Tamam, bunlar olacak ama aşırıydı yani. Ben zaten tedavi görmüşüm.” ifadesini; K6(K-38/2) katılımcısı “çocuklarımız korkuyordu hani önceden çocuğum bana gelmek isterken bu defa çocuğun benden kaçtığını hissediyordum küçük çocuğumun benden uzaklaştığını korktuğunu hissediyordum görüyordum... benim küçük oğlan böyle arkamda tamam bizim bu şey bitti ama testimiz temiz çıktuktan sonra bana uzaktan elini sürme böyle sürmek istiyor, bana sarılmak istiyor ve kendini geri çektiğini gördüm ve ben orda çok duygulanmıştım çok hüznlenmişim çocuk bana sarılmak istiyor ama korktuğu için geri çekildiğini gördüm birebir gördüm o beni çok etkilemişti....” ifadesini; K9(K-62/2) katılımcısı “iyileştikten sonra bile benimle kimse iletişime geçmedi. Yani hiçbir akraba bile, bir yakın bile sana gelemiyor, ben gidemiyorum. Daha şu anda hala kimseyle iletişim kuramadım yani. Hiç hele de sarılmak yok. Marttan geçen seneki marttan beri sarılma, kimseyle görüşmek yok.” ifadesini; K13(K-50/E) katılımcısı “Yani çevre olarak dersem apartmanı düşünelim. Biz 8 dairelik bir yerde oturuyorduk. Yani kimse en yakınımızda dâhil ne ziyarete geldi ne bir şeye geldi yani telefonla dahi soranlar olmadı... İnsan bazı şeylere üzülüyor kendi yakınlarından kendi kanından canından arayanlar olmadığı için tabi ki insan buna çok duygulanıyor yani yeri geliyor ağlıyorsun yani acaba ben yaptım da böyle bir şey bana geldi bana beddua mı ettiler de bu iş başıma geldi veya benimle niye konuşmuyorlar tabi ki insan ister istemez etkileniyor.” ifadesini; K17(E-36/2) katılımcısı “insanlar sanki sen vebalıymışsın gibi birazcık temkinli yaklaşıyor bak onu hissediyorsun. Ama tabi o sana belli etmiyor. Ama sen insanların eski samimiyetini bildiğin için kimisi hani hava soğuk dükkânın dışına gel muhabbet edelim diyor... Yani belli etmiyorsun ama yani insanlarda bi şey var korku var sana karşı. Sen sanki vebalıymışsın gibi.” ifadesini; K30(E-31/1) katılımcısı “...İş yaşamım da çalıştığım arkadaşlarım bana bir öcü gibi bakmaya başladılar sürekli uzaklaşmaya yöneliyorlardı ve bu davranışlar bana sonsuza kadar böyle sürecek gibi geliyordu. Ve beni çalışma isteği yönünden olumsuz etkiledi.” ifadesini; K39(K-27/1) katılımcısı “Açıkçası çevrem bende çok fazlasıyla koştular. Sanki bana vebalı gibi davranmışlar gibi oldu..... İşte bu corona geçirdi bundan uzak duralım, işte bizde hastalık kapmayalım gibi” ifadesini ve K41(E-48/2) katılımcısı ise “Kimin dost kimin düşman olduğunu öğrendim diyebilirim bu süreçte. Yakınken bir anda ben COVID oldum diye kendilerini korumak için geri çektiler fakat yine de telefonla arayabilirlerdi yapmadılar. Çocuklarımla eskisi kadar içten sarılamıyoruz hala.” ifadesini kullanmıştır.

#### 4. Tartışma ve sonuç

Türkiye’de COVID-19 salgını sırasında hastalığa yakalanan ve iyileşen insanlar arasında damgalanma algısını ve bu algının ruh sağlığına olan etkisini incelemek amacıyla yapılmış olan bu çalışmanın bulguları incelendiğinde, COVID-19 ile ilgili damgalama deneyimlerinin çoğunun, önceki enfeksiyon salgınları sırasında meydana gelen damgalanma deneyimlerine benzer olduğu bulunmuştur. Damgalanma, sosyal gruplaşmanın bilişsel temeli olarak, kişinin kendisini damgalanmaya yönelik ötekileştirilmiş grubun içine yerleştirmesiyle başlar. Ötekinin yaratılmasının koşulu, damgalanan kişilerin, fiziksel ve/veya başka türlü belirli bir özelliğe dayalı olarak diğerlerinden ayırt edilebilmesidir. Bu sayede benzer özelliklere sahip bireyler, iç grup ve farklı olanlar dış grup olarak kategorize edilir. Bu farklılaşma, iç grup üyelerinin benzerliklerini ve dolayısıyla homojenliğini vurgularken dış grup üyelerinin farklılıklarını bir araya getirir (Turner vd., 1987; Stets ve Burke, 2000). Böylece, damgalama tepkileri, damgalananlar ile damgalayıcılar arasında mesafe yaratarak, "biz" ile "ötekiler" kategorisini oluşturur ve "bizi" güçlendirirken "ötekinde" güçsüzlük ve iktidarsızlık duygusu yaratır (Jones vd., 1984). Geçmiş salgınlarda damgalama olgusuna yönelik yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde "biz" ve "ötekinin" genellikle ırk, kültür, cinsiyet ve salgının ortaya çıktığı bölge üzerinden oluşturulduğu görülmektedir (McClain, 1994; Garrett, 1995; Mar- kel, 1997; Hunter vd., 2019).

COVID-19 hastalığının etkisini göstermeye başladığı ilk dönemlerde, enfekte olanların çoğu, çok az semptom gösterdiğinden veya hiç semptom göstermediğinden, dünyanın bazı bölgelerinde insanlar, kimin enfekte olabileceğini belirlemek için semptomlar dışındaki özellikleri kullanarak belirli bir etnik kökene sahip kişilere karşı ayrımcı sosyal davranışlar uygulamıştır. Örneğin, Hindistan ve Singapur'daki din ve hükümet liderleri, meydana gelen olaylardan dolayı Allah'ın/Tanrı'nın gazabına atıfta bulunarak Çin'i suçlamış (Kurohi, 2020), ABD Başkanı COVID-19'u "Çin Virüsü" olarak adlandırmış (Kandil, 2020) ve pek çok Asyalı Amerikalı, virüsün yayılmasından dolayı suçlanarak tepkiyle karşı karşıya kalmıştır (Scheimer ve Chakrabarti, 2020). Fakat COVID-19'un 135 ülkeyi etkileyen bir salgın haline gelmesiyle birlikte, damgalama ve ayrımcılık, yöneldiği "ötekini" yeniden inşa ederek, önceki salgınlara benzer şekilde daha çok sağlık çalışanlarına ve ailelerine yönelmiştir (Locsin ve Matua 2002; Honey ve Wang 2013; Batey vd., 2016). Bazı Latin Amerika, Afrika ve Avrupa ülkelerinde en çok etkilenen bölgelerdeki sağlık çalışanları ve ambulans ekipleri damgalama ve ayrımcılığın hedefi haline gelmiştir (Xiong ve Peng, 2020; Poudel, 2020; Banerjee, 2020).

Farklı sosyal, ekonomik ve eğitim düzeyindeki bireyler arasında COVID-19 enfeksiyonunun hızla yayılması tarihsel bağlamda hastalıktan korunmanın bir yolu olarak görülen damgalamaya yönelik olarak "yeni ötekilerin" oluşturulmasına neden olmuştur. Mevcut çalışma bulguları, cinsiyet, medeni durum ve sosyo-ekonomik düzeyin anlamlı bir etki yaratmamasına rağmen yaş değişkeninin ise Banerjee ve Rai'nin (2020) çalışmasının sonuçlarına benzer şekilde, özellikle damgalanma algısı gelişiminde anlamlı şekilde etkili olduğunu göstermiştir. Mevcut çalışma bulgularından farklı olarak Kelly ve arkadaşlarının yaptıkları çalışmada, 20-49 yaşları arasında iyileşmiş ve daha yüksek eğitime sahip kişilerin kültür ve ülkeden bağımsız olarak damgalanma yaşama riskinin daha yüksek olduğunu bulmuş olmakla birlikte, bu farklılaşmanın temel nedeni her salgında hastalıktan uzaklaşmaya yönelik yaratılan "ötekinin" farklılık göstermesi olabilir. Mevcut çalışmada yaşın ana etkisinin bütün damgalanma boyutlarında anlamlı çıkmasının nedeni, salgının başlangıcından itibaren hem medya da hem de uzmanların uyarılarında, 65 yaş ve üstü kişilerin salgından en çok etkilenecek grup olacağına yönelik etiketleme olarak görülmektedir. Özellikle 65 yaş ve üstü grupların sokağa çıkma yasaklarının başlaması, onlara yönelik etiketlenmenin belirgin hale gelmesini sağlamıştır. Aynı dönemde 20 yaş ve altı gruplarında benzer şekilde sokağa çıkma kısıtlaması yaşamış olmasına rağmen özellikle medya yayınlarında ve uzmanların katıldığı tartışma programlarında, bu grupların daha az bulaş yaşadıkları veya hastalığı daha kolay atlattıklarına yönelik yayınların olması bu gruplarda daha az damgalanma algısı gelişimine neden olduğu söylenebilir. Özellikle Türkiye'de bazı büyük şehirlerde 65 yaş ve üstü kişilerin, toplu taşıma araçlarına belirli saatlerde alınmaması veya diğer kronik hastalıklarının tedavisine yönelik hastaneye gitmelerinin kısıtlanması ya da ekonomik yaşamın içinde yer almaktan uzaklaşmaları, yalıtılmışlık hislerini arttırarak damgalanma algılarını yükseltmiştir. Aslında, alınan bütün bu önlemler 65 yaş ve üstü grupta yer alan kişileri korumaya yönelik olsa dahi kendi çocuklarını veya torunlarını bile görmekte sorun yaşamaları, yaşam alanlarında ihtiyaçlarını karşılamada sorun yaşamaları ve medyada sürekli yaşlı ölümlerine ilişkin verilen bilgiler damgalanma algısı yaşamalarının nedeni olabilir.

Çalışmadan elde edilen bir diğer önemli bulgu ise eğitim düzeyinin damgalanma algısında istatistiksel olarak etkili olduğudur. Buna göre, eğitim düzeyi arttıkça damgalanma algısı düşmektedir. Üniversite ve üstü eğitim almış grupta yer alan katılımcılar geçmişte yaşanan salgınlarda yapılan çalışma sonuçlarına benzer şekilde en düşük düzeyde damgalanma algısını yaşarken (Pappas vd., 2009; Des Jarlais vd., 2006) ortaokul ve altında eğitim almış gruplarda yer alan katılımcılar daha yüksek damgalanma algısı yaşamaktadır. Burada etkili olan faktörlerden birinin yaş grubu yüksek olan kişilerde eğitim düzeyinin düşük olması ve dolayısıyla bu grupların daha fazla kısıtlamayla karşılaşmaları olabilir. İkinci bir neden ise eğitim düzeyi arttıkça hastalığa ilişkin doğru bilgi düzeyinin artmasına paralel olarak alınabilecek önlemlere yönelik davranışlarda daha fazla uyum sağlanabilmesi olabilir (Hatzenbuehler vd., 2013; Link ve Phelan, 1995). Ayrıca eğitim düzeyinin artması sosyo-ekonomik düzeyinde artmasını sağlayarak sağlık hizmetlerine ulaşımı kolaylaştırarak damgalanma algısını düşürebilir. Bulgularımız, düşük sosyo-ekonomik düzeyde yer alan bireylerin algılanan damgalanma deneyimine karşı savunmasız görüldüğünü gösteren önceki çalışmalarla tutarlıdır (Yang, 2014; Duan, Bu ve Chen, 2020; Chopra ve Arora, 2020).

COVID-19 gibi salgın hastalıklardan korunma yolu olarak, insanların kendilerini sosyal çevreden izole etmesi ve sosyal etkileşimi kısıtlaması arttıkça, bu durum bireyin yanı sıra bir bütün olarak toplumun genelinin yaşam kalitesini etkiler ve ruh sağlığı ile ilişkili damgalanma, korku ve paniğe neden olabilir (Abuhammad vd., 2020; See vd., 2011; Mamun vd., 2019; Ramaci vd., 2020; Katherine vd., 2020; Roy vd., 2020). Mevcut çalışma bulguları incelendiğinde hem nitel görüşmelerde katılımcıların vermiş oldukları yanıtlar hem de nicel veri sonuçları salgının COVID-19 hastalığı geçirmiş olan kişilerde ruh sağlığı üzerinde negatif sonuçları olduğunu göstermektedir. Diğer salgınlarda yapılan çalışma sonuçlarına benzer şekilde (Rabelo vd., 2016; Guetiya vd., 2017; Mohammed vd., 2015; Arwady vd., 2014; Venables, 2017), damgalanma algısı yüksek olan katılımcılar anlamlı şekilde damgalanma algısı düşük olanlardan daha fazla depresif duygu durumu ve anksiyete yaşamaktadır. COVID-19



hastalığını yenenlerle yapılan derinlemesine görüşmeler hastalık öncesi, hastalık süreci ve hastalık sonrasında katılımcıların yaşadıkları en önemli duyguların, Sahoo ve ark. 'nın (2020) çalışma sonuçlarına benzer şekilde, korku, anksiyete, öfke, suçluluk, hayal kırıklığı ve yalnızlık hissi olduğunu göstermektedir.

Nicel çalışma sonuçlarından bir diğeri de tedavinin sonuçlandığı süre uzadıkça yaşanan damgalanma algısının da anlamlı şekilde artıyor olmasıdır. Bu durum özellikle hastalığa yakalananların iyileşmiş olmasının tek başına yeterli olmadığı sonrasında yaşanan içselleştirilmiş, yaşanmış ve beklenen damgalanma deneyimlerinin de ruh sağlığı üzerinde bozucu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Yapılan araştırmalar mevcut çalışma sonuçlarına benzer şekilde, bulaşıcı hastalık sonrası fiziksel ve psikolojik rahatsızlıkların, iyileşenler arasında yaygın olduğunu ve sağlıkları ve yaşam kaliteleri üzerinde önemli derecede olumsuz etkisi olduğunu göstermiştir (Rabelo vd., 2016; Gardner ve Moallem, 2015; Lotsch vd., 2017; McIntosh ve Rosselli, 2012; Vetter vd., 2016; Siu, 2008; Lau vd., 2006). Tüm bu sorunlar, ruh sağlığının COVID-19 enfeksiyonu teşhisi konan ve COVID servislerine kabul edilen kişilere büyük zarar verdiğini gösteriyor. Özellikle tedavi sonrasında sosyal çevreyle yaşanan uzaklaşma ve dışlanma algısı katılımcılarda damgalanmaya ve ruhsal bir takım problemlere neden olurken (Villa vd., 2020) bazı katılımcıların aile ve yakın çevreden görmüş oldukları ilgi ve desteğin duygu durumlarını düzenlemede yardımcı olduğunu belirtmiş olması damgalanmanın önüne geçilmesinde sosyal desteğin önemini göstermektedir. Damgalamaya yönelik yapılan çalışmalar da depresyon, anksiyete gibi psikolojik durumların, yetersiz sosyal destek ve çevrenin, hastaların sağlık durumlarını, sağlık algılarını, tedavi uyumlarını ve tedavi cevaplarını olumsuz etkilediği göstermiştir (Sahoo vd., 2020).

Hem nitel hem de nicel çalışma sonuçları Banerjee'nin (2020) de belirttiği gibi COVID-19'dan muzdarip hastaların hastaneye kabul/koğuşta kalış, karantina sırasında ve sonrasında ruh sağlığı sorunlarını ele alma ve anlamaya acil ihtiyaç olduğunu ve damgalanmayı önlemenin çok yönlü bir strateji gerektirdiğini göstermektedir. Özellikle salgın hastalıklarda damgalamanın ön koşulunun "öteki"ni yaratmak olduğunu ve bunun da medya ve politika yapımcılar tarafından oluşturulduğunu görmek önemlidir. Bu nedenle gerçek bilginin yaygın bir şekilde yayılmasıyla çarpıtılmış ve yanlış bilginin yayılmasını engellemek ve yaygın yanlış bilgiler üzerinde doğruluk kontrolleri yapmak salgını yönetenlerin birinci önceliği olmalıdır. İkincisi, halkı yanlış bilgi tüketmenin ve paylaşmanın kötü etkileri konusunda eğitmek ve bunlara karşı korunmak için eşitsizlikler ve önceden var olan klişeler konusunda bilinçlendirmeye ihtiyaç vardır (Bagcchi, 2020). Ayrıca birçok araştırmacı, COVID-19 servislerine kabul edilen hastalara sağlanacak psikolojik ilk yardımın altını çizmiştir (Rabelo vd., 2016; Li vd., 2020; Xiang vd., 2020). Bunun yanında damgalamanın kalıcı etkisi de göz önüne alınarak, iyileşme sonrası günlük rutini sürdürmek ve ailelerle ve arkadaşlarla iletişim kurmak, insanların kontrolü hissetmelerine ve duygusal destek almalarına yardımcı olacağı için tavsiye edilir. Dahası, damgalanmanın hastalığın daha da yayılmasına ve sosyal huzursuzluğa yol açabilecek olumsuz etkilerini hafifletmek için sosyal destek gereklidir. Tıp, sosyal ve davranış bilimleri, iletişim ve medya uzmanlarından oluşan çok disiplinli ekipler, bu önemli görevi yerine getirmek ve net olmayan mesajlar ve yanlış bilgilendirme riskini azaltmak için kurulmalıdır (WHO, 2005).

Bu çalışmanın çeşitli güçlü yönleri ve sınırlılıkları vardır. Çalışmanın karma yöntemle hem nicel hem de kişilerin yaşam deneyimlerini derinlemesine sorgulaması açısından olguya ilişkin güçlü bilgiler sunmaktadır. Kısıtlamalar açısından ise, çalışmanın salgının ilk yılında henüz yeterince tanınmadığı ve önlem olarak aşının henüz geliştirilmediği dönemde birkaç ay yürütüldü ve bu nedenle, yanıt verenlerin tutum ve davranışlarının zamanla değişmesi mümkündür. Değerlendirmemiz, gerçek davranışların doğrudan gözlemsel değerlendirmelerinden ziyade, tutum ve davranışların kendi kendine bildirilmesiyle sınırlıydı. Bu çalışmada elde edilen bulguların tekrarlanabilirliğini ve genelleştirilebilirliğini değerlendirmek için ileride yapılacak araştırmalara ihtiyaç vardır. Damgalanmayı değerlendirmek için bulguların farklı yöntemler kullanılarak tekrarlanıp tekrarlanmadığını belirlemek için araştırma yapılabilir.

#### **Yazarların katkı oranı**

Yazarlar makalenin veri toplama, verilerin çözümlenmesi, raporlaştırma ve diğer aşamalarından eşit düzeyde sorumlu olduğunu beyan ederler.

#### **Çıkar çatışması**

Bu çalışmada yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması belirtilmemiştir.

#### **Etik kurul beyanı**

Bu çalışmanın Etik Kurul Onayı, 25.12.2020 tarih ve 65 sayılı karar ile Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler, Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu'ndan alınmıştır. Tüm sorumluluk yazara aittir.

## Kaynakça

- Abuhammad, S., Alzoubi, KH, Khabour, O. (2020). Fear of COVID-19 and stigmatization towards infected people among Jordanian people. *Int J Clin Pract.* 00:e13899. <https://doi.org/10.1111/ijcp.13899>
- Almutairi, A. F., Adlan, A. A., Balkhy, H. H., Abbas, O. A., & Clark, A. M. (2018). “It feels like I'm the dirtiest person in the World”: Exploring the experiences of healthcare providers who survived MERS-CoV in Saudi Arabia. *Journal of Infection and Public Health, 11*(2), 187–191.
- Arwady MA, Garcia EL, Wollor B, Mabande LG, Reaves EJ, Montgomery JM. Reintegration of ebola survivors into their communities - Firestone District, Liberia, 2014. *MMWR Morb Mortal Wkly Rep.* 63(50): 1207–1209.
- Aydemir, Ö., Guvenir, T., Kuey, L., & Kultur, S. (1997). Validity and reliability of Turkish version of hospital anxiety and depression scale. *Turk Psikiyatri Dergisi, 8*(4), 280-287.
- Bagcchi S. (2020). Stigma during the COVID-19 pandemic. *Lancet Infect Dis.*20(7):782. [https://doi.org/10.1016/S1473 - 3099\(20\)30498 -9](https://doi.org/10.1016/S1473 - 3099(20)30498 -9). PMID: 32592670, PMCID: PMC7314449
- Banerjee, D., (2020). The COVID-19 outbreak: crucial role the psychiatrists can play. *Asian J. Psychiatry, 50*, 102014. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102014>.
- Banerjee, D., & Rai, M. (2020). Social isolation in COVID-19: The impact of loneliness. *International Journal of Social Psychiatry, 66*(6), 525-527. doi:10.1177/0020764020922269
- Batey DS, Whitfield S, Mulla M, Stringer KL, Durojaiye M, McCormick L, et al. (2016). Adaptation and implementation of an intervention to reduce HIV-related stigma among healthcare workers in the United States: piloting of the FRESH workshop. *AIDS Patient Care STDs.* 30(11):519–27.
- Chopra KK, Arora VK. (2020). COVID-19 and social stigma: role of scientific community. *Indian J Tuberc.* 67(3):284-285.
- Crocker, J., Major, B., & Steele, C. (1998). Social stigma. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (Vol. 2, 4th ed., pp. 504-553). Boston, MA: McGraw-Hill.
- Des Jarlais DC, Galea S, Tracy M, et al. (2006). Stigmatization of newly emerging infectious diseases: AIDS and SARS. *Am J Public Health, 96*: 561–567.
- Duan, W., Bu, H., & Chen, Z. (2020). COVID-19-related stigma profiles and risk factors among people who are at high risk of contagion. *Soc Sci Med, 266*, 113425. doi:10.1016/j.socscimed.2020.113425
- Erdoğan, Ö., & Ersoy, M. (2022). Development and psychometric evaluation of a covid-19 stigma scale: a factor analysis investigation in a Turkish population. *Akademik Sosyal Bilimler Dergisi, 9*, 25, 86-101. DOI: 10.34189/asbd.9.25.006
- Gardner PJ, Moallem P. (2015). Psychological impact on SARS survivors: critical review of the English language literature. *Can Psychol.* 56(1): 123.
- Gilbert, D.T., Fiske, S.T., Lindzey, G., (1998). *The Handbook of Social Psychology*. Oxford University Press, New York.
- Goffman, I. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Guetiya Wadoum RE, Samin A, Mafopa NG et al. (2017). Mobile health clinic for the medical management of clinical sequelae experienced by survivors of the 2013–2016 Ebola virüs disease outbreak in Sierra Leone, West Africa. *Eur J Clin Microbiol Infect Dis.* 36(11): 2193–2200.
- Hatzenbuehler, M. L., Phelan, J. C., & Link, B. G. (2013). Stigma as a fundamental cause of population health inequalities. *American Journal of Public Health, 103*, 813-821.
- Honey M, Wang WY. (2013). New Zealand nurses perceptions of caring for patients with influenza A (H1N1). *Nurs Crit Care.* 18:63–69..
- Hunter M, Keys, Bonnie N, Kaiser, Jenny W, Foster, Matthew C, Freeman, Rob Stephenson, Andrea J, Lund & Brandon A. Kohrt, (2019). Cholera control and anti-Haitian stigma in the Dominican Republic: from migration policy to lived experience, *Anthropology & Medicine, 26*:2, 123-141, DOI: 10.1080/13648470.2017.1368829
- Jones, E. E., Farina, A., Hastorf, A. H., Markus, H., Miller, D. T., & Scott, R. A. (1984). *Social stigma: The psychology of marked relationships*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Kandil, C. Y. (2020, March 26). Asian American report over 650 racist acts over last week, new data says. *NBA News.com.* <https://www.nbcnews.com/news/asian-america/asian-americansreport-nearly-500-racist-acts-over-last-week-n1169821>.
- Katherine J. Roberto, Andrew F. Johnson & Beth M. Rauhaus (2020) Stigmatization and prejudice during the COVID-19 pandemic, *Administrative Theory & Praxis, 42*:3, 364-378, DOI: 10.1080/10841806.2020.1782128
- Kurohi, R. (2020, February 7). MHA investigating religious teacher for xenophobic, racist posts. *The Straits Times.* <https://www.straitstimes.com/singapore/coronavirus-mha-investigating-religious-teacher-for-xenophobic-racist-posts>.
- Lau JT, Yang X, Wong E, Tsui H. (2006). Prevalence and factors associated with social avoidance of recovered SARS patients in the Hong Kong general population. *Health Educ Res.* 21(5): 662–673.

- Lotsch F, Schnyder J, Goorhuis A, Grobusch MP. (2017). Neuropsychological long-term sequelae of Ebola virus disease survivors - A systematic review. *Travel Med Infect Dis.* 18: 18–23.
- Lin, C.Y. (2020). Social reaction toward the 2019 novel coronavirus (COVID-19). *Social Health and Behavior*, 3(1), 1–2. [https://doi.org/10.4103/SHB.SHB\\_11\\_20](https://doi.org/10.4103/SHB.SHB_11_20).
- Link, B. G., Cullen, F. T., Struening, E., Shrout, P. E., & Dohrenwend, B. P. (1989). A Modified Labeling Theory Approach to Mental Disorders: An Empirical Assessment. *American Sociological Review*, 54(3), 400–423. <https://doi.org/10.2307/2095613>
- Link, B., and Phelan, J. (1995). Social conditions as fundamental causes of disease. *Health Soc Behav, (special issue)* 80-94
- Loesin R.C. & Matua A.G. (2002) The lived experience of waiting-to-know: Ebola at Mbarara, Uganda—hoping for life, anticipating death. *Journal of Advanced Nursing* 37(2), 173–81.
- Maxwell, J. A. (2016). Expanding the history and range of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 10(1) 12–27
- Mohammed A, Sheikh TL, Gidado S et al.(2015). An evaluation of psychological distress and social support of survivors and contacts of Ebola virus disease infection and their relatives in Lagos, Nigeria: a cross sectional study 2014. *BMC Public Health*, 15(1): 1–8.
- Overholt, L.; Wohl, D.A.; Fischer, W.A.; Westreich, D.; Tozay, S.; Reeves, E.; Pewu, K.; Adjasso, D.; Hoover, D.; Merenbloom, C.; et al. (2018). Stigma and Ebola survivorship in Liberia: Results from a longitudinal cohort study. *PLoS ONE*, 13, e0206595
- Pappas, G., Kiriaze, I. J., Giannakis, P., & Falagas, M. E. (2009). Psychosocial consequences of infectious diseases. *Clinical Microbiology and Infection*, 15(8), 743–747. <https://doi.org/10.1111/j.1469-0691.2009.02947.x>.
- Pellecchia, U., Crestani, R., Decroo, T., Van den Bergh, R., & Al-Kourdi, Y. (2015). Social consequences of Ebola containment measures in Liberia. *PLOS ONE*, 10 (12), e0143036. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0143036>
- Person, B., Sy, F., Holton, K., Govert, B., Liang, A., & Garza, B. (2004). Fear and stigma: The epidemic within the SARS outbreak. *Emerging Infectious Diseases*, 10(2), 358-363. Doi: 10.3201/eid1002.030750
- Pescosolido, B.A., Martin, J.K., Lang, A., Olafsdottir, S. (2008). Rethinking theoretical approaches to stigma: a Framework integrating normative influences on stigma (FINIS). *Soc. Sci. Med.* 67 (3), 431–440. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2008.03.018>.
- Poudel, A., (2020). Stigma Against Health Workers, Patients and Area Locals Continues in COVID-19 Hotspots. <https://kathmandupost.com/national/2020/05/01/stigmaagainst-health-workers-patients-and-area-locals-continues-in-COVID-19-hotspots>.
- Ramaci T, Barattucci M, Ledda C, Rapisarda V. (2020). Social stigma during COVID-19 and ITS IMPACT on HCWs outcomes. *Sustainability*.12(9):3834.
- Rabelo, I.; Lee, V.; Fallah, M.P.; Massaquoi, M.; Evlampidou, I.; Crestani, R.; Severy, N. (2016) Psychological Distress among ebola survivors Discharged from an ebola Treatment Unit in Monrovia, Liberia—A Qualitative study. *Front. Public Health*, 4, 142.
- Roy D, Tripathy S, Kar SK, Sharma N, Verma SK, Kaushal V. (2020). Study of knowledge, attitude, anxiety & perceived mental healthcare need in Indian population during COVID-19 pandemic. *Asian J Psychiatry*.8:102083.
- Sahoo, S., Mehra, A., Suri, V., Malhotra, P., Yaddanapudi, N., Puri, G. and Grover, S. (2020). Lived experiences of the corona survivors (patients admitted in COVID wards): a narrative real-life documented summaries of internalized guilt, shame, stigma, anger. *Asian Journal of Psychiatry*, Vol. 53, pp. 1-3.
- Scheff TJ. (1966). *Being Mentally Ill: A Sociological Theory*. Chicago, IL: Aldine de Gruyter
- Scheimer, D., & Chakrabarti, M. (2020). Asian American discrimination and the coronavirus crisis. On Point.org. <https://www.wbur.org/onpoint/2020/04/14/george-takei-asianamerican-discrimination-coronavirus>.
- See LC, Shen YM, Chen CL, et al. (2011). Professional attitude of health care workers toward serving HIV/AIDS patients and drug users: Questionnaire design and evaluation of reliability and validity. *AIDS Care*.23:1448-1455.
- Siu, J. Y. M. (2008). The SARS-associated stigma of SARS victims in the post-SARS era of Hong Kong. *Qualitative Health Research*, 18(6), 729–738.
- Stets, J. E. , & Burke, P. J. (2000). Identity theory and social identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 63, 224-237
- Tian, S., Hu, N., Lou, J., Chen, K., Kang, X., Xiang, Z., et al., (2020). Characteristics of COVID-19 infection in Beijing. *Journal of Infection*, 80 (4), 401–406. <https://doi.org/10.1016/j.jinf.2020.02.018>.
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Basil Blackwell.
- Xiong, Y., Peng, L., (2020). Focusing on health-care providers' experiences in the COVID-19 crisis. *Lancet Glob. Health* 8 (6), e740–741. [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(20\)30214-X](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(20)30214-X).

- World Health Organization WHO, (2020). Positive Tests for Recovered Virus Patients are not Reinfections, WHO Says. <https://www.sciencealert.com/those-positive-resultsfrom-recovered-COVID-19-patients-weren-t-reinfections-after-all>.
- Venables E. 'Atomic bombs' in Monrovia, Liberia: the identity and stigmatisation of Ebola survivors. *Anthropol Action*, 24(2): 36–43.
- Vetter P, Kaiser L, Schibler M, Ciglenecki I, Bausch DG. (2016). Sequelae of Ebola virus disease: the emergency within the emergency. *Lancet Infect Dis*. 16(6): e82–e91.
- Villa, S., Jaramillo, E., Mangioni, D., Bandera, A., Gori, A., & Raviglione, M. C. (2020). Stigma at the time of the COVID-19 pandemic. *Clin Microbiol Infect*, 26(11), 1450-1452. doi:10.1016/j.cmi.2020.08.001
- Yang, L., F. Chen, K. Sia, J. Lam, K. Lam, H. Ngo, S. Lee, A. Kleinman, and B. Good. (2014). What Matters Most: ' A Cultural Mechanism Moderating Structural Vulnerability and Moral Experience of Mental Illness Stigma. *Social Science and Medicine* 103: 84–93.
- Zigmond, A. S., & Snaith, R. P. (1983). The hospital anxiety and depression scale. *Acta Psychiatr Scand*, 67(6), 361-370. doi:10.1111/j.1600-0447.1983.tb09716.x

## **Extended abstract**

### **Introduction**

The intensity of the transmission chains of the COVID-19 disease from person to person, the relatively long incubation period and the presence of some asymptomatic COVID-19 cases, triggering the fear that the virus is highly contagious, deadly and uncontrollable in societies. This perception may influence the perception of stigmatisation even if individuals recover from COVID-19. Thus, this may reduce COVID-19 survivors' quality of life and adversely affect their psychological well-being.

Since COVID-19 is an infectious disease, it leads people to hide their infection status in order to avoid social cohesion and social isolation, which leads to a delay in diagnosis and treatment. Individuals who recovered from COVID-19 are subjected to stigma in society, which may enhance social isolation. So, the main aim of the current study was to investigate the stigma experiences of those who had COVID-19 disease and recovered in the first year of the pandemic when the vaccine was not yet developed. In addition, the second aim was to determine the depression and anxiety levels and their relationships with stigmatisation.

*For these purposes, the hypotheses of the study are:*

H1: Women, who had COVID-19 and recovered from it, will experience more stigma perception than men in all stigma dimensions.

H2: As the age of the participants' increases, the stigma perception will increase too.

H3: People who are married will experience more stigma perception than singles in all stigma dimensions.

H4: As the socio-economic level increases, the perception of stigma will decrease.

H5: As the level of education increases, the perception of stigma will decrease in all dimensions.

H6: As the recovery period from the disease increase, the perception of stigma will increase in all dimensions.

H7: There will be a positive relationship between the perception of stigma and depression.

H8: There will be a positive relationship between the perception of stigma and anxiety.

*Qualitative research questions:*

1. What are the feelings of COVID-19 patients before, during and after the illness?
2. What are the stigmatisation experiences that COVID-19 patients internalise during the disease and after recovery?
3. What are the stigma experiences of COVID-19 patients during the disease and after recovery?
4. Expectations of COVID-19 patients to experience stigma during the disease and after recovery?

### **Methods**

In this study, we employed a mixed-method approach. In the first phase of the study, we followed a quantitative approach and included participants who recovered from the COVID-19 disease at least one month ago and who were 20 years old or above. Another inclusion criterion was being able to read and write in Turkish in order to understand the questions being asked. Exclusion criteria were currently having a mental health problem and being prescribed. A total of 1227 [n(women) = 657, n(men) = 570] participants completed the COVID-19 stigma scale and the Hospital Anxiety and Depression Scale. In the second phase of the study, we employed a qualitative approach and selected 50 [n(women) = 27, n(men) = 23] participants within the sample who completed the first phase of the study. We followed a convenience sampling strategy and reached participants via the students of Kastamonu University who were coming from different regions of Turkey. Due to the teaching method being distant (online teaching) in 2021-2022 education period and students were mostly were at their home town, they were briefed about the study and took part in reaching up to the participants. The participation in this study was a volunteer, and ethical approval for the study was given from the Kastamonu University Ethics Committee of the Scientific Research and Publication (approval no: 25.12.2020/65).

### **Results**

The results of the analyses showed that the perception of being a victim of stigmatisation is high among those who had COVID-19. Some variables influenced this perception. For example, age had an influence and the highest

level of stigma perception were experienced among those aged 60 years old and above. The level of education influenced the perception of the stigma and the higher the level of education, the lesser the perception of stigma. The results also indicated a positive association between the length of the recovery period and the perception of the stigma. Moreover, the increase in the perception of stigma influenced the increase in both anxiety and depression levels.

### **Discussion**

Results from the study showed that most of the stigma experiences associated with COVID-19 were similar to the stigma experiences that occurred during previous infection outbreaks. Stigmatization begins as the cognitive basis of social grouping, by placing oneself in the marginalized group for stigmatization. Thus, stigmatization reactions create a distance between the stigmatized and the stigmatized, creating the category of "us" and "they", empowering "us" and creating a feeling of powerlessness and impotence in the "other" (Jones et al. 1984). Thus, in this pandemic, too, in some parts of the world, people practiced discriminatory social behavior against people of a particular ethnicity, using characteristics other than symptoms to determine who might be infected. The rapid spread of COVID-19 infection among individuals of different social, economic and educational levels has led to the creation of "new others" for stigma, which has historically been seen as a way of protection from the disease. Similar to other pandemics that came to the fore in this period, there were health workers. However, as the spread increased, the age variable came to the fore as the new other with the influence of the media and policy makers. The most important finding obtained from the study was that the perception of stigma increases with age. The main reason for this has been the constant emphasis in both the media and discussion programs that the elderly are the group most affected by this pandemic. The results of the study showed that stigma, which developed as an evolutionary protective factor, progressed by creating new others during the pandemic process and its main purpose was protection.

International Journal of Social Sciences  
and Education Research  
Volume:8, Issue:2, 2022

**Research article/Araştırma makalesi**

Çocukların Reklam Okuryazarlığı Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması

*Bahar TAŞAR, Seda SAKARYA*

## Çocukların Reklam Okuryazarlığı Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması

### The study of reliability and validity of The Children's Advertising Literacy Scale

Bahar Taşar<sup>1</sup> ve Seda Sakarya<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Çocuk Gelişimci, Sağlık Bakanlığı, e mail: bbaharr38@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0327-5694>

<sup>2</sup>Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale, Türkiye mail: sedasakarya@kku.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8105-809X>

Makale Bilgisi	Öz
<b>Araştırma Makalesi</b> Gönderilme: 26 Şubat 2022 Düzeltilme: 21 Nisan 2022 Kabul: 25 Nisan 2022 <b>Anahtar kelimeler:</b> Çocuk, Reklam, Okuryazarlık, Geçerlik, Güvenirlik	<i>Araştırmanın amacı, 8-12 yaş grubundaki çocukların reklam okuryazarlık becerilerini ölçmeye yönelik Rozendaal, Oprea ve Buijzen (2016) tarafından geliştirilen "Advertising Literacy Scale for Children (ALS-c) ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmaktır. Bu amaç doğrultusunda veriler, İstanbul ili Sultanbeyli ilçesinde resmi ilköğretim ve ortaokulda öğrenimine devam eden 8-12 yaş aralığındaki 583 öğrenciden toplanmıştır. 5 faktör ve 15 maddeden oluşan Çocuklar İçin Kavramsal Reklam Okuryazarlığı Ölçeği (KROÖ-ç)'nin α değeri 0.62; 3 faktör ve 9 maddeden oluşan "Çocuklar İçin Tutumsal Reklam Okuryazarlığı Ölçeği (TROÖ-ç)'nin α değeri ise 0.72'dir. Araştırma bulgularında KROÖ-ç ve TROÖ-ç olmak üzere birbirinden bağımsız iki alt ölçekten oluşan Çocukların Reklam Okuryazarlığı Ölçeği (ROÖ-ç)'nin 8-12 yaş aralığındaki çocukların reklam okuryazarlık becerilerini ölçebilecek niteliğe sahip geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır.</i>
Article Info	Abstract
<b>Research Article</b> Received: 26 February 2022 Revised: 21 April 2022 Accepted: 25 April 2022 <b>Keywords:</b> Child, Advertising, Literacy, Validity, Reliability	<i>The aim of the research is to conduct a validity and reliability study of the "Advertising Literature Scale for Children (ALS-c) scale" developed by Rozendaal, Oprea and Buijzen (2016) to measure the advertising literacy skills of children aged 8-12 years. For this purpose, data were collected from 583 students between the ages of 8-12 who continue their education in the official primary and secondary school in the Sultanbeyli district of Istanbul. The α value of the Conceptual Advertising Literacy Scale for Children (KROÖ-ç) consisting of 5 factors and 15 items was 0.62; The α value of the Attitudinal Advertising Literacy Scale for Children (TROÖ-ç), which consists of 3 factors and 9 items, is 0.72. "As a result of the study; it was concluded that the Children's Advertising Literacy Scale (ROÖ-ç), which consists of two independent subscales, KROÖ-ç and TROÖ-ç, is a valid and reliable measurement tool that can measure the advertising literacy skills of children between the ages of 8-12.</i>

## 1. Giriş

Kitle iletişim araçlarının değişen ve gelişen yapısı, bireylerin tüketim alışkanlıklarında başkalaşım meydana getirmektedir. Temel geçimi sağlamaya yönelik olan tutumlar yerini tüketim odaklı davranışlara bırakmakta ve "daha fazlasına sahip olma" düşüncesi ön plana çıkmaktadır. Tüketim davranışlarında yaşanan bu evrimin nedenleri incelendiğinde görsel ve işitsel medyanın odağındaki televizyon (Papatya ve Özdemir, 2012) ve reklamlar ilk sıralarda yer almaktadır (Karaca ve ark. 2007).

Medyanın önde gelen isimlerinden olan Marshall McLuhan'ın "20. yüzyılın mağara sanatı" olarak tasvir ettiği reklamların (Richards ve Curran, 2002), tüketici ve ürün arasında bir iletişim ağının oluşumuna zemin hazırlayarak bilgi transferini gerçekleştirme ve ürünü/hizmeti topluma tanıtmaya işlevlerine sahip olduğu konusunda ortak bir

\* Bu çalışmanın etik kurul onayı, 24.03.2021 tarihli ve 16691 sayılı Kırıkkale Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu'ndan alınmıştır. İstanbul Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 10.04.2021 tarihli ve 23974115 sayılı yazısı ile izin belgesi alınarak çalışma yürütülmüştür. Tüm sorumluluk yazarlarına aittir.

\*\*Bu araştırma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

**Kaynak göster:** Taşar, B. & Sakarya, S. (2022). Çocukların Reklam Okuryazarlığı Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 8 (2), 184-197. DOI: <https://doi.org/10.24289/ijsser.1079631>



anlayış mevcut olsa da toplumsal değerleri yeniden inşa etme, tutum ve davranışlara yön verme noktasında da adından sıklıkla söz ettirmektedir (Dyer, 2009; Elden, 2016). Bireyleri tüketime sevk edici niteliğe sahip reklamlar, çeşitli hamleler aracılığıyla toplumsal yaşamın kilit taşı olan aileyi ve çocuğu etkisi altına alarak ebeveyn-çocuk ilişkisini (Eser, 2019), toplumsal cinsiyet algılarını (Başfıncı, Ergül ve Özgüden, 2018; Aktaş, 2018; Güder, Ay ve Kılıç, 2017; Ezmeci ve ark. 2017; Kalan, 2010), satın alma davranışlarını (Karaoğlu ve Başfıncı, 2018; Yaman, 2018) ve çocuğun beslenme alışkanlıklarını (Ersoy ve Erbaş, 2020; Dilber ve Dilber, 2018; Şahin, Çoban ve Karaman, 2018; Dağlı ve Hacıbektaşoğlu, 2015; Mittal, Daga, Chhabra ve Lilani, 2010) yeniden şekillendirmektedir.

Televizyonda yıl içerisinde 40.000’den fazla reklam gösterilmektedir (Strasburger, 2006). Söz konusu reklamlar arasında sağlıksız gıda tüketimine özendirerek nitelikteki reklamların en büyük paydaya sahip olduğu göze çarpmaktadır (Neville, Thomas ve Bauman, 2005). Çocuklar, reklamlarda sıklıkla karşılaştıkları kalorisi yüksek gıdaları satın aldığı anda olağanüstü güçlere sahip olacağını düşünmektedir. Reklam stratejilerinin altında yatan aldatıcı ve zihin bulandırıcı nitelikteki mesajlar “Reklamda gördüğü ürünleri tükettiğinde mutlu, havalı ve popüler birisi olabileceği, çocuğu oyuncuğa veya çizgi film karakterine dönüştürebileceğine” dair algı oluşturarak çocukların gerçekçi bir perspektif ortaya koyma becerilerini devre dışı bırakmaktadır (LoDolce, Harris ve Schwartz, 2013). Henüz küçük yaş grubundaki çocukların, reklamın ardında yatan niyeti ayırtma becerisi yeterince gelişmediğinden (Jans ve ark. 2017; Andronikidis ve Lambrianidou 2010; Buijzen ve Valkenburg 2003) dolayı reklamlardaki ürünlerin gerçeği yansıtmadığının ve olağanüstü bir güce dönüşmeyeceğinin farkına varmaları pek mümkün görünmemektedir (LoDolce, Harris ve Schwartz, 2013). Çocukların reklam etkilerine karşı savunmasız kaldığının bilincinde olan reklam şirketleri ise özellikle 12 yaşın altındaki çocukları hedef almaktadır (Bernhardt ve ark., 2015)

Çocuklar, reklamın olası etkilerine yönelik eleştirel bir tavır sergileme becerisi edindikçe reklamlara şüphe ile yaklaşmaktadır. “Gösterimi yapılan ürünleri satın almak her zaman iyi değildir” veya “Reklamlar ihtiyacımız olmayan ürünler hakkında güzel duygular hissetmemizi sağlayarak o ürünleri satın almamıza neden olur” şeklinde şüpheli yaklaşımlar sergilemek, çocukların reklamlar karşısında daha bilinçli hareket etmelerine ve ikna edici girişimlere daha duyarlı yaklaşmalarına olanak tanımaktadır (An ve ark. 2014). Bu bağlamda, reklamlara yönelik eleştirel bakış açısı geliştirebilmek, bilinçli tüketici kimliği oluşturabilmek, görüntü ve imgelerin daha net ayrımına varabilmek, görsel ve işitsel tarzdaki vurgulama tekniklerini fark edebilmek, kitle iletişim ortamları ile reklamlar arasındaki ayrımı yapabilmek, ürünün/hizmetin ne amaca hizmet ettiğini fark edebilmek ve reklamların seslendiği hedef kitlenin kimler olduğu çıkarımında bulunabilmek amacıyla reklam okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir (Çalışkan ve Baytimur, 2019; Jans ve ark., 2017; Engin, 2013; Malmelin, 2010).

Medya okuryazarlığı kapsamında ele alınan ve bütünleyici bir etkiye sahip olan reklam okuryazarlığına dair çeşitli tanımlamalar ortaya konulmuş olsa da ortak ve tutarlı bir tanımının bulunmadığı göze çarpmaktadır (Zarouali ve ark., 2019). Genel anlamda reklam okuryazarlığı, “Reklamların doğasını anlama, ikna taktiklerinin altında yatan niyetin farkına varma ve reklama eleştirel yaklaşma becerisi” olarak ele alınmaktadır (Zarouali ve ark., 2019; Hwang, Yum ve Jeong, 2018; Hudders ve ark., 2017; Hudders, Caugberghe ve Panic, 2016; Malmelin, 2010).

Malmelin (2010), reklam iletilerini okuyabilmek, analiz edebilmek için var olan okuryazarlığın haricinde farklı bir okuryazarlık olması gerektiğini öne sürerek reklam okuryazarlığı kavramına atıfta bulunmaktadır. Reklamın iletişim aracı olduğunu savunan Malmelin, reklam okuryazarlığını, *bilgi okuryazarlığı*, *görsel/estetik okuryazarlığı*, *retorik okuryazarlığı* ve *tanıtım okuryazarlığı* olmak üzere 4 ana boyutta ele almıştır. *Bilgi okuryazarlığı*, kitle iletişim araçları vasıtasıyla bilgiye ulaşma ve bilgiyi eleştirel tarzda ele alma becerisi; *görsel veya estetik okuryazarlığı*, reklamları estetik açıdan değerlendirme ile birlikte eğlence kaynağı olduğuna dair bir perspektif ortaya koyarak görsel ve işitsel haldeki işaretleri yorumlayabilme becerisi; *retorik okuryazarlığı*, tanıtımı yapılan ürünün hangi hedef kitleye seslendiği, nasıl bir hitap tarzına sahip olduğu, hangi malzemeleri kullandığı, görsel içeriğin ne amaç doğrultusunda seçildiğine yönelik farkındalık kazanma ve ikna taktiklerine hassasiyetle yaklaşma becerisi; *tanıtım okuryazarlığı* ise medyanın ticari işlevlerini, amaçlarını, sponsorluk ve tanıtım stratejilerini olumlu bir şekilde tanıtmaya becerisi olarak ifade edilmektedir. Rozendaal, ve ark. (2011), reklam okuryazarlık becerilerinin çocukları reklamın yanıltıcı iletilerinden korumayı sağlayan bir kalkan görevi görebileceğini ve bu kavramın genişletilmesi gerekliliğini vurgulayarak *kavramsal reklam okuryazarlığı*, *reklam okuryazarlığı performans* ve *tutumsal reklam okuryazarlığı* olmak üzere 3 boyut içeren reklam okuryazarlığı modeli inşa etmiştir.

Alan yazın taramalarında reklam ve reklamcılığa yönelik birçok araştırma olmasına karşın reklam okuryazarlığına yönelik çalışmaların sınırlı olduğu (Baytimur, 2021; Çalışkan ve Baytimur, 2019; Şener ve Yücel, 2019; Kömür, 2019; Hudders ve ark., 2017; Çelik, 2016; Rozendall ve ark., 2011; Malmelin, 2010; Elden ve Ulukök,

2006) ve son yıllarda ilgi odağı haline geldiği dikkat çekmektedir. Özellikle çocukların reklam okuryazarlık becerileri hakkında herhangi bir çalışmaya rastlanılmamış olması ve çocukların reklam okuryazarlık becerilerini ölçmeye yönelik ölçüm aracının bulunmaması söz konusu çalışmanın özgünlüğünü ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, reklam okuryazarlığı ile ilgili uyarlaması yapılacak olan ölçeğin güncel olmasına, 8-12 yaş grubuna hitap etmesine, yüksek geçerlik ve güvenilirlik düzeyine sahip olmasına dikkat edilmiş ve en uygun ölçeğin “Rozenaal, Opre ve Buijzen (2016) tarafından geliştirilen “Advertising Literacy Scale for Children (ALS-c)” isimli ölçek olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada, 8-12 yaşlarındaki çocukların reklam okuryazarlık becerilerini ölçmeye yönelik “Rozenaal, Opre ve Buijzen (2016) tarafından geliştirilen “Çocukların Reklam Okuryazarlığı Ölçeği’nin” geçerlik ve güvenilirliğinin yapılması amaçlanmaktadır.

## 2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Araştırma İstanbul Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün 20.04.2021 tarihli ve E.21675 sayılı izin belgesi alınarak yürütülmüş ve Kırıkkale Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurul Onayı alınmıştır.

### 2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma, 8-12 yaş aralığındaki çocukların reklam okuryazarlık becerilerini ölçek amacıyla Rozenaal, Opre ve Buijzen (2016) tarafından geliştirilen ve “Conceptual Advertising Literacy Scale for Children (CALS-c) (Çocuklar İçin Kavramsal Reklam Okuryazarlığı Ölçeği)”, “Attitudinal Advertising Literacy Scale for Children (AALS-c) (Çocuklar İçin Tutumsal Reklam Okuryazarlığı Ölçeği)” olmak üzere birbirinden bağımsız iki alt ölçekten oluşan “Advertising Literacy Scale for Children (ALS-c) (Çocukların Reklam Okuryazarlığı Ölçeği)” isimli ölçeğin Türk kültür ve diline uyarlama çalışmasıdır. Ölçek uyarlama çalışması, bir kültüre göre geliştirilmiş ölçme aracının hedef kültüre uygunluğunu, uyarlaması düşünülen hedef kültürdeki psikolojik özelliklerinin ne düzeyde yansıtıldığını (Deniz, 2007) ve farklı kültürlerle uygulanabilirliğini belirlemek üzere yapılan planlı ve sistematik çalışmadır (Öner, 2008).

### 2.2. Evren ve örneklem

Çocukların Reklam Okuryazarlığı Ölçeği’nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması için örneklem grubunun belirlenmesine yönelik alan yazın taramasında madde ile cevaplayıcı oranlarının Cattell (1978)’e göre her madde için 3 ila 6 kişi arasında, Gorsuch (1983)’a göre her madde için en az 5 kişi, Everitt (1975)’e göre her madde için en az 10 kişi olması gerektiği görülmüştür (Akt. McCallum ve ark., 1999). İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan istatistikî veriler doğrultusunda İstanbul ilinin Sultanbeyli ilçesinde bulunan resmi ilkokullardaki toplam öğrenci sayısı 28.417; resmi ortaokullardaki toplam öğrenci sayısı ise 26.759 olmak üzere evren 55.176 olarak belirlenmiştir. Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004)’e göre örnekleme hatası 0.05 alındığında  $n > 350$  olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, yapı geçerliği ve güvenilirlik analizleri için İstanbul il merkezinde bulunan resmi ilkokul ve ortaokullarda öğrenimine devam eden 8-12 yaşlarındaki 583 öğrenciden oluşmaktadır. 583 veri ile her bir madde üzerinden z puanı hesaplanmış, histogram, kutu ve normal olasılık grafikleri incelenmiş ve ortaya çıkan uç değerler silinerek 556 veri elde edilmiştir. 556 veri seti üzerinden 17 öğrencinin genel bilgi formunda yer alan sorulara yanıt vermediği, Çocukların Reklam Okuryazarlığı Ölçeği’nde yer alan maddelerin ise tamamına katılım sağladığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin 319’u (%59,2) kız, 220’si (%40,8) erkektir. Sınıf düzeylerine göre; 3. sınıfa 102 (%18,9); 4. sınıfa 51 (%9,5); 5. sınıfa 140 (26,0); 6. sınıfa 87 (%16,1); 7. sınıfa devam eden 159 (%29,5) öğrenci bulunmaktadır. Ailelerin 213 sayı ile büyük çoğunluğunun (%39,5) 2 çocuk; sahibi oldukları görülmektedir. Annelerin 277’si (%51,4) ilkokul; babaların ise; 239’unun (%44,3) ilkokul mezunu olduğu görülmektedir. Annelerin 443’ü (%82,2) çalışmamakta; babaların ise 504’ü (%93,5) çalışmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 128’i (%23,7) düşük aile gelir düzeyinde iken; 411’inin (%76,3) orta ve üzeri aile gelir düzeyinde olduğu görülmektedir.

### 2.3. Veri toplama araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan “Genel Bilgi Formu” ve “Rozenaal, Opre ve Buijzen (2016) tarafından geliştirilen “Çocukların Reklam Okuryazarlığı Ölçeği (ROÖ-ç)” kullanılmıştır.

### 2.3.1. Genel bilgi formu

Form içeriğinde “cinsiyet, sınıf düzeyi, ailedeki çocuk sayısı, anne-babanın eğitim durumu, anne-babanın çalışma durumu ve ailenin gelir düzeyi” ile ilgili sorulara yer verilmiştir.

### 2.3.2. Çocukların Reklam Okuryazarlığı Ölçeği (ROÖ-ç)

Rozendaal, Oprea ve Buijzen (2016) tarafından geliştirilen “Advertising Literacy Scale (ALS-c)” 39 maddeden oluşmaktadır. Orijinal ölçeğin yazarları tarafından yapılan analizler sonrasında kabul edilebilir bir modelin ortaya konulması için hedef kitlenin algılanması ve ikna edici taktikleri anlama bileşenlerinden toplamda 2 madde çıkarılarak 37 maddeden oluşan ölçeğin nihai formu verilmiştir. Reklamın kaynağının tanınması haricinde diğer maddeler iki ve üç madde içermektedir. Bazı maddeler ters puanlanmaktadır. Böylece yüksek puan, yüksek okuryazarlık düzeyine işaret etmektedir. Ölçek kavramsal ve tutumsal olmak üzere ayrı ve ilişkisiz 2 alt ölçek ve 9 bileşenden meydana gelmektedir. Bileşenler incelendiğinde; reklam tanıma, satış amacını anlama, reklam kaynağının tanıma, hedef kitleyi algılama, ikna niyetini anlama, ikna edici taktiklerini anlama, reklamın önyargısını anlama, reklama karşı şüphecilik, reklamı sevmeme olduğu görülmektedir.

Reklamın tanınmasına yönelik beceriyi ölçmek amacıyla 30 saniyelik 3 reklam videosu (şekerleme, çikolata sosu ve ev kredisi) ve 3 farklı içerikteki video (haber, çocuk programı, çizgi film) seyrettilir. İzletilen videoların ardından “Bu bir reklam mıdır?” sorusu çocuklara yöneltilerek reklamı diğer içeriklerden ayırt etmeleri beklenir. Olası evet cevabını önlemek amacıyla videolar rastgele bir sıra ile sunulmuştur. “Evet, kesinlikle” ve “Hayır, kesinlikle değil” arasında değişen seçeneklerden reklam olduğunu düşündükleri videoyu işaretlemeleri istenir.

Satış amacını anlama boyutunda, reklamların hangi amaç doğrultusunda yapıldığına dair fikir yürütmelerini sağlamak için 3 soru sorulur. Örnek, “Televizyondaki reklamlar, reklamı yapılan ürünleri satın almanı sağlamak için mi vardır?” sorusuna yanıt olarak “(1) evet, kesinlikle; (2) evet, bence öyle; (3) hayır, bence öyle değil; (4) hayır, kesinlikle değil” şeklinde seçenekler sunulur.

Reklam kaynağının tanınması, *televizyon reklamlarının oluşturulması için parayı kimler ödemektedir?* sorusu sorulur ve cevap olarak “(1) reklam gösteren televizyon ağı; (2) bu anketi oluşturan kişiler; (3) ürünleri yapan firmalar; (4) reklamdaki oyuncular; (5) diğerleri...” şeklindeki seçeneklerden birisini seçmeleri istenir.

Hedef kitlenin algılanması becerisini ölçmek amacıyla yalnız çocuklara, yalnız yetişkinlere ve hem çocuklara hem yetişkinlere hitap edici nitelikteki 3 reklam izletilir. Yanıt kategorileri (1) yalnızca çocuklar için, (2) yalnızca yetişkinler için, (3) çocuklar ve yetişkinler için, (4) çocuklar içinde değil yetişkinler içinde değil olarak kodlanır.

Ölçekte, ikna niyetini anlama becerisini ölçen 3 soru yer almaktadır. “Televizyondaki reklamlar, reklamı yapılan ürünlere sahip olman için mi vardır?” sorusuna karşılık çocuklardan “(1) evet, kesinlikle; (2) evet, bence öyle; (3) hayır, bence öyle değil; (4) hayır, kesinlikle değil” yanıt kategorilerinden birisini seçmeleri istenir.

Reklamın ikna edici taktikleri anlama becerisi için reklamcılıkta sık kullanılan “reklam tekrarı, ürün gösterimi, akran popülerliği, mizah, ünlü desteği veya primler” gibi ikna taktiklerinin nasıl etki oluşturmak istedikleri sorulur. “Ürün hakkında bilgi edinmek, reklamı hatırlamak, reklama inanmak ve reklamı yapılan ürünü beğenmek” şeklindeki dört farklı bilişsel ve duyuşsal etkilerden birisini seçmeleri istenir. Örneğin; “Reklamlar sıklıkla komiktir. Sence neden böyle?” sorusu sorulur. Yanıt kategorileri ise “1. “Çocukların ürün hakkında bilgilenmesine yardımcı olmak için; 2. “Çocukların reklamı hatırlamasını sağlamak için; 3. “Çocukların reklamın anlattığına inanasını sağlamak için; 4. “Çocukların reklamı beğenmesini sağlamak için.” Çocuklardan reklamcılar tarafından en çok amaçlanan dört etkiden birisini seçmeleri istenir. Her taktik için 1 ile 4 arasında değişen bir puan oluşturulmuştur. Puanın yüksek olması reklam taktiklerinin daha iyi anlaşıldığını temsil etmektedir.

Tutumsal reklam okuryazarlığı alt ölçeği ise “(1) hiçbir zaman, (2) bazen, (3) sık sık ve (4) çok sık” şeklinde 4’lü likert tipi şeklinde oluşturulmuştur. Alt bileşenleri, reklamın önyargısını anlama, reklama karşı şüphecilik, reklamı sevmemedir. Örnek, “Televizyon reklamlarının gerçek olduğunu ne sıklıkla düşünürsün?”, “Televizyon reklamlarına ne sıklıkla inanırsın?”, “Televizyon reklamlarının sıkıcı/saçma/rahatsız edici olduğunu ne sıklıkla düşünürsün?” vb. soruları yardımıyla sırasıyla reklamın önyargısını anlama, reklama karşı şüphecilik ve reklamı sevmeme becerileri ölçülmektedir. Çocuklardan “hiçbir zaman” ile “çok sık” arasında değişen yanıt kategorilerinden birisini seçmeleri istenir (Rozendaal, Oprea ve Buijzen, 2016).

Ölçek yazarlarının yaptığı analizlerden elde edilen veriler incelendiğinde; Advertising Literacy Scale for Children (ALS-c) isimli ölçeğin ilişkisiz alt ölçeklerinden olan Çocuklar İçin Kavramsal Reklam Okuryazarlığı Ölçeği’nin (CALS-c) 21, 16 ve 11 maddelik kısaltılmış versiyonları bulunmaktadır. Çocuklar İçin Kavramsal Reklam Okuryazarlığı (CALS-c) test tekrar test korelasyonlarının sırasıyla .65, .60 ve .56; Çocuklar İçin Tutumsal

Reklam Okuryazarlığı Ölçeği'nin (AALS-c) ise 16, 9 ve 6 maddelik versiyonlarının test tekrar test korelasyonları sırasıyla .71, .71 ve .54 olduğu görülmektedir. Orijinal ölçeğin yazarları tarafından CALS-c'nin 21; AALS-c'nin 9 maddelik sürümlerinin test-tekrar test güvenilirliği ve yapı geçerliliği açısından iyi performans göstermesi ve uzun maddelerin çocukların dikkatini dağıtabileceği gerekçesiyle (Rozendaal, Oprea ve Buijzen, 2016) ölçeğin kısa versiyonlarını oluşturdukları görülmektedir.

#### 2.4. Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmada, öncelikle 8-12 yaş arası çocukların reklam okuryazarlığı beceri düzeylerini belirlemeye yönelik olan geliştirilmiş olan ölçeğin Türk kültürüne ve diline uyarlanmasının gerekli olup olmadığı ilgili alan yazın doğrultusunda araştırılmıştır. Reklam okuryazarlığı ile ilgili yapılan çalışmalar (örn., Baytimur, 2021; Çalışkan ve Baytimur, 2019; Şener ve Yücel, 2019; Kömür, 2019; Hudders ve ark. 2017; Çelik, 2016; Rozendall ve ark., 2011; Malmelin, 2010; Elden ve Ulukök, 2006) bu içeriğin son yıllarda ilgi odağı haline geldiğini göstermektedir. Diğer taraftan çocuklar için reklam okuryazarlığı ile ilgili alan yazın incelendiğinde uyarlanması planlanan ölçeğin güncel olmasına, 8-12 yaş aralığındaki çocukları kapsamına, yüksek güvenilirliğe ve geçerliğe sahip olmasına dikkat edilmiştir. Bu bağlamda ilgili konunun araştırılmasının, Türk kültür ve diline uyarlanmasının oldukça önemli olduğu sonucuna ulaşılmış ve bu aşamada uyarlanması planlanan en uygun ölçeğin Rozendaal, Oprea ve Buijzen (2016) tarafından geliştirilen "Advertising Literacy Scale for Children (ALS-c)" isimli ölçek olduğu düşünülmüştür. 16 ve 9 maddelik birbirinden ayrı ve ilişkisiz iki alt ölçekten oluşan bu ölçeğin çevirisi için gerekli izinler alınmış ve dilsel, psikolojik ve kültürel farklılıklar nedeniyle oluşabilecek etkinin en aza indirilmesi amacıyla bir yönerge hazırlanmıştır.

Araştırmada kullanılan genel bilgi formunun ve ölçeğin uygulanması amacıyla gerekli kurumlar ve kuruluşlardan yasal izinler alınmış ve uygulamanın yapılacağı örneklem grubuyla iletişim kurularak ölçek ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Form, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında katılımcılara elektronik ortamda Google Form aracılığıyla iletilmiştir.

#### 2.5. Çeviri süreci ve çevirilerin sentezi

Ölçek uyarlama sürecinin ilk basamağında kaynak dil olan İngilizceden hedef dil olan Türkçeye çeviri süreci başlatılmıştır. Bu bağlamda 2 yabancı dil uzmanına başvurularak birbirinden bağımsız çeviriler yapılmıştır. Çevirilerin tamamlanmasının ardından her iki formu anlamsal, deyimisel, kavramsal, dilsel ve bağlamsal açıdan değerlendirilerek ortak bir metne dönüştürme aşamasına geçilmiştir. Bu doğrultuda, anadili Türkçe, yabancı dili ise İngilizce olan 3 uzman, Türkçeye çevirisi gerçekleşen maddeleri dilsel açıdan irdelemek maksadıyla anlamsal eş değerlik hakkında görüş bildirmişlerdir. Uzmanlardan öncelikle orijinal ölçekteki maddeleri, ardından Türkçeye çevirisi yapılmış maddeleri okuyarak en düşük 1, en yüksek 5 olmak üzere orijinal metnin Türkçe metne içerik ve anlam bütünlüğü yönünden ne ölçüde denk düştüğünü belirtmeleri istenmiştir.

Deyimsel eşdeğerlik için yabancı dili İngilizce olan 3 Türk dili uzmanı ile çalışılmıştır. Orijinal ölçekteki reklamların çevirisinin yapılması veya izletilmesi anlaşılabilirlik bakımından sorunlar doğurabileceği düşüncesinden hareketle Türk kültür ve diline uygun eş değer reklamların kullanımı uygun görülmüştür. İzletilmesi planlanan reklamlar ile çevirisi yapılmış maddeler Türk dili uzmanları tarafından irdelenerek en düşük 1, en yüksek 5 olmak üzere dil ve anlam bakımından anlaşılabilirliği yönünden değerlendirmeleri istenmiştir. Deneysel ve kavramsal eş değerlik çerçevesinden değerlendirilmesine yönelik 8-12 yaş grubundaki çocuklara uygulanacak olan maddelerin Türk kültürü açısından uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla anadili Türkçe, yabancı dili İngilizce olan aynı zamanda çocuk gelişimi alanında uzmanlığa sahip 3 öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Maddelerin araştırmanın amacı açısından içeriği ne düzeyde temsil ettiği ve kültürel anlamda kavramsal bir değişikliğin olup olmadığını değerlendirmeleri sağlamak amacıyla kavramsal eş değerliğine bakılmış, en düşük 1, en yüksek 5 olmak üzere görüş bildirmeleri istenmiştir. Ayrıca uzmanların belirtmek istediği diğer görüş ve önerilerini sunabilmeleri amacıyla "yorum" bölümü de eklenmiştir. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda ortalama değer puanları hesaplanarak orijinal metin ile Türkçe metin arasındaki uyum araştırılmıştır.

#### 2.6. Uzman değerlendirmesi

Çevirilerin sentezi süreci sonrasında Türkçeye çevirisi yapılan maddelerin kapsam geçerliğini değerlendirmek amacıyla çocuk gelişimi alanında uzman 3 öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Bu doğrultuda, alan uzmanlarının katılımıyla Türkçe çevirisi gerçekleşmiş olan maddeleri okunarak 1 en düşük, 4 en yüksek olmak üzere her bir maddenin araştırmanın amacı yönünden kapsamı ne düzeyde kapsadığı değerlendirilmiştir.

### 2.7. Geri çeviri

Uzman görüşlerinin alınması sürecinin tamamlanmasının ardından geri çeviri süreci başlatılmış ve çeviri sürecinde görüş alınan uzmanlardan farklı iki yabancı dil uzmanından görüş alınmıştır. Türkçeden İngilizceye geri çevirisi yapılan metin ile orijinal metni anlam yönünden değerlendirilmesi istenmiştir. Elde edilen farklılıkların tartışılması neticesinde ölçeğe nihai şekil verilmiştir. Uzman görüşleri sonrasında ortalama değer puanları hesaplanarak anlam bakımından geri çeviri süreci tamamlanmış maddeler ile orijinal maddeler arasındaki uyum incelenmiştir. Geri çevirilerin sentezi sürecinde, çevirilerin sentezi sürecine katkıda bulunan uzmanlardan yeniden faydalanılmış ve taslak halindeki ölçeğin yeterli bulunmasıyla pilot uygulamaya geçilmiştir.

### 2.8. Pilot uygulama

Ölçme aracının uygulamaya hazır hale geldiğini ispatlamak ve olası sorunları saptamak için 30-40 adayın katılımı ile pilot çalışmanın yapılması oldukça önemlidir (Borsa ve ark., 2012; Presser ve ark., 2004). Şeker ve Gençdoğan (2014) ise hedef kitleyi temsil eden 30-50 katılımcının pilot uygulama için yeterli olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışmada, maddelerin anlaşılabilirliğinin kontrolünü sağlamak amacıyla 8-12 yaşları arasındaki 38 çocuk ile pilot uygulama süreci başlamıştır.

## 3. Bulgular

### 3.1. Ölçek uyarlama sürecine ilişkin bulgular

Çalışmanın konusu ile ilgili alan uzmanlarının katılımı ile ölçek maddelerinde bulunan yönergelerin kapsamı ve yeterliliği değerlendirilmiştir. Uzmanların puanlamaları sonrasında 3 ve 4 puan veren alan uzmanlarının sayısı toplam uzman sayısına bölünerek kapsam geçerlik indeksi (KGI) hesaplanmıştır. Davis tekniği kullanılarak yapılan analiz sonucunda kapsam geçerlik indeksi her bir madde için 1,00 olarak bulunmuştur. Değerin 0,80 üzerinde olması (Davis, 1992), kapsam geçerlik indeksinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

38 çocuk ile yürütülen pilot uygulama sürecinde, ölçme aracının güvenilirlik değerleri hesaplanmış ve 16 maddeden meydana gelen KROÖ-ç için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,622 iken 9 maddeden oluşan TROÖ-ç için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,609 olarak bulunmuştur. Bu değer 0,60 üzerinde olması araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir (Karagöz, 2017; Alpar, 2014; Kayış, 2009; Büyüköztürk, 2004; Şencan, 2005). Ölçeğin yapı geçerliği için veri setinin faktör analizine uygun olup olmadığı kontrol edilmiş ve örneklem büyüklüğünün yeterliliği ise Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ile incelenmiştir. KMO değerinin 0,330 olarak bulunması ve bahsi geçen değer çok düşük (Hair ve ark. 2010) çıkması nedeniyle veri setinin faktör analizine elverişli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Gerek ölçme aracındaki faktör sayısının çokluğu gerekse pilot uygulama sürecine katılım sağlayan aday sayısının az olması dolayısıyla *pilot uygulama sürecinde* faktör analizi yapılamamıştır. Faktör analizi ve ölçeğin nihai güvenilirliği 8-12 yaşları arasındaki daha büyük çalışma grubu ile ayrıntılı incelenmiştir.

### 3.2. Geçerlik ve güvenilirliğe ilişkin bulgular

Rozendaal, Opre ve Buijzen (2016) tarafından geliştirilen “Çocukların Reklam Okuryazarlığı Ölçeği'nin” geçerlik ve güvenilirlik sonuçları araştırılmış olup; farklı katılımcılar eşliğinde ölçeğin dil geçerliği, yapı geçerliği ve güvenilirlik değerleri incelenmiştir.

#### 3.2.1. Dil geçerliği

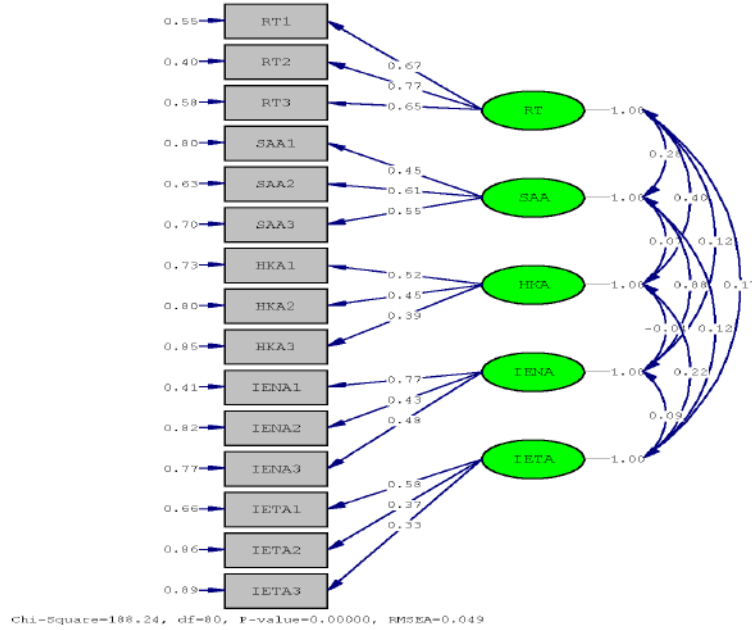
İngilizce alanında uzman 11 öğretmenin katılımıyla dil geçerliği süreci başlamış ve gruba öncelikle ölçeğin orijinal hali ve ardından Türkçeye uyarlanmış hali üç hafta ara ile uygulanmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde ölçeğin orijinali ve Türkçeye uyarlanmasına ilişkin maddelerin ortalama puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür ( $p > ,05$ ). Bu doğrultuda, her iki forma ilişkin maddelerin birbiriyle örtüştüğü ve aynı anlam ifade ettiği belirlenmiştir.

#### 3.2.2. Yapı geçerliği

Ölçeğin yapı geçerliliği için 583 veri üzerinden inceleme başlatılmış ve veri temizleme, z puanı hesaplama ve normallik işlemleri sonrasında 556 veri elde edilmiştir. Birbirinden ayrı ve ilişkisiz iki alt ölçekten KROÖ-ç (Çocuklar İçin Kavramsal Reklam Okuryazarlığı Ölçeği) ve TROÖ-ç (Çocuklar İçin Tutumsal Reklam Okuryazarlığı Ölçeği) oluşan ROÖ-ç (Çocukların Reklam Okuryazarlığı Ölçeği) için ayrı ayrı DFA analizi gerçekleştirilmiştir. DFA analizi sürecinde KROÖ-ç için 16 madde ile başlanılmıştır. Ölçeğin orijinalinde yer alan RKT (Reklam kaynağının tanınması) boyutunun RKT1 numaralı tek bir maddeden oluşması nedeniyle analiz sürecinde hata

meydana gelmiş ve RKT1 numaralı madde ölçekten çıkarılmıştır. Bu bağlamda, 15 madde üzerinden değerlendirilen DFA sürecinde bütün maddelere ilişkin t değerlerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu, faktör yüklerinin 0,30'dan aşağı olmadığı; standart çözümlere ait hata varyans değerlerinin ise 0,90'dan yukarı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Lakin RMSEA (0,049);  $\chi^2/df$  (2,35) değerlerinin mükemmel uyum aralığında; S-RMR (0,053) ve CFI ise (0,93) ile kabul edilebilir uyum aralığında yer aldığı görülmektedir. DFA analizine ait standart katsayılar yol diyagramı Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1. Çocuklar için kavramsal Reklam Okuryazarlığı Ölçeği'nin (KROÖ-ç) DFA analizine ait standart katsayılar yol diyagramı



Şekil 1'de yer alan 15 maddelik KROÖ-ç alt ölçeğine ilişkin bütün maddelerin t değerlerinin ,05 düzeyinde anlamlı olduğu, faktör yüklerinin 0,30'dan yukarı olduğu ve standart çözümlere ait hata varyans değerlerinin de 0,90'dan yukarı olmadığı görülmüştür.

Tablo 1'de Çocuklar için kavramsal Reklam Okuryazarlığı alt ölçeğinden (KROÖ-ç) elde edilen DFA değerleri sunulmaktadır.

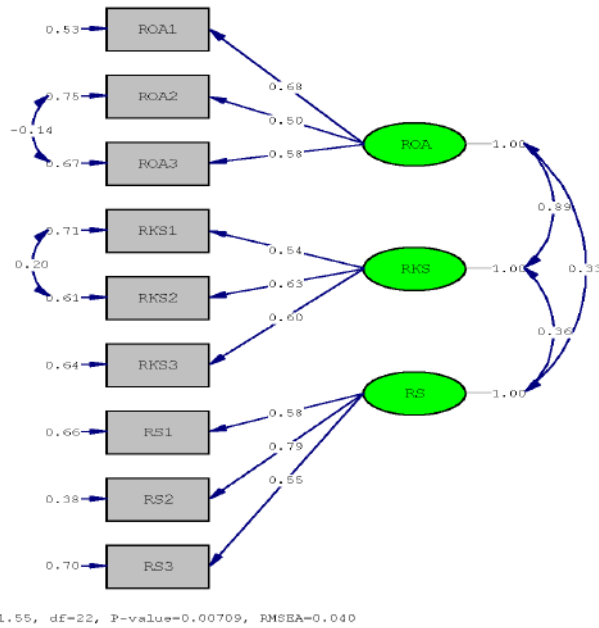
Tablo 1. Çocuklar için kavramsal Reklam Okuryazarlığı Ölçeği (KROÖ-ç) 'ne ait DFA sonuçları

	Mükemmel uyum aralığı	Kabul edilebilir uyum aralığı	Sonuç	Uyum
$\chi^2/df$	$\leq 3$	3-5	2,35	Mükemmel uyum
RMSEA	$\leq ,05$	,05-,08	0,049	Mükemmel uyum
S-RMR	$\leq ,05$	,05-,10	0,053	Kabul edilebilir uyum
CFI	$\geq ,95$	,90-,95	0,93	Kabul edilebilir uyum

Tablo 1'de yer alan DFA sonuçları incelendiğinde;  $\chi^2/df$  değerinin 2,35 ile mükemmel uyum düzeyine sahip olduğu; RMSEA değerinin 0,049 ile mükemmel uyum; S-RMR değerinin 0,053; CFI değerinin 0,93 ile kabul edilebilir uyum düzeyine karşılık geldiği görülmektedir. Bu bağlamda 15 maddeden oluşan "Çocukla İçin Kavramsal Reklam Okuryazarlığı Ölçeği'nin (KROÖ-ç)" 5 faktörlü (RT: Reklamın tanınması; SAA: Satış amacını anlama; HKA: Hedef kitlenin algılanması; IENA: İkna edici niyeti anlama; IETA: İkna edici taktikleri anlama) yapısının yapı geçerliği doğrulanmıştır.

9 maddelik Çocuklar İçin Tutumsal Reklam Okuryazarlığı Ölçeği (TROÖ-ç)'nin DFA sonucu değerlendirildiğinde; maddelerin tamamına ilişkin t değerlerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu; faktör yüklerinin 0,30 dan aşağı olmadığı; standart çözümlere ait hata varyans değerlerinin ise 0,90 dan yukarı olmadığı; RMSEA değeri 0,06 ve  $\chi^2/df$  değeri 3,20 olduğu ve kabul edilebilir uyum düzeyine karşılık geldiği; S-RMR değeri 0,04 ve CFI değerinin ise 0,86 ile mükemmel uyum düzeyine karşılık geldiği belirlenmiştir. DFA sonuçlarını iyileştirmek amacıyla iki modifikasyon işleme konularak elde edilen DFA değerlerine ilişkin standart katsayılar yol diyagramı Şekil 2'de yer almaktadır.

Şekil 2. Çocuklar için tutumsal Reklam Okuryazarlığı Ölçeği'nin (TROÖ-ç) modifikasyonlar sonucunda DFA analizine ait standart katsayılar yol diyagramı



Şekil 2'de yer alan 9 maddelik TROÖ-ç alt ölçeğine ilişkin bütün maddelerin  $t$  değerlerinin ,05 düzeyinde anlamlı olduğu, faktör yüklerinin 0,30'dan yukarı olduğu ve standart çözümlere ait hata varyans değerlerinin de 0,90'dan yukarı olmadığı belirlenerek önerilen iki modifikasyon işleme konulmuş ve elde edilen iyileştirilmiş DFA değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Çocuklar için tutumsal Reklam Okuryazarlığı Alt Ölçeği'ne (TROÖ-ç) ait DFA sonuçları

	Mükemmel uyum aralığı	Kabul edilebilir uyum aralığı	MÖ	MS	Sonuç
$\chi^2/df$	$\leq 3$	3-5	3,20	1,88	Mükemmel uyum
RMSEA	$\leq ,05$	,05-,08	0,06	0,04	Mükemmel uyum
S-RMR	$\leq ,05$	,05-,10	0,04	0,03	Mükemmel uyum
CFI	$\geq ,95$	,90-,95	0,86	0,99	Mükemmel uyum

MÖ: Modifikasyon öncesi DFA değerleri; MS: Modifikasyon sonrası DFA değerleri

Tablo 2 incelendiğinde modifikasyon sonrası DFA sonuçları incelendiğinde  $\chi^2/df$  değerinin 1,88; RMSEA değerinin 0,04; S-RMR değerinin 0,03 ve CFI değerinin 0,99 olduğu görülmüş ve mükemmel uyum düzeyinde oldukları belirlenmiştir. Elde edilen DFA değerleri kapsamında 9 maddeden oluşan Çocuklar İçin Tutumsal Reklam Okuryazarlığı Ölçeği'nin (TROÖ-ç) üç faktörlü (ROA: Reklamın önyargısını anlama; RKS: Reklama karşı şüphecilik; RS: Reklamı sevmeme) yapısının yapı geçerliği doğrulanmıştır

### 3.2.3. Güvenirlilik analizi

Reklam Okuryazarlığı Ölçeği (ROÖ-ç)'nin güvenirliliği 556 veri üzerinden Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ile hesaplanmıştır. Tablo 3'te ölçeğin güvenirliliğine ilişkin elde edilen değerler yer almaktadır.

Tablo 3. Güvenirliliğe ilişkin sonuçlar

	KROÖ-ç	TROÖ-ç
Cronbach Alfa	0,626	0,721

Tablo 3 değerlendirildiğinde; güvenirlilik analizi sonrasında elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısının Çocuklar İçin Kavramsal Reklam Okuryazarlığı Ölçeği'nin (KROÖ-ç) 0,626; Çocuklar İçin Tutumsal Reklam Okuryazarlığı Ölçeği'nin (TROÖ-ç) ise 0,721 olduğu görülmüştür.

#### 4. Tartışma ve sonuç

Bu çalışma, Rozendall, Opre ve Buijzen (2016) tarafından geliştirilen “Advertising Literacy Scale for Children (ALS-c) (Çocukların Reklam Okuryazarlığı Ölçeği (ROÖ-ç))” ni Türk kültürü ve diline uyarlayarak 8-12 yaş aralığındaki çocukların reklam okuryazarlık beceri düzeylerini ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı elde etmeyi amaçlamaktadır.

Uyarlama sürecinde birden fazla aşama olmasından kaynaklı farklı çalışma grupları ile çalışılmıştır. Uzman görüşleri ve hedef kitle değerlendirmesinin ardından ölçeğin taslak hali oluşturulmuş ve geri çeviri aşamaları sonrasında ise 8-12 yaşlarındaki 38 çocuk ile pilot uygulamaya geçilmiştir. Ölçeğin, uyarlama sürecinde dil geçerliği için İngilizce alanında uzman 11 öğretmen; yapı geçerliği ve güvenilirlik analizleri için 8-12 yaş aralığında bulunan ve basit tesadüfi yöntem ile seçilen 583 çocuk katılım göstermiştir. Her bir madde üzerinden z puanı, histogram, kutu ve normal olasılık grafikleri incelenerek uç değerlerin silinmesiyle 556 veri ile geçerlik ve güvenilirlik analizi sürecine devam edilmiştir. Çevrimiçi ortamda Çocukların Reklam Okuryazarlığı Ölçeği (ROÖ-ç) uygulanmış ve veriler SPSS programına aktarılarak analiz süreci başlamıştır.

Çocuklar İçin Kavramsal Reklam Okuryazarlığı Ölçeği (KROÖ-ç), orijinal ölçekte 16 madde bulunmasına karşın RKT (reklam kaynağının tanınması) boyutunda tek bir maddeye yer verilmesi nedeniyle DFA sürecinde 15 maddeye düşürülmüştür. Nitekim, zorlu hallerde bir faktörde iki maddenin yer alabileceğini belirten çalışmalar mevcut olsa da (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2013) bir faktörün çok kararlı olabilmesi için en az üç maddeye sahip olması önerilmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2016; Çakır, 2014; Kalaycı, 2010; Velicer ve Fava, 1998). Reklamın tanınması (RT), satış amacının anlaşılması (SAA), hedef kitlenin algılanması (HKA), ikna edici niyetin anlaşılması (IENA) ve ikna edici taktiklerin anlaşılması (IETA) olmak üzere 5 faktör ve 15 maddeden oluşmaktadır. Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 0,626 olarak belirlenmiştir.

Çocuklar İçin Tutumsal Reklam Okuryazarlığı Ölçeği (TROÖ-ç), reklamın önyargısını anlama (ROA), reklama karşı şüphencilik (RKS), reklamı sevmeme (RS) olmak üzere 3 faktör ve 9 maddeden oluşmaktadır. Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise 0,72 bulunmuştur. Ölçeğin maddeleri çocuklar tarafından doldurulmakta olup “1, hiçbir zaman; 2, bazen; 3, sık sık; 4, çok sık” şeklinde puanlanan 4'lü likert tipi bir ölçektir.

Ölçeğin güvenilirliği 556 veri seti üzerinden Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ile araştırılarak elde edilen değerlerin, 0,60-0,80 aralığına sahip olması ölçeğin güvenilirliğine; 0,80 ve üzerindeki değerlerin ise ölçeğin yüksek güvenilirliğine işaret etmektedir (Karagöz, 2017; Alpar, 2014; Kayış, 2009; Şencan, 2005; Büyüköztürk, 2004). Değerlerin 0,60 üzerinde olması “Çocuklar İçin Kavramsal Reklam Okuryazarlığı Ölçeği (KROÖ-ç)” ve “Çocuklar İçin Tutumsal Reklam Okuryazarlığı Ölçeği (TROÖ-ç)” şeklinde birbirinden ayrı ve ilişkisiz iki alt ölçekten oluşan “Çocukların Reklam Okuryazarlığı Ölçeği (ROÖ-ç)” 8-12 yaş aralığında bulunan çocukların reklam okuryazarlık becerini ölçmede kullanılabilecek güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir.

#### 5. Öneriler

Yapılan çalışmadan hareketle ebeveynlere, eğitimcilere ve araştırmacılara aşağıda yer alan öneriler sunulmaktadır:

- Özellikle son yıllarda reklam verenler erken yaşta marka sadakati oluşturmak için 8 yaşın altındaki çocukları hedef kitle olarak tercih etmektedir. Bu kapsamda gerek okul öncesi gerekse ilkököl dönemi gibi farklı yaş gruplarının ve ebeveynlerinin reklam okuryazarlık becerilerini ölçmek amacıyla farklı ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmaları yapılabilir.
- Reklam okuryazarlığı kavramının; medya okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, görsel okuryazarlık vb. diğer okuryazarlık türleri ile ilişkilendirildiği çalışmaların yapılması ve ortaya çıkan bulgular doğrultusunda literatüre destek sağlanması önerilebilir.
- Kırsal ve kentsel bölgedeki çocukların reklam okuryazarlık becerileri çeşitli değişkenler açısından incelenebilir.
- Ebeveyn ve çocuklara yönelik reklam okuryazarlığı eğitim programları hazırlanarak verilen eğitimin reklam okuryazarlık becerilerine olan etkililiği üzerine çalışılabilir.
- Reklamcılık sektöründe görev yapan veya reklamda oynayan bireyleri sınıfa davet ederek reklamın amacı, hedef kitle seçiminde nelere dikkat edildiği, reklamın oluşturulma sürecinde kimlerin yer aldığı vb. konular üzerine bilgilendirici toplantılar düzenlenerek çocukların reklam okuryazarlık becerileri desteklenebilir.



- Ebeveynler, farklı zaman ve mekânda karşılaştıkları reklamlar karşısında eleştirel bir tutum sergileyerek çocuklarının reklam okuryazarlık becerilerine katkıda bulunabilir.
- Reklam verenlerin, tüketici parametrelerini yakından takip etmeleri, reklam içeriklerini güven verici ve çocukların anlayacağı bir dilde hazırlamaları, orijinalliği ön plana çıkarmaları, reklam sürecinde kullanılan materyalleri tüketicilerin ilgisini, reklamın izlenilirliliğini ve cazibesini artıracak tarzda kurgulanmaları, tüketicilerin ürün hakkında yeterli bilgiye ulaşmalarını sağlayacak formatta reklamlar üretmeleri ve özellikle çocuklara hitap eden reklam içerikleri planlamalarında alan uzmanı akademisyenlerin görüşlerini alarak çocukların yaşına ve gelişim düzeyine uygun içerikler hazırlamaları önerilebilir.

### **Yazarların katkı oranı beyanı**

Yazarlar araştırmanın tüm aşamalarında eşit düzeyde sorumlu olduğunu beyan eder.

### **Çıkar çatışması**

Bu çalışmada yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması belirtilmemiştir.

### **Etik kurul onayı**

Bu çalışmanın etik kurul onayı, 24.03.2021 tarihli ve 16691 sayılı Kırıkkale Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu'ndan alınmıştır. İstanbul Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 10.04.2021 tarihli ve 23974115 sayılı yazısı ile izin belgesi alınarak çalışma yürütülmüştür. Tüm sorumluluk yazarlarına aittir.

### **Kaynakça**

- Aktaş, P.Ü. (2018). Toplumsal cinsiyete dair değişimlerin reklamlara yansımaları: kadınlara yönelik reklamlara göstergebilimsel bir bakış. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 87-101.
- Alpar, R. (2014). *Uygulamalı İstatistik ve Geçerlik- Güvenirlilik* (3. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Andronikidis, A.I., Lambrianidou, M. (2010). Children's understanding of television advertising: a grounded theory approach. *Psychology & Marketing*, 27(4), 299-322.
- An, S., Jin, H.S., Park, E.H. (2014). Children's advertising literacy for advergames: perception of the game as advertising. *Journal Of Advertising*, 43(1), 63-72.
- Başfıncı, Ç., Ergül, B., Özgüden, B. (2018). İzleyici gözünden toplumsal cinsiyete meydan okuyan reklamlar, *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, (20), 199-216.
- Baytımur, T.(2021). *Orta Yaş Bireylerin Reklama Bakış Açısı ve Reklam Okuryazarlığı Düzeyleri: Ankara İli Örneği*. (Doktora Tezi). Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Bernhardt, A. M., Wilking, C., Gilbert-Diamond, D., Emond, J. A., Sargent, J. D. (2015). Children's recall of fast food television advertising—testing the adequacy of food marketing regulation. *PLoS one*, 10 (3), 1-12.
- Borsa, J. C., Damásio, B. F., & Bandeira, D. R. (2012). Cross-Cultural adaptation and validation of psychological instruments: Some considerations. *Paidéia*, 22(53), 423-432.
- Buijzen, M., Valkenburg P.M. (2003). The effects of television advertising on materialism, parent-child conflict, and unhappiness: A review of research. *Applied Developmental Psychology*, 24(4), 437-456.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri Analizi El Kitabı*(4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çakır, A. (2014). *Faktör Analizi*. (Doktora Tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çalışkan, S., Baytımur, T.(2019). Üniversite öğrencilerinin reklam okuryazarlığı üzerine bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (3), 27-44.
- Çelik, Y. (2016). Reklam okuryazarlığı eğitimi üzerine bir değerlendirme: Türkiye'de medya okuryazarlığı öğretim programının reklam okuryazarlığı açısından bir değerlendirmesi. *HUMANITAS-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (8), 65-83.
- Dağlı, Ö., Hacibektaşoğlu, E. (2015). Televizyon reklamlarının çocuk-aile ilişkisi ve boş zaman kavramı ekseninde değerlendirilmesi. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 183-212.
- Davis, L.L.(1992). "Instrument review: Getting the most from a panel of experts". *Applied Nursing Research*, 5, 194-197.
- Deniz K. Z. (2007). Psikolojik Ölçme Aracı Uyarlama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 1-16.
- Dilber, F., Dilber, A. (2018). Çocukların beslenme alışkanlıklarına gıda reklamlarının etkisi: Karaman ili alan araştırması. *Al Farabi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 150-178.
- Durmuş, B., Yurtkoru, E. S., Çinko, M. (2013). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi* (5. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Dyer, G. (2009). *Advertising As Communication*. Routledge.
- Elden, M.(2016). *Reklam Yazarlığı*(8. Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.

- Elden, M., Ulukök, Ö. (2006). Çocuklara yönelik reklamlarda denetim ve etik. *Küresel İletişim Dergisi*, 2(1), 1-23.
- Engin, H. B. (2013). Çocuk ve reklam: Çocuklar olması gerekenden erken büyüyor. I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi, Kasım 2013, Çocuk Vakfı Yayınları, 217-234, İstanbul.
- Ersoy, S., Özbaşı, S.(2020). Çocukların gıda tüketimi üzerine televizyon reklamlarının etkisi. *Akademik Gıda*, 18(2), 172-179.
- Eser, C. (2019). *Televizyon İzlemek İle Yetişkin Aile Bireyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Ezmeci, F., Söylemez, E. T., Akgül, E., Akman, B. (2017). Çocukların yer aldığı reklamların çocuklara ve yetişkinlere verilen mesajlar, roller ve cinsiyete yönelik ayrımcılık unsurları açısından incelenmesi. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*, 26, 247-279.
- Güder, Y.S., Ay, A., Saray, F., Kılıç, İ. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının izledikleri çizgi filmlerin toplumsal cinsiyet kalıp yargıları açısından incelenmesi: Niloya örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 95-110.
- Gürbüz, S., Şahin, F. (2016). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., Anderson R.E., Tatham, R., L. (2010). *Multivariate Data Analysis*. United States: Prentice-Hall, Inc.
- Hwang, Y., Yum, J.Y., Jeong, S.H. (2018). What components should be included in advertising literacy education? Effect of component types and the moderating role of age. *Journal of Advertising*, 47 (4), 347-361.
- Hudders, L., Cauberghe, V., Panic, K. (2016). How advertising literacy training affect children's responses to television commercials versus advergames. *International Journal Of Advertising*, 35 (6), 909-931.
- Hudders, L., Pauw, P. D., Cauberghe, V., Panic, K., Zarouali, B., Rozendaal, E. (2017). Shedding new light on how advertising literacy can affect children's processing of embedded advertising formats: A future research agenda. *Journal Of Advertising*, 46(2), 333-349.
- Jans, S.D., Sompel, D.V., Hudders, L., Cauberghe, V. (2017). Advertising targeting young children: An overview of 10 years of research (2006–2016). *International Journal Of Advertising*, 38(2), 173-206.
- Kalan, Ö.G. (2010). Reklamda çocuğun toplumsal cinsiyet teorisi bağlamında konumlandırılışı: 'Kinder' reklam filmleri üzerine bir inceleme. *İletişim Fakültesi Dergisi*, 1 (38), 75-89.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Karaca, Y., Pekiyan, A., Güney, H. (2007). Ebeveynlerin televizyon reklam içeriklerinin çocuklar üzerindeki etkilerini etik açıdan algılamalarına yönelik bir araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 233-250.
- Karagöz Y. (2017). *SPSS ve AMOS Uygulamalı Nicel-Nitel Karma Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Yayın Etiği*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karaoğlu, S., Başfıncı, Ç. (2018). Okul Öncesi Çocuklarda Reklamın Satın Alma Davranışı Üzerindeki Etkileri. *Uluslararası Ekonomi ve Yenilik Dergisi*, 4(2), 77-96.
- Kayış, A. (2009). "Güvenilirlik Analizi". *Spss Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (4. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Koyuncu Şahin, M., Esen Çoban, A., Güney Karaman, N. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin medyanın çocukların beslenme alışkanlıkları ve bozuklukları üzerindeki etkisine yönelik bakış açıları. *İlköğretim Online*, 17(1), 125-142.
- Kömür, M.(2019). Tüketicilerin Reklam Okuryazarlık Düzeyinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma: Tokat İli Örneği.(Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- LoDolce, M. E., Harris, J. L., Schwartz, M. B. (2013). Sugar as part of a balanced breakfast? What cereal advertisements teach children about healthy eating. *Journal of Health Communication*, 18(11), 1293-1309.
- Malmelin, N. (2010). What is advertising literacy? Exploring the dimensions of advertising literacy. *Journal of Visual Literacy*, 29(2), 129-142.
- McCallum, R.C., Widaman K.F., Zhang s.,Hong, S.(1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4, 84-99
- Mittal, M., Daga, A., Chhabra, G., Lilani, J. (2010). Parental perception of the impact of television advertisements on children's buying behavior. *IUP Journal of Marketing Management*, 9.
- Neville, L., Thomas, M., Bauman, A. (2005). Food advertising on Australian television: The extent of children's exposure. *Health Promotion International*, 20(2), 105-112.
- Öner, N. (2008). *Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testlerden Örnekler, Bir Başvuru Kaynağı*(2. Baskı). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Papatya, N., Özdemir, Ş. (2012). Hızlı tüketim davranışları ve televizyon programlarını izleme eğilimleri arasındaki ilişki: Süleyman Demirel Üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26(3-4), 161-183.
- Presser, S., Couper, M.P., Lessler, J.T., Martin, E., Martin, J., Rothgeb, J.M., & Singer, E. (2004). Methods for testing and evaluating survey questions, *Public Opinion Quarterly, Spring*, 68 (1), 109-130.

- Richards, J. I., Curran, C. M. (2002). Oracles on “Advertising”: Searching for a definition. *Journal of Advertising*, 31(2), 63-77.
- Rozendaal, E., Lapierre, M. A., Reijmersdal, E. A., Buijzen, M. (2011). Reconsidering advertising literacy as a defense against advertising effects. *Media Psychology*, 14 (4), 333-354.
- Rozendaal, E., Oprea, S. J., Buijzen, M. (2016). Development and validation of a survey instrument to measure children's advertising literacy. *Media Psychology*, 19(1), 72–100.
- Strasburger, V. C. (2006). Children, adolescents, and advertising. *pediatrics*, 118(6), 2563-2569.
- Şeker, H., ve Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve Eğitimde Ölçme Aracı Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şener, A., Yücel, S. (2019). Çocuk tüketici-reklam: Reklam okuryazarlığı bağlamında değerlendirme. *Journal of Current Research On Social Sciences*, 9(4), 245-270.
- Velicer, F.V., Fava J.L. (1998). Effects of variable and subject sampling on factor pattern recovery. *Psychological Methods*, 3(2), 231-251.
- Yaman, E. S. (2018). Reklamlarda çocuğun tüketici olarak sosyalleşmesi örneği: Danone sütlü atıştırma reklamlarının gösterebilimsel incelemesi. *Halkla İlişkiler ve Reklam Çalışmaları E-Dergisi*, 1 (1), 70-83.
- Yazıcıoğlu, Y., Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Zarouali, B., De Pauw, P., Ponnet, K., Walrave, M., Poels, K., Cougberghe, V., Hudders, L. (2019). Considering children's advertising literacy from a methodological point of view: Past practices and future recommendations. *Journal Of Current Issues & Research In Advertising*, 40(2), 196-213.

## Extended English

### Introduction

This study aims to provide a measurement tool suitable for Turkish language and culture to the literature by conducting the validity and reliability study of the “Advertising Literacy Scale for Children” developed by Rozendaal, Oprea and Buijzen (2016) to measure the advertising literacy skills of children aged 8-12.

### Method

This study is an adaptation study of the scale called “Advertising Literacy Scale for Children (ALS-c)” to Turkish culture and language, developed by Rozendaal, Oprea, and Buijzen (2016) and aims to measure the advertising literacy skills of children between the ages of 8-12. The scale consists of two independent sub-scales, “Conceptual Advertising Literacy Scale for Children (CALC-c)” and “Attitudinal Advertising Literacy Scale for Children (AALS-c)”. The samples of the study consist of 583 children aged 8-12 who continue their education in public primary and secondary schools in the city centre of Istanbul. “General Information Form” prepared by the researchers and ALS-c developed by Rozendaal, Oprea and Buijzen (2016) were used as data collection tools.

The researchers sent the measurement tool to the students online, and they filled the forms in the spring semester of the 2020-2021 academic year. In the study, the validity and reliability results of the ALS-c were investigated and the language validity, construct validity and reliability values of the scale were examined.

### Findings

The content validity index of each item adapted to Turkish was calculated together with the scoring of the items by the experts related to the research topic (Davis, 1992). The content validity index (CVI) was calculated by dividing the number of field experts who gave 3 and 4 points by the total number of experts. As a result of the analysis made by the Davis technique, the content validity index was 1.00 for each item. A value above 0.80 (Davis, 1992) indicates that the content validity index is high.

The suitability of the data set for factor analysis was checked and the adequacy of the sample size was examined with the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test for the construct validity of the scale. It was concluded that the data set was not suitable for factor analysis because the KMO value was 0.330, and it was very low (Hair et al. 2010). Factor analysis could not be performed during the pilot study due to both the large number of factors in the measurement tool and the low number of samples participating in the pilot study. Factor analysis and the final reliability of the scale were examined in detail with the larger study group aged 8-12 years.

The DFA analysis process started with 16 items for the “Conceptual Advertising Literacy Scale (CALC-c)”. Since the RAS (Recognition of the advertising’s source) dimension in the original scale consisted of a single item named RAS1, an error occurred in the analysis process, and the item RAS1 was removed from the scale. When the DFA results of the CALC-c were examined, it was observed that the  $\chi^2/df$  value (2.35) had a perfect adaptation level, RMSEA value (0.049) had an excellent adaptation level, and the S-RMR value (0.053), and the CFI value (0.93) had an acceptable adaptation level. In this context, the construct validity of the 5-factor structure of CALC-c (recognition of advertising (RA), understanding selling intent (USI), perception of the target group (PTG), understanding the persuasive intent (UPI), and understanding the persuasive tactics (UPT)), which consists of 15 items, was confirmed.

When the CFA results of the Attitudinal Advertising Literacy Scale for Children (AALS-c) after modification were examined, it was observed that the  $\chi^2/df$  value was 1.88, the RMSEA value was 0.04, the S-RMR value was 0.03, and the CFI value was 0.99, and they were in perfect adaptation. Within the scope of the CFA values obtained, the construct validity of the AALS-c 3-factor structure (understanding advertising’s bias (UAB), skepticism towards advertising (STA), disliking of advertising (DA)) consisting of 9 items was confirmed.

After the reliability analysis, the Cronbach Alpha internal consistency coefficient of CALC-c was 0.626, while the Cronbach Alpha internal consistency coefficient of AALS-c was 0.721.

### Discussion and Result

Although CALC-c had 16 items in the original scale, it was reduced to 15 items in the DFA process because only one item was included in the RKT dimension. Although there are studies stating that two items can be included in a factor in mandatory situations (Durmuş, Yurtkoru, & Çinko, 2013), it is recommended that a factor

should have at least three items to be very stable (Gürbüz & Şahin, 2016; Kalaycı, 2010; Velicer and Fava, 1998). It consists of 5 factors and 15 items: recognition of advertising (RA), understanding selling intent (USI), perception of the target group (PTG), understanding the persuasive intent (UPI), and understanding the persuasive tactics (UPT). Cronbach's alpha internal consistency coefficient was calculated as 0.626.

The AALS-c consists of 3 factors and 9 items: understanding advertising's bias (UAB), skepticism towards advertising (STA), disliking of advertising (DA). The Cronbach alpha internal consistency coefficient was calculated as 0.72.

Cronbach's alpha internal consistency coefficient was calculated with 556 data obtained as a result of deleting the extreme values for each item out of 583 data. In this context, the Cronbach's alpha internal consistency coefficient having a range of 0.60-0.80 indicates the reliability of the scale, and values of 0.80 and above indicate high reliability of the scale (Büyüköztürk, 2004; Şencan, 2005). It has been determined that ALS-c, which consists of two separate and unrelated sub-scales, CALS-c and AALS-c, with values above 0.60, is a reliable measurement tool that can be used to measure the advertising literacy skills of children aged 8-12.

International Journal of Social Sciences  
and Education Research  
Volume:8, Issue:2, 2022

**Research article/Araştırma makalesi**

Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki edebi ürün ve görsellerin değerler eğitimi  
açısından incelenmesi

*Kıymet DEĞİRMENCİ TORAMAN, Hatice MEMİŞOĞLU*

## Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki edebi ürün ve görsellerin değerler eğitimi açısından incelenmesi

### *Investigation of literary products and visuals in Social Studies textbooks in terms of values education*

Kıymet Değirmenci Toraman<sup>1</sup> ve Hatice Memişoğlu<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Doktora Öğrencisi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu-Türkiye, e-mail:kiymetdegirmencimt@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6023-922X>

<sup>2</sup>Doç. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bolu-Türkiye, e-mail: memisoglu\_h@ibu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3987-8454>

Makale Bilgisi	Öz
<p><b>Araştırma Makalesi</b></p> <p>Gönderilme: 1 Mart 2022 Düzeltilme: 20 Nisan 2022 Kabul: 25 Nisan 2022</p> <p><b>Anahtar kelimeler:</b> Sosyal bilgiler, Ders kitapları, Edebi ürünler, Görseller ve değerler eğitimi</p>	<p>Araştırmada, sosyal bilgiler ders kitaplarındaki edebi ürün ve görsellerin öğrenme alanlarının ilgili değerlerini yansıtmaya durumunu belirlemek amaçlanmıştır. Nitel araştırmanın doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiş olan araştırmada, 5-6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki edebi ürün ve görseller değerler eğitimi bağlamında incelenmiştir. Veri analizi sonucu 5-6 ve 7. sınıflarda edebi ürünlerle ilişkili değer sayısının en fazla etkin vatandaşlık öğrenme alanında yer aldığı görülmüştür. Görsellerle ilişkili değer sayısının ise 5. sınıflarda etkin vatandaşlık, 6. sınıflarda birey ve toplum, 7. sınıflarda kültür ve miras öğrenme alanlarında en fazla yer aldığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucu, edebi ürünlerde duyarlılık değerinin en fazla tekrar eden; aile birliğine önem verme değerinin ise en az tekrar eden değer olduğu ortaya çıkmıştır. Görsellerde ise bilimsellik değerinin en fazla tekrar ettiği; sevgi değerinin ise en az tekrar ettiği tespit edilmiştir.</p>
Article Info	Abstract
<p><b>Research Article</b></p> <p>Received: 1 Mart 2022 Revised: 20 April 2022 Accepted: 25 April 2022</p> <p><b>Keywords:</b> Social studies, Textbooks, Literary products, Visuals and values education</p>	<p>In the research, it is aimed to determine the status of literary products and images in social studies textbooks to reflect the relevant values of the learning areas. In the research conducted through the document review method of qualitative research, literary products and visuals in 5th-6th and 7th grades social studies textbooks have been studied in the context of values education. As a result of the data analysis, it was observed that the number of values associated with literary products in the 5th 6th and 7th grades was found to be mostly in the areas of active citizenship learning. It was determined that the number of values associated with the visuals, was the most involved 5th grades active citizenship in classrooms, 6th grades individuals and society in classrooms, 7th grades culture and heritage in the learning areas. The research result is the most repetitive of sensitivity value in literary products and the value of caring about family unity has occurred to be the least repetitive value. In visuals, it was determined that the scientific value is most repeated; the value of love was found to be the least repeating.</p>

## 1. Giriş

Küresel dünyada ülke ve dünya vatandaşlığı bilincine sahip, ülkesinin kültürel zenginliğine hâkim ve bu zenginliği değerleri ile diri tutan, üreten, adil olan, sorumluluk alan, bağımsızlığına düşkün, dayanışma içinde yaşayan, duyarlılığı gelişmiş ve yardımsever vatandaşların yetiştirilmesi eğitim-öğretim faaliyetleri vasıtasıyla gerçekleştirilebilir. Eğitim-öğretim faaliyetleri kazanımları aracılığı ile bu görevler okullarda verilen derslerin sorumluluğunda olup; bu sorumluluğu yerine getiren en önemli derslerden birisi sosyal bilgilerdir. Sosyal bilgiler; bireyin

\* Bu araştırma 20-22 Aralık 2021 tarihinde Bolu'da düzenlenen USBES - Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulan çalışmaya dayalı olarak hazırlanmıştır. Bu çalışma, doküman incelemesi yöntemi ile yapılan eğitim araştırması olması nedeniyle "Etik Kurul Onayı" gerektirmemektedir. Tüm sorumluluk yazara aittir.

**Kaynak göster:** Değirmenci Toraman, K. & Memişoğlu, H. (2022). Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki edebi ürün ve görsellerin değerler eğitimi açısından incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 8 (2), 198-217. DOI: <https://doi.org/10.24289/ijsser.1081371>

geleceğini inşa etmesine yardım ederken geçmişini, yaşadığı toplumun kültürünü, değer, tutum ve inançlarını bilen, hayat ile ilgili bilgilerinin neden ve nasıldırını çözmüş, eleştirel, araştırmacı ve girişimci kimliği ön planda olan bireyleri barındırdığı disiplinler ve konular aracılığıyla yaşama hazırlamaya yardımcı olan derslerden biridir. Sosyal bilgiler dersi ile bireyler; içinde yaşadıkları toplumun değerlerini inceleme ve tanıma fırsatını bulur. Bu sayede birey, bulunduğu toplumun değerleri ile farklı mekânlarda yaşayan kişilerin değerlerini karşılaştırma imkânına kavuşur. Bu durum, bireyin kendi kimliğini oluşturabilmesi, bulunduğu toprakla aidiyet duygusunu geliştirebilmesi açısından önemlidir. Bireylerinin ülke değerlerini benimsemesini sağlamak geleceği şekillendirmenin temelini oluşturmaktadır. Sosyal bilgiler öğretimi, öğrencileri içinde buldukları toplumda birliğin, beraberliğin, temel ahlak ve inançların devamlılığını sağlayan vatandaşlar olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu açıdan sosyal bilgiler dersinde değerler öğretimi, öğrencinin kendi toplumunu anlamasına ve öğrencilerin diğer toplumlarla kurdukları ilişkileri daha iyi anlamlandırmasına katkı da sağlamaktadır.

Değerlerin kökleri gelenekler ve geçmişte yer almaktadır. Değerler, bu köklerden hayat bularak günümüze ulaşır ve geleceğe aktarılır. Bu değerler günlük hayatımızdaki sorunlarla başa çıkmamıza bile yardımcı olmakta ve bize güç sağlamaktadır (MEB, 2018). Değerin tanımına bakılacak olursa; Tural'a (1992) göre değer; toplumsal bir yapıdaki varlığın, birliğin, işleyişin ve devamlılığının nedeni kabul gören, teşvik edilen ve korunmaya gayret edilen inanışlardır. Değerler, meydana geliş sürecine bakılmaksızın kavramlara toplumun yüklediği anlamları ifade etmektedir. Toplumsal yapının tarihi birikmişliği sonucu oluşan bu değer, toplumun birçok üyesi tarafından da benimsendiği söylenebilir (Akbaş, 2015). Değerler, bireylerin düşünce biçimiyle anlamlandırılır ve böylece davranışlarına yön vermeye başlarlar. Bireyleri yönlendiren düşünce örüntüleridir (Tezcan, 2018). Değerleri içselleştirebilmek için birey toplumdaki diğer kişilerle etkileşim halindedir, bu kişiler birey için bir modeldir ve böylece birey, toplum tarafından ödüllendirilen davranışları tekrar etme yoluna gider (Akbaş, 2015). Schwartz (1994) değerlerin, bireylerin hayatında önem sırasının farklılık gösterdiğinden, yol gösterici olarak yer aldığından ve aynı zamanda bireylerin arzu ettikleri gayeler olduklarından bahsetmektedir. Değerler eğitimi, bireyin hayatında ilk olarak ailesiyle başlayıp sosyal çevre ile etkileşime girilmesiyle değişmelere uğrayan bir süreçtir. Değerlerin öğrenilmesinde kimi zaman aile ön plandayken kimi zaman da okul ve öğretmenin rolünün ön planda olduğunu söylemek mümkündür (Aslan ve Aybek, 2019). Ailenin, toplum, kültürel yapı ve toplumsal düzenin devam edebilmesi için çocuklar ve gençlerin değerlerini içselleştirilme süreci bir araç olarak karşımıza çıktığı söylenebilir (Kochanska, 1994). Bunları sağlayabilmek için değerler eğitiminin amaçlarını iyi bilmek de gerekir. Bu doğrultuda Koçoğlu ve Erdoğan'a (2017) göre değerler eğitiminin amacı; öğrencilerin yeteneklerinin ve en iyi olduğu taraflarını farkına varmasını sağlamak; kişiliklerini geliştirmek; gelecek kuşakların iyi ahlaklı olmasını ve tüm bunların devamlılığını sağlamak şeklinde ifade edilmiştir.

Öğrencilere bu amaçlar doğrultusunda okullarda okutulan dersler aracılığıyla değerler eğitimi, “değeri telkin etmek, değerleri açıklamak, ahlaki muhakeme, değer analizi” gibi yaklaşımlar yoluyla verilmektedir. Bu eğitim, farklı öğrenme alanlarında ilgili olan değerlerin içine yerleştirilmesiyle kendini göstermektedir. Her dersin kendi içerisinde değerler eğitimi ile ilgili farklı farklı amaçlara yer verdiği söylenebilir. Bu doğrultuda Keskin'in (2016) sosyal bilgiler dersinin en önemli amacı ve ana hedeflerinden birinin öğrencinin sosyal hayata hazırlanmasını sağlamak olduğunu belirttiği ifade edilebilir.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda “adalet, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik, yardımseverlik” şeklinde isimleri geçen 18 değere yer verilmiştir. Ayrıca öğretim programları “adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik” gibi kök değerleri de içermektedir. Tüm bu değerler, süreçte tek başına, ilişkili alt değerleri veya diğer kök değerleriyle birlikte ele alınarak hayat bulmaktadır (MEB, 2018).

Birey açısından değerler eğitiminin önemli derecede faydalarının olduğunu söylemek mümkündür. Değer eğitimi sadece bilgi olmaktan öte öğrencinin sorumluluklarının öğrenmesini sağlar, kişiliğini iyileştirir ve geliştirir. Bütün toplumlar kendi değerlerine hâkim olan bireyler yetiştirmeyi ister. Değerler eğitimi ile öğrenci toplumuna entegre olur ve kültürel aidiyetlik duygusuna sahip olur (Ulusoy ve Arslan, 2019). Öğrenenin değer eğitimi, okullarda, serviste, spor salonunda, oyun sahasında her yerde gerçekleştirilebilir ve aynı zamanda ders kitabı, eğitim programı ve öğretimin yapılma biçimi değer eğitimi şekillendirir (Ulusoy ve Tay, 2011). Kısacası değerler eğitimi, tüm derslerle ilgili olup her dersin kendi alanına özgü değerlerinin olduğunu vurgulamak gerekmektedir (Aydin, 2003).

Okullardaki dersler boyutunda sosyal bilgiler öğretimi ile değerlerin benimsetilmesi ve toplum değerlerinin aktarılması dersin ana materyali olan “Sosyal Bilgiler Ders Kitapları” aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Ayrıca kitaplar dersin daha derli-toplu ve sistemli şekilde ilerlemesini sağlayan önemli unsurdur. İçerisinde yer alan her



şey öğrenenin kazanımları, beceri, değer, tutum ve kavram gelişimleri açısından önemlidir. Bu doğrultuda kitaplarda yer verilen her ayrıntının öğrenen boyutunda ayrı bir etkisi vardır. Bunlar içerisinde kitaptaki yazılar, renkler, metinler, edebi ürünler ve görseller en başta yer almaktadır. Edebi ürünlerden bahsetmek gerekirse “roman, masal, seyahatname, biyografi, hikâye, drama metni, atlas, karikatür vs.” gibi birçok ürün aklımıza gelebilmektedir. Geniş bir materyal açısına sahip olan edebi ürünler; dersin amacına, kullanışlılığına ve uygunluğuna göre ders içerisinde kullanılabilir (Değirmenci Toraman, 2018). Görsel materyaller ise “fotoğraf, tablo, grafik, afiş, şema, harita, amblem, logo, tarih şeridi, işaret, resim vs.” gibi birçok ürünü kapsamaktadır. Kara'ya (2012) göre görsel materyaller, bir resmin çok daha ötesinde metinler ile uyum sağlayan özellikler gösterir ve böylece öğrencilerin ders içeriklerini de zenginleşmesine yardımcı olacağını ifade etmektedir. Tüm bunlardan yola çıkarak; ilgili alan yazın tarandığında sosyal bilgiler ders kitaplarının değerler boyutunda incelendiği çalışmaların son yıllarda arttığını söylemek mümkündür (Evin ve Kafadar, 2004; Topkaya, 2011; Ersoy ve Şahin, 2012; Aktan ve Padem, 2013; Kuş, Merey ve Karatekin, 2013; Karacan, 2018; Karasu Avcı ve Faiz, 2018; Güçlü, 2019; Seçgin ve Kapan, 2020; Oğuz Haçat ve Demir, 2020; Tabak ve Yaylak, 2020). Bu araştırma da sosyal bilgiler dersi içerisinde yer alan değerlerin kazandırılmasında etkili olan edebi ürün ve görsellerin incelenmesinin alana katkı sağlayacağı düşüncesi ile şekillendirilmiştir. Böylece 5-6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan edebi ürün ve görsellerle ilişkili toplam değerler belirlenmiş, edebi ürün ve görsellerin ilişkili olduğu değerlere ve değerlerle bağlantılı edebi ürün ve görsellere öğrenme alanı bazında yer verilmiştir. Araştırma, sosyal bilgiler ders kitaplarındaki edebi ürün ve görsellere değerler eğitimi boyutunda genel bir perspektif sunması ve ilgili alan yazınına destek sağlaması açısından önem arz etmektedir. Böylelikle araştırmanın problem cümlesini; “Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan edebi ürün ve görsellerde hangi değerler yer almaktadır?” oluşturmaktadır.

### 1.1. Araştırmanın amacı

Araştırmada, sosyal bilgiler dersi öğretimi için hazırlanmış olan ders kitaplarındaki değerlerin edebi ürünler ve görseller bağlamında öğrenme alanlarına ne derece yansıdığı tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 5. sınıf ders kitabındaki edebi ürünlerde hangi değerler yer almaktadır?
- 5. sınıf ders kitabındaki görsellerde hangi değerler yer almaktadır?
- 6. sınıf ders kitabındaki edebi ürünlerde hangi değerler yer almaktadır?
- 6. sınıf ders kitabındaki görsellerde hangi değerler yer almaktadır?
- 7. sınıf ders kitabındaki edebi ürünlerde hangi değerler yer almaktadır?
- 7. sınıf ders kitabındaki görsellerde hangi değerler yer almaktadır?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın model ve deseni

Araştırma için nitel veri yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmış ve sosyal bilgiler ders kitaplarındaki edebi ürün ve görsellerin değerler eğitimi açısından analizleri yapılmıştır. Nitel araştırma, “doküman analizi, gözlem ve görüşme” gibi bir araya gelen yöntemleri kullanarak algı ve olayları asıl ortamında izleyen bir nitel süreci takip etmektedir. Ayrıca doküman incelemesi, araştırmanın hedeflemiş olduğu olgu veyahut olgular ile ilgili yazılı belgelerin analizini içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

### 2.2. Verilerin toplanması ve analizi

Bu çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı'nın ortaokullar için hazırlanmış olduğu kitaplar yer almıştır. 5-6 ve 7. sosyal bilgiler dersine ait bu kitaplara ise <https://www.eba.gov.tr/#/anasayfa> genel ağ adresi “hızlı erişim” sekmesindeki “temel eğitim materyali” butonunun yönlendirdiği “TEGM Materyal” <http://teggmateryal.eba.gov.tr/sayfasından> erişim sağlanmıştır. Ayrıca araştırmada, ders kitaplarında kullanılan edebi ürünler ve görsellerin değerler eğitimi bakımından incelenerek verilerinin çözümlemesi yapılmıştır. Araştırma verileri, doküman analizi aşamalarından “dokümanlara erişim, orijinalliğinin kontrolü, dokümanların anlaşılması, verilerin analizi ve kullanımı” doğrultusunda analiz edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Verilerin çözümlemesinde ders kitaplarının öğrenme alanlarına yansıyan değerlerin, edebi ürün ve görseller bakımından incelenmesi yoluyla araştırmanın gerçekleştirilmesi sağlanmıştır. Araştırmadaki değerler; 2018’de yenilenmiş olan “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı”

ve ders kitaplarının ele aldığı değerleri içermekte olup ilgili ders kitapları kodlanmış ve böylelikle araştırmanın kıstasları belirlenmiştir. Ders kitabında değerlerle ilişkilendirilmiş edebi ürün ve görsel niteliği gösteren verilerin tümü yer almıştır. Kodlanan kitaplar öğrenme alanlarının kapsadığı üniteler bazında incelenerek, değerlerin hangi edebi ürün ve görseller ile ilişkili olduğu, frekans değerleri ve toplam değerleri sayısallaştırılarak ortaya çıkarılmıştır.

Betimsel analizle araştırma neticesinde ulaşılan veriler belirlenen temalara göre sınıflandırılır, özetlenir ve yorumlanarak okuyucuya sunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada da verilerin çözümlenmesi için betimsel analiz tekniğinden yararlanılmış; böylece ortaya çıkarılan veriler tablo haline getirilerek sınıflandırılmış, özetlenmiş ve yorumları yapılmıştır. İç güvenilirliği artırma açısından konu ile ilgili ders kitaplarında yer alan edebi ürün ve görsellere doğrudan (öğrenme alanı/ünite/konu başlığı/syf. no) yer verilmiştir. Ders kitapları, iki araştırmacı tarafından incelenmiş ve araştırma sonunda iki araştırmacının elde ettiği veriler karşılaştırılmıştır. Çalışma sonucunda araştırmacıların görüşlerindeki birlik ve ayrılık sayılarının tespiti yapılmıştır. Çalışmanın güvenilirliğini ortaya koymak adına Miles ve Huberman'ın (1994) formülü kullanılarak güvenilirliğin % 90 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### 3. Bulgular

Araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırlamış olduğu 5-6 ve 7. sınıf Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu sosyal bilgiler dersi kitapları yer almıştır. Bu kitaplara <https://www.eba.gov.tr/#/anasayfa> genel ağ adresindeki "hızlı erişim" sekmesinden "temel eğitim materyali" butonunun yönlendirmiş olduğu "TEGM Materyal" <http://teggmateryal.eba.gov.tr/sayfasından> erişim sağlanarak ulaşılmıştır. Ders kitaplarındaki edebi ürün ve görseller, araştırmaya dâhil edilen sınıflar ve öğrenme alanı bazında ilişkili olduğu değerlerle ön plana çıkarılmak istenmiştir. Araştırmada bahsi geçen ders kitaplarına ilgili internet sayfasından pdf formatında erişilmiş olup ayrıca kitapların ortaokullarda ders kitabı materyali olarak yer aldığını söylemek mümkündür. Çalışmanın bu kısmında ise 5-6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler kitaplarının edebi ürün ve görseller bakımından öğrenme alanlarındaki değerlerine, araştırmanın alt problemlerinde ortaya çıkan bulgulara ve bulgulardan yola çıkarak yapılan yorumlara yer verilmiştir. 5-6 ve 7. sınıf kitaplarındaki dokümanların incelenmesi sonucunda birtakım bulgulara erişilmiş olup bu bulgulara ve ilişkili yorumlarına aşağıda ilgili kısımda yer verilmiştir.

#### 3.1. Birinci alt problemin bulguları ve yorumları

Araştırmanın birinci alt probleminde "5. sınıf ders kitabındaki edebi ürünlerde hangi değerlerden bahsedilmektedir?" sorusuna yanıtlar aranmıştır. Bu alt problemin sonuçlarına ise "5. sınıf ders kitabında yer alan edebi ürünlerle ilişkili toplam değerler" ve "5. sınıf ders kitabındaki edebi ürünler ve ilişkili olduğu değerlere öğrenme alanı bazında yer verilme durumu" başlıklarını içeren "Tablo 1 ve Tablo 2"de gösterilmiştir.

Tablo 1. 5. sınıf ders kitabında yer alan edebi ürünlerle ilişkili toplam değerler

Sınıf düzeyi	Edebi ürünlerle ilişkili değerler	
5. sınıf	Adalet (10)	Estetik (3)
	Aile birliğine önem verme (1)	Eşitlik (10)
	Bağımsızlık (4)	Özgürlük (11)
	Barış (2)	Saygı (1)
	Bilimsellik (22)	Sevgi (1)
	Çalışkanlık (21)	Sorumluluk (20)
	Dayanışma (7)	Tasarruf (4)
	Duyarlılık (37)	Vatanserverlik (2)
	Dürüstlük (4)	Yardımserverlik (4)
	Toplam değer	164

Tablo 1 incelendiğinde, 5. sınıf ders kitabındaki edebi ürünlerle en fazla ilişkili olan değer duyarlılık (37), sonrasında sırasıyla bilimsellik (22), çalışkanlık (21), sorumluluk (20), özgürlük (11), adalet (10), eşitlik (10), dayanışma (7), bağımsızlık (4), dürüstlük (4), tasarruf (4), yardımserverlik (4), estetik (3), barış (2), vatanserverlik (2), aile birliğine önem verme (1), saygı (1) ve sevgi (1) olduğu tespit edilmiştir. Tablodan anlaşılacağı üzere 5. sınıf ders kitabındaki edebi ürünlerde öğretim programındaki tüm değerlerin yansımalarının mevcut olduğu görülmüştür.

Tablo 2'de, 5. sınıf ders kitabının en fazla değerlerle ilişkili olduğu edebi ürünü haber (35) olarak yer almıştır. Sonrasında ise sırasıyla sözleşme (10), biyografik yazı (5), anayasa (4), gazete (4), kitap (3), özdeyiş (3), şiir (3), bibliyografik söz (2), internet yazısı (2), sözlük (2), dilekçe (1) fıkra (1), hikâyeye (1), masal (1) ve türkü (1) gibi 16

türle 78 edebi ürün değerlerle ilişkilendirilmiştir. 5. sınıf ders kitabında en fazla değerlerle bağlantılı edebi ürün “Etkin Vatandaşlık (18)” öğrenme alanında yer alırken, “Küresel Bağlantılar (15), Kültür ve Miras (14), Birey ve Toplum (10), Bilim, Teknoloji ve Toplum (10), Üretim, Dağıtım ve Tüketim (6) ve İnsanlar, Yerler ve Çevreler (5)” öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilmiştir. Öğrenme alanı bazında bakıldığında; en fazla edebi ürünlerle bağlantılı değerlere “Etkin Vatandaşlık (53)”, sırasıyla “Küresel Bağlantılar (27), Bilim, Teknoloji ve Toplum (21), Kültür ve Miras (19), Birey ve Toplum (18), Üretim, Dağıtım ve Tüketim (16) ve İnsanlar, Yerler ve Çevreler (10)” öğrenme alanlarında yer verildiği tespit edilmiştir.

Tablo 2. 5. sınıf ders kitabındaki edebi ürünler ve ilişkili olduğu değerlere öğrenme alanı bazında yer verilme durumu

Öğrenme alanları (Üniteleri)	Edebi ürünler	Edebi ürünlerin ilişkili olduğu değerler
1. Birey ve toplum (Toplum içinde ben)	Haber (4), sözleşme (4), hikâye (1), masal (1),	Sorumluluk (10), dayanışma (4), çalışkanlık (2), duyarlılık (1), eşitlik (1)
2. Kültür ve miras (Ülkem, kültürüm ve tarihim)	Haber (5), kitap (2), internet yazısı (2), sözlük (2), fıkra (1), şiir (1), türkü (1)	Kültürel mirasa duyarlılık (14), bilimsellik (3), estetik (2)
3. İnsanlar, yerler ve çevreler (Yaşadığımız yer)	Haber (5)	Bilimsellik (4), doğal çevreye duyarlılık (4), dayanışma (1), yardımseverlik (1)
4. Bilim, teknoloji ve toplum (Teknoloji ve yaşam)	Haber (5), bibliyografik söz (2), özdeyiş (2), kitap (1)	Bilimsellik (9), dürüstlük (4), çalışkanlık (3), duyarlılık (2), sorumluluk (2), yardımseverlik (1)
5. Üretim, dağıtım ve tüketim (Üretimden-tüketime)	Haber (5), dilekçe örn. (1)	Bilimsellik (4), çalışkanlık (4), duyarlılık (3), sorumluluk (2), tasarruf (2), yardımseverlik (1)
6. Etkin vatandaşlık (Toplum için çalışanlar)	Sözleşme (6), anayasa (4), gazete (4), şiir (2), biyografik yazı (1), özdeyiş (1)	Adalet (10), özgürlük (10), eşitlik (9), duyarlılık (5), sorumluluk (5), bağımsızlık (4), çalışkanlık (4), vatanseverlik (2), barış (1), dayanışma (1), estetik (1), yardımseverlik (1)
7. Küresel bağlantılar (Küresel etkileşim)	Haber (11), bibliyografik yazı (4)	Çalışkanlık (8), duyarlılık (8), bilimsellik (2), tasarruf (2), aile birliğine önem verme (1), barış (1), dayanışma (1), saygı (1), sevgi (1), sorumluluk (1), özgürlük (1)

5. sınıf ders kitabında yer alan değerlerle bağlantılı edebi ürün örneklerinden bazıları şu şekildedir:

- *Aile birliğine önem verme değeri*

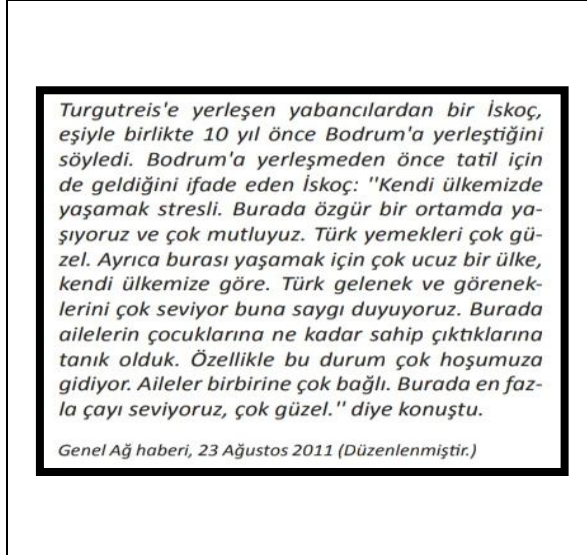
5. sınıf ders kitabındaki “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanını içeren 7. ünitenin “Turizm Ön Yargıları Değiştiriyor” başlığı altında farklı kültürlerdeki kişilerin birbirleriyle seyahat vasıtasıyla tanışmaları ve seyahatlerin iki ülke arasındaki ilişkileri geliştirdiği ile ilgili bilgi verilmiştir. Ardından “Bodrum’u Gören Yabancılar Bodrum’dan Ayrılamıyor” isimli genel ağ haberinde Türkiye’ye gelen yabancıların Türk yemeklerini, gelenek ve göreneklerini, kültürünü, doğasını sevip saygı duyduklarına ve ailelerin birbirlerine çok bağlı olduğuna yer verilmiştir (MEB, 2019a, s. 179). Buna göre (Görsel 1); 23.08.2011 tarihli genel ağ haberi ile birey bir turistin gözünden ülkesinin nasıl görüldüğünü öğrenebilir, bu sayede bireyin ülkesine verdiği değer katlanabilir, tüm bunlarda turizm sektörünün önemli rolü olduğunu ve turizmin ön yargılarımızı nasıl değiştirdiğini fark etmesine yardımcı olabilir.

- *Bağımsızlık değeri*

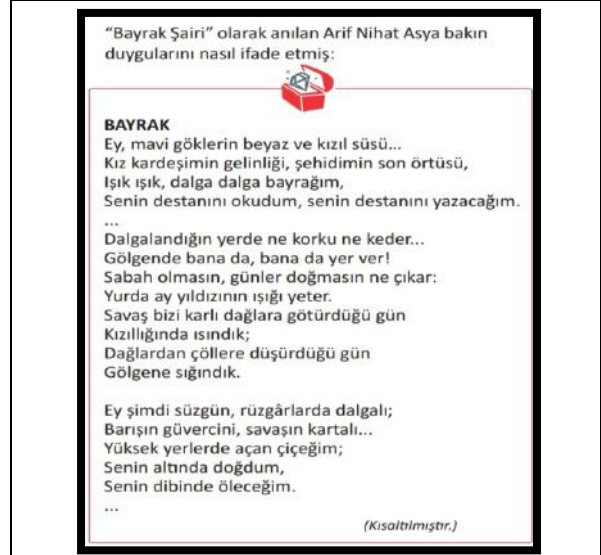
5. sınıf ders kitabındaki “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanını içeren 6. ünitenin “Egemenlik ve Bağımsızlık Sembollerimiz” başlığı altında milli egemenlik ve bağımsızlık sembolü olan bayrağın önemine, bayrağın şairlere ilham verdiğine ve şiirlere konu olduğuna değinilmiştir (MEB, 2019a, s. 162). Buna göre (Görsel 2); ilgili öğrenme alanının bu bölümünde “Bayrak Şairi” olarak tanınmış Arif Nihat Asya’ya ait “Bayrak” şiirine yer verilmiştir. Bu bölüm ile öğrenen bireyin egemenlik, bağımsızlık, vatanseverlik, duyarlılık, barış vs. gibi değerler için çok önemli bir yeri olduğunu öğrenmesine ve bayrağın ülke için ne anlama geldiğinin farkına varmasına yardımcı olabilir.

- *Çalışkanlık değeri*

5. sınıf ders kitabındaki “Birey ve Toplum” öğrenme alanını içeren 1. ünitenin “Olaylar ve Sonuçları” başlığı altında gölün kurumasının insanları, diğer canlıları nasıl etkilediğinden ve pusulanın bulunmasıyla uzak kıtalara keşiflerin gerçekleşmiş olduğundan bahsedilmiştir. Ayrıca günlük hayatta birçok olayın meydana geldiği, olayların bazılarını dolaylı olarak bazılarını ise doğrudan etkilediğine değinilmiş ve “Arslanköy Kadınlar Tiyatro Topluluğu” isimli genel ağ haberine yer verilmiştir (MEB, 2019a, s. 16). Buna göre (Görsel 3);



Görsel 1. "Bodrum'u Gören Yabancılar Bodrum'dan Ayırlamıyor" isimli genel ağ haberi



Görsel 2. Arif Nihat Asya'nın "Bayrak" isimli şiiri



Görsel 3. "Arslanköy Kadınlar Tiyatro Topluluğu" isimli genel ağ haberi

06.08.2013 ve 10.04.2017 tarihli genel ağ haberleri ile günün şartları itibariyle okuyamayan bir kadının, azmi ve çalışkanlığı ile tiyatro topluluğu kurarak çevresinde kadınlarla birlik olarak gösteriler yaptıklarından bahsedilmiştir. Yaptıklarının neticesinde topluluklarının belgesele konu olduğundan ve çeşitli ödüller aldıklarından bahsedilmiştir. Böylece haber vasıtasıyla öğrenen birey azim, çalışkanlık ve dayanışma ile birçok işi başarabileceğini ve yaptıklarının mükâfatını alacağını da öğrenebilir.

### 3.2. İkinci alt problemin bulguları ve yorumları

Araştırmanın ikinci alt probleminde "5. sınıf ders kitabındaki görsellerde hangi değerlerden bahsedilmektedir?" sorusuna yanıtlar aranmıştır. Bu alt problemin sonuçlarına ise "5. sınıf ders kitabında yer alan görsellerle ilişkili toplam değerler", "5. sınıf ders kitabındaki görseller ve ilişkili olduğu değerlere öğrenme alanı bazında yer verilme durumu" başlıklarını içeren "Tablo 3 ve Tablo 4"te değerlendirilmiştir. Tablo 3'e bakıldığında, 5. sınıf ders kitabındaki görsellerle (illüstrasyon) en fazla ilişkili olan değer; bilimsellik (126), sonrasında sırasıyla duyarlılık (117), çalışkanlık (101), sorumluluk (41), estetik (39), özgürlük (22), bağımsızlık (22), yardımseverlik (14), dayanışma (10), dürüstlük (8), adalet (5), aile birliğine önem verme (5), estetik (5), vatanseverlik (4), saygı (1) ve tasarruf (1) olduğu tespit edilmiştir. Tablodan anlaşılacağı üzere 5. sınıf ders kitabındaki görsellerde öğretim programındaki 16 değere yer verildiği, fakat barış ve sevgi değerinin yansımalarının mevcut olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde, 5. sınıf ders kitabının en fazla değerlerle ilişkili görseli fotoğraf (197) olarak tespit edilmiştir. Sonrasında ise sırasıyla tablo (24), resim (20), karikatür (18), harita (7), kavram haritası (7), amblem (4), tarih şeridi (2), minyatür (2), şema (2), afiş (2) ve broşür (1) gibi değerlerle bağlantılı olarak 12 çeşit olmak üzere toplam 286 görselle yer verilmiştir. 5. sınıf ders kitabında en fazla değerlerle bağlantılı görseller "Kültür ve Miras (61)" öğrenme alanında yer alırken; sırasıyla "Üretim, Dağıtım ve Tüketim (55), İnsanlar, Yerler ve Çevreler (53), Etkin Vatandaşlık (37), Bilim, Teknoloji ve Toplum (34), Küresel Bağlantılar (25) ve Birey ve Toplum (21)"

öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilmiştir. Öğrenme alanı bazında bakıldığında; en fazla görsellerle bağlantılı değerlere “Etkin Vatandaşlık (139)”, sırasıyla ise; “Kültür ve Miras (91), İnsanlar, Yerler ve Çevreler (78), Üretim, Dağıtım ve Tüketim (75), Bilim, Teknoloji ve Toplum (58), Küresel Bağlantılar (55) ve Birey ve Toplum (25)” içerisinde yer verildiği görülmüştür.

Tablo 3. 5. sınıf ders kitabında yer alan görsellerle ilişkili toplam değerler

Sınıf düzeyi	Görsellerle ilişkili değerler	
5. Sınıf	Adalet (5)	Estetik (39)
	Aile birliğine önem verme (5)	Eşitlik (5)
	Bağımsızlık (22)	Özgürlük (22)
	Bilimsellik (126)	Saygı (1)
	Çalışkanlık (101)	Sorumluluk (41)
	Dayanışma (10)	Tasarruf (1)
	Duyarlılık (117)	Vatanseverlik (4)
	Dürüstlük (8)	Yardımsızlık (14)
Toplam değer	519	

Tablo 4. 5. sınıf ders kitabındaki görseller ve ilişkili olduğu değerlere öğrenme alanı bazında yer verilme durumu

Öğrenme alanları	Görseller	Görsellerin ilişkili olduğu değerler
1. Birey ve toplum (Toplum içinde ben)	Fotoğraf (12), tablo (3), afiş (2), resim (2), broşür (1), kavram haritası (1)	Sorumluluk (11), aile birliğine önem verme (3), bilimsellik (3), çalışkanlık (3), dayanışma (2), eşitlik (1), saygı (1), vatanseverlik (1)
2. Kültür ve miras (Ülkem, kültürüm ve tarihim)	Fotoğraf (47), harita (1), resim (2), tarih şeridi (2), tablo (6), karikatür (1), minyatür (1), kavram haritası (1)	Kültürel mirasa duyarlılık (53), estetik (27), bilimsellik (11)
3. İnsanlar, yerler ve çevreler (Yaşadığımız yer)	Fotoğraf (38), harita (6), tablo (6), resim (2), kavram haritası (1)	Bilimsellik (50), doğal çevreye duyarlılık (28)
4. Bilim, teknoloji ve toplum (Teknoloji ve yaşam)	Fotoğraf (13), karikatür (15), resim (4), tablo (1), kavram haritası (1)	Bilimsellik (31), çalışkanlık (16), dürüstlük (6), aile birliğine önem verme (2), sorumluluk (2), yardımsızlık (1)
5. Üretim, dağıtım ve tüketim (Üretimden-tüketime)	Fotoğraf (44), resim (5), tablo (4), karikatür (1), kavram haritası (1)	Çalışkanlık (52), bilimsellik (18), sorumluluk (3), duyarlılık (1), dürüstlük (1)
6. Etkin vatandaşlık (Toplum için çalışanlar)	Fotoğraf (23), amblem (4), tablo (4), resim (2), şema (2), karikatür (1), kavram haritası (1)	Sorumluluk (24), duyarlılık (23), bağımsızlık (19), özgürlük (19), çalışkanlık (14), yardımsızlık (12), dayanışma (8), adalet (5), eşitlik (4), bilimsellik (3), estetik (3), vatanseverlik (3), dürüstlük (1), tasarruf (1)
7. Küresel bağlantılar (Küresel etkileşim)	Fotoğraf (20), resim (3), minyatür (1), kavram haritası (1)	Çalışkanlık (16), duyarlılık (12), bilimsellik (10), estetik (9), bağımsızlık (3), özgürlük (3), sorumluluk (1), yardımsızlık (1)

5. sınıf ders kitabındaki değerlerle bağlantılı görsel örneklerinden bazıları ise şu şekildedir:

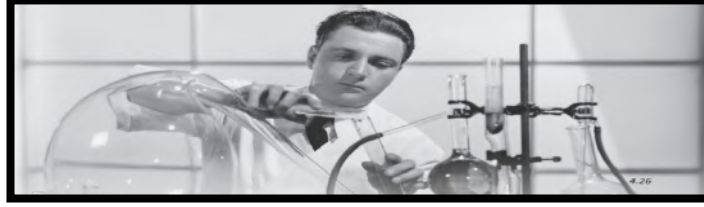
• *Bilimsellik değeri*

5. sınıf kitabındaki “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanını içeren 4. ünitenin “Bilim İnsanları ve Ortak Özellikleri” başlığı altında bilim insanları ve mucitleri ile ilgili araştırmayı seven, topladıkları bilgiyi sorgulayan ve doğru bilgiyi yanlış bilgidan ayırma yetisine sahip olduklarından vs. bahsedilmektedir. Bilimsellik değerini yansıtan bu bölümde, ilgili görsellere çokça yer verilmiştir (MEB, 2019a, s. 109). Buna göre (Görsel 4); İlgili öğrenme alanının bu bölümünde bilim insanların ortak yönlerine, bazı bilim insanların görsellerine ve yaptıkları önemli çalışmalara yer verilmiştir. Bölüm ile öğrenen birey; bilimin önemini ve bilimin ilerlemesinde bilim insanların rolünü anlayabilir. Bilim insanların meraklı, araştıran-inceleyen, sorular soran, denemekten yılmayan, sabırlı ve çalışmalarının arkasında olan kişiler olduklarının farkına varabilir.

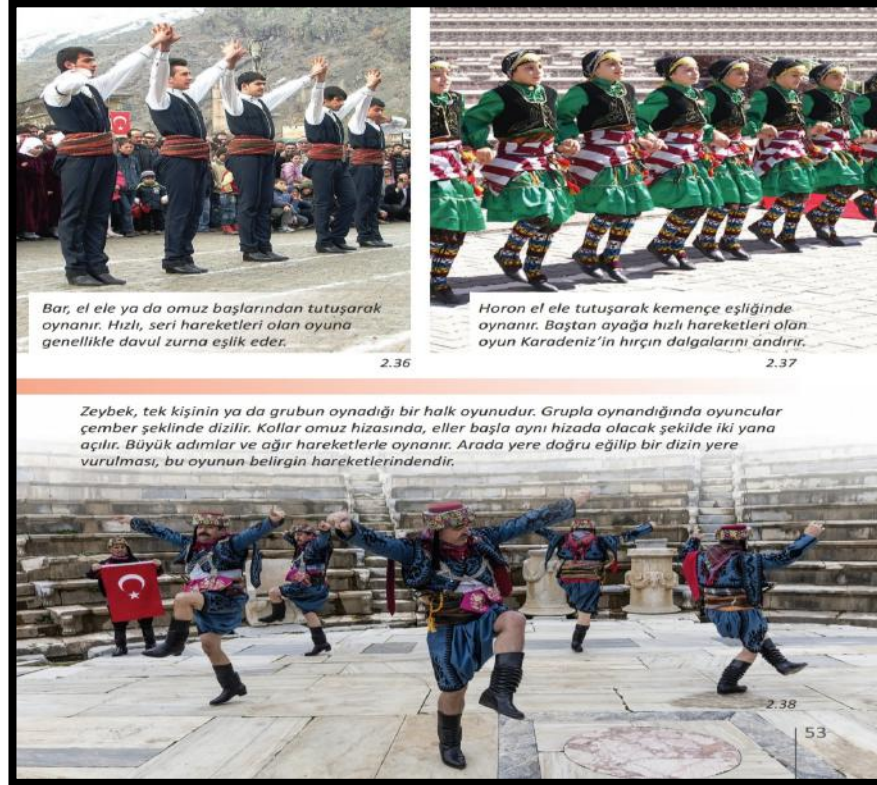
• *Duyarlılık değeri*

5. sınıf ders kitabındaki “Kültür ve Miras” öğrenme alanını içeren 2. ünitenin “Kültürel Özelliklerimiz” başlığı altında bayram kutlamalarından, düğünlerden, içilen kahve, dokunan halı, halkoyunları, türküler gibi kültürel mirasa duyarlılık değerini yansıtan ilgili öğelere yer verilmiştir (MEB, 2019a, s. 53). Buna göre (Görsel 5); ilgili

öğrenme alanının bu bölümünde birey, gelenek ve göreneklere yansıtan birçok faktörün olduğunu anlar. Bu kültürel öğelerin ayrıca miras niteliğinde olup sahip çıkılması gereken önemli değerler arasında yer aldığını farkına varması ve kendi kültürüne duyarlı vatandaşlar olması yönüne bireylerin farkındalıklarının artırılması sağlanabilir. Bu kısımda bireylere, kültürün aktarılmasının büyük öneme sahip olduğu vurgulanabilir. Bireylerin, kültürel mirasın somut (Topkapı Sarayı, Mihrimah Sultan Cami, Gevher Nesibe Hatun Darüşşifası, Seyahatname vs.) ve somut olmayan (Meddahlık, Âşıklık Geleneği, Tören Keşkeği Geleneği, Kırkpınar Yağlı Güreşleri, Karagöz, Nevruz, Türk Kahvesi Kültürü ve Geleneği vs.) öğelerinin önemini fark etmeleri sağlanabilir.



Görsel 4. Bilimsellik değeri ile ilgili görsel



Görsel 5. Kültürel mirasa duyarlılık ile ilgili görsel

- Dürüstlük değeri

5. sınıf kitabının “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanındaki 4. ünitenin “Genel Ağ’ı Nasıl Kullanmalıyım?” başlığı altında genel ağın insan hayatını birçok yönden kolaylaştırdığı kadar güvensiz taraflarının olduğuna, kötü niyetli kişilerin bu durumu kendi lehlerine çevirerek insanları maddi ve manevi yönden sömürebildiklerinden ve her ağda bilgilerin paylaşılması gerektiğinden bahsedilmektedir (MEB, 2019a, s. 104). “Araştırma Yapıyorum” başlığı altında ise bir araştırmanın nasıl yapılması gerektiğinden, araştırma aşamalarından ve araştırmada yararlanılan kaynakların akademik dürüstlük neticesinde belirtilmesi gerektiğinden bahsedilmektedir (MEB, 2019a, s. 112). Dürüstlük değerini yansıtan bölümlerde ilgili görsellerin yer aldığı görülmüştür. Buna göre (Görsel 6); Dürüstlük değerinin ilgili öğrenme alanındaki bu bölümlerinde birey; internet ortamında okuduğu her bilginin doğru-güvenilir olmadığını, güvenli alışveriş kurallarını, şifre ve parola gibi kişisel bilgilerini her ortamda paylaşmamayı, araştırmalarının ardından yararlandığı kişi ve kaynakları doğru şekilde aktarmayı öğrenebilir. Gönderilen her mesajın doğru olmadığını, virüslerden korunmayı ve dosya indirmede doğru programları kullanmayı öğrenebilir.



Görsel 6. Dürüstlük değeri ile ilgili görseller

### 3.3. Üçüncü alt problemin bulguları ve yorumları

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “6. sınıf ders kitabındaki edebi ürünlerde hangi değerlerden bahsedilmektedir?” sorusuna yanıtlar aranmıştır. Bu alt problemin sonuçlarına ise “6. sınıf ders kitabında yer alan edebi ürünlerle ilişkili toplam değerler”, “6. sınıf ders kitabındaki edebi ürünler ve ilişkili olduğu değerlere öğrenme alanı bazında yer verilme durumu” başlıklarını içeren “Tablo 5 ve Tablo 6”da değerlendirilmiştir.

Tablo 5. 6. sınıf ders kitabında yer alan edebi ürünlerle ilişkili toplam değerler

Sınıf düzeyi	Edebi ürünlerle ilişkili değer (f)	
6. sınıf	Adalet (12)	Eşitlik (6)
	Bağımsızlık (9)	Özgürlük (1)
	Barış (6)	Saygı (7)
	Bilimsellik (16)	Sevgi (2)
	Çalışkanlık (9)	Sorumluluk (21)
	Dayanışma (12)	Tasarruf (2)
	Duyarlılık (34)	Vatanserverlik (10)
	Dürüstlük (5)	Yardımserverlik (9)
	Estetik (1)	
	Toplam değer	162

Tablo 5'e bakıldığında, 6. sınıf ders kitabındaki edebi ürünlerle en fazla bağlantılı olan değer ürünlerle duyarlılık (34); sonrasında sırasıyla sorumluluk (21), bilimsellik (16), adalet (12), dayanışma (12), vatanserverlik (10), bağımsızlık (9), çalışkanlık (9), yardımserverlik (9), saygı (7), barış (6), eşitlik (6), dürüstlük (5), sevgi (2), tasarruf (2), estetik (1) ve özgürlük (1) olduğu tespit edilmiştir. Tablodan anlaşılacağı üzere 6. sınıf ders kitabındaki edebi ürünlerde programdaki 17 değer yansımalarının mevcut olduğu, yalnızca aile birliğine önem verme değerinin yansımalarının mevcut olmadığı görülmüştür.

Tablo 6. 6. sınıf ders kitabındaki edebi ürünler ve ilişkili olduğu değerlere öğrenme alanı bazında yer verilme durumu

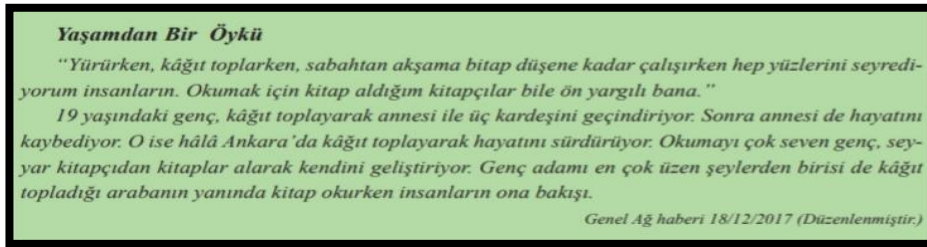
Öğrenme alanları (Üniteler)	Edebi ürünler	Edebi ürünlerin ilişkili olduğu değerler
1. Birey ve toplum (Biz ve değerlerimiz)	Haber (5), deyim (3), atasözü (2), kitap (1), özdeyiş (1), şiir (1), dilekçe (1)	Duyarlılık (9), sorumluluk (5), dayanışma (4), dürüstlük (3), saygı (3), yardımserverlik (3), sevgi (2), adalet (1), vatanserverlik (1)
2. Kültür ve miras (Tarihe yolculuk)	Kitap (13), haber (3), türkü (1), şiir (1), hutbe (1)	Kültürel mirasa duyarlılık (13), bilimsellik (12), çalışkanlık (2), sorumluluk (2), saygı (2), adalet (1), bağımsızlık (1), barış (1), dayanışma (1), dürüstlük (1), estetik (1), eşitlik (1), özgürlük (1), tasarruf (1), yardımserverlik (1)
3. İnsanlar, yerler ve çevreler (Yeryüzünde yaşam)		
4. Bilim, teknoloji ve toplum (Bilim ve teknoloji hayatımızda)	Haber (5)	Bilimsellik (4), adalet (1), dayanışma (1), saygı (1), vatanserverlik (1)
5. Üretim, dağıtım ve tüketim (Üretiyorum, tüketiyorum, bilinçli-yim)	Anayasa (1), haber (1),	Çalışkanlık (2), sorumluluk (2), adalet (1), dürüstlük (1), vatanserverlik (1)
6. Etkin vatandaşlık (Yönetime katılıyorum)	Haber (10), anayasa (7), özdeyiş (2)	Sorumluluk (11), adalet (8), bağımsızlık (7), vatanserverlik (6), eşitlik (5), çalışkanlık (3), duyarlılık (3), dayanışma (2), barış (1), saygı (1), yardımserverlik (1)
7. Küresel bağlantılar (Uluslararası ilişkilerimiz)	Haber (8), kitap (2), gazete (1), özdeyiş (1)	Duyarlılık (9), barış (4), dayanışma (4), yardımserverlik (4), çalışkanlık (2), bağımsızlık (1), sorumluluk (1), tasarruf (1), vatanserverlik (1)

Tablo 6 incelendiğinde, 6. sınıf ders kitabının değerlerle en fazla bağlantılı edebi ürünü, haber (32) olarak yer almaktadır. Sonrasında ise sırasıyla kitap (16), anayasa (8), özdeyiş (4), deyim (3), atasözü (2), şiir (2), dilekçe

örn. (1), gazete (1), hutbe (1) ve türkü (1) gibi 11 türle 71 edebi ürün değerlerle ilişkilendirilmiştir. 6. sınıf ders kitabında en fazla değerlerle bağlantılı edebi ürün “Etkin Vatandaşlık (19)” öğrenme alanındayken; sırasıyla “Kültür ve Miras (18), Birey ve Toplum (14), Küresel Bağlantılar (12), Bilim, Teknoloji ve Toplum (5) ve de Üretim, Dağıtım ve Tüketim (2)” öğrenme alanları içerisinde değerlerle ilişkili edebi ürünlere yer verilmiştir. Fakat “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanındaki değerlerle bağlantılı edebi ürünlere yer verilmemiş olduğu görülmüştür. Edebi ürünler ile ilişkili değer toplamına bakıldığında en fazla “Etkin Vatandaşlık (48)”; sırasıyla “Kültür ve Miras (41), Birey ve Toplum (31), Küresel Bağlantılar (27), Bilim, Teknoloji ve Toplum (8) ve Üretim, Dağıtım ve Tüketim (7)” öğrenme alanlarında konu edinilmiştir. “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanlarında ise edebi ürünlerin herhangi bir değerle bağlantısı tespit edilmemiştir. 6. sınıf ders kitabında yer alan değerlerle bağlantılı edebi ürün örneklerinden bazıları şu şekildedir:

- Saygı değeri

6. sınıf ders kitabındaki “Birey ve Toplum” öğrenme alanını içeren 1. ünitenin “Kır Çiçekleri Gibiyiz Rengârenk” başlığı altında ayrımcılık, farklılık, kalıp yargı, ön yargı, saygı gibi kavramlardan bahsedilmektedir (MEB, 2019b, s. 29). Buna göre (Görsel 7); ilgili öğrenme alanındaki 18.12.2017 tarihli genel ağ haberi ile birey; kişisel, bedensel, zihinsel ve mesleki açıdan farklılıklara saygılı olması gerektiğini fark edebilir. Ayrıca birey; başkalarına saygı gösterip ön yargı ve kalıp yargıların dışına çıkarak kişiler, olaylar ve olgular hakkında kanaate varmaları gerektiğini öğrenebilir.



Görsel 7. “Yaşamdan Bir Öykü” isimli genel ağ haberi

- Tasarruf değeri

6. sınıf ders kitabındaki “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanını içeren 7. ünitenin “Dış Alım, Dış Satım” başlığı altında ithalat ve ihracat yapılan ürünleri, coğrafi işaretli ürünler ve genel ağ haberiyle “Milli Üretelim Bilinçli Tüketelim Projesi” ele alınmıştır (MEB, 2019b, s. 240). Buna göre (Görsel 8); 17.12.2017 tarihli genel ağ haberi ile bireyin sorumluluk bilincinin geliştirilmesi sağlanabilir. Duyarlı, üretken, yerli tüketime önem veren ve tasarruf bilinci ile hareket eden bireyler olması yönünde katkıda bulunulabilir.

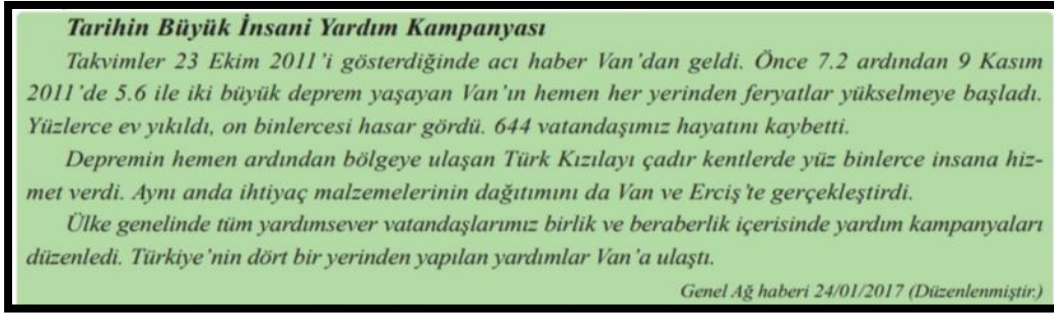


Görsel 8. “Kayseri Milli Eğitim Müdürlüğü ‘Milli Üretelim Bilinçli Tüketelim Projesi’” isimli genel ağ haberi

- Yardımseverlik değeri

6. sınıf ders kitabındaki “Birey ve Toplum” öğrenme alanını içeren 1. ünitenin “Bir Elin Nesi Var İki Elin Sesi Var” başlığı altında sosyal yardım, toplumsal dayanışma, Osmanlı Devleti’ndeki sadaka taşlarından, yardımlaşma ve dayanışmanın faydalarından, sosyal yardımları destekleyen kurum ve kuruluşlardan, yardım kampanyalarından bahsedilmiştir. 24.01.2017 tarihli genel ağ haberi le yardımseverlik değerine vurgu yapılmıştır (MEB, 2019b, s. 36). Buna göre (Görsel 9); İlgili öğrenme alanının bu bölümündeki genel ağ haberi ile birey, ülke genelinde dayanışma içerisinde gerçekleştirilen yardımların zor zamanlarda birçok insana umut olduğunu fark edebilir. Bireylerin, birlik olmanın rolünü ve yardım etmenin önemini anlamasına yardımcı olunabilir.





Görsel 9. "Tarihin Büyük İnsani Yardım Kampanyası" isimli genel ağ haberi

### 3.4. Dördüncü alt problemin bulguları ve yorumları

Araştırmanın dördüncü alt probleminde "6. sınıf ders kitabındaki görsellerde hangi değerlerden bahsedilmektedir?" sorusuna yanıtlar aranmıştır. Bu alt problemin sonuçlarına ise "6. sınıf ders kitabında yer alan görsellerle ilişkili toplam değerler", "6. sınıf ders kitabındaki görseller ve ilişkili olduğu değerlere öğrenme alanı bazında yer verilme durumu" başlıklarını içeren "Tablo 7 ve Tablo 8"de değinilmiştir.

Tablo 7. 6. sınıf ders kitabında yer alan görsellerle ilişkili toplam değerler

Sınıf düzeyi	Görsellerle ilişkili değerler	
6. sınıf	Adalet (28)	Estetik (23)
	Aile birliğine önem verme (1)	Eşitlik (17)
	Bağımsızlık (15)	Özgürlük (11)
	Barış (7)	Saygı (30)
	Bilimsellik (131)	Sevgi (4)
	Çalışkanlık (76)	Sorumluluk (79)
	Dayanışma (35)	Tasarruf (3)
	Duyarlılık (116)	Vatanseverlik (29)
	Dürüstlük (6)	Yardımseverlik (25)
Toplam değer	636	

Tablo 8. 6. sınıf ders kitabındaki görseller ve ilişkili olduğu değerlere öğrenme alanı bazında yer verilme durumu

Öğrenme alanları (Üniteler)	Görseller	Görsellerin ilişkili olduğu değerler
1. Birey ve toplum (Biz ve değerlerimiz)	Fotoğraf (36), afiş (4), logo (4), tablo (4), görsel (3), resim (2)	Sorumluluk (28), dayanışma (23), duyarlılık (23), vatanseverlik (15), yardımseverlik (15), saygı (13), estetik (5), özgürlük (4), adalet (3), aile birliğine önem verme (1), barış (1), çalışkanlık (3)
2. Kültür ve miras (Tarihe yolculuk)	Fotoğraf (28), harita (17), resim (9), görsel (3), tablo (2), kronoloji (1), minyatür (1)	Kültürel mirasa duyarlılık (41), bilimsellik (27), estetik (17), adalet (2), sorumluluk (2), barış (1), çalışkanlık (1), dayanışma (1), dürüstlük (1), eşitlik (1), sevgi (1)
3. İnsanlar, yerler ve çevreler (Yeryüzünde yaşam)	Harita (18), görsel (7), grafik (3), tablo (3), fotoğraf (5)	Bilimsellik (42), doğal çevreye duyarlılık (14)
4. Bilim, teknoloji ve toplum (Bilim ve teknoloji hayatımızda)	Fotoğraf (26), görsel (7), işaret (5), logo (1), şema (1)	Bilimsellik (30), adalet (9), saygı (9), çalışkanlık (6), duyarlılık (2), dürüstlük (1), estetik (1)
5. Üretim, dağıtım ve tüketim (Üretiyorum, tüketiyorum, bilinçliyim)	Fotoğraf (53), şema (5), görsel (3), afiş (2), grafik (1), harita (1), tablo (1)	Çalışkanlık (46), bilimsellik (18), duyarlılık (17), sorumluluk (15), adalet (3), dürüstlük (3), vatanseverlik (3), saygı (2), sevgi (2), tasarruf (2)
6. Etkin vatandaşlık (Yönetime katılıyorum)	Fotoğraf (42), görsel (5), şema (4), resim (2), tablo (2)	Sorumluluk (31), eşitlik (15), adalet (11), bağımsızlık (10), vatanseverlik (9), çalışkanlık (6), saygı (5), duyarlılık (4), özgürlük (4), dayanışma (2), yardımseverlik (2), barış (1), bilimsellik (1), sevgi (1)
7. Küresel bağlantılar (Uluslararası ilişkilerimiz)	Fotoğraf (20), tablo (14), görsel (3), logo (3), harita (2), grafik (1), şema (1)	Duyarlılık (15), çalışkanlık (14), bilimsellik (13), dayanışma (9), yardımseverlik (8) bağımsızlık (5), barış (4), sorumluluk (3), özgürlük (3), vatanseverlik (2), dürüstlük (1), eşitlik (1), saygı (1), tasarruf (1)

6. sınıf ders kitabındaki görsellerle en fazla bağlantılı olan değer bilimsellik (131), sonrasında sırasıyla duyarlılık (116), sorumluluk (79), çalışkanlık (76), dayanışma (35), saygı (30), vatanseverlik (29), adalet (28), yar-

dımseverlik (25), estetik (23), eşitlik (17), bağımsızlık (15), özgürlük (11), barış (7), dürüstlük (6), sevgi (4), tasarruf (3) ve aile birliğine önem verme (1) olduğu tespit edilmiştir. Tablodan anlaşılacağı üzere 6. sınıf ders kitabındaki görsellerde öğretim programındaki tüm değerlerin yansımalarının mevcut olduğu görülmüştür (Tablo 7).

6. sınıf ders kitabının en fazla değerlerle ilişkili olduğu görsel ürünün fotoğraf (210) olduğu tespit edilmiştir. Sonrasında ise sırasıyla harita (38), görsel (31), tablo (26), resim (13), şema (11), logo (8), afiş (6), grafik (5), işaret (5), kronoloji (1) ve minyatür (1) olmak üzere 12 çeşit toplam 355 görsele yer verilmiştir. 6. sınıf ders kitabında en fazla değerlerle bağlantılı görsel “Üretim, Dağıtım ve Tüketim (66)” öğrenme alanı içerisinde yer almıştır. Sırasıyla “Kültür ve Miras (61), Etkin Vatandaşlık (55), Birey ve Toplum (53), Küresel Bağlantılar (44), Bilim, Teknoloji ve Toplum (40) ve İnsanlar, Yerler ve Çevreler (36)” öğrenme alanlarında görseller değerlerle ilişkilendirilmiştir. Görseller ile bağlantılı en fazla değere “Birey ve Toplum (134)”, sırasıyla ise; “Üretim, Dağıtım ve Tüketim (111), Etkin Vatandaşlık (102), Kültür ve Miras (95), Küresel Bağlantılar (80), Bilim, Teknoloji ve Toplum (58) ve İnsanlar, Yerler ve Çevreler (56)” öğrenme alanlarında yer verildiği sonucuna erişilmiştir (Tablo 8). 6. sınıf kitabındaki değerlerle bağlantılı görsel ürün örneklerinden bazıları şu şekildedir:

- Dayanışma değeri

6. sınıf ders kitabındaki “Birey ve Toplum” öğrenme alanını içeren 1. ünitenin “Bir Elin Nesi Var İki Elin Sesi Var” başlığı altındaki görsel, dayanışma ve yardımsızlık değerlerinin yansıması olarak verilmiştir (MEB, 2019b, s. 33). Buna göre (Görsel 10); ilgili öğrenme alanının 33. sayfasındaki bu görsel ile birey; bir olmanın, birlik olmanın çok önemli olduğunun farkına varabilir. İnsanların, dayanışma ve yardımlaşmaları sayesinde daha da güçlü hale geldiklerini ve birlikten kuvvet doğacağını öğrenebilir.



Görsel 10. Dayanışma değeri ile ilgili görsel



Görsel 11. Vatanseverlik değeri ile ilgili görsel

- Vatanseverlik değeri

6. sınıf ders kitabındaki “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanını içeren 6. ünitenin “Demokrasi Her Yerde” başlığı altında çoğulculuk, demokrasi, hukuk ve katılım gibi kavramlara değinilmiştir. Türk milletinin her zaman olduğu gibi darbe girişiminin olduğu gece de vatan ve demokrasi uğruna bir olduğundan bahsedilmiştir (MEB, 2019b, s. 211). Buna göre (Görsel 11); ilgili öğrenme alanının bu bölümüyle birey, millet iradesinin, birlik ve beraberliğin önemini farkına varabilir. Vatan, bayrak, devlet uğruna yapılan fedakârlıkları anlamasına yardımcı olunabilir.



Görsel 12. Sorumluluk değeri ile ilgili görsel

- Sorumluluk değeri

6. sınıf ders kitabındaki “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanını içeren 5. ünitenin “Vergilerimiz Kazançlarımızdır” başlığı altında vergi, fatura, kamu kavramlarına yer verilmiştir (MEB, 2019b, s. 181). Buna göre (Görsel 12); ilgili öğrenme alanıyla birey; verginin bir vatandaşlık yükümlülüğü olduğunu öğrenerek bu yükümlülüğün yerine getirilmesinin anayasal bir zorunluluk da içerdiğini fark edebilir. Birey; öğrenme alanının 181.

sayfasında verginin ekonomik gelişmeye verdiği desteği fark ederek vergi vermenin ve fiş almanın tüketici haklarını kullanabilme açısından önemli bir yeri olduğunu anlayabilir.

### 3.5. Beşinci alt problemin bulguları ve yorumları

Araştırmanın beşinci alt probleminde “7. sınıf ders kitabındaki edebi ürünlerde hangi değerlerden bahsedilmektedir?” sorusuna yanıtlar aranmıştır. Bu alt problemin sonuçlarına ise “7. sınıf ders kitabında yer alan edebi ürünlerle ilişkili toplam değerler”, “7. sınıf ders kitabındaki edebi ürünler ve ilişkili olduğu değerlere öğrenme alanı bazında yer verilme durumu” başlıklarını içeren “Tablo 9” ve Tablo 10’a değinilmiştir.

Tablo 9. 7. sınıf ders kitabında yer alan edebi ürünlerle ilişkili toplam değerler

Sınıf düzeyi	Edebi ürünlerle ilişkili değerler	
7. sınıf	Adalet (23)	Estetik (10)
	Aile birliğine önem verme (1)	Eşitlik (17)
	Bağımsızlık (10)	Özgürlük (32)
	Barış (2)	Saygı (19)
	Bilimsellik (35)	Sevgi (1)
	Çalışkanlık (17)	Sorumluluk (33)
	Dayanışma (8)	Tasarruf (3)
	Duyarlılık (32)	Vatanseverlik (10)
	Dürüstlük (7)	Yardımseverlik (13)
Toplam değer	273	

Tablo 9’a bakıldığında, 7. sınıf ders kitabındaki edebi ürünlerle en fazla ilişkili olan değer bilimsellik (35), sonrasında sırasıyla sorumluluk (33), duyarlılık (32), özgürlük (32), adalet (23), saygı (19), çalışkanlık (17), eşitlik (17), yardımseverlik (13), bağımsızlık (10), estetik (10), vatanseverlik (10), dayanışma (8), dürüstlük (7), tasarruf (3), barış (2), aile birliğine önem verme (1) ve sevgi (1) olduğu tespit edilmiştir. Tablodan anlaşılacağı üzere 7. sınıf ders kitabındaki edebi ürünlerde öğretim programının bütün değerlerinin yansımalarının mevcut olduğu görülmüştür.

Tablo 10. 7. sınıf ders kitabındaki edebi ürünler ve ilişkili olduğu değerlere öğrenme alanı bazında yer verilme durumu

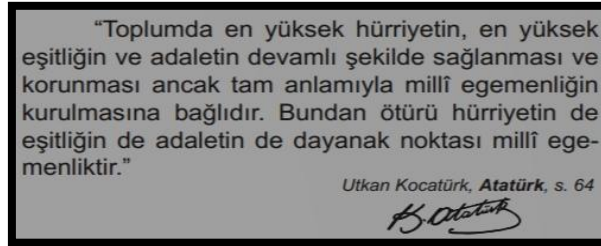
Öğrenme alanları (Üniteler)	Edebi ürünler	Edebi ürünlerin ilişkili olduğu değerler
1. Birey ve toplum (İletişim ve insan ilişkileri)	Anayasa (6), özdeyiş (6), bildirge (2), dergi (2), haber (2), atasözü (1), fıkra (1), kitap (1), vasiyet (1)	Özgürlük (10), saygı (10), duyarlılık (8), adalet (5), sorumluluk (4), bilimsellik (3), çalışkanlık (2), yardımseverlik (2), dayanışma (1), dürüstlük (1), bağımsızlık (1)
2. Kültür ve miras (Türk tarihinde yolculuk)	Kitap (15), seyahatname (7), özdeyiş (4), tez (2), ansiklopedik yazı (1), ayet (1), dergi (1), hikaye (1), nasihat (1), sözleşme (1), şiir (1)	Kültürel mirasa duyarlılık (17), estetik (6) bilimsellik (5), özgürlük (5), vatanseverlik (5), adalet (4), çalışkanlık (4), dürüstlük (3), saygı (2), sorumluluk (2), tasarruf (2), aile birliğine önem verme (1), bağımsızlık (1), barış (1), dayanışma (1), eşitlik (1), sevgi (1), yardımseverlik (1)
3. İnsanlar, yerler ve çevreler (Nüfus ve yerleşme)	Haber (4), kitap (3), anayasa (1), bildirge (1), dergi (1)	Bilimsellik (7), özgürlük (3), sorumluluk (3), çalışkanlık (2), estetik (2), adalet (1), vatanseverlik (1)
4. Bilim, teknoloji ve toplum (Zaman içinde bilim)	Kitap (7), anayasa (1), ayet (1), dergi (1), haber (1), hadis (1)	Bilimsellik (12), çalışkanlık (5), özgürlük (2), dayanışma (1), estetik (1), sorumluluk (1), tasarruf (1)
5. Üretim, dağıtım ve tüketim (Ekonomi ve sosyal hayat)	Kitap (4), özdeyiş (3), atasözü (1), haber (1), sözlük (1)	Sorumluluk (4), yardımseverlik (4), adalet (3), çalışkanlık (3), duyarlılık (3), bilimsellik (1), dayanışma (1), dürüstlük (1), estetik (1), eşitlik (1), saygı (1)
6. Etkin vatandaşlık (Yaşayan demokrasi)	Kitap (12), anayasa (5), bildirge (4), haber (3), hutbe (3), gazete (1), int. yazısı (1), makale (1), nutuk (1)	Sorumluluk (16), eşitlik (14), özgürlük (11), adalet (9), bağımsızlık (8), saygı (6), bilimsellik (5), yardımseverlik (5), vatanseverlik (4), dayanışma (2), dürüstlük (2), duyarlılık (1)
7. Küresel bağlantılar (Ülkeler arası köprüler)	Haber (3), makale (2), özdeyiş (2), kitap (1)	Duyarlılık (3), sorumluluk (3), bilimsellik (2), dayanışma (2), adalet (1), barış (1), çalışkanlık (1), eşitlik (1), özgürlük (1), yardımseverlik (1)

7. sınıf ders kitabının en fazla değerlerle ilişkili edebi ürün kitap (43) olarak belirlenmiştir. Sonrasında ise sırasıyla özdeyiş (15), haber (14), anayasa (13), bildirge (7), seyahatname (7), dergi (5), hutbe (3), makale (3), atasözü (2), tez (2), ayet (2), fıkra (1), vasiyet (1), ansiklopedik yazı (1), gazete (1), hadis (1), hikaye (1), int. yazısı

(1), nasihat (1), nutuk (1), sözleşme (1), sözlük (1) ve şiir (1) gibi 24 türle 128 edebi ürün değerlerle ilişkilendirilmiştir. 7. sınıf ders kitabında en fazla değerlerle bağlantılı edebi ürün “Kültür ve Miras (35)” öğrenme alanı içerisinde yer alırken; sırasıyla “Etkin Vatandaşlık (31), Birey ve Toplum (22), Bilim, Teknoloji ve Toplum (12), Üretim, Dağıtım ve Tüketim (10), İnsanlar, Yerler ve Çevreler (10) ve Küresel Bağlantılar (8)” öğrenme alanları içerisinde de edebi ürünlere yer verilmiştir. Edebi ürünler ile ilişkili değer toplamına bakıldığında ise; en fazla “Etkin Vatandaşlık (83)”, sırasıyla “Kültür ve Miras (62), Birey ve Toplum (47), Bilim, Teknoloji ve Toplum (23), Üretim, Dağıtım ve Tüketim (23), İnsanlar, Yerler ve Çevreler (19) ve Küresel Bağlantılar (16)” öğrenme alanları içerisinde yer verildiği belirlenmiştir (Tablo 10). 7. sınıf ders kitabında yer alan değerlerle bağlantılı edebi ürün örneklerinden bazıları şu şekildedir:

- Adalet değeri

7. sınıf ders kitabındaki “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanını içeren 6. ünitenin “Atatürk ve Demokrasi” başlığı altında Türkiye Cumhuriyeti’nin kurulması ve cumhuriyet rejiminin benimsenmesinde Mustafa Kemal Atatürk’ün rolüne yer verilmiştir (MEB, 2019c, s.183). Buna göre (Görsel 13);

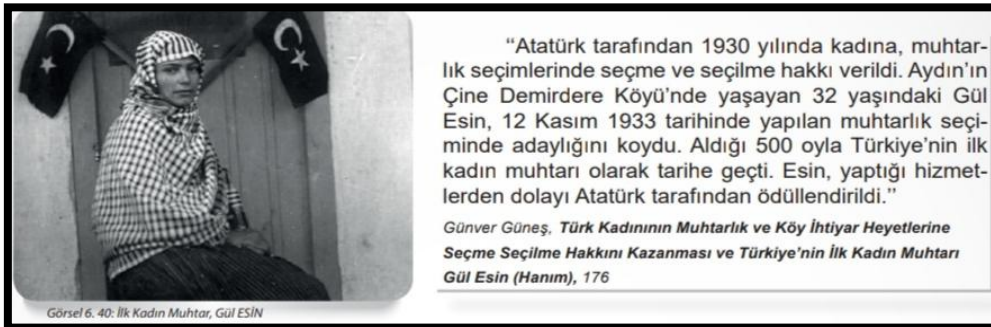


Görsel 13. Mustafa Kemal Atatürk’ün adalet değeri ile ilgili özlü sözü

183. sayfada yer verilen bu söz ile Mustafa Kemal Atatürk, hürriyet-adalet-eşitliğin devamlılığı için egemenliğin milletin elinde olması gerektiğini belirtmiştir. Bu başlık altında yer alan bilgiler ışığında öğrenen bireyin, cumhuriyetin ne denli önemli bir rejim olduğunun farkına vararak hürriyet, adalet ve eşitlik gibi değerleri daha fazla içselleştirmesine yardım edilebilir.

- Eşitlik değeri

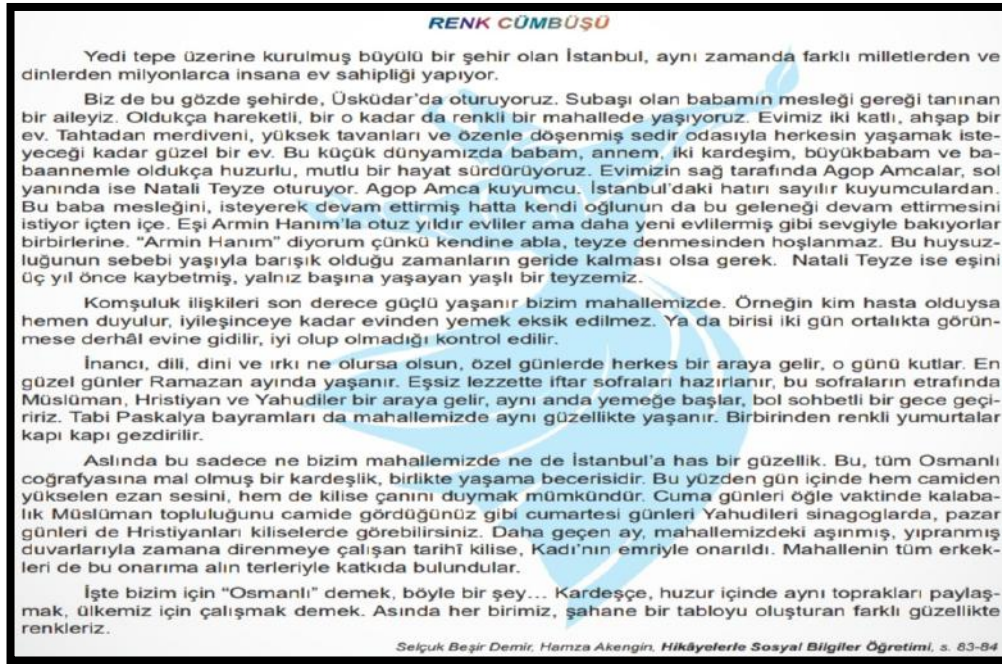
7. sınıf ders kitabındaki “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanını içeren 6. ünitenin “Huzur Demokrasi İle Gelir” başlığı altında demokrasi kültürünün toplumda yerleşmesinde eşitlik değerinin öneminden bahsedilmiştir (MEB, 2019c, s. 199). Buna göre (Görsel 14); birey, toplumdaki her üyenin ve kadın-erkek eşitliğinin sağlanması ile topluma demokrasinin yer edinebileceğini farkına varabilir. Bölüm ile öğrenen birey; eşitliğin önemini ve toplumun ilerlemesinde kadınların rolünü anlayabilir.



Görsel 14. Eşitlik değeri ile ilgili makaleden bölüm

- Barış değeri

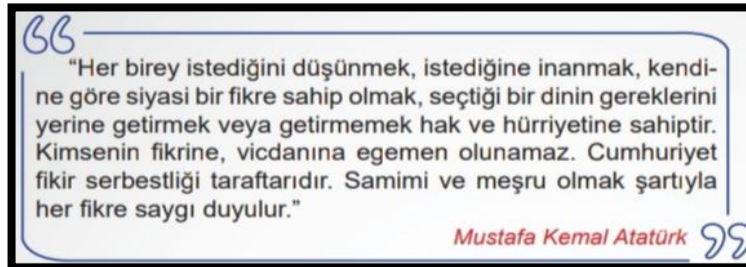
7. sınıf ders kitabındaki “Kültür ve Miras” öğrenme alanını içeren 2. ünitenin “Osmanlı Fetih Siyaseti” başlığı altında Osmanlı Devleti’nde yapılan fetihler ve fetihler sonucunda farklı milletlerden insanların barış içerisinde bir arada yaşadıklarından bahsedilmiştir (MEB, 2019c, s. 62). Buna göre (Görsel 15); ilgili öğrenme alanının bu bölümünde birey, Osmanlı Devleti’nde dile, dine, ırka bakılmaksızın insanların bir araya gelerek önemli günlerini kutlayabildiklerini öğrenir. Bu sayede bir olduğunu düşünen insanların dilleri, dilleri, ırkları ne olursa olsun saygı, sevgi ve samimiyetlerini ortaya koydukları yerde huzurun ve barışın da eksik olmadığını fark etmesi sağlanabilir.



Görsel 15. Barış değeri ile ilgili kitaptan bölüm

- Özgürlük değeri

7. sınıf ders kitabındaki “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanını içeren 6. ünitenin “Atatürk ve Demokrasi” başlığı altında demokrasi ve milli egemenlik fikrinin yer edinmesinde Atatürk’ün küçüklüğünde bulunduğu çevre ve okuduğu düşünürlerin etkisinden söz edilmiştir. Ayrıca Mustafa Kemal Atatürk’ün önemli sözlerine yer verilmiştir (MEB, 2019c, s. 183). Buna göre (Görsel 16); ilgili öğrenme alanının bu bölümünde birey; insanların fikir, din, inancı kabul etme ya da etmeme hakkına ve özgürlüğüne sahip olduklarını öğrenmesi sağlanabilir. Birey; kişi ve kişilerin farklılıklarına saygı göstermeyi öğrenebilir.



Görsel 16. Mustafa Kemal Atatürk’ün özgürlük değeri ile ilgili özlü sözü

### 3.6. Altıncı alt problemin bulguları ve yorumları

Araştırmanın altıncı alt probleminde “7. sınıf ders kitabındaki görsellerde hangi değerlerden bahsedilmektedir?” sorusuna yanıtlar aranmıştır. Bu alt problemin sonuçlarına ise “7. sınıf ders kitabında yer alan görsellerle ilişkili toplam değerler”, “7. sınıf ders kitabındaki görseller ve ilişkili olduğu değerlere öğrenme alanı bazında yer verilme durumu” başlıklarını içeren “Tablo 11 ve Tablo 12”de değinilmiştir.

Tablo 11. 7.sınıf ders kitabında yer alan görsellerle ilişkili toplam değerler

Sınıf düzeyi	Görsellerle ilişkili değerler		
7. sınıf	Adalet (5)	Dayanışma (20)	Saygı (15)
	Aile birliğine önem verme (2)	Duyarlılık (127)	Sevgi (3)
	Bağımsızlık (1)	Dürüstlük (1)	Sorumluluk (51)
	Barış (12)	Estetik (34)	Tasarruf (5)
	Bilimsellik (176)	Eşitlik (8)	Vatanseverlik (5)
	Çalışkanlık (72)	Özgürlük (11)	Yardımsızlık (22)
	Toplam değer	570	

7. sınıf ders kitabında görsellerle en fazla bağlantılı değer bilimsellik (176), sonrasında sırasıyla duyarlılık (127), çalışkanlık (72), sorumluluk (51), estetik (34), yardımseverlik (22), dayanışma (20), saygı (15), barış (12), özgürlük (11), eşitlik (8), adalet (5), vatanseverlik (5), tasarruf (5), sevgi (3), aile birliğine önem verme (2), bağımsızlık (1) ve dürüstlük (1) olduğu tespit edilmiştir (Tablo 11). Tablodan anlaşılacağı üzere 7. sınıf ders kitabındaki görsellerde öğretim programındaki tüm değerlerin yansıtıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 12. 7. sınıf ders kitabındaki görseller ve ilişkili olduğu değerlere öğrenme alanı bazında yer verilme durumu

Öğrenme alanları (Üniteler)	Görseller	Görsellerin ilişkili olduğu değerler
1. Birey ve toplum (İletişim ve insan ilişkileri)	Fotoğraf (12), görsel (5), tablo (2), işaret (1), resim (1), şema (1)	Bilimsellik (9), saygı (6), özgürlük (4), sevgi (3), adalet (2), aile birliğine önem verme (1), bağımsızlık (1), çalışkanlık (1), dürüstlük (1), sorumluluk (1), vatanseverlik (1)
2. Kültür ve miras (Türk tarihinde yolculuk)	Görsel (53), fotoğraf (43), resim (12), tablo (12), harita (5), tarih şeridi (2), heykel (1), hüsn-ü hat (1), minyatür (1)	Kültürel mirasa duyarlılık (89), bilimsellik (44), estetik (18), vatanseverlik (4), saygı (2), tasarruf (2), yardımseverlik (1)
3. İnsanlar, yerler ve çevreler (Nüfus ve yerleşme)	Fotoğraf (34), grafik (11), tablo (7), görsel (6), harita (3), şema (1)	Bilimsellik (31), doğal çevreye duyarlılık (17), çalışkanlık (12), estetik (4), özgürlük (4), sorumluluk (1)
4. Bilim, teknoloji ve toplum (Zaman içinde bilim)	Görsel (31), fotoğraf (19), tarih şeridi (6), heykel (2), işaret (1), minyatür (1), tablo (1)	Bilimsellik (57), çalışkanlık (19), özgürlük (2), duyarlılık (1), sorumluluk (1), yardımseverlik (1)
5. Üretim, dağıtım ve tüketim (Ekonomi ve sosyal hayat)	Fotoğraf (33), görsel (25), logo (5), harita (1), heykel (1), minyatür (1), tarih şeridi (1)	Çalışkanlık (38), bilimsellik (24), sorumluluk (22), yardımseverlik (15), estetik (12), duyarlılık (7), dayanışma (5), tasarruf (3), adalet (2), eşitlik (2)
6. etkin vatandaşlık (Yaşayan demokrasi)	Fotoğraf (14), görsel (7), tarih şeridi (2), logo (1) şema (1)	Sorumluluk (21), eşitlik (5), bilimsellik (2), yardımseverlik (2), aile birliğine önem verme (1), çalışkanlık (1), dayanışma (1), duyarlılık (1), saygı (1)
7. küresel bağlantılar (Ülkeler arası köprüler)	Fotoğraf (11), logo (11), harita (5), görsel (4)	Dayanışma (14), barış (12), duyarlılık (12), bilimsellik (9), saygı (6), sorumluluk (5), yardımseverlik (3), adalet (1), çalışkanlık (1), eşitlik (1), özgürlük (1)

7. sınıf ders kitabının en fazla değerlerle ilişkili olduğu görsel ürünü fotoğraf (166) olarak belirlenmiştir. Sonrasında ise sırasıyla görsel (131), tablo (22), logo (17), harita (14), resim (13), grafik (11), tarih şeridi (11), heykel (4), minyatür (3), şema (3), işaret (2) ve hüsn-ü hat (1) olmak üzere 13 çeşit toplam 398 görsele yer verilmiştir. 7. sınıf ders kitabında en fazla değerlerle bağlantılı görsellerin “Kültür ve Miras (130)” öğrenme alanında, sırasıyla ise; “Üretim, Dağıtım ve Tüketim (67), İnsanlar, Yerler ve Çevreler (62), Bilim, Teknoloji ve Toplum (61), Küresel Bağlantılar (31), Etkin Vatandaşlık (25) ve Birey ve Toplum (22)” öğrenme alanlarının içerisinde yer aldığı tespit edilmiştir. Görseller ile bağlantılı en fazla değerlere “Kültür ve Miras (160)” öğrenme alanı içerisinde yer verilirken; sırasıyla “Üretim, Dağıtım ve Tüketim (130), Bilim, Teknoloji ve Toplum (81), İnsanlar, Yerler ve Çevreler (69), Küresel Bağlantılar (65), Etkin Vatandaşlık (35) ve Birey ve Toplum (30)” öğrenme alanları içerisinde yer verilerek değerlerle ilişkilendirildiği görülmüştür (Tablo 12). 7. sınıf ders kitabında yer alan değerlerle bağlantılı görsel örneklerinden bazıları şu şekildedir:

- *Sevgi değeri*

7. sınıf ders kitabındaki “Birey ve Toplum” öğrenme alanını içeren 1. ünitenin “İletişime Başlıyorum” başlığı altında doğru iletişimi kurmanın öneminden, iletişimin temel öğelerinden ve iletişimde empatinin rolünden bahsedilmiştir (MEB, 2019c, s. 13). Buna göre (Görsel 17); ilgili öğrenme alanının bu bölümündeki görselde de çocuğuyla iletişimini ilgi, sevgi ve önemseme temelinde kurmaya çalışan bir anneye yer verilmiştir. Bu bölüm ile birey iletişimde anlayış, yaklaşım tarzı, jest ve mimiklerin ne derece önemli olduğunu anlamasına yardımcı olabilir. Ayrıca öğrendikleri neticesinde bireyin iletişim tarzını geliştirmesini sağlayabilir.

- *Estetik değeri*

7. sınıf ders kitabındaki “Kültür ve Miras” öğrenme alanını içeren 2. ünitenin “Avrupa Gelişiyor, Osmanlı ve Diğer Devletler Etkileniyor” başlığı altında coğrafi keşiflerin nedenleri ve sonuçlarından, Rönesans ve Reform hareketlerinden, sanatçı, yazar ve bilim insanlarından bahsedilmiştir (MEB, 2019c, s. 67). Buna göre (Görsel 18);

ilgili öğrenme alanının bu bölümünde Leonardo da Vinci'nin estetik değerini barındıran "Mona Lisa" isimli resmine yer verilmiştir. Bu bölümde öğrenen birey; estetik sanat anlayışları neticesinde ortaya koyulmuş eserler hakkında bilgi sahibi olma, eserleri inceleme fırsatına erişmiş olabilir. Öğrenenin bu doğrultudaki yeteneklerini fark etmelerine yardımcı olunabilir.



Görsel 17. Sevgi değeri ile ilgili görsel



Görsel 18. Estetik değeri ile ilgili görsel

#### 4. Sonuç, tartışma ve öneriler

Sosyal bilgiler ders kitabına yerleştirilen metinlerin değerleri kazandıracak özelliğe sahip olması gerektiğini, edebi ürünlerin sadece zihinsel becerilerin edinimi için geçerli olmadığını, öğrencilerin dersin kazanımlarını daha fazla içselleştirmesini sağladığını ve ayrıca bu ürünlere kitaplarda daha geniş yer verilmesinin değer aktarımındaki öneminin yadsınamayacak boyutta olduğunu (Aktan ve Padem, 2013; Eryılmaz ve Çengelci Köse, 2018; Değirmenci Toraman ve Avcı, 2019; Çelikkaya ve Esen 2017) belirtmek gerekir.

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, değerlerin eşitliğe bağlı kalınmadan öğrenme alanlarına farklı düzeylerde yansıtıldığı görülmüştür. Yapılan araştırmalarda, sosyal bilgiler ders kitaplarındaki metinlerde yer verilen değerlerin orantısız biçimde dağıldığı, bütüne yayılmadığı belirtilerek çalışmayı destekler sonuçlar elde edilmiştir (Aktan ve Padem, 2013; Mindivanlı & Aktaş, 2011). Araştırmaların sonuçlarında, değerlerin ders kitapları içerisinde daha özenli şekilde dağıtılması; görseller ve metinlerde az yer alan değerlerin daha fazla önemsenmesi gerektiği belirtilmektedir (Karacan, 2018; Öztürk ve Özkan, 2018).

Araştırma sonucunda, ders kitaplarındaki edebi ürünlerde; 5. sınıflarda 18, 6. sınıflarda 17 (aile birliğine önem verme değeri hariç) ve 7. sınıflarda 18 farklı değere yer verildiği görülmüştür. Araştırma sonucu ders kitaplarındaki görsellerde; 5. sınıflarda 16 (barış ve sevgi değeri hariç), 6 ve 7. sınıflarda ise 18 farklı değere yer verildiği görülmüştür. Sınıf düzeyi bazında edebi ürünlerle ilişkili değer sayısı en fazla; 5-6 ve 7. sınıflarda "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanlarında yer almıştır. Araştırma sonucunda incelenen ders kitaplarında sınıf düzeyi bazında görsellerle ilişkili değer sayısı en fazla; 5. sınıflarda "Etkin Vatandaşlık", 6. sınıflarda "Birey ve Toplum, 7. sınıflarda "Kültür ve Miras" öğrenme alanı olarak tespit edilmiştir.

Edebi ürünlerle bağlantılı değerlere sırasıyla bakıldığında; 5. sınıf kitabında duyarlılık, bilimsellik, çalışkanlık; 6. sınıf kitabında duyarlılık, sorumluluk, bilimsellik; 7. sınıf kitabında ise bilimsellik, sorumluluk ve duyarlılık olduğu sonucuna varılmıştır. Kısacası öğretim programı ve ders kitaplarındaki değerlerin tüm sınıflarda inceleme sonucunda edebi ürünlerde en fazla tekrar eden değerlerin; sırasıyla "duyarlılık, sorumluluk, bilimsellik ve çalışkanlık" olduğu; en az tekrar eden değerlerin ise sırasıyla "aile birliğine önem verme, sevgi, tasarruf ve barış" olduğu görülmüştür. Kılcan ve Üçarkuş (2018) tarafından yapılan çalışmada EBA dergilerini değerler eğitimi bakımından incelenerek, 6. sınıf, e-dergilerde yer alan değerlerin en yoğun "doğal çevreye duyarlılık" ve "sorumluluk" değerinin en az olduğunu; 7. sınıflarda ise en yoğun "vatanseverlik" ve en az "adil olma" değerinin en az olduğunu belirtmiştir. Karasu Avcı ve Faiz'in (2018) "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanına yönelik yaptıkları çalışmada 5. sınıf kitabında en çok vurgulanmakta olan değerlerin "sorumluluk, yardımseverlik, temizlik ve vatanseverlik" olduğu görülmüştür. Yapılan diğer çalışmalarda ise ders kitaplarında "duyarlılık, vatanseverlik, sorumluluk, sevgi ve dayanışma" değerleri ve metinlerde "sorumluluk, yardımseverlik, sevgi, dayanışma ve barış" en çok yer bulan değerler olduğu belirtmiştir (Kuş, Merey ve Karatekin, 2013; Aktan ve Padem 2013).

Çalışmanın görsellerle bağlantılı değerlerine sırasıyla bakıldığında; 5. sınıf kitabında bilimsellik, duyarlılık, çalışkanlık; 6. sınıf kitabında bilimsellik, duyarlılık, sorumluluk; 7. sınıf kitabında ise bilimsellik, duyarlılık ve çalışkanlık olduğu sonucuna varılmıştır. 5. sınıflarda "dayanışma", 6. sınıflarda "duyarlılık" ve 7. sınıflarda ise özgürlük değerine en çok yer verildiği görülmüştür. Öğretim programı ve ders kitaplarındaki değerlerin tüm sınıflarda inceleme sonucunda görsellerde en fazla tekrar eden değerlerin; sırasıyla "bilimsellik, duyarlılık, çalışkanlık

ve sorumluluk” olduğu görülmektedir. En az tekrar eden değerlerin ise sırasıyla “sevgi, aile birliğine önem verme, tasarruf ve dürüstlük” olduğu görülmüştür. Oğuz Haçat ve Demir (2020) tarafından yapılan çalışmada 5. sınıflarda “dayanışma”, 6. sınıflarda “duyarlılık” ve 7. sınıflarda ise “özgürlük” değerine en çok yer verildiği; 5. sınıflarda dürüstlük, 6 ve 7. sınıflarda ise, en az tasarruf değerine yer verildiği belirtilmiştir. Aktan ve Padem'in (2013) çalışmasında ise “aile birliğine önem verme, özgürlük, temizlik ve vatanseverlik” değerlerine yer verildiği belirtilmiştir. Görüldüğü üzere araştırmamızın, ilgili araştırmaların sonuçları ile birbirini destekler nitelikte olduğunu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarından elde edilen veriler ışığında, sosyal bilgiler ders kitaplarındaki görsellerin ve edebi ürünlerin değerler eğitimi açısından incelenmesi ile elde edilen sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilmektedir:

- Öğrenme alanlarındaki değerlere görseller bazında eşit düzeyde yer verilmesi sağlanabilir.
- Öğrenme alanlarındaki değerlere edebi ürünler bazında eşit düzeyde yer verilmesi sağlanabilir.
- Ders kitaplarındaki edebi ürünler çok fazla haber kaynağı kullanımının ötesine geçebilir ve dersin kazanımlarında daha farklı edebi ürünlerin kullanılması sağlanabilir.
- Ders kitaplarındaki görseller çok fazla resim veya fotoğraf kullanımının ötesine geçebilir, dersin değerlerini benimsetmek için daha farklı görsellerin kullanılması sağlanabilir.
- Dersin kazanımlarına uygun olarak hazırlanan hikâye, masal, şiir, şarkı, drama metni vs. gibi farklı edebi ürünlerle değerlerin daha etkili şekilde ele alınması sağlanabilir.
- Ders kitaplarındaki değerlerle bağlantılı olan edebi ürünler ve görsellerin bireylerin cinsiyet, yaş, ihtiyaç, ilgi, istek vs. durumlarını kesinlikle göz ardı etmemek gerekir.
- Değerler toplumu ayakta tutan yapı taşları ise değerlerle bağlantılı edebi ürün ve görsellerin daha özenli şekilde hazırlanmasının ciddi önem arz ettiği de unutulmamalıdır.

#### **Yazarların katkı oranı**

Yazarlar makalenin veri toplama, verilerin çözümlenmesi, raporlaştırma ve diğer aşamalarından eşit düzeyde sorumlu olduğunu beyan ederler.

#### **Çıkar çatışması**

Bu çalışmada yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması belirtilmemiştir.

#### **Etik kurul beyanı**

Bu çalışma, doküman incelemesi yöntemi ile yapılan eğitim araştırması olması nedeniyle “Etik Kurul Onayı” gerektirmemektedir.

#### **Kaynakça**

- Akbaş, O. (2015). Sosyal Bilgilerde Değerler ve Öğretimi. İçinde B. Tay ve A. Öcal (Ed.), *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* (4. Baskı, ss. 343-370). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aktan, O., ve Padem, S. (2013). İlköğretim 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Kullanılan Okuma Metinlerinde Yer Alan Değerler. *Avrasya Öğretim Dergisi*, 1(2), 44-55.
- Aslan, S., ve Aybek, B. (2019). *Uygulama Örnekleriyle Çokkültürlü Eğitim ve Değerler Eğitimi* (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, M. (2003). Gençliğin Değer Algısı: Konya Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 121-144.
- Çelikkaya, T., ve Esen, Z. (2017). Değerler Eğitiminde Atasözü, Deyim ve Özdeyişlerin Sosyal Bilgiler Programındaki Yeri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (9), 35-56.
- Değirmenci Toraman, K. (2018). *Sözlü ve Yazılı Edebi Ürünlerin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Değirmenci Toraman, K., ve Avcı, C. (2019). *Sözlü ve Yazılı Edebi Ürünlerin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi*. 531-548. Bolu.



- Ersoy, F., ve Şahin, T. (2012). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Değerler Eğitimi Yaklaşımları Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 1535-1558.
- Eryılmaz, Ö., ve Çengelci Köse, T. (2018). Sosyal Bilgilerde Edebi Ürünler ve Değerler Eğitimi: Küçük Prens Örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 65-79.
- Evin, İ., ve Kafadar, O. (2004). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programının ve Ders Kitaplarının Ulusal ve Evrensel Değerler Yönünden İçerik Çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 293-304.
- Güçlü, H. (2019). *Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Değerler Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Kara, C. (2012). Çocuk Kitabı Seçiminde Resimlemelerle İlgili Olarak Ebeveynin Dikkat Etmesi Gereken Başlıca Unsurlar. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(1), 225-232.
- Karacan, H. (2018). Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Yer Alan Milli ve Evrensel Değerlerin Analizi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 1(1), 1-10.
- Karasu Avcı, E., ve Faiz, M. (2018). 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitapları “Etkin Vatandaşlık” Öğrenme Alanında Yer Alan Becerilerin ve Değerlerin İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2(1), 1-21.
- Keskin, Y. (2016). Değerler Eğitimi. İçinde D. Dilek (Ed.), *Sosyal Bilgiler Eğitimi* (1. Baskı, ss. 311-332). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kılcan, B., ve Üçarkuş, E. (2018). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Dergilerinin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2(1), 42-54.
- Kochanska, G. (1994). Beyond Cognition: Expanding The Search For The Early Roots Of Internalization And Conscience. *Development Psychology*, 30(1), 20-22.
- Koçoğlu, E., ve Erdoğan, E. (2017). Dini ve Ahlaki Değerlerle Sosyal Bilgiler Öğretimi. İçinde R. Sever, M. Aydın, ve E. Koçoğlu (Ed.), *Alternatif Yaklaşımlarla Sosyal Bilgiler Eğitimi* (ss. 517-537). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kuş, Z., Merey, Z., ve Karatekin, K. (2013). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 183-214.
- MEB. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2019a). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 5 Ders Kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2019b). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 6 Ders Kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2019c). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 7 Ders Kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *An Expanded Sourcebook: Qualitative Data Analysis* (2. Edition). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Mindivanlı, E., ve Aktaş, E. (2011). Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Müfredatında Yer Alan Milli ve Evrensel Değerler. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 79-85.
- Oğuz Haçat, S., ve Demir, F. B. (2020). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Değerler Açısından İncelenmesi. *Journal of History School*, (49), 4443-4466.
- Öztürk, T., ve Özkan, Z. S. (2018). Hayat Bilgisi Ders Kitaplarındaki Metin ve Görsellerin Değerler Açısından İncelenmesi. *Journal of Qualitative Research in Education*, 6(1), 172-204.
- Schwartz, S. H. (1994). Are There Universal Aspects in The Structure And Content of Human Values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19-45.
- Seçgin, F., ve Kapan, A. (2020). 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Önerilen Edebi Ürünlerin Öğrenme Alanlarında Yer Alan Değerler Açısından İncelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1480-1498.
- Tabak, S., ve Yaylak, E. (2020). The Place of Root Values in Social Studies Textbook. *International Journal of Eurasian Education & Culture*, 5(8), 1-51.
- Tezcan, M. (2018). *Değerler Eğitimi: Sosyolojik Yaklaşım* (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Topkaya, Y. (2011). *Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Değerlerin Ders Kitaplarına Yansımaya Düzeylerinin Değerlendirilmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Tural, S. (1992). *Kültürel Kimlik Üzerine Düşünceler*. Ankara: Ecdad Yayınları.
- Ulusoy, K., ve Arslan, A. (2019). Değerli Bir Kavram Olarak “Değer ve Değerler Eğitimi”. İçinde R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi* (3. Baskı, ss. 1-16). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ulusoy, K., ve Tay, B. (2011). Sosyal Bilgilerde Değer Eğitimi. İçinde R. Turan, A. M. Sünbül, & H. Akdağ (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar II* (1. Baskı, ss. 59-74). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Genişletilmiş Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Extended Abstract

### Purpose

In the research, it is aimed to determine the status of literary products and visuals in social studies textbooks to reflect the relevant values of the learning areas and in this respect, answers to the following questions were sought:

1. What values are included in the literary products in the 5th grade textbook?
2. What values are included in the values in the 5th grade textbook?
3. What values are included in the literary products in the 6th grade textbook?
4. What values are included in the values in the 6th grade textbook?
5. What values are included in the literary products in the 7th grade textbook?
6. What values are included in the values in the 7th grade textbook?

### Methodology

Document analysis, one of the qualitative data methods was used for the research, literary products and visuals in social studies textbooks were analyzed in terms of values education. Qualitative research follows a qualitative process that monitors perceptions and events in its original environment using methods such as "document analysis, observation and interview" where data of qualitative are gathered. In addition, document analysis includes the analysis of written documents related to the phenomenon or facts targeted by the research (Yıldırım & Şimşek, 2013). In this study, the books prepared by the Ministry of National Education for secondary schools were included. These books belonging to 5-6th and 7th social studies courses were accessed from the "TEGM Material" "<http://tegmateriyal.eba.gov.tr/>" page directed by "the basic education material" button from "the quick access" tab on the "<https://www.eba.gov.tr/#/anasayfa>" homepage. In addition, in the research, the literary products and visuals used in the textbooks were analyzed in terms of values education and the data were analyzed. Research data were analyzed in line with the stages of document analysis "access to documents, control of originality, understanding of documents, analysis and use of data" (Yıldırım & Şimşek, 2013).

### Results

In the research conducted through the document review method of qualitative research, literary products and visuals in 5th-6th and 7th grades social studies textbooks have been studied in the context of values education. As a result of the data analysis, it was observed that the number of values associated with literary products in the 5th 6th and 7th grades was found to be mostly in the areas of active citizenship learning. It was determined that the number of values associated with the visuals, was the most involved 5th grades active citizenship in classrooms, 6th grades individuals and society in classrooms, 7th grades culture and heritage in the learning areas. The research result is the most repetitive of sensitivity value in literary products and the value of caring about family unity has occurred to be the least repetitive value. In visuals, it was determined that the scientific value is most repeated; the value of love was found to be the least repeating.

### Conclusion and discussion

Looking at the results of the research, it was seen that the values were reflected at different levels in the learning areas without being tied to equality. Was been in the researches, it was stated that the values given in the texts in the textbooks were disproportionately distributed and not spread to the whole, and results were obtained that supports the study (Aktan & Padem, 2013; Mindivanli & Aktaş, 2011). It is stated that the values should be distributed more carefully in the textbooks and the values that are less in the visuals and texts should be given more importance (Karacan, 2018; Öztürk & Özkan, 2018).

As a result of the research, it was seen at the literary products in the textbooks included 18 values in the 5th grades, 17 values in the 6th grades (excluding the value of giving importance to family unity) and 18 values in the 7th grades. As a result of the research, it was seen at the visuals in the textbooks included 16 values in the 5th grades (excluding the value of peace and love), and 18 values in the 6th and 7th grades. When the values related to literary products are examined respectively, it is concluded that there is sensitivity, scientificity, hard work in the 5th grade book, sensitivity, responsibility, scientificity in the 6th grade book and scientificity, responsibility and sensitivity in the 7th grade book. In the study, when the values related to visuals are examined respectively, it is concluded that there is scientificity, sensitivity, hard work in the 5th grade book and scientificity, sensitivity, responsibility in the 6th grade book and scientificity, sensitivity, hard work in the 7th grade book. It was seen that solidarity in 5th grades, sensitivity in 6th grades and freedom in 7th grades were given the most place.