



ARALIK

ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

ÇUKUROVA UNIVERSITY FACULTY OF EDUCATION JOURNAL

ARALIK 2023 DECEMBER 2023 ISSN: 1302-9967 E-ISSN: 2149-116X VOL: 52 NO:3

'23

ISSN 1302-9967

E-ISSN 2149-116X

**Çukurova Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi**

**Çukurova University
Faculty of Education Journal**

CİLT/VOLUME: 52

SAYI/ISSUE:3

Aralık / December – 2023

ADANA

Çukurova University Faculty of Education Journal
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

Owner/Sahibi

Fulya CENKSEVEN ÖNDER, Prof. Dr. (Dean)
Çukurova University, Faculty of Education 01133
Adana/TURKEY
e-mail: ef@cu.edu.tr

Associate Editor / Yardımcı Editör

Buket TURHAN TÜRKAN, Assist. Prof. Dr.
Çukurova University, Faculty of Education,
Department of Curriculum & Instruction
e-mail: bturhan@cu.edu.tr

Editor / Editör

Memet KARAKUŞ, Assoc. Prof. Dr.
Çukurova University, Faculty of Education,
Department of Curriculum & Instruction
e-mail: memkar@cu.edu.tr

Editor / Editör

Neşe CABAROĞLU, Prof. Dr.
Çukurova University, Faculty of Education,
Department of ELT
e-mail: ncabar@cu.edu.tr

Editor / Editor

M. Emre SEZGIN, Assist. Prof. Dr.
Çukurova University, Faculty of Education,
Department of Computer Education and
Instructional Technology
e-mail: esezgin@cu.edu.tr

Editor / Editör

Ebru DERETARLA GÜL, Assoc. Prof. Dr.
Çukurova University, Faculty of Education, Early
Childhood Education
e-mail: ebrudere@cu.edu.tr

Editor / Editör

Ayten Pınar BAL, Prof. Dr.
Çukurova University, Faculty of Education,
Department of Mathematics Education
e-mail: apinarbal@gmail.com

Yabancı Dil Editörü / Language Editor

Ece YOLCU, Res. Assist. Dr.
Çukurova University, Faculty of Education,
Department of Curriculum & Instruction
e-mail: ece_duser@hotmail.com

Dil Editörü / Language Editor

Ahmet TOGAY, Res. Assist. Dr.
Çukurova University, Faculty of Education,
Department of Psychological Counseling &
Guidance
e-mail: togaypdr09@gmail.com

Baş Editör / Editor-in-Chief

Meral ATICI, Prof. Dr.
Çukurova University, Faculty of Education,
Department of Psychological Counseling &
Guidance
e-mail: matici@cu.edu.tr

Editör / Editor

Nimet KESER, Prof. Dr. Çukurova University,
Faculty of Education, Department of Fine Art
Education
e-mail: nimetkeser@gmail.com

Editör / Editor

Özgecan TAŞTAN KIRIK, Assoc. Prof. Dr.
Çukurova University, Faculty of Education,
Department of Science Education
e-mail: ozge.deniz@gmail.com

Editör / Editor

Ayten İFLAZOĞLU SABAN, Prof. Dr.
Çukurova University, Faculty of Education,
Department of Classroom Teaching
e-mail: iayten@cu.edu.tr

Editor / Editör

Neval AKÇA BERK, Assoc. Prof. Dr.
Çukurova University, Faculty of Education, Social
Studies Education
e-mail: nakca@cu.edu.tr

Editor / Editör

Betül BALKAR, Prof. Dr.
Çukurova University, Faculty of Education,
Department of Educational Administration
e-mail: bbalkar@cu.edu.tr

Editor / Editör

Başak KARAKOÇ ÖZTÜRK, Assoc. Prof. Dr.
Çukurova University, Faculty of Education,
Department of Turkish Education
e-mail: bkarakoc@cu.edu.tr

Dil Editörü / Language Editor

Bilge DESTEGÜLOĞLU, Res. Assist.
Çukurova University, Faculty of Education,
Department of Turkish Education
e-mail: bdesteguloglu@cu.edu.tr

Scientific Board / Bilim Kurulu

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

Contact / İletişim

Çukurova University Faculty of Education
01133 Adana / TURKEY

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

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

Copyright ©2023
Çukurova University Faculty of Education
All rights reserved
December – 2023

Sayı Hakemleri / Reviewers for This Issue

Ahmet TOGAY
Banu OZEVİN
Beste DİNÇER
Betül YANIK ÖZGER
Derya KAÇMAZ
Dönay Nisa KARA
Emel ARSLAN
Emrah CİNKARA
Gülden İLİN
Gülfem SARP KAYA AKTAŞ
Hakan ULUM
Hulya KILIC
İdris KARA
İrem GÜRGAH OĞUL
M. Sencer BULUT ÖZSEZER
Mehmet BİLGİN
Meral ŞEKER
Müfit ŞENEL
Mükerrem AKBULUT TAŞ
Nalan ARABACI
Nevin AKKAYA
Nigar İPEK EĞİLMEZ
Özgür AKTAŞ
Recep Şahin ARSLAN
Sedat TURGUT
Simla COURSE
Şule BAŞTEMUR
Tarkan GÜRBÜZ
Turan PAKER
Türker EROL
Vakkas YALÇIN
Yücel KABAPINAR

INDEX

1	Problems Encountered by Turkish Teachers Entering the Profession: An Investigation Based on the Teacher Education Program Pinar KANIK UYSAL & Emel BAYRAK ÖZMUTLU	Research Article 667-695
2	Turkish EFL Learners' Motivational Self Systems: A Cross-sectional Study Simla COURSE & Fatma Özlem SAKA	Research Article 696-710
3	A Scale Adaptation Study on Musical Ability Beliefs Murat Cenap UÇAR & Ali ERİM	Research Article 711-733
4	Virtual Learning Environments as an Assessment Tool in Covid-19 Pandemic Abdullah Ragıp ERSÖZ & Aysan ŞENTÜRK	Research Article 734-757
5	The Effects of an Early Algebra Intervention on Third-Grade Students' Algebraic Thinking Skills İşıl İŞLER-BAYKAL, Nejla ÖZTÜRK-TAVŞAN, Gizem GÜZELLER & İlkay SAYGILI	Research Article 758-799
6	Mediator Role of Psychological Well-Being in the Relationship Between Parent's Regulation of Child's Emotion and Child's Emotion Regulation Ferah ÇEKİCİ & Ahmet TOPLU	Research Article 800-818
7	Understanding Written Teacher Feedback in L2 Writing in Higher Education: Perceptions, Emotions and Practices of Pre-service English Language Teachers Fatma KAYA	Research Article 819-833
8	Use of L1 in Language Teaching: Does the Practicum Experience Change EFL Student Teachers' Views? Serhat KOCAMAN & Rana YILDIRIM	Research Article 834-849
9	Researching Experience of Fathers with Secure and Insecure Attached Children Related to Time Spent with Children During Working or Vacation Days Ahmet ÖNEM & Şule ERDEN ÖZCAN	Research Article 850-879
10	Analysis of Music Literacy Levels of Primary Teachers Haşim VAPUR & Yavuz ŞEN	Research Article 880-915
11	Investigation of Risk Situations of Special Learning Disability in Preschool Period in Terms of Various Variables Nursel ATA & Emine YILMAZ BOLAD	Research Article 916-952
12	Classroom Teachers' Cognitive Fictions on the Concept of Value Asuman ERGÜN & Sevgi KOÇ	Research Article 953-982
13	Professional Ethics in Counselor Education: Ethical and Unethical Situations from The Sopranos TV Series Semra UÇAR & Sümeyye DERİN	Research Article 983-1017



Problems Encountered by Turkish Teachers Entering the Profession: An Investigation Based on the Teacher Education Program

Pınar KANIK UYSAL^{a*} (ORCID ID - 0000-0003-1208-9535)
Emel BAYRAK ÖZMUTLU^b (ORCID ID - 0000-0002-1222-3557)

^aOrdu University, Faculty of Education, Ordu/Türkiye

^bOrdu University, Faculty of Education, Ordu/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1194569

Article history:

Received 25.10.2022

Revised 28.04.2023

Accepted 01.09.2023

Keywords:

Teacher Education Program,
Turkish Teacher,
Beginning Teacher,
Professional Experiences.

Research Article

Abstract

The aim of this study was to examine the problems faced by Turkish teachers who have recently entered the profession, based on the teacher education program. For this purpose, the types of knowledge needed by Turkish teachers and the problem areas that these point to in the teacher education program were examined. In the study, a basic qualitative research design was adopted and criterion sampling was used to select the study group. Qualitative data obtained through interviews with nine teachers who graduated from six different universities were analyzed using descriptive analysis. The findings showed that the types of knowledge that the participants needed following their professional experiences and the evaluations they made of the teacher education programs on this basis pointed to five problem areas. These are the identity problem, content problem, learner problem, teaching problem and context problem. The types of knowledge needed by teachers are self-knowledge, content knowledge, general pedagogical knowledge, pedagogical content knowledge, and context knowledge, respectively. Participants stated that the education they received during their undergraduate education did not match the content they used in their professional lives, and that while they should have carried out studies focused on improving their language skills in the classroom environment, they took literature and theoretical courses during their undergraduate education. Participants also stated that due to their shortcomings in teaching language skills, they gave priority to teaching grammar in their lessons and tried to fill the gap they experienced in teaching skills with grammar teaching. Furthermore, it was observed that the participants were also in need of knowledge and skills related to teacher training in subjects such as communication with other stakeholders at school, knowledge of regulations, and communication with administrators and parents.

Mesleğe Yeni Başlayan Türkçe Öğretmenlerinin Karşılaştığı Sorunlar: Öğretmen Eğitimi Programı Temelinde Bir İncelenme

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1194569

Makale Geçmişi:

Geliş 25.10.2022

Düzeltilme 28.04.2023

Kabul 01.09.2023

Anahtar Kelimeler:

Öğretmen Eğitimi Programı,
Türkçe Öğretmeni,
Aday Öğretmen,
Mesleki Deneyim.

Öz

Bu araştırmada, mesleğe yeni başlayan Türkçe öğretmenlerinin karşılaştığı sorunların öğretmen eğitimi programı temelinde incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla Türkçe öğretmenlerinin ihtiyaç duyduğu bilgi türleri ve bunların öğretmen eğitimi programında işaret ettiği problem alanları incelenmiştir. Araştırmada temel nitel araştırma deseni benimsenmiş, çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Altı farklı üniversiteden mezun olan dokuz öğretmenden görüşme yoluyla elde edilen nitel veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular katılımcıların mesleki deneyimleri sonrasında ihtiyaç duydukları bilgi türleri ve bu temelde öğretmen eğitimi programlarına ilişkin yaptıkları değerlendirmelerin beş problem alanına işaret ettiğini göstermiştir. Bunlar kimlik sorunu, içerik sorunu, öğrenen sorunu, öğretim sorunu ve bağlam sorunudur. Öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu bilgi türleri sırayla öz bilgi, içerik bilgisi, genel pedagojik bilgi, pedagojik içerik bilgisi ve bağlam bilgisidir. Katılımcılar lisansta aldıkları eğitimin meslek hayatlarında kullandıkları

Araştırma Makalesi

içerikle örtüşmediğini, sınıf ortamında dil becerilerini geliştirme odağında çalışmalar yürütmeleri gerekirken lisans eğitiminde edebiyat ve teorik ağırlıklı dersler aldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar dil becerilerinin öğretimi konusundaki yetersizlikleri nedeniyle derslerinde dil bilgisi öğretimine ağırlık verdiklerini ve beceri öğretiminde yaşadıkları boşluğu dil bilgisi öğretimi ile doldurmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcıların okulda diğer paydaşlarla iletişim, yönetmelik bilgisi, yöneticilerle ve velilerle iletişim gibi konularda da öğretmen eğitimi konusunda bilgi ve beceri ihtiyacı içinde oldukları görülmüştür.

Introduction

Teaching is a very complex process that requires the active use of high-order thinking skills. As well as the challenging requirements of the teaching process, the teacher is expected to respond to the ever-expanding and increasingly complex expectations under today's conditions. In this regard, ensuring the quality of teacher education programs is the first issue to be considered in the attempt to increase the quality of education. Teacher education programs should be of sufficient quality to meet the needs and expectations of the future as well as those of today (Şahin & Kartal, 2013). Teacher education programs are built upon three basic categories. One of these is professional teaching knowledge courses. These courses should teach candidates the answers to the questions "who, why, where, and how?" Another category is pedagogical content knowledge courses. These are the courses that aim to impart pedagogical content knowledge and skills related to the field of education. Finally, there are general knowledge courses. These courses are functional in embedding small knowledge, fact and event categories into a larger structure (Küçükahmet, 2007). In teacher education programs, which are largely built on the teacher knowledge base, the adequacy, functionality and quality of implementation of the program are among the important issues as much as the courses themselves. Examining the quality of teacher education programs in terms of meeting the professional needs of candidates is among the important topics of teacher education research studies.

Nowadays, the quality issue in teacher education programs points to an important problem area. The report published by the OECD (2005) presents the findings of research conducted with the participation of 25 countries. These findings reveal that there are concerns about teachers' qualitative shortcomings in almost all countries. To put it more clearly, it is stated that teachers do not have the necessary knowledge and skills to meet their professional needs. The report also raises concerns about the limited connections between teachers' professional development and school needs. In the light of this information, the question of the extent to which the current teacher education programs provide the qualifications that the world demands from teachers comes to the fore. A similar concern is expressed in the bulletin published by the National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE, 2011). Teacher education programs are also examined in the study conducted by TEDS-M (Teacher Education and Development Study in Mathematics) with the participation of 81 universities from 39 US states. In the study, it is stated that mathematics teacher education programs are not up to the task of creating pedagogical content knowledge in candidates; it is also stated that the integration of theory and practice is not sufficiently emphasized (Carnegie, 2010). Assessments of teacher education programs in Türkiye also show that the practices in the programs are based on the transfer of theoretical knowledge and that their functions are not understood at the desired level by candidates (Bayrak-Özmutlu, 2022). It is stated that in pre-service teacher education, there is insufficient emphasis on professional skills and their inclusion in candidates' practices. In addition, the lack of harmony between universities and the programs of schools affiliated to the Ministry of National Education, and the inclusion in teaching programs of courses that do not directly benefit teachers or subject matter teaching are among the other salient issues. Furthermore, it is stated that pre-service teachers are not adequately equipped with skills such as learning to learn, self-development, and lifelong learning (Güneş, 2016). Considering the criticisms made of teacher education, it is not difficult to predict that a number of problems will emerge in the professional lives of teachers based on their professional qualifications.

The Teacher Knowledge Base

One of the main problem areas in teacher education programs is the issue of what a qualified teacher should know. Studies on this subject, which are based on the concept of the teacher knowledge base, have been seen since the 1980s. The teacher knowledge base was defined by Shulman and Sykes (1986) as “the body of understanding and skills, and device and values, character and performance that together constitute the ability to teach”. They analyzed this knowledge base in eight categories. These are content knowledge, curricular knowledge, pedagogical content knowledge, general pedagogical knowledge, knowledge of learners and their characteristics, knowledge of educational contexts, knowledge of the desired educational outcomes, goals and values, and philosophical and historical knowledge of these. In the same year, Shulman (1986) proposed a three-category model for the teacher knowledge base. These categories are content knowledge, pedagogical content knowledge and curricular knowledge. Shulman’s is not the only classification for the teacher knowledge base, and numerous other classifications of this knowledge base can be seen (Elbaz, 1983; Calderhead, 1996; Grossman, 1990; Magnusson, Krajcik & Borko, 1999; Morine-Dersheimer & Kent, 1999; Abell, 2008). In each model, the knowledge and skill set corresponding to the professional requirements of the teaching profession are examined on the basis of different contents and concepts.

It is possible to transfer the discussion to the literature on Turkish teacher education programs based on the scope of the study. In this context, when the literature is examined, it can be seen that different studies have been conducted on undergraduate programs in Turkish teaching (1998, 2006 and 2018). For example, Çifci (2011) compared the 1998 and 2006 curricula in terms of content and evaluated both curricula on the axis of subject matter education. The same programs were also compared by Çoban (2010), who attempted to reveal the similarities and differences between the two. In the studies conducted by Durukan and Maden (2011) and Özkan and Şahbaz (2010), the 2006 curriculum was evaluated based on the views of pre-service Turkish teachers. The 1998 Turkish teacher education program was criticized by Cemiloğlu (2005) from different perspectives, and the teaching content applied at Uludağ University was described. In the study conducted by Yalap, Demirgüneş and Akay (2020), the 1998, 2006 and 2018 Turkish teacher education programs were examined in terms of implementation problems through document review, and solutions to overcome these problems were proposed.

As can be seen, different studies have been conducted on Turkish teacher education programs, and in these studies, the programs have been compared with each other and also evaluated based on the views of pre-service teachers. However, no other study has been found that examines the undergraduate program in Turkish teaching based on the experiences of beginning teachers. In this study, an attempt has been made to present a view of the current state of the Turkish teacher education program based on the experiences of teachers who have recently entered the profession. This view presented in the study has been examined in terms of the types of knowledge needed by teachers in the process of their professional practices. These types of knowledge indicate the knowledge and skills that the participants were unable to acquire during the teacher education process. In this way, the research findings make it possible to evaluate the pre-service teacher education programs. Moreover, the analysis makes it possible to see which knowledge and skills needed by the participants in the teaching experience process correspond to which type of knowledge in the teacher knowledge base. The question to be answered in the study can be seen below:

- a. What are the types of knowledge needed by Turkish teachers and what are the problem areas they point to in the teacher education program?

Method

Research Model

The study was carried out with a basic qualitative research design. The purpose of this design is to examine how people make sense of their lives and experiences (Merriam, 2009). In this design, the focus is on the way people interpret their experiences and the meanings they ascribe to them. Merriam states that the basic qualitative research design has a high potential for evaluating educational processes

(Worthington, 2013). In this respect, this design emerges as a suitable design for examining how teaching programs are interpreted on the basis of participants' experiences and for making a number of inferences on this basis. Therefore, a basic qualitative research design was adopted in this study, which was carried out based on the evaluations of the participants about the pre-service teacher education program following their professional experiences.

Participants

The participants in the study were selected by criterion sampling. The basic criteria for selecting the participating teachers were graduating from an undergraduate Turkish language teaching program and having a maximum of two years' teaching experience. Nine teachers determined in accordance with these basic criteria were included in the study on a voluntary basis. The demographic characteristics of the participants are shown in Table 1.

Table 1.
Demographic Characteristics of Participants

Participant Code	Gender	Place of Duty (Province/Town)	Seniority	Year of Graduation	Faculty of Graduation
Derin-P1	Female	Istanbul/Gaziosmanpaşa	4 months	2018	Ağrı İbrahim Çeçen Faculty of Education
Defne-P2	Female	Hakkâri / Yüksekova	1 years	2020	Aydın Adnan Menderes Faculty of Education
Nesrin-P3	Female	Van/Erciş	2 years	2017	Atatürk Kazım Karabekir Faculty of Education
Seda-P4	Female	Istanbul/Gaziosmanpaşa	4 months	2020	Ordu University Faculty of Education
Yeliz-P5	Female	Van/Erciş	2 years	2018	Denizli Pamukkale Faculty of Education
Ahmet-P6	Male	Gaziantep/ Şahinbey	2 years	2020	Samsun 19 Mayıs Faculty of Education
Efe-P7	Male	Batman/ Merkez	9 months	2020	Aydın Adnan Menderes Faculty of Education
Ece-P8	Female	Istanbul/ Zeytinburnu	4 months	2021	Aydın Adnan Menderes Faculty of Education
Selen-P9	Female	Van/Erciş	2 years	2016	Samsun 19 Mayıs Faculty of Education

Data Collection Tools

In the study, a semi-structured interview form was used in the data collection process. The data collection tool was developed by the two researchers. At the first stage, the researchers came together and made a general assessment within the scope of the purpose, importance and possible outcomes of this study. Then, other studies conducted in this context were examined in detail and the measurement tools used in similar studies were reviewed. Following the review, a pool of questions was created. Each question was discussed on the basis of its capacity to elicit the information needed within the context of the research questions. Following this review and critical evaluations, the draft data collection tool attained its initial form. Then, a pilot implementation of the draft data collection tool was made with a teacher. Following this implementation, the researchers made assessments based on the compatibility of the responses given to the data collection tool with the research question, the duration of the interview, and the clarity of the questions. Probing questions were developed in order to obtain in-depth information and alternatives to each question in case of potential problems that might occur during the implementation process. Following the studies carried out after the pilot implementation, the data collection tool was finalized.

Data Collection Process

The interview dates were first determined with the study group selected in line with the aims of the research. Each teacher decided on the day and time of the interview. Interviews were conducted via Google Meet software during these time periods. The interviews lasted between 20 and 50 minutes and were recorded with the permission of the participants. The recordings were deciphered by the researcher who conducted the interviews, and shared with two of the participants and checked. During the interviews, an attempt was made to obtain more detailed information from the participants by asking probing questions when considered necessary. Ethical committee approval for this study was obtained from the Social and Human Sciences Research Ethics Committee of Ordu University (dated 06.10.2022 and numbered 2022-175).

Data Analysis

First stage: Prior to open coding, the data set was read twice from beginning to end. After this reading, the coding process on the data set was begun. During this process, the data set was segmented into sentences or paragraphs that reflected the teachers' experience-based assessments, inferences, interpretations and explanations. The coding for the first sub-question of the study comprises the knowledge needed by the participants in the process of their professional experience and their evaluations of the teacher education programs in terms of imparting this knowledge. After this procedure, 264 sentences or paragraphs reflecting experience-based evaluations, inferences, interpretations and explanations were determined from the data set. In the open coding process, each expression was coded using in vivo codes. All analysis in the study was carried out on these codes.

Second stage: This stage involves a process in which codes are classified on the basis of categories. During this process, which is also known as axial coding, the data that have been segmented and coded in open coding are classified into categories.

Third stage: At this stage, there are codes related to the knowledge and skills needed by teachers and their evaluations of teacher education programs on this basis. Due to the nature of the data collection tool, the coding for this sub-question has a two-element structure. The first element is the types of knowledge that teachers need. The other element, which is also related to the first element, is the evaluations of the teacher education program, in which there are problems in meeting teachers' knowledge needs. The classifications made by Morine-Dershimer and Kent (1999) and Grossman (1990) based on the professional knowledge of teachers were used to categorize the types of knowledge that teachers need. After the adaptation study of these classifications, five types of professional knowledge were used to categorize the types of knowledge that teachers need. These are content knowledge, general pedagogical knowledge, pedagogical content knowledge, context knowledge and self-knowledge. In this analysis, the aim was also to highlight the problem areas of teacher education programs on the basis of teachers' assessments of their needs that were not met by the teacher education programs. In the study, Johann Friedrich Herbart's didactic triangle (Kansanen & Meri, 1999, p. 113) was used to classify the problem areas in teacher education programs. This triangle is considered to be an appropriate category system for examining the problem areas of teacher education programs in terms of including all the elements surrounding the professional life of the teacher. The general appearance of the codes after classification is shown below.

Table 2.

Problem areas in teacher education programs and the teacher knowledge base they point to

Type of knowledge needed	Problem area of TTEP indicated	
Content knowledge	Content Problem Area	62
General pedagogical knowledge	Learner Problem Area	59
Pedagogical content knowledge	Teaching Problem Area	103
Context knowledge	Context Problem Area	30
Self-knowledge	Teacher Problem Area	10

* TTEP: Turkish Teacher Education Program

Validity and Reliability

When carrying out this study, a number of validity and reliability requirements recommended for qualitative research were fulfilled. The use of extensive data and the use of tables for recording data are expressed within the scope of reliability requirements in qualitative research (Thakur & Chetty, 2020). Within this framework, all interviews conducted in the study were audio recorded and deciphered by one of the researchers. In this way, all interview data were included in the analysis process. In addition, analysis of the research data was carried out using MAXQDA software. Furthermore, all the details about the procedure followed in the research, starting from the development of the data collection tools until the analysis findings were achieved, are stated in detail in the method section (Creswell & Miller, 2000). In qualitative research, one of the external validity requirements is purposive sampling and clarification of inclusion/exclusion criteria (Guba & Lincoln, 1982). In this context, individuals with the potential to make a difference in terms of the characteristics examined in the research should be selected as participants. In this respect, in this study, which presents an analysis of teacher education programs, teachers who graduated from six different universities were interviewed. Another important criterion in this regard is the schools where teachers work. It is thought that the characteristics of the schools where teachers work are potentially determinative in their evaluations of teacher education programs. Therefore, in the study, the interviews were conducted with teachers working in seven different schools. Moreover, the research analysis was carried out with the understanding of continuous comparison, in which every difference in perspectives is highlighted on the basis of a category. In this respect, both the selection of the participants and the approach adopted in the analysis increase the representative power of the study. On the basis of the reliability requirement in qualitative research, it is recommended that direct quotations be included (Guba & Lincoln, 1982). In the study, direct quotations from each sub-category have been presented together with the code names of the participants. In order to reduce bias in research, interaction with other researchers is recommended (Meriam, 2009; Patton, 2014). This study was conducted in a process in which the two researchers, one an expert in Curriculum Development in Education and the other an expert in Turkish Education, were in constant interaction from the beginning to the end of the research. Objectivity in qualitative research is defined as a requirement that the researcher should consider his or her own role in the research. Therefore, it is stated that qualitative researchers should make a conscious effort to capture the thought processes and reflections associated with all aspects of the study in the study report (Coleman, 2022). This requirement was taken into consideration in all parts of the study and an attempt was made to fulfill this requirement under the title of "role of the researcher". Then, the researchers performed a consensus study on the analysis findings. Consistency between coders was found to be .92 based on the Miles and Huberman formula (Miles & Huberman, 1994).

Role of the Researcher

The researchers are employed as lecturers in the fields of Turkish Education and Classroom Education. The researchers' experiences with undergraduate and postgraduate students and the time they spent in practicum schools led them towards the topic of this study. The researchers observed that there were gaps between the content learnt by teachers during their undergraduate education and their professional experiences after this education, and that teachers had difficulties in many subjects. For this reason, the researchers decided to conduct a study on the difficulties faced by teachers and the source of those difficulties, and so the interviews were held with Turkish teachers who had recently entered the profession. By assuming the role of both a teacher educator and a teacher in the data collection process, environments were created that would allow the beginning teachers to express themselves more easily. The main role of the researchers as teacher educators in this study is to increase the quality of Turkish teacher education programs, and by seeing the problems experienced, to attempt to take scientific steps towards solving these.

Findings

The findings regarding the types of knowledge needed by Turkish teachers and the problem areas in the teacher education program they point to are shown in Table 3.

Table 3.

Problem areas in teacher education programs and teacher knowledge base they point to

Teacher Knowledge Base	Problem Areas	Questions Needing Answers	Sub-Category
Self-Knowledge	Identity Problem	Who am I?	I did not feel like a future teacher. I did not think like a future teacher. I need to know myself.
Content Knowledge	Content Problem	What will I teach?	I learned mainly literature-based content, not language skills. I did not see the content that I would teach.
General Pedagogical Knowledge	Learner Problem	Who will I teach?	I cannot generate solutions to problematic behaviors. I cannot communicate effectively with students. I cannot analyze my students' cognitive and developmental characteristics. I cannot deal with student diversity.
Pedagogical Content Knowledge	Teaching Problem	How will I teach?	How will I teach language skills? How will I carry out differentiated teaching practices? How will I carry out inclusive teaching practices? How will I think high-level in teaching situations?
Context Knowledge	Context Problem	Where will I teach?	I am unfamiliar with the classroom environment. I am unfamiliar with the school environment. I am unfamiliar with the culture surrounding the school.

The research shows that there are five problem areas related to the teacher education program. The first of these problem areas is that of identity. The identity problem points to the unmet needs of teacher candidates in terms of feeling and thinking like a teacher and knowing themselves in this context, which they need especially in the first years of their undergraduate education. Participants stated that the courses they took during their undergraduate education would become functional through the identity of being a teacher. This explanation suggests that there are deficiencies in teacher education programs in terms of practices that will strengthen the self-knowledge base.

For example, an orientation activity could have been done at university. Teachers have expectations from their students, professor, they could have explained them to us or they could have asked us in the same way: "Okay, you are here, what are your expectations?". If we could have understood them, they (the faculty members) could have tried to understand us (the pre-service teachers). Now, since these things were not done, naturally, there was no such pleasure within us towards our own faculty (Derin-P1).

Well, when I started at the Faculty of Education, I started by thinking I would have a profession. I entered saying "That's why I'm going to class... that teacher (lecturer) is there...." But if I had known, I would have attended classes more to become a qualified teacher. In other words, when I attended those classes, I would have listened more with my ears open (Defne-P2).

The second problem area is that of the content problem. All participants stated that literature was given more priority than language skills during their teacher education. It is not difficult to say that this problem area is also the source of other problem areas. Teachers who encountered the Turkish Language Curriculum, and who expected to improve their language skills themselves after a literature-based education, stated that they faced a serious incompatibility problem.

In my opinion, the duty of our Turkish teachers is to equip children with the four basic language skills. But we go through the literature-based program and we learn different subjects. I don't know how I can implement these in class (Selen-P9).

I would like education faculties to focus much more on the four basic skills rather than mostly on Literature and Language Theories (Ahmet-P7).

Participants stated that they focused on teaching grammar in lessons because of their shortcomings in teaching the skills.

How will I improve these children's reading? I see their written texts the next day. Their writing is poor. What can I do for these children to write? Well, I don't know how to summarize very well myself, you need to know a number of things, you need to know the strategies. You don't know that, either. But how will you teach a main idea, summarizing, creating a story map, I don't know, question forming... These are things that require high-order thinking skills. We do not know these fully so how can we pass them on to the child. What's going on here? When we go into the classroom, we turn on the board because it's easier to explain grammar this time, come on children, write it in your notebooks, where do we use full stops and where do we use commas? The other skills are neglected (Selen).

The incompatibility of the content in the teacher education program led teachers to use content they already knew before their undergraduate education.

At university, we did not learn the information that we would teach. I teach grammar here with my high school and middle school grammar. I don't even mention or go into the skill areas in any way... (Seda).

The teachers, who stated that the content of the curriculum was "high-level", experienced the situation of not learning the content they would to teach to the learner group facing them.

There is a serious difference in the curriculum between what I was taught and what I should teach to the student. Frankly, I had a bit of a problem bringing that pedantic knowledge down to the level of the children (Efe).

In grammar, we used to examine a word right down to its letters. Well, now I don't have them (the students) do it, and I already don't have an area of application here. The thing I have done the most up to now is separating the root of a word and its suffix or separating the derivational and inflectional suffix (Derin).

Another problem area expressed in teacher education programs is that of the learner problem. The participants' assessments show that undergraduate education did not bring candidates face to face with learners, a situation which caused teachers to face many difficulties, especially in getting to know students and communicating effectively with them.

For example, sometimes when I enter the classroom, the student wants to tell me something, but I can't understand what he means. In fact, I can understand very easily, but I can't understand because I am only just coming face to face with the student (Seda).

Another sub-category of the learner problem area shows that teachers had a deficiency, which was not met during their undergraduate education, of knowledge and skills in creating solutions for learners' problem behaviors.

In listening teaching, for example, now I enter the classroom, the children are pulling each other's hair, someone is biting someone's arm, and then I take the children beside me. "What's the problem?" I say. Both sides are talking at once. I can't understand anything in this situation. Yes, since our listening training is always theoretical... What are the stages of listening? What am I going to do about this, professor? If I'm at school, if I don't have anything, if I don't want to be a university lecturer or something. I wish they hadn't taught me the stages of listening. How can they listen to me when there are things like these? Now when the children fight there, I feel sorry about that, too. I am also angry with them. So I can't listen to them either (Derin).

It can be seen that the participants needed the knowledge and skills to be able to communicate effectively with students.

More communication with students, for example, this is very important. Sometimes there's a naughty student, he's doing something, and you don't know what to do at that moment. And then, they have

needs, there are students who need love. For example, I have done something regarding how we should behave towards them according to my experience, my own situation. I do things for the students, but however much I do, this falls rather short (Defne).

Another type of knowledge and skill that teachers did not acquire during their undergraduate education but that they needed after their professional experience was to get to know students in a cognitive, developmental and affective sense. It can be seen that they had unmet needs during their undergraduate education in terms of making a number of inferences based on their observations about students.

It is important for us to know the characteristics of the child's developmental period and learning characteristics. I feel the need to know more about this (Ahmet).

What I need most is to be able to really know the world of children. I don't just want to teach, I really want to integrate with them, but I am also aware of that in terms of integration, unfortunately I can't achieve this very much right now... In no way did I receive any theoretical knowledge at the faculty for meeting these needs. Unfortunately I did not receive any (Derin).

Another problem area in teacher education programs is the teaching problem. In this problem area, the deficiencies brought by the teachers from the content and learner areas became more visible during the implementation of classroom teaching practices.

Well now, I didn't receive any theoretical knowledge there, or rather, what was theoretical was not put into practice, I'm going on to the practice, but there was no theory anyway. That's why I can't concretize the subjects, professor. I want to prepare something, yes, material, for example, but I don't know what to prepare or how... I always look on YouTube, or there are groups who were assigned before me, I follow them. I look at what they do. With them too, you see, not every child's level is the same. I can't implement everything he does. Professor, in terms of skill, I consider myself very deficient in this regard (Derin).

Another skill that teachers needed regarding the teaching process was to carry out teaching appropriate for the student's level. It can be seen that there was a problem regarding the Turkish teacher education programs in terms of imparting pedagogical content knowledge.

I don't think we've received adequate training on how to teach a fifth or a sixth grade child better or to go down to their level. We just became very involved and took the grammar course... I don't think I learned how to teach grammar to the same extent that I learned grammar (Ece).

It can be seen that in the teaching process, teachers needed to have the knowledge and skills to perform inclusive teaching practices efficiently. It is observed that teachers could not acquire this type of knowledge, which corresponds to pedagogical content knowledge, within the framework of teacher education programs. This indicates the existence of a teaching-related problem area in teacher education programs. It can be seen that trainee teachers who began teaching in multicultural and multilingual regions were not sufficiently equipped to cope with the diversity there.

We have students from Georgia. We have students from Northern Iraq. Recently, we counted 7 different countries. What will happen now? The children of our own country are already not very good at reading. The other students aren't very good at reading, either. I'm teaching a reading skills elective course. For example, I can't apply the outcomes. The reason why I don't apply them is this: I tried this because I didn't know the children's level and I was sad afterwards. I even tried to start from the outcomes for 2 weeks or so. I prepared activities, I went to school. Then I saw that the child cannot remember the paragraph he has read above, he cannot extract the main idea or anything. He doesn't know anything about the main emotion and so on. I said I'd take a look at their reading, most of them don't know how. They syllabify, I enter the fifth grade, it's not once, it's not twice, it's not 3 times, it's not 4 times, I felt inadequate for them regarding syllabification, for example. My aim was not to make them read faster, nor was it that everyone should read at the same level here. I felt that I could not discern their deficiency there. Maybe if I had noticed their deficiencies, I could have taught them different reading skills. Now, since it was like this, because I didn't learn anything in theory, well, unfortunately, this is what I did: I just had them read a book for 35 minutes, as I couldn't do anything else (Derin).

The last problem area seen in the Turkish teacher education programs is that of context. It can be seen that teachers were very unfamiliar with the classroom, school and social context. In the first sub-category, it is observed that participants were unaccustomed to the classroom environment and were unfamiliar with the experiences that awaited them in a classroom.

Teachers should be in more contact with students. I graduated from the Faculty of Education. Yes, I have a store of knowledge, but when I was first appointed, I did not know what to do when I went to school. I could hardly teach. I went on working and working, because teaching there is different, going there, reading from a book and having knowledge are very different. There really is a difference (Defne).

Regarding their teacher training, it can be seen that the participants were in need of knowledge and skills in subjects such as communication with other stakeholders at school, knowledge of regulations, and communication with administrators.

Knowledge of regulations. For example, I would have liked to have knowledge of regulations in the years when I first started, because you have problems with the administration. There are some things you should know, especially in the candidate teaching process. If you do not know these things, the administration can cause problems for you (Efe).

The issue of correctly reading the conditions surrounding the school and of generating effective solutions to the problems experienced in this context emerged as a problem which was not developed during the undergraduate education process and which the candidate needed knowledge and skills to solve. All these findings reveal that the Turkish teachers faced multiple difficulties in their professional experiences.

Conclusion & Discussion

This study aims to examine the problems faced by Turkish teachers who have recently entered the profession, based on their professional experiences. Accordingly, the types of knowledge that Turkish teachers need in the first years of their profession and the problem areas that these point to in the teacher education program have been examined. Based on the data obtained from the participants, it has been determined which types of knowledge in the teachers' professional knowledge base these problem areas correspond to. Examining how these types of knowledge, which are considered to play an important role in teachers' professional development, appear after the short-term experiences of teachers who are new to the profession will undoubtedly provide important feedback related to teacher education programs.

The research findings reveal that the types of knowledge that the participants needed after their professional experiences and the evaluations they made of teacher education programs on this basis point to five problem areas. These are the identity problem, content problem, learner problem, teaching problem and context problem. The types of knowledge needed by teachers are, respectively, self-knowledge, content knowledge, general pedagogical knowledge, pedagogical content knowledge, and context knowledge. The first problem area that teachers faced was the problem of identity, and this area pointed to a lack of self-knowledge. Participants stated that they did not feel like teachers during their undergraduate years, did not have sufficient awareness of the profession they would perform, and had shortcomings in terms of knowing themselves. On the basis of these deficiencies, it is thought that many factors, including the process of choosing the faculty of education, were effective. The study conducted by Duru (2022) showed that the scores obtained by teacher candidates in the university entrance exam had the most effect on their preference for the faculty of education. This reveals that there are a number of obligations beyond personal characteristics or interests in the selection of the teaching profession, and therefore, this reveals that teacher education programs should make an effort to foster a teacher identity in pre-service teachers from the first year onwards. The results obtained in this study showed that the Turkish teacher training program did not sufficiently foster this awareness in the teacher candidates. In the study conducted by Deniz (2022), it was concluded that there were important problems regarding the formation and development of teachers' professional identities in teacher education. The identity problem points to the unmet needs of the candidates in terms of feeling and thinking like a teacher and knowing themselves in this context, which they need especially in the first years of their undergraduate

education. This situation suggests that there are deficiencies in Turkish teacher education programs in terms of practices that will strengthen the self-knowledge base.

Another problem faced by the participants was the content problem, which indicates a lack of content knowledge. Participants stated that the education they received as undergraduates did not match the content they used in their professional lives, and that while they had to conduct activities focused on improving language skills in the classroom environment, they took literature-based courses during their undergraduate education. All participants stated that literature was given more priority than language skills in their teacher education and that theoretical knowledge rather than practice was included in skills courses. This finding that theoretical courses were given more priority than practice in undergraduate education is similar to many studies in the literature (Çakmak, 2013, Ergünay & Adıgüzel, 2019; Güvendir, 2017; Özkan & Şahbaz, 2010). In the study carried out by Özkan and Şahbaz (2010), it was determined that the applied content in undergraduate Turkish teaching education was inadequate. In the study conducted by Durukan and Alver (2008), it was seen that teachers considered their pre-service and in-service training insufficient and stated that the undergraduate courses they took remained at the theoretical level, while the necessary importance was not given to practice. In the Higher Education Council (YÖK, 1998: 4) study entitled “Education Faculty Teacher Training Undergraduate Programs”, “the discrepancy between the course content of the undergraduate program and the course content at the school level, and the neglect of practice by giving priority to theoretical courses in the undergraduate program” were emphasized and evaluated as a problem. All of the above show that pre-service teachers are not sufficiently equipped to transfer the theoretical knowledge they learned in their undergraduate education to the classroom environment. For this reason, during the undergraduate education process, practical studies should be carried out productively both within the scope of other courses and through teaching practice courses. Göçer (2020) states that it is important to carry out micro-teaching practices in order to give pre-service teachers the opportunity to practice, and that these practices offer pre-service teachers an invaluable opportunity for experience so as to feel ready for the profession by providing them with a pedagogical perspective. Indeed, other studies conducted on this subject (Aydın, 2013; Göçer, 2016) have also shown that microteaching practices allow Turkish teachers to feel more prepared for the profession. Yalap et al. (2020) stated that an “Education/Classroom Scenarios” course can be added to the program and that this course will help pre-service teachers to solve problems by giving them the opportunity to gain experience.

The most basic problem stressed by the participants was the lack of adequate training for skills courses during their undergraduate education. The fact that the Turkish course is a skills-based course imposes the responsibility for developing language skills on this course (Kurudayıoğlu & Çetin, 2015), yet the inability of teaching programs to support pre-service teachers in this regard leads to the training of Turkish teachers who are incompetent in their field. It can be seen that pre-service teachers who do not encounter practical course content in basic courses, such as reading, writing, speaking and listening, are deprived of the content knowledge that can be transferred to their professional lives. This deficiency and inadequacy also have an impact on student achievement, and studies conducted in the literature have revealed that students fail in reading (Bilge & Sağır, 2017; Hanedar, 2011), writing (Kan & Erbaş, 2017; Müldür & Çevik, 2019), speaking (Sever & Topçuoğlu Ünal, 2019; Tekşan & Karaca, 2021) and listening (Arslan, 2013; Doğan, 2007). These studies reveal the fact that Turkish students cannot achieve sufficient success in comprehension and expression skills and cannot become competent in language skills. Although there are many reasons underlying this lack of success, in the study conducted by Arslan (2017), it was concluded that language skills teaching in Turkey falls behind grammar teaching and that Turkish teaching is grammar-oriented. The Turkish teachers who participated in this study also stated that they focused on grammar teaching in their lessons due to their shortcomings in teaching language skills, and that they tried to fill the gap they experienced in skills teaching with grammar teaching. Based on the participants’ statements, it can be concluded that they were unable to use grammar teaching for improving language skills and that they made do with teaching grammar rules to their students. This result also corresponds with the results of similar studies conducted in the literature (Arslan, 2017; Çer, 2017; İşcan & Kolkusıa, 2010). Çer’s (2017) study revealed that Turkish teachers gave priority to teaching grammar rules in their

lessons, while Arslan's (2017) study showed that grammar teaching was given priority while the four basic language skills were not given due importance in Turkish teaching. It was stated by İşcan and Kolukisa (2010) that teachers were content to have students memorize the rules in grammar teaching.

Another of the participants' existing problems was the teaching problem, and this area corresponds to the teacher's pedagogical content knowledge in their professional knowledge base. In the teaching problem area, the deficiencies brought by teachers from the content area negatively affected the implementation of the classroom teaching process. Participants stated that they could not obtain professional knowledge for the teaching of language skills during their undergraduate education, and that they had shortcomings in carrying out teaching appropriate for the level of the student, which is another skill they need. Based on the participants' statements, it can be seen that they could not simplify the content according to the level of the student and that they experienced problems and had difficulties in this area. It is observed that these problems in teaching and planning appropriate for the student's level are in line with other research findings in the literature (Kozikoğlu & Senemoğlu, 2018). Similar results were obtained in the study carried out by Kozikoğlu and Senemoğlu (2018), and it was seen that teachers who were new to the profession had difficulties in planning and implementing instruction appropriate for the level of the students. This situation points to the learner problem, which is another problem area expressed in relation to teacher education programs. The participants' assessments show that their undergraduate education did not bring candidates face to face with learners. This caused teachers to encounter many difficulties, especially in getting to know students, communicating with them effectively, and teaching lessons appropriate for their level. The type of knowledge corresponding to this problem area expressed in the teachers' professional knowledge base is general pedagogical knowledge. It can be seen that the participants also needed knowledge and skills to communicate effectively with students. It is thought that these needs arose from not knowing the student before entering the profession and from not gaining enough experience about their characteristics. One of the reasons for these problems is that none of the practical courses in education faculties are conducted with secondary school students in a real classroom environment. Pre-service teachers encounter secondary school students and the school environment for the first time in the fourth grade, which is a very late encounter. This problem has also been raised by different researchers (Kavas & Bugay, 2009; Yalap et al., 2020), and it is stated that teaching practice courses are inadequate and unproductive. Yalap et al. (2020) stated that in order to increase the quality of this course, lesson observation should be conducted over two semesters (5 and 6), while lesson teaching practice should also be carried out over two semesters (7 and 8). All of the above show that the teaching practice course should be revised in terms of both quantity and quality.

Stating that field practices in teacher education should be increased and monitored very closely, Darling-Hammond (2006) emphasized that the bond with schools should be strengthened for this purpose. Failure to strengthen this bond causes teachers to experience context problems, and this corresponds to the context problem seen in the teacher education programs. In this study, it was observed that the participants were not accustomed to the classroom environment and were unfamiliar with the experiences that awaited them in a classroom. This situation can be considered as the extension of a teacher education approach that allows candidates limited school-based experience. It was observed that the participants needed knowledge and skills in teacher training for subjects such as communication with other stakeholders at school, information on regulations, and communication with administrators. These results are in line with those of similar studies conducted in the literature (Erdemir, 2007; Gömleksiz, Kan, Biçer & Yetkiner, 2010; Korkmaz, 1999; Sarı & Altun, 2015; Yılmaz & Tepebaş, 2011). It can be seen that teachers were unfamiliar with the classroom, school and social context and had difficulties in communicating with the school management, colleagues and parents. Teaching is carried out in a context that starts from the classroom and progresses as far as society. Therefore, pre-service teachers should be taught the skills of correctly reading the conditions surrounding the school and producing solutions for them.

The results obtained in this study show that the participants were not professionally equipped with self-knowledge, content knowledge, general pedagogical knowledge, pedagogical content knowledge and context knowledge, and that they did not receive teacher training aimed at this. These findings regarding

the types of knowledge needed by Turkish teachers support the results of studies conducted in the literature (Çer, 2017; Saracaloğlu, Karasakaloğlu & Gencel, 2010; Şengül, 2012). It is thought that the reasons for the problems experienced by Turkish teachers and their inadequacies in field education include the distribution of courses in the curriculum, the lack of practical work due to emphasis on theoretical courses, and the postponement of teaching practice courses until the final year.

In order to prevent all these problems, it is clear that theoretical courses and literature in Turkish teacher education programs should be repositioned. This structure, which has been carried up to the present day as the shaping of the historical context, needs to be rediscussed on the basis of today's conditions and the requirements of the future world. Considering the current state of language skills and Turkey's performance in reading comprehension in national and international exams (Ministry of National Education Research and Development Department [MEB-EARGED], 2003; MEB, 2019a; MEB, 2019b), one of the first steps to be taken in solving this problem is undoubtedly the teacher training programs. Turkish teachers are required to graduate at a level where they can master the teaching of language skills and design and implement language skills based on a wide variety of students and contexts. Therefore, it is clear that in teacher education programs, time and energy should not be wasted with content that will not serve teachers in a professional context and whose function is in question. It can be seen that Turkish teacher education urgently needs to take a new position within the framework of the requirements of the future world and within today's landscape. Based on all the above and in line with the findings of this study, the following recommendations can be made:

- Practices that will strengthen the self-knowledge base should be included in Turkish teacher education programs.
- The contents of Turkish teacher education programs should be revised in such a way as to allow pre-service teachers to graduate as professionals specialized in teaching language skills.
- School experience or teaching practice courses should be started by the third grade at the latest, without leaving them until the fourth grade, since the last grade is too late to confront teacher candidates with practice environments.
- In order to familiarize them with the classroom and school environment, ways should be sought for teacher candidates in undergraduate education to spend more time in practice schools.
- For teacher candidates to be adequately equipped in terms of the structure and characteristics of the society they live in and the reflection of those conditions in the classroom, the content of sociology of education courses conducted in undergraduate education should be restructured in the context of this requirement.
- In undergraduate education, practices that allow pre-service teachers to get to know students cognitively, emotionally and developmentally and that enable them to improve students on the basis of language skills (observation, action research, etc.) should be carried out.
- Project studies should be carried out that will strengthen communication between the school, university, teachers and faculty members.

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

Author Contribution Rates

The authors contributed equally to the study.

Ethical Declaration

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

Conflict Statement

The author declares no competing interests.

Türkçe Sürümü

Giriş

Öğretim, çok karmaşık ve üst düzey düşünme becerilerinin aktif kullanımını gerektiren bir süreçtir. Öğretim sürecinin zorlayıcı gerekliliklerine ek olarak öğretmenden günümüz koşullarının giderek genişleyen ve karmaşıklaşan beklentilerine cevap vermesi beklenmektedir. Bu bakımdan öğretmen eğitimi programlarının niteliğini sağlamak eğitimin niteliğini artırma girişiminde ilk dikkate alınması gereken konudur. Öğretmen eğitimi programlarının bugünün olduğu kadar geleceğin ihtiyaç ve beklentilerine cevap verebilecek niteliğe sahip olması gerekmektedir (Şahin ve Kartal, 2013). Öğretmen eğitimi programları üç temel kategori üzerine inşa edilmektedir. Bunlardan biri öğretmenlik meslek bilgisi dersleridir. Bu dersler adaylara “kim, niçin, nerede, nasıl öğretmelidir?” sorularına cevap verir. Diğer kategori ise alan bilgisi dersleridir. Bu dersler öğretim alanı hakkında alan bilgi ve beceri kazandırmayı amaçlayan derslerdir. Son olarak genel kültür dersleri gelmektedir. Bu dersler ise küçük bilgi, olgu ve olay kategorilerini büyük yapıya oturtma konusunda işlevseldir (Küçükahmet, 2007). Büyük oranda öğretmen bilgi tabanı üzerine inşa edilmiş olan öğretmen eğitimi programlarında dersler kadar, programın yeterliliği, işlevselliği ve uygulama kalitesinin durumu da önemli noktalar arasındadır. Adayların mesleki ihtiyaçlarına cevap verme konusunda öğretmen eğitimi programlarının sahip olduğu niteliğin incelenmesi öğretmen eğitimi araştırmalarının önemli konuları arasındadır.

Bugün öğretmen eğitimi programlarının nitelik sorunu önemli bir problem alanına işaret etmektedir. OECD (2005) tarafından yayınlanan rapor 25 ülkenin katılımı ile gerçekleştirilen araştırma bulgularını sunmaktadır. Bulgular hemen hemen tüm ülkelerde öğretmenlerin niteliksel eksiklikleriyle ilgili endişeler olduğunu göstermektedir. Daha açık olarak ifade etmek gerekirse öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarını karşılayacak bilgi ve becerilere sahip olmadığı ifade edilmektedir. Raporla ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişimi ve okul ihtiyaçları arasındaki sınırlı bağlantılarla ilgili endişeler dile getirilmektedir. Mevcut öğretmen eğitimi programlarının dünyanın öğretmenden talep ettiği nitelikleri hangi oranda karşıladığı sorusu bu bilgiler ışığında gündeme gelmektedir. Benzer bir endişe Ulusal Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Konseyi (NCATE, 2011) tarafından yayınlanan bültende de dile getirilmiştir. TEDS-M (Matematikte Öğretmen Eğitimi ve Gelişimi Araştırması) tarafından yürütülen 39 eyaletten 81 üniversitenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada öğretmen eğitimi programları üzerinde çalışılmıştır. Araştırmada matematik öğretmen eğitimi programlarının adaylarda alan bilgisi oluşturmada yetersiz kaldığı; ayrıca kuram ve uygulama entegrasyonu üzerinde yeteri kadar durulmadığı ifade edilmiştir (Carnegie, 2010). Türkiye’deki öğretmen eğitimi programlarına ilişkin değerlendirmeler de programlardaki uygulamaların kuramsal bilginin aktarımına dayalı olup işlevlerinin adaylar tarafından istenildiği düzeyde anlaşılmadığını göstermektedir (Bayrak-Özmütlu, 2022). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde mesleki beceriler ve bunların adayların uygulamalarında yer bulması üzerinde yeterince durulmadığı dile getirilmektedir. Bunlara ek olarak üniversite ve Millî Eğitime bağlı okul programları arasında uyumun olmaması ve öğretmenlik programlarında öğretmene ve alan öğretimine doğrudan katkısı olmayan derslerin bulunması öne çıkan diğer konular arasındadır. Diğer yandan adaylara öğrenmeyi öğrenme, kendini geliştirme, yaşam boyu öğrenme gibi becerilerin yeterince kazandırılmadığı da dile getirilmektedir (Güneş, 2016). Öğretmen eğitimine getirilen eleştiriler dikkate alındığında öğretmenlerin profesyonel hayatlarında mesleki niteliklerine dayalı birtakım sorunların kendini göstereceği öngörmek zor değildir.

Öğretmenin Bilgi Tabanı

Öğretmen eğitimi programlarında en temel problem alanlarından biri nitelikli bir öğretmenin neler bilmesi gerektiğidir. Öğretmen bilgi tabanı kavramı temelinde ele alınan bu konudaki çalışmalar 1980’lerden itibaren görülmektedir. Öğretmen bilgi tabanı Shulman ve Sykes (1986) tarafından öğretme yeteneğini oluşturan anlayış, beceri, araç, değerler, karakter ve performans bütünü olarak tanımlanmıştır. Onlar bu bilgi tabanını sekiz kategoride incelemişlerdir. Bunlar alan bilgisi, program bilgisi, pedagojik alan

bilgisi, genel pedagojik bilgi, öğrenciler ve özellikleri ile ilgili bilgi, eğitsel ortamların bilgisi ve eğitsel olarak ulaşılmak istenen sonuçların, amaçların, değerlerin ve bunların felsefi ve tarihsel bilgisidir. Aynı yıl, Shulman (1986), öğretmen bilgi tabanına yönelik üç kategorili bir model önermiştir. Bunlar içerik bilgisi, pedagojik alan bilgisi ve program bilgisidir. Öğretmen bilgi tabanına yönelik tek sınıflama Shulman'a ait değildir. Öğretmen bilgi tabanına ilişkin çok sayıda sınıflama olduğu görülmektedir (Elbaz, 1983; Calderhead, 1996; Grossman, 1990; Magnusson, Krajcik ve Borko, 1999; Morine-Dershimer ve Kent, 1999; Abell, 2008). Her bir modelde öğretmenlik mesleğinin profesyonel gerekliliklerine karşılık gelen bilgi ve beceri seti farklı kapsam ve kavramlar temelinde incelenmiştir.

Tartışmayı araştırmanın kapsamı temelinde Türkçe öğretmen eğitimi programlarına ilişkin alan yazınına çevirmek mümkündür. Bu kapsamda alan yazını incelendiğinde Türkçe öğretmenliği lisans programlarına (1998, 2006 ve 2018) yönelik farklı araştırmalar yürütüldüğü görülmektedir. Örneğin, Çifçi (2011) 1998 ve 2006 programlarını içerik açısından karşılaştırarak her iki programı alan eğitimi ekseninde değerlendirmiştir. Aynı programlar Çoban (2010) tarafından da karşılaştırılarak ikisi arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Durukan ve Maden (2011) ile Özkan ve Şahbaz (2010) tarafından yürütülen araştırmalarda da 2006 programı Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Cemiloğlu (2005) tarafından 1998 Türkçe öğretmen eğitimi programı farklı açılardan eleştirilmiş ve Uludağ Üniversitesinde uygulamaya koyulan öğretim içeriği tanıtılmıştır. Yalap, Demirgüneş ve Akay (2020) tarafından yürütülen araştırmada ise 1998, 2006 ve 2018 Türkçe öğretmen eğitimi programları doküman incelemesi yoluyla uygulama sorunları açısından incelenmiş ve bu sorunların giderilmesi adına çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

Görüldüğü üzere Türkçe öğretmenliği eğitim programlarına yönelik farklı araştırmalar gerçekleştirilmiş ve bu araştırmalarda programlar hem birbiriyle karşılaştırılmış hem de öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Ancak Türkçe öğretmenliği lisans programını göreve yeni başlamış öğretmenlerin deneyimleri temelinde inceleyen başka bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada mesleğe kısa süre önce başlayan öğretmenlerin deneyimleri temelinde Türkçe öğretmen eğitimi programının mevcut durumuna ilişkin bir görünüm ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Araştırmada ortaya koyulan bu görünüm öğretmenler tarafından mesleki uygulamalar sürecinde ihtiyaç duyulan bilgi türleri ekseninde incelenmiştir. Bu bilgiler katılımcıların öğretmen eğitimi sürecinde edinemedikleri bilgi ve becerilere işaret etmektedir. Araştırma bulguları bu yönüyle hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının değerlendirilmesini mümkün kılmaktadır. Ayrıca yapılan analiz katılımcıların öğretmenlik deneyimi sürecinde ihtiyaç duydukları bilgi ve becerilerin öğretmen bilgi tabanında hangi bilgi türüne karşılık geldiğinin görülebilmesini mümkün kılmaktadır. Araştırmada yanıtı aranan soru aşağıda görülmektedir:

Türkçe öğretilerinin ihtiyaç duydukları bilgi türleri ve bunların öğretmen eğitimi programında işaret ettiği problem alanları nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma bir nitel araştırma deseni olan temel nitel araştırma deseniyle gerçekleştirilmiştir. Bu desende amaç, insanların hayatlarını ve deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını incelemektir (Merriam, 2009). Bu desende deneyimlerin insanlar tarafından yorumlanış biçimlerine ve deneyimlere yüklenen anlamlara odaklanılır. Merriam temel nitel araştırmanın eğitim süreçlerinin değerlendirilmesi konusunda yüksek bir potansiyele sahip olduğunu ifade etmektedir (Worthington, 2013). Bu yönüyle bu desen öğretim programlarının katılımcıların deneyimleri temelinde nasıl anlamlandırıldığını incelemek ve bu temelde birtakım çıkarımlara ulaşmak konusunda elverişli bir desen olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle katılımcıların mesleki deneyimlerinin ardından, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programına yönelik değerlendirmeleri üzerine gerçekleştirilen bu araştırmada temel nitel araştırma deseni benimsenmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin belirlenmesindeki temel ölçüt, Türkçe öğretmenliği lisans programından mezun olmak ve en fazla iki yıl öğretmenlik deneyimine sahip olmaktır. Bu temel ölçüt uyarınca ulaşılan dokuz öğretmen gönüllülük esasına uygun olarak araştırmaya dâhil edilmiştir. Katılımcılara ait özellikler Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1.
Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcı Kod	Cinsiyet	Görev Yeri İl ve İlçe	Kıdem	Mezuniyet Yılı	Mezun olduğu fakülte
Derin-KT1	Kadın	İstanbul/Gaziosmanpaşa	4 ay	2018	Ağrı İbrahim Çeçen. Eğitim Fakültesi
Defne-KT2	Kadın	Hakkâri / Yüksekova	1 yıl	2020	Aydın Adnan Menderes Eğitim Fakültesi
Nesrin-KT3	Kadın	Van/Erciş	2 yıl	2017	Atatürk Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
Seda-KT4	Kadın	İstanbul/Gaziosmanpaşa	4 ay	2020	Ordu Üniv. Eğitim Fakültesi
Yeliz-KT5	Kadın	Van/Erciş	2 yıl	2018	Denizli Pamukkale Eğitim Fakültesi
Ahmet-KT6	Erkek	Gaziantep/ Şahinbey	2 yıl	2020	Samsun 19 Mayıs Eğitim Fakültesi
Efe-KT7	Erkek	Batman/ Merkez	9 ay	2020	Aydın Adnan Menderes Eğitim Fakültesi
Ece-KT8	Kadın	İstanbul/ Zeytinburnu	4 ay	2021	Aydın Adnan Menderes Eğitim Fakültesi
Selen-KT9	Kadın	Van/Erciş	2 yıl	2016	Samsun 19 Mayıs Eğitim Fakültesi

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama aracı iki araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. İlk adımda araştırmacılar bir araya gelerek bu araştırmanın amacı, önemi ve ulaşmayı hedeflediği olası sonuçlar kapsamında genel bir değerlendirme yapmışlardır. Ardından bu kapsamda gerçekleştirilmiş diğer araştırmalar detaylı olarak incelenmiş ve benzer araştırmalarda kullanılan ölçme araçları gözden geçirilmiştir. İnceleme sonrasında bir soru havuzu oluşturulmuştur. Her bir soru araştırma soruları kapsamında ihtiyaç duyulan bilgiyi elde etme konusundaki kapasitesi temelinde tartışılmıştır. Bu inceleme ve eleştirel değerlendirmeler sonrasında taslak veri toplama aracı ilk hâline kavuşmuştur. Ardından taslak veri toplama aracının deneme uygulaması bir öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamanın sonrasında veri toplama aracına verilen cevapların araştırma sorusu ile uyumu, görüşmenin süresi, soruların anlaşılabilirliği temelinde araştırmacılar değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Uygulama sürecinde olası problemlere karşı her sorunun alternatifleri ve derinlemesine bilgi elde etmek için sonda soruları geliştirilmiştir. Deneme uygulaması ardından gerçekleştirilen çalışmalar sonrasında veri toplama aracı son hâline kavuşturulmuştur.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın amaçları doğrultusunda belirlenen çalışma grubu ile ilk olarak görüşme tarihleri kararlaştırılmıştır. Her öğretmen görüşme gün ve saatine kendi karar vermiştir. Görüşmeler bu zaman dilimlerinde Google Meet programı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 20 ile 50 dakika arasında sürmüş ve katılımcıların izniyle kayıt altına alınmıştır. Alınan kayıtlar görüşmeyi gerçekleştiren araştırmacı tarafından deşifre edilmiş ve katılımcılardan ikisiyle paylaşılarak kontrol ettirilmiştir. Görüşmeler esnasında ihtiyaç duyulduğunda sonda sorulara başvurularak katılımcılardan daha detaylı bilgiler alınmaya

çalışılmıştır. Bu çalışma için Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan etik kurul izni alınmıştır (06.10.2022 tarih ve 2022-175 sayılı).

Veri Analizi

Birinci aşama: Açık kodlama öncesinde veri seti baştan sona iki kez okunmuştur. Bu okumanın ardından veri seti üzerinde kodlama süreci başlatılmıştır. Bu süreçte veri seti öğretmenlerin deneyim temelli değerlendirme, çıkarım, yorum ve açıklamalarını yansıtan cümle ya da paragraflara ayrılmıştır. Araştırmanın ilk alt problemine ilişkin kodlamalar katılımcıların mesleki deneyimleri sürecinde ihtiyaç duydukları bilgi ve bu bilgileri kazandırma konusunda öğretmen eğitimi programlarına ilişkin değerlendirmeleri içermektedir. Bu işlem sonrasında veri setinden 264 adet deneyim temelli değerlendirme, çıkarım, yorum ve açıklamalarını yansıtan cümle ya da paragraf belirlenmiştir. Açık kodlama sürecinde her bir ifade vivo kod kullanılarak kodlanmıştır. Araştırmada tüm analiz, bu kodlar üzerinde gerçekleştirilmiştir.

İkinci aşama: İkinci aşama kodların kategoriler temelinde sınıflandığı bir süreçtir. Eksensel kodlama olarak da bilinen bu süreçte açık kodlamada ayrıştırılan ve kodlanan verinin kategoriler etrafında sınıflandırılması işlemi gerçekleştirilmektedir.

Üçüncü aşama: Bu aşamada öğretmenlerin ihtiyaç duydukları bilgi-beceriler ve bu temelde öğretmen eğitimi programlarına ilişkin değerlendirmelere ilişkin kodlar bulunmaktadır. Veri toplama aracının doğası gereği bu alt soruda yer alan kodlamalar iki unsurlu bir yapıdadır. İlk unsur öğretmenlerin ihtiyaç duydukları bilgi türleridir. Diğer unsur ise yine bununla bağlantılı olan ve öğretmenin ihtiyaç duyduğu bilgiyi karşılama konusunda problemlere sahip olan öğretmen eğitimi programına ilişkin değerlendirmelerdir. Öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu bilgi türlerinin kategorilendirilmesinde Morine-Dershimer ve Kent (1999) ve Grossman (1990) öğretmenin mesleki bilgi temeline ilişkin yapmış oldukları sınıflamalardan yararlanılmıştır. Bu sınıflamalar üzerinde yapılan uyarılma çalışması sonrasında öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu bilgi türlerinin kategorilendirilmesinde mesleki bilgi türlerinden beş bilgi türü kullanılmıştır. Bunlar içerik bilgisi, genel pedagojik bilgi, pedagojik içerik bilgisi, bağlam bilgisi ve öz bilgidir. Bu analizde ayrıca öğretmenlerin öğretmen eğitimi programları ile karşılanmayan ihtiyaçlarına ilişkin değerlendirmeleri temelinde öğretmen eğitimi programlarının problem alanlarının görünür hale getirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmen eğitimi programlarındaki problem alanlarının sınıflandırılmasında Johann Friedrich Herbart (Kansanen ve Meri, 1999: 113) didaktik üçgeni kullanılmıştır. Bu üçgen öğretmenin mesleki hayatını çevreleyen tüm unsurlara yer vermesi açısından öğretmen eğitimi programlarının problem alanlarının incelenmesi konusunda uygun bir kategori sistemi olduğu düşünülmektedir. Sınıflama sonrası kodlardaki genel görünüm aşağıda görülmektedir.

Tablo 2.

Öğretmen eğitimi programlarındaki problem alanları ve işaret ettiği öğretmen bilgi temeli

İhtiyaç duyulan bilgi türü	TÖEP işaret ettiği problem alanı	
İçerik bilgisi	İçerik Alanı	62
Genel pedagojik bilgi	Öğrenen Alanı	59
Pedagojik içerik bilgisi	Öğretim Alanı	103
Bağlam bilgisi	Bağlam Alanı	30
Öz bilgi	Öğretmen Alanı	10

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde nitel araştırmalar için önerilen birtakım geçerlik ve güvenilirlik gereklilikleri yerine getirilmiştir. Nitel araştırmalarda kapsamlı veri kullanımı ve verilerin kaydedilmesi için tabloların kullanılması güvenilirlik gereklilikleri kapsamında ifade edilmektedir (Thakur ve Chetty, 2020). Bu çerçevede araştırmada gerçekleştirilen tüm görüşmeler ses kaydına alınmış ve araştırmacıdan biri tarafından deşifre edilmiştir. Bu sayede analiz sürecine görüşme verilerinin tamamı dahil edilmiştir. Ayrıca, araştırma verilerinin analizleri Max-QDA programında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ayrıca veri toplama araçlarının geliştirilme sürecinden başlayarak analiz bulgularına ulaşana kadar takip edilen süreç ile ilgili

tüm detaylar ayrıntılı olarak yöntem bölümünde ifade edilmiştir (Creswell ve Miller, 2000). Nitel araştırmalarda dış geçerlik gerekliliklerinden biri amaçlı örnekleme ve dahil etme/dışlama ölçütlerinin açıklanmasıdır (Guba ve Lincoln, 1982). Bu kapsamda araştırma ile incelenen özellikler açısından farklılık yaratabilme potansiyeline sahip bireylerin katılımcı olarak seçilmesi gerekir. Bu açıdan öğretmen eğitimi programlarına ilişkin bir inceleme sunan bu araştırmada altı farklı üniversiteden mezun olan öğretmenler ile görüşülmüştür. Bu noktada bir diğer önemli ölçüt öğretmenlerin çalıştıkları okullardır. Öğretmenlerin çalıştıkları okulların sahip olduğu özelliklerin öğretmen eğitimi programlarına ilişkin değerlendirmeleri üzerinde belirleyici olma potansiyelinin olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, araştırmada yedi farklı okulda görev yapmakta olan öğretmenle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırmadaki analiz, bakış açılarının sahip olduğu her farklılığın bir kategori temelinde görünür kılındığı sürekli karşılaştırma yöntemi anlayışı içinde gerçekleştirilmiştir. Bu açıdan araştırmada gerek katılımcıların seçimi gerekse de analizde benimsenen yaklaşım araştırmanın temsil gücünü artırmaktadır. Nitel araştırmaların güvenilirlik gerekliliği temelinde doğrudan alıntılara yer verilmesi önerilmektedir (Guba ve Lincoln, 1982). Araştırmada her alt kategoriye ait doğrudan alıntılar katılımcıların kod isimleri ile birlikte sunulmuştur. Araştırmada yanlılığın azaltılması için diğer araştırmacılarla etkileşim hâlinde olmak önerilmektedir (Meriam, 2009; Patton, 2014). Bu araştırma bir Eğitimde Program Geliştirme diğeri Türkçe Eğitimi alanında uzman iki araştırmacının araştırmanın başından sonuna kadar sürekli etkileşim içinde olduğu bir süreç içinde gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalarda tarafsızlık, araştırmacının araştırmadaki kendi rolünü göz önünde bulundurmasının bir gerekliliği olarak tanımlanır. Bu nedenle, nitel araştırmacılar, çalışma raporunda çalışmanın tüm yönleriyle ilişkili düşünce süreçlerini ve yansımalarını yakalamak için bilinçli bir çaba göstermesi gerektiği ifade edilmektedir (Coleman, 2022). Araştırmanın tüm bölümlerinde bu gereklilik dikkate alınmış ve araştırmacının rolü başlığı ile bu kapsamdaki gereklilik yerine getirilmeye çalışılmıştır. Kodlayıcılar arası tutarlılık Miles ve Huberman formülüne göre .92 olarak bulunmuştur (Miles ve Huberman, 1994). Ardından araştırmacılar analiz bulguları üzerinde uzlaşma çalışması gerçekleştirilmişlerdir.

Araştırmacının Rolü

Araştırmacılar Türkçe ve Sınıf Eğitimi alanlarında öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Araştırmacıların lisans, lisansüstü öğrenciler ve uygulama okullarında geçirdiği zaman ve deneyimler onları bu çalışma konusuna yöneltmiştir. Araştırmacılar tarafından lisans eğitimi döneminde alınan içerik ve bu eğitimden sonraki mesleki deneyimler arasında boşluklar olduğu ve öğretmenlerin birçok konuda zorlandığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle, öğretmenlerin karşılaştığı zorluklar ve bu zorlukların kaynağı üzerinde bir araştırma yürütülmesine karar verilerek mesleğe yeni başlayan Türkçe öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Veri toplama sürecinde hem bir öğretmen eğitimcisi hem de bir öğretmen rolü üstlenilerek mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kendilerini daha rahat ifade etmelerine olanak sağlayacak ortamlar oluşturulmuştur. Araştırmacıların bu araştırmadaki asıl rolü bir öğretmen eğitimcisi olarak Türkçe öğretmen eğitimi programlarının niteliğinin artırılması ve yaşanan sorunları görerek bunlara yönelik bilimsel adımlar atılmasına çalışmaktır.

Bulgular

Türkçe öğretilerinin ihtiyaç duydukları bilgi türleri ve bunların öğretmen eğitimi programında işaret ettiği problem alanlarına ilişkin bulgular Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3.

Öğretmen eğitimi programlarındaki problem alanları ve işaret ettiği öğretmen bilgi temeli

Öğretmen Bilgi Temeli	Problem Alanları	Cevabına ihtiyaç duyulan sorular	Alt Kategori
Öz Bilgi	Kimlik Sorunu	Ben Kimim?	Öğretmen olacak gibi hissetmedim. Öğretmen olacak gibi düşünmedim. Kendimi tanıma ihtiyacındayım.
İçerik Bilgisi	İçerik Sorunu	Ne Öğreteceğim?	Dil becerileri değil edebiyat ağırlıklı içerik gördüm. Öğreteceğim içerikleri görmedim.

Genel Pedagojik Bilgi	Öğrenen Sorunu	Kime Öğreteceğim?	Problemlerle davranışlar karşısında çözüm üretilmiyor. Öğrencilerle etkili iletişim kuramıyorum. Öğrencilerimin bilişsel ve gelişimsel özelliklerini analiz edemiyorum. Öğrenci çeşitliliği ile baş edemiyorum.
Pedagojik İçerik Bilgisi	Öğretim Sorunu	Nasıl öğreteceğim?	Dil becerilerini nasıl öğreteceğim? Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını nasıl gerçekleştireceğim? Kapsayıcı öğretim uygulamalarını nasıl gerçekleştireceğim? Öğretim durumları üzerinde nasıl üst düzey düşüneceğim?
Bağlam Bilgisi	Bağlam Sorunu	Nerede öğreteceğim?	Sınıf ortamına yabancıyım. Okul ortamına yabancıyım. Okulu çevreleyen kültüre yabancıyım.

Araştırma öğretmen eğitimi programına ilişkin beş problem alanının var olduğunu göstermektedir. Problem alanlarından ilki kimlik sorunudur. Kimlik sorunu adayların lisans eğitiminin özellikle ilk yıllarında ihtiyacı içinde oldukları öğretmen olma hissi, düşüncesi ve kendini bu bağlamda tanıma konusunda karşılanmayan ihtiyaçlarına işaret etmektedir. Lisans eğitiminde gördükleri derslerin öğretmen olma kimliği üzerinden işlevsel bir hâle geleceği katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Bu açıklama öğretmen eğitimi programlarında öz bilgi temelini güçlendirecek uygulamalarda eksiklikler olduğunu düşündürmektedir.

Mesela üniversitede bir oryantasyon çalışması yapılabilirdi. Öğretmenlerin öğrencilerinden beklentileri olur hocam, onları bize açıklayabilirlerdi ya da onlar bize sorabilirdi aynı şekilde: "Tamam geldiniz de beklentiniz ne?". Biz onları anlayabilseydik onlar (öğretim üyeleri) bizi (öğretmen adayları) anlamaya çalışabilseydi. Şimdi bunlar yapılmadığı için doğal olarak, kendi fakültemize karşı içimizde böyle bir artık sevinç hiç yoktu (Derin-KT1).

Yani ben Eğitim Fakültesine başladığımda bir meslek sahibi olayım gibisinden başladım. O yüzden derse giriyorum... şu öğretmen (öğretim üyesi) var... diye girdim. Ama bilseydim nitelikli vasıflı bir öğretmen olmak için daha çok bir derse katılımım olurdu. Yani o derslere girdiğimde daha kulaklarımı açarak dinlerdim (Defne-KT2).

İkinci problem alanı içerik problemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcıların tamamı öğretmen eğitiminde edebiyat alanına, dil becerilerinden daha fazla ağırlık verilmiş olduğunu dile getirmişlerdir. Bu problem alanının diğer problem alanlarına kaynaklık ettiğini ifade etmek güç değildir. Edebiyat ağırlıklı bir eğitim sonrasında kendilerinden dil becerilerini geliştirmelerini bekleyen Türkçe Dersi Öğretim Programı ile karşılaşan öğretmenler, ciddi bir uyumsuzluk sorunu ile karşı karşıya kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Bizim Türkçe öğretmenlerinin görevi bence en temelde 4 temel dil becerisini kazandırmak çocuklara. Ama biz işte Edebiyat ağırlıklı program üzerinden gidiyoruz ve farklı farklı konular görüyoruz. Bunları ben nasıl uygulayabilirim sınıfta bunu bilmiyorum (Selen-KT9).

Edebiyat ve Dil Kuramları ağırlığında değil de ben eğitim fakültelerinin dört temel beceri üzerine yoğunlaşmasını çok daha isterim (Ahmet-KT7).

Katılımcılar beceri öğretimi konusunda sahip oldukları yetersizlik nedeniyle derslerde dil bilgisi öğretimine ağırlık verdiklerini ifade etmişlerdir.

Ben bu çocukların okumalarını nasıl geliştireceğim? Ertesi gün yazılarını görüyorum. Yazıları kötü. Ben bu çocuklara yazma için neler yaptırabilirim? Yani kendim özetlemeyi çok iyi bilmiyorum, birtakım şeyleri de bilmen gerekiyor stratejileri bilmen gerekiyor. Bunu da bilmiyorsun. Ama nasıl öğreteceksin bir ana fikri, özetlemeyi işte hikâye haritası oluşturmayı ne bileyim soru oluşturmayı... Bunlar üst düzey düşünme becerisi gerektiren şeyler. Bunu biz tam olarak bilmiyoruz ki çocuğu aktaralım. İşte ne oluyor? Sınıfa girdiğimizde bu sefer dil bilgisi anlatmak daha kolay geldiği için açıyoruz tahtayı haydi

çocuklar için defterinize yazın bakalım işte nokta nerede kullanılır da virgül nerede kullanılırdı? Diğer beceriler ihmal ediliyor (Selen).

Öğretmen eğitimi programındaki içerik uyumsuzluğu öğretmenleri lisans öncesinde bildikleri içerikleri kullanmaya yönlendirmiştir.

Biz üniversitede öğreteceğimiz, bilgiler almadık. Ben lisedeki, ortaokuldaki dil bilgisi bilgimle burada dil bilgisi anlatıyorum. Ben hiçbir şekilde ya da zaten beceri alanlarında değinmiyorum, girmiyorum bile... (Seda).

Öğretim program içeriklerinin “üst telden” olduğunu ifade eden öğretmenler, karşılarındaki öğrenen grubuna öğretecekleri içerikleri görmemiş olma durumunu deneyimlemişlerdir.

Onun bana anlattıklarıyla benim öğrenciye vermem gerekenler arasında müfredat arasında ciddi bir fark var. Ben o üst perdeden bilgileri çocukların seviyesine indirme konusunda biraz problem yaşadım açıkçası (Efe).

Dil bilgisinde de biz bir kelimeyi harflerine kadar inceliyorduk. Yani şimdi ben onu yaptırmam ki yine benim burada bir uygulama alanım yok. Benim şu an en fazla yaptırmış olduğum şey bir kelimenin köküne ekine ayırma ya da yapım ekini çekim ekini ayırma (Derin).

Öğretmen eğitimi programlarında ifade edilen bir diğer problem alanı öğrenen sorundur. Katılımcıların değerlendirmeleri lisans eğitiminin adayları öğrenenler ile yüz yüze getirmediğini göstermektedir. Bu da öğretmenlerin başta öğrencileri tanıma ve onlarla etkili iletişim kurma konularında olmak üzere çok sayıda güçlükle karşılaşmalarına neden olmaktadır.

Ben mesela bazen giriyorum sınıfa öğrenci bana bir şey anlatmak istiyor, ben onun ne demek istediğini anlayamıyorum. Aslında çok kolay anlayabilirim ama anlayamıyorum. Çünkü ben öğrenci ile daha yeni yüz yüze geliyorum (Seda).

Öğrenen sorunu problem alanında yer alan diğer alt kategori öğretmenlerin öğrenenlerin problemleri davranışlarına yönelik çözüm üretme konusunda lisans eğitimi sürecinde karşılanmayan bilgi ve beceri eksikliği içinde olduğunu göstermektedir.

Dinleme eğitimi mesela şimdi ben giriyorum sınıfa çocuklar birbirinin saçını çekiyor, biri birinin kolunu ısıyor falan sonra ben çocukların yanına alıyorum. Diyorum ki sorun ne? İki tarafta karşılıklı anlatıyor. Ben bu durumda hiçbir şey anlayamıyorum. Evet, bizim dinleme eğitimimiz hep teoride kaldığı için...Dinlemenin aşamaları nelerdir? Ben bunu ne yapacağım hocam? Ben okuldaysam, bir şeyim yoksa, üniversite hocalığı falan yapma isteğim yoksa. Bana dinlemenin aşamasını keşke vermeselerdi. Bana bu tarz şeylerde dinleme nasıl olur? Şimdi çocuklar orada kavga edince ben de o duruma üzülüyorum. Ben de onlara kızıyorum. Ben de onları dinleyemiyorum yani (Derin).

Katılımcıların öğrencilerle etkili iletişim kurma yeterliliğine sahip olma konusunda bilgi ve beceri ihtiyacı içinde olduğu görülmektedir.

Daha çok öğrencilerle iletişim mesela, bu çok önemli. Bazen yaramaz öğrenci oluyor, bir şeyler yapıyor o anda ne yapacağını bilmiyorsun. Ondan sonra ihtiyaçları oluyor, sevgiye ihtiyacı olan öğrenciler oluyor. Bunlara karşı nasıl davranmamız gerektiğini mesela ben artık yaşayarak kendi haline göre bir şey yaptım yani. Öğrencilere bir şeyler yapıyorum ama elimden geldiğince bu biraz eksik kalıyor aslında (Defne).

Öğretmenlerin lisans eğitimi sürecinde kazanmadığı ve mesleki deneyimleri sonrasında ihtiyaç duyduğu bir diğer bilgi ve beceri öğrencilerin bilişsel, gelişimsel ve duyuşsal anlamda tanımadır. Öğrencilere ilişkin gözlemleri temelinde birtakım çıkarımlara ulaşma konusunda lisans eğitimi süresince karşılanmamış ihtiyaçları olduğu görülmektedir.

Çocuğun gelişim dönemi özelliklerini öğrenme özelliklerini bilmemiz önemli oluyor. Bu konuda daha fazla bilgi sahibi olmaya ihtiyaç duyuyorum (Ahmet).

Benim en çok ihtiyaç duyduğum şey, çocukların gerçekten dünyasını tanıyabilmek. Ben sadece ders anlatmak istemiyorum, onlar gerçekten de bütünleşmek istiyorum ama bütünleşme konusunda da onun da ben farkındayım ama ne yazık ki ben bunu çok fazla şu an başaramıyorum... Bir türlü bu

ihtiyaçlarını gidermede de fakültede ben herhangi bir kuramsal bilgi de almadım. Maalesef ne yazık ki almadım (Derin).

Öğretmen eğitimi programlarında yönelik bir diğer sorun öğretim sorunudur. Bu sorun alanında öğretmenlerin içerik ve öğrenen alanından getirdikleri eksiklikler sınıf içi öğretim süreci uygulamalarının gerçekleşmesi sürecinde daha da görünür bir duruma gelmektedir.

Yani şimdi ben orada herhangi bir teorik bilgi almadım ya, daha doğrusu teorikte olan uygulamaya geçmedi, uygulamayı geçiyorum teorik de hiç yoktu zaten. Bu yüzden hocam somutlaştıramıyorum ben konuları. Bir şeyler evet materyal hazırlamak istiyorum mesela neyi nasıl hazırlayacağım bilmiyorum ki... Sürekli Youtube'dan bakıyorum ya da benden önce atanan zümreler var, onları takip ediyorum. Onlardan bakıyorum. Onlarla da şimdi her çocuğun seviyesi aynı değil. Ben onun yaptığının hepsini uygulayamıyorum. Hocam beceri olarak ben kendimi bu konuda çok eksik görüyorum. (Derin)

Öğretim sürecine ilişkin öğretmenlerin ihtiyaç duydukları bir diğer beceri öğrenci seviyesine uygun öğretimi gerçekleştirmektir. Öğretmen eğitimi programlarında Türkçe dersini öğretme konusunda pedagojik alan bilgisi kazandırma konusunda bir problem olduğu görülmektedir.

Dili beşinci sınıf çocuğuna ya da altıncı sınıf çocuğuna daha iyi nasıl anlatırım ya da onların seviyesine daha iyi nasıl inerim konusunda yeterli bir eğitim aldığımızı düşünmüyorum. Sadece çok içine girerek dil bilgisi dersi aldık...Dil bilgisi gördüğüm kadar o dil bilgisini nasıl anlatacağımı görmedim diye düşünüyorum (Ece).

Öğretim sürecinde öğretmenlerin kapsayıcı öğretim uygulamalarını nitelikli bir şekilde gerçekleştirme konusunda bilgi ve beceri sahibi olmaya ihtiyaç duydukları görülmektedir. Öğretmenlerin pedagojik alan bilgisine karşılık gelen bu bilgi türünü öğretmen eğitimi programları çerçevesinde kazanamadıkları görülmektedir. Bu durum öğretmen eğitimi programlarında, öğretim odaklı bir problem alanının varlığına işaret etmektedir. Çok kültürlü ve çok dilli bölgelerde öğretmenliğe başlayan stajyer öğretmenlerin buradaki çeşitlilikle baş etme konusunda da yeterli donanıma sahip olmadıkları görülmektedir.

Bizim Gürcistan'dan öğrencilerimiz var. Kuzey Irak'tan öğrencilerimiz var. En son 7 farklı ülke saymıştık. Şimdi ne olacak? Bizim kendi ülkemizin çocukları da zaten okumada çok fazla iyi değil. Diğer öğrenciler de okumada çok fazla iyi değil. Ben okuma becerileri seçmeli dersine giriyorum. Mesela ben kazanımları uygulayamıyorum. Uygulamama sebepim şu: Denedim, bunu çocukların seviyesini bilmediğim için ve sonradan üzuldüm. Hatta buna ben 2 hafta falan kazanımlardan gitmeye çalıştım. Etkinlikler hazırladım, gittim okula. Sonra bir baktım çocuk yukarıda okumuş olduğu paragrafı hatırlamıyor, ana düşünceyi falan çıkartamıyor. Ana duygu falan hiçbir şey bilmiyor. Okumalarına bir bakayım dedim, çoğu bilmiyor. Heceliyor ya beşinci sınıfa giriyorum hocam bu bir değil, 2 değil, 3 değil 4 değil heceleme mesela onlara ben yine kendimi yetersiz hissettim. Amacım hızlı okutmak değil, burada herkesin aynı seviyede okunması da değil. Onların eksikliğini ben orada fark edemediğimi hissettim. Belki eksiklerini fark etseydim onlarla ben daha farklı okuma becerileri dersi yapabilirdim. Şimdi iş böyle olunca bende işte teoride hiçbir şey almayınca yapmış olduğum şey maalesef şu oldu: 35 dakika sadece kitap okutmak başka hiçbir şey yapamadım çünkü (Derin).

Türkçe öğretmen eğitimi programlarında görülen son problem alanı bağlamdır. Öğretmenlerin sınıf, okul ve toplumsal bağlama oldukça yabancı oldukları görülmektedir. İlk alt kategoride katılımcıların sınıf ortamına alışkın olmadıkları, bir sınıfta onu bekleyen yaşantılar konusuna yabancı oldukları görülmektedir.

Öğrencilerle daha çok baş başa gelmeli öğretmenler. Eğitim Fakültesinden mezun oldum. Bilgi birikimim de evet var ama ben ilk atandığımda okula gittiğimde ne yapacağımı bilemedim yani. Ders anlatamadım neredeyse. Çalışıp çalışıp gidiyordum. Çünkü orda öğretmenlik yapmak ayrı, gidip kitaptan okuyup hani bir bilgi sahibi olmak apayrı. Arada gerçekten fark var (Defne).

Katılımcıların okuldaki diğer paydaşlarla iletişim, yönetmelik bilgisi, yöneticilerle iletişim gibi konularda da öğretmen eğitimi konusunda bilgi ve beceri ihtiyacı içinde olduğu görülmektedir.

Yönetmelik bilgisi. Ben mesela yönetmelik bilgisine sahip olmak isterdim ilk başladığım yıllarda. Çünkü idare ile ilgili problemler yaşıyorsun. Özellikle aday öğretmenlik sürecinde bazı bilmen gereken şeyler var. Bunları bilmezsen idare sana problem çıkartabiliyor...Yönetmeliği bilmediğimiz için üzerimize çok geliyorlardı (Efe).

Okulu çevreleyen koşulları doğru okumak, bu bağlamda yaşadığı problemlere etkin çözümler üretme konusu da lisans eğitimi sürecinde geliştirilmemiş olan ve adayın karşısına çözümünü konusunda bilgi ve beceri ihtiyacı içinde olduğu problem olarak gelmektedir. Elde edilen tüm bu bulgular Türkçe öğretmenlerinin mesleki deneyimlerinde birden çok güçlüklerle karşı karşıya kaldığını göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma mesleğe yeni başlayan Türkçe öğretmenlerinin karşılaştığı sorunları onların mesleki deneyimleri temelinde incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda Türkçe öğretmenlerinin mesleklerinin ilk yıllarında ihtiyaç duydukları bilgilerin neler olduğu ve bunların öğretmen eğitimi programında işaret ettiği problem alanları incelenmiştir. Katılımcılardan elde edilen veriler temelinde bu alanların öğretmenlerin mesleki bilgi tabanından hangi bilgi türüne karşılık geldiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin profesyonel olarak gelişimlerinde önemli işlevler üstlendiği kabul edilen bu bilgi türlerinin mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kısa süreli deneyimlerinin ardından nasıl bir görünüme sahip olduğunun incelenmesi, kuşkusuz öğretmen eğitimi programlarına ilişkin önemli geribildirimler sağlayacaktır.

Araştırma bulguları, katılımcıların mesleki deneyimleri sonrasında ihtiyaç duydukları bilgi türleri ve bu temelde öğretmen eğitimi programlarına ilişkin yaptıkları değerlendirmelerin beş problem alanına işaret ettiğini göstermektedir. Bunlar kimlik sorunu, içerik sorunu, öğrenen sorunu, öğretim sorunu ve bağlam sorunudur. Öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu bilgi türleri sırayla öz bilgi, içerik bilgisi, genel pedagojik bilgi, pedagojik içerik bilgisi ve bağlam bilgisidir. Öğretmenlerin karşı karşıya geldiği ilk problem alanı kimlik sorunudur ve bu alan öz bilgi eksikliğine işaret etmektedir. Katılımcılar lisans yıllarında kendilerini öğretmen gibi hissedemediklerini, icra edecekleri mesleğe ilişkin yeterli farkındalığa sahip olmadıklarını ve kendilerini tanıma konusunda eksikliklerinin olduğunu dile getirmişlerdir. Bu eksikliklerin temelinde Eğitim Fakültesini tercih etme süreci de dâhil olmak üzere birçok faktörün etkili olduğu düşünülmektedir. Duru (2022) tarafından yürütülen araştırma öğretmen adaylarının eğitim fakültesi tercihlerinde daha çok aldıkları puanın etkili olduğunu göstermektedir. Bu durum öğretmenlik mesleğinin seçiminde kişisel özellikler ya da ilgilerin ötesinde birtakım zorunlulukların etkili olduğunu, bu nedenle de öğretmen eğitimi programlarının adaylara ilk yıldan itibaren öğretmen kimliği kazandırma çabası içinde olması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ise Türkçe öğretmeni eğitim programının öğretmen adaylarına bu farkındalığı yeterince kazandırmadığını göstermiştir. Deniz (2022) tarafından yürütülen araştırmada da öğretmen eğitiminde öğretmenlerin mesleki kimliklerinin oluşumu ve gelişimi noktasında önemli sorunlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kimlik sorunu adayların lisans eğitiminin özellikle ilk yıllarında ihtiyacı içinde oldukları öğretmen olma hissi, düşüncesi ve kendini bu bağlamda tanıma konusunda karşılanmayan ihtiyaçlarına işaret etmektedir. Bu durum Türkçe öğretmen eğitimi programlarında öz bilgi temelini güçlendirecek uygulamalarda eksiklikler olduğunu düşündürmektedir.

Katılımcıların karşılaştığı bir diğer sorun ise içerik sorunudur ve bu sorun içerik bilgisi eksikliğine işaret etmektedir. Katılımcılar lisansta aldıkları eğitimin meslek hayatlarında kullandıkları içerikle örtüşmediğini, sınıf ortamında dil becerilerini geliştirme odağında çalışmalar yürütmeleri gerekirken lisans eğitiminde edebiyat ağırlıklı dersler aldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların tamamı öğretmen eğitiminde edebiyat alanına dil becerilerinden daha fazla ağırlık verilmiş olduğunu ve beceri derslerinde de uygulamadan çok teorik bilgiye yer verildiğini dile getirmişlerdir. Lisans eğitiminde uygulamadan çok teorik derslere ağırlık verilmesi sonucu alan yazındaki birçok araştırma (Çakmak, 2013, Ergünay ve Adıgüzel, 2019; Güvendir, 2017; Özkan ve Şahbaz, 2010) ile benzerlik göstermektedir. Özkan ve Şahbaz (2010) tarafından yürütülen araştırmada Türkçe öğretmenliği lisans eğitiminde uygulamalı içeriğin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Durukan ve Alver (2008) tarafından yürütülen araştırmada da öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerini yetersiz buldukları ve lisansta aldıkları derslerin teorik düzeyde kaldığı, uygulamaya ise gereken önemin verilmediğini ifade ettikleri görülmüştür. YÖK'ün (1998: 4) "Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları" isimli çalışmasında da "Lisans programı ders içeriği ile okul düzeyindeki ders içeriğinin tutarsızlığı ve lisansta teorik derslere ağırlık verilerek uygulamanın ihmal edildiği" gerçeği üzerinde durularak bunlar bir sorun olarak değerlendirilmiştir. Tüm bunlar öğretmen adaylarının lisans eğitiminde aldıkları teorik bilgileri sınıf ortamına nasıl aktaracakları ile ilgili yeterli donanıma sahip olmadığını göstermektedir. Bu nedenle uygulamaya yönelik çalışmaların lisans eğitimi sürecinde hem

diğer derslerin çatısı altında hem de öğretmenlik uygulaması dersleri ile verimli şekilde yürütülmesi gerekmektedir. Göçer (2020) öğretmen adaylarına uygulama fırsatı vermek adına mikro öğretim uygulamalarının yapılmasının önemli olduğunu, bu uygulamaların öğretmen adaylarına pedagojik bir bakış açısı kazandırarak mesleğe hazır hissetmek için paha biçilmez bir deneyim fırsatı sunduğunu belirtmektedir. Nitekim bu konuda yürütülen araştırmalar da (Aydın, 2013; Göçer, 2016) mikro öğretim uygulamalarının Türkçe öğretmenlerinin mesleki açıdan kendilerini daha hazır hissetmelerine olanak sağladığını göstermiştir. Yalap vd. (2020) tarafından da programa “Eğitim/Sınıf Senaryoları” dersinin eklenebileceği ve bu dersin öğretmen adaylarına deneyim kazanma fırsatı sunarak problem çözmelerine yardımcı olacağı ifade edilmiştir.

Katılımcılar tarafından vurgulanan en temel sorun, lisans eğitiminde beceri derslerine yönelik yeterli eğitimin alınmamış olmasıdır. Türkçe dersinin bir beceri dersi olması bu derse dil becerilerini geliştirme sorumluluğunu yüklemekte (Kurudayıoğlu ve Çetin, 2015) iken öğretim programlarının öğretmen adaylarını bu konuda destekleyememesi alanında yetersiz Türkçe öğretmenlerinin yetişmesine neden olmaktadır. Okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi temel derslerde uygulamaya dönük ders içerikleriyle karşılaşmayan öğretmen adaylarının meslek hayatlarına transfer edilebilecek içerik bilgisinden yoksun kaldıkları görülmektedir. Bu yoksunluk ve yetersizliğin de öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu görülmekte, alan yazında yürütülen araştırmalar öğrencilerin okuma (Bilge ve Sağır, 2017; Hanedar, 2011), yazma (Kan ve Erbaş, 2017; Müldür ve Çevik, 2019), konuşma (Sever ve Topçuoğlu Ünal, 2019; Tekşan ve Karaca, 2021) ve dinleme (Arslan, 2013; Doğan, 2007) becerilerinde başarısız olduğunu ortaya koymaktadır. Söz konusu araştırmalar Türk öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinde yeterli başarıya ulaşamadığı ve dil becerilerinde yetkinleşemediği gerçeğini ortaya koymaktadır. Bu başarısızlığın altında yatan birçok neden olmakla birlikte Arslan (2017) tarafından yürütülen araştırmada Türkiye’de dil becerileri öğretiminin dil bilgisi öğretiminin gerisinde kaldığı ve Türkçe öğretiminin dil bilgisi odaklı yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri de dil becerilerinin öğretimi konusundaki yetersizlikleri nedeniyle derslerinde dil bilgisi öğretimine ağırlık verdiklerini, beceri öğretiminde yaşadıkları boşluğu dil bilgisi öğretimi ile doldurmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların ifadelerinden, dil bilgisi öğretimi dil becerilerinin geliştirilmesi adına kullanamadıkları ve öğrencilerine dil bilgisi kurallarını öğretmekle yetindikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuç alan yazında yürütülen benzer araştırma sonuçları (Arslan, 2017; Çer, 2017; İşcan ve Kolukisa, 2010) ile de örtüşmektedir. Çer’in (2017) araştırması Türkçe öğretmenlerinin derslerinde dil bilgisi kurallarını öğretmeye öncelik verdiğini, Arslan’ın (2017) araştırması Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisine gereken önem verilmeyerek dil bilgisi öğretimine ağırlık verildiğini ortaya koymuştur. İşcan ve Kolukisa (2010) tarafından da dil bilgisi öğretiminde kural ezberletmekle yetinildiği ifade edilmiştir.

Katılımcıların var olan sorunlarından bir diğeri de öğretim sorunudur ve bu alan öğretmenin mesleki bilgi temelinde olan pedagojik içerik bilgisine karşılık gelmektedir. Öğretim sorunu alanında öğretmenlerin içerik alanından getirdikleri eksiklikler sınıf içi öğretim süreci uygulamalarının gerçekleşmesini olumsuz etkilemektedir. Katılımcılar, aldıkları lisans eğitiminde dil becerilerinin öğretimi konusunda profesyonel bir donanım kavuşamadıklarını, ihtiyaç duydukları bir diğer beceri olan öğrenci seviyesine uygun öğretim gerçekleştirme noktasında da eksikliklerinin olduğunu dile getirmişlerdir. Katılımcıların ifadelerinden içeriği öğrenci düzeyine indirgeyemedikleri ve bu alanda sorunlar yaşayarak zorlandıkları görülmektedir. Öğrenci düzeyine uygun ders işleme ve planlama konusunda yaşanan bu sorunların alan yazındaki diğer araştırma bulguları (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018) ile örtüştüğü görülmektedir. Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018) tarafından yürütülen çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmış, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öğrenci düzeyine uygun öğretim planlama ve uygulama noktasında zorluklar yaşadığı görülmüştür. Bu durum öğretmen eğitimi programlarında ifade edilen bir diğer problem alanı olan öğrenen sorununa işaret etmektedir. Katılımcıların değerlendirmeleri lisans eğitiminin adayları öğrenenler ile yüz yüze getirmediğini göstermektedir. Bu da öğretmenlerin başta öğrencileri tanıma, onlarla etkili iletişim kurma ve düzeye uygun ders işleme konularında olmak üzere çok sayıda güçlüklerle karşılaşmasına neden olmaktadır. Öğretmenlerin mesleki bilgi temelinde ifade edilen bu problem alanına karşılık gelen bilgi türü genel pedagojik bilgidir. Katılımcıların öğrencilerle etkili iletişim kurma konusunda da bilgi ve beceri ihtiyacı içinde olduğu görülmektedir. Bu ihtiyaçların onların meslek öncesinde öğrenciyi tanımama

ve onların özelliklerine ilişkin yeterli deneyim elde edememesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu sorunların nedenlerinden biri Eğitim Fakültelerinde hiçbir uygulama dersinin gerçek sınıf ortamında, ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilmemesidir. Öğretmen adayları ortaokul öğrencisi ve okul ortamı ile ilk kez dördüncü sınıfta karşılaşmaktadır ki bu oldukça geç bir karşılaşmadır. Bu sorun farklı araştırmacılar (Kavas ve Bugay, 2009; Yalap vd., 2020) tarafından da gündeme getirilmekte ve öğretmenlik uygulaması derslerinin yetersiz ve verimsiz olduğu dile getirilmektedir. Yalap vd. (2020) bu dersin niteliğinin artırılması adına iki yarıyıl (5 ve 6.) ders gözlemlene, iki yarıyıl (7 ve 8.) ise ders anlatma uygulamalarının yürütülmesi gerektiğini belirtmektedir. Tüm bunlar öğretmenlik uygulaması dersinin hem nicelik hem de nitelik açısından tekrar düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir.

Öğretmenlik eğitiminde alan uygulamalarının artırılarak çok sıkı bir şekilde takip edilmesi gerektiğini belirten Darling-Hammond (2006) bunun için okullarla olan bağın kuvvetlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağın kuvvetlendirilmemesi öğretmenlerin bağlam sorunu yaşamalarına neden olmakta, bu da öğretmen eğitimi programlarında görülen bağlam sorununa karşılık gelmektedir. Bu araştırmada da katılımcıların sınıf ortamına alışkın olmadıkları, bir sınıfta onları bekleyen yaşantılar konusuna yabancı oldukları görülmüştür. Bu durum adaylara okul temelli sınırlı deneyim yaşatan öğretmen eğitimi yaklaşımının bir uzantısı olarak değerlendirilebilir. Katılımcıların okulda diğer paydaşlarla iletişim, yönetmelik bilgisi, yöneticilerle iletişim gibi konularda da öğretmen eğitimi konusunda bilgi ve beceri ihtiyacı içinde olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar alan yazında yürütülen benzer çalışma sonuçları ile (Erdemir, 2007; Gömleksiz, Kan, Biçer ve Yetkiner, 2010; Korkmaz, 1999; Sarı ve Altun, 2015; Yılmaz ve Tepebaş, 2011) örtüşmektedir. Öğretmenlerin sınıf, okul ve toplumsal bağlama yabancı oldukları, okul yönetimi, meslektaşları ve velilerle iletişim konusunda güçlükler yaşadıkları görülmektedir. Öğretmenlik sınıftan başlayarak topluma kadar ilerleyen bir bağlam içinde gerçekleşmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarına okulu çevreleyen koşulları doğru okuma ve bunlara yönelik çözüm üretebilme becerilerinin de kazandırılması gerekmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar katılımcıların öz bilgi, içerik bilgisi, genel pedagojik bilgi, pedagojik içerik bilgisi ve bağlam bilgisi konusunda profesyonel bir donanıma sahip olmadıklarını ve buna yönelik bir öğretmen eğitimi almadıklarını göstermektedir. Türkçe öğretmenlerinin ihtiyaç duydukları bilgi alanlarına yönelik elde edilen bu bulgular alan yazında yürütülen araştırmaların (Çer, 2017; Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Gencel, 2010; Şengül, 2012) sonuçlarını destekler niteliktedir. Türkçe öğretmenlerinin yaşadığı sorunlar ve alan eğitimindeki yetersizliklerinin kaynağında öğretim programlarındaki ders dağılımı, teorik derslere ağırlık verilerek uygulamaya dönük çalışmaların az yapılması ve öğretmenlik uygulaması derslerinin son yıla bırakılması gibi nedenlerin olduğu düşünülmektedir.

Tüm bu sorunların önüne geçilebilmesi adına Türkçe öğretmen eğitimi programlarının teorik dersler ve edebiyat alanı ile kendini yeniden konumlandırması gerektiği açıktır. Tarihsel bağlamın biçimlendirmesi olarak günümüze kadar taşınan bu yapının bugünün koşulları ve geleceğin dünyasının gereklilikleri temelinde yeniden masaya yatırılması gerekmektedir. Dil becerilerinin var olan durumu ve Türkiye'nin ulusal ve uluslararası sınavlarda okuduğunu anlama performansı (Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı [MEB-EARGED], 2003; MEB, 2019a; MEB, 2019b) dikkate alındığında, problemin çözümünde atılması gereken ilk adımlardan biri kuşkusuz öğretmen eğitimi programlarıdır. Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerinin öğretiminde uzmanlaşmış, dil becerilerini geniş çeşitlilikte öğrenci ve bağlam temelinde tasarlar ve uygular düzeyde mezun olmaları gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen eğitimi programlarında onlara profesyonel bağlamda hizmet etmeyecek, işlevi sorgulanan içeriklerle zaman ve enerji kaybettirilmemesi gerektiği açıktır. Türkçe öğretmen eğitiminin geleceğin dünyasının gereklilikleri çerçevesinde ve bugünün manzarası içinde acilen yeni bir pozisyon alması gerektiği görülmektedir. Tüm bunlardan hareketle ve bu araştırmanın bulguları doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Türkçe öğretmen eğitimi programlarında öz bilgi temelini güçlendirecek uygulamalara yer verilmelidir.
- Türkçe öğretmen eğitimi programlarının içerikleri, öğretmen adaylarının dil becerileri öğretimi konusunda uzman profesyoneller olarak mezun olmalarına izin verecek şekilde yeniden düzenlenmelidir.

- Öğretmen adaylarının uygulama ortamlarıyla karşılaştırılması adına son sınıf çok geç olduğu için okul deneyimi ya da öğretmenlik uygulaması dersleri 4. sınıfa bırakılmadan en geç 3. sınıf itibarıyla başlatılmalıdır.
- Sınıfı ve okul ortamını tanıma adına lisans eğitiminde adayların uygulama okullarında daha fazla zaman geçirmelerinin yolları aranmalıdır.
- Adayların içinde buldukları toplumun yapısı, özellikleri ve bu koşulların sınıfa yansımaları konusunda yeterli bir donanıma sahip olması adına lisansta yürütülen eğitim sosyolojisi ders içerikleri bu gereklilik bağlamında yeniden yapılandırılmalıdır.
- Lisans eğitiminde adayların öğrencileri bilişsel, duyuşsal ve gelişimsel açıdan tanımalarına izin veren ve dil becerileri temelinde öğrencileri geliştirmelerine (gözlem, eylem araştırmaları vb.) imkân veren uygulamalar yapılmalıdır.
- Okul, üniversite, öğretmen ve öğretim üyeleri arasındaki iletişimi güçlendirecek proje çalışmaları yürütülmelidir.

Yazar Katkı Oranı

Yazarlar, çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Etik Beyan

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

Çatışma Beyanı

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

References

- Abell, S. K. (2008). Twenty years later: Does pedagogical content knowledge remain a useful idea? *International Journal of Science Education, 30*(10), 1405-1416.
- Arslan, A. (2013). Çeşitli değişkenler açısından ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama durumları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 2*(5), 61-81.
- Arslan, M. (2017). Ana dili olarak Türkçe öğretimi ve temel dil becerilerinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 46*, 63-77.
- Aydın, İ. S. (2013). Mikro öğretim tekniğinin Türkçe öğretmeni adaylarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(43), 67-81.
- Bayrak-Ozmutlu, E. (2022). The relationship between theory and practice: An examination based on preservice teachers' beliefs. *Journal of Qualitative Research in Education, (30)*, 223-249.
- Bilge, H. ve Sağır, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuma hatalarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 77-88.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.) *Handbook of Educational Psychology* içinde (709-725). Macmillan.
- Carnegie (2010). *U.S. Teachers not well prepared to teach mathematics: Study findings. Carnegie Press Release*. Accessed from: <https://www.carnegie.org/news/articles/us-teachers-not-well-prepared-to-teachmathematics-study-finds/>

- Cemiloğlu, M. (2005). Yeniden yapılanma çerçevesinde Türkçe Eğitimi Programı ve Uludağ Üniversitesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 207-216.
- Creswell, J. W. ve Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130.
- Coleman, P. (2022). Validity and reliability within qualitative research for the caring sciences. *International Journal of Caring Sciences*, 14(3), 2041-2045.
- Çakmak, M. (2013). Öğretim deneyimlerinden öğrenmek: Yeni öğretmenlerin düşünceleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel sayı* (1), 55-67.
- Çer, E. (2017). Türkçe öğretmenlerinin” Türkçe öğretimine” yönelik yeterlilikleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 68-89.
- Çifci, M. (2011). Türkçe öğretmeni yetiştirme programı sorunu. *Turkish Studies*, 6(1), 399-405.
- Çoban, A. (2010). Türkçe öğretmenliği lisans programlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 5(3), 958-976.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Deniz, U. (2022). What should we understand from teachers’ professional identity? An overview of the literature. *Journal of Innovative Research in Teacher Education*, 3(2), 113-127.
- Duru, S. (2022). Öğretmen adaylarının üniversiteye giriş özellikleri, motivasyonları, üniversite ve alan seçimleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), 122-148.
- Durukan, E. ve Alver, M. (2008). Ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 274-289.
- Durukan, E. ve Maden S. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmenliği lisans programına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 555-566.
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking. A study of practical knowledge*. Croom Helm.
- Erdemir, N. (2007). Mesleğine yeni başlayan fen bilgisi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve şikâyetler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 135-149.
- Ergünay, O. ve Adigüzel, O. C. (2019). Aday öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde karşılaştıkları sorun ve kaynakları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 1080-1099.
- Göçer, A. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının gerçekleştirdikleri mikro-öğretim uygulamalarının kendi görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30(40), 21-39.
- Göçer, A. (2020). *Meslek öncesi öğretmen yetiştirme Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi ve mikro-öğretim uygulamaları*. Pegem Yayıncılık.
- Gömlüksiz, M. N., Kan, A. Ü., Biçer, S. ve Yetkiner A. (2010). Mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları zorluklarla öğretmen adaylarının yaşayabilecekleri zorluklara ilişkin algılarının karşılaştırılması. *E-Journal of New World Science Economy*, 5(3), 12-23.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. Teachers College Press.
- Guba, E. G. ve Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233-252.
- Güneş, F. (2016). Öğretmen yetiştirme yaklaşım ve modelleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 413-435.
- Güvendir, E. (2017). Göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 52, 74-94.

- Hanedar, R. T. (2011). *8. Sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve okuduğunu anlama becerileri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- İşcan, A. ve Kolukisa, H. (2010). İlköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretiminin durumu, sorunları ve çözüm önerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 299-308.
- Kan, M. O. ve Erbaş, A. (2017). Beşinci sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 2228-2246.
- Kansanen, P. ve Meri, M. (1999). The didactic relation in the teaching-studying-learning process. *Didaktik/Fachdidaktik as Science (-s) of the Teaching profession*, 2(1), 107-116.
- Kavas, A. B. ve Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 13-21.
- Korkmaz, S. (1999). *Göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleğe uyum sorunları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi.
- Kurudayıoğlu, M. ve Çetin, Ö. (2015). Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 1-19.
- Kozikoğlu, İ. ve Senemoğlu, N. (2018). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler: Nitel bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 341-371.
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 Öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 5(2), 203-218.
- Magnusson, S., Krajick, J. ve Borko, H. (1999). Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. J. Gess-Newsome; N. G. Lederman (Eds.) *Examining Pedagogical Content Knowledge* içinde (95-132). Kluwer Academic Publishers.
- MEB-EARGED. (2003). *Uluslararası okuma becerilerinde gelişim projesi ulusal rapor PIRLS (2001)*. MEB-Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- MEB. (2019a). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/01/PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf
- MEB. (2019b). *Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi (ABİDE) 8. sınıflar raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Merriam, S. B. (2009). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, çev.) Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. SAGE Publications, Inc.
- Morine-Dershimer, G. ve Kent, T. (1999). *The complex nature and sources of teachers' pedagogical knowledge*. Springer.
- Müldür, M., ve Çevik, A. (2019). Ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(5), 141-149.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD Publishing.
- Özkan, B. ve Şahbaz N. K. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerine göre Türkçe eğitimi lisans programı. *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi 27-29 Mayıs 2011* içinde. T.C. Yükseköğretim Kurulu.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (S. Bütün ve S. B. Demir). Pegem Akademi.
- Sarı, M. H., ve Altun, Y. (2015). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 213-226.
- Saracaloğlu, A. S., Karasakaloğlu, N. ve Evin Gencil, İ. (2010). Türkçe öğretmenlerinin özyeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 265-283.

- Sever, A. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2019). Ortaokul öğrencilerinin telaffuz hataları üzerine bir çalışma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(3), 683- 700.
- Shulman, L. S. ve Sykes, G. (1986). *A national board for teaching? In search of a bold standard. A report for the task force on teaching as a profession*. Carnegie Corporation.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(4), 4-14.
- Şahin, Ç. ve Kartal, O. Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmeni yetiştirme programı hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 164-179.
- Şengül, K. (2012). *Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri: bir durum belirleme çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi.
- Tekşan, K. ve Karaca, A. (2021). Öğrencilerin konuşmalarında karşılaşılan söyleyiş ve boğumlama yanlışlarının belirlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 111-130.
- Thakur, S. ve Chetty, P. (2020). How to establish the validity and reliability of qualitative research? Accessed from: <https://www.projectguru.in/how-to-establish-the-validity-and-reliability-of-qualitative-research/>
- Worthington, M. (2013). Differences between phenomenological research and a basic qualitative research. Erişim adresi: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP436/DifferencesBetweenPhenomenologicalResearchAndBasicQualitativeResearchDesign.pdf>
- Yalap, H., Demirgüneş, S. ve Akay, A. (2020). Türkçe eğitimi bölümlerinde eğitim programı nasıl olmalıdır? *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 230-254.
- Yılmaz, K. ve Tepebaş, F. (2011). İlköğretim düzeyinde sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar: mesleğine yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 157-177.
- YÖK, (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Yükseköğretim Kurulu Yayını.
- YÖK, (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Yükseköğretim Kurulu Yayını.
- YÖK, (2018). *Türkçe öğretmenliği lisans programı*. Yükseköğretim Kurulu Yayını.



Turkish EFL Learners' Motivational Self Systems: A Cross-sectional Study

Simla COURSE^{a*} (ORCID ID - 0000-0003-2977-853X)
Fatma Özlem SAKA^b (ORCID ID - 0000-0003-0647-9983)

^aAkdeniz University, Faculty of Education, Antalya/Türkiye

^bAkdeniz University, Faculty of Education, Antalya/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1311921

Article history:

Received 09.06.2023

Revised 04.10.2023

Accepted 05.10.2023

Keywords:

English as a Foreign Language,
Language Learning Motivation,
L2 Motivational Self System,
Complex Dynamic Systems Theory.

Research Article

Abstract

This paper reports the findings of a research, with a twofold aim of investigating L2 motivational self system of Turkish EFL learners and exploring how the constructs of this model interact with each other. To this end, we conducted a mixed methods research with 1168 participants from three populations of Turkish EFL learners, secondary school, high school and university students. The findings show that the tripartite mode of L2 motivational self system explains the Turkish EFL learners' language learning motivation and that the constructs of this model contribute towards the language learning motivation following different paths for the three groups of learners from secondary school, high school and university. To investigate the possible changes these constructs undergo over time, language learning motivation trajectories of individual learners were also explored. The findings show that there is a dynamic interplay among these constructs. The findings also indicate patterns and emergence of attractor states in these interactions. Finally, it is found that the attractor states themselves also undergo changes over the learners' trajectories, shaping whilst being shaped by the components of L2 motivational self system

Türkiye'de İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yabancı Dil Benlik Sistemlerinin Kesitsel Desenle İncelenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1311921

Makale Geçmişi:

Geliş 09.06.2023

Düzeltilme 04.10.2023

Kabul 05.10.2023

Anahtar Kelimeler:

Yabancı Dil Olarak İngilizce,
Dil Öğrenme Motivasyonu,
İkinci Dil Motivasyon Benlik Sistemleri,
Karmaşık Dinamik Sistemler Teorisi.

Araştırma Makalesi

Öz

Bu makale, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin ikinci dil motivasyon benlik sistemlerini incelemeyi ve bu modeldeki kurultuların birbirleriyle olan etkileşimlerini anlamayı amaçlayan iki aşamalı bir araştırmanın sonuçlarını raporlamaktadır. Bu amaçla, karma araştırma modeli kullanılan bu çalışmada İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerden, ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerinden oluşan üç gruba dâhil 1168 katılımcı yer almıştır. Bulgular, ikinci dil motivasyon benlik sisteminin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin motivasyonlarını açıkladığını ve bu modelin kurultularının ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerinden oluşan üç farklı grubunun yabancı dil öğrenme motivasyonlarını farklı yollar izleyerek yordadığını göstermektedir. Bu kurultuların zamanla geçirdikleri olası değişimleri incelemek için katılımcıların yabancı dil öğrenme motivasyonlarının gidişizleri de incelenmiştir. Bulgular kurultular arasında dinamik bir etkileşimin olduğunu; bu etkileşimlerde örüntülerin ve değişkenlerin meylettığı çekerlerin ortaya çıktığını göstermektedir. Son olarak, çekerlerin de zamanla dil öğrencilerinin gidişizlerinde değişime uğradığını, ikinci dil motivasyon benlik sistemlerinin bileşenlerince değiştirildiklerini ve bu bileşenleri değiştirdiklerini göstermektedir.

Introduction

Language learning motivation (LLM) has been receiving continuous attention from SLA researchers due to its role in sustaining learning and achievement (Tatar, 2017). While the cognitive approaches to motivation recognise learners' beliefs, expectancies and affect (Eccles & Wigfield, 2002), as human experience and social reality are considered "more nuanced, multileveled and ultimately, complicated" (Block, 2007, p. 13), understanding learners as agents call for an understanding of the learners as active agents, their affordances and self systems. Thus, Dörnyei's tripartite model of L2 motivational self system (L2MSS) has received great attention in SLA. Building on Marcus and Nurius's work (1986) on self system and Higgins' self discrepancy theory (1989), Dörnyei (2009b) proposes L2MSS, a tripartite model of ideal L2 self, ought-to L2 self and learning experience. Ideal L2 self is the learners' vision of who they would like to become in the future with regard to L2. Ought-to L2 self, on the other hand, is learners' perceptions of who they believe they ought to become in the future and how L2 fits in this image (Dörnyei, 2009b). Finally, learning experience refers to the experience of learning the language in and outside the language classroom. This construct includes language teachers, course books, materials, classroom practices and so on (ibid.)

Among the three constructs of L2MSS, ideal L2 self and learning experience are reported to be the strongest predictors of intended learning effort in numerous contexts (Ghanizadeh & Rostami, 2015; Islam et al., 2013; Kormos & Csizer, 2008; Li, 2014; Moskovsky et. al, 2016; Papi & Teimouri, 2012; Papi, 2010; Rasool & Winke, 2019; Ueki & Takeuchi, 2013). Nevertheless, the reports regarding ought-to L2 self are less conclusive. In some contexts ought-to L2 self is reported to contribute to motivated learning behaviour in a limited capacity (Csizer & Kormos, 2009; Islam et. al., 2013; Li, 2014; Moskovsky et. al., 2016; Papi, 2010) or none at all (McEown et al., 2014); while in others it is reported to contribute strongly to motivated behaviour (Ghanizadeh & Rostami, 2015; Hueng et al., 2015; Ueki & Takeuchi, 2013). Yet in some studies this construct yielded low reliability (Csizer & Lukacs, 2010; Kormos & Csizer, 2008; Lamb, 2012).

What seem to be contradictory results regarding ought-to L2 self, however, are not necessarily so considering the dynamic nature of one's self system and its interactions with the components of this system and with the learning context. For example, ought-to L2 self is the strongest predictor of intended learning behaviour in an EFL public school context while its predictive power was much less than that of ideal L2 self in private schools (Ghanizadeh & Rostami, 2015). Similarly, ought-to L2 self was a predictor of intended learning effort for Chinese EFL learners but not for their ESL counterparts (Li, 2014). In the Japanese context, Ueki and Takeuchi (2013) found this construct to be the strongest predictor of non-English major university students, but not for English majors.

Similarly, studies report different results regarding socio-educational model's integrativeness (Gardner, 2007) in L2MSS. This construct predicts ideal L2 self in some studies (Ryan, 2009; Taguchi et al., 2009) while in others, it does not contribute towards LLM (Busse & Williams, 2010; McEown et al., 2014) or is found to have low reliability (Course & Saka, 2021; Islam et. al., 2013; Rasool & Winke, 2019). Findings regarding instrumentality, however, are more consistent in reporting a correlation between instrumentality promotion and ideal L2 self; and between instrumentality prevention and ought-to L2 self (Course & Saka, 2021; Ghanizadeh & Rostami, 2015; Papi & Teimouri, 2012; Taguchi et. al., 2009).

Although L2MSS explains LLM in a number of studies, as reviewed above, these studies predominantly focus on the learners' L2 selves at the time of the research rather than the changes these selves go through in time. Considering the dynamic nature of one's self systems, there is a need to investigate such changes and transformations in learners' L2MSS. One approach that can help trace changes and interactions between components of learners' self systems is complex dynamic systems theory (CDST).

CDST suggests that systems are in constant interaction with other systems, e.g. agents or socio-historical structures, in state space (Larsen-Freeman, 2015) and that components of a system also interact with each other (Chan et al., 2015). The behaviour of a system is ever changing, and complex, i.e. it shapes and it is shaped by its interactions with other systems (Larsen-Freeman, 2015; Ushioda, 2015; Verspoor,

2015). Each of these interactions will form a pattern and some of these patterns will become more salient than others through self-organisation depending on attractor states and repellents (Hiver, 2015). Thus, a system's trajectory is influenced by such interactions and emerging salient patterns in these interactions. Additionally, initial conditions are also instrumental in interactions, patterns, thus, trajectory of a system (Verspoor, 2015). Feedback and perturbations are also critical in a system's self-organisation and adaptation behaviour (Hiver, 2015). Classroom context is shown to provide such feedback (Waning, 2015). Mercer further questions the self as a system and suggests that self can be conceptualised as "a series of nested systems of self constructs" (2015, p. 140). She proposes (2014) that language learners' self systems can accommodate individual, relational and collective selves, i.e. their senses of self defined as different from others, in relation to significant others or as members of a community, in connection with L2. Thus, dynamic interplay of these selves will also impact the LLM trajectories of language learners.

Method

In the light of the research reviewed, this study aims to answer the following questions:

1. Does L2MSS explain language learning motivation of Turkish EFL learners?
2. What changes do L2MSS components undergo in the learners' trajectories of language learning?

As stated above, this research aims to investigate any causal relationship between L2MSS and LLM in the Turkish context and to explore the trajectories of language learners' LLM. Thus, this study is a mixed methods research in which causality is explored through quantitative data to answer the first research question while qualitative data is used to gain a deeper insight on the participants' L2MSS and possible changes the constructs of this system undergo. This design was selected as it provides complementarity of both sets of data (Dörnyei, 2007), which was essential in gaining a more clear and deeper understanding of LLM and L2MSS in this research. The research design, data collection and research instruments were approved by the Social Sciences Research Ethics Committee of Akdeniz University on 25.03.2022, document number 120.

Participants

The total number of participants in this study is 1168. Of this number, 361 were secondary school students, 427 were high school students and 380 were university students. All participants volunteered to participate in the study, giving both oral and written consent. Data was collected from one secondary school with diverse socio-economic backgrounds and learners of mixed achievement. The participants were between the ages of 10-14 and had been studying English for 4-7 years. Two high schools were selected, one with lower socio-economic background and low academic achievement and one with middle socio-economic background and high academic achievement, students were between the ages of 14-18 and had been studying English for 8-11 years. All high school students are required to select a subject of study from the 10th year on. Subject areas available are science and maths, maths and Turkish, social studies and a foreign language. University students had been studying a variety of subjects such as tourism, engineering and teacher training. The majority of the university students had started learning English in the fourth year of primary school and had been learning it for 10 years on average. Table 1 shows the number of participants from each group.

Table 1.
Participants

	Female	Male	Gender not specified	Total
Secondary school	187	173	1	361
High school	194	233	-	427
University	187	193	-	380
Total	568	599	1	1168

Sixteen volunteer participants were also interviewed. Seven of the interviewees were secondary school students, two were in high school and seven were university students. The interviewees were selected representing learners with low and high LLM from each group.

Data Collection Tools

Quantitative data to investigate the L2MSS of the learners was collected using a questionnaire, adopted from Taguchi et al. (2009) and translated into Turkish by Course and Saka (2021). The questionnaire had 43 questions and included ten subscales (Table 2). Respondents were asked to answer each question on a scale from one to six, one being 'strongly disagree' and six being 'strongly agree'.

Qualitative data were collected using semi-structured interviews. At the beginning of each interview, the researcher inquired about the participants' individual language learning histories. To this end, the researcher started each interview with questions about when the interviewees started learning English, how long they had been learning English, if anything was motivating/demotivating in this process. In addition, to get detailed information on each interviewee's LLM trajectory, the fluctuations in these trajectories and their perceived reasons for these fluctuations, additional questions were asked based on each participant's individual responses. The interview questions also specifically inquired about the interviewees' learning experiences, ideal L2 selves and ought-to L2 selves, with the researcher asking about the participants' images of themselves in the future, the role of English in these images and the role of friends and family in their possible selves. All questions were open-ended, and all interviews were recorded, with the interviewees' consent. The interviews lasted between 19-27 minutes. All names used in this paper are pseudonyms, with secondary school students choosing their pseudonyms themselves upon their request to do so.

Data Analysis

To analyse the quantitative data, first, Cronbach's Alpha was used to test the reliability of the questionnaire and its subscales. Questionnaire data were then tested for normality. The skewness and kurtosis values were found to be within the acceptable range of ± 2 , for all groups, with one exception, the kurtosis value of instrumentality promotion for university students was +4.49. Therefore, to compare the responses of three populations, we used a nonparametric test, Kruskal Wallis. Next, before proceeding to do a linear regression analysis, we checked multicollinearity and all VIF values are found to be within the acceptable range (Tables 4-7). Thus, linear regression analysis was conducted for all three groups to investigate the causal relationship between L2MSS and learners' LLM. All statistical analysis was done using SPSS.

Semi-structured interview questions were designed following a comprehensive literature review for content and construct validity to inquire the motivational trajectories of each interviewee. Next, interviews were transcribed and to avoid a reductionist analysis of the qualitative data, inductive analysis was carried out. Each interviewee's motivational trajectory was analysed individually. To this end, individual interviewees' motivational trajectories and any changes in these trajectories were mapped. Next, repeating patterns and emerging themes in these patterns were noted to get a better understanding of the self-organisation of the interviewees' L2MSS. For example, if one trajectory showed repeating motivational patterns in relation to an interest in communicating with other speakers of English, 'communication' was noted as an emerging theme in that interviewee's trajectory. Then, relevant themes across interviews were grouped and coded. For example, the themes 'good teacher', 'teacher as a role model', 'approachable teacher' were grouped together and coded as 'English teacher', which was then grouped together with 'games', 'speaking', and 'songs' and given the code 'learning experience'. Following the analysis of the interviews, a second researcher was also invited to analyse the data for interrater reliability and both researchers' analysis showed agreement. After each interview, the interviewer summarised her notes and checked with the interviewees if her understanding of their trajectories was accurate.

Findings

First, the findings from the quantitative data will be presented followed by the findings from the qualitative data.

Quantitative data

Reliability coefficients of all subscales are found to be within the acceptable range, except for integrativeness, which was excluded from further analysis (Table 2).

Table 2.
Cronbach's Alpha Reliability Coefficients

Subscales	No of items	Secondary school	High School	University	All groups
Intended learning effort	5	.86	.79	.78	.81
Ideal L2 self	4	.86	.84	.82	.85
Ought-to L2 self	6	.78	.74	.76	.76
Attitudes to learning English	4	.83	.76	.72	.78
Family influence	5	.64	.70	.74	.70
Instrumentality promotion	4	.84	.77	.81	.81
Instrumentality prevention	4	.68	.67	.74	.70
Integrativeness	3	.67	.51	.41	.54
Cultural interest	4	.72	.79	.72	.74
Attitudes to L2 community	4	.82	.74	.75	.77

Next, data were analysed using Kruskal-Wallis to find out statistically significant differences among the three populations and post-hoc tests were used for pairwise comparisons. As multiple tests were carried out, Bonferroni correction was used for post-hoc comparisons. The findings are presented in Table 3.

Table 3.
Comparison of Three Groups

Scale	Group	Mean	SD	H	Sequence	Effect size (η^2)
Intended learning effort	Secondary	4.09	1.39	3.15	S>H*	.01
	High school	3.88	1.14	-2.56	U>H**	.009
	University	4.08	1.13			
Ideal L2 self	Secondary	4.52	1.42	-3.98	U>S***	.02
	High school	4.77	1.18			
	University	4.97	1.04			
Ought-to L2 self	Secondary	4.00	1.15	2.67	S>H*	.008
	High school	3.92	.99	-4.88	U>H***	.03
	University	4.29	.96			
Attitudes to learning English	Secondary	4.36	1.42	6.50	S>H***	.04
	High school	3.80	1.20	4.53	S>U***	.03
	University	3.96	1.11			
Family influence	Secondary	4.10	1.11	-	-	-
	High school	3.98	1.03			
	University	3.98	1.08			
Instrumentality promotion	Secondary	5.07	1.19	-2.64	U>S*	.009
	High school	5.32	.86			
	University	5.31	.094			
Instrumentality prevention	Secondary	4.37	1.19	7.97	S>H***	.08
	High school	3.65	1.20	-6.13	U>H***	.04
	University	4.16	1.31			

Attitudes to L2 community	Secondary	4.58	1.33	-2.83	U>S*	.01
	High school	4.72	1.07			
	University	4.89	.94			
Cultural interest	Secondary	4.27	1.32	-4.50	H>S***	.02
	High school	4.66	1.20			
	University	4.52	1.07			

* p< .05, ** p< .01, *** p< .001

Highest mean values for all groups were observed for instrumentality promotion. Regarding the statistical differences among variables, it was found that secondary school and university students' scores for criterion measures, ought-to L2 self and instrumentality prevention are significantly higher than those of high school students. Secondary school students' scores for attitudes to learning English are significantly higher than the other populations while university and high school students scored significantly higher for cultural interest and attitudes towards the L2 community. Finally, university students have scored significantly higher than secondary school students for ideal L2 self and instrumentality promotion. The only difference that had a medium effect size is observed between secondary and high school students' instrumentality prevention. Remaining differences have either small ($\eta^2 < .06$) or less than small effect size ($\eta^2 < .01$).

Table 4.
Results of Multiple Regression Analysis with Intended Learning Effort as the Dependent Variable

Variable	Secondary School				High School				University			
	B	SE B	β	VIF	B	SE B	β	VIF	B	SE B	β	VIF
Attitudes to learning English	.63	.05	.52* **	1.98	.54	.05	.46* **	1.42	.6	.06	.47* **	1.45
Ideal L2 self	.33	.05	.28* **	2.12	.25	.05	.20* **	1.77	.21	.07	.15* *	1.85
Family influence	.14	.04	.11* **	1.14	-	-	-	-	-	-	-	-
Ought-to L2 self	-	-	-	-	.08	.04	.09*	1.60	.15	.04	.18* **	1.49
Cultural interest	.15	.05	.11* *	.173	-	-	-	-	-	-	-	-
Instrumentality prevention	-	-	-	-	.11	.05	.09*	1.39	-.13	.05	- .12* *	1.30
Attitudes to L2 community	-	-	-	-	.21	.06	.16* *	1.88	.16	.07	.11* *	1.78
Adjusted R ²	.72				.54				.48			
F for change in R ²	9.65				5.50				4.72			

* p< .05, ** p< .01, *** p< .001

As shown in Table 4, learning experience was by far the strongest predictor of intended learning behaviour of all learners in the final models. Ideal L2 self also contributes to intended learning behaviour for all three groups. Ought-to L2 self and instrumentality prevention explain motivated behaviour of high school and university students. Interestingly, however, instrumentality prevention negatively predicts motivated behaviour of university students. While these two variables are missing in the final model of the secondary school learners, family influence contributes towards the motivated learning behaviour for this group. Finally, cultural interest for secondary school students and attitudes to L2 community for the other groups contribute towards the dependent variable in the final model.

Table 5.
Results of Multiple Regression Analysis with Ideal L2 Self as the Dependent Variable

Variable	Secondary School				High School				University			
	B	SE B	β	VIF	B	SE B	β	VIF	B	SE B	β	VIF
Attitudes to learning English	.19	.04	.19* **	2.04	.15	.04	.15* **	1.39	.16	.04	.17* **	1.65
Instrumentality promotion	.36	.05	.31* **	2.03	.51	.05	.38* **	1.59	.5	.05	.45* **	1.75
Ought-to L2 self	-	-	-	-	.06	.03	.08*	1.63	-	-	-	-
Instrumentality prevention	-	-	-	-	-.15	.04	-	1.34	-	-	-	-
Attitudes to L2 community	.4	.05	.37* **	2.91	.19	.05	.17* **	2.17	.14	.05	.13* *	2.10
Cultural interest	.1	.4	.09*	1.92	.22	.04	.22* **	1.68	.23	.04	.24* **	1.49
Adjusted R ²	.68				.57				.61			
F for change in R ²	4.99				3.97				7.64			

* p< .05, ** p< .01, *** p< .001

The results of the regression analysis with ideal L2 self as the dependent variable (Table 5) show that instrumentality promotion, attitudes towards learning English, attitudes towards L2 community and cultural interest contribute towards intended learning behaviour for all three groups. For high school students, however, ought-to L2 self and instrumentality prevention also predict ideal L2 self, although the latter’s predictive power is negative. This construct is more strongly predicted by instrumentality promotion and the variables related to L2 community and culture for all three populations.

Table 6.
Results of Multiple Regression Analysis with Ought-to L2 Self as the Dependent Variable

Variable	Secondary School				High School				University			
	B	SE B	β	VIF	B	SE B	β	VIF	B	SE B	β	VIF
Attitudes to learning English	.25	.05	.2** *	1.10	-	-	-	-	.15	.06	.1*	1.28
Instrumentality promotion	-	-	-	-	.16	.07	.09*	1.52	-	-	-	-
Family influence	.51	.05	.4** *	1.29	.554	.05	.44* **	1.2	.66	.05	.54* **	1.19
Instrumentality prevention	.62	.06	.41* **	1.3	.46	.05	.35* **	1.07	.36	.05	.28* **	1.11
Attitudes to L2 community	-	-	-	-	.28	.06	.19* **	1.49	.21	.07	.12* *	1.32
Adjusted R ²	.58				.54				.56			
F for change in R ²	.04				4.46				6.39			

* p< .05, ** p< .01, *** p< .001

Table 6 shows the results of the regression model with ought-to L2 self as the dependent variable. Instrumentality prevention and family influence are the two strongest predictors of ought-to L2 self in the final models of all three groups. This construct is also explained by attitudes to learning English for secondary school and university students; instrumentality promotion for high school students and attitudes towards L2 community for high school and university students. Instrumentality promotion and attitudes towards learning English have the weakest explanatory power for this construct.

Table 7.
Results of Multiple Regression Analysis with Attitudes to Learning English as the Dependent Variable

Variable	Secondary School				High School				University			
	B	SE B	β	VIF	B	SE B	β	VIF	B	SE B	β	VIF
Family influence	-.12	.05	-.12*	1.7	-	-	-	-	-	-	-	-
Instrumentality promotion	.15	.06	.13*	2.34	-	-	-	-	-	-	-	-
Ought-to L2 self	.13	.04	.16* *	1.81	.08	.03	.11* *	1.18	.1	.03	.15* *	1.10
Attitudes to L2 community	.29	.07	.27* **	3.23	.36	.06	.32* **	1.73	-	-	-	-
Cultural interest	.15	.05	.14* *	1.90	-	-	-	-	.37	.05	.36* **	1.53
Ideal L2 self	.26	.06	.26* **	3.07	.23	.05	.22* **	1.61	.28	.06	.26* **	1.59
Adjusted R ²	.54				.29				.37			
F for change in R ²	5.61				5.54				11.7			

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Table 7 shows the results of the regression models for attitudes towards learning English as the dependent variable. As presented in Table 7, these models only explain 54%, 29% and 37% of the variance in the learning experience of the secondary school, high school and university students respectively. Yet, all three models indicate ideal L2 self and ought-to L2 self as predictors of learning experience. Interestingly, family influence negatively predicts secondary school learners' learning experience. In addition, the strongest predictors of this construct are related to the L2 community and culture, followed by ideal L2 self for all three populations.

The multiple regression analysis' results, presented above, provide information about the LLM and L2MSS as a model. The results also show changes in the investigated constructs among three populations. Although some of these findings support the findings of past research, as will be discussed below, these analysis do not provide information on the trajectories of these changes. To get a deeper understanding of these changes, we conducted interviews, the findings of which will be presented next.

Qualitative data

As remarked above, each interviewee's motivational trajectory was mapped individually to trace the patterns in the self-organisation of their LLM. Hoping to be able to paint a fuller picture of these trajectories, first we present our findings regarding the initial conditions of LLM for these learners. Next, we focus on the emerging patterns in the self-organisation of LLM of individual interviewees.

1. Initial conditions

At the beginning of the participants' English language learning, all learners but two were highly motivated due to learning experience. These were either classroom practices such as songs, games, competition, or due to the teachers themselves. The interviewees reported that they enjoyed being able to understand and talk in a new language. They also referred to their "good teachers" (of English language) who were also "good people" or "role models". As learners progressed to secondary school, learning experience had the opposite effect. Learners were mostly expected to memorise long lists of vocabulary items and grammar rules. Learning experience was also shaped by a strong washback effect of an end-of secondary school exam.

Benzema: "We just memorise (words and grammar rules) in our English lessons."

O: "I have a question. Am I studying English just to pass the exams? I would like to learn English to speak it. For example I must pass this exam, right? I must pass so I won't lose a year. That's why we study English; but there shouldn't be exams so we can actually learn (to speak English)."

Secondary school students repeatedly brought up communication in English on multiple occasions. For some learners, communication was relevant to their ideal L2 self as international travellers:

Derin: "At the moment I just memorise English (words and rules). (But) when I visit the UK, the USA, how am I going to speak it?"

Others reported that they will need to speak English for employment, referring to their ideal L2 selves as young professionals with respectable jobs; pointing out the complementary nature of ideal L2 self and ought-to L2 self. For O, Luffy, Pelin and Benzema, on the other hand, communication was important for their current selves as they have English-speaking friends visiting or living in Antalya or they interact with English-speakers online. At the time of the study, secondary school interviewees all expressed intentions to carry on learning English.

Bilge, a science teacher trainee, on the other hand, reported that her learning experience resulted in loss of motivation after primary school. Her secondary school teacher was "very strict" and because Bilge "didn't like her (new) teacher" she has developed a "bias against" learning English. Consequently, she struggled in her English lessons in the following years and to avoid the sense of inadequacy she experienced in these lessons, she stopped trying to learn the language. At this point learning experience became a repellent and she acted to avoid it in order to maintain her sense of self as a competent person. Metin, a high school student, reported very similar experiences with learning experience as a repellent. However, a recent plan for a family vacation to Italy mobilized Metin to enroll in a language school.

In all the secondary school students' and Metin's interviews, communication was the attractor state that they referred to for persisting in wanting to learn English in spite of the perturbation of secondary school learning experience. This attractor state was connected to learners' possible selves as travelers or young professionals and to current social components of the learners. This attractor state maintained intended learning behaviour in spite of the perturbation of learning experience in secondary school at the time of the study. Yet, considering the data from Bilge's interview, it is difficult to claim that this is a strong enough attractor to maintain LLM through years-long English education in the absence of other attractors or interactions with other system components. To get a better understanding of such interactions, we now turn our attention to the data from participants who have reached a higher level of stability (Verspoor, 2015) in LLM and who have developed more intricate and complex web of connections in their self systems with regard to L2.

2. Cem

Communication was an attractor state for Cem also, an ELT student, at the beginning of his learning experience. His classmates were mostly non-Turkish speakers so he was motivated to learn English to communicate with them. He also described his then-self as a "child that loved technology". He was highly interested in and good at using social media and video sharing platforms from a young age. Communication was reinforced through his then self as a technologically able child and through their interaction, he developed linguistic confidence. In high school, he was required to choose a subject area of study and he "was not very good at other subject areas". This requirement functioned as a repellent reinforcing the attractor state of linguistic confidence. Arguably, this was a deeply seated attractor state because shortly after he made his decision, he was informed that his school would not be able to offer him a foreign language study programme. He then had to convince his parents, who wanted him to study another subject, to help him find another school.

As a high school student, he encountered another perturbation, the Covid-19 pandemic, which cut him off from his social circle. During the lockdown, he saw a short video of a skateboard on social media, which gave him an idea for an outdoor activity. He then met with other skateboarders in Antalya, where he resides.

"I again acquired a peer community (of skateboarders). I had an English speaking peer community because the skateboarders in Antalya are mostly from Ukraine but from other countries too, even from the USA. I speak to them in English so skateboarding also helped me improve my English."

Thus, he formed a new sense of self as a skateboarder. This sense of self, interacting with the attractor state of communication gave rise to a new sense of self as a compassionate human:

"I've achieved a lot for myself because of skateboarding ... Mentally... I mean my perspective broadened. I became more considerate, understanding because I've met a lot of people via skateboarding. And hearing their stories, my perspective broadened. I think skateboarding made me a better person."

He reported that his parents want him to study for a Masters degree. His ideal L2 self is in connection with this ought-to L2 self, the attractor state of high linguistic confidence and his self as a skateboarder. He plans to do a postgraduate degree in the USA.

"And the reason I'm drawn to the USA is because it is the birthplace of skateboarding and the place it is most popular in."

This was a vivid vision of ideal L2 self with plans of where to live, challenges he might have as a foreigner, where and what to study and plans of applications for postgraduate degrees. However, this was a relatively recent vision of his future self. It was not present at the beginning of his studies or even his university degree. This vivid ideal L2 self emerged as a result of interactions between his then-selves, system components, such as social components, school requirements, and family expectations. Thus, the initial attractor state of communication did not stay in its initial form to communicate with his classmates; but it evolved over time and played a role in shaping his possible selves.

3. Tara and Baha

Tara's initial LLM was formed as part of her then-relative self. She reported that she wanted to learn English at a very young age because of her older sister, who had high LLM. They both had plans to go abroad together from an early age. This was a very strong and vivid image of ideal L2 self for Tara, which she says she frequently visited. This initial attractor state of visiting and living abroad with her sister was reinforced through her online interactions with other English speakers and through cultural interest. Similar to Cem, through the interaction between her ideal L2 self and cultural interest and communication, she developed high linguistic competence. Through these interactions, and her realisation that she could speak English, the possibility of living abroad became plausible and remained in her working self. Tara remarks that high linguistic confidence was connected to another attractor for her, competence:

"I would feel like 'I can really speak'. And that ...I could now do something that I couldn't do before."

One interesting finding was first suggested by Tara. She reported that she struggled with social anxiety and that she liked speaking in English because she feels that she can express herself better in English. Tara is an EFL learner with a proficiency level of B2-C1. Therefore, her preference of L2 over L1 was not based on linguistic competence. She reported that when she speaks about personal topics with affiliations of negative affect, she prefers to speak in English because she feels like she is approaching these topics over "another person", distancing herself from such topics. Thus, for Tara, the initial attractor state of communication for building social relationships takes a different form. In connection with this attractor state, she formed an L2 self that she evokes when she approaches personal topics.

The initial conditions for Baha's LLM was also determined by his classroom learning experience, he enjoyed his English lessons. Later on, interaction between his cultural interest and communication in L2 with non-Turkish speakers followed a similar trajectory to Cem and Tara. He developed linguistic confidence which became an attractor state following the perturbation of having to choose a subject area of study at high school. Similar to Tara, Baha also reported that he evokes his L2 self when he feels insecure. He is not confident when he speaks in Turkish, his L1. He believes he cannot express himself well enough in Turkish sometimes due to lack of topic knowledge. His position as an outsider, a non-native speaker, however, provides a leeway for his self-perceived lack of expertise in a topic:

Baha: *"When I don't know much about a subject, the other person (his interlocutor) can question every detail and I sometimes don't know how to express myself. But English is different."*

Interviewer: *"How is it different?"*

Baha: *“English is like a barrier. You can explain something in a very simple way. It depends on how much one can speak (the language).”*

So his identity as a non-native user of English, helps him adopt an outsider position where he will be safe from a perceived possibility of criticism from his interlocutors. However, English is not seated in his current self only due to its connection to his self-confidence. It also helps him position himself as part of a wider community of fellow humans:

Baha: *“Before I could speak English, I used to feel very lonely. It was just me and my family. OK, and we live in Turkey. That was it... But later I realised that the world is very big... and beautiful ... My brother visited Greece for an Erasmus project. They performed theatre plays in each other’s languages. And they are still in touch.”*

4. Saba

Saba is also currently studying to be an English teacher. Although her high LLM was first due to her learning experience in primary school, soon communication became an attractor state. However, unlike the other interviewees, communication in English was a possible means for her to change the power relations she found herself in. Saba was identified as a gifted child. She skipped a year and enrolled in the second year of primary school. Being younger, smaller and academically more successful than her peers, she was ostracised throughout her education. She believed that if she could teach her classmates to communicate in this new medium, perhaps they could understand each other better and she could be socially accepted. Thus, communication became an attractor state for her. Unfortunately, her high school could not offer her a foreign language programme. Therefore, despite her reportedly high LLM at the time, she went on to study psychological counselling at university, but she maintained a high LLM and in the last year of her studies, she quit her degree to go back to learning English. She then spent an extraordinary amount of time and effort to learn English by herself. When asked why she quit her first degree and extended so much effort and time to study English, she answered that English is an additional medium in which she “can express herself”.

Saba: *“I believe communication is very difficult even in one’s own language. When you manage to understand each other, you feel good about yourself ...When you see that you can do this in another language, you become aware that you can understand one another in your native language too.”*

So communication was a very strong attractor state for her. It has also changed shape in that communication and learning/ speaking English is not limited to reaching out to her peers, but about the possibility of understanding one another in L2 or L1.

Discussion & Conclusion

Learners’ responses to the questionnaire show that learning experience returned the lowest mean values for university students, second lowest for high school, and fifth lowest for secondary school students. In the light of the data from the interviews, we would like to argue that this is due to the learners’ frustration with their classroom learning experience after primary school education. Although, secondary school learners still express a positive attitude to learning English, as the amount of time exposed to classroom learning experience that does not meet their expectations increase, their attitudes to learning English decrease. Furthermore, mean values for ought-to L2 self, family influence, and instrumentality prevention, are lower than instrumentality promotion and ideal L2 self for all groups, suggesting that the learners as young as secondary school students develop a sense of ideal L2 self and that they are aware of the role of English as a cultural capital.

The results of the regression analysis show that L2MSS explains LLM of Turkish EFL learners as it explained the variance of intended learning effort for 72% of secondary school students, 54% of high school students and 48% of university students. Our findings also support the findings of past studies in that learning experience and ideal L2 self are strong predictors of intended learning behaviour (Csizer & Kormos, 2009; Csizer & Lukacs, 2010; Ghanizadeh & Rostami, 2015; Islam et. al., 2013; Kormos & Csizer, 2008; Li, 2014; Papi & Teimouri, 2012; Rasool & Winke, 2019; Taguchi et. al. 2009). As reviewed above

ought-to L2 self was found to either be insignificant in predicting LLM or found to have low reliability in some studies. In this study, however, it was found to predict intended learning effort of high school and university students; while family influence, a predictor of ought-to L2 self, was found to predict intended learning effort of secondary school learners. Moreover, considering that ideal L2 self is a powerful contributor of learning experience for all three populations, we would like to suggest that ideal L2 self influences intended learning behaviour both directly and indirectly through learning experience. Therefore, we would like to suggest that all three components of L2MSS are instrumental in explaining Turkish EFL learners' LLM.

We also analysed the causal relationship among the three main components of L2MSS. Instrumentality promotion was found to be a very strong predictor of ideal L2 self, supporting past research (Ghanizadeh & Rostami, 2015; Islam et. al, 2013; Papi & Teimouri, 2012; Taguchi et. al., 2009). In addition, the construct of attitudes to L2 community was also found to contribute to ideal L2 self; and instrumentality prevention and family influence were found to predict ought-to L2 self (Csizer & Kormos, 2009; Ghanizadeh & Rostami, 2015; Islam et al., 2013; Papi & Teimouri, 2012; Taguchi et al. 2009). Similar to the findings of Kormos and Csizer (2008), we also found that cultural interest contributes to ideal L2 self of older learners, i.e. high school and university students. Finally, learning experience was predicted by ideal L2 self and ought-to L2 self for all three groups. Learning experience was further predicted by the students' approach to L2 community or culture for all three populations. The results show that instrumentality does not play a role in learning experience except for instrumentality promotion for the youngest population. Given that instrumentality promotion was the strongest contributor of ideal L2 self for high school and university learners; it is possible that instrumentality promotion is mediated through ideal L2 self and learning experience for these groups. These findings show that learning experience, ideal L2 self and ought-to L2 self are different domains contributing towards motivated behaviour of Turkish EFL learners. In addition, the analysis exploring the relationship between these constructs show that they are in interaction with each other, predicting and contributing towards each other. To better understand these interactions, we conducted interviews.

The finding that learning experience impacts LLM greatly is echoed by the interview data. The findings suggest that specifically classroom practices and/or English teachers play an important role in LLM. However, the findings also show that LLM does not follow a linear causal path but is subject to many changes and transformations. Especially for highly motivated EFL learners, L2MSS components interact with each other, form new components or new current and possible L2 selves in a dynamic process, suggesting L2MSS is a complex dynamic system (Chan et al., 2015; Larsen-Freeman, 2015; Ushioda, 2015; Verspoor, 2015)

In the interview data, communication emerges as an important attractor state for LLM for participants from all three groups. For secondary school and high school students, it was compartmentalized in that its relevance was limited to the interviewees' possible selves and social component of their actual selves without further interactions with the learners' self systems. For highly motivated learners, on the other hand, communication was found to interact with L2MSS components and give rise to other attractor states such as linguistic confidence and/or developing competence. Provided that these attractor states are strong enough, a perturbation, e.g., choosing a subject area of study in high school or the pandemic, reinforces these attractor states; as the feared self, e.g., academically unsuccessful self or isolated self, act as a repellent. Thus, in this study the attractor state of communication, with positive feedback, gave rise to other attractor states. These attractors states then gave rise to new individual ideal L2 selves such as an international postgraduate student or a compassionate human who explores the bounds and possibility of human communication. Furthermore, interactions of emerging selves, e.g., a skateboarder, with other L2MSS components, e.g., family expectations and school requirements, gave rise to new and vivid ideal L2 selves. Thus, the findings point out that ideal L2 self and ought-to L2 self are not mutually exclusive but are complementary and fluid. We would also like to argue that although communication was a commonly strong attractor for the participants initially, continued lack of positive feedback for this attractor state bears the risk of it losing strength, as was the case with Bilge.

Attractor states themselves were also found to change (Henry, 2015). The initial attractor state of communication in English to talk to non-Turkish speakers changed for all highly motivated learners to become a means to gain a deeper understanding of themselves and fellow humans. For two learners, this trajectory resulted in formation of distinct L2 selves employed as a means of detachment in representation of their selves. For one learner, the initial attractor state of communication was strong enough for her to go back to learning English after the interception of another degree at university. Yet, this strong attractor state also transformed from a means for social acceptance by peers to being the means to explore the possibility of communication in general. Thus, the findings point out that learners' self systems are not static but are in constant change. Although these changes have common attractors such as communication, perturbations and interactions of L2MSS components give way to individual LLM trajectories, through each system's self organisation (Hiver, 2015).

The strong attractor state of communication for the Turkish EFL learners have implications for classroom practices. We suggest that material and curriculum developers and most importantly EFL teachers provide positive feedback for this attractor state. The findings regarding the dynamic system of LLM also have implications for further research on LLM. L2MSS constructs are found to predict LLM for all three groups. However, L2MSS components are also found to transform and change over time. Thus, there is a need for further research to look into these interactions and changes to explore emerging patterns.

Author Contribution Rates

The authors contributed equally to the study.

Ethical Declaration

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

The research design, data collection and research instruments were approved by the Social Sciences Research Ethics Committee of Akdeniz University on 25.03.2022, document number 120.

Conflict Statement

The authors declare no competing interests.

References

- Block, D. (2007). *Second language identities*. Continuum.
- Busse, V., & Williams, M. (2010). Why German? Motivation of students studying German at English universities. *The Language Learning Journal*, 38(1), 67–85. <https://doi.org/10.1080/09571730903545244>
- Chan, L., Dörnyei, Z., & Henry, A. (2015). Learner archetypes and signature dynamics in the language classroom: A retrodictive qualitative modelling approach to studying L2 motivation. In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre, & A. Henry (Eds.), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 238-259). Multilingual Matters.
- Course, S., & Saka, F. Ö. (2021). Investigating L2 motivational self system in the Turkish university context. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 50(2), 649–662. <https://doi.org/10.14812/cuefd.955225>
- Csizer, K. & Kormos, J. (2009). Learning experiences, selves and motivated learning behaviour: A comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 98–119). Multilingual Matters.
- Csizer, K. & Lukacs, G. (2010). The comparative analysis of motivation, attitudes and selves: The case of English and German in Hungary. *System*, 38, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.12.001>

- Dörnyei, Z. (2009a). Researching motivation: From integrativeness to the ideal L2 self. In S. Hunston, & D. Oakey (Eds.), *Introducing applied linguistics: Concepts and skills* (pp. 74-83). Routledge.
- Dörnyei, Z. (2009b). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Multilingual Matters.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Gardner, R. C. (2007) Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum*, 8, 9-20. <https://doi.org/10.30827/Digibug.31616>
- Ghanizadeh, A., & Rostami, S. (2015). A Dörnyei- inspired study on second language motivation: A cross-comparison analysis in public and private contexts. *Psychological Studies*, 60(3), 292-301. <https://doi.org/10.1007/s12646-015-0328-4>
- Henry, A. (2015). The dynamics of possible selves. In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre, & A. Henry (Eds.), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 83-94). Multilingual Matters.
- Higgins, E. T. (1989). Self-discrepancy theory: What patterns of self-beliefs cause people to suffer? *Advances in Experimental Social Psychology*, 22, 93-136. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60306-8](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60306-8)
- Hiver, P. (2015). Attractor states. In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre, & A. Henry (Eds.), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 20-28). Multilingual Matters.
- Huang, H.T., Hsu, C. C., & Chen, S. W. (2015). Identification with social role obligations, possible selves, and L2 motivation in foreign language learning. *System*, 51, 28-38. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.03.003>
- Islam, M., Lamb, M., & Chambers, G. (2013). The L2 Motivational self system and national Interest: A Pakistani perspective. *System*, 41, 231-244. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.01.025>
- Kormos, J., & Csizer, K. (2008) Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: Attitudes, selves, and motivated learning behavior. *Language Learning*, 58(2), 327-355. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00443.x>
- Lamb, M. (2012). A self system perspective on young adolescents' motivation to learn English in urban and rural settings. *Language Learning*, 62(4), 997-1023. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00719.x>
- Larsen-Freeman, D. (2015). Ten 'lessons; from complex dynamic systems theory: What is on offer. In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre, & A. Henry (Eds.), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 11-19). Multilingual Matters.
- Li, Q. (2014). Differences in the motivation of Chinese learners of English in a foreign and second language context. *System*, 42, 451-461. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.01.011>
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954>
- McEown, M. S., Noels, K. A., & Chaffe, K. E (2014). At the interface of the socio-educational model, self-determination theory and the L2 motivational self system models. In K. Csizer, & M. Magid (Eds.), *The impact of self-concept on language learning* (pp. 19-50). Multilingual Matters.
- Mercer, S. (2014). Re-imagining the self as a network of relationships. In K. Csizer, & M. Magid (Eds.), *The impact of self-concept on language learning* (pp. 51-69). Multilingual Matters.
- Mercer, S. (2015). Dynamics of self: A multilevel nested systems of approach. In Z. Dörnyei, MacIntyre, P. D., & Henry, A. (Eds.), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 139-163). Multilingual Matters.
- Moskovsky C., Assulaimani, T., Racheva, S., & Harkins, J. (2016). The L2 motivational self system and L2 achievement: A study of Saudi EFL learners. *The Modern Language Journal*, 100(3), 641-654. <https://doi.org/10.1111/modl.12340>

- Papi, M. (2010). The L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behaviour: A structural equation modelling approach. *System*, 38, 467–479. <https://doi.org/10.1016/j.system.2010.06.011>
- Papi, M., & Teimouri, Y. (2012). Dynamics of Selves and motivation: A cross-sectional study in the EFL context in Iran. *International Journal of Applied Linguistics*, 22(5), 287–309. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2012.00312.x>
- Rasool, G., & Winke, P. (2019). Undergraduate students' motivation to learn and attitudes towards English in multilingual Pakistan: A look at shifts in English as a world language. *System*, 82, 50–62. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.02.015>
- Ryan, S. (2009). Self and identity in L2 motivation in Japan: The ideal L2 self and Japanese learners of English. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 120–143). Multilingual Matters.
- Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 motivational self system among Japanese, Chinese and Iranian learners of English: A comparative study. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Eds.) *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 66–97). Multilingual Matters.
- Tatar, S. (2017). An overview of research on second/foreign language learner motivation and future directions. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 46(2), 697–710.
- Ueki, M., & Takeuchi, O. (2013). Forming a clearer image of the ideal L2 self: the L2 Motivational Self System and learner autonomy in a Japanese EFL context. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 7(3), 238–252.
- Ushioda, E. (2015). Context and complex dynamic systems theory. In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre, & A. Henry (Eds.), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 47-54). Multilingual Matters.
- Verspoor, M. (2015). Initial conditions. In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre, & A. Henry (Eds.), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 38-46). Multilingual Matters.
- Waninge, F. (2015). Motivation, emotion and cognition: Attractor states in the classroom. In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre, & A. Henry (Eds.), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 195-213). Multilingual Matters.
- Wilson, R. (2013). Another language is another soul. *Language and Intercultural Communication*, 13(3), 298–309. <https://doi.org/10.1080/14708477.2013.804534>



A Scale Adaptation Study on Musical Ability Beliefs*

Murat Cenap UÇAR^{a*} (ORCID ID - 0000-0002-6731-2899)

Ali ERİM^b (ORCID ID - 0000-0003-2042-8859)

^aBolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education, Bolu/Türkiye

^bBolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education, Bolu/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1364447

Article history:

Received 21.09.2023

Revised 05.11.2023

Accepted 06.11.2023

Keywords:

Music,
Belief,
Musical Ability,
Scale Adaptation.

Research Article

Abstract

Beliefs, especially in the second half of the 20th century, have been the subject of research in many fields. One of these areas is education. When the literature on beliefs and education was examined, it was seen that the beliefs of academicians, teachers, pre-service teachers, and students were discussed in the context of different dimensions and characteristics. Some researchers emphasized that people's beliefs play a role in their behavior, others also stated that individuals' beliefs affect their attitudes, behaviors, and decisions. In this sense, approaches regarding the impact of beliefs on an individual's professional life have gained importance, and many studies have been conducted in this field. Music teaching is among the professions frequently discussed in these studies and research about beliefs. In addition, it seems that the beliefs of pre-service teachers who have not yet stepped into the profession are among the issues that researchers are significantly interested in. This study includes all stages of the adaptation process of a measurement tool developed for research in the field of music education into Turkish. The scale subject to the study was developed by Biasutti (2010) to determine individuals' belief levels regarding the phenomenon of musical ability. As a result of the adaptation of the measurement tool Music Abilities Beliefs Questionnaire (MABQ), consisting of 4 factors and 51 items, 4 factors were reduced to 46 items and its name was translated into Turkish as "Müzikal Yetenek İnanç Ölçeği".

Müzikal Yetenek İnançlarına İlişkin Bir Ölçek Uyarlama Çalışması

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1364447

Makale Geçmişi:

Geliş 21.09.2023

Düzeltilme 05.11.2023

Kabul 06.11.2023

Anahtar Kelimeler:

Müzik,
İnanç,
Müzikal Yetenek,
Ölçek Uyarlama.

Araştırma Makalesi

Öz

İnançlar özellikle 20. yy'ın ikinci yarısından itibaren birçok alanda araştırma konusu olmuştur. Bu alanlardan biri de eğitimidir. İnançlar ve eğitim olgusu ile ilgili alanyazın incelendiğinde akademisyen, öğretmen, aday öğretmen ve öğrenci inançlarının farklı boyut ve özellikler bağlamında ele alındıkları görülmektedir. Bazı araştırmacılar kişilerin davranışlarında inançlarının rolü olduğuna vurgu yaparken, diğerleri ise bireylerin inançlarının tutum, davranış ve kararlarını etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu anlamda inançların bireyin mesleki yaşantısında etkili olabileceğine ilişkin yaklaşımlar önem kazanmış ve bu alanda çok sayıda araştırma yapılmıştır. Müzik öğretmenliği de inançlarla ilgili bu inceleme ve araştırmalarda sıklıkla ele alınan meslekler arasındadır. Ayrıca mesleğe henüz adım atmamış öğretmen adaylarının inançlarının da araştırmacıların önemli ölçüde ilgilendiği konular arasında olduğu görülmektedir. Bu çalışma, müzik eğitimi alanında yapılacak araştırmalar için geliştirilmiş bir ölçeğin Türkçeye uyarlanma (adaptasyon) sürecini tüm aşamaları ile birlikte içermektedir. Çalışmaya konu olan ölçek, Biasutti tarafından (2010) bireylerin müzikal yetenek olgusuna ilişkin inanç düzeylerini belirlemek amacı ile geliştirilmiştir. Dört faktör ve 51 maddeden oluşan ve orijinal adı Music Abilities Beliefs Questionnaire (MABQ) olan ölçme aracı, uyarlama sonucunda 4 faktör 46 maddeye indirgenmiş ve adı Müzikal Yetenek İnanç Ölçeği olarak Türkçeleştirilmiştir.

*This paper was produced from data collected for the doctorate thesis of the first author under the supervision of the second author.

*Corresponding Author: mcenap@gmail.com

Introduction

Studies on beliefs done in the last century hold a significant place in the educational field. Although belief seems like an abstract concept, many researchers approach the subject as a phenomenon whose measurability is accepted. In its most basic definition, the concept of belief, which has especially become the center of attention since the second quarter of the 20th century, is "the accumulation of knowledge deemed true" by an individual. Richardson (1996) on the other hand, described beliefs as suggestions and arguments about the world perceived as true. Haney et al. (2003) addressed the concept from the perspective of educational sciences and suggested that an individual's educational philosophy, opinions, principles, and views make up their beliefs. Although in some definitions, beliefs are accepted as knowledge, Pajares (1992) and Thompson (1992) stated that there are serious differences between knowledge and belief, and the reason behind the concept of belief having various definitions is due to not being able to grasp the differences between the two. Nespor (1987, as cited in Pajares, 1992) suggested, in his explanation of the differences between belief and knowledge, that beliefs are constant and individual facts that can be adopted by everyone. He stated that beliefs might have originated from assumptions and as a way of escaping from the concrete reality. Beliefs can also establish systems such as knowledge systems; however, contrary to knowledge systems, belief systems cannot have a general reconciliation.

No matter from which aspect they have addressed the topic, a large portion of researchers and scientists have a common opinion on the existence of the phenomenon of belief and that it affects people's lives. While Bandura (1977) emphasized that people's beliefs play a role in their behavior, Nisbett and Ross (1980) stated that individuals' beliefs affect their attitudes, behaviors, and decisions. In this context, the idea that beliefs can influence an individual's professional life gained importance, and much research has been done on this topic. Music teaching is among the professions frequently discussed in these studies and research about beliefs. In addition, it seems that the beliefs of teacher candidates who have not yet stepped into the profession are among the issues that researchers are significantly interested in.

Studies on the relationship between beliefs and occupational music teaching have mostly dwelled on the self-efficacy beliefs, views, and expectations of pre-service music teachers and professional teachers (Uçar, 2022). For example, Akbulut (2006) studied the self-efficacy beliefs of pre-service music teachers and tried to answer the question of whether there are differences in their self-efficacy beliefs according to the level of their class and gender. The scale related to the self-efficacy beliefs of teachers developed by Tschannen-Moran and Woolfolk (2001) was used in his research. Çapa, Çakıroğlu, and Sarıkaya (2005) adapted the scale into Turkish.

The musical teacher self-efficacy scale developed by Afacan (2008) was used to examine the self-efficacy levels of pre-service classroom teachers by Çevik (2011). In their study, Çevik Kılıç and Gür (2015) used the musical talent self-confidence scale developed by Özmenteş (2005) and utilized a population consisting of pre-service classroom teachers and music-teaching students. Deniz (1998) conducted a study on concert anxiety where the State-Trait Anxiety Scale, developed by Spielberger et al. in 1970 and adapted and standardized into Turkish by Öner and Le Compte (1983) in 1974–1977, was used as a data collection tool.

In a study done by Yüksel (2013) on the effect of personal characteristics of occupational music education students on their individual instrument classes, the Myers–Briggs Type Indicator (MBTI) scale was applied to 115 students from the department of music education. Milli (2015) aimed to determine pre-service music teachers' perceptions of their general self-efficacy and their perceptions of their self-efficacy regarding their musical abilities by using the General Self-Efficacy Scale and the Musical Ability Self-Efficacy Scale, and examined whether there was any relationship between the two.

Another study by Arsal et al. (2017) studied the attitudes and beliefs of pre-service music teachers and the phenomena of multi-culture. They used the Multicultural Efficacy Scale developed by Guyton and Wesche (2005). Another study was done by Mertol and Çetin (2017) using the Kaufman Domains of

Creativity Scale. Özkan (2017) published a study where he examined the relationship between self-efficacy in instrumental performance and personal characteristics of pre-service music teachers using The Instrumental Performance Self-Efficacy Belief Scale, and The Hacettepe Personality Inventory developed by Özgüven (1992). As can be deduced by the examples, researchers have either created their own scales to use in the articles studying belief, attitude, and expectations or improved or adapted those already used.

In today's world, where communication and access are faster and easier than ever, scientific interaction and sharing are as much easier. This enables researchers from other countries and parts of the world to easily and rapidly benefit from the data collection tools and methods used in any scientific research. Nevertheless, in societies that differ in terms of sociological, cultural, economic, and political aspects, these scales must first be subjected to certain processes. Additionally, the sociological, cultural, economic, political, etc., differences between countries and continents on a greater scale can present themselves in varying degrees within the borders of the same country, even the same city, or a locality. This is why it is mandatory to scientifically check whether a previously developed measuring tool is suitable for a different population or sample and to adapt it to a new population and sample when needed. This obligation, which is called scale adaptation in literature, is the fundamental condition to get the closest result to truth in research. In other words, in order to obtain quality data, one must use a suitable and quality measuring tool. Moreover, the researcher in charge of the scale adaptation must have sufficient formation in the field related to the scale, should not doubt whether the scale adaptation is necessary, and make sure the scale in question is the ideal measuring tool for the research.

Apart from the scale adaptation process being necessity due to many differences, the most crucial reason stands out as the language difference. Many researchers have utilized scales created in different languages. Therefore, a healthy translation is mandatory. Pilot application, validity, and reliability analyses are the significant steps following the translation stage. Çapık et al. (2018) categorized the intercultural scale adaptation process into seven subcategories, as translation, semantic (relating to meaning) remarks, expert committee assessment, back translation, pilot application and cognitive review, obtaining the end product, and documentation.

Translation is accepted as the first step of scale adaptation. The most significant point to consider in the translation process is the high level of familiarity of the translator with the target culture and language. It is also important that the target language (the language translated into) is the translator's mother tongue. What is more, the translator must have a knowledge of the field. Choosing terminological equivalents instead of giving a literal translation, constructing concise, simple, and clear sentences, and avoiding long and complex sentences are important points expected from the translation. Additionally, the age range, gender, and similar characteristics of the sample must be taken into account (Çapık et al. 2018).

Semantic remark is the step where the distinction is made between literal translation and words or word groups with broad meanings such as metaphors, ironies, and proverbs. Esin (2014), in her study, where she covered the difference between adaptation and translation, highlighted that sometimes it is inevitable that the original text partially changes according to the language and culture of the target language. However, she added that this step needs attention and a balance-driven approach. Behr and Scholz's (2011) example of the significance of the semantic approach is remarkable. According to Behr and Scholz, the word "work" on a scale can mean a professional job as well as housework, garden work, and even child care. Similarly, the word "holiday" can mean weekends, summer holidays, and even religious holidays. It must be clear at this point what the word in the measuring tool refers to. We cannot disregard in this sense that semantic remarks enhance the functionality of the scale.

Expert committee assessment is the step where decisions are made regarding the correction of inconsistencies in translation, semantic extension, or restriction; some items in the scale are changed or discarded when needed by a team familiar with the related languages, cultures, subject matter, and scale adaptation rules after considering the works and reports previously written on the related scale. In

addition, this is the process where the original scale and end product are fully compared, scoring criteria are evaluated, and the end product is prepared for back translation.

Back translation is the step where the scale, which passed the steps of translation, semantic remarks, and expert committee assessment, is translated back into the original language by one or more translators independent of the topic. The ideal thing here is to have at least one translator whose mother tongue is the same as the original language of the scale. At the end of this step, the researcher or researchers get to evaluate the coherence by comparing the original scale and the version obtained after the back translation.

The pilot application and cognitive review step is the last step before the measuring tool can be used. The pilot application is the process where a number of individuals collect data considering the size and qualitative properties of the sample, and the validity/reliability level of the measurement tool is examined with the collected data. It is substantial that the group to be selected for pilot application should have the qualities to represent the target sample of the research. Obtaining the end product and documentation are the steps where the obtained scale is prepared for application with all of its annexes and remarks, and the whole process is documented in detail (e.g., who is included in the expert committee, descriptive characteristics, and numbers, etc., of the participants of the pilot application).

Evaluation tools and methods to be used in studies to be conducted on beliefs, attitudes, and views vary, such as scales, surveys, inventories, interviews, expert opinion, etc. However, it is safe to say that surveys and scales are data collection tools that stand out in large-sample studies, whether because of the convenience they provide or the feeling of comfort they give to subjects. Despite having similarities in terms of the method of application, the surveys and scales can differ in the aspects of development and data analysis. While it is not possible to collect the answers given to items in surveys and results are provided according to frequency and percentage, scales can provide advanced statistical analysis due to the collectability of the data.

In the current scale adaptation study, the Musical Ability Belief Scale, developed by Biasutti (2010), was studied. By definition, musical ability beliefs are the entirety of the views and knowledge a person has on the presence and development of the musical ability phenomenon in the context of different parameters (Uçar, 2022). After completing the required steps for adaptation, the measurement tool was enhanced to include the structural features to identify the musical ability belief levels of pre-service music teachers studying at the Departments of Music Education in Türkiye.

Musical ability is a phenomenon that is affected by many elements, such as genetics, family, environment, and practice, in varying degrees. It can be noted according to the views on beliefs that the perceptions and beliefs of a person studying music education might influence their musical life and behavior. For example, it is very natural for a pre-service music teacher, who believes that a mediocre ability can be improved by practice, and for another, who believes that musical ability comes naturally and has certain limits, to have very separate behaviors and attitude towards work, discipline, foresight, motivation, self-judgment, and underestimating others. When pre-service teachers carry these two beliefs over their professional lives, it is inevitable that their behavior and attitude during their teaching career will be opposites. This example alone is sufficient to highlight the significance of beliefs regarding musical abilities.

From this point of view, the present study is thought to have great importance in bringing a measurement tool that can be used to identify the musical ability beliefs of individuals, who get musical education for different purposes and at different qualities in Türkiye, in the literature. This study aimed to evaluate the adapted measuring tool in scientific platforms and contribute to different research.

Method

Sample

The study group required for the adaptation of the musical ability belief scale consisted of students from the Department of Music Education studying at public universities in Türkiye. A total of 10

departments from different regions of Türkiye were selected among 26 departments from the Faculty of Education, Graduate School of Fine Arts. The selected departments belonged to the following universities: Malatya İnönü University, Sivas Cumhuriyet University, İzmir Dokuz Eylül University, Ankara Gazi University, Balıkesir University, İstanbul Marmara University, Urfa Harran University, Muğla Sıtkı Koçman University, Samsun On Dokuz Mayıs University, and Bolu Abant İzzet Baysal University. The data were collected from pre-service teachers of 1st, 2nd, 3rd, and 4th-year students from these departments on a voluntary basis. From the 391 participants in the 10 departments (N = 391) 61% were male and 39% were female, and their ages varied between 17 and 27 years. Considering the high school the participants graduated from, it was seen that 81% were graduates of Fine Arts High School and 19% were from other high schools.

Data Collection Tool

The Music Abilities Beliefs Questionnaire (MABQ) developed by Biasutti (2010) is a data collection tool that aims to identify people's beliefs about their musical abilities. It is a 5-point Likert scale consisting of 51 items categorized into 4 factors: working skills, performance skills, distinctive abilities, and interpretation. The age, gender, year of high school of graduation, etc., and an explanation section were supplemented to the scale, which was translated in the adaptation process and applied to the 391 participants.

Ethical Approval for Research

After deciding on the adaptation of the Musical Ability Belief Scale, first, the developer of the scale, Michele Biasutti, was contacted and the necessary approvals were obtained on 03/26/2017. Then, an application was made to the Ethics Committee of Bolu Abant İzzet Baysal University with the requested content for the ethics committee report. Correspondence with the application universities began after the approved ethics committee report was received, under No. 2017/182, and the necessary permissions were taken (Example: Muğla Sıtkı Koçman University Date 11/03/2017, Number 28677689-302.08.00.00-4515/18302).

Scale Adaptation Process

The translation, which was the first step of the adaptation, was carried out by 2 linguists. No radical alterations were needed on the items due to coherence. However, some semantic explanations were made for certain items. The word "Posture" used in item 16 of the original scale was explained as "correct positioning of the body." The word "sight reading" in item 25 was translated as "ilk okuma (first read)," and after consulting the field experts, it was decided that the "ilk okuma (first read)," despite being a Turkish expression, can be confused with the reading of any other texts. Therefore, the word "deşifraj (transcription)" was thought to be more appropriate in terms of musical terminology and the item was altered to "deşifre (ilk okuma) becerisi (transcription (first read) skill)." The scale was translated back into the original language by an academician whose mother tongue was English but from another field, and no incoherencies were observed. Then, an expert committee assessment, consisting of a linguist, a field expert, and a researcher, was implemented, and in this step, no items were discarded in terms of the translation. After completing these steps, the pilot application and cognitive reviews were made and data were collected from 391 pre-service teachers enrolled at the music teaching programs of 10 different universities, as stated in the samples section of the study.

Data Analysis

Factor analysis was implemented on the data obtained in the conclusion of the pilot application from the 391 pre-service teachers. With factor analysis, the aim is to gather more observed variables under fewer dimensions. The goal is to give definitions using observed variables, identify the sub-dimensions of the developed scale, and find which sub-dimension the items are under. The aim of applying factor analysis in scale adaptations is to identify the scale sizes for different cultures and communities (Tabachnick and Fidell, 2006; Thompson, 2004). Since this study was a scale adaptation study,

Confirmatory Factor Analysis (CFA) could be applied. The cut points are given in Table 1 for the fit indices of the Structural equation model.

Table 1.
Cut Points for the Fit Indices of the Structural Equation Model.

Fit Indices	Criteria	Cut Points
χ^2	$p > 0.05$	
χ^2/SD		≤ 2 = Perfect Fit ≤ 2.5 = Perfect Fit (in small samples) ≤ 3 = Perfect Fit (in large samples) ≤ 5 = Medium Fit
GFI		
AGFI		≥ 0.90 = Perfect Fit
CFI		
NNFI(TLI)		
RMSEA		≤ 0.080 = Acceptable Fit ≤ 0.050 = Perfect Fit

*(Çokluk, Şekercioğlu and Büyüköztürk, 2010).

Results

The modeled Musical Ability Belief Scale consists of 51 items. CFA analysis results of the 1st-Level 4-Factor Musical Ability Belief Scale with Robust ML estimation are given in Table 2.

Table 2.
CFA Results of the 4-Factor Musical Ability Belief Scale

	χ^2 (SD)	RMSEA	GFI	AGFI	CFI	NNFI	Λ	ϵ	Correlation Between Factors
1st-Level	3749.88	0.085	0.64	0.61	0.94	0.93	0.26–	0.41–	None
4-Factor ML	(983)	(90% 0.082)					0.86	0.93	

It can be seen in Table 2, which includes the model data fit indices for the fit between the formulated model and the expected model, that the chi-squared value in the first chi-squared statistic application done as the first model data fit index was rather high. Since the chi-square is a fit index influenced by the sample size, the results were higher than 3, even after being divided by degrees of freedom. χ^2/SD being higher than 3 is proof that the formulated model and existing model had a significant difference. It can be seen that the model did not fit data in the chi-squared fit index.

The RMSEA value presents a robust statistic among model data fit indices. Since the acceptable RMSEA value was 0.080 and below, the obtained result showed that the model that was formed for the study sample did not have a model-data fit. In a comparison of the goodness-of-fit index (GFI), adjusted goodness-of-fit (AGFI), comparative fit index (CFI), and non-normed fit index (NNFI) values in Table 1, while the model fit the data for the CFI and NNFI values, the GFI and AGFI values were much lower than expected; therefore, the model did not fit the data.

The factor loading value must be at least 0.30 to be an indicator of a secret variable and the error variance must be 0.90 at most (Büyüköztürk, 2002). This rule applies to the factor loading values in standardized resolution. When the factor loading value was examined, it was seen that this value was between 0.26 and 0.86. The obtained results after the inapplicable items were removed are given in Table 3.

Table 3.
CFA Results After Removing the Items

	χ^2 (SD)	RMSEA	GFI	AGFI	CFI	NNFI	Λ	ϵ	Correlation Between Factors
1st-Level 4-Factor ML	3228.60 (936)	0.079	0.77	0.74	0.94	0.94	0.33–0.84	0.29–0.85	None

The RMSEA value, which was obtained as a result of the applications and deemed highly significant in structural equation models, is given in Table 3. Since the value found in Table 3 was a lot lower than the criteria value given in Table 1 (0.079), the model supports data fit.

When the model data fit indices, GFI, AGFI, CFI, and NNFI, were individually examined, it was seen that the GFI and AGFI values turned into higher values compared to the first formulated CFA analysis. However, this change was not sufficient for these 2 indices. It is shown in Table 3 that the CFI and NNFI values passed the 0.90 criteria. We can say that the CFI and NNFI values support model-data fit.

When the factor loading values were examined for observable variables, it was seen that each item was higher than 0.30 and a good representative of the factors they were associated with. It was stated that the factor loading values varied between 0.33 and 0.84 for each item. When the error variance of all of the items was examined, no values exceeding 0.90 were observed.

The correlation between the factors was not high. This showed that the structure of the measuring tool did not change. Factor loadings of the scale after the unfit items were removed are given in Table 4. The factor loading distribution of the Musical Ability Belief Scale is given in Figure 1.

Table 4.
Factor Loadings of the Musical Interest Scale After the Items were Excluded

	WS	PS	DA	I
m1			0.55884	
m2			0.61661	
m3			0.39394	
m5			0.37932	
m6			0.39773	
m7			0.63527	
m8		0.62557		
m9		0.65803		
m10		0.59792		
m11		0.67224		
m12		0.3859		
m13		0.44946		
m14		0.55		
m15		0.56249		
m17		0.56878		
m19		0.60034		
m20		0.6654		
m21		0.60036		
m22		0.59989		
m23		0.61059		
m24		0.45566		
m25		0.45485		
m26		0.3427		
m27	0.80095			
m28	0.83524			

m29	0.82708		
m30	0.74104		
m31	0.71125		
m32			0.45042
m33	0.44574		
m34			0.44794
m35		0.49002	
m36			0.48166
m37			0.42744
m38	0.47552		
m39			0.52746
m40	0.54833		
m41	0.50489		
m42			0.55717
m43			0.54841
m44	0.48379		
m46	0.57514		
m47			0.66989
m48			0.67929
m50	0.46156		
m51	0.49568		

WS: Working Skills Factor

PS: Performance Skills Factor

DA: Distinctive Abilities Factor

I: Interpretation Factor

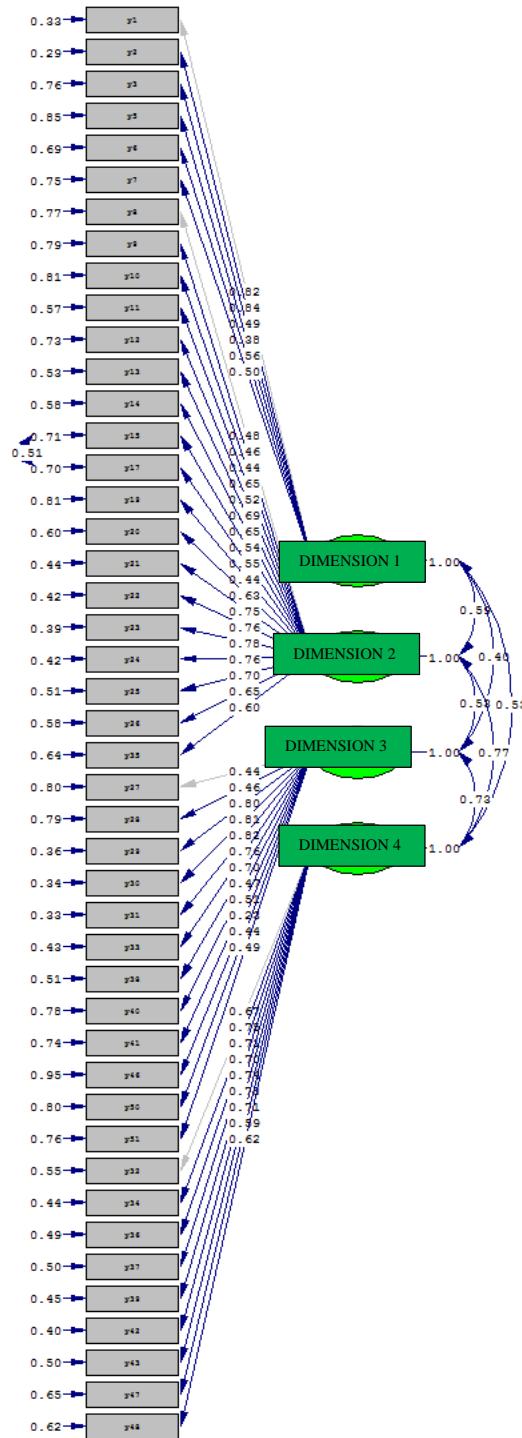


Figure 1. Factor Loading Distribution of the Musical Ability Belief Scale

Reliability Calculation

While calculating the reliability of the Musical Ability Belief Scale, Cronbach's Alpha values were examined for each dimension and the entirety of the scale. It was seen that the examined alpha

coefficients were above 0.70 (α Factor 1 = 0.754; α Factor 2 = 0.907; α Factor 3 = 0.887; α Factor 4 = 0.844; α Entirety of the Scale = 0.951). Based on these results, we can conclude that the measuring tool measures with little to no error and has a high reliability.

Discussion and Conclusion

This study adapted the Music Abilities Beliefs Questionnaire (MABQ), which was developed by Biasutti (2010), into Turkish, with the aim of examining beliefs regarding the musical ability phenomena. After translation of the scale was completed, the required statistical analysis methods were utilized.

Since this was a scale adaptation, first, confirmatory factor analysis (CFA) was applied. It was observed that the first formulated model and expected model did not fit. Since the chi-squared value is a fit index influenced by the sample size, the results were higher than 3 even after being divided by degrees of freedom. χ^2/SD being higher than 3 was proof that the formulated model and existing model had a significant difference. The RMSEA value was 0.085 in the first application. Since the acceptable RMSEA value is 0.080 and below, the obtained result showed that the model that was formed for the study sample did not have a model-data fit. Additionally, because the GFI and AGFI values were much lower than expected, the model did not fit the data.

When the factor loading values were examined, the items that did not comply with the condition that the factor loading value must be 0.30 at the lowest and the error variance must be 0.90 at the highest were identified (Büyüköztürk, 2002). It was observed that the factor loading values of items 4, 16, 18, 45, and 49 in the original scale were under 0.30; these items did not represent the sub-dimensions sufficiently, and therefore, were removed from the scale. It was concluded in the examination done after repeating the process with the removal of these items, that the factor loading values of all of the items were above 0.30 and represented their associated factors sufficiently. After determining that the factor loading values of all of the items varied between 0.33 and 0.84, the error variance of the items was examined, and it was seen that no values exceeded the value of 0.90. It was observed that the model data fit indices reached the necessary values for fitting. The correlation between the factors was not high.

In the reliability analysis of the scale, the Cronbach's Alpha values were examined separately for each of the working skills, performance skills, distinctive abilities, and interpretation skills factors, and the entirety of the scale. Since the obtained Cronbach's Alpha value was above 0.7, it supported the reliability of the measuring tool.

In the conclusion of these results, we can say that no structural changes occurred in the measuring tool after the adaptation process, and quality data can be obtained in a study conducted with the adapted measuring tool. The Musical Ability Belief Scale, which consisted of 4 factors and 51 items at first, was reduced to 46 items after removing 5 items. Considering the numerical factor distribution of the items, the working skills factor involves 13 items, the performance skills factor involves 18 items, the distinctive abilities factor involves 6 items, and the interpretation factor involves 9 items.

Another significant finding of this study was that there are no studies in the literature that directly address musical ability and belief among domestic publications despite encountering much research on musical education in the literature. It is thought that the measuring tool adapted in this study will contribute to the studies to be conducted in the field in the future.

It is believed that this study, which was conducted with pre-service teachers from the Department of Music Education, Graduate School of Fine Arts, that applying the adapted measurement tool to a sample of teachers, art educators, and academicians working in general, amateur, and vocational music education institutions and comparing the findings obtained in this way, will be useful in terms of reaching important syntheses in terms of music education.

Author Contribution Rates

All of the authors equally contributed to the study.

Ethical Declaration

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

Conflict Statement

The authors state that they do not have any conflicts of interest against any institutions or persons.

Türkçe Sürümü

Giriş

Son yıllarda eğitim alanında yapılan çalışmalarda inançlar üzerine yapılan araştırmalar önemli bir yer tutmaktadır. İnançlar soyut kavramlar gibi gözükmeyle birlikte çoğu araştırmacı tarafından ölçülebilirliği kabul edilen olgular olarak ele alınmıştır. Özellikle 20. yüzyılın ikinci çeyreğinden itibaren ilgi odağı haline gelen inanç olgusu en sade ifade ile bireyin “doğru olarak kabullendiği bilgiler toplamıdır” (Koballa and Crawley, 1985). Richardson (1996) ise inanç olgusunu dünya hakkında doğru olduğu hissedilen önerme ve savlar olarak tanımlar. Haney vd. (2003) olguyu eğitim bilimleri perspektifinden ele almışlar ve kişinin öğrenmeye ilişkin felsefesinin, kanaatlerinin ilke ve görüşlerinin toplamının inançlarını oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Her ne kadar kimi tanımlarda inançlar bilgi olarak kabul edilse de Pajares (1992), ve Thompson (1992), bilgi ile inanç arasında ciddi farklılıklar olduğunu ifade ederek inanç olgusuna ilişkin farklı farklı tanımların yapılmasının nedenini bilgi ile inanç arasındaki farkların kavranamamış olmasına bağlamışlardır. Nesper (1987 akt. Pajares, 1992) inanç ve bilgi arasındaki farkları açıklarken inançların herkes tarafından benimsenebilecek sabit ve bireysel doğrular olabileceğini ileri sürmüştür. İnançların varsayımlardan kaynaklanabileceğini ve somut gerçeklikten kaçış amacı ile ortaya çıkmış olabileceğini ifade etmiştir. İnançlar da bilgi sistemleri gibi sistemler oluşturabilirler ancak inanç sistemlerinde bilgi sistemlerinden farklı olarak genel bir uzlaşma söz konusu olamaz.

Hangi açıdan ele alırlarsa alsınlar araştırmacıların ve bilim insanlarının büyük bir çoğunluğunun inanç olgusunun varlığı ve insanların yaşamını etkilediği konusunda görüş birliğinde olduklarını söylemek olanaklıdır. Bandura (1977) kişilerin davranışlarında inançlarının rolü olduğuna vurgu yaparken yine Nisbett ve Ross (1980) bireylerin inançlarının tutum, davranış ve kararlarını etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu anlamda inançların bireyin mesleki yaşantısında etkili olabileceğine ilişkin yaklaşımlar önem kazanmış ve bu alanda çok sayıda araştırma yapılmıştır. Müzik öğretmenliği de bu inceleme ve araştırmalarda sıklıkla ele alınan meslekler arasındadır. Ayrıca mesleğe henüz adım atmamış öğretmen adaylarının inançlarının da araştırmacıların önemli ölçüde ilgilendiği konular arasında olduğu görülmektedir.

Ülkemizde inançlar ve mesleki müzik eğitimi ilişkisi üzerine yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak müzik öğretmen adayları ve öğretmenlerinin özyeterlik inançlarına, görüşlerine ve beklentilerine yönelik olduğu gözlemlenmektedir (Uçar, 2022). Örneğin, Akbulut (2006), müzik öğretmeni adaylarının özyeterliklerine ait inançlarını araştırmış, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine ve cinsiyetlerine göre özyeterlik inançlarında farklılaşma olup olmadığı sorusuna yanıt aramıştır. Çalışmada Tschannen-Moran ve Woolfolk (2001) tarafından geliştirilmiş olan öğretmenlerin özyeterlik inançlarıyla ilgili ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından gerçekleştirilmiştir.

Afacan tarafından (2008) geliştirilen müzik öğretmeni özyeterlik ölçeği Çevik tarafından (2011) sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik düzeylerinin incelenmesinde kullanılmıştır. Çevik Kılıç ve Gür (2015), Özmenteş (2005) tarafından geliştirilmiş olan müzik yeteneğine ilişkin özgüven ölçeğini kullanarak gerçekleştirdikleri çalışmalarında sınıf öğretmeni adayları ile müzik öğretmenliği öğrencilerinden oluşan bir örnekleme ele almışlardır. Spielberger ve arkadaşlarının 1970 yılında geliştirdiği ve Necla Öner ve Ayhan Le Compte'un 1974-1977 yıllarında Türkçe uyarlaması (Öner ve Le Compte, 1983) ve standardizasyonunu yaptığı Durumluk Kaygı Ölçeğinin veri toplama aracı olarak kullanıldığı ve konser kaygılarının ele alındığı bir çalışma Deniz (1998) tarafından gerçekleştirilmiştir.

Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin kişilik özelliklerinin bireysel çalgı derslerindeki başarılarına etkisi ile ilgili olarak yapılan bir çalışmada Yüksel (2013) 115 müzik eğitimi anabilim dalı öğrencisine MBTI (Myers Briggs Tip Belirleyicisi) ölçeği uygulamıştır. Milli (2015) ise “Genel Özyeterlik Ölçeği” ve “Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Ölçeği” kullanmak suretiyle müzik öğretmeni adaylarının genel

özyeterliklerine ait algıları ile müzikal yeteneklerine ilişkin özyeterlik algılarının belirlenmesini amaçlamış, ikisi arasında herhangi bir ilişki olup olmadığını incelemiştir.

Bir diğer inceleme Arsal ve diğerlerinin (2017) müzik öğretmen adaylarının tutum ve inançları ile çokkültürlülük olgusunu ele aldıkları çalışmadır. Araştırmacılar Guyton ve Wesche (2005) tarafından geliştirilen Çokkültürlülük Yeterlilik Ölçeğini kullanılmışlardır. Kaufman Alanları Yaratıcılık Ölçeği'nin uygulandığı bir başka çalışma ise Mertol ve Çetin (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Özkan (2017) "Çalgı Performansı Öz yeterlik İnanç Ölçeği" ve Özgüven (1992) tarafından geliştirilen Hacettepe Kişilik Envanteri" ile müzik öğretmeni adaylarının kişilik özellikleri ve çalgı performanslarına ilişkin özyeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmayı yayına sunmuştur. Verilen örneklerden de anlaşılacağı üzere araştırmacılar, inanç tutum ve beklentiler ile ilgili yaptıkları çalışmalarda kullandıkları ölçme araçlarını ya kendileri oluşturmuşlar ya da var olanları geliştirmek veya uyarlamak yoluyla elde etmişlerdir.

İletişim ve erişimin olabildiğince hızlandığı ve kolaylaştığı günümüz dünyasında bilimsel etkileşimin ve paylaşımın da o denli kolaylaştığı bilinen bir gerçektir. Bu durum herhangi bir bilimsel araştırmada kullanılmış veri toplama araç ve yöntemlerinden dünyanın farklı bölgelerinde ve ülkelerindeki farklı araştırmacıların çabuk ve kolayca yararlanmalarını da olanaklı kılmaktadır. Ancak sosyolojik, kültürel, ekonomik ve politik yönden farklılıklar gösteren toplumlarda bu ölçme araçlarının kullanılabilmesi belirli aşamalardan geçmesini gerektirmektedir. Ayrıca geniş anlamda ülkeler ya da kıtalar arasındaki sosyolojik, kültürel, ekonomik, politik vs. farklılıklar, kimi zaman aynı ülke sınırları içerisinde hatta aynı şehir veya daha lokal bir yerleşik yapı içerisinde de değişik boyutlarda karşımıza çıkabilir. İşte bu durum önceden geliştirilmiş bir ölçme aracının, farklı bir evren ve örnekleme uygun olup olmadığının bilimsel yollarla kontrol edilmesini ve gerektiğinde yeni evren ve örnekleme uygun hale getirilmesini zorunlu kılmaktadır. Alanyazında ölçek uyarlama olarak ifade edilen bu zorunluluk araştırmanın doğruya en yakın sonuçları vermesi açısından temel koşuldur. Bir başka deyişle nitelikli veriye ulaşmanın yolu uygun ve nitelikli bir ölçme aracı kullanmaktan geçmektedir. Bununla birlikte ölçek uyarlaması yapacak araştırmacı, ölçeğin ilgili olduğu alanda yeterli formasyona sahip olmalı, ölçeğin uyarlanmasının gerçekten gerekli olup olmadığı kuşkusunu taşıyamamalı ve ilgili araştırma için kullanılabilir en ideal ölçme aracı olduğu konusunda emin olmalıdır.

Ölçek uyarlama süreci birçok farklılığın getirdiği bir zorunluluk olmakla birlikte bu sürecin en önemli nedenlerinden biri dilsel farklılık olarak ön plana çıkmaktadır. Araştırmacıların çoğu, farklı dilde geliştirilmiş ölçme araçlarından yararlanmaktadır. Bu durum sağlıklı bir çeviri yapılması zorunluluğunu doğurmaktadır. Çeviri aşaması sonrasında ise pilot uygulama, geçerlik ve güvenilirlik analizleri doğru bir ölçek uyarlama sürecinin önemli aşamalarıdır. Çapık vd. (2018) kültürlerarası ölçek uyarlamasının aşamalarını; *çeviri, semantik (anlamsal) açıklamalar, uzman paneli, geri çeviri, pilot uygulama ve bilişsel inceleme, son sürümün elde edilmesi ve dökümantasyon* süreçleri olmak üzere 7 başlık altında toplamışlardır.

Çeviri, ölçek uyarlamasının ilk aşaması olarak kabul edilir. Çeviri sürecinde dikkat edilmesi gereken en önemli nokta çevirmenin çeviri yapılacak kültüre ve diline çok iyi düzeyde hâkim olmasıdır. Çevirmenin ana dilinin hedeflenen dil (çevrilecek dil) olması ise bir diğer önemli gerekliliktir. Çevirmen ayrıca alan bilgisine sahip olmalıdır. Kimi zaman çevirinin birebir yapılması yerine kavramsal eşdeğerlerinin kullanılması, özlü, yalın ve anlaşılır olması, çeviride uzun ve karmaşık cümlelerden kaçınılması çeviri ile ilgili önemli noktalardır. Ayrıca örneklemin yaş grubu cinsiyet ve benzeri özellikleri dikkate alınmalıdır (Çapık vd. 2018).

Semantik (anlamsal) açıklamalar aşaması, birebir çeviri ile mecaz, ironi, deyim gibi geniş anlamlar içeren sözcük ya da sözcük grupları arasındaki ayrımın belirlenmesi amacıyla yönelik bir aşamadır. Esin (2014) uyarlama (adaptasyon) ile çeviri arasındaki farka değindiği çalışmasında kimi zaman çevrilen orijinal metnin çevrildiği dilin ve kültürün farklılıklarına göre kısmen değişikliklere uğramasının kaçınılmaz olduğuna vurgu yapmıştır. Ancak bunun titizlik ve denge içeren bir yaklaşımla gerçekleştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Semantik yaklaşımın önemine ilişkin Behr ve Scholz (2011) tarafından verilen örnek dikkat çekicidir. Behr ve Scholz'a göre bir ölçekte geçen "iş" sözcüğü profesyonel bir meslek, ev işi, bahçe işi hatta çocuk bakımı olabilir. Aynı şekilde "tatil" sözcüğü de hafta sonu tatili veya yaz tatili dahası bayram tatili

anlamına gelebilir. Bu noktada ölçme aracında sözcüğün hangi amaçla kullanıldığı açıkça anlaşılır olmalıdır. Semantik (anlamsal) açıklamaların bu anlamda ölçeğin işlevselliğini güçlendireceği gerçeği yadsınamaz.

Uzman paneli aşaması, ilgili dillere, kültürlere, konunun içeriğine ve ölçek uyarlama kurallarına hâkim bir ekip tarafından, uyarlama ile ilgili daha önce yapılmış çalışmaların ve raporların da dikkate alınmasıyla, çevirilerde tutarsızlık, anlam genişlemesi ya da daralması varsa düzeltilmesi, gerektiğinde ölçekteki kimi maddelerin değiştirilmesi ya da elenmesi konusunda karar verilmesi aşamasıdır. Ayrıca bu aşama, ölçeğin orijinalinin ve son halinin bütünüyle karşılaştırıldığı, puanlama ölçütlerinin değerlendirildiği ve geri çeviri aşamasına hazır hale getirildiği süreçtir.

Geri çeviri, çeviri, semantik açıklamalar ve uzman paneli aşamalarından geçmiş olan ölçeğin, konudan tamamen bağımsız bir ya da daha çok çevirmen tarafından yeniden orijinal diline çevrilmesi sürecidir. Bu işlemi gerçekleştiren çevirmenlerden en az birinin ana dilinin ölçeğin orijinalinde kullanılan dil olması gerekliliği ideal olanıdır. Bu aşamanın sonunda araştırmacı ya da araştırmacılar, ölçeğin orijinali ile geri çeviri sonucunda elde edilen durumlarını karşılaştırarak tutarlılık değerlendirmesi yapma olanağına sahip olurlar.

Pilot uygulama ve bilişsel inceleme süreci bir ölçme aracının kullanılmasından önceki son aşamadır. Pilot uygulama, asıl araştırma örnekleminin büyüklüğü ve nitel özellikleri dikkate alınarak seçilecek belirli sayıda bireyden veri toplama ve bu verilerden yola çıkarak ölçme aracının geçerlik güvenilirlik düzeyinin incelenmesi sürecidir. Pilot uygulamada seçilecek grubun araştırmacının hedefindeki örnekleme temsil edecek nitelikte olması önemlidir (Erkuş, 2007).

Son sürümün elde edilmesi ve dökümantasyon ise elde edilen ölçeğin tüm ekleri ve açıklamaları ile uygulamaya hazır hale getirilmesi ve bütün bu süreçlerin tüm ayrıntıları ile (uzman panelinin kimlerden oluştuğu, pilot uygulamada yer alan katılımcıların tanımlayıcı özellikleri ve sayıları vb.) raporlaştırılması aşamalarıdır (Çapık vd., 2018).

İnanç, tutum ve görüş gibi konular üzerine yapılacak çalışmalarda kullanılacak ölçme araç ve yöntemleri, ölçek, anket, envanter, karşılıklı görüşme, uzman görüşü vd. olarak çeşitlidir. Ancak geniş bir örnekleme çalışılan konularda gerek sağladıkları kolaylıklar gerekse deneklerin kendilerini rahat hissetmeleri yönünden anket ve ölçeklerin tercih nedeni olarak ön plana çıkan veri toplama araçları olduklarını ifade etmek yanlış olmaz. Anket ve ölçekler uygulama şekli bakımından benzerlik göstermekle birlikte geliştirme ve veri analizi yönünden farklılıklar gösterebilir. Anketlerde, maddelere verilen cevapların toplanabilirliği söz konusu değildir ve frekans, yüzde gibi betimsel yollarla sonuçlar sunulurken; ölçeklerde toplanabilirlik söz konusu olduğundan ileri istatistiksel analizler yapılabilir (Yalçın, 2021).

Bir ölçek uyarlaması olan bu çalışmada Biasutti (2010) tarafından geliştirilen Müzikal Yetenek İnanç Ölçeği ele alınmıştır. Eğer tanımlamak gerekirse müzikal yetenek inançları; bireyin, farklı parametreler bağlamında, müzikal yetenek olgusunun varlığı ve gelişmesi durumlarına ilişkin sahip olduğu görüş ve bilgiler bütünü olarak ifade edilebilir (Uçar, 2022). Uyarlama için gereken aşamaların tamamlanmasından sonra ölçme aracı Türkiye'deki Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim görmekte olan müzik öğretmeni adaylarının müzikal yetenek konusundaki inanç düzeylerinin belirlenmesini sağlayacak yapısal özellikleri içerir duruma getirilmiştir.

Müzikal yetenek, genetik, aile, çevre ve çalışma gibi birçok unsurun değişik oranlarda belirlediği ya da etkilediği bir olgudur. Genel olarak inançlarla ilgili görüşlerden hareket edilerek müzik eğitimi alan bireyin müzikal yetenek konusundaki inanç ve algılarının onun müziksel yaşamına ve davranışlarına etki edeceği ifade edilebilir. Örneğin, vasat düzeyde bir yeteneğin çalışma yoluyla geliştirilebileceğine inanan bir müzik öğretmeni adayı ile müzikal yeteneğin salt doğuştan gelen ve belirli kapasite ile sınırlı olan bir özellik olduğuna inanan diğer aday öğretmen arasında, çalışma, disiplin, geleceğe bakış, motivasyon, kendini yargılama, diğerlerini küçük görme gibi davranış ve tutumlar yönünden farklılık olması son derece doğaldır. Öğretmen adayları bu iki farklı inancı meslek yaşamlarına taşıdıklarında öğretmenlik sürecindeki davranış ve tutumlarının da taban tabana zıt olması kaçınılmazdır. Sadece bu örneğin bile müzikal yetenek ile ilgili inançların önemini vurgulamak adına yeterli olduğu düşünülebilir.

Buradan hareketle bu çalışmanın, Türkiye’de çok farklı amaç ve nitelikte müzik eğitimi alan bireylerin müzikal yetenek inançlarının belirlenmesinde kullanılabilecek bir ölçme aracının alanyazına kazandırılması açısından önem taşıdığı düşünülmektedir. Çalışmanın amacı, uyarlanan ölçme aracının bilimsel platformlarda değerlendirilmesi ve farklı araştırmalara katkı sağlamasıdır.

Yöntem

Örnekleme

Müzikal yetenek inanç ölçeğinin uyarlanması için gereken çalışma grubu Türkiye’deki devlet üniversitelerinde eğitim görmekte olan müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinden oluşturulmuştur. Türkiye genelinde Eğitim Fakülteleri GSE Bölümlerine bağlı toplam 26 anabilim dalı arasında farklı coğrafi bölgelerden olacak şekilde 10 anabilim dalı seçilmiştir. Malatya İnönü Üniversitesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi, Ankara Gazi Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, İstanbul Marmara Üniversitesi, Urfa Harran Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Samsun On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, seçilen anabilim dallarının bağlı olduğu üniversitelerdir. Seçilen bu anabilim dallarında öğrenim gören lisans 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencisi öğretmen adaylarından gönüllülük esasına göre veri toplanmıştır. 10 anabilim dalındaki toplam 391 (N = 391) katılımcının % 61’i erkek % 39’u ise kadın, yaşları ise 17 - 27 arasındadır. Mezun oldukları lise türleri dikkate alındığında % 81’inin Güzel Sanatlar Liselerinden % 19’nun ise diğer liselerden mezun oldukları saptanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Biasutti (2010) tarafından geliştirilen ve orijinal adı Music Abilities Beliefs Questionnaire (MABQ) olan Müzikal Yetenek İnanç Ölçeği bireylerin müzikal yetenek konusundaki inançlarının belirlenmesini hedefleyen bir veri toplama aracıdır. Ölçek, çalışma becerileri, performans becerileri, ayırt edici yetenekler ve yorumlama olmak üzere 4 faktöre dağılmış toplam 51 maddeden oluşan beşli likert ölçeğidir. Uyarlama sürecinde çevirisi tamamlanan ölçek, yaş, cinsiyet, mezun olunan lise vb. kişisel bilgiler ile bir açıklama metninin de yer aldığı bölüm eklenerek 391 katılımcıya uygulanmıştır.

Araştırma Etik İzinleri

Müzikal Yetenek İnanç Ölçeğinin uyarlanmasına karar verildikten sonra ilk olarak ölçeği geliştiren Michele Biasutti ile iletişime geçilmiş 26/ 03/ 2017 tarihinde elektronik posta yolu ile gerekli kullanım izni alınmıştır. Daha sonra gereken etik kurulu raporu için BAİBÜ Etik Kurulu’na talep edilen içerikle başvuru yapılmıştır. Alınan 2017/ 182 nolu müsbet etik kurul raporu ardından uygulama yapılacak üniversitelerle yazışma gerçekleştirilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. (Örnek: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Tarih 03/ 11/ 2017 Sayı 28677689-302.08.00.00-4515/18302)

Ölçeğin Uyarlanma Süreci

Ölçek uyarlama sürecinin ilk aşaması olan çeviri işlemi ayrı ayrı iki dil uzmanı tarafından gerçekleştirilmiştir. Tutarlılık gözlemlendiğinden maddeler üzerinde her hangi bir radikal değişikliğe gidilme gereği duyulmamıştır. Ancak kimi maddelere semantik açıklamalar niteliğinde eklemeler yapılmıştır. Orijinal ölçekte 16. maddede geçen dilimize de yerleşmiş olan “Postür” sözcüğü “bedeni doğru konumlandırabilme” olarak açılmıştır. Yine orijinal ölçekte 25. madde olan “sight reading” sözcüğü “ilk okuma” olarak çevrilmiş konu ile ilgili alan uzmanlarına danışıldıktan sonra “ilk okuma”nın Türkçe bir ifade olmasına karşın bir metnin okunması ile karıştırılabileceği düşünülmüştür. Bu nedenle “deşifraj” sözcüğünün müziksel yönden daha anlaşılır olduğuna karar verilmiş ve madde “deşifre (ilk okuma) becerisi” şeklinde kullanılmıştır. Geri çeviri aşamasında müzik alanı dışında ana dili İngilizce olan bir akademisyen yardımı ile orijinal dile çeviri yapılmış ve tutarsızlık sorunu yaşanmadığı gözlemlenmiştir. Daha sonra bir dil uzmanı, bir alan uzmanı ve araştırmacının kendisinin de bulunduğu ekiple uzman paneli aşamasına geçilmiş ve bu aşamada da çeviri bağlamında her hangi bir maddenin elenmesine gerek duyulmamıştır. Bu aşamaların tamamlanmasından sonra pilot uygulama ve bilişsel inceleme sürecine geçilmiş çalışmanın örneklem bölümünde belirtilen 10 farklı üniversitede müzik öğretmenliği programına kayıtlı 391 aday öğretmenden veri toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Pilot uygulama sonucunda 391 öğretmen adayından elde edilen verilere faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi ile çok sayıdaki gözlenen değişkenin daha az sayıda boyut altında toplanması amaçlanır. Gözlenen değişkenlerin kullanılarak tanımlama yapılması, geliştirilen ölçeğin alt boyutlarının belirlenmesi, maddelerin hangi alt boyutta olduğunun bulunması hedeflenir. Ölçek uyarlamalarında faktör analizine başvurmakta amaç ise ölçek boyutlarının farklı kültürler ve topluluklar için uygunluğunun belirlenmesidir (Tabachnick ve Fidell, 2006; Thompson, 2004). Bu çalışma bir ölçek uyarlama çalışması olduğundan Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) uygulanması söz konusu olmuştur. Tablo 1’de Yapısal eşitlik modeline uyum indeksleri için kesme noktaları verilmiştir.

Tablo 1.
Yapısal Eşitlik Modelinde Uyum İndeksleri İçin Kesme Noktaları

Uyum İndeksleri	Kriterler	Kesme Noktaları
χ^2	$p > 0,05$	
χ^2/sd		≤ 2 = Mükemmel Uyum $\leq 2,5$ = Mükemmel Uyum (küçük örneklerde)
		≤ 3 = Mükemmel Uyum (büyük örneklerde) ≤ 5 = orta uyum düzeyi
GFI		
AGFI		$\geq 0,90$ = Mükemmel Uyum
CFI		
NNFI(TLI)		
RMSEA		$\leq 0,080$ =Kabul Edilebilir Uyum $\leq 0,050$ = Mükemmel Uyum

*(Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

Bulgular

Model alınan Müzikal Yetenek İnanç Ölçeği 51 maddeden oluşmaktadır. Tablo 2’de 1. Düzey 4 faktörlü Müzikal Yetenek İnanç Ölçeğinin Robust ML kestirim yöntemi ile DFA analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 2.
Dört Faktörlü Müzikal Yetenek İnanç Ölçeğinin DFA Sonuçları

	χ^2 (sd)	RMSEA	GFI	AGFI	CFI	NNFI	Λ	ϵ	Faktörler Arası Korelasyon
1.Düzey	3749,88	0,085	0,64	0,61	0,94	0,93	0,26-	0,41-	Yok
4 Faktörlü	(983)	(%90)					0,86	0,93	
ML		0,082)							

Kurulan model ve beklenen model arasındaki uyum için model veri uyum indekslerinin yer aldığı Tablo 2 incelendiğinde birinci model veri uyum indeksi olarak yapılan ki-kare istatistiği uygulamasında Ki- kare değerinin oldukça büyük olduğu görülmektedir. Ki-kare örneklem büyüklüğünden etkilenen bir uyum indeksi olduğu için serbestlik derecesine bölüldüğünde bile 3’ten büyük çıkmıştır. χ^2 /sd ifadesinin 3’ten büyük olması kurulan model ve var olan model arasında anlamlı bir farklılığın olduğuna kanıttır. Ki kare uyum indeksine baktığımızda model veri uyumunun sağlanmadığı görülmektedir.

RMSEA değeri model veri uyum indeksleri arasında robust bir istatistik sunmaktadır. Kabul edilebilir RMSEA değeri 0,080 ve altı olduğu için tabloda verilen sonuç, araştırmadaki örneklem için kurulan modelin, model veri uyumunu sağlamadığını göstermektedir. GFI, AGFI, CFI ve NNFI değerleri Tablo 1 ile karşılaştırıldığında CFI ve NNFI değerleri için model veri uyumunun sağlandığını söylemek olanaklı iken;

GFI ve AGFI değerleri beklenenin oldukça altında olduğundan model veri uyumunun sağlanamadığı söylenebilir.

Bir gizil değişkenin göstergesi olabilmek için faktör yük değerinin en az 0,30 olması ve hata varyansının ise en fazla 0,90 olması şartı bulunmaktadır (Büyüköztürk, 2002). Bu kural standartlaştırılmış çözümdeki faktör yük değerleri için geçerlidir. Faktör yük değerleri incelendiğinde bu değerlerin 0,26 ile 0,86 arasında yer aldığı görülmüştür. Kurala uymayan maddeler çıkartıldıktan sonra elde edilen sonuçlar tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3.

Maddeler Çıkartıldıktan Sonra Yapılan DFA Sonuçları

	χ^2 (sd)	RMSEA	GFI	AGFI	CFI	NNFI	Λ	ϵ	Faktörler Arası Korelasyon
1.Düzey	4	3228,60	0,079	0,77	0,74	0,94	0,94	0,33-	0,29-
Faktörlü ML	(936)							0,84	0,85

Uygulamalar sonucunda elde edilen ve yapısal eşitlik modellemelerinde oldukça önemli olarak değerlendirilen RMSEA değeri Tablo 3’ de yer almaktadır. Tablo 3 incelendiğinde bulunan değer Tablo 1’de verilen kriter değerden daha düşük olduğu (0.079) için model veri uyumunu desteklemektedir.

Model veri uyum indekslerinden GFI, AGFI, CFI ve NNFI tek tek incelendiğinde GFI ve AGFI değerinin ilk kurulan DFA analizden daha yüksek bir değere dönüştüğü görülmektedir. Ama bu değişim bu iki indeks için yeterli değildir. CFI ve NNFI değerlerinin 0,90 kriterini geçtiği Tablo 3’de raporlaştırılmıştır. CFI ve NNFI değerleri için model veri uyumunun desteklendiği söylenebilir.

Gözlenen değişkenler için faktör yük değerleri incelendiğinde tüm maddelerin 0,30 değerinden yüksek ve bağlı oldukları faktörlerin iyi birer temsilcisi olduğu görülmektedir. Tüm maddeler için faktör yük değerleri 0,33 ile 0,84 arasında değişim gösterdiği belirtilmiştir. Tüm maddelerin hata varyansları incelendiğinde 0,90 değerini aşan bir değere rastlanmamıştır.

Faktörler arasında korelasyon yüksek değildir. Bu durum ölçme aracının yapısının değişmediğini göstermiştir. Ölçeğin kurala uymayan maddeler çıkarıldıktan sonraki faktör yükleri Tablo 4’te verilmiştir. Şekil 1’de ise Müzikal Yetenek İnanç Ölçeği faktör yükü dağılımı sunulmuştur.

Tablo 4.

Maddeler Çıkartıldıktan Sonraki MYİÖ Faktör Yükleri

	Ç B	PB	AEY	Y
m1			0,55884	
m2			0,61661	
m3			0,39394	
m5			0,37932	
m6			0,39773	
m7			0,63527	
m8		0,62557		
m9		0,65803		
m10		0,59792		
m11		0,67224		
m12		0,3859		
m13		0,44946		
m14		0,55		
m15		0,56249		
m17		0,56878		
m19		0,60034		
m20		0,6654		

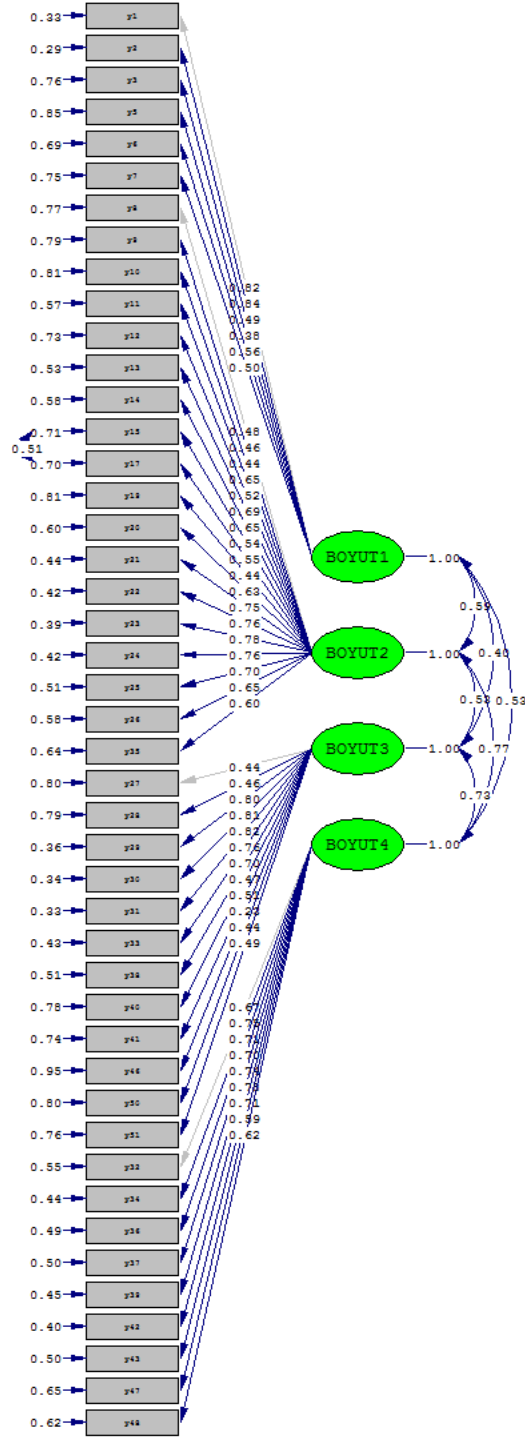
m21		0,60036	
m22		0,59989	
m23		0,61059	
m24		0,45566	
m25		0,45485	
m26		0,3427	
m27	0,80095		
m28	0,83524		
m29	0,82708		
m30	0,74104		
m31	0,71125		
m32			0,45042
m33	0,44574		
m34			0,44794
m35		0,49002	
m36			0,48166
m37			0,42744
m38	0,47552		
m39			0,52746
m40	0,54833		
m41	0,50489		
m42			0,55717
m43			0,54841
m44	0,48379		
m46	0,57514		
m47			0,66989
m48			0,67929
m50	0,46156		
m51	0,49568		

ÇB: Çalışma Becerileri faktörü

PB: Performans Becerileri faktörü

AEY: Ayırt Edici Yetenekler faktörü

Y: Yorumlama faktörü



Şekil 1. Müzikal Yetenek İnanç Ölçeği Faktör Yükü Dağılımı

Güvenirlilik Hesaplama

Müzikal Yetenek İnanç Ölçeğinin güvenirlilik hesabı yapılırken, her bir boyut ve ölçeğin bütünü için Cronbach Alfa değerleri incelenmiştir. İncelenen alfa katsayılarının 0,70 üstü olduğu görülmüştür (α Faktör

1=0,754; α Faktör 2=0,907; α Faktör 3=0,887; α Faktör 4=0,844; α Ölçeğin Bütünü=0,951). Bu durumda ölçme aracının az hata ile ölçüm yaptığı ve güvenilirliğin yüksek olduğu söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada bireylerin müzikal yetenek olgusuna ilişkin inançlarının incelenmesi amacı ile Biasutti (2010) tarafından geliştirilen ve orijinal adı Music Abilities Beliefs Questionnaire (MABQ) olan ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin çevirisi tamamlandıktan sonra gereken istatistiksel analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır.

İşlem bir ölçek uyarlaması olduğu için öncelikle doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Başlangıçta kurulan model ve beklenen model arasında uyum olmadığı gözlemlenmiştir. Ki-kare değeri örneklem büyüklüğünden etkilenen bir uyum indeksi olduğu için serbestlik derecesine bölüldüğünde bile 3'ten büyük çıkmıştır. χ^2 /sd ifadesinin 3'ten büyük olması kurulan model ve var olan model arasında anlamlı bir farklılığın olduğuna kanıttır. İlk uygulamada RMSEA değerinin 0.085 olduğu gözlemlenmiştir. Kabul edilebilir RMSEA değeri 0,080 ve altı olduğu için elde edilen sonuç, araştırmadaki örneklem için kurulan modelin, model veri uyumunu sağlamadığını göstermiştir. Bununla birlikte GFI ve AGFI değerleri de beklenenin oldukça altında olduğundan model veri uyumunun sağlanamadığı görülmüştür.

Faktör yük değerleri incelenmiştir. Faktör yük değerleri incelendiğinde faktör yük değerinin en az 0,30 olması ve hata varyansının ise en fazla 0,90 olması koşuluna (Büyüköztürk, 2002) uymayan maddeler belirlenmiştir. Orijinal ölçekte madde 4, madde 16, madde 18, madde 45 ve madde 49'un faktör yük değerlerinin 0,30'un altında olduğu gözlemlenmiş, bu maddelerin, alt boyutların iyi birer temsilcisi olmadıkları tespit edilmiş ve maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Bu maddeler atılarak süreç tekrar edildikten sonra yapılan incelemede tüm maddelerin faktör yük değerlerinin 0,30'dan yüksek ve bağlı oldukları faktörlerin iyi birer temsilcisi oldukları görülmüştür. Tüm maddeler için faktör yük değerlerinin 0,33 ile 0,84 arasında değişim gösterdiği belirlendikten sonra maddelerin hata varyansları incelenmiş 0,90 değerini aşan bir değere rastlanmamıştır. Model veri uyum indekslerinin uyum için gerekli değerlere ulaştığı gözlemlenmiştir. Faktörler arasında korelasyon yüksek değildir.

Ölçeğin güvenilirlik analizinde; çalışma becerileri, performans becerileri, ayırt edici yetenekler ve yorumlama faktörlerinin her biri ve ölçeğin tamamı için ayrı ayrı Cronbach Alfa değerleri incelenmiştir. Elde edilen Cronbach Alfa değerleri 0,7'nin üzerinde tespit edildiğinden ölçme aracının güvenilirliğinin yüksekliğini destekler niteliktedir.

Tüm bu bulgulara göre sonuç olarak; uyarlama işleminden sonra ölçme aracı yapısal bir değişikliğin olmadığını ve elde edilen uyarlanmış ölçme aracı ile yapılacak bir araştırmada nitelikli verilere ulaşılabileceğini ifade etmek olanaklıdır. Uygulamalar sonucunda başlangıçta 4 faktör 51 maddeden oluşan Müzikal Yetenek İnanç Ölçeği, 5 maddenin ölçekten çıkarılması ile 46 maddeye indirgenmiştir. Sayısal olarak maddelerin faktörlere dağılımı dikkate alındığında çalışma becerileri faktörünün 13, performans becerileri faktörünün 18, ayırt edici yetenekler faktörünün 6, yorumlama faktörünün de 9 maddeyi kapsadığı görülmektedir.

Araştırmanın sürdürülmesi esnasında yapılan literatür taramasında müzik eğitimi alanında inançlarla ilgili yapılan çok sayıda çalışmaya ulaşılmış olmasına karşın yurt içi yayınlar arasında müzikal yetenek ve inanç ilişkisinin doğrudan ele alındığı bir çalışmanın gözlemlenmemiş olması araştırmanın diğer önemli sonuçlarından biridir. Bu çalışmada uyarlanan ölçme aracının ilgili alanda yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

GSE Bölümü ME Anabilim dalı öğretmen adayları ile yürütülmüş bu çalışmada uyarlanmış ölçme aracının genel, özengen ve mesleki müzik eğitimi verilen kurumlarda görevli öğretmen, sanat eğitimcisi ile akademisyenlerden oluşan bir örnekleme uygulanmasının ve bu yolla elde edilecek bulguların karşılaştırılmasının, müzik eğitimi açısından önemli sentezlere ulaşılması bağlamında yararlı olacağı düşünülmektedir.

Yazar Katkı Oranı

Yazarlar, çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Etik Beyan

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

Çatışma Beyanı

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

References

- Afacan, Ş. (2008). Müzik Öğretimi Öz Yeterlilik Ölçeği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(1), 1-11.
- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmen adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 24-33.
- Arsal, Z., Mumcu Arsal, M. D. ve Akçaoğlu, M. Ö. (2017). Müzik öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim, tutum ve inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 17-31. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.28551-304618>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Behr, D., & Scholz, E. (2011). Questionnaire translation in crossnational survey research. On the types and value of annotations. *Methoden Daten Analysen*, 5(2), 157–179.
- Biasutti, M. (2010). Investigating trainee music teachers' beliefs on musical abilities and learning: A quantitative study. *Music Education Research*, 12(1), 47-69. <https://doi.org/10.1080/14613800903568262>
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğilim ve Bilim*, 10(117), 74-81.
- Çapık, C., Gözüm, S. ve Aksayan, S. (2018). Kültürlerarası ölçek uyarlama aşamaları, dil ve kültür uyarlaması: güncellenmiş rehber. *Florence Nightingale Journal of Nursing*, 26(3), 199-210.
- Çevik Kılıç, D. B. ve Gür, H. (2015). Sınıf öğretmenliği ve müzik öğretmenliği öğrencilerinin müzik yeteneklerine ilişkin özgüvenlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *NWSA-Education Sciences*, 10(3), 212-224.
- Çevik, D. B. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi özyeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 145-168.
- Çokluk, O., Şekercioglu, G., & Büyüköztürk, S. (2010). *Sosyal bilimler için çok degiskenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Deniz, J. (1998). Mesleki müzik eğitimi öğrencilerinin konser kaygılarının cinsiyet, kişilik ve okul değişkenleri açısından incelenmesi. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 75-82.
- Erkuş, A. (2007). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında karşılaşılan sorunlar. *Türk Psikoloji Bülteni*, 13(40), 17–25.
- Esin, M. N. (2014). Veri toplama yöntem ve araçları ve veri toplama araçlarının güvenirlik ve geçerliği. S. Erdoğan, N. Nahcivan ve M. N. Esin (Ed.), *Hemşirelikte araştırma: Süreç, uygulama ve kritik* içinde (s.169–192). Nobel Tıp Kitabevleri.

- Guyton, E. M & Wesche, M. V. (2005). The Multicultural Efficacy Scale: Development, Item Selection, and Reliability. *Multicultural Perspectives*, 7(4), 21-29, https://doi.org/10.1207/s15327892mcp0704_4
- Haney, J., Czerniak, C., & Lumpe, A. (2003). Constructivist beliefs about the science classroom learning environment: Perspectives from teachers, administrators. *School Science and Mathematics*, 103(8), 366-377. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2003.tb18122.x>
- Karasar , N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 4. Baskı. Sanem Matbaacılık.
- Koballa, T. R., & Crawley, F. E. (1985). The influence of attitude on science teaching and learning. *School Science and Mathematics*, 85(3), 222-232. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1985.tb09615.x>
- Mertol, H. ve Çetin, Ş. (2017). Determination of creativity areas according to the Kaufman scale of students who are identified with music ability at science and art center. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(4), 811-825.
- Milli, M. S. (2015). Müzik öğretmen adaylarının genel özyeterlik ve müzik yeteneğine yönelik özyeterlik algılarının incelenmesi. *The Journal Academic Social Science Studies*, 41, 417-431. <https://doi.org/10.9761/JASSS3176>
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328. <https://doi.org/10.1080/0022027870190403>
- Nisbett, R. E., & Ross, L. D. (1980). *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment*. Prentice-Hall.
- Öner, N. ve Le Compte, A. (1983). *Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özkan, K. H. ve Aksoy, A. B. (2017). Müzik öğretmeni adaylarının çalgı performansı özyeterlik inançları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişki. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17(67), 121 – 137. <https://doi.org/10.14689/ejer.2017.67.8>
- Özmenteş, G. (2005). *Dalcroze Eurhythmics öğretiminin müziksel beceriler, müzik dersine ilişkin tutumlar ve müzik yeteneğine ilişkin özgüven üzerindeki etkileri* [Yayımlanmamış doktora tezi] Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Pajares, M., F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-322. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2nd ed., pp. 102-119). Macmillan.
- Spielberger, C.D., Gorsuch, R.C., & Luschene, R.E. (1970). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Consulting Psychologists Press.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2006). *Using multivariate statistics*. 5. Baskı. Allyn and Bacon.
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* içinde (127-146), Macmillan.
- Thompson, B. (2004). Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications. *American Psychological Association*. <https://doi.org/10.1037/10694-000>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Uçar, M. C. (2022). *Müzik öğretmeni adaylarının müzikal yetenek ve müzik öğrenmeye ilişkin inançları*. [Yayımlanmamış doktora tezi] Bolu Abant İzzet baysal Üniversitesi.
- Yalçın, S. (2023). *Ölçek geliştirme ve uyarlama süreci bilgi notu*. <http://egitim.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/347/2021/06/Olcek-Gelistirme-ve-Uyarlama.Bilgi-notu.-Doc.-Dr.-Seher-Yalcin.pdf> adresinden 3 Eylül 2023 tarihinde alınmıştır.
- Yıldırım, C. (2000). *Bilim felsefesi*. Remzi Kitabevi.

Yüksel, G. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının içedönük - dışadönük kişilik özelliklerine sahip olma durumunun bireysel çalgı dersi akademik başarı düzeyine etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 98-104.



Virtual Learning Environments as an Assessment Tool in Covid-19 Pandemic

Abdullah Ragıp ERSÖZ^{a*} (ORCID ID - 0000-0003-3519-8400)

Aysan ŞENTÜRK^b (ORCID ID - 0000-0002-0403-1176)

^a Bursa Uludağ University, Faculty of Education, Bursa/Türkiye

^b Bursa Uludağ University, Faculty of Education, Bursa/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.883204

Article history:

Received 19.02.2021

Revised 05.09.2023

Accepted 24.12.2023

Keywords:

Integration of Technology,
Instructional Technologies,
Online Assessment,
Higher Education.

Research Article

Abstract

Increasingly, the methods of measurement and evaluation in distance education applications have been discussed in light of the pandemic. In this study, the use of virtual learning environments in higher education as an assessment tool has been examined. The chosen platform for this purpose was the UKEY (Uludağ University Institutional, Educational, and Research Activities Governance System) virtual learning platform. During the 2019-2020 academic year, when the pandemic had a significant impact, online open-ended questions were posed to 46 academics who used the UKEY platform. The preparation of open-ended questions was based on the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology-2 (UTAUT-2). Research was designed as a case study, and the collected data was subjected to descriptive analysis. Member checking method was utilized, and how the themes were interpreted was reviewed through semi-structured interviews with five participants. According to the results of the study, the behavioral intentions of the participants towards using the UKEY platform varied. It was found that the platform partially met performance expectations but required considerable effort. Facilitating conditions had a positive impact on users, and in the context of social influence, student behaviors significantly affected the academics. UKEY had not yet become a habit, and these variables were found to have a significant impact on usage intention. The results of the study were discussed within the framework of concepts such as online anonymity, the integration of technology with a pedagogical perspective, and the need for a paradigm change in education.

Covid-19 Pandemi Sürecinde Bir Değerlendirme Aracı Olarak Sanal Öğrenme Ortamları

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.883204

Makale Geçmişi:

Geliş 19.02.2021

Düzeltilme 05.09.2023

Kabul 24.12.2023

Anahtar Kelimeler:

Teknoloji Entegrasyonu,
Öğretim Teknolojileri,
Çevrim İçi Değerlendirme,
Yüksek Öğretim.

Öz

Pandemiyle birlikte artan uzaktan eğitim uygulamalarında, ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı tartışılmaktadır. Bu çalışmada, yükseköğretimde, sanal öğrenme ortamlarının bir değerlendirme aracı olarak kullanılması incelenmiştir. Ortam olarak UKEY (Uludağ Üniversitesi Kurum, Eğitim ve Araştırma Faaliyetleri Yönetişim Sistemi) sanal öğrenme platformu seçilmiştir. Pandeminin etkili olduğu 2019-2020 öğretim yılı döneminde UKEY platformu kullanan 46 akademisyene çevrim içi açık uçlu sorular sorulmuştur. Açık uçlu soruların hazırlanmasında Teknoloji Kabul ve Kullanım Birleştirilmiş Modeli-2'den (UTAUT-2) yararlanılmıştır. Araştırma durum çalışmasıyla desenlenmiş, toplanan veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Katılımcı teyidi metodundan yararlanılmış, temaların nasıl yorumlandığı, beş katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak gözden geçirilmiştir. Çalışmanın sonucuna göre, katılımcıların UKEY platformunu kullanmaya yönelik davranışsal niyetleri farklılaşmaktadır. Platformun, performans beklentisini kısmen karşıladığı fakat fazla çaba gerektirdiği, kolaylaştırıcı koşulların kullanıcıları olumlu etkilediği, sosyal etki bağlamında öğrenci davranışlarının akademisyenleri önemli ölçüde etkilediği, UKEY'in

Introduction

Starting with the COVID-19 Pandemic, instructional practices have begun to be implemented remotely in our country as in the whole world. Standard understanding of teaching prevalent in education has been put aside, and the understanding of course procedures, course materials, measurement and assessment has shifted dramatically. As online learning has become a popular strategy, a need has arisen to redefine fundamental concepts such as learning, teaching and assessment.

Problem Status

The problem situation addressed in this study pertains to the discussion of how to conduct measurements and assessments in distance education practices in higher education. These practices have become increasingly prevalent due to technological advancements and, more notably, the COVID-19 pandemic. While open education and distance learning have been interdisciplinary fields for many years, they have been perceived as relatively new in our country and have posed various challenges due to their limited application and recent widespread adoption.

Several obstacles hinder the successful implementation of technology in education. These include a lack of knowledge about web technologies, the selection of technologies that may not align with technical infrastructure or suit the characteristics of learners and subjects, and a general shortage of research on existing technologies.

Throughout the pandemic, distance education has become mandatory at all levels of higher education. This mandate presents numerous challenges as it necessitates a shift in the way faculty members understand assessment. The lack of a standardized interpretation has led to variations in assessment practices and questions, causing uncertainty in the selection of appropriate assessment methods. This accelerated shift, brought about by the pandemic, underscores the need to overhaul the measurement and assessment paradigm in line with technological advancements.

Current educational needs continue to rely on traditional methods that emphasize sorting. To achieve success in distance education practices, a new paradigm based on the development of contemporary learning theories is imperative (Reigeluth, 1999). This transformation can be realized by engaging all stakeholders in the teaching process, gathering their input, and analyzing user feedback on technologies, particularly those based on web technologies. Understanding the reasons behind attitudes and behavioral intentions toward e-assessment environments is crucial, as it provides insights into how to effectively measure and assess educational performance.

Literature Review

As Morrison et al. (2004) described, assessment is a major component of education and is carried out in three different ways. Summative assessment is a result-based evaluation made at the end of the instruction. Formative assessment is a way of determining the extent to which the instruction serves its purpose during the instructional process. And, confirmative assessment is intended to measure the extent to which the objective of the course is achieved over a lengthy period of time. Summative assessment is employed more heavily as a result of traditional education in our educational system. In universities, mid-term and final exams, which typically consist of classic or multiple-choice questions, are employed more commonly. The rapid change in technology affects and continues to change all components of the educational system. As a result of this transition and the pandemic, e-assessment practices have begun to become widespread. In e-assessment, unlike in classical exams, virtual environments are used to prepare questions, communicate them to students, administer exams, review outcomes, and provide feedback. Through e-assessment, original evaluation methods can be selected, questions can be easily updated, motivation can be enhanced using contemporary technologies, an interactive assessment can

be performed, performances that the classical method is not suitable for can be measured through tools such as performances, simulations, and so forth, operations such as feedback can be done quickly, and various analyses can be prepared with the help of suitable web technologies (Mehdiabadi & Huang, 2018). Key findings on online assessment types have been reported to improve academic participation and support meaningful learning, while feedback from this process has been reported to prevent from threats to validity and security (Gikandi et al., 2011). In a conducted study, the perceptions of Indian students regarding e-assessment during the COVID-19 pandemic were examined. The research emphasizes the potential of e-learning and e-assessment practices in developing countries. According to the findings, the overall e-assessment perception of students is at a moderate level and varies depending on factors such as gender, academic level, educational status, educational stream, and economic situation (St-Onge et al., 2022).

While e-assessment has these advantages, it also brings certain problems. Online environments that make it possible for assessments to be carried out online cause some ethical problems due to their inability to help identify students taking the exams. As a result of the proliferation of Internet use, these technologies provide users with anonymity (Christopherson, 2007). Anonymity on the Internet carries certain beneficial properties because it hides identities on certain areas (Rotsaert et al., 2018; Saunders et al., 2015), and it carries certain harmful properties because it allows users to hide their identities on certain other areas (Kim et al., 2019). In the context of this ethical dilemma, in cases where the necessary measures are not taken, the attitudes of users to the use of existing technologies are adversely impacted and the effectiveness of the assessment is reduced, when assessment practices are carried out in the Internet environment. Researchers have expressed in their studies that the increasing number of connected smart devices in emotional and sensory networks requires a robust security and ethical framework to address security threats and suspicious activities, while promoting data integrity and transparency (Mbunge et al., 2022).

Because distance education is a newly debated topic in our country and is mainly considered for adults, it is useful to focus primarily on studies on online learning environments in higher education. Mehdiabadi and Huang (2018) defined the characteristics of assessment in online learning environments in higher education. They emphasized that the pedagogical dimension of assessments is of great importance, that there is a process- and problem-based assessment approach rather than a result- and test-based instructional approach, and that student-centered environments should be prepared. The researchers in the present study had a software program used for distance education at their university. The Institutional, Educational and Research Activities Governance System of Uludağ University (UKEY), a software program, was developed in 2013 by Bursa Uludağ University Department of Information Technologies. UKEY allows courses, assignments, projects, exams, feedback, communication, and other activities that take place in the classroom environment to be carried out in a virtual environment. The software is intended to monitor, record and evaluate all activities carried out at the university. The software, prepared as a governance system, works in an integrated way with the Information Package and Automation System of the university. In the light of the 2020 August data obtained from UKEY, 140410 students and 3467 staff members use the system; and 52010 courses, 239 projects, 8420 meetings, and 25501 e-exams were implemented on the platform (UKEY, 2020). Beginning with the pandemic, it was decided that it was mandatory for all university exams to be administered through UKEY. Exams on UKEY are administered in the form of classic and multiple-choice questions. On UKEY, questions can be prepared, question groups can be created, e-exams can be conducted, and exam grades can be transferred to the automation system. Students and faculty members can log in to the system using their usernames and passwords.

There are a variety of studies on student and teacher perceptions on e-assessment in higher education. In their study of higher education students, Román et al. (2020) developed a virtual e-assessment environment for evaluating and monitoring students' academic performance. In the study, the time allocated to assessment activities was measured and observed by professors and, taking into account the data, it was found that the assessment activities were carried out in a short time and in an interactive manner. Examining the opinions of graduate students on e-assessment enrolled in distance education,

Cabı (2016) argued that students prefer e-assessment to traditional methods of assessment, and the reason for this choice is that e-assessment is independent of time and space, provides equal opportunities and is more comprehensive than traditional. Similarly, Kaysi (2020) has stated that digital assessment tools lead to positive student perceptions. Taşkın and Kılıç Çakmak (2017) administered gamification as a method of assessment in higher education. They have reached the conclusion that it would be more accurate to use gamification as an in-process formative assessment rather than as a summative assessment. Research has mostly focused on students, while studies conducted from the perspective of faculty members remain limited. According to the results of a research, it has been seen that environmental factor (for example, internet access) can affect the individual characteristics of the student and that even students with high moral values can sometimes face fraud. Researchers identified five different types of dishonest behavior among online students, noting that they focused more specifically on collusion and plagiarism (Garg & Goel, 2022).

Faculty members are an important type of stakeholders among users of current technologies. The attitudes of faculty members towards educational technologies have an impact on the validity and reliability of education, and have a social impact on the attitudes of their colleagues and therefore their students (Anderson & Dexter, 2005; Keengwe et al., 2009). Many models have been developed to examine the use and acceptance of technologies by humans. These models explain the extent of humans' acceptance of technologies by certain external variables. Especially in field studies on the acceptance of technology used by institutions, the UTAUT-2 model explains 70 percent of the behavioral intent to use a technology (Venkatesh et al., 2016). According to this model, the factors that are effective in the behavioral intentions of users in the use of technology are performance expectancy, effort expectancy, facilitating conditions, social influence, hedonic motivation, price value, and habits. Performance expectancy is defined as the belief in the extent to which technology will benefit users, and how much it will improve their performance. Effort expectancy is the perceived effort that users put into the use of technology. Social influence has to do with the extent to which the perceptions of a particular technology by people (family and friends) around users affect the users themselves. Facilitating conditions express user perceptions of the resources, guidelines, and technical support available for them to use a technology. Hedonic motivation has been defined as users' satisfaction with the use of a particular technology. Price value is another indicator of behavioral intent according to the model. High monetary costs associated with the use of technology have an adverse effect on the intent. Finally, the habit variable means the automation of user behaviors about their use of technology. Experience in using technology is a positive determinant of behavioral intention.

In a study exploring the factors influencing student acceptance of an e-learning system in higher education, it was determined, according to the answers given by 280 students to a survey prepared on the basis of the UTAUT Model, that the variables affecting their intentions to use e-learning were social influence, performance expectancy and facilitating conditions (Salloum & Shaalan, 2019). There are a limited number of studies using the UTAUT-2 Model in our country. In her master's thesis, Kandemir (2020) examined how teachers use digital learning environments within the framework of the UTAUT-2 Model. In her study, she administered the scale to 376 teachers. She found that the variables of habit, hedonic motivation, social influence and facilitating conditions had a significant impact on the intentions of teachers to use the learning environment, namely the Educational Informatics Network (EBA), Morpa Campus and Okulistik. Ömrüzün (2019) examined the factors affecting the use of technology by preschool teachers within the scope of UTAUT and found that the hedonic motivation variable had a significant effect on behavioral intention, whereas the facilitating conditions variable did not have a significant effect. In studies on UKEY in the literature, students' use of the software was investigated. Özüçelik (2019) explained student opinions about UKEY in the context of the Technology Acceptance Model. In the study, where the scale was administered to 250 students, it was found that the perceived usefulness and perceived ease of use variables were significant predictors of the behavioral intention variable related to the use of UKEY by students. Alyaz et al. (2014) investigated student perceptions of the usability of UKEY and concluded that the system largely met the criteria of usability for students as well as user satisfaction.

The aim of this present study is to examine faculty members' opinions about the UKEY platform, which is used as a tool for assessment in higher education. UTAUT-2 was used to investigate the faculty members' opinions. The following was determined as the research question: "What are the opinions of faculty members about e-assessment in higher education?"

Method

Research Design

In this study, a case study approach was employed, allowing to learn about many situations such as educational, socio-cultural, and organizational situations (Yin, 2009). In case studies, it is important to describe the case to be investigated and to leave other subjects out of the scope of the research in order to ensure validity. The present study had a single case design where the opinions of faculty members about e-assessment in higher education were considered to be the case.

Research Sample

Participants were selected through convenience sampling. The researchers carried out the study at the faculty (the school of education) where they worked, and the faculty members were reached through a readily-available e-mail list. Invitations were sent to 233 faculty members working full-time at the faculty to participate in the study, and 46 faculty members participated voluntarily in the study. In order to protect the anonymity of each participant in the study, pseudo names such as A1 (Academician1), A2, A3, and so on were assigned to the participants. The criteria of inclusion were to be working as a faculty member at the faculty of education and to have used the UKEY platform for assessment purposes in the 2020-2021 academic year. The participants were informed about ethical issues and volunteering.

Research Instruments and Procedures

In the study, open-ended questions were prepared in the context of UTAUT-2 considering external variables that affect the intention of users to use technology. The form that was prepared was revised based on opinions of two experts from the Department of Primary Education. According to expert opinions, unnecessary questions have been removed, and the questions that were burdensome for the participants have been reorganized for the sake of coherence. It was finalized by a pilot study conducted on two research assistants. Open-ended questions prepared electronically on the web were sent to the participants through e-mail. Data were collected online immediately after the mid-term exams of the summer semester of the 2020-2021 academic year throughout which the pandemic was in effect. Participants were asked to respond to the questions in the form of long paragraphs, and this goal was partially achieved. Necessary permissions were obtained prior to the study from the Ethics Committee for the implementation of data collection instruments. Ethics Committee Decision is taken from Uludag University, Social and Human Sciences Research and Publication Ethics Committee at 23 October 2020 with the decision No: 10.

Data Analysis

Data were analyzed using descriptive statistics (Fraenkel & Wallen, 2006, s. 443). The themes were predetermined in the context of the UTAUT-2 model, which formed the conceptual basis of the study. Answers to the questions were put together in an Excel file around 7 themes that were specified. The data were evaluated separately by two researchers, by whom direct citations to be used and inter-theme relationships were identified and compared. The collected data were categorized into three groups in the form of positive, negative and neutral answers and formatted to have colors. When the answers given by the participants to the questions were taken into account, the answers also provided information about other themes. Thus, the data were reviewed in the context of the themes created, and the answers given under different questions were marked to contribute to the relevant themes.

The member checking method was used when interpreting the themes; in other words, how the themes were interpreted were revised. In this context, semi-structured interviews were conducted with 5 participants. In the light of the data obtained on the basis of the interviews, the results written under

the theme of hedonic motivation, which were initially considered to be the satisfaction of students from UKEY, were corrected and re-discussed as the hedonic motivation variable having an indirect influence on the behavioral intentions of the faculty members. Moreover, the opinion of another participant arguing that extraordinary circumstances were administered during the pandemic, and therefore, it would be natural that the opinions of the participants could differ during critical periods and change over time was taken into account and discussed in the Results section. Another finding, which was not among the answers to the open-ended questions but emerged during member checks, concerns how the behavior of administrators' towards UKEY was influencing the participants. This result was also discussed under the social influence variable. The findings included quantitative statistics of positive, negative, and neutral opinions.

Results

The first two questions were asked to the participants to measure their level of knowledge about UKEY. The first question was "What types of question formats do you prefer to use in UKEY?". According to the answers to the first question, 68% of the participants preferred multiple-choice questions, and 32% preferred open-ended questions. According to the answers to the second question, which was ""Could you rate your awareness, knowledge, and usage of UKEY on a scale of 1 to 10?" the average score of the faculty members was 7.7. Through the other questions, it was aimed to understand the participants' opinions about UKEY's contribution to the faculty members' professional performance, meeting their expectations of effort, social influence, facilitating conditions, hedonic motivation, price value and UKEY's use becoming a habit. The themes are presented below in headings with indirect quotes.

Performance Expectation

One of the opinions about UKEY's contribution to professional performance was negative (22/46). The participants had similar opinions that they thought UKEY did not contribute to the professional performance of faculty members who administered classic exams:

"No, while it has the advantage of determining the grades of multiple-choice exams immediately, the inability to create exams in the system and having to send them as e-mails are causing problems" (A42).

"Because they are unable to answer open-ended questions through UKEY, I only share questions through UKEY. I am having to get answers from other platforms. Therefore, it contributes (!) to my professional performance by making me use other environments because it has shortcomings in the assessment section" (A1).

On the other hand, participants who thought that taking exams online would reduce the exam's validity said that the platform did not contribute to them professionally:

"I don't believe it, because exams do not get to be reliable" (A2).

"No, we are unable to assess students in terms of whether they get the help of other people" (A3).

"I don't think it contributes to my performance because I am not sure who the interlocutor is when I make an assessment or, in other words, when an exam is being conducted" (A26).

The number of those sharing favorable opinions on the platform's contribution to professional performance was not small at all (21/46). Participants who thought these platforms were beneficial in distance education suggested that the system saved time and stressed that faculty members behaved more objectively in assessing students thanks to the system:

"Yes, it lets me reach the students who take my course at once and interact with them in the context of education" (A18).

"Yes, it buys time, provides standardization and makes it necessary for students to take the process seriously" (A17).

“Yes, I do because it was useful in terms of increasing speed, reducing procedural errors and removing teacher prejudice” (A9).

Effort expectancy

Participants commonly believe that conducting assessments in UKEY and passing grades to the system are achieved easily and with little effort, but it takes a long time to prepare questions and that the system is not user-friendly. Unfavorable views that the system demands a great deal of effort were predominant (19/46):

“The e-exam preparation part is too complicated. You have to try a few times, turn around and look again, miss a few times, and learn lessons” (A1).

“It’s easy. However, the limitation that it is not possible to reuse questions from a question pool that were used previously is unnecessary and makes the platform difficult” (A20).

“The process of having to prepare 3 times as many questions in multiple-choice exams is exhausting and difficult” (A42).

A27 stated — in the context of the course he thought — that it was difficult to assess student performance using e-assessment methods:

“There are convenient functions prepared for you, but it does not appeal to all fields. For instance, I had a very difficult time preparing multiple-choice questions of Ottoman Turkish” (A27).

A common view of effort expectancy was that the system was easy but needed to be improved (9/46):

“Very easy. But there’s a very complex network of relationships that are interconnected. For example, you are supposed to form a group to create questions” (A3).

“It’s easy to create a question archive using question templates, but I think it is necessary to improve the interfaces of grouping questions and using groups” (A8).

A different opinion was that the system was quite easy and there were more problems in face-to-face exams (8/46).

“It is as easy as for any high school graduate to be able to handle it, provided that they are used to doing their own jobs” (A13).

“The UKEY system is easy to use, not too complicated. The use of the system within the scope of assessment activities is time consuming in the first place, but it seems that it is not difficult as you get used to it” (A19).

“It is easier in terms of practice as it eliminates the technical and physical problems brought about by face-to-face exams” (A17).

Facilitating Conditions

Most participants thought that the guideline videos prepared by the Department of Information Technologies were of great benefit to faculty members (39/46) and stated that the facilitating conditions created positive intentions:

“I have some general information only, but the Department Of Information Technologies regularly share helpful guidelines, which is a good practice. It’s relaxing to be able to get technical support and know that you’re going to be able to get it” (A8).

“I can state that I learned about UKEY when exams and courses began to be implemented through UKEY during the pandemic. In this context, a video promoting UKEY was delivered to us and was absolutely useful” (A28).

However, some participants (7/46) believed that despite the videos and guidelines prepared, faculty members had many difficulties and facilitating conditions were not fully achieved:

“When we wanted to get information about technical issues by phone, we were told that we should watch the videos” (A1).

“No, I feel emptiness. I try to figure it out at the computer from morning till night” (A23).

“I think the video that was prepared was too complicated” (A30).

Social Influence

The mandatory use of the system showed that, in the context of social influence, some users were directly influenced by the decisions taken by the administration. “The use of other people does not become a motivator for me because it is mandatory in this regard,” said the participant A28 about this subject. Some faculty members said that the problems experienced by students were an extra burden for them:

“Faculty members don’t influence me because it has nothing to do with my course content. However, it can be said that the students influence me. When they have problems, a situation arises, directly affecting us” (A16).

“If students do not experience problems on UKEY, we do not experience any problems” (A24).

It was stated that faculty members who had been using the system for a long time positively influenced other users.

“I have been using it for 5 years for homework and material sharing. So, I may have positively influenced other friends” (A35).

“I’m positively influenced by the active use of UKEY by some faculty members. I would like to have as much accumulation of knowledge as they have” (A26).

According to the statements that were mostly expressed within the answers to other questions, the fact that it became easier for students to cheat in exams negatively influenced the faculty members. A43 commented on this issue as follows: “However, some modifications have to be made to prevent students from cheating.” A6 expressed how he was affected by student behaviors while the students used the platform by answering the question “If using the platform was no longer compulsory, would you still use it” as follows: “No, I would leave it because students are more likely to cheat in online exams. I’d rather do it face-to-face. What is more, preparing questions are sometimes problematic.” Similarly, A43 said, “No, I wouldn’t use it. We are unable prevent students from cheating.”

Hedonic Motivation

A17: “This is a job. It doesn’t entertain, nor does it bore.” A21: “I can’t say it’s fun or boring. I can only say that this is a necessity.” In line with such views, it was widely expressed that UKEY was not classified by faculty members as fun or boring, but that the platform was used because it was mandatory and necessary (25/46). Thinking that he could not use UKEY well enough, A23 said “boring ... since I do not have full knowledge of it ... it would have been fun if I actually had good training on it ...” He stated that technically, the difficulty created the boredom. Similarly, A43 expressed his distress with the following opinion: “It is not very fun to have to define exams and enter questions for the same course over and over again (make-up exams, supplementary exams, etc.).” And A44 said: “It is very boring to upload questions. An easier way has to be found. It is also necessary to add software to UKEY that alerts the user when the same question has already been uploaded.” A32 emphasizes that these platforms can now be used as more fun tools by saying that “It is software that is behind the age.”

Price Value

The UKEY platform was developed by the Department of Information Technologies and made available free of charge to university staff. A common opinion on this issue (7/46) argued that the university should provide such software free of charge:

“I don’t think there’s anything more natural under the umbrella of education than the free provision of this platform by our organization” (A14).

“UKEY refers to services that I use because of my duty to the public. Therefore, paying fees for such services is not in accordance with the nature of public duty” (A17).

A22 claimed that he would not leave the platform even if it became paid. “Because it provides collective access to students instead of reaching them individually, making it easier to share resources with students.” Few participants were happy to have the software developed within the university, thinking like A27: “it is exciting that it has been developed at our university.” Price values of devices such as computers, headphones and so forth, and Internet costs spent to reach the UKEY platform were not considered a burden by the faculty members. A1’s opinion that “I don’t think it will affect faculty members whether it is paid or unpaid” supports this argument.

Habits

Some of the participants (20/46) said that UKEY had become a habit and that UKEY’s use from the beginning was a powerful determinant for its potential future use:

“It has definitely become a habit. I have been using it since my first lessons to today. I define my routine courses at the beginning of the semester and upload my materials. I don’t slack off” (A8).

“I use it all the time. I used UKEY even when we had the opportunity to use old assessment methods” (A36).

“In my opinion, it is effective to make it more strictly mandatory in order to have people learn how to use all technologies and in order to have people make it a habit to use” (A43).

“Because it provides collective access to students instead of reaching them individually, making it easier to share resources with students” (A22).

“I believe that the intensive use of UKEY in this pandemic will become a habit, so I will probably use it in the future” (A21).

In contrast to this opinion, many other participants (24/46) said they would stop using the platform with the end of distance education or the lifting of the requirement to use UKEY:

“I’d stop assessing students through UKEY. I wouldn’t use it other than for uploading lecture notes to the system” (A15).

“Yes, I would stop using it because I don’t think it is a mechanism that is at a professional level that I’d like and adopt” (A18).

“Conducting assessments remotely causes negative circumstances for controllability and for the establishment of justice. If I could, I’d rather have the assessment done in a classroom environment” (A31).

Discussion & Conclusion

Faculty members' opinions about UKEY varied when it came to their behavioral intentions. Some believe that this platform serves as an effective and efficient e-assessment tool, offering convenience in evaluating distance education, a user-friendly interface for grade submission and announcements, reduced procedural errors, and minimized teacher bias. Moreover, they appreciate its versatility in terms of assessment methods and question types.

Conversely, there is another perspective held by faculty members, characterized by pessimism towards the utilization of this technology. They perceive the predominant use of traditional "mid-term and final exams" as ineffective within the context of faculty attitudes. Furthermore, they argue that the incorporation of technology in teaching has not yielded the anticipated positive outcomes.

Today, the technology-based strategy to technology integration in education is being substituted by pedagogical advancement. The first step in assessing online learning is to determine how to conduct the assessment from a pedagogical point of view (Mehdiabadi & Huang, 2018). While UKEY is equipped with information and communication technologies, it can be said that the platform was prepared without due consideration for the pedagogical dimension. Therefore, it only partially contributes to the performance of faculty members in terms of assessing distance education. While this negative result supports the e-assessment studies carried out today (Arı et al., 2014; Salloum & Shaalan, 2019), it contradicts old studies (Alyaz et al., 2014; Güzeller & Korkmaz, 2007). The fact that the use of emerging technologies requires a lot of effort and does not contribute to performance means that thousands of technologies are going to rot in warehouses. Consequently, one can reach the conclusion that technologies that contribute to professional performance in higher education are just beginning to become widespread or that user perceptions about emerging technologies are following a positive trend. Paralleling the studies in the literature (Gikandi et al., 2011; Mehdiabadi & Huang, 2018), it can be said that the assessments carried out through UKEY did not take place in a formative and problem-based approach, and that is why they did not yield the expected performance. The general opinion of the faculty members who are teaching through UKEY may be that they want to stick to the old understanding of education.

The attitude of users is one of the top problems experienced in distance education practices that are proliferating due to the advancement of technology and especially the pandemic. The mental understanding of users and the paradigm that underlies this understanding — that Kuhn uses as a keyword for scientific questioning, which prevails in education — is an obstacle to the effective fulfillment of existing instructional practices and assessments. The findings of the study can be said to contradict the current paradigm as a result of the level of advancement, which the technology has accomplished and which appears more pronounced due to the pandemic. A mindset change is required to effectively and efficiently implement innovative technologies at all levels of education and to break resistance to technology (Lin & Reigeluth, 2019). The existing paradigm must change, and in order to meet the needs of the learner, it is necessary to develop well-designed resources for the personalization of instruction and for the teacher to perform his or her role as a guide in a healthy way (Joseph & Reigeluth, 2020).

The participants' opinions on the low reliability of the mid-term and final exams taking place at the end of education and arising ethical problems give rise to a need for a solution. It may be possible to measure student learning levels by using web technologies with appropriate methods and techniques, by supporting technologies with a variety of technological tools and by collecting and evaluating student data from the beginning to the end of education. Many different assessment methods have been designed in the literature that have used formative assessment in education technologies that have achieved success. The focus has been on assessing online discussion, which is a crucial component of online learning, because it compensates for the lack of face-to-face interactions, and thinking and learning have been encouraged through communication and dialogue (Gikandi et al., 2011).

The faculty members think that students receive help during mid-terms and finals, which has raised the belief that e-assessment cannot be carried out effectively through the platform and has caused the faculty members to develop negative attitudes about UKEY. In studies in the literature, this result has been associated with the concepts of Internet ethics, problematic Internet use, anonymity on the Internet and cybercrime, and the associations jibe with the results of the study (Ekşi & Ümmet, 2013; İkiz et al., 2015; Saunders et al., 2015; Tosun et al., 2016). Anonymity and ambiguity of identity on the Internet and the Internet, which is not used consciously and within ethical frameworks, can be said to have negative consequences for the exams that take place through UKEY. On the other hand, the finding that preservice teachers are highly perceptive about Internet ethics (Tosun et al., 2016) supports the faculty members' opinion that students are cheating in all courses and that very few students are currently failing in their

courses. In light of the studies in the literature, the positive attitude of students towards the use of the UKEY platform (Cabı, 2016; Kaysı, 2020) causes faculty members to develop negative behavioral intentions in the context of social influence. In addition, students have positive attitudes about e-assessment because they think traditional exams are not carried out fairly and objectively, and faculty members have a negative attitude towards this idea. These two views constitute a contrast with each other. As similarly expressed in the studies of Christopherson (2007) and Kim et al. (2019), an ethical dilemma can be said to take place in the exams conducted through UKEY in the context of anonymity on the Internet.

Another important factor for users to develop a negative intention is that the platform requires a lot of effort to use. It can be said that UKEY software requires a lot of effort when creating e-exams, preparing exam questions and creating question pools, which cause a negative behavioral intention in the participants. This result jibes with the results of the studies on students using UKEY in the literature (Koç & Ateş Çobanoğlu, 2020; Tosuntaş et al., 2020). It was found that the guidelines and videos prepared by the university for the use of the UKEY platform were sufficient for the use of the faculty members. However, a negative intention in terms of effort versus performance is created by the fact that the guidelines prepared require too much effort in terms of technology. This result jibes with the study of (İnci, 2014). Facilitating factors that affect the use of technology create an undue burden on users, which is effective in causing them to develop negative intentions. The guidelines prepared in terms of information and effective use of the environment can be said to be sufficient but require excessive effort and therefore trigger negative intentions in the use of UKEY.

One of the most important objectives of instructional technologies is to ensure that teaching is done in a fun way. In this context, the participants were asked questions in the context of the variable hedonic motivation. For faculty members, the use of the UKEY platform does not offer any entertainment. In studies in the literature, the fact that web technologies that are prepared to take into account the pleasure of users cause positive behavioral intentions overlaps with the fact that the UKEY platform, which has no entertainment appeal, causes a negative attitude on users (Venkatesh et al., 2016). In terms of the mandatory use of the platform throughout the pandemic and the fact that all exams were carried out within the framework of the prepared regulations, the faculty members thought that it was wrong to look for entertainment in the use of the platform. UKEY is used because it is mandatory. For this reason, it can be said that digital gamification tools (Taşkın & Kılıç Çakmak, 2017), various gaming tools and various web technologies — which are useful to enhance motivation in lessons and to make teaching fun — have been neglected on the UKEY platform. These tools, however, can be said to have a special impact on students, while faculty members develop attitudes indirectly in the context of this variable.

Recommendations

It should be investigated and discussed what educational technologies mean at all levels of education and for all stakeholders in order to determine the degree to which distance education has achieved success during the pandemic.

There is not a single good model to identify the reasons why technology is used. Through research studies to be carried out in the context of different technology models, external variables that affect the behavioral intention to use technology can be identified, different theories can be tested, and effective, efficient and fun instructional technologies can be designed.

In terms of technological sustainability in education, web technologies employed in education should be designed to ensure that they are easily used with simple guidance, without the need for any user manuals.

Design-based research studies or action research studies can be carried out to solve the problems experienced during e-assessment practices in higher education.

In order to solve problems caused by anonymity on the Internet, certain technologies can be developed and tested to prevent students taking exams from accessing search engines and to prevent them from communicating with each other.

Author Contribution Rates

The authors have contributed equally throughout all stages of the research, spanning from the planning of the study to the writing of the results report.

Ethical Declaration

All rules included in the “Directive for Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions” have been adhered to, and none of the “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics” included in the second section of the Directive have been implemented. Ethics Committee Decision is taken from Uludağ University, Social and Human Sciences Research and Publication Ethics Committee at 23 October 2020 with the decision No: 10.

Conflict Statement

There was no conflict of interest in the present study.

Türkçe Sürümü

Giriş

Covid-19 salgınıyla birlikte öğretim faaliyetleri tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de uzaktan yapılmaya başlanmıştır. Eğitim ve öğretimde hâkim olan geleneksel öğretim anlayışı rafa kaldırılmış, ders süreçleri, ders materyalleri, ölçme ve değerlendirme anlayışları önemli ölçüde değişime uğramıştır. Öğretim paydaşlarının bu değişimi kabul etme durumları ise farklılaşmaktadır.

Bu çalışmada ele alınan problem durumu yükseköğretimde, teknolojinin ilerlemesi ve özellikle pandemi nedeniyle artan uzaktan eğitim uygulamalarında ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı tartışılmasıdır. Açık ve uzaktan eğitim yıllardır uygulanan disiplinler arası bir alan olmasına karşın, uygulama alanının dar olması ve henüz yaygınlaşmaması sebebiyle uzaktan eğitim, öğretim süreçlerinde bir yenilik olarak algılanmış ve çeşitli sorunlar oluşturmuştur. Kullanılacak web teknolojilerinin kullanımı konusunda bilgi eksikliği; teknik ve alt yapı yetersizliği, kullanıcıların ve anlatılacak konunun özellikleriyle bağdaşmayan teknolojilerin seçimi; mevcut teknolojiler hakkında yapılan çalışmaların yetersizliği, kullanılacak teknolojinin başarıya ulaşması yolunda engel oluşturmaktadır. Pandemi döneminde yükseköğretimde tüm kademelerde uzaktan eğitimin uygulanması zorunlu kılınmıştır. Bu zorunluluk akademisyenlerin mevcut değerlendirme anlayışlarını değiştirmesini gerektirdiğinden dolayı çeşitli zorluklar oluşturmaktadır. Anlatılacak konulara uygun ve web teknolojileri ile yapılabilecek yeni değerlendirme faaliyetleri hazırlanmalı ve uygulanmalıdır. Bu konuda hâkim bir anlayışın olmaması sebebiyle ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde uygulamalar, soru çeşitleri farklılaşmakta, doğru değerlendirme yöntemlerinin seçimi konusunda kararsızlık yaşanmaktadır. Pandeminin hızlandırdığı bu anlayış, teknolojinin ilerlemesiyle birlikte ölçme ve değerlendirme paradigmasının değişmesi gerekliliğidir. Mevcut eğitim-öğretim ihtiyacı sıralamaya odaklı, geleneksel yöntemlerin kullanılmasını temel alır. Mevcut paradigma değişmeli, öğrenen ihtiyaçlarının karşılanması, öğretimin kişiselleştirilmesi, öğretmenin rehber rolünü sağlıklı gerçekleştirebileceği iyi tasarlanmış kaynakların geliştirilmesi gerekmektedir. Uzaktan eğitim uygulamalarının başarıya ulaşmasında yeni bir paradigmaya, yeni nesil öğrenme teorilerinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu değişim öğretim sürecine tüm paydaşların dâhil edilerek görüşlerinin alınması, teknolojiler hakkında kullanıcı görüşlerinin incelenmesi ve bu sayede hazırlanacak web teknolojilerinin yardımıyla yapılabilir. Ölçme ve değerlendirmenin öğrencilerin dijital kültürel yapıları, teknolojinin ilerlemesi dikkate alınarak nasıl yapılacağına işaret etmesi bakımından bir değerlendirme aracı olarak sanal öğrenme ortamının etkilerinin belirlenmesi önem taşımaktadır.

Öğretimde değerlendirme 3 farklı şekilde yapılmaktadır. Ürün değerlendirme, öğretimin sonunda yapılan sonuç temelli değerlendirmedir. Süreç temelli değerlendirme ise öğretim süreci esnasında yapılan, öğretimin amacına ne kadar hizmet ettiğini belirleme şeklidir. Onaylayıcı değerlendirme ise dersin amaçlarının geniş bir zaman diliminde ne kadar başarıldığının ölçülmesidir. Teknolojideki hızlı değişim, öğretim sistemine ait tüm bileşenleri etkilemekte ve değiştirmektedir. Geleneksel ortamda uygulanan değerlendirme süreçleri, e-değerlendirme olarak adlandırılan e-sınav, proje, e-portfolio gibi yöntemlerle dijital ortamda gerçekleştirilmektedir. Klasik sınavdan farklı olarak e-değerlendirme sürecinde soruların hazırlanması, öğrencilere iletilmesi, sınavın gerçekleşmesi, değerlendirme ve geri bildirim için sanal ortamlar kullanılmaktadır. E-değerlendirme ile özgün değerlendirme yöntemleri seçilebilir, sorular kolaylıkla güncellenebilir, güncel teknolojiler kullanılarak motivasyon artırılabilir, etkileşimli bir değerlendirme işlemi yapılabilir, klasik yöntemin uygun olmadığı performanslar simülasyon vb. araçlar ile ölçülebilir, geribildirim gibi işlemler hızlı bir şekilde yapılabilir ve çeşitli analizler uygun web teknolojileri ile hazırlanabilir. Bu web teknolojilerinden birisi de Bursa Uludağ Üniversitesinde öğretim süreçlerinde kullanılan UKEY yazılımıdır.

UKEY (Uludağ Üniversitesi Kurum, Eğitim ve Araştırma Faaliyetleri Yönetişim Sistemi) sanal öğrenme ortamı 2013 yılında Bursa Uludağ Üniversitesi Bilgi İşlem Dairesi Başkanlığı tarafından geliştirilmiştir. UKEY sınıf ortamında gerçekleşen ders, ödev, proje, sınav, geri bildirim, iletişim ve diğer faaliyetleri sanal

ortamda gerçekleştirilmektedir. Yazılım üniversitede yapılan tüm faaliyetleri izleme, kayıt altına alma ve değerlendirmeyi hedeflemektedir. Yönetişim sistemi adı altında hazırlanan yazılım bilgi paketi ve otomasyon sistemi ile entegre bir şekilde çalışmaktadır. UKEY 2020 Ağustos verileri ışığında 140410 öğrenci, 3467 personel tarafından kullanılmakta olup; platform üzerinde 52010 adet ders, 239 proje, 8420 adet toplantı, 25501 adet e-sınav yapılmıştır (UKEY, 2020). Pandemi ile birlikte üniversite bünyesindeki tüm sınavların zorunlu olarak UKEY üzerinden gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. UKEY üzerinde yapılan sınavlar klasik ve çoktan seçmeli olarak yapılmaktadır. Soruların hazırlanması, soru gruplarının oluşturulması, e-sınavın yapılması, sınav notlarının otomasyon sistemine aktarılması UKEY üzerinde gerçekleştirilmektedir. Öğrenciler ve akademisyenler kullanıcı adı ve şifrelerini kullanarak sisteme giriş yapabilmektedir.

Teknolojilerin insanlar tarafından kullanımını ve kabulünü inceleyen birçok model geliştirilmiştir. Sebepli Davranış Kuramı, Planlı Davranış Kuramı, Teknoloji Kabul Modeli 1-2, Birleştirilmiş Teknoloji Kabul ve Kullanım Teorisi (UTAUT) bu modellerden bazılarıdır. Bu modeller teknolojilerin insanlar tarafından kabulünü belli dışsal değişkenler tarafından açıklamaktadır. Çalışmada kullanılan UTAUT modeli 2012 yılında çeşitli değişkenlerin eklenmesiyle UTAUT-2 olarak son hâlini almıştır. Özellikle kurumsal alanda kullanılan teknolojinin kabulüne ilişkin yapılan saha çalışmalarında, UTAUT-2 modeli, bir teknolojiyi kullanma konusundaki davranışsal niyetin yüzde 70'ini açıklamaktadır (Venkatesh et al., 2016). Bu modele göre kullanıcıların teknoloji kullanımındaki davranışsal niyetinde etkili olan faktörler; performans beklentisi, çaba beklentisi, kolaylaştırıcı koşullar, sosyal etki, hedonik motivasyon, fiyat değeri ve alışkanlıklardır. Performans beklentisi, teknolojinin kullanıcılara ne ölçüde fayda sağlayacağı, performanslarını ne kadar geliştireceği olarak tanımlanmaktadır. Çaba beklentisi, kullanıcıların teknolojinin kullanımı konusunda harcadıkları çabadır. Sosyal etki, kullanıcıların çevrelerindeki insanların (aile ve arkadaşlar) belirli bir teknoloji hakkındaki algılarının kendilerini ne ölçüde etkiledikleri ile ilgilidir. Kolaylaştırıcı koşullar, bir teknolojiyi kullanmaları için mevcut kaynaklar, kılavuzlar, teknik desteğe ilişkin algılarını ifade etmektedir. Hedonik motivasyon kullanıcıların bir teknoloji kullanımından duydukları haz olarak tanımlanmıştır. Davranışsal niyetin bir diğer göstergesi fiyat değeridir. Teknoloji kullanımına ilişkin parasal maliyetin fazla olması niyet üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir. Son olarak alışkanlık değişkeni kullanıcıların teknoloji kullanımıyla ilgili davranışların otomatikleşmesi anlamına gelmektedir. Teknolojiyi kullanma konusundaki deneyim davranışsal niyetin olumlu bir belirleyicisidir.

Mehdiabadi ve Huang (2018) yapmış oldukları çalışmada, yükseköğretimde çevrim içi öğrenme ortamında değerlendirmenin özelliklerini tanımlamışlardır. Çalışmada değerlendirmenin pedagojik boyutunun büyük önem taşıdığı, sonuç ve test temelli bir öğretim anlayışından ziyade süreç ve problem temelli bir değerlendirme anlayışının olması ve öğrenci merkezli ortamların hazırlanması gerekliliği üzerinde durulmuştur. Yükseköğretimde E-değerlendirme üzerinde öğrenci ve öğretmen algılarına dair çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Román vd. (2020), yükseköğretim öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada, öğrencilerin akademik performanslarının değerlendirilmesi ve izlenmesine yönelik sanal bir e-değerlendirme ortamı geliştirmişlerdir. Uzaktan eğitim ile öğrenim gören yüksek lisans öğrencilerinin e-değerlendirme ile ilgili görüşlerini inceleyen Cabı (2016), öğrencilerin e-değerlendirmeyi geleneksel değerlendirme yöntemlerine tercih ettiklerini; bu tercihin sebebinin zaman ve mekândan bağımsız olmaları, fırsat eşitliğinin sağlanması, geleneksel değerlendirmeye göre daha kapsamlı olması olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Benzer şekilde Kaysı (2020), dijital değerlendirme araçlarının öğrenciler açısından olumlu algıya yol açtığını belirtmektedir. Taşkın ve Kılıç Çakmak (2017) yaptıkları çalışmada, yükseköğretimde değerlendirme yöntemi olarak oyunlaştırmayı uygulamışlar; oyunlaştırmının bir ürün değerlendirmeden ziyade süreç içi biçimlendirici değerlendirme olarak kullanılmasının daha doğru olacağı sonucuna ulaşmışlardır. Çevrim içi değerlendirme süreçleriyle ilgili bir dizi potansiyel problem ve zorluk bulunabilir. Yapılan bir araştırma sonucuna göre, çevresel faktörlerin (örneğin, internet erişimi) öğrencinin bireysel özelliklerini etkileyebileceği ve yüksek ahlaki değerlere sahip öğrencilerin bile bazen sahtekârlıkla karşı karşıya kalabileceği görülmüştür. Araştırmacılar, çevrim içi öğrenciler arasında beş farklı türde dürüst olmayan davranış tespit etmişlerdir, özellikle gizli anlaşma ve intihal konularına daha fazla odaklandıklarını belirtmişlerdir (Garg & Goel, 2022).

Yükseköğretimde öğrencilerin e-öğrenim sistemini kabulünü etkileyen faktörlerin incelendiği bir çalışmada UTAUT Modeli baz alınarak hazırlanan ankete 280 öğrencinin verdiği cevaplara göre, e-öğrenmeyi kullanmaya yönelik niyetlerini etkileyen değişkenlerin sosyal etki, performans beklentisi ve kolaylaştırıcı koşullar olduğu belirlenmiştir (Salloum & Shaalan, 2019). Ülkemizde UTAUT-2 modelinin kullanıldığı çalışmalar sınırlı sayıdadır. Kandemir (2020) yüksek lisans tezinde UTAUT-2 modeli çerçevesinde öğretmenlerin dijital öğrenme ortamlarını kullanım durumlarını incelemiştir. Çalışmada 376 öğretmene ölçek uygulanmış; alışkanlık, hedonik motivasyon, sosyal etki ve kolaylaştırıcı koşullar dışsal değişkenlerinin, öğretmenlerin EBA, Morpa Kampüs ve Okulistik öğrenme ortamlarını kullanma niyetleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ömrüuzun (2019), okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji kullanımları etkileyen faktörleri UTAUT kapsamında incelemiş, davranışsal niyet üzerinde hedonik motivasyon değişkeninin anlamlı; kolaylaştırıcı durumlar değişkeninin anlamlı olmadığı sonuçlarını belirlemiştir.

Akademisyenlerin UKEY kullanımı hakkında çalışma bulunmamaktadır. Literatürde UKEY hakkında yapılan çalışmalarda yazılımın öğrenciler tarafından kullanımı araştırılmıştır. Özüçelik (2019), UKEY hakkında öğrenci görüşlerini Teknoloji Kabul Modeli bağlamında açıklamıştır. 250 öğrenciye ölçek uygulanan çalışmada, öğrencilerin algılanan fayda ve algılanan kullanım kolaylığı değişkenlerinin, UKEY kullanımlarına ilişkin davranışsal niyet değişkeninin önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alyaz vd. (2014) yapmış oldukları çalışmada, UKEY'in öğrenciler tarafından kullanılabilirliğini araştırılmış, sistemin öğrenciler tarafından kullanılabilirlik ve kullanıcı memnuniyeti ölçütlerini büyük oranda yerine getirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın amacı, yükseköğretimde bir değerlendirme aracı olarak kullanılan UKEY platformu hakkında akademisyenlerin görüşlerinin incelenmesidir. Akademisyenlerin görüşlerinin değerlendirmesinde UTAUT-2'den yararlanılmıştır. Araştırma sorusu olarak: Akademisyenlerin bir değerlendirme aracı olarak sanal öğrenme ortamlarının kullanılmasına ilişkin görüşleri nelerdir? belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada eğitim, sosyo-kültürel, örgütsel gibi birçok durumla ilgili bilgi edinmemizi sağlayan durum çalışmasından yararlanılmıştır (Yin, 2009). Durum çalışmalarından araştırılacak olan durumun verilmesi, diğer konuların araştırma dışında bırakılması çalışmanın geçerliği bakımından önemlidir. Çalışmada tek desenli durum çalışmasından yararlanılmış; sanal öğrenme ortamlarının yüksek öğretimde bir değerlendirme aracı olarak kullanılması durum olarak belirlenmiştir.

Katılımcılar

Katılımcıların seçiminde kolayda örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmacılar, buldukları fakültede çalışmayı gerçekleştirmiş, akademisyenlere hazırda olan mail listeleri ile ulaşılmıştır. Fakültede sürekli çalışan 233 akademisyene çalışmaya katılım isteği gönderilmiş ve çalışmaya gönüllü olarak 46 akademisyen katılmıştır. Her bir katılımcının isim gizliliğini korumak için katılımcılar A1 (Akademisyen1), A2, A3, ... şeklinde isimlendirilmiştir. Katılımcılarda Eğitim fakültesinde akademisyen olarak görev yapıyor olmak; 2020-2021 eğitim öğretim yılında UKEY platformunu değerlendirme amacı ile kullanmak şartları aranmıştır. Katılımcılar etik konular ve gönüllük konusunda bilgilendirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada, UTAUT-2 bağlamında kullanıcıların teknolojiyi kullanması niyetine etki eden dışsal değişkenler göz önünde bulundurularak açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan form temel eğitim bölümünden iki uzman tarafından görüşleri alınarak yeniden düzenlenmiştir. İki araştırma görevlisi ile yapılan pilot çalışma ile son hâlini almıştır. Web ortamında hazırlanan açık uçlu sorular, katılımcılara e-posta aracılığı ile gönderilmiştir. Veri toplama işlemi pandeminin etkili olduğu 2020-2021 öğretim yılı yaz öğretimi vize sınavlarının hemen ardından online olarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan sorulara uzun paragraflar şeklinde yanıtlar verilmesi istenmiş ve bu amaca kısmen ulaşılmıştır. Veri toplama araçlarının

uygulanması için gerekli olan Etik Kurul Kararı, Uludağ Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan, 23 Ekim 2020 tarihinde, No:10 sayılı kararla alınmıştır.

Veri Analizi

Verilerin analiz edilmesinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Çalışmanın kavramsal temelini oluşturan UTAUT-2 modeli bağlamında temalar önceden belirlenmiştir. Açık uçlu sorulara verilen cevaplar belirlenen 7 tema etrafında bir Excel programında bir araya getirilmiştir. Veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiş, kullanılacak doğrudan alıntılar, temalar arası ilişkiler tespit edilmiş ve karşılaştırılmıştır. Toplanan veriler olumlu, olumsuz ve nötr olacak şekilde üçe ayrılmış ve sınıflandırılmıştır. Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar dikkate alındığında verilen cevaplar diğer temalar hakkında da bilgi vermektedir. Bu bağlamda veriler oluşturulan temalar bağlamında yeniden değerlendirilmiş ve farklı sorular altında verilen cevaplar ilgili yerlere katkı sunması için işaretlenmiştir.

Temaların yorumlanmasında katılımcı teyidi metodundan yararlanılmış, temaların nasıl yorumlandığı tekrardan gözden geçirilmiştir. Bu bağlamda 5 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sonucu elde edilen veriler ışığında hedonik motivasyon teması altında yazılan sonuçların öğrencilerin UKEY'den duydukları haz olarak değerlendirildiği, akademisyenlerin davranışsal niyetlerinin hedonik motivasyon değişkeninden dolayı olarak etkilendiği şeklinde düzeltilmiş ve yeniden tartışılmıştır. Ayrıca diğer bir katılımcının pandemi döneminde olağanüstü koşulların uygulandığı, dolayısıyla katılımcıların görüşlerinin kritik dönemlerde farklılaşacağı ve zamanla değişeceği görüşü dikkate alınmış ve sonuçlar kısmında tartışılmıştır. Açık uçlu sorulara verilen cevaplar arasında yer almayan fakat katılımcı teyidi esnasında çıkan bir diğer bulgu, yöneticilerin UKEY hakkındaki kullanım davranışlarının katılımcıları nasıl etkilediği ile ilgilidir. Bu sonuç da sosyal etki değişkeni altında tartışılmıştır. Bulgularda olumlu, olumsuz ve nötr görüşler hakkında sayısal istatistiklere yer verilmiştir. Nitel araştırmalarda nicel istatistiklere yer vermek, bakış açılarının çeşitliliğini belirlemek, çalışmayı daha açık ve kesin yapmak, dolayısıyla geçerliliği artırmak açısından önemlidir.

Bulgular

Katılımcılara sorulan ilk iki soruda UKEY ile ilgili bilgi düzeyi ölçülmek istenmiştir. "UKEY'de hangi soru tiplerini kullanmayı tercih ediyorsunuz?" şeklinde sorulan ilk soruya verilen cevaplara göre katılımcıların yüzde 68'i çoktan seçmeli, yüzde 32'si açık uçlu soru tipini tercih etmektedir. UKEY'i bilme, tanıma ve kullanma konusunda performansınızı 10 üzerinden değerlendiriniz şeklinde ikinci soruya verilen cevaplara göre, akademisyenlerin ortalama düzeyleri 7,7 olarak belirlenmiştir. Diğer sorularda UKEY'in akademisyenlerin mesleki performanslarına katkı sağlama, çaba beklentilerini karşılama, sosyal etki, kolaylaştırıcı koşullar, hedonik motivasyon, fiyat değeri ve alışkanlık haline gelme konusundaki düşüncelerine ulaşmak amaçlanmıştır. Temalar başlıklar hâlinde dolaylı alıntılarla birlikte aşağıda sunulmaktadır.

Performans Beklentisi

UKEY'in mesleki performansa getirdiği katkı konusunda bir görüş olumsuzdur (22/46). Katılımcılar UKEY'in klasik sınav yapan akademisyenlerin mesleki performanslarına katkı sağlamadığı görüşünü paylaşmaktadır:

"Hayır, çoktan seçmeli sınavların notlarının hemen belirlenmesi avantajı ile birlikte açık uçlu sınavların sisteme yazılamaması, e-posta olarak gönderilmesi sorunlara neden olabiliyor" (A42).

"Açık uçlu sorulara UKEY üzerinden cevap veremedikleri için sadece soruları oradan paylaşıyorum. Cevapları başka platformlardan almak zorunda kalıyorum. Dolayısıyla değerlendirme kısmında eksikleri olduğu için mesleki performansına başka ortamları da kullanarak katkıda bulunmuş oluyor(!)" (A1).

Diğer taraftan sınavların çevrim içi gerçekleşmesinin geçerliliğini düşürdüğünü düşünen katılımcılar platformun mesleki katkı sunmadığını ifade etmektedirler:

“İnanmıyorum. Çünkü sınavlar güvenilir olmuyor” (A2).

“Hayır. Öğrencilerin başka kişilerden yardım alarak kendi değerlendirmelerini yapamadığımızı düşünüyorum” (A3).

“Değerlendirme yapılırken ya da bir başka deyişle sınav uygulanırken karşıdaki muhatabın kim olduğundan emin olmadığımın dolayı performansına katkı sağladığımı düşünmüyorum” (A26).

Platformun mesleki performansa sağladığı katkılar konusunda olumlu görüşlerini bildirenlerin sayısı da hiç az değildir (21/46). Uzaktan eğitimle gerçekleştirilen bir öğretimde bu platformların yararlı olduğunu düşünen katılımcılar sistemin zaman yönünden tasarruf sağladığını belirtmekte ve sistem sayesinde akademisyenlerin öğrencileri değerlendirmede daha objektif davranmaya başladıklarına vurgu yapmaktadır:

“Evet, dersimi alan öğrencilere aynı anda ulaşmamı ve onlarla eğitim bağlamında etkileşim kurmamı sağlıyor” (A18).

“Evet. Zaman kazandırıyor, standardizasyon sağlıyor ve öğrencilerin süreci ciddiye almasını zorunlu kılıyor” (A17).

“Evet inanıyorum. Çünkü, hızın artması, işlem hatasının azalması ve öğretmen yanlılığının kalkması konularında yararlı oldu” (A9).

Çaba beklentisi

Katılımcılar UKEY’de değerlendirmenin ve sisteme not aktarma işlemlerinin hızlı ve az bir çabayla gerçekleştiği fakat soru hazırlamanın oldukça vakit aldığı, sistemin kullanıcı dostu olmadığı konusunda ortak görüş belirtmektedirler. Sistemin fazla çaba gerektirdiğine dair olumsuz görüşler ağır basmaktadır (19/46):

“E-sınav hazırlama kısmı çok karışık. Birkaç defa denemek, dönüp tekrar bakmak, birkaç defa eksik yapıp ders çıkarmak gerekiyor” (A1).

“Kolay. Ancak, soru havuzundan kullanılmış soruların tekrar kullanılmıyor olması gereksiz bir sınırlama ve zorlaştırıyor” (A20).

“Çoktan seçmeli sınavlarda 3 katı soru hazırlama süreci yorucu ve zor oluyor” (A42).

A27 adlı katılımcı işlediği ders bağlamında, öğrencileri e-değerlendirme yöntemleri kullanarak değerlendirmenin zor olduğunu ifade etmiştir:

“Gerekli kolaylıklar hazırlanmış ancak her alana hitap etmiyor mesela ben Osmanlı Türkçesi sorularını çoktan seçmeli hazırlamakta epeyce zorlandım” (A27).

Çaba beklentisi ile ilgili bir yaygın görüş ise sistemin kolay fakat geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedir (9/46):

“Çok kolay. Ama birbirine bağlayan çok karmaşık bir ilişki ağı var. Soru oluşturmak için grup kuruyorsunuz gibi” (A3).

“Soru şablonunu kullanarak soru arşivi oluşturmak kolay, ancak soru gruplama, grupları kullanma ara yüzlerinin geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum” (A8).

Farklı bir görüş ise sistemin oldukça kolay olduğunu düşünmekte yüz yüze yapılan sınavlarda daha fazla problem yaşandığına dikkat çekmektedir (8/46).

“Kendi işini kendi yapmaya alışmış olmak kaydıyla lise mezunu herhangi bir kişinin becerebileceği kolaylıkta” (A13).

“UKEY sisteminin kullanılması kolay, çok karışık değil. Sistemin değerlendirme faaliyetleri kapsamında kullanılması ilk etapta zaman alıcı, fakat alışıkça zor olmadığı görülüyor” (A19).

“Yüz yüze yapılan sınavların getirdiği teknik ve fiziksel sorunları ortadan kaldırdığı için uygulama bakımından daha kolay” (A17).

Kolaylaştırıcı Koşullar

Bilgi İşlem ve Daire Başkanlığı tarafından hazırlanan kılavuz videoların akademisyenlere oldukça yarar sağladığı görüşü tüm katılımcılarda hâkim olup (39/46) katılımcılar kolaylaştırıcı koşulların olumlu bir niyet oluşturduğunu ifade etmektedir:

“Genel anlamda bilgilere sahibim. Ancak bilgi işlem düzenli olarak yardımcı kılavuz paylaşıyor, iyi bir uygulama. Teknik destek alabilmek, alabileceğini bilmek insanı rahatlatıyor” (A8).

“Pandemi döneminde sınavların ve derslerin UKEY üzerinden islenmeye başlaması ile UKEY’i tanıdığımı belirtebilirim bu bağlamda UKEY’i tanıtan bir video bizlere ulaştırılmıştı ve kesinlikle faydalıydı” (A28).

Buna karşın bazı katılımcılar (7/46) hazırlanan video ve kılavuzlara rağmen akademisyenlerin çok zorlandıklarını ve kolaylaştırıcı koşulların tam olarak sağlanamadığını düşünmektedir:

“Teknik konularda telefonla bilgi almak istediğimizde videoları seyretmemiz gerektiği söylendi” (A1).

“Hayır. Kendimi boşlukta hissediyorum. Sabahtan akşama kadar bilgisayarın başında çözmeye çalışıyorum” (A23).

“Hazırlanan videonun çok karmaşık olduğunu düşünüyorum” (A30).

Sosyal Etki

Sistemin kullanımın zorunlu olması sosyal etki bağlamında bazı kullanıcıların doğrudan yönetimin aldığı kararlardan etkilendiğini göstermektedir. A28 adlı katılımcı bu konu hakkındaki görüşünü “Bu konuda zorunlu olduğumuz için diğer kişilerin kullanımı bende bir motivator oluşturmuyor” şeklinde ifade etmektedir. Bazı akademisyenler öğrencilerin yaşadıkları sorunların kendileri için ekstradan yük oluşturduğunu ifade etmektedir:

“Öğretim görevlileri ders içeriğim ile ilgisi olmadığından etkilemiyor. Ancak öğrencilerin etkilediği söylenebilir. Sorun yaşadıklarında direk bizi etkileyen bir durum söz konusu” (A16).

“Öğrencilerin UKEY de sorun yaşamamaları bizim de sorun yaşamamamıza neden oluyor” (A24).

Sistemi uzun süredir kullanan akademisyenlerin diğer kullanıcıları olumlu yönde etkiledikleri ifade edilmektedir.

“5 yıldır kullanıyorum ödevler ve materyal paylaşımı için. Dolayısıyla diğer arkadaşları da olumlu yönde etkilemiş olabilirim” (A35).

“Bazı öğretim elemanlarının UKEY’i aktif kullanması beni olumlu yönde etkiliyor. Onların kadar benim de bilgi birikimin olmasını arzu ediyorum” (A26).

Akademisyenlerin diğer sorulara verdikleri cevaplar içinde çoğunlukla geçen ifadelerle göre öğrencilerin sınavlarda kopya çekmesinin kolaylaşması akademisyenleri olumsuz yönde etkilemektedir. A43 bu konu hakkındaki görüşünü: “Ancak öğrencilerin kopya çekmelerini önlemeye yönelik bazı düzenlemelerin yapılması gerekiyor” şeklinde belirtmektedir. A6 platformunun zorunluluğu kalksa yine de kullanır mıydınız sorusuna: “Evet terk ederim. Çünkü çevrim içi sınavlarda öğrencilerin kopya çekme olasılığı daha fazla. Yüz yüze yapmayı tercih ederim. Ayrıca soru hazırlamak sıkıntılı olabiliyor” şeklinde

cevap vererek, öğrencilerin platformu kullanırken sergilemiş oldukları davranışların kendisini nasıl etkilediğini ifade etmektedir. Benzer şekilde A43: “Evet kullanmam. Öğrencilerin kopya çekmesini önlemiyoruz” şeklinde görüşünü ifade etmektedir.

Hedonik Motivasyon

A17: “Bu bir iş. Eğlendirmiyor da sıkılmıyor da” ve A21: “Ne eğlenceli ne de sıkıcı olduğunu söyleyemem. Sadece bunun gereklilik olduğu şeklinde ifade edebilirim” gibi görüşler doğrultusunda, UKEY’in akademisyenler tarafından eğlenceli ya da sıkıcı olarak sınıflandırılmadığı, platformun zorunlu ve gerekli olduğu için kullanıldığı görüşü yaygın olarak ifade edilmektedir (25/46). UKEY’i yeterince iyi kullanmadığını düşünen A23: “sıkıcı... hâkim olmadığım için... aslında iyi bir eğitimden geçmiş olsaydım sanırım eğlenceli olurdu...” diyerek, teknik olarak zorlanmanın bir sıkıcılık oluşturduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde A43: “Aynı ders için tekrar tekrar (mazeret, ek sınav vb.) sınav tanımlamak, soru girişi yapmak durumunda kalmak çok da eğlenceli bir durum değil” ve A44: “Soruların yüklenmesi çok sıkıcı daha kolay yol bulunması gerekiyor. Ayrıca UKEY’e aynı soru yüklendiğinde uyarı veren bir yazılımın eklenmesi şart” şeklinde görüşleriyle yaşadıkları sıkıntıyı ifade etmektedirler. A32: “Çağın gerisinde kalmış bir yazılım” şeklindeki görüşüyle bu platformların artık daha eğlenceli araçlar olarak kullanılabilmesine vurgu yapmaktadır.

Fiyat Değeri

UKEY platformu Bilgi İşlem Daire Başkanlığı tarafından geliştirilmiş ve üniversite personeli kullanımına ücretsiz olarak sunulmuştur. Bu konu hakkında yaygın bir görüş (7/46) üniversitenin böyle yazılımları ücretsiz olarak sağlaması gerektiği şeklindedir:

“Eğitim çatısı altında bu platformun kurumumuzca ücretsiz olarak sağlanması kadar doğal bir şey olamaz diye düşünüyorum” (A14).

“UKEY kamu görevim nedeniyle kullandığım hizmetlerden oluşuyor. O yüzden bu tür işlemler için ücret ödemek kamu görevinin doğasına uygun değil” (A17).

A22: “Öğrencilere tek tek ulaşmak yerine toplu ulaşmayı sağladığı, öğrencilerle kaynak paylaşımını kolaylaştırdığı için” söylemiyle ücretli olsa bile platformu terk etmeyeceğini ifade etmektedir. Pek az katılımcı, A27: “üniversitemizde hazırlanmış olması heyecan verici” gibi düşünerek yazılımın üniversite bünyesinde hazırlanmasından mutluluk duymaktadır. UKEY platformuna ulaşmak için harcanan bilgisayar, kulaklık, vb. cihazlar ve internet maliyeti gibi fiyat değerleri akademisyenler tarafından yük olarak görülmektedir. A1: “Ücretli ya da ücretsiz olmasının akademisyenleri etkileyeceğini düşünmüyorum” görüşü bu savı desteklemektedir.

Alışkanlıklar

Katılımcıların bir kısmı (20/46), UKEY’in bir alışkanlık hâline geldiğini ve UKEY’in başından beri kullanımının gelecekte kullanımı için güçlü bir belirleyici olduğunu ifade etmektedirler:

“Kesinlikle alışkanlık oluştu. İlk derslerimden bugüne kullanıyorum, dönem başında rutin derslerimi ödevlerimi tanımlarım, materyallerimi yüklerim. Aksatmam” (A8).

“Sürekli kullanırım. Eski değerlendirme yöntemlerini kullanma imkânınız olduğu zamanlarda da UKEY’i kullandım” (A36).

“Bence daha çok kullanımın zorunlu tutulması bütün teknolojiler için kullanmayı öğrenme ve kullanmayı alışkanlık hâline getirmede etkili oluyor” (A43).

“Öğrencilere tek tek ulaşmak yerine toplu ulaşmayı sağladığı, öğrencilerle kaynak paylaşımını kolaylaştırdığı için” (A22).

“UKEY’in bu pandemi sürecinde yoğun kullanılmasının alışkanlığa dönüşerek ilerleyen süreçte de kullanacağımı düşünmekteyim” (A21).

Bu görüşe karşı birçok katılımcı ise (24/46) uzaktan eğitimin sona ermesi ve UKEY kullanımının zorunluluğunun kalkması ile birlikte platformu terk edeceklerini ifade etmektedirler:

“UKEY’den değerlendirmeyi terk ederim sisteme ders notu yüklemekten öteye kullanmazdım” (A15).

“Evet, terk ederim çünkü sevip benimseyeceğim düzeyde bir düzenek olduğunu düşünmüyorum” (A18).

“Değerlendirmelerin uzaktan olması kontrol edilebilirlik ve adaletin tesis edilmesi açısından olumsuzluklar meydana getiriyor. İmkânım olsa değerlendirmenin sınıf ortamında yapılmasını tercih ederim” (A31).

Tartışma ve Sonuç

Davranışsal niyetleri açısından akademisyenlerin UKEY hakkında görüşleri farklılaşmaktadır. Bir görüşe göre bu platform, uzaktan eğitim ile gerçekleşen öğretimin değerlendirilmesinde kolaylık sağlayan; notların sisteme aktarılması ve ilan edilmesi açısından uygun bir ara yüzü olan; işlem hatalarını ve öğretmen yanlılığını en aza indirgeyen; farklı değerlendirme yöntemlerinin ve soru tiplerinin kullanılmasını sağlayan, etkin, verimli bir e-değerlendirme ortamıdır. Diğer bir görüş ise akademisyenlerin çeşitli faktörler sebebiyle bu teknolojiyi kullanmaya karşı olumsuz bir niyetlerinin olması görüşüdür. Yaygın olarak “vize ve final sınavları” ile yapılan değerlendirme anlayışı, akademisyenlerin tutumları çerçevesinde olumsuz olarak algılanmakta, teknolojinin kullanımı, öğretimde beklenen etkiyi vermemektedir.

Günümüzde eğitimde teknolojinin entegrasyonunda eskiden var olan teknoloji temelli ilerleme anlayışı, yerini pedagojik açıdan ilerlemeye bırakmaktadır. Çevrim içi bir öğrenmeyi değerlendirmenin ilk adımı değerlendirmenin pedagojik açıdan nasıl yapılacağına belirlenmesidir (Mehdiabadi & Huang, 2018). UKEY platformunun bilgi ve iletişim teknolojilerinin yanında pedagoji boyutunu ihmal ederek hazırlandığı ve dolayısıyla uzaktan öğretimin değerlendirilmesinde akademisyenlerin performansına kısmen katkı sağladığı söylenebilir. Bu olumsuz sonuç günümüzde yapılan e-değerlendirme çalışmalarını desteklerken (Arı vd., 2014; Salloum & Shaalan, 2019); eski çalışmalar (Alyaz vd., 2014; Güzeller & Korkmaz, 2007) ile çelişmektedir. Yeni çıkan teknolojilerin kullanımının fazla çaba gerektirmesi ve performans bir katkı sunmaması, binlerce teknolojinin depolarda çürümesi anlamına gelmektedir. Dolayısıyla yükseköğretimde mesleki performans katkı sunan teknolojilerin henüz yaygınlaşmaya başladığı ya da ortaya çıkan teknolojiler hakkında kullanıcı algılarının olumlu olması yönünde seyrettiği sonucu çıkarılabilir. Literatürdeki çalışmalara paralel olarak (Gikandi vd., 2011; Mehdiabadi & Huang, 2018), UKEY ile gerçekleştirilen değerlendirme anlayışının süreç temelli ve probleme dayalı bir yaklaşım ile gerçekleşmediği, dolayısıyla beklenen performansı vermediği söylenebilir. UKEY’de öğretimini gerçekleştiren akademisyenlerin genel düşüncesi, eski eğitim öğretim anlayışını devam ettirmek istemeleri olabilir.

Teknolojinin ilerlemesi ve özellikle pandemi nedeniyle artan uzaktan eğitim uygulamalarında yaşanan bu sorunların başında kullanıcıların tutumu gelmektedir. Kullanıcıların sahip olduğu zihinsel anlayış ve bu anlayışın temelinde yatan -Kuhn’un bilimsel sorgulama için anahtar kelime olarak kullandığı, eğitim öğretimde hâkim olan paradigma anlayışı- mevcut öğretimin ve değerlendirmenin etkili bir şekilde gerçekleşmesinde engel teşkil etmektedir. Pandemiyle birlikte daha belirgin ortaya çıkan, teknolojinin geldiği seviye sonucu, çalışma bulgularının mevcut paradigma ile çelişir hâle geldiği söylenebilir. Yenilikçi teknolojilerin eğitimin her kademesinde etkili ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi, teknolojiye karşı dirençlerin kırılması için bir zihniyet değişimi gereklidir (Lin & Reigeluth, 2019). Mevcut paradigma değişmeli, öğrenenin ihtiyaçlarının karşılanması; öğretimin kişiselleştirilmesi, öğretmenin rehber rolünü sağlıklı gerçekleştirebileceği iyi tasarlanmış kaynakların geliştirilmesi gerekmektedir (Watson & Reigeluth, 2008).

Katılımcıların öğretimin sonunda gerçekleşen vize ve final sınavlarının güvenilirliğinin düşük olmasına ilişkin görüşleri, meydana gelen etik sorunları, bir çözüm ihtiyacı doğurmaktadır. Web teknolojilerinin uygun yöntem ve teknikler kullanılarak ve çeşitli teknolojik araçlar ile desteklenerek, öğretimin başından

sonuna kadar öğrencilerden verilerin toplanması ve değerlendirilmesi ile öğrencilerin öğrenme seviyelerini ölçmek mümkün olabilir. Literatürde başarıya ulaşan eğitsel teknolojilerde süreç değerlendirme ile birçok farklı değerlendirme şekli tasarlanmıştır. Yüz yüze etkileşimlerin yokluğunu telafi ettiği için çevrim içi öğrenmede önemli bir bileşen olan çevrim içi tartışmanın değerlendirilmesine odaklanılmış; düşünme ve öğrenme, iletişim ve tartışma yoluyla teşvik edilmiştir (Gikandi vd., 2011).

Akademisyenlerin, öğrencilerin vize ve finalde yardım aldıklarına dair düşünceleri, platform ile değerlendirilmesinin etkin bir şekilde yapılamadığı inancını doğurmuş ve UKEY hakkında olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmuştur. Yapılan çalışmalarda bu sonuç internet etiği, problemlerle internet kullanımı, internetteki anonimlik ve siber suçlar kavramlarıyla tanımlanmış olup çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir (Ekşi & Ümmet, 2013; İkiz vd., 2015; Saunders vd., 2015; Tosun vd., 2016). İnternetteki anonimlik ve kimlik belirsizliği, bilinçli ve etik çerçeveler içinde kullanılmayan internetin, UKEY üzerinden gerçekleşen sınavlarda olumsuz sonuçlar doğurduğu söylenebilir. Öte yandan öğretmen adaylarının internet etiği algılarının iyi düzeyde olduğu (Tosun vd., 2016) sonucu; akademisyenlerin öğrencilerin tüm derslerde kopya çektiğini, derslerden kalmanın artık çok az sayıda olduğu görüşünü desteklemektedir. Literatürdeki çalışmalara baktığımızda, sosyal etki bağlamında öğrencilerin UKEY platformunu kullanma davranışlarındaki olumlu bakış açıları (Cabı, 2016; Kaysı, 2020), akademisyenlerin olumsuz bir davranışsal niyet oluşturmaya sebep olmaktadır. Diğer taraftan öğrencilerin geleneksel sınavların adil ve tarafsız bir şekilde gerçekleşmediği düşünceleri sebebiyle e-değerlendirme hakkındaki olumlu tutumları; akademisyenlerinse bu düşünceye karşı olumsuz bir tutum sergilemesi bakımından bir zıtlık oluşturmaktadır. Christopherson (2007) ve Kim vd. (2019) çalışmalarında benzer şekilde ifade edildiği gibi, internetteki bilinmezlik bağlamında UKEY üzerinden gerçekleştirilen sınavlarda bir etik dilemma gerçekleştiği söylenebilir.

Kullanıcıların olumsuz bir niyet geliştirmesinde diğer önemli bir etken platformun kullanımı için fazla çaba gerektirmesidir. UKEY yazılımının e-sınavların oluşturulması, sınav sorularının hazırlanması ve soru havuzlarının oluşturulmasında fazla çaba gerektirmesi, katılımcılarda olumsuz bir davranışsal niyetin gelişmesine neden olduğu söylenebilir. Bu sonuç, literatürde UKEY ile ilgili öğrenci üzerine yapılan çalışmalarla örtüşmektedir (Koç & Ateş Çobanoğlu, 2020; Tosuntaş vd., 2020). UKEY platformunun kullanımı için üniversitenin hazırladığı kılavuzların ve videoların, akademisyenlerin kullanımı için yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte hazırlanan kılavuzların teknoloji açısından fazla çaba istemesi, çaba-performans açısından olumsuz bir niyet oluşturmaktadır. Bu sonuç (İnci, 2014) çalışmasıyla örtüşmektedir. Teknolojinin kullanımını etkileyen kolaylaştırıcı faktörlerin kullanıcılarda fazla yük oluşturmaya, olumsuz niyet geliştirmelerinde etkili olmaktadır. UKEY kullanımında bilgilendirme ve ortamın ekili bir şekilde kullanımı açısından hazırlanan kılavuzların yeterli düzeyde olduğu fakat fazla çaba gerektirdiği, dolayısıyla olumsuz niyeti tetiklediği söylenebilir.

Öğretim teknolojilerinin en önemli amaçlarından biri öğretimin eğlenceli bir şekilde yapılmasını sağlamaktır. Bu bağlamda katılımcılara hedonik motivasyon değişkeni bağlamında sorular yöneltilmiştir. Akademisyenler açısından UKEY platformunun kullanımı bir eğlence sunmamaktadır. Yapılan çalışmalarda, kullanıcıların duydukları haz dikkate alınarak hazırlanan web teknolojilerinin olumlu bir davranış niyeti geliştirmesi; herhangi bir oyunlaştırma, eğlence eklentisi olmayan UKEY platformunun, kullanıcılarda olumsuz bir tutum doğurması sonucuyla örtüşmektedir (Yılmaz & Karaoğlu Yılmaz, 2019). Platformun pandemi süreciyle kullanımının zorunlu olması ve tüm sınavların hazırlanan yönetmelikler çerçevesinde yapılması açısından akademisyenler, platform kullanımında bir eğlence aramanın yanlış olduğunu düşünmektedir. UKEY zorunlu olduğu için kullanılmaktadır. Dolayısıyla öğretimde motivasyonu artırmak ve öğretimi eğlenceli hâle getirmek için dijital oyunlaştırma araçlarının (Taşkın & Kılıç Çakmak, 2017), çeşitli oyun araçlarının ve çeşitli web teknolojilerinin, UKEY platformunda ihmal edildiği söylenebilir. Ancak bu araçların özellikle öğrencileri etkilediği, akademisyenlerin bu değişken bağlamında dolaylı olarak tutum geliştirdiği ifade edilebilir.

Öneriler

Pandemi döneminde uzaktan eğitimin ne derece başarıya ulaştığının belirlenmesi için, eğitsel teknolojilerin, eğitimin her kademesinde ve tüm paydaşlar açısından ne ifade ettiği araştırılmalı ve tartışılmalıdır.

Teknolojinin kullanım nedenlerini belirlemek için tek bir iyi model yoktur. Farklı teknoloji modelleri bağlamında yapılacak araştırmalar ile teknolojinin kullanımında davranışsal niyete etki eden dışsal değişkenler belirlenebilir; farklı kuramlar test edilebilir, etkili, verimli ve eğlenceli eğitsel teknolojiler tasarlanabilir.

Eğitimde teknolojik sürdürülebilirlik açısından eğitimde kullanılan web teknolojileri, herhangi bir kılavuza gerek olmadan çeşitli yönlendirmeler ile kullanımlarının kolay bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlayacak şekilde dizayn edilmelidir.

Yükseköğretimde e-değerlendirme esnasında yaşanan problemlerin giderilmesi için tasarım tabanlı araştırmalar ya da eylem araştırmaları yapılabilir.

İnternetteki bilinmezliğin sebep olduğu sorunların çözümü için, sınava giren öğrencilerin arama motorlarına erişim, kendi aralarında iletişimlerini engelleme adına çeşitli teknolojiler üretilebilir ve test edilebilir.

Bu çalışma için gerekli olan Etik Kurul Kararı, Uludağ Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan, 23 Ekim 2020 tarihinde, No:10 sayılı kararla alınmıştır. Çalışmamızda “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde’ yer alan tüm kurallara uyulmuş ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine aykırı eylemlerden hiçbiri yapılmamıştır.

Yazar Katkı Oranı

Araştırma sürecinin her aşamasında, yazarlar eşit düzeyde katkıda bulunmuşlardır.

Etik Beyan

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

Çatışma Beyanı

Mevcut araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

References

- Alyaz, Y., Baltacı Göktaşay, Ş., & Gürsoy, E. (2014). Evaluating the usability of UKEY Learning Management System and student teachers' opinions. *Journal of Research in Education and Teaching*, 3(3), 119-134.
- Anderson, R. E., & Dexter, S. (2005). School technology leadership: An empirical investigation of prevalence and effect. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 49-82. <https://doi.org/10.1177/0013161X04269517>
- Arı, A., Eren, E., Çam, Ş. S., Akifova, G. G., & Tahirova, G. S. (2014). Development of e-assessment materials for fifth grade middle school classes. *Usak University Journal of Social Sciences*, 7(1). 179-203.
- Mbunge, E., Jiyane, S. E., & Muchemwa, B. (2021). Towards emotive sensory web in virtual health care: Trends, technologies, challenges and ethical issues. *Sensors International*, 3, 100134-100134. <https://doi.org/10.1016/j.sintl.2021.100134>
- Cabi, E. (2016). The perception of students on e-assessment in distance education. *Journal of Higher Education & Science*, 6(1), 094-101. DOI: 10.5961/jhes.2016.146

- Christopherson, K. M. (2007). The positive and negative implications of anonymity in Internet social interactions: "On the Internet, Nobody Knows You're a Dog". *Computers in Human Behavior*, 23(6), 3038–3056. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2006.09.001>
- Ekşi, F., & Ümmet, D. (2013). Internet addiction as a problem of interpersonal communication and cyber bullying: Evaluation in terms of psychological consultation. *Journal of Values Education*. 11(25), 91–115.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. Newyork: McGraw-Hill.
- Garg, M., & Goel, A. (2022). A systematic literature review on online assessment security: Current challenges and integrity strategies. *Computers & Security*, 113, 102544. <https://doi.org/10.1016/j.cose.2021.102544>
- Gikandi, J. W., Morrow, D., & Davis, N. E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers and Education*, 57(4), 2333–2351. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.004>
- Güzeller, C., & Korkmaz, Ö. (2007). Evaluation of course software in computer based instruction. *Kastamonu Education Journal*, 15(1), 155–168.
- İkiz, E., Asıcı, E., Savcı, M., & Yörük, C. (2015). Relation between problematic internet usage and adaption to collage life. *Bartın University Journal of Faculty of Education*. (1), 34-50. Doi: 10.14686/BUFAD.2015111013
- İnci, B. (2014). *Consumer perceptions and buying behaviors towards "private shopping site" business model as an online retailing method*, [Unpublished Doctoral Dissertation], Marmara University. Istanbul
- Joseph, R., & Reigeluth, C. M. (2020). The systemic change process in education: A conceptual framework. *Contemporary Educational Technology*, 1(2), 97-117. <https://doi.org/10.30935/cedtech/5968>
- Kaysi, F. (2020). *Covid-19 outbreak process in turkey performed evaluation of distance education*. Online submission presented at the 5th International Scientific Research Congress. Online
- Keengwe, J., Kidd, T., & Kyei-Blankson, L. (2003). Faculty and technology: Implications for faculty training and technology leadership. *Journal of Science Education and Technology*, 18(1), 23-28. <https://doi.org/10.1007/s10956-008-9126-2>
- Kim, K. K., Lee, A. R., & Lee, U. K. (2019). Impact of anonymity on roles of personal and group identities in online communities. *Information and Management*, 56(1), 109–121. <https://doi.org/10.1016/j.im.2018.07.005>
- Koç, M., & Ateş Çobanoğlu, A. (2020). Scale development for perceived interactional value of blended learning platforms. *Educational Technology Theory and Practice*, 10(1), 51–73.
- Lin, C., & Reigeluth, C. M. (2019). Scaffolding learner autonomy in a wiki-supported knowledge building community and its implications for mindset change. *British Journal of Educational Technology*, 50(5), 2667–2684. <https://doi.org/10.1111/bjet.12713>
- Mehdiabadi, A. H., & Huang, W. D. (2018). Handbook on measurement, assessment, and evaluation in higher education. In Secolsky, C., & Denison, D. B. (Eds.) (2017). *Handbook on measurement, assessment, and evaluation in higher education*. Routledge. Oxon
- Morrison, G. R., Ross, S. M., & Kemp, J. E. (2004). *Designing effective instruction*. John Wiley & Sons
- Özüçelik, E. (2019). *Use of distance education systems; the case of Uludağ University* [Unpublished Master's thesis]. Bursa Uludağ University.
- Román, P. E., Torres, E. O., Hernández, R. A. L., & Martínez, C. R. V. (2020). Virtual environment evaluation as a management tool in numerous groups. *Vivat Academia*, 23(151), 107–124. <http://doi.org/10.15178/va.2020.151.107-125>

- Rotsaert, T., Panadero, E., & Schellens, T. (2018). Anonymity as an instructional scaffold in peer assessment: its effects on peer feedback quality and evolution in students' perceptions about peer assessment skills. *European Journal of Psychology of Education*, 33(1), 75–99. DOI 10.1007/s10212-017-0339-8
- Salloum, S. A., & Shaalan, K. (2019). Factors affecting students' acceptance of e-learning system in higher education using UTAUT and structural equation modeling approaches. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 845, 469–480. https://doi.org/10.1007/978-3-319-99010-1_43
- Saunders, B., Kitzinger, J., & Kitzinger, C. (2015). Participant anonymity in the internet age: From theory to practice. *Qualitative Research in Psychology*, 12(2), 125–137. <https://doi.org/10.1080/14780887.2014.948697>
- St-Onge, C., Ouellet, K., Lakhali, S., Dubé, T., & Marceau, M. (2022). COVID-19 as the tipping point for integrating e-assessment in higher education practices. *British Journal of Educational Technology*, 53(2), 349-366. <https://doi.org/10.1111/bjet.13169>
- Taşkın, N., & Kılıç Çakmak, E. (2017). The use of gamification in student centered learning environments as alternative assessment. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 6(3), 1227–1248. <https://doi.org/10.14686/buefad.333286>
- Tosun, N., Geçer, A., & Kaşıkçı, D. N. (2016). Examining the relationship between pre-service teachers' perceptions of internet ethics and locus of control. *Journal of Open Education Applications and Research*, 2(4), 82–103.
- Tosuntaş, Ş. B., Cubukcu, Z., & Beauchamp, G. (2020). Transition from blackboard to interactive whiteboard: examining teachers' interactive whiteboard acceptance and use. *Electronic Journal of Social Sciences*, 19(76), 1720–1740. <https://doi.org/10.17755/esosder.725694>
- Venkatesh, V., Thong, J. Y. L. & Xu, X. (2016). Unified theory of acceptance and use of technology: A synthesis and the road ahead. *Journal of the Association for Information Systems*, 17(5), 328–376. <https://doi.org/10.17705/1jais.00428>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th Ed.). Sage Publications.



The Effects of an Early Algebra Intervention on Third-Grade Students' Algebraic Thinking Skills *

Işıl İŞLER-BAYKAL ^{a**}(ORCID ID - 0000-0002-2779-9241)

Nejla ÖZTÜRK-TAVŞAN ^b(ORCID ID - 0000-0002-4803-2023)

Gizem GÜZELLER ^c(ORCID ID - 0000-0003-0832-9516)

İlkay SAYGILI ^d(ORCID ID - 0000-0002-4757-3530)

^a Middle East Technical University, Faculty of Education, Ankara/Türkiye

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

^c TED University, Faculty of Education, Ankara/Türkiye

^d Ministry of National Education, İstanbul/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1126186

Article history:

Received 06.06.2022

Revised 29.05.2023

Accepted 01.06.2023

Keywords:

Early Algebra,
Quasi-experimental Design,
Third-grade Students.

Abstract

The importance of early algebra has been emphasized in international literature, and it has been discussed in many studies that students who are involved in a comprehensive intervention improve their algebraic thinking skills. The aim of this study was to test the effects of an early algebra intervention on the algebraic thinking skills of 3rd-grade students. The 3rd-grade intervention and control groups were included in the study, and both groups were given pre-test and post-test. In the findings, although there was no statistical difference between the 3rd-grade intervention and control group performances in the pre-test, a statistically significant difference was found in the post-test. Analysis of the students' strategies revealed that the students in the intervention group used algebraic thinking strategies more in the post-test than the control group in three big ideas, which are equality, expressions, equations and inequalities, generalized arithmetic, and functional thinking.

Research Article

Erken Cebir Uygulamasının Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Cebirsel Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkileri

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1126186

Makale Geçmişi:

Geliş 06.06.2022

Düzeltilme 29.05.2023

Kabul 01.06.2023

Anahtar Kelimeler:

Erken Cebir,
Yarı-deneyisel Desen,
Üçüncü Sınıf Öğrencileri.

Öz

Uluslararası alan yazında erken cebirin önemi vurgulanmış ve kapsamlı bir uygulamaya dâhil olan öğrencilerin cebirsel düşünme becerilerini geliştirdikleri birçok çalışmada ele alınmıştır. Bu çalışmanın amacı, bir erken cebir uygulamasının, 3. sınıf öğrencilerin cebirsel düşünme becerilerine etkilerini test etmektir. 3. sınıf uygulama ve kontrol grupları çalışmaya dâhil edilmiştir ve her iki gruba ön ve son test uygulanmıştır. Bulgularda, 3. sınıf uygulama ve kontrol grupları performansları arasında ön testte istatistiksel bir fark olmamasına rağmen son testte istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin stratejilerine yönelik yapılan analizler, uygulama grubu öğrencilerinin son testte eşitlik, cebirsel ifadeler, denklemler ve eşitsizlikler; genelleştirilmiş aritmetik ve fonksiyonel düşünme üç ana alanında cebirsel düşünmeye dayalı stratejileri kontrol grubuna kıyasla daha çok kullandıklarını ortaya çıkarmıştır.

Araştırma Makalesi

*This study was supported by METU YÖP-501-2018- 2678 career support project, and some parts of the study were presented at the 7th EJER Congress in September 2020 and the 14th National Science and Mathematics Education Congress in May 2021.

**Corresponding Author: iisler@metu.edu.tr

Introduction

The traditional approach, in which students meet only arithmetic at the elementary school level and start learning algebra for the first time at the middle school level, causes students to encounter difficulties learning algebra (Stephens, Ellis, et al., 2017). When recent mathematics programs such as the Common Core State Standards Initiative (2010) are examined, we see that algebraic thinking has been included since kindergarten. When the 2018 Mathematics Curriculum (Ministry of National Education, 2018) is examined, it is seen that there are algebra-related objectives in Grades 1-5 to some extent (e.g., M.1.1.2.3., M.2.1.3.5., M.4.1.5.7., M.5.1.1.3.), but algebra learning area takes place in Grade 6 for the first time.

Blanton et al. (2007) defined early algebra as “a way of thinking that brings meaning, depth, and coherence to children’s mathematical understanding by delving more deeply into concepts already being taught so that there is an opportunity to generalize relationships and properties in mathematics” (p. 7). Early algebra is to build algebraic thinking on students' arithmetic knowledge (Carraher et al., 2008). According to Kieran (2004), “algebraic thinking in the early grades involves the development of ways of thinking within activities for which letter-symbolic algebra can be used as a tool but which are not exclusive to algebra and which could be engaged in without using any letter-symbolic algebra at all, such as, analyzing relationships between quantities, noticing structure, studying change, generalizing, problem solving, modeling, justifying, proving, and predicting.” (p. 149).

When the relevant literature is examined, studies show that students involved in an early algebra intervention can develop algebraic thinking starting from kindergarten (e.g., Blanton et al., 2015, Carraher et al., 2008; Stephens, Veltri Torres, et al., 2021). For example, Blanton et al. (2015)'s comprehensive early algebra intervention results with 3rd-grade students showed that although no significant difference was observed between the intervention and nonintervention groups in the pre-test, the intervention students in the post-test were significantly more successful than the nonintervention students. At the same time, intervention students' strategies (such as developing a relational conception of the equal sign, being able to solve equations, and expressing the rule of the function verbally and with symbols) showed great differences compared to the pre-test and the nonintervention group. Studies conducted in recent years have shown that students who have experienced early algebra in elementary school are also more successful in middle school (e.g., Stephens, Stroud, et al., 2021).

When the literature on the studies conducted in Turkey is examined, it is seen that the studies on early algebra are quite limited. When related studies are examined, it is seen that students understand the equal sign as "operational" rather than "relational" sign (Baran Bulut et al., 2018; Yaman et al., 2003), early algebra teaching activities increase students' academic success (Turgut & Doğan Temur, 2017), they exhibit functional thinking skills at different levels (Türkmen & Tanışlı, 2019). However, there is a need for more studies that comprehensively examine elementary school students' algebraic thinking skills in the context of Turkey. This study was carried out for this purpose.

In this study, Blanton et al. (2018)'s framework for early algebra was used. This framework outlines (1) equivalence, expressions, equations, and inequalities, (2) generalized arithmetic, and (3) functional thinking. Equivalence, expressions, equations, and inequalities “includes developing a relational understanding of the equal sign, representing and reasoning with expressions and equations in their symbolic form, and describing relationships between and among generalized quantities that may or may not be equivalent” (Blanton et al., 2015, p. 43).

Generalized arithmetic involves “generalizing arithmetic relationships, including fundamental properties of number and operation (e.g., the Commutative Property of Addition), and reasoning about the structure of arithmetic expressions rather than their computational value” (Blanton et al., 2015, p. 43). Lastly, functional thinking “involves generalizing relationships between covarying quantities and representing and reasoning with those relationships through natural language, algebraic (symbolic) notation, tables, and graphs” (Blanton et al., 2015, p. 43).

The intervention was conducted under these three big ideas, and the results were examined under them. The research questions of this study are as follows:

- 1) Are there any significant differences between the pre-test and post-test achievement scores of the 3rd-grade students who were part of an early algebra intervention (intervention group) and the 3rd-grade students who were not part of an intervention (control group)?
- 2) Are there any differences in terms of the strategies used in the pre-test and post-test between the 3rd-grade students who were part of an early algebra intervention (intervention group) and the 3rd-grade students who were not part of an intervention (control group)?

Method

In this section, information about the research method, sample, data collection tool, data collection process and data analysis will be presented.

Research Design

The quasi-experimental design was used as the research design. Studies in which participants are not randomly assigned to research groups are called quasi-experimental studies (Fraenkel et al., 2011). In the study, a pre-test was applied to the 3rd-grade intervention and control groups at the same time. In the study, the written responses given by the students to the open-ended questions were analyzed in detail to reveal the strategies.

Sample

After obtaining the necessary permissions from the Ethics Committee, Ministry of National Education, and parents, the study was conducted with 3rd-grade students in two separate public schools in the Çankaya district of Ankara. Ethical permission was obtained for the research from the METU Human Subjects Ethics Committee with protocol number 032 METU-2019. While a third-grade class of 20 students in a public school formed the intervention group, two 3rd-grade classes in another public school, 39 students, formed the control group. The schools were chosen by way of convenient sampling in terms of being close to the researchers in terms of distance. The intervention class was chosen in line with the volunteerism of the classroom teacher, with the guidance of the vice principal of the school; the classes forming the control group were similarly formed with the classes directed by the vice principal of that school.

Data Collection Tool and Intervention

In the first phase of the study, student activity sheets and algebra tests were adapted into Turkish with the permission of the Learning through an Early Algebra Progression (LEAP)* project. In the adaptation process, first, the translations were done by the researchers, and then the controls were made with the researcher who took part in the LEAP project, considering the Turkish literature.

In the study, an early algebra intervention was carried out with the students in the intervention group for eight weeks, with an average of 5 lesson hours per week. Table 1 shows the topics that make up the early algebra intervention's content and their weekly distribution. Lesson plans used in the intervention lessons generally started with a problem situation related to real life and contained questions that would lead students to discuss these problem situations. Each lesson started with questions to remind students of the topics covered in previous lessons. Afterward, it progressed with the problems related to the new topics, with the students working on them in groups of 4-5, and finally, the whole class discussion. Lessons were conducted as a team, and a researcher other than the researcher implementing the lesson guided and observed the students' work. Their classroom teachers continued the existing curriculum in the control group.

* Learning through an Early Algebra Progression (LEAP) project page: <http://algebra.wceruw.org>

Before and after the early algebra intervention, the algebra test consisting of 10 open-ended questions, 22 questions in total with sub-items, was applied to the 3rd-grade intervention and control group students as a pre-test and post-test within one class hour. In order to determine the reliability of the algebra test, Cronbach Alpha analysis was performed, and for the pre-test data, $\alpha = 0.759$, recorded as $\alpha = 0.833$ for post-test data. Therefore, the algebra test is accepted as a reliable data collection tool.

Table 1.
Weekly Distribution of Topics in Early Algebra Intervention

Big Ideas	Weeks	Topics
Equivalence, Expressions, Equations, and Inequalities	1, 5	<ul style="list-style-type: none"> • Relational understanding of equal sign • Linear algebraic expressions and solutions • Inequalities
Generalized Arithmetic	2 – 4	<ul style="list-style-type: none"> • Additive identity and additive inverse • Commutative property • Sums of evens and odds • Multiplicative identity and zero property of multiplication
Functional Thinking	6 – 8	<ul style="list-style-type: none"> • Functional relationships in the form of $y = mx$ and $y = x + b$ and drawing the graphs of these relations

Data Analysis

For the first research question, the difference between the pre-test and post-test scores of the control and intervention groups was examined with the Mann-Whitney U and independent sample t-test. Since the data consisting of pre-test scores did not show normal distribution, the difference between the pre-test and post-tests of the two groups was examined with the non-parametric Mann-Whitney U test. An independent sample t-test was performed with the post-test data in which the normal distribution was achieved. However, since the homogeneity of variances from the independent sample t-test assumptions was not ensured in the post-test data, the statistics regarding the situation where the assumption was not met were evaluated.

In order to find an answer to the second research question, the responses to the open-ended questions were analyzed with the existing codes in the literature. In the analysis of equality, true/false and equation solving questions, which were asked regarding the equality, expressions, equations, and inequalities big idea, and the commutative property question asked regarding the big idea of generalized arithmetic, the strategy codes in the coding manual of Blanton et al. (2015) were used. The birthday question asked about the big idea of functional thinking was coded with the strategy codes in Stephens et al. (2017). The codes taken from the literature were used as they were. Since the strategy codes used differ from question to question, they will be presented before the questions in the findings section, and examples will be provided.

Intercoder reliability is one of the methods recommended to increase the reliability of the analysis in qualitative studies and is generally used between 10-25% of the data (O'Connor & Joffe, 2020). For this purpose, a randomly selected 20% of the data was coded by a second researcher. The codes obtained were compared, and a consensus was reached by discussing the responses coded differently by the researchers. When necessary, coding and comparison were made again, and the similarity score was achieved to reach 80%.

Findings

Research findings will be presented in order according to the research questions. In the first part, the results of the tests conducted for the statistical differences between the pre-test and post-test scores of the 3rd-grade intervention and control group students will be shared. In the second part, there are

findings regarding the differences between the strategies used by the students in the intervention and control groups in the pre-and post-test questions.

Statistical Differences Between Third-Grade Intervention and Control Group's Performances

The correct responses given by the 3rd-grade control and intervention group students to the questions in the pre-and post-tests were scored as 1 and the wrong responses and where they left the item blank were scored as 0, and the total scores in the tests were calculated. The highest score that students can get from 10 questions with sub-questions is 22. Descriptive statistics for these total scores are presented in Table 2.

Table 2.
Descriptive Statistics Regarding Students' Total Scores in Pre and Post Tests

		N	\bar{X}	SD	Maximum	Minimum
Pre-Test	Intervention	20	4.2	2.93	9	0
	Control	34	5.2	3.00	12	1
Post-Test	Intervention	18	9.5	4.8	18	1
	Control	37	6.2	2.8	12	0

*The difference between the number of students in the pre-test and post-test is due to student absences when the tests were administered.

The results of the Mann-Whitney U test, which was conducted to examine the difference between the intervention and control group pre-tests, are presented in Table 3.

Table 3.
Mann-Whitney U Test Results Regarding Pre-Test Scores of the Groups

	Mean Rank	Sum of Rank	U	z	p
Intervention	24.48	489.5	279.5	-1.09	.275*
Control	29.28	995.5			

*p>.05

As seen in Table 3, as a result of the Mann-Whitney U test, it was found that there was no statistically significant difference between the pre-test scores of the students in the intervention group and the pre-test scores of the students in the control group (U= 279.5, p= .275).

The results of the independent sample t-test performed to examine the difference between the intervention and control group post-tests are presented in Table 4.

Table 4.
Independent Sample T-test Results Regarding Post-Test Scores of the Groups

	N	\bar{X}	SD	t	p
Intervention	18	9.5	4.8	2.65	.014
Control	37	6.2	2.8		

*p> .05

According to the independent sample t-test performed with the post-test scores, there was statistically significant difference between the intervention group post-test scores (\bar{X} = 9.5, SD=4.8, N=18) and the control group post-test scores (\bar{X} = 6.2, SD= 2.8 N= 37); t (22.9) = 2.65, p= .014. The mean of achievement scores of the students in the intervention group is higher than the students in the control group.

Third-Grade Intervention and Control Groups' Strategies

For the second research question of the study, the strategies of the intervention and control groups were analyzed in detail. The problems selected from three big ideas of early algebra (equivalence, expressions, equations, and inequalities; generalized arithmetic; and functional thinking) and their detailed strategy analysis will be presented in this section as pre-test and post-test results for control and intervention groups. Except for the main strategy codes presented, if the answers given in the items with the strategy code are outside the determined strategies or if the answer was not discernible, the code "other," if the question is left blank, "no response" codes are used. In addition, numerical answers given without explanation received the "answer only" code. These strategies are not shown in the graphs as they are intended to be readable and help important strategies stand out.

Missing Value Question

In the algebra test question under the big idea of equality, expressions, equations, and inequalities, students were asked to find the missing value in an equation and explain their answers. In another question (True/False Question), they were asked to evaluate the three given equations as true or false and to explain their answers. Both questions and the common strategy codes used are presented in Table 5.

Table 5.
The Missing Value Question and Strategy Codes

1. Find the missing value in the equation below. Explain how you found the answer. $7 + 3 = \underline{\quad} + 4$		
2. Examine the equations below and circle "True" if true, "False" if false. Explain how you found the answer.		
2a. $12 + 3 = 10 + 5$	True	False
2b. $57 + 22 = 58 + 21$	True	False
2c. $39 + 121 = 121 + 39$	True	False
Strategy Code	Description	Example
Structural	The student realizes the structure in the equation and determines or solves the equation without calculating.	1: $7 + 3 = \underline{6} + 4$ because if you subtract one from 7 and add it to 3, you will have 6. 2b: That is true because you add one to 57, subtract one from 22.
Computational	The student perform calculation to find the unknown value or to determine whether both sides of the equation have the same value.	1: $7 + 3 = \underline{6} + 4$ since $7 + 3 = 10$ and $6 + 4 = 10$ 2a: That is true because $12 + 3 = 15$ and $10 + 5 = 15$
Operational	Student adds the numbers to the left of the equal sign or all the numbers in the equation to find the solution.	1: $7 + 3 = \underline{10} + 4$ since $7 + 3 = 10$ 1: $7 + 3 = \underline{14} + 4$ since $7 + 3 + 4 = 14$ 2b: That is false because $57 + 22 = 79$, not 58 2b: That is false because $57 + 22 + 58 + 21 = 158$

Note: The table adapted from Blanton et al., 2015, p. 51.

The graph regarding the percentage of correct answers for the missing value question (see Table 5) in the algebra test administered before and after the early algebra intervention of the 3rd-grade intervention and control groups is shown in Figure 1.

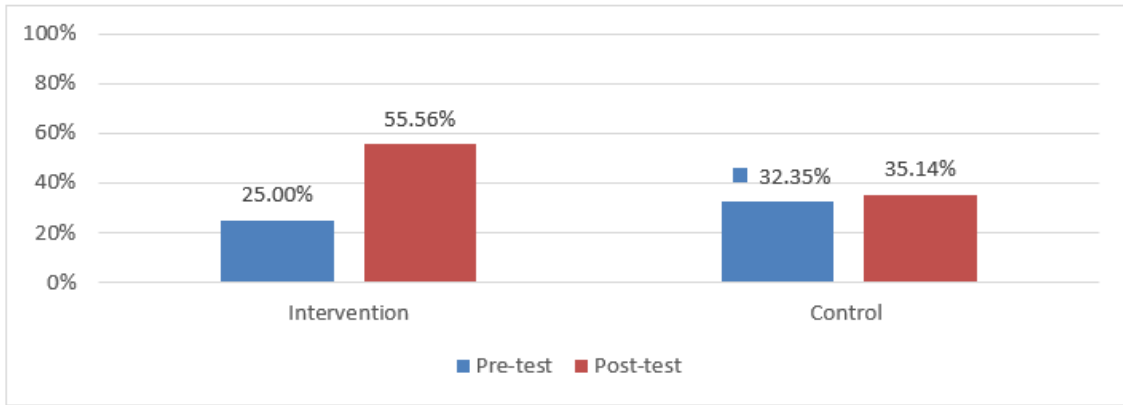


Figure 1. The Percentage of Students Answering the Equality Question Containing Unknown Correctly
Note. While the percentage of no-response for the first question was 2.94% in the control group and 5% in the pre-test, it was 5.41% in the control group and 0% in the intervention group in the post-test.

According to Figure 1, although the percentage of correct answers increased in the post-test in both groups, there was an increase of approximately 30% in the percentage of correct answers in the intervention group, while an increase of approximately 3% was observed in the control group. The strategy percentages used by the students in the missing value question are shown in Figure 2.

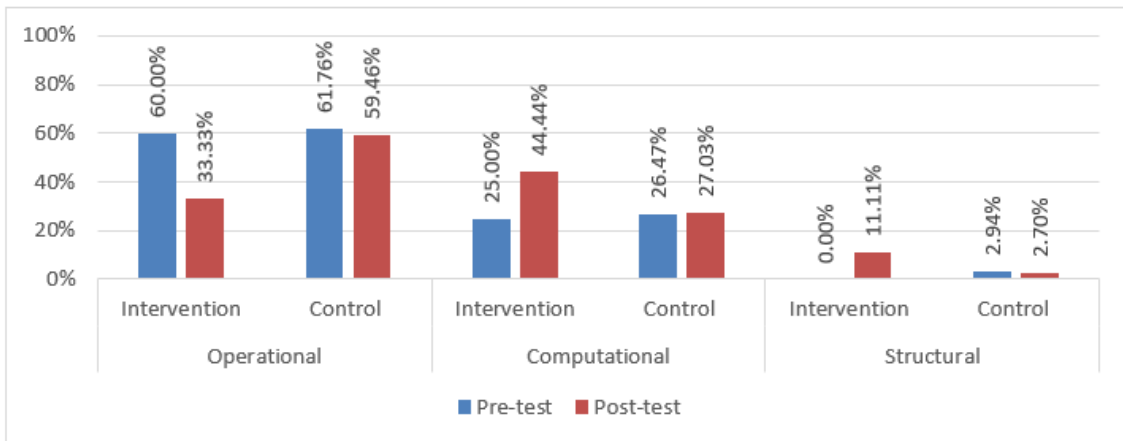


Figure 2. The Percentages of Strategies Used by Students in Missing Value Question

According to Figure 2, the intervention and control group students at approximately the same rate in the pre-test used the operational strategy as the misconception for the equal sign. While no significant change was observed in the control group in the post-test (from about 62% to 59%), the percentage of students using operational strategy in the intervention group decreased (from 60% to about 33%). It was found that the correct computational and structural strategies were used more by the intervention group in the post-test. While the use of computational strategy increased from 25% to about 44% in the intervention group, it was recorded as approximately 27% in the pre-test and post-test in the control group. Structural strategy, on the other hand, was not observed in the intervention group in the pre-test, while it was found to be around 11% in the post-test. In the control group, it was recorded as approximately 3% in the pre-test and post-test.

True/False Questions

In another question of the algebra test under the big idea of equality, expressions, equations, and inequalities, students were asked to evaluate the three equations as true or false and to explain their answers in order to examine their conceptions of the equal sign. The items of the question and the strategy codes used are presented in Table 5.

Figure 3 shows the percentage of students in the intervention and control groups correctly answering the True/False question items in the algebra test applied before and after the early algebra application.

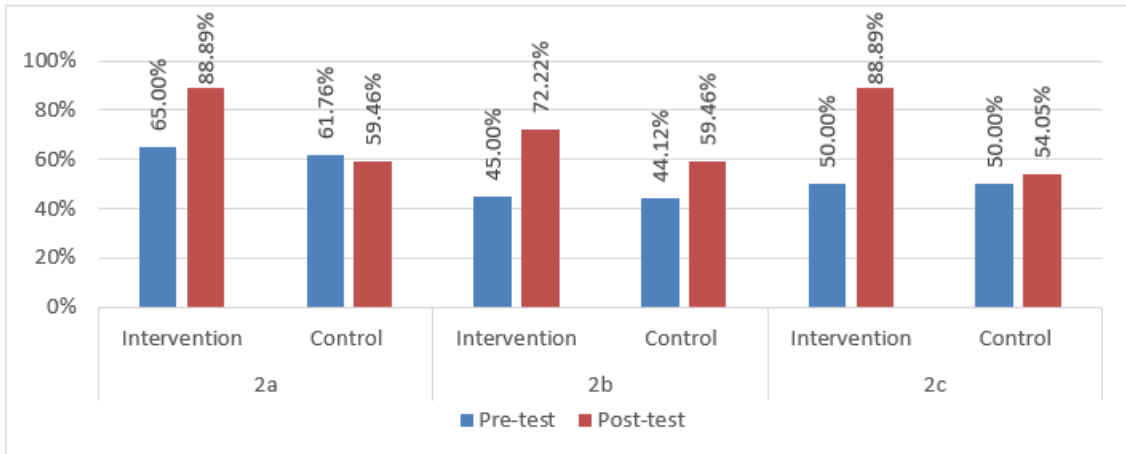


Figure 3. The Percentages of The Students Answering the True/False Question Items Correctly

Note. While the percentage of no-response for item 2a was 0% in both groups in the pre-test, it was 2.7% in the control group and 0% in the intervention group in the post-test. The percentage of no-response for item 2b was 2.94% in the control group and 0% in the pre-test, while it was 2.7% in the control group and 0% in the intervention group in the post-test. While the percentage of no-response for item 2c was 8.82% in the control group and 10% in the intervention group in the pre-test, it was 2.7% in the control group and 0% in the intervention group in the post-test.

As seen in Figure 3, while the control group students recorded approximately the same correctness percentage (pre-test about 62%, post-test about 59%) in both tests in item 2a, in the intervention group students, the correctness percentage from 65% in the pre-test increased to about 89% in the post-test. A similar situation was observed in item 2c. In item 2c, the percentage of correct answers in the control group was 50% in the pre-test and about 54% in the post-test. In the intervention group, the correctness rate of 50% in the pre-test is about 89% in the post-test. In item 2b of the question, an increase was observed in the correctness percentage of both groups in the post-test, being more in the intervention group. There was an increase from about 44% to 59% in the control group and from 45% to about 72% in the intervention group.

The strategies used by third-grade intervention and control group students in answering true/false questions in the pre and post-tests will be presented sequentially.

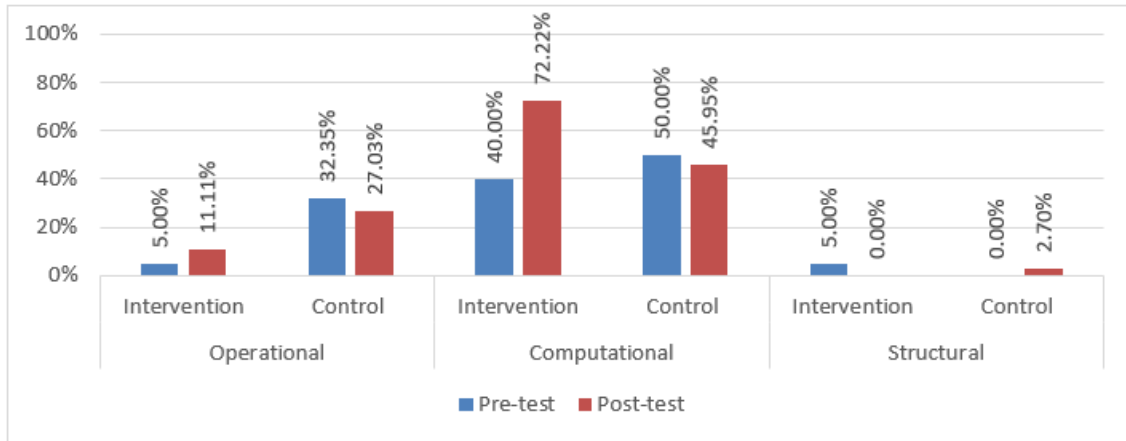


Figure 4. The Percentages of Strategies Used by The Students in Item 2a

In item a of the question, while the percentage of control group students using computational strategies was at approximately the same level (50% in the pre-test, about 46% in the post-test), it increased from 40% to about 72% in the intervention group (see Figure 4). A similar finding was observed in item b, as presented in Figure 5. In the post-test, the percentage of students who examined the correctness of the $57 + 22 = 58 + 21$ equation by finding the same values by performing the operations on both sides of the equation (computational strategy) increased by about 31% compared to the pre-test.

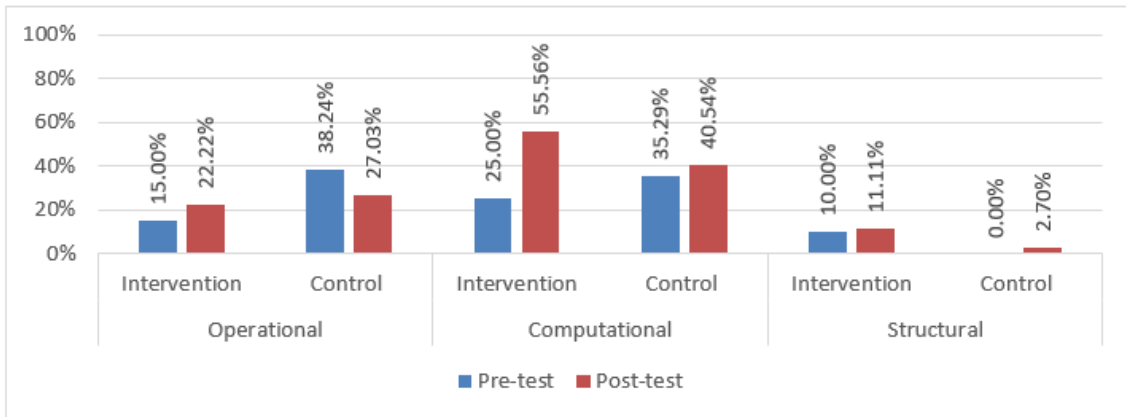


Figure 5. The Percentages of Strategies Used by Students in Item 2b

The percentage of strategies used in item c of the problem is shown in Figure 6. Different from the other items of the question, an increase in the percentage of using structural strategy was observed in item c as a finding for the transition from operational conception to relational conception. Although there was an increase in the use of structural strategies in both groups in the post-test, it was recorded more in the intervention group. The percentage of using structural strategy, which was not observed in the control group pre-test, is about 27% in the post-test. In the intervention group, the rate of using this strategy was 20% in the pre-test and about 72% in the post-test.

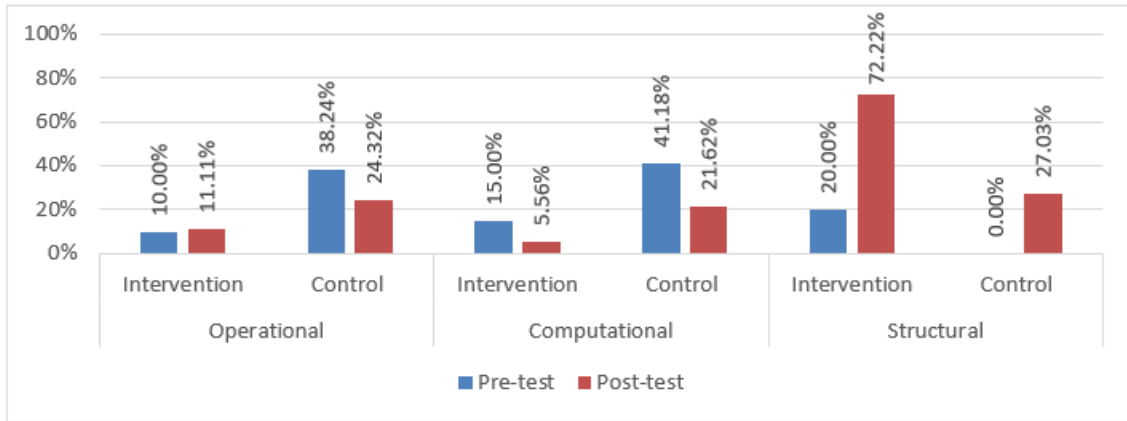


Figure 6. The Percentages of Strategies Used by The Students in Item 2c

Equation-Solving Question

Another question of the algebra test under the big idea of equivalence, expressions, equations, and inequalities is the question of equation-solving. The question and the strategy codes used are presented in Table 6.

Table 6.

Equation-Solving Question and Strategy Codes

3. Find the value of n in the following equation. Show or explain how you got your answer.
 $5 \times n + 2 = 42$

Strategy Code	Description	Example
Unwind	The student performs the reverse operation by considering the constant values in the equation and uses the reverse of the operations.	$42 - 2 = 40, 40/5 = 8$
One Value	Student works through the equation in a forward manner, substituting only one value in for the variable	$5 \times \underline{8} + 2 = 42$

Note: The table adapted from Blanton et al., 2015, p. 57.

The graph of the percentages of correct answers to the Equation-Solving Question in the algebra test administered before and after the early algebra intervention of the third-grade intervention and control group students is shown in Figure 7.

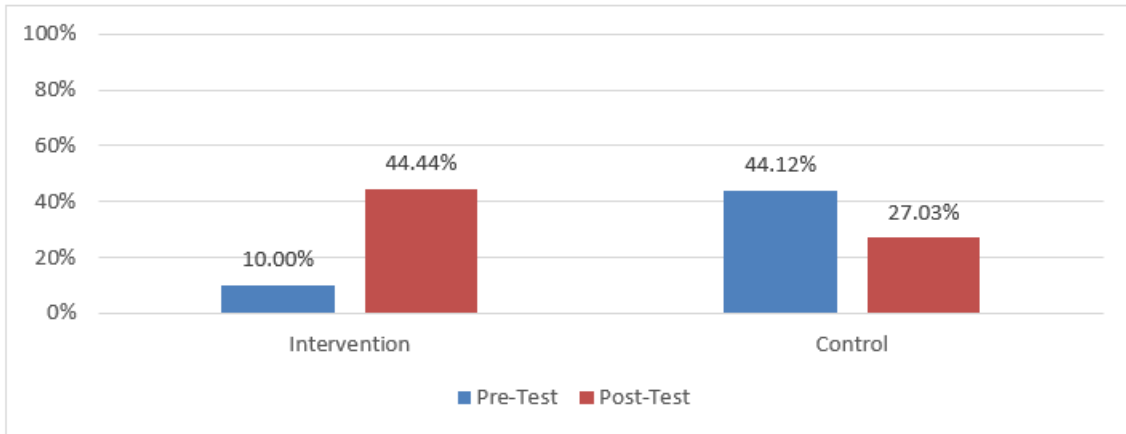


Figure 7. The Percentages of The Students Answering the Equation Question Items Correctly

Note. While the percentage of no-response for the third question was 47.06% in the control group and 65% in the intervention group in the pre-test, it was 62.16% in the control group and 44.44% in the intervention group in the post-test.

According to Figure 7, while the performance of the students in the intervention group increased from the pre-test to the post-test, the percentage of correct answers of the students in the control group decreased. The percentage of students in the intervention group giving correct answers in the pre-test was recorded as 10%, and about 44% in the post-test. In the control group students, the correctness rate was about 44% in the pre-test and about 27% in the post-test.

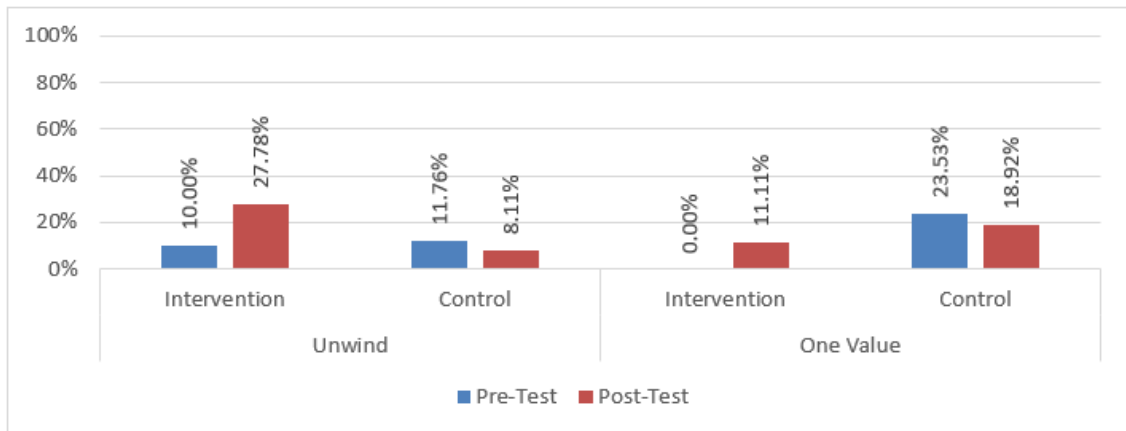


Figure 8. The Percentages of Strategies Used by Students in Equation-Solving Question

As seen in Figure 8, the percentage of students in the intervention group using the unwind strategy increased (pre-test 10%; post-test approximately 28%), and one value strategy use of approximately 11% was observed in the post-test. In the control group, there was a decrease in the percentages of both strategies in the pre-test and post-test. The rate of the unwind strategy from about 12% decreased to about 8%, and the rate of the one value strategy decreased from about 24% to about 19%.

Commutative Property Question

Another question of the algebra test is chosen from the area of generalized arithmetic. By using this question, it was aimed to measure whether the students noticed the commutative property of the addition. The question items and the strategy codes used are presented in Table 7.

Table 7.
Commutative Property Question and Strategy Codes

4. Deniz’s teacher asks her to solve “23 + 15.” She adds the two numbers and gets 38. The teacher then asks her to solve “15 + 23.” Deniz already knows the answer is 38 because the numbers are just “turned around.”		
4a. Do you think Deniz’s idea will work for any two numbers? Why or why not?		
Strategy Code	Description	Example
Structural	The student calls it the "commutative property (addition)" or describes this relationship in words.	She knows it's the same as 23 + 15 because she just turned around the numbers.
Computational	The student calculates each operation separately.	23 + 15 = 38 and 15 + 23 = 38
4b. Write an equation using variables (letters) to represent the idea that you can add two numbers in any order and get the same result.		
Commutative Property	The student writes one or more correct equations which represents commutative property by using variables.	$a + b = b + a$ $a + b = c$ and $b + a = c$
Commutative Property – Incomplete	The student demonstrates an understanding of how to represent the commutative property of addition by variables, numbers, or a combination of numbers and variables, but the final notation is not equivalent to $a + b = b + a$.	$m + c$ and $c + m$ $4 + 3 = 3 + 4$

Note: The table adapted from Blanton et al., 2015, p. 64.

The graph of the percentages of correct answers from 3rd-grade students in the intervention and control groups to the Commutative Property question in the algebra test administered before and after the early algebra intervention is shown in Figure 9.

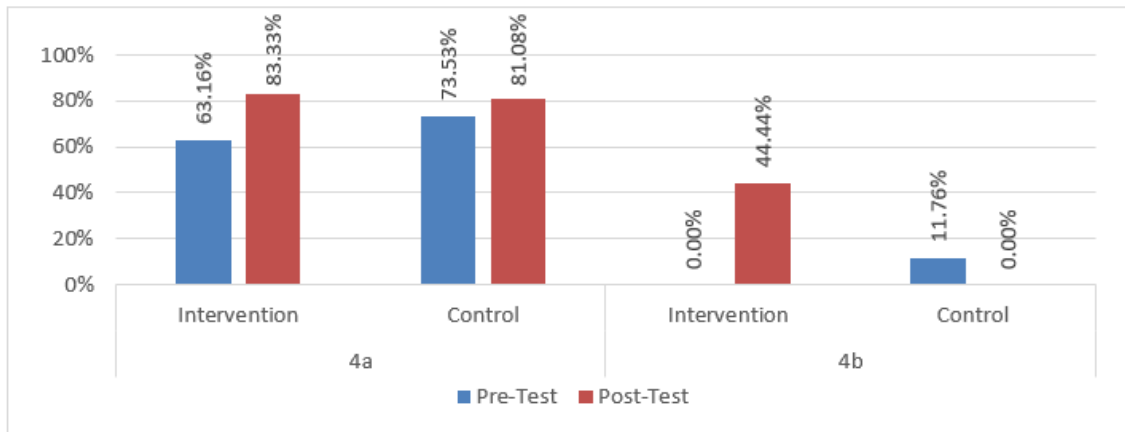


Figure 9. The Percentages of The Students Answering the Commutative Property Question Items Correctly

Note. While the percentage of no-response for item 4a was 11.76% in the control group and 10.53% in the intervention group in the pre-test, it was 8.11% in the control group and 0% in the intervention group in the post-test. While the percentage of no-response for item 4b was 26.47% in the control group and 60% in the pre-test, it was 29.73% in the control group and 11.11% in the intervention group in the post-test.

As seen in Figure 9, when the results of the pre-test and post-test are examined in item a of the Commutative Property question, it is seen that there is an increase in the post-test, but this increase is more in the intervention group. While about 63% of the students in the intervention group gave correct answers in the pre-test for item a, about 83% of them gave correct answers in the post-test. While this rate was about 74% in the pre-test in the control group, it was observed as about 81% in the post-test. In item b of the problem, about 12% of the control group students answered correctly in the pre-test, while no student in the control group answered the question correctly in the post-test. While no student in the intervention group answered item b correctly in the pre-test, it was seen that approximately 44% of the students in the intervention group answered the question correctly in the post-test.

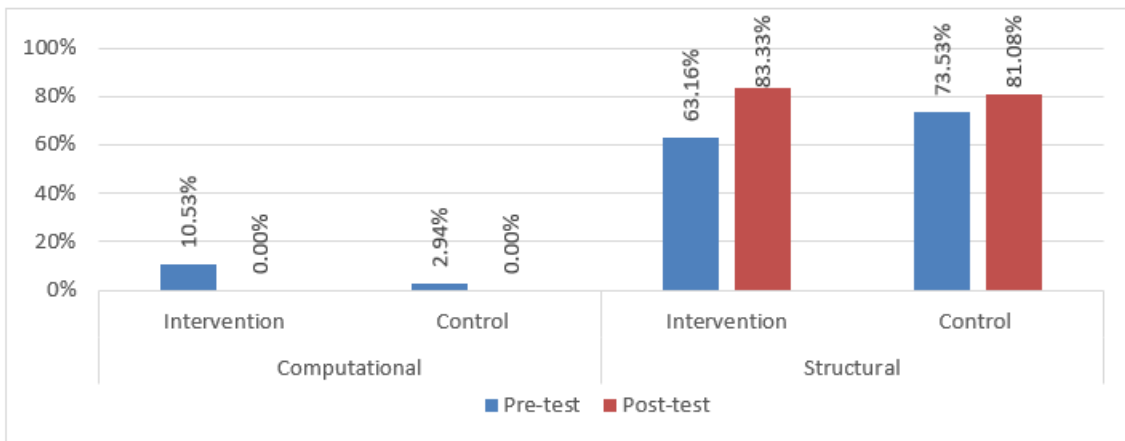


Figure 10. The Percentages of Strategies Used by The Students in Item 4a of the Commutative Property Question

According to Figure 10, in the pre-test, the percentage of the structural strategy was found as about 63% in the intervention group and about 74% in the control group. The percentage of this strategy in the post-test increased in both the intervention and control groups (about 83% in the intervention group, about 81% in the control group in the post-test). It is seen that none of the students used the computational strategy in the post-test. In the pre-test, while the students using the computational strategy were about 3% in the control group, it was about 11% in the intervention group.

In item b of the question, the percentages of strategies used by the students for an equation using variables (letters) showing that turning around the numbers while adding any two numbers will not change the result is shown in Figure 11.

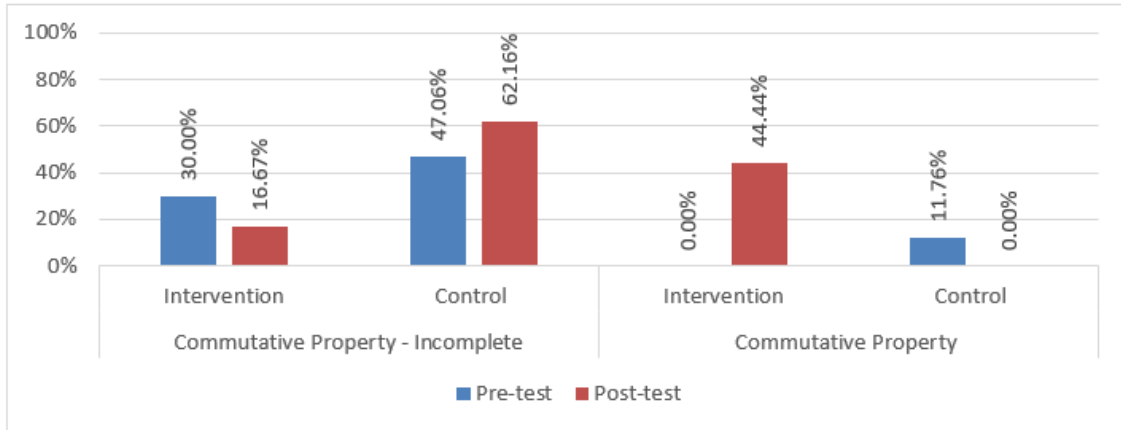


Figure 11. The Percentages of Strategies Used by The Students in Item 4b of the Commutative Property Question

In item b of the Commutative Property question, in the pre-test, students using the commutative property-incomplete strategy were found as about 47% in the control group and 30% in the intervention group. While about 62% of the control group students used this strategy in the post-test, it was about 17% in the intervention group. It is seen that no students used the commutative property strategy in the pre-test in the intervention group, and nearly half (44%) of them could express the commutative property with an equation in the post-test. In the control group, while no student used this strategy in the post-test, this rate was about 12% in the pre-test.

The Birthday Problem

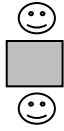
By using the Birthday Problem, which deals with functional thinking in the algebra test, students' ability to generalize and represent functional relationships was aimed to be measured. While only the correctness was examined in item a of the problem, strategy analysis was also performed in items b, c1, c2, and d. The items of the problem and the strategy codes used are presented in Table 8.

Table 8.

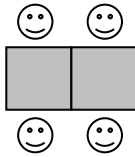
The Birthday Problem and Strategy Codes

5. Nehir is celebrating her birthday. She wants to make sure she has a seat for everyone. She has square desks.

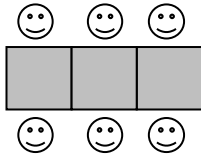
2 people can sit as follows:



If it adds another table to the first table, 4 people can sit:



If she adds another table to the second table, 6 people can sit:



5a. Fill in the table below to show how many people Nehir can seat at different numbers of desks.

Number of desks	Number of people
1	2
2	4
3	
4	
5	
6	
7	

5b. Do you see any patterns in the table from part a? If so, describe them.

Think about the relationship between the number of desks and the number of people

5c1. Use words to write the rule that describes this relationship.

5c2. Use variables (letters) to write the rule that describes this relationship.

Table 8. (continued)

Strategy Code		Description	Example
Variational Thinking	Recursive Pattern - Particular	The student defines the recursive pattern only to certain numbers. The number of tables, number of people or both can be defined in the pattern	The number of people goes 2,4,6,8...
	Recursive Pattern - General	The student defines a correct recursive pattern. In the pattern, the number of tables, number of people or both can be defined.	The number of people goes by two
Covariational Thinking		The student defines a correct covariational relationship. The two variables (number of tables and number of people) need to be associated rather than specified separately.	When the number of desks goes up by 1, the number of people goes up by 2
Correspondence Thinking	Functional-Particular	The student defines a functional relationship using certain numbers but does not give a general explanation of the variables. (Must provide more than one sample)	$1 \times 2 = 2$, $2 \times 2 = 4$, $3 \times 2 = 6$, ... $1 + 1 = 2$, $2 + 2 = 4$, $3 + 3 = 6$
	Functional-Basic	The student describes the general relationship between two variables but does not describe the transformation between variables.	There are twice as many people as tables $\times 2$
	Functional-Emergent in words	The student defines an incomplete function rule. Usually describes the transformation in one variable but does not explicitly relate it to another.	It is double of the number of tables Number of desks $\times 2$
	in variables	The student defines an incomplete function rule in variables. Usually describes the transformation in one variable but does not explicitly relate it to another.	$2 \times m$ $m + m$

Table 8. (continued)

Strategy Code	Description	Example	
Correspondence Thinking	Functional-Condensed		
	in words	The student expresses in words a function rule that defines a general relationship between two variables and includes the transformation between each other.	The number of people is 2 times the number of desks
	in variables	The student expresses a function rule with variables that defines a general relationship between two variables and includes the transformation between each other.	$m \times 2 = k$ $m + m = k$
5d. If Nehir has 100 desks, how many people can she seat? Show how you got your answer.			
Function Rule	Student uses the function rule to find the solution.	$100 \times 2 = 200$ $100 + 100 = 200$	

Note: The strategies were adapted from Stephens et al., 2017, p.153.

The graph regarding the percentage of correct answers for the Birthday Problem questions in the algebra test administered before and after the early algebra intervention of the 3rd-grade intervention and control groups is shown in Figure 12.

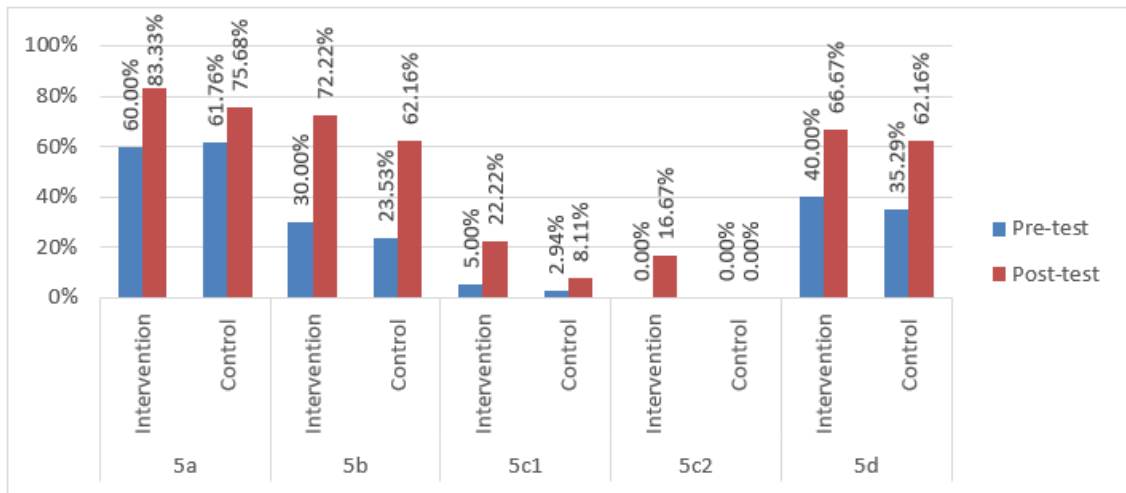


Figure 12. The Percentages of The Students Answering the Birthday Problem Questions Correctly

Note. While the percentage of no-response for item 5a was 14.71% in the control group and 10% in the pre-test, it was 13.51% in the control group and 0% in the intervention group in the post-test. While the percentage of no-response for item 5b was 47.06% in the control group and 25% in the pre-test, it was 18.92% in the control group and 11.11% in the intervention group in the post-test. While the percentage of no-response for item 5c1 was 64.71% in the control group and 50% in the intervention group in the pre-test, it was 37.84% in the control group and 22.22% in the intervention group in the post-test. While the percentage of no-response for item 5c2 was 82.35% in the control group and 65% in the intervention group in the pre-test, it was 70.27% in the control group and 38.89% in the intervention group in the post-test. While the percentage of no-response for item 5d was 32.35% in the control group and 25% in the pre-test, it was 24.32% in the control group and 27.78% in the intervention group in the post-test.

According to Figure 12, the percentage of correct answers in the post-tests increased in both groups (except for c2, the pre-test and post-test 0% in the control group). In each item, the intervention group students showed higher success in the post-test compared to the control group students. When the strategies were examined, it was observed that the students in the intervention group used more advanced strategies in generalizing and representing functional relationships in the post-test.

In item 5b, students were asked to explain the patterns they saw in the table they created in item 5a. Any responses that the students used that focused on variational thinking, covariational thinking, or correspondence thinking strategies were accepted as correct. The percentages of strategies used by 3rd-grade students who answered item 5b correctly in the pre-test and post-test are shown in Figure 13.

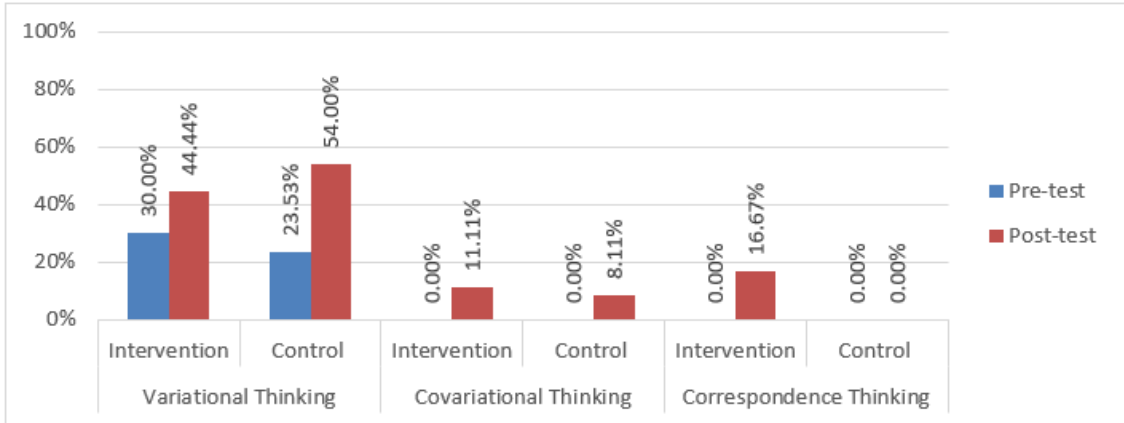


Figure 13. The Percentages of Strategies Used by The Students in Item 5b of the Birthday Problem

As seen in the graph, the students who answered the question correctly in the pre-test in both the intervention and control groups only used the variational thinking strategy (e.g., "the number of people increases by two" or "the number of tables increases one by one") (about 24% in the control group; 30% in the intervention group). In the post-test, while the control group students used the variational thinking (54%) and low rate of covariational thinking (about 8%) strategies, the intervention group students also used the correspondence thinking strategy. Besides the variational thinking (about 44%) and covariational thinking (about 11%), the correspondence thinking strategy was observed at the rate of about 17% in the intervention group.

The graph regarding the strategy percentages observed in the student responses in item c1, where the responses given as "the number of people is twice the number of tables" by using condensed functional relationship strategy, is shown in Figure 14.

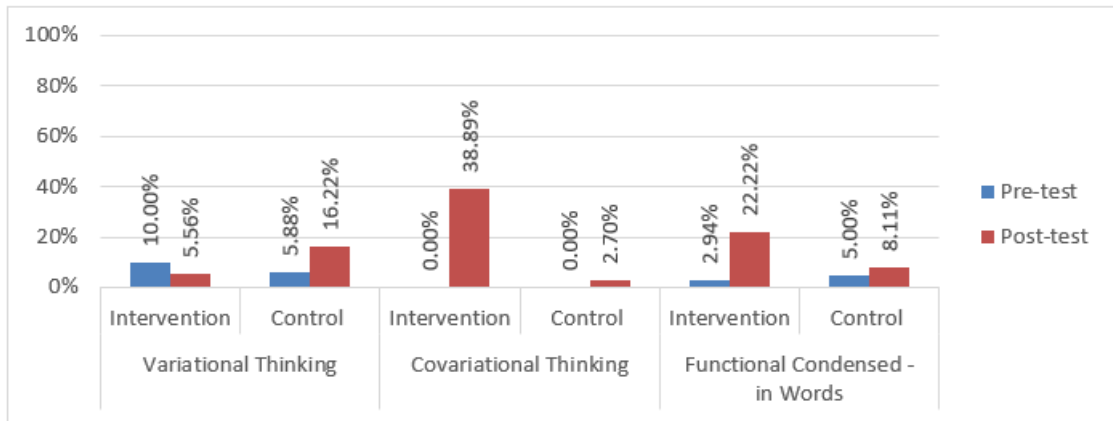


Figure 14. The Percentages of Strategies Used by The Students in Item 5c1 of the Birthday Problem

As seen in Figure 14, the percentage of students who can express the relationship between the number of tables and the number of people in words with functional condensed strategy was low in the pre-test for both groups. In the post-test, this percentage increased to about 22% in the intervention group and found as about 8% in the control group. Besides, although it was not the strategy accepted as correct, the rate of covariational thinking strategy, which was not observed in the pre-test in both groups, was recorded as approximately 39% in the intervention group post-test. This rate remained at about 3% in the control group post-test.

In item c2 of the birthday problem, students were asked to express the relationship between the number of tables and the number of people using letters as variables. The student who wrote the function rule using a variable between the number of tables and the number of people was not observed in the control group students both in the pre-test and the post-test. On the other hand, the percentage, which was zero, in the intervention group pre-test was found to be about 17% in the post-test (see Figure 15).

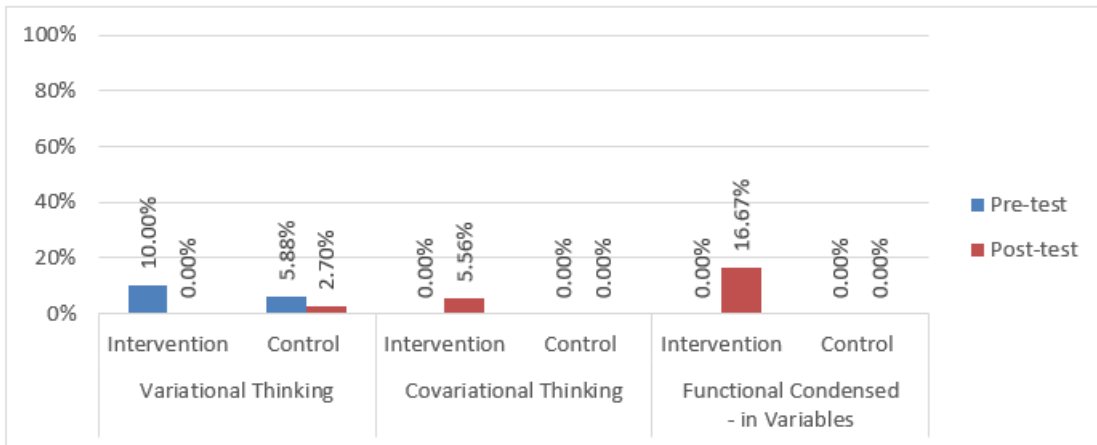


Figure 15. The Percentages of Strategies Used by The Students in Item 5c2 of the Birthday Problem

In item 5d of the birthday problem, the students were asked to find how many people could sit at 100 tables. The percentage of students in the control group who gave the answer of 200 with functional relationship strategy increased from about 24% in the pre-test to about 51% in the post-test. In the intervention group, this percentage increased from 35% in the pre-test to about 67% in the post-test.

Discussion, Conclusion and Recommendations

Statistical results for the 3rd-grade intervention and control groups showed that while there was no significant difference in the pre-test scores of the groups, the post-test scores were significantly different. These results are consistent with Blanton et al. (2015) in that the provided early algebra intervention made a significant difference for the 3rd-grade students in the intervention group.

In addition, the strategies used by the 3rd-grade intervention and control groups in the pre-test and post-test were analyzed in detail. The results showed that the students in the intervention group exhibited more algebraic strategies in the post-test than in the pre-test. These results will be discussed in three big ideas (1) equality, expressions, equations, and inequalities, (2) generalized arithmetic, and (3) functional thinking) according to the framework (Blanton et al., 2018) on which the study is based.

In the first item, ($7 + 3 = ___ + 4$), under the big idea of equality, expressions, equations, and inequalities, it was found that approximately 60% of the students in the intervention and control groups in the pre-test had an "operational" conception of the equal sign, while in the post-test, this rate was remained almost the same in the control group but decreased to approximately 30% in the intervention group. In the second question (true/false equality questions), the students in the intervention group performed better than the control group in each item in the post-test. In this question, especially in item c, ($39 + 121 = 121 + 39$), 72% of the students were observed to use the structural strategy; that is, they stated that $39 + 121 = 121 + 39$ is correct, based on the fact that the numbers on both sides of the equation are the same, without adding the numbers. Stephens et al. (2013) found a similar result in their study and showed that such equations could lead students to structural thinking.

Studies conducted abroad (e.g., Carpenter et al., 2003; Matthews et al., 2012; Stephens et al., 2013) and studies conducted in Turkey (e.g., Baran Bulut et al., 2018; Yaman et al., 2003) provided evidence regarding the misconception ("operational" conception) of the equal sign. This study found that the students in the early algebra intervention used the computational and structural strategies more frequently in the post-test. Knuth et al. (2006) found a significant association between middle school students' conceptions of the equal sign and their success in solving equations.

In the equation-solving question ($5 \times n + 2 = 42$), 10% of the intervention group answered this question correctly in the pre-test, while this rate increased to 44% in the post-test. In the control group, 44% answered correctly in the pre-test, while this rate decreased to 27% in the post-test. When the strategies were examined, it was seen that the students who answered the question correctly mostly solved the equation by giving a value in the pre-test. In the post-test, especially the intervention group students were observed to use the "unwind" strategy. This strategy is closely related to algebraic thinking (Carragher & Schliemann, 2007).

The item under the big idea of generalized arithmetic was the commutative property of the addition task. In part a, students were asked to provide justification for the given situation; in item b, they were asked to express the property using an equation. In part a, the students in the intervention group increased their use of structural strategy to 83%, with a 20% increase from the pre-test to the post-test; the control group increased by 7% to 81%. These results show that although there was a larger increase in the intervention group, the 3rd-grade students were able to justify that this property was always true by referring to the name of the property or by writing this relationship in words rather than using computational examples. The objectives in the 1st and 3rd grades in the program are related to the commutative property of addition (M.1.1.2.3. and M.3.1.2.2; MoNE, 2018). This may explain why neither group found it difficult to justify this relationship structurally in item a. When the results of part b were examined, while none of the intervention students could write this property using an equation in the pre-test, about 44% of them did in the post-test. While about 10% of the control group could write it with an equation in the pre-test, no control student did this in the post-test. This shows that after the early algebra intervention, students were able to use letter variables to make generalizations. Findings similar to the results of this study in that students can use letter variables to generalize in arithmetic properties after early algebra intervention were observed in other studies as well (e.g., Úcles et al. [2022, kindergarten and 1st grades], Blanton et al. [2015, 3rd grades]).

Finally, in the Birthday problem, which addresses functional thinking, students' abilities to generalize and represent functional relationships were assessed. Approximately 20% of the intervention group students were able to write the function rule in words (c1) and letter variables (c2). While no one wrote the rule using letter variables in the control group, approximately 8% wrote it with words. Another important result was that although it was not observed in the pre-test, in item c1, where the function rule was asked in words, approximately 40% of the intervention group were found to use covariational thinking strategy in the post-test; in the control group, this rate was approximately 3%. Covariational thinking is an important part of mathematical thinking (Thompson & Carlson, 2017).

Functional thinking can be focused on through the objectives regarding patterns in our program (e.g., M.1.2.3.1., M.2.1.1.6, M.3.1.1.7, M.5.1.1.3, M.7.2.1.3; MoNE, 2018). What is important here is to focus on a variety of functional relationships, including covariational and correspondence relationships, rather than focusing on the change in a single variable (Blanton & Kaput, 2004).

These results support other studies that had an early algebra intervention in the literature (e.g., Blanton et al., 2015; Blanton et al., 2019). The results show that the early algebra intervention improved the algebraic thinking skills of the students. In other words, 3rd-grade students could use algebraic strategies across three big ideas. When all these results are considered, we think that the algebra learning area should take place in the elementary mathematics curriculum. It is important to be able to provide appropriate early algebra experiences to students to prevent algebra-related difficulties in middle school. In this regard, it is necessary to conduct comprehensive research in early algebra and increase teachers' awareness in this direction by providing in-service training. Classroom teachers especially have a great role in teaching early algebra (Blanton & Kaput, 2003). In this respect, classroom teachers should be supported with in-service training, especially in terms of content and pedagogical content knowledge.

It is recommended that early algebra studies similar to this study be conducted with students before and after 3rd grade. In addition, there is a need for research on preschool and classroom teachers and candidates. Early algebra studies can also be designed to address different areas of early algebra (e.g., equality, expressions, equations and inequalities, generalized arithmetic, and functional thinking). At the same time, it is thought that longitudinal studies will make important contributions to research in the field of early algebra.

Author Contribution Rates

The first author contributed 30%, the second author contributed 30%, the third author contributed 20%, and the fourth author contributed 20% to the completion of the manuscript. All authors reviewed the final version of the study and made the necessary revisions.

Ethical Declaration

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

Conflict Statement

The author declares no competing interests.

Türkçe Sürümü

Giriş

Öğrencilerin ilkökul düzeyinde sadece aritmetik ile tanıştığı, cebir öğrenmeye ilk olarak ortaöğretim düzeyinde başladıkları geleneksel yaklaşım öğrencilerin cebir konusunu öğrenmelerinde zorluklarla karşılaşmalarına sebep olmaktadır (Stephens, Ellis, vd., 2017). Son yıllarda geliştirilmiş olan Matematik Ortak Çekirdek Eyalet Standartları (Common Core State Standards Initiative, 2010) gibi matematik programları incelendiğinde cebirsel düşünmenin okul öncesinden itibaren matematik dersi içeriğinde yer aldığını görmekteyiz. Türkiye’de uygulanmakta olan 2018 Matematik Öğretim Programı (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) incelendiğinde de 1-5. sınıflarda cebir ile ilgili olan kazanımlara kısıtlı da olsa yer verildiği (örn. M.1.1.2.3., M.2.1.3.5., M.4.1.5.7., M.5.1.1.3.), ancak cebir öğrenme alanının ilk olarak 6. sınıfta ele alındığı görülmektedir.

Erken cebir, Blanton ve diğerleri (2007) tarafından “öğrencilerin daha önceden öğrendikleri kavramları derinlemesine inceleyerek matematiksel ilişkileri ve özellikleri genellemelerine fırsat veren, matematik anlayışlarına anlam, derinlik ve tutarlılık getiren bir düşünme biçimi” (s. 7) olarak tanımlanmaktadır. Erken cebir, öğrencilerin aritmetik bilgileri üzerine cebirsel düşünmeyi inşa etmektir (Carraher vd., 2008). Kieran’a (2004) göre “erken sınıflarda cebirsel düşünme, harf-sembolik cebirin bir araç olarak kullanılabilmesi aynı zamanda cebire özel olmayan ve harf-sembolik cebir hiç kullanılmadan gerçekleştirilebilecek etkinliklerle düşünme yollarının geliştirilmesini içerir; örneğin, nicelikler arasındaki ilişkileri analiz etme, yapıyı fark etme, değişimi inceleme, genelleme, problem çözme, modelleme, gerekçelendirme, kanıtlama ve tahmin etme” (s. 149).

İlgili alan yazını incelendiğinde, yapılan araştırmalar bir erken cebir uygulamasına dâhil olan öğrencilerin cebirsel düşünmeyi ana sınıfından itibaren geliştirebildiklerini göstermektedir (örn. Blanton vd., 2015; Carraher vd., 2008; Stephens, Veltri Torres, vd., 2021). Örneğin, Blanton ve diğerlerinin (2015) 3. sınıf öğrencileriyle yaptıkları kapsamlı bir erken cebir uygulaması sonuçları göstermiştir ki ön testte uygulamaya dâhil olan ve olmayan gruplar arasında anlamlı bir fark gözlemlenmemesine rağmen son testte uygulamaya dâhil olan öğrenciler uygulamaya dâhil olmayan öğrencilere kıyasla anlamlı bir şekilde daha başarılı olmuşlardır. Aynı zamanda uygulama grubu öğrencilerinin kullandıkları stratejiler (eşit işaretine yönelik ilişkisel algı geliştirme, denklem çözebilme, fonksiyonun kuralını sözel olarak ve sembollerle ifade edebilme vb.) ön teste ve uygulama yapılmayan gruba kıyasla büyük farklar göstermiştir. Son yıllarda yapılan çalışmalar ise ilkökulda erken cebir uygulamasına tabi olan öğrencilerin ortaokulda da daha başarılı olduklarını göstermiştir (örn. Stephens, Stroud, vd., 2021).

Türkiye’de yapılan çalışmalar ile ilgili alan yazını incelendiğinde ise erken cebir öğretimine yönelik çalışmaların oldukça kısıtlı olduğu görülmektedir. İlgili çalışmalar incelendiğinde, öğrencilerin eşit işaretini “ilişkisel” bir algıdan ziyade “işlemsel” olarak anladıklarını (Baran Bulut vd., 2018; Yaman vd., 2003), erken cebir öğretim etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını (Turgut & Doğan Timur, 2017), öğrencilerin farklı düzeylerde fonksiyonel düşünme becerilerini sergilediklerini (Türkmen & Tanışlı, 2019) göstermektedir. Ancak Türkiye bağlamında ilkökul öğrencilerinin cebirsel düşünme becerilerini kapsamlı bir şekilde inceleyen daha çok çalışmaya ihtiyaç vardır. Bu çalışma bu amaç doğrultusunda yapılmıştır.

Bu çalışmada Blanton ve diğerlerinin (2018) erken cebire yönelik ortaya koyduğu teorik çerçeve temel alınmıştır. Bu çerçevenin genel hatlarını (1) eşitlik, cebirsel ifadeler, denklemler ve eşitsizlikler; (2) genelleştirilmiş aritmetik ve (3) fonksiyonel düşünme oluşturmaktadır. Eşitlik, cebirsel ifadeler, denklemler ve eşitsizlikler, “eşit işaretine yönelik ilişkisel bir algılayış geliştirme, cebirsel ifadeler ve denklemlerin sembolik formlarını temsil etme ve onlarla akıl yürütme ve denk olan ya da olmayan genelleştirilmiş nicelikler arasındaki ilişkileri tanımlamayı” içerir (Blanton vd., 2015, s. 43).

Genelleştirilmiş aritmetik ise “Aritmetik ilişkileri genellemeyi (buna işlemlerin ve sayıların özellikleri de dâhil olmak üzere, örneğin toplama işleminde değişme özelliği) ve aritmetik ifadeleri hesaplamadan öte yapısına odaklanmayı içerir” (Blanton vd., 2015, s. 43) şeklinde tanımlanır. Son olarak fonksiyonel düşünme, “Birlikte değişen nicelikler arasındaki ilişkilerin genelleştirilmesini ve sözcükler, cebirsel (sembolik) gösterim, tablo ve grafiklerle bu ilişkilerin temsil edilmesini ve ilişkiler hakkında akıl yürütülmesini kapsar” (Blanton vd., 2015, s. 43) olarak ele alınır.

Araştırmada yer alan uygulama bu üç ana alan altında yer almış ve sonuçlar da bu üç alt başlıkta incelenmiştir. Bu çalışmanın araştırma soruları şu şekildedir:

1) Bir erken cebir uygulamasına dâhil olan 3. sınıf öğrencileri ile (uygulama grubu) ve bu uygulamaya dâhil olmayan (kontrol grubu) 3. sınıf öğrencilerinin ön test ve son test performans puanları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

2) Bir erken cebir uygulamasına dâhil olan 3. sınıf öğrencileri ile (uygulama grubu) ve bu uygulamaya dâhil olmayan (kontrol grubu) 3. sınıf öğrencilerinde ön ve son testte kullanılan stratejiler açısından farklılıklar var mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemine ilişkin araştırma deseni, örneklem, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizi konularında bilgiler sunulacaktır.

Araştırma Deseni

Araştırma deseni olarak yarı deneysel desen kullanılmıştır. Katılımcıların, araştırma gruplarına rastgele atanmadığı çalışmalar yarı deneysel çalışma olarak adlandırılmaktadır (Fraenkel vd., 2011). Çalışmada 3. sınıflarda uygulama ve kontrol grubu yer almış ve her iki gruba da aynı zamanlarda ön test ve son test uygulanmıştır. Çalışmada öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri yazılı cevaplar, stratejileri ortaya çıkarmak için detaylı olarak analiz edilmiştir.

Örneklem

Gerekli Etik Kurulu, MEB ve veli izinleri alındıktan sonra araştırma Ankara'nın Çankaya ilçesinde bulunan iki ayrı devlet okulunda öğrenim gören 3. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırma için ODTÜ İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 032-ODTÜ-2019 protokol numarası ile etik izni alınmıştır. Bir devlet okulundaki 20 öğrenciden oluşan bir üçüncü sınıf uygulama grubunu oluştururken, başka bir devlet okulundaki 39 öğrenciden oluşan iki üçüncü sınıf kontrol grubunu oluşturmuştur. Okullar, araştırmacılar mesafe olarak yakın olması açısından uygun örnekleme yolu ile seçilmiştir. Uygulama grubu oluşturan sınıf müdür yardımcısının yönlendirmesiyle sınıf öğretmenin gönüllülüğü doğrultusunda seçilmiş olup; kontrol grubunu oluşturan sınıflar da benzer şekilde o okuldaki müdür yardımcısının yönlendirdiği sınıflarla oluşturulmuştur.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Çalışmanın ilk aşamasında Learning through an Early Algebra Progression (LEAP)[†] projesinden izin alınarak öğrenci etkinlik kâğıtları ve cebir testleri Türkiye uyarlanmıştır. Uyarlama sürecinde, araştırmacılar tarafından önce çeviriler yapılmış olup sonrasında LEAP projesinde yer almış olan araştırmacıyla birlikte Türkçe alan yazını da göz önünde bulundurarak kontroller yapılmıştır.

Araştırmada, uygulama grubu öğrencileriyle haftada ortalama 5 ders saati olacak şekilde 8 hafta boyunca erken cebir uygulaması yapılmıştır. Erken cebir uygulamasının içeriğini oluşturan konular ve haftalık dağılımları Tablo 1'de sunulmuştur. Uygulama derslerinde kullanılan ders planları genellikle gerçek yaşam durumlarıyla ilişkili bir problem durumu ile başlayıp öğrencileri bu problem durumları üzerinde tartışmaya yönlendirecek sorular içermektedir. Her derse öğrencilere önceki derslerde ele alınan konuları hatırlatma amaçlı sorularla başlanmıştır. Sonrasında öğrencilerin 4-5 kişilik gruplar hâlinde yeni konularla

[†] Learning through an Early Algebra Progression (LEAP) proje web sitesi: <http://algebra.wceruw.org>

ilgili problemler üzerinde çalışması ve en son tüm sınıf tartışması yer alacak şekilde ilerlemiştir. Dersler araştırmacılar tarafından yürütülmüş ve her derste dersi yürüten araştırmacı dışında bir araştırmacı, öğrenci çalışmalarına rehberlik edip onları gözlemlemiştir. Kontrol grubunda var olan öğretim programı kendi sınıf öğretmenleri tarafından devam ettirilmiştir.

Erken cebir uygulamasının öncesi ve sonrasında ise 3. sınıf uygulama ve kontrol grubu öğrencilerine Türkçeye uyarlanan 10 açık uçlu sorudan oluşan cebir testi, alt maddeleriyle birlikte toplam 22 soru, ön test ve son test olarak bir ders saati içerisinde uygulanmıştır. Cebir testinin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla Cronbach Alpha analizi yapılmış ve ön test verileri için $\alpha = 0,759$; son test verileri için $\alpha = 0,833$ olarak kaydedilmiştir. Bu nedenle cebir testinin güvenilir bir veri toplama aracı olduğu kabul edilmiştir.

Tablo 2.

Erken Cebir Uygulamasındaki Alanların Haftalık Dağılımı

Alanlar	Haftalar	Konular
Eşitlik, Cebirsel İfadeler, Denklemler ve Eşitsizlikler	1, 5	<ul style="list-style-type: none"> Eşit işaretinin ilişkisel anlamı Doğrusal denklemlerin ifadesi ve çözümü Eşitsizlikler
Genelleştirilmiş Aritmetik	2 – 4	<ul style="list-style-type: none"> Toplama işleminin etkisiz elemanı ve bir sayının toplamaya göre tersi Toplama işleminin değişme özelliği Tek ve çift sayı toplamları Çarpma işleminin etkisiz elemanı ve sıfır ile çarpma
Fonksiyonel Düşünme	6 – 8	<ul style="list-style-type: none"> $y = mx$ ve $y = mx + b$ şeklindeki fonksiyonel ilişkiler ve bu ilişkilerin grafiklerinin çizimi

Veri Analizi

Birinci araştırma sorusuna yönelik olarak kontrol ve uygulama gruplarının ön ve son test puanları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığına Mann-Whitney U ve bağımsız örneklem t testi ile bakılmıştır. Ön test puanlarından oluşan veriler normal dağılım göstermediğinden iki grubun ön ve son testleri arasındaki fark parametrik olmayan Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir. Normal dağılımın sağlandığı son test verileri ile bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Ancak, son test verilerinde bağımsız örneklem t testi varsayımlarından varyansların homojenliği sağlanmadığından, varsayımın sağlanmadığı duruma ilişkin istatistikler değerlendirilmiştir.

İkinci araştırma sorusuna yanıt bulabilmek için açık uçlu sorulara verilen yanıtlar alan yazında var olan kodlar ile analiz edilmiştir. Eşitlik, cebirsel ifadeler, denklemler ve eşitsizlikler alanına yönelik sorular bilinmeyen içeren eşitlik, doğru/yanlış ve denklem çözme soruları ile genelleştirilmiş aritmetik alanına yönelik sorular değişme özelliği sorusunun analizinde Blanton ve diğerlerinde (2015) verilen kodlama rehberlerindeki strateji kodları kullanılmıştır. Fonksiyonel düşünme alanından sorular doğum günü sorusu ise Stephens vd. (2017)'de yer alan strateji kodları ile kodlanmıştır. Alan yazından alınan kodlar birebir kullanılmıştır. Kullanılan strateji kodları sorudan soruya farklılık gösterdiğinden bulgular bölümünde sorulardan önce sunulacak ve örnekler verilecektir.

Kodlayıcılar arası güvenilirlik nitel çalışmalarda analizin güvenilirliğini arttırmak için önerilen metotlardan biridir ve genelde verilerin %10-25'i arası kullanılır (O'Connor & Joffe, 2020). Bu amaçla verilerin rastgele seçilen %20'lik bölümü ikinci bir araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Elde edilen kodlar karşılaştırılmış, araştırmacıların farklı kodladığı cevaplar tartışılarak uzlaşmaya varılmıştır. Gerekli olan durumlarda kodlama ve karşılaştırma yeniden yapılmış ve benzerlik skorunun %80'e ulaşması sağlanmıştır.

Bulgular

Araştırma bulguları araştırma sorularına göre sırayla sunulacaktır. İlk bölümde üçüncü sınıf uygulama ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasındaki istatistiksel farklılıklara yönelik yapılan testlerin sonucu paylaşılacaktır. İkinci bölümde ise uygulama ve kontrol grubu öğrencilerinin ön ve son test sorularında kullandıkları stratejiler arasındaki farklılıklara ilişkin bulgular yer almaktadır.

3. Sınıf Uygulama ve Kontrol Grupları Performansları Arasındaki İstatistiksel Farklar

Araştırma katılımcıları 3. sınıf kontrol ve uygulama grubu öğrencilerinin ön ve son testlerdeki sorulara verdikleri doğru cevaplar 1, yanlış ve boş bırakılan cevaplar 0 olarak puanlanmış ve testlerdeki toplam puanları hesaplanmıştır. Alt soru maddeleriyle 10 sorudan öğrencilerin alabileceği en yüksek puan 22'dir. Bu toplam puanlara ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Öğrencilerin Ön ve Son Testlerdeki Toplam Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

		N	\bar{X}	S	En yüksek puan	En düşük puan
Ön Test	Uygulama	20	4,2	2,93	9	0
	Kontrol	34	5,2	3,00	12	1
Son Test	Uygulama	18	9,5	4,8	18	1
	Kontrol	37	6,2	2,8	12	0

*Ön test ve son test öğrenci sayıları arasındaki fark, testlerin uygulanma zamanlarındaki öğrenci devamsızlıklarından kaynaklanmaktadır.

Uygulama ve kontrol grubu ön testleri arasındaki farkın incelenmesine yönelik yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Grupların Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Sıralama Ortalaması	Sıralama Toplamı	U değeri	z	p
Uygulama	24,48	489,5	279,5	-1,09	,275*
Kontrol	29,28	995,5			

*p> .05

Tablo 3'te görüldüğü gibi Mann-Whitney U testi sonucunda uygulama grubu öğrencileri ön test puanları ile kontrol grubu öğrencileri ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur (U= 279,5, p= ,275).

Uygulama ve kontrol grubu son testleri arasındaki farkın incelenmesine yönelik yapılan bağımsız örneklem t- testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Grupların Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t- Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	S	t	p
Uygulama	18	9,5	4,8	2,65	,014
Kontrol	37	6,2	2,8		

*p> .05

Son test puanları ile yapılan bağımsız örneklem t testine göre uygulama grubu son test puanları (\bar{X} = 9,5, S= 4,8 N= 18) ile kontrol grubu son test puanları (\bar{X} = 6,2, S= 2,8 N= 37) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur t (22,9) = 2,65, p= ,014. Uygulama grubu öğrencilerinin performans puanları ortalaması kontrol grubu öğrencilerinden yüksektir.

3. Sınıf Uygulama ve Kontrol Gruplarının Stratejileri

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu için uygulama ve kontrol gruplarının stratejileri detaylı olarak analiz edilmiştir. Erken cebirin üç önemli alanından (eşitlik, cebirsel ifadeler, denklemler ve eşitsizlikler ve fonksiyonel düşünme) seçilen sorular ve analizleri bu bölümde kontrol ve uygulama gruplarına yönelik ön ve son test sonuçları olarak sunulacaktır. Sunulan ana strateji kodları dışında, strateji kodu bulunan maddelerde verilen cevaplar belirlenen stratejilerin dışında ise veya cevap anlaşılabilir değil ise "diğer," soru boş bırakılmışsa "cevap yok" kodları kullanılmıştır. Ayrıca açıklama yapılmadan verilen sayısal cevaplara "sadece cevap" kodu verilmiştir. Bu stratejiler, grafiklerin okunabilir olması ve önemli stratejilerin ön plana çıkması amaçlandığından dolayı gösterilmemiştir.

Bilinmeyen İçeren Eşitlik Sorusu

Eşitlik, cebirsel ifadeler, denklemler ve eşitsizlikler alanındaki cebir testi sorusunda, öğrencilerden bir denklemdeki eksik değeri bulmaları ve cevaplarını açıklamaları istenmiştir. Diğer bir soruda da (Doğru/Yanlış Eşitlik Sorusu) verilen üç eşitliği doğru ya da yanlış olarak değerlendirmeleri ve cevaplarını açıklamaları istenmiştir. Her iki soru ve kullanılan ortak strateji kodları Tablo 5'te sunulmuştur.

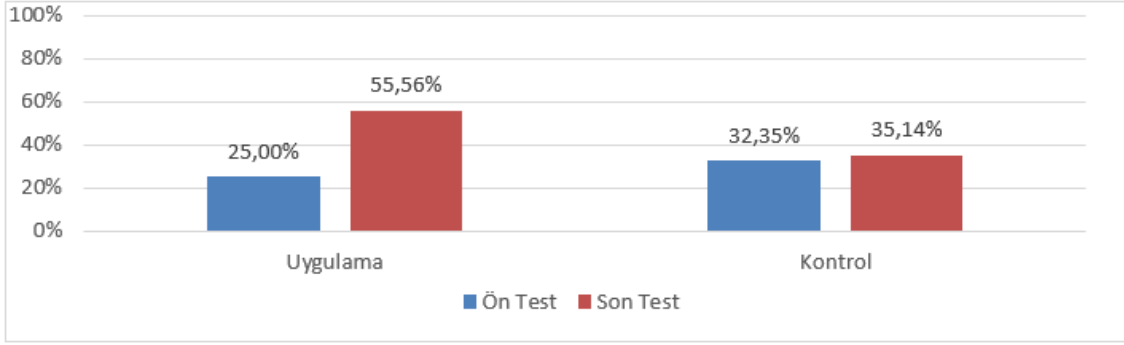
Tablo 5.

Bilinmeyen İçeren Eşitlik Sorusu ve Doğru/Yanlış Eşitlik Sorusu Strateji Kodları

1. Aşağıdaki eşitlikte verilmeyen değeri bulunuz. Cevabı nasıl bulduğunuzu açıklayınız. $7 + 3 = \underline{\quad} + 4$		
2. Aşağıdaki eşitlikleri inceleyip doğru ise "Doğru", yanlış ise "Yanlış" ifadelerini daire içine alınız. Cevabı nasıl bulduğunuzu açıklayınız.		
2a. $12 + 3 = 10 + 5$	Doğru	Yanlış
2b. $57 + 22 = 58 + 21$	Doğru	Yanlış
2c. $39 + 121 = 121 + 39$	Doğru	Yanlış
Strateji Kodu	Tanım	Örnek
Yapısal	Öğrenci, denklemdeki yapıyı fark eder ve eşitliği hesaplama yapmadan belirler veya çözer.	1. $7 + 3 = \underline{6} + 4$ çünkü 7'den bir çıkarırsan ve onu 3'e eklersen elinde 6 kalır. 2b: Doğru çünkü 57'ye bir ekliyorsun, 22'den de 1 çıkarıyorsun.
Hesaba Dayalı	Öğrenci, bilinmeyen değeri bulmak veya denklemin iki tarafının da aynı değere sahip olup olmadığını belirlemek için hesaplama yapar.	1. $7 + 3 = \underline{6} + 4$ çünkü $7 + 3 = 10$ ve $6 + 4 = 10$ 2a: Doğru çünkü $12 + 3 = 15$ ve $10 + 5 = 15$
İşlemsel	Öğrenci, çözümü bulmak için eşit işaretinin solundaki sayıları veya denklemdeki tüm sayıları toplar.	1. $7 + 3 = \underline{10} + 4$ çünkü $7 + 3 = 10$ $7 + 3 = \underline{14} + 4$ çünkü $7 + 3 + 4 = 14$ 2b: Yanlış çünkü $57 + 22 = 79$, 58 değil 2b: Yanlış çünkü $57 + 22 + 58 + 21 = 158$

Not: Tablo Blanton ve diğerlerinden (2015, s. 51) uyarlanmıştır.

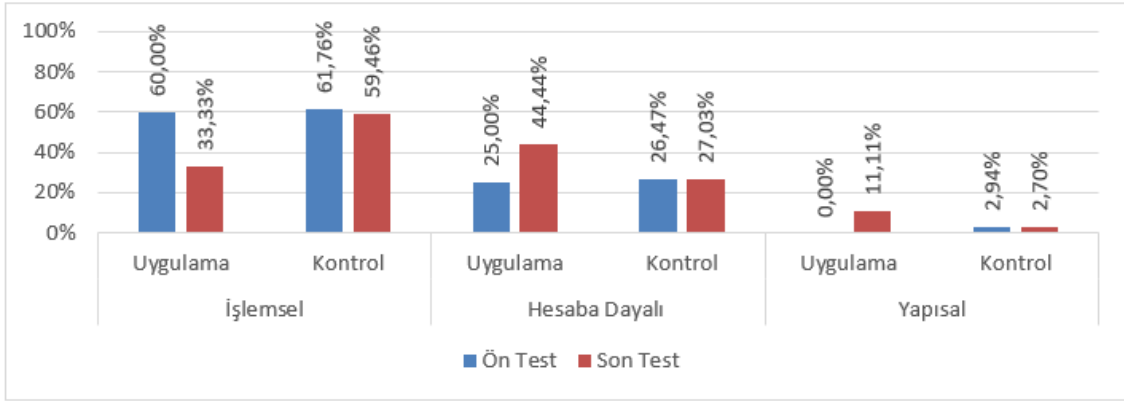
3. sınıf uygulama ve kontrol grupları öğrencilerinin erken cebir uygulaması öncesi ve sonrasında uygulanan cebir testinde bilinmeyen içeren eşitlik sorusunu (bakınız Tablo 5) doğru cevaplama yüzdelere ilişkin grafik Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Öğrencilerin Bilinmeyen İçeren Eşitlik Sorusunu Doğru Cevaplama Yüzdeleri

Not. Birinci soru için cevap vermeme yüzdesi ön testte kontrol grubunda %2,94 ve uygulama grubunda %5 iken, son testte kontrol grubunda %5,41 ve uygulama grubunda %0'dır.

Şekil 1'e göre, her iki grupta da son testlerde doğru cevapların yüzdesi artmış olmasına rağmen, uygulama grubunda doğru cevapların yüzdesinde yaklaşık %30 artış olurken, kontrol grubunda %3'lük bir artış gözlemlenmiştir. Öğrencilerin bilinmeyen içeren eşitlik sorusunda kullandıkları strateji yüzdeleri Şekil 2'de yer almaktadır.



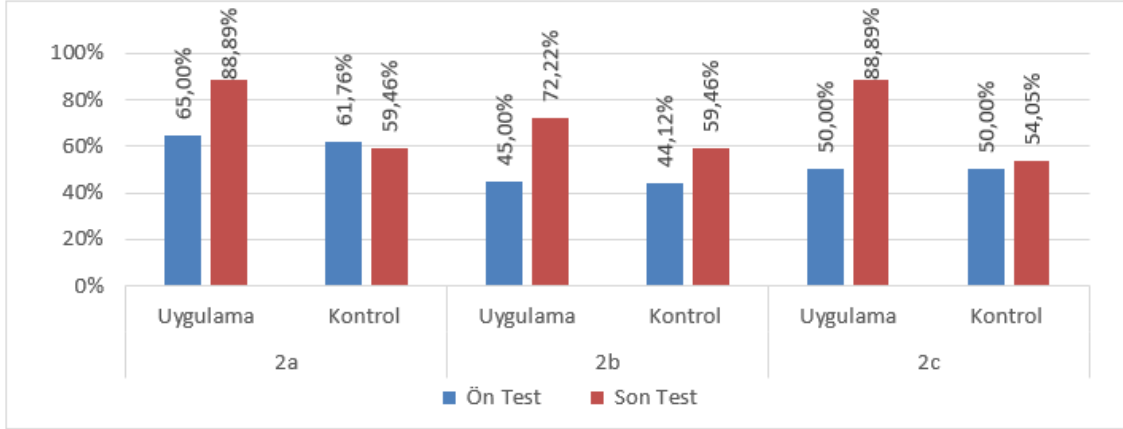
Şekil 2. Öğrencilerin Bilinmeyen İçeren Eşitlik Sorusunda Kullandıkları Strateji Yüzdeleri

Şekil 2'ye göre ön testte yaklaşık aynı oranda uygulama ve kontrol grubu öğrencisi eşit işaretine yönelik kavram yanılgısı olan işlemsel stratejiyi kullanırken, son testte kontrol grubunda çok belirgin bir değişim gözlemlenmezken (yaklaşık %62'den %59'a), uygulama grubunda bu stratejiyi kullanan öğrencilerin yüzdesinde azalma olmuştur (%60'tan yaklaşık %33'e). Doğru olan hesaba dayalı ve yapısal stratejilerini son testte daha çok uygulama grubunun kullandığı bulunmuştur. Hesaba dayalı strateji kullanımı uygulama grubunda %25'ten yaklaşık %44'e çıkarken, kontrol grubunda ise ön testte ve son testte yaklaşık %27 olarak kaydedilmiştir. Yapısal strateji ise ön testte uygulama grubunda hiç gözlemlenmezken, son testte %11 civarında bulunmuştur, kontrol grubunda ise ön testte ve son testte yaklaşık %3 olarak kaydedilmiştir.

Doğru/Yanlış Eşitlik Sorusu

Cebir testinin eşitlik, cebirsel ifadeler, denklemler ve eşitsizlikler alanındaki bir diğer sorusunda öğrencilerin eşit işaretine yönelik algılarını incelemek için verilen üç eşitliği doğru ya da yanlış olarak değerlendirmeleri ve cevaplarını açıklamaları istenmiştir. Sorunun maddeleri ve kullanılan strateji kodları Tablo 5'te sunulmuştur.

Uygulama ve kontrol grupları öğrencilerinin erken cebir uygulaması öncesi ve sonrasında uygulanan cebir testinde Doğru/Yanlış sorusu maddelerini doğru cevaplama yüzdelerine ilişkin grafik Şekil 3'te gösterilmiştir.

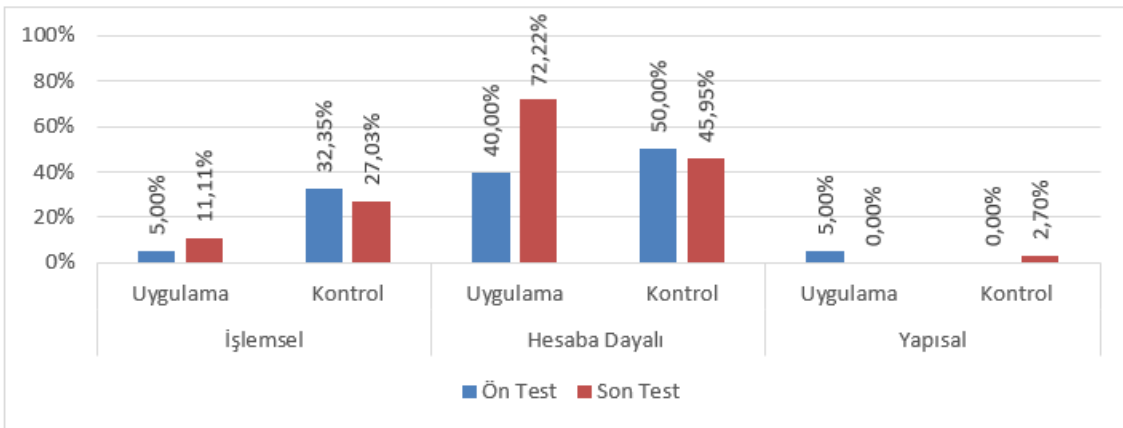


Şekil 3. Öğrencilerinin Doğru/Yanlış Sorusunu Doğru Cevaplama Yüzdeleri

Not. 2a maddesi için cevap vermeme yüzdesi ön testte her iki grupta %0 iken, son testte kontrol grubunda %2,7 ve uygulama grubunda %0'dır. 2b maddesi için cevap vermeme yüzdesi ön testte kontrol grubunda %2,94 ve uygulama grubunda %0 iken, son testte kontrol grubunda %2,7 ve uygulama grubunda %0'dır. 2c maddesi için cevap vermeme yüzdesi ön testte kontrol grubunda %8,82 ve uygulama grubunda %10 iken, son testte kontrol grubunda %2,7 ve uygulama grubunda %0'dır.

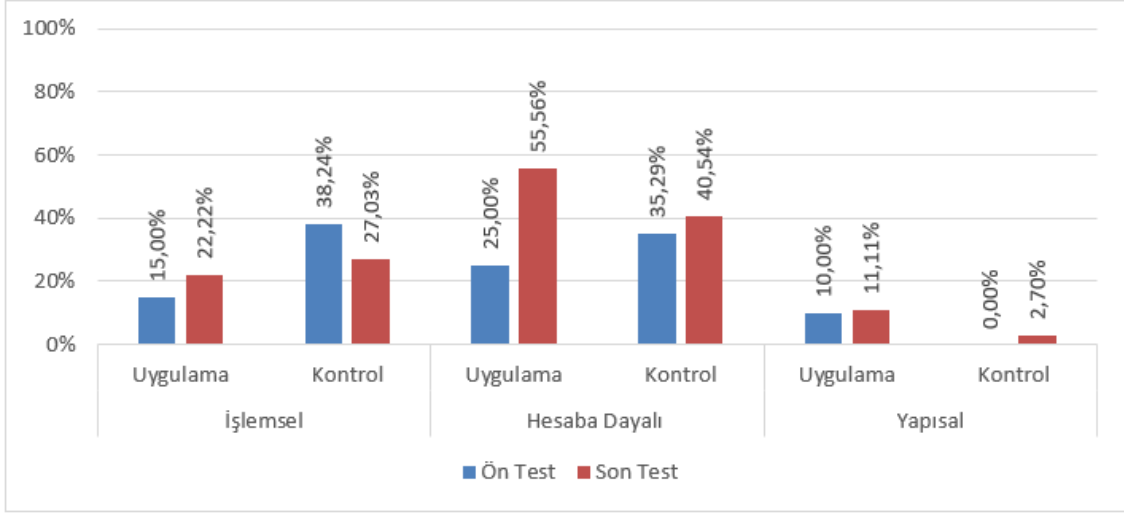
Şekil 3'te görüldüğü gibi 2a maddesinde kontrol grubu öğrencilerinde her iki testte de yaklaşık aynı doğruluk yüzdesi (ön test yaklaşık %62, son test yaklaşık %59) kaydedilirken, uygulama grubu öğrencilerinde ön testte %65 olan doğruluk yüzdesi son testte yaklaşık %89'a yükselmiştir. Benzer durum sorunun 2c maddesinde de gözlemlenmiştir. Sorunun 2c maddesinde kontrol grubu doğru cevaplama yüzdeleri ön testte %50, son testte yaklaşık %54 olarak kaydedilmiştir. Uygulama grubunda ise ön testte %50 olan doğruluk oranı, son testte yaklaşık %89'dur. Sorunun 2b maddesinde ise uygulama grubunda daha fazla olmak üzere her iki grubun da doğruluk yüzdesinde son testte artış gözlemlenmiştir. Kontrol grubunda yaklaşık %44'ten %59'a, uygulama grubunda ise %45'ten yaklaşık %72'ye artış saptanmıştır.

Üçüncü sınıf uygulama ve kontrol grubu öğrencilerinin ön ve son testlerde, Doğru/Yanlış sorusu maddelerini cevaplarırken kullandığı stratejiler sırayla sunulacaktır.



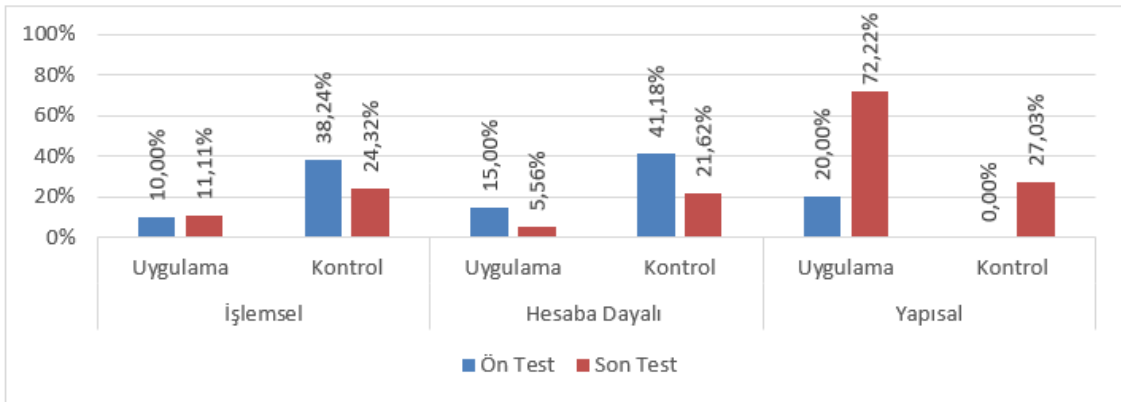
Şekil 4. Öğrencilerin 2a Maddesinde Kullandıkları Strateji Yüzdeleri

Sorunun a maddesinde, kontrol grubu öğrencilerinin hesaba dayalı strateji kullanma yüzdeleri yaklaşık olarak aynı düzeydeyken (ön testte %50, son testte yaklaşık %46) uygulama grubunda %40'tan yaklaşık %72'ye yükselmiştir (bakınız Şekil 4). Şekil 5'te sunulduğu gibi benzer bir bulgu sorunun b maddesinde de gözlemlenmiştir. Son testte uygulama grubu öğrencilerinde, $57 + 22 = 58 + 21$ eşitliğinin doğruluğunu eşitliğin her iki tarafındaki işlemleri yapıp aynı değerleri bularak kontrol eden öğrenci yüzdesi (hesaba dayalı stratejiyi kullanma), ön teste göre yaklaşık %31 artmıştır.



Şekil 5. Öğrencilerin 2b Maddesinde Kullandıkları Strateji Yüzdeleri

Sorunun c maddesinde kullanılan stratejilerin yüzdesi ise Şekil 6'da yer almaktadır. Sorunun diğer maddelerinden farklı olarak c maddesinde, işlemsel algıdan ilişkiye geçişe yönelik bir bulgu olarak, yapısal strateji kullanma yüzdesinde artış gözlemlenmiştir. Son testte her iki grupta da yapısal strateji kullanımında artış olsa da uygulama grubunda daha fazla olarak kaydedilmiştir. Kontrol grubu ön testinde gözlemlenmeyen yapısal strateji kullanma yüzdesi son testte yaklaşık %27'dir. Uygulama grubunda ise bu stratejinin kullanım oranı ön testte %20 iken son testte yaklaşık %72 olarak bulunmuştur.



Şekil 6. Öğrencilerin 2c Maddesinde Kullandıkları Strateji Yüzdeleri

Denklem Çözme Sorusu

Cebir testinin eşitlik, cebirsel ifadeler, denklemler ve eşitsizlikler alanındaki bir diğer sorusu da denklem çözme sorusudur. Soru ve kullanılan strateji kodları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

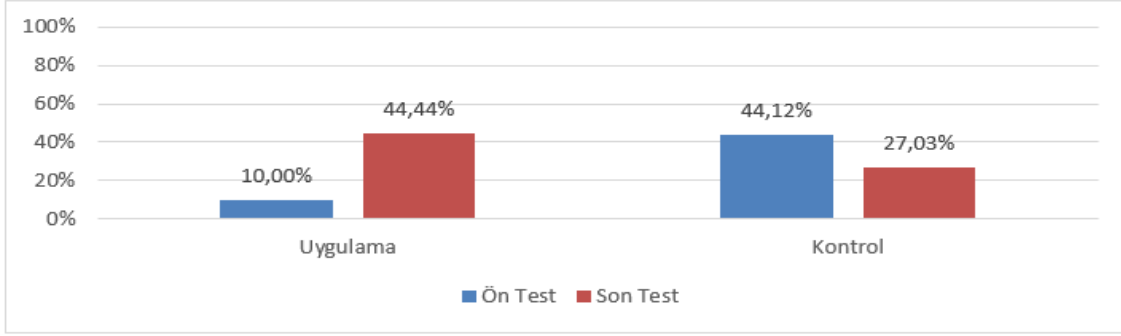
Denklem Çözme Sorusu ve Strateji Kodları

3. Aşağıdaki eşitlikte/denklemde yer alan n değerini bulunuz. Cevabınızı nasıl bulduğunuzu gösteriniz.
 $5 \times n + 2 = 42$

Strateji Kodu	Tanım	Örnek
Ters İşlem	Öğrenci denklemdeki sabit değerleri gözeterek ters işlem yapar, işlemlerin tersini kullanır.	$42 - 2 = 40, 40/5 = 8$
Bir Değer Verme	Öğrenci, değişken yerine yalnızca bir değer vererek işlemleri sırası ile yapar.	$5 \times 8 + 2 = 42$

Not: Tablo Blanton ve diğerlerinden (2015, s. 57) uyarlanmıştır.

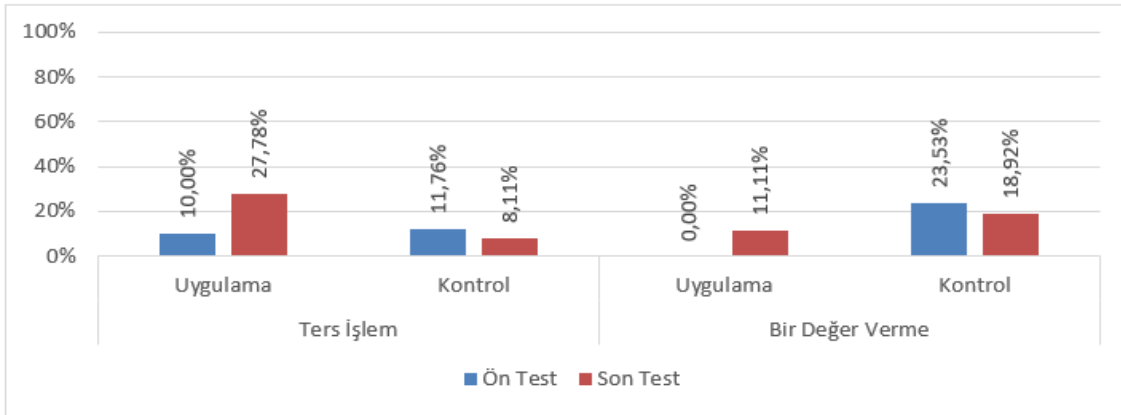
Üçüncü sınıf uygulama ve kontrol grupları öğrencilerinin erken cebir uygulaması öncesi ve sonrasında uygulanan cebir testinde Denklem sorusunu doğru cevaplama yüzdelere ilişkin grafik Şekil 7'de gösterilmiştir.



Şekil 7. Öğrencilerinin Denklem Çözme Sorusunu Doğru Cevaplama Yüzdeleri

Not. Üçüncü soru için cevap vermeme yüzdesi ön testte kontrol grubunda %47,06 ve uygulama grubunda %65 iken, son testte kontrol grubunda %62,16 ve uygulama grubunda %44,44'tür.

Şekil 7'ye göre, ön testten son teste uygulama grubu öğrencilerinin performansı artarken kontrol grubu öğrencilerinin doğru cevap verme yüzdesinde düşüş gözlemlenmiştir. Uygulama grubu öğrencilerinin ön testte doğru cevap verme yüzdesi %10, son testte yaklaşık %44 olarak kaydedilmiştir. Kontrol grubunda ise ön testte yaklaşık %44 olan doğruluk yüzdesi, son testte yaklaşık %27 olarak bulunmuştur.



Şekil 8. Öğrencilerinin Denklem Çözme Sorusunda Kullandıkları Strateji Yüzdeleri

Şekil 8’de görüldüğü üzere, uygulama grubu öğrencilerinin ters işlem stratejisi kullanma yüzdesi artmış (ön test %10; son test yaklaşık %28) ve son testte yaklaşık %11 oranında bir değer verme stratejisi kullanımı gözlemlenmiştir. Kontrol grubunda ise ön testten son testte her iki strateji yüzdesinde düşüş saptanmıştır. Yaklaşık %12 olan ters işlem stratejisi oranı yaklaşık %8’e, yaklaşık %24 olan bir değer verme stratejisi oranı ise yaklaşık %19’a düşmüştür.

Değişme Özelliği Sorusu

Cebir testinin bir diğer sorusu genelleştirilmiş aritmetik alanından seçilen bir sorudur. Bu soru ile öğrencilerin toplama işleminin değişme özelliğini fark edip etmediklerini ölçmek amaçlanmıştır. Soru maddeleri ve kullanılan strateji kodları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Değişme Özelliği Sorusu ve Strateji Kodları

Deniz’in öğretmeni ondan “23 + 15” sorusunu çözmesini ister, Deniz bu iki sayıyı toplayıp cevabı 38 olarak bulur. Daha sonra öğretmeni Deniz’den “15 + 23” sorusunun cevabını bulmasını ister. Bunun üzerine Deniz, cevabın yine 38 olduğunu, çünkü sayıların sadece yer değiştirdiğini söyler.

4a. Sizce Deniz’in bu fikri herhangi iki sayı için doğru mudur? Neden?

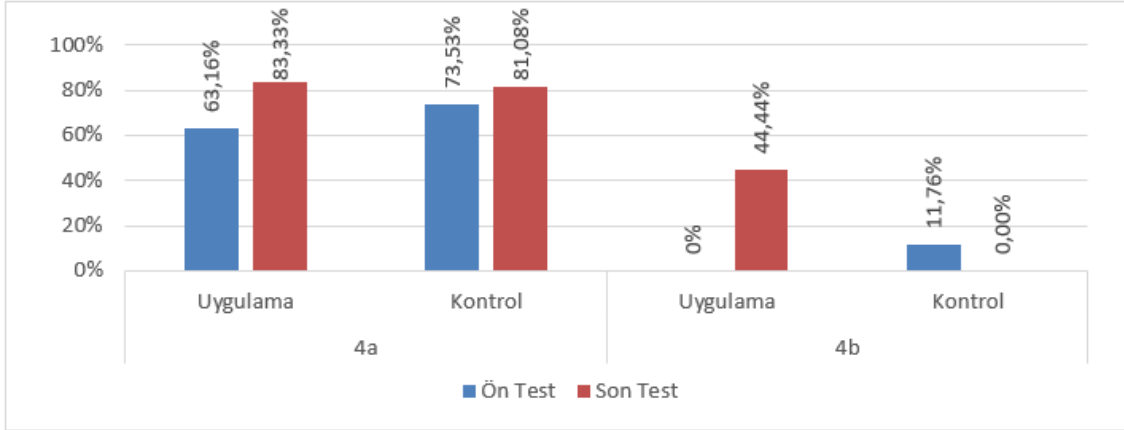
Strateji Kodu	Tanım	Örnek
Yapısal	Öğrenci, "değişme özelliği (toplama)" olarak adlandırır veya bu ilişkiyi sözcüklerle tanımlar.	23 + 15 ile aynı olduğunu biliyor çünkü o sadece sayıları ye değiştirdi.
Hesaba dayalı	Öğrenci, her toplamı ayrı ayrı hesaplar.	23 + 15 = 38 ve 15 + 23 = 38

4b. Değişkenleri (harfleri) kullanarak, herhangi iki sayıyı toplarken sayıların yerlerini değiştirmenin sonucu değiştirmeyeceğini gösteren bir denklem yazınız.

Değişme Özelliği	Öğrenci, değişkenleri kullanarak bir veya birden fazla, özelliği belirten doğru denklem yazar.	$a + b = b + a$ $a + b = c$ ve $b + a = c$
Değişme Özelliği – Tamamlanmamış	Öğrenci, toplamanın değişme özelliğinin, değişkenler, sayılar veya sayı ve değişkenlerden oluşan bir kombinasyonla nasıl temsil edileceğine dair bir anlayış gösterir, ancak son gösterim $a + b = b + a$ 'ya eş değildir.	$m + c$ ve $c + m$ $4 + 3 = 3 + 4$

Not: Tablo Blanton ve diğerlerinden (2015, s. 64) uyarlanmıştır.

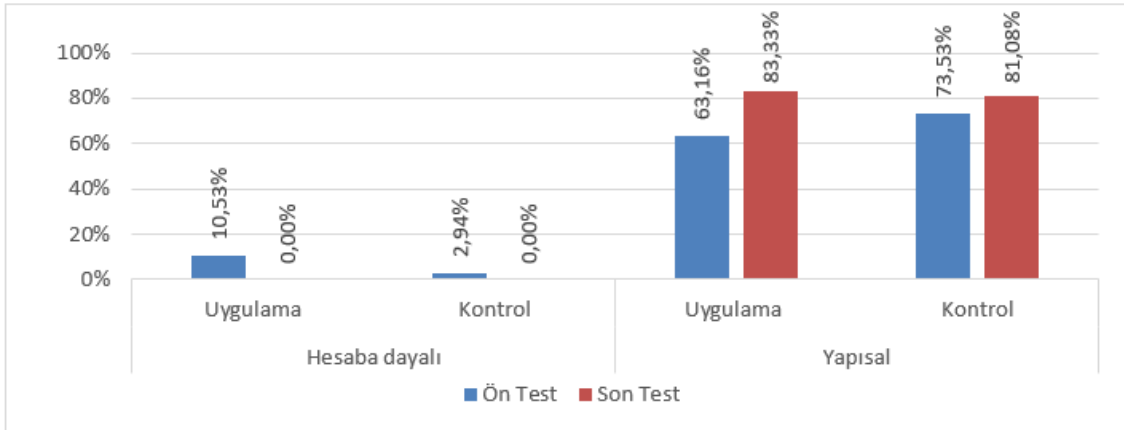
Üçüncü sınıf uygulama ve kontrol grupları öğrencilerinin erken cebir uygulaması öncesi ve sonrasında uygulanan cebir testinde Değişme Özelliği sorusunu doğru cevaplama yüzdelere ilişkin grafik Şekil 9’da gösterilmiştir.



Şekil 9. Öğrencilerin Değişme Özelliği Sorusunu Doğru Cevaplama Yüzdeleri

Not. 4a maddesi için cevap vermeme yüzdesi ön testte kontrol grubunda %11,76 ve uygulama grubunda %10,53 iken, son testte kontrol grubunda %8,11 ve uygulama grubunda %0'dır. 4b maddesi için cevap vermeme yüzdesi ön testte kontrol grubunda %26,47 ve uygulama grubunda %60 iken, son testte kontrol grubunda %29,73 ve uygulama grubunda %11,11'dir.

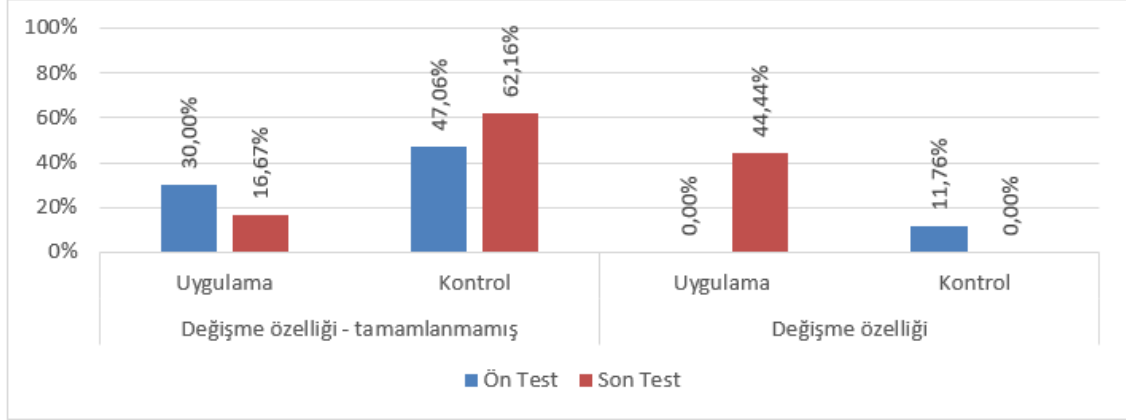
Şekil 9'da görüldüğü gibi Değişme Özelliği Problemi 4a maddesinde son testte her iki grupta bir artış olduğu görülmekte fakat bu artışın uygulama grubunda daha fazla olduğu görülmektedir. Uygulama grubu öğrencileri 4a maddesinde ön testte yaklaşık %63 oranında doğru cevap verirken, son testte bu oran yaklaşık %83 olmuştur. Kontrol grubunda ise bu oran ön testte yaklaşık %74 iken, son testte yaklaşık %81 olarak gözlemlenmiştir. Problemin 4b maddesinde ise kontrol grubu ön testinde öğrencilerinin yaklaşık %12'si doğru cevap verirken, son testte kontrol grubunda soruyu doğru cevaplayan öğrenci bulunmamaktadır. Uygulama grubunda ise ön testte 4b maddesini doğru cevaplayan öğrenci yer almazken, son testte uygulama grubu öğrencilerinin yaklaşık %44'ünün soruyu doğru bir şekilde cevapladıkları görülmektedir.



Şekil 10. Öğrencilerin Değişme Özelliği Sorusunun 4a Maddesinde Kullandıkları Strateji Yüzdeleri

Şekil 10'a göre, yapısal strateji yüzdesi ön testte uygulama grubunda yaklaşık %63, kontrol grubunda ise yaklaşık %74 olarak bulunmuştur. Bu stratejinin son testteki yüzdesinde uygulama ve kontrol grubunda artış kaydedilmiştir (son testte uygulama grubu yaklaşık %83, kontrol grubu yaklaşık %81). Son testte hiçbir öğrencinin hesaba dayalı strateji kullanmadığı görülmektedir. Ön testte ise kontrol grubunda hesaba dayalı stratejiyi kullanan öğrenci yaklaşık %3 iken, uygulama grubunda yaklaşık %11 olarak bulunmuştur.

Problemin b maddesinde, değişkenleri (harfleri) kullanarak, herhangi iki sayıyı toplarken sayıların yerlerini değiştirmenin sonucu değiştirmeyeceğini gösteren bir denklem için öğrencilerin kullandıkları strateji yüzdeleri Şekil 11’de gösterilmektedir.



Şekil 11. Öğrencilerin Değişme Özelliği Sorusunun 4b Maddesinde Kullandıkları Strateji Yüzdeleri

Değişme Özelliği sorusunun b maddesinde, değişme özelliği- tamamlanmamış stratejisini kullanan öğrenciler ön test kontrol grubunda yaklaşık %47 iken, uygulama grubunda %30 olarak bulunmuştur. Son test kontrol grubunda bu stratejiyi kullanan öğrenciler yaklaşık %62 iken, uygulama grubunda yaklaşık %17 olarak görülmektedir. Değişme özelliği stratejisini ön testte uygulama grubunda kullanan hiç öğrenci olmadığı, son testte uygulama grubunun yarısına yakınının (yaklaşık %44) değişme özelliğini denklemle ifade edebildiği görülmektedir. Kontrol grubunda ise bu stratejiyi son testte kullanan öğrenci olmazken ön testte bu oran yaklaşık %12 olarak bulunmuştur.

Doğum Günü Sorusu

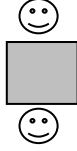
Cebir testinde fonksiyonel düşünmeyi ele alan Doğum Günü sorusu ile öğrencilerin fonksiyonel ilişkileri genelleme ve temsil etme becerilerini ölçmek amaçlanmıştır. Problemin a maddesinde yalnızca doğruluk incelenirken, b, c1, c2 ve d maddelerinde strateji analizi de yapılmıştır. Sorunun maddeleri ve kullanılan strateji kodları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

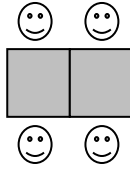
Doğum Günü Sorusu ve Strateji Kodları

5. Nehir doğum günü partisine arkadaşlarını davet ediyor. Kare şeklindeki masaların etrafında her arkadaşı için oturacak bir yer olduğundan emin olmak istiyor.

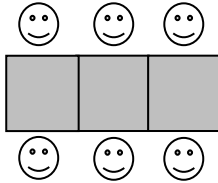
Aşağıdaki şekilde 2 kişi oturabiliyor:



İlk masaya bir masa daha eklerse 4 kişi oturabiliyor:



Eğer ikinci masaya bir masa daha eklerse, 6 kişi oturabiliyor



5a. Aşağıdaki tabloyu Nehir'in farklı sayıdaki masalara kaç kişi oturabileceğini düşünerek doldurunuz.

Masa sayısı	Kişi Sayısı
1	2
2	4
3	
4	
5	
6	
7	

5b. Yukarıdaki tabloda herhangi bir örüntü görüyor musunuz? Açıklayınız.

Masa sayısı ile kişi sayısı arasındaki ilişkiyi inceleyiniz.

5c1. Bu ilişkiyi tanımlayan kuralı sözcüklerle yazınız.

5c2. Bu ilişkiyi tanımlayan kuralı değişkenlerle (harflerle) yazınız.

Tablo 8. (devamı)

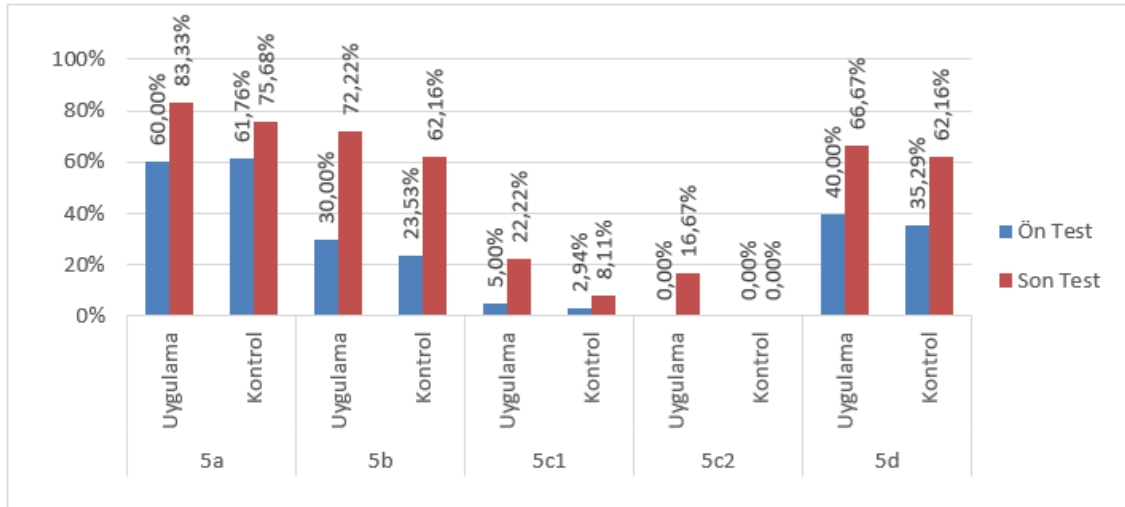
Strateji Kodu	Tanım	Örnek	
Varyasyonel Düşünme	Yinelemeli Örüntü - Özel	Öğrenci yinelemeli örüntüyü yalnızca belirli sayılarla tanımlar. Örüntüde masa, kişi veya her ikisi de tanımlanabilir.	Kişi sayısı 2,4,6,8... şeklinde devam ediyor
	Yinelemeli Örüntü - Genel	Öğrenci doğru bir yinelemeli örüntü tanımlar. Örüntüde masa, kişi veya her ikisinde de tanımlanabilir.	Kişi sayısı ikişer ikişer gidiyor.
Kovaryasyonel Düşünme	Öğrenci doğru bir kovaryasyonel ilişki tanımlar. İki değişkenin (masa sayısı ve kişi sayısı) ayrı olarak belirtilmek yerine ilişkilendirilmesi gerekir.	Masa sayısı birer arttıkça kişi sayısı ikişer artar.	
Bire Bir Eşleyerek Düşünme	Tek Örnek	Öğrenci, fonksiyon kuralının bir örneği olan ancak genellikle iki değişkeni ilişkilendirmeyen sayılar ve/veya bilinmeyenler içeren tek bir ifade veya denklem yazar.	$2 \times 2 = 4$
	Fonksiyonel – Özel	Öğrenci, belirli sayıları kullanarak fonksiyonel bir ilişki tanımlar, ancak değişkenlerle ilgili genel bir açıklama yapmaz. (Birden fazla örnek sunması gerekir)	$1 \times 2 = 2,$ $2 \times 2 = 4,$ $3 \times 2 = 6, \dots$ $1 + 1 = 2,$ $2 + 2 = 4,$ $3 + 3 = 6$
	Fonksiyonel – Temel	Öğrenci, iki değişken arasındaki genel ilişkiyi tanımlar, ancak değişkenler arasındaki dönüşümü tanımlamaz.	Masaların iki katı kadar insan var $\times 2$
	Gelişmekte olan Fonksiyonel		
	Kelimelerle	Öğrenci, eksik bir fonksiyon kuralı tanımlar. Genellikle bir değişkendeki dönüşümü tanımlar, ancak onu diğeriyle açıkça ilişkilendirmez.	Masa sayısının iki katıdır masa sayısı $\times 2$
Değişkenlerle	Öğrenci, değişkenleri kullanarak eksik bir fonksiyon kuralı tanımlar. Genellikle bir değişkendeki dönüşümü tanımlar, ancak bunu açıkça diğeriyle ilişkilendirmez.	$2 \times m$ $m + m$	

Tablo 8. (devamı)

Strateji Kodu	Tanım	Örnek	
Bire Bir Eşleyerek Düşünme	Gelişmiş Fonksiyonel		
	Kelimelerle	Öğrenci, iki değişken arasında genel bir ilişki tanımlayan ve birbirleri arasındaki dönüşümü içeren bir fonksiyon kuralını kelimelerle ifade eder.	Masa sayısının iki katı kişi sayısına eşittir
	Değişkenlerle	Öğrenci, iki değişken arasında genel bir ilişki tanımlayan ve birbirleri arasındaki dönüşümü içeren bir fonksiyon kuralını değişkenlerle ifade eder.	$m \times 2 = k$ $m + m = k$
5d. Nehir 100 masayı yan yana koyarsa kaç kişi oturabilir? Cevabınızı nasıl bulduğunuzu gösteriniz.			
Fonksiyon Kuralı	Öğrenci, çözümü bulmak için fonksiyon kuralını kullanır.	$100 \times 2 = 200$ $100 + 100 = 200$	

Not: Stratejiler, Stephens ve diğerlerinden (2017, s. 153) uyarlanmıştır.

3. sınıf uygulama ve kontrol grupları öğrencilerinin erken cebir uygulaması öncesi ve sonrasında uygulanan cebir testinde Doğum Günü sorusu maddelerini doğru cevaplama yüzdelerine ilişkin grafik Şekil 12'de gösterilmiştir.

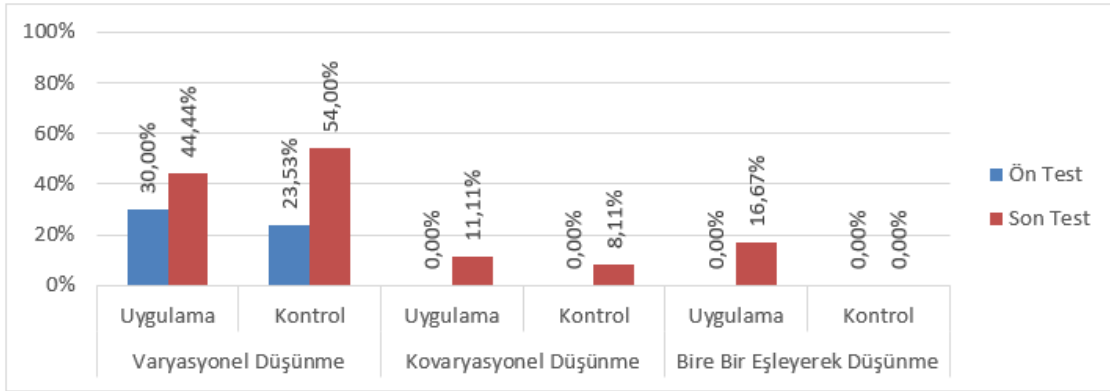


Şekil 12. Öğrencilerinin Doğum Günü Sorusunu Doğru Cevaplama Yüzdeleri

Not. 5a maddesi için cevap vermeme yüzdesi ön testte kontrol grubunda %14,71 ve uygulama grubunda %10 iken, son testte kontrol grubunda %13,51 ve uygulama grubunda %0'dır. 5b maddesi için cevap vermeme yüzdesi ön testte kontrol grubunda %47,06 ve uygulama grubunda %25 iken, son testte kontrol grubunda %18,92 ve uygulama grubunda %11,11'dir. 5c1 maddesi için cevap vermeme yüzdesi ön testte kontrol grubunda %64,71 ve uygulama grubunda %50 iken, son testte kontrol grubunda %37,84 ve uygulama grubunda %22,22'dir. 5c2 maddesi için cevap vermeme yüzdesi ön testte kontrol grubunda %82,35 ve uygulama grubunda %65 iken, son testte kontrol grubunda %70,27 ve uygulama grubunda %38,89'dur. 5d maddesi için cevap vermeme yüzdesi ön testte kontrol grubunda %32,35 ve uygulama grubunda %25 iken, son testte kontrol grubunda %24,32 ve uygulama grubunda %27,78'dir.

Şekil 12'ye göre, her iki grupta da son testlerde doğru cevapların yüzdesi artmıştır (5c2 hariç, kontrol grubunda ön ve son test %0). Her maddede uygulama grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerine kıyasla son testte daha yüksek başarı sergilemişlerdir. Stratejiler incelendiğinde uygulama grubundaki öğrencilerin son testte fonksiyonel ilişkileri genelleme ve temsil etmede daha ileri düzeyde stratejiler kullandıkları gözlemlenmiştir.

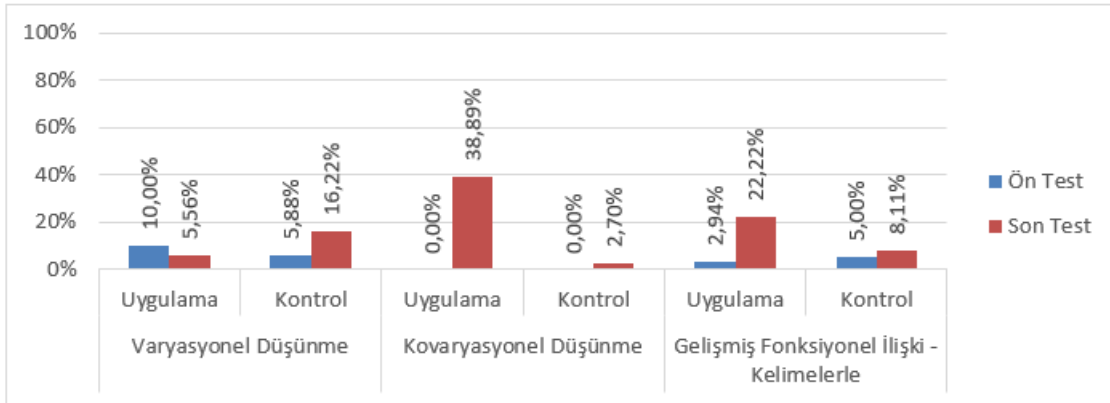
Sorunun 5b maddesinde öğrencilerden 5a maddesindeki tabloda gördükleri örüntüleri açıklamaları istenmiştir. Öğrencilerin, varyasyonel düşünme, kovaryasyonel düşünme ya da bire bir eşleyerek düşünme stratejilerinden herhangi birini kullandıkları cevaplar doğru kabul edilmiştir. Ön test ve son testte 5b maddesini doğru cevaplayan 3. sınıf öğrencilerinin kullandıkları stratejilerin yüzdeleri Şekil 13'te yer almaktadır.



Şekil 13. Öğrencilerin Doğum Günü Sorusunun 5b Maddesinde Kullandıkları Strateji Yüzdeleri

Grafikte görüldüğü gibi hem uygulama hem de kontrol grubunda ön testte soruyu doğru cevaplayan öğrenciler sadece varyasyonel düşünme stratejisini kullanmışlardır (örn., “kişi sayısı ikiye artıyor” ya da “masa sayısı birer birer artıyor”) (kontrol grubu yaklaşık %24; uygulama grubu %30). Son testte ise kontrol grubu öğrencilerinde varyasyonel düşünme (%54) ile birlikte düşük oranda kovaryasyonel düşünme (yaklaşık %8) gözlemlenirken, uygulama grubu öğrencilerinde varyasyonel düşünme (yaklaşık %44) ve kovaryasyonel düşünme (yaklaşık %11) dışında yaklaşık %17 oranında bire bir eşleyerek düşünme stratejisi gözlemlenmiştir.

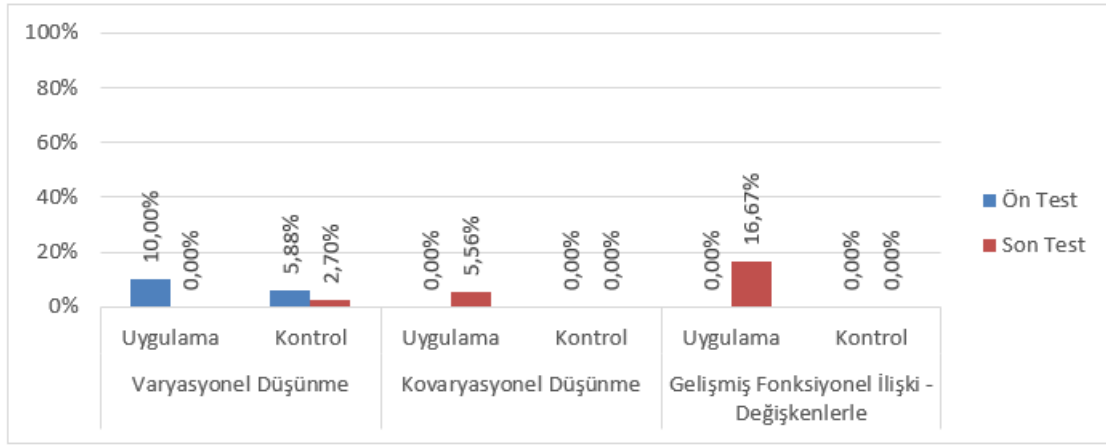
Gelişmiş fonksiyonel ilişki stratejisi kullanarak “kişi sayısı masa sayısının iki katıdır” şeklinde verilen cevapların doğru kabul edildiği 5c1 maddesindeki öğrenci cevaplarında gözlemlenen strateji yüzdelerine ilişkin grafik Şekil 14'te yer almaktadır.



Şekil 14. Öğrencilerin Doğum Günü Sorusunun 5c1 Maddesinde Kullandıkları Strateji Yüzdeleri

Şekil 14'te görüldüğü üzere her iki grupta da masa sayısı ve kişi sayısı arasındaki ilişkiyi gelişmiş fonksiyonel ilişki stratejisi ile kelimelerle ifade edebilen öğrenci yüzdesi ön testte düşükken, son testte bu yüzde uygulama grubunda yaklaşık %22'ye yükselmiş, kontrol grubunda ise yaklaşık %8 olarak saptanmıştır. Bununla birlikte, doğru kabul edilen bir strateji olmamasına rağmen, her iki grupta da ön testte gözlemlenmeyen kovaryasyonel düşünme stratejisi oranı uygulama grubu son testinde yaklaşık %39 olarak kaydedilmiştir. Bu oran kontrol grubu son testinde yaklaşık %3'te kalmıştır.

Doğum günü sorusunun 5c2 maddesinde ise öğrencilerin masa sayısı ve kişi sayısı arasındaki ilişkiyi harf değişkenlerle ifade etmeleri istenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinde hem ön testte hem de son testte masa sayısı ve kişi sayısı arasında bir değişken kullanarak fonksiyon kuralı yazan öğrenci gözlemlenmemiştir. Buna karşılık, uygulama grubu ön testinde de sıfır olan yüzde son testte yaklaşık %17 olarak bulunmuştur (bakınız Şekil 15).



Şekil 15. Öğrencilerin Doğum Günü Sorusunun 5c2 Maddesinde Kullandıkları Strateji Yüzdeleri

Doğum günü sorusunun 5d maddesinde öğrencilere 100 masaya kaç kişinin oturabileceği sorulmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinde fonksiyonel ilişki ile 200 cevabını veren öğrenci yüzdesi ön testte yaklaşık %24 iken son testte yaklaşık %51'e yükselmiştir. Uygulama grubunda ise bu yüzde ön testte %35'ten son testte yaklaşık %67'ye yükselmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

3. sınıf uygulama ve kontrol grubuna yönelik istatistiksel sonuçlar grupların ön test puanlarında anlamlı bir fark yokken son test puanlarının anlamlı olarak farklı olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar, Blanton ve diğerlerinin (2015) 3. sınıflarla yaptıkları çalışmada buldukları sonuçlara paralel bulunmuştur. Verilen erken cebir uygulaması uygulama grubunda olan 3. sınıf öğrencileri için anlamlı bir fark yaratmıştır.

İstatistiksel sonuçların yanı sıra 3. sınıf uygulama ve kontrol gruplarının ön ve son testte kullandıkları stratejiler detaylı olarak analiz edilmiştir. Sonuçlar, uygulama grubu öğrencilerinin son testte ön teste göre cebirsel stratejileri daha çok sergilediklerini göstermiştir. Çalışmanın temel aldığı çerçeveye göre belirtilen üç alanda (eşitlik, cebirsel ifadeler, denklemler ve eşitsizlikler, genelleştirilmiş aritmetik ve fonksiyonel düşünme) bu sonuçlar tartışılacaktır.

Eşitlik, cebirsel ifadeler, denklemler ve eşitsizlikler alanındaki 1. soruda ($7 + 3 = ___ + 4$), ön testte yaklaşık %60 uygulama ve kontrol grubu öğrencilerinin eşit işarete yönelik "işlemsel" algıya sahip oldukları bulunurken, son testte kontrol grubunda bu oran hemen hemen aynı kalırken, uygulama grubunda yaklaşık %30'a düşmüştür. 2. soruda (doğru/yanlış eşitlik soruları), uygulama grubu öğrencileri son testte her maddede kontrol grubundan daha iyi bir performans sergilemişlerdir. Bu soruda özellikle c maddesinde ($39 + 121 = 121 + 39$) öğrencilerin %72'sinin yapısal stratejiyi kullandığı, yani $39 + 121 = 121 + 39$ 'un doğru olduğunu sayıları toplamadan denklemin her iki yanındaki sayıların aynı olmasından yola

çıkarak ifade ettikleri görülmüştür. Stephens ve diğerleri (2013) çalışmalarında benzer bir sonuç bularak bu türde denklemlerin öğrencileri yapısal düşünmeye yönlendirebileceğini göstermişlerdir.

Gerek yurt dışında (örn. Carpenter vd., 2003; Matthews vd., 2012; Stephens vd., 2013) gerek Türkiye’de yapılan çalışmalar (örn. Baran Bulut vd., 2018; Yaman et al., 2003) öğrencilerin eşit işaretine yönelik sahip olduğu kavram yanılığını (“işlemsel” algıyı) destekler niteliktedir. Bu çalışmada erken cebir uygulamasına dâhil olan öğrencilerin son testte ilişkisel algıyla ilişkili olan hesaplama dayalı ve yapısal stratejileri daha çok kullandıklarını görebilmekteyiz. Knuth ve diğerleri (2006) ortaokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada öğrencilerin eşit işaretini algılama ile denklem çözme başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır.

Denklem çözme sorusunda, ($5 \times n + 2 = 42$), ön testte uygulama grubunun %10’u bu soruyu doğru cevaplarken son testte bu oran %44’e çıkmıştır. Kontrol grubunda ise ön testte %44 doğru cevaplarken son testte bu oran %27’ye düşmüştür. Stratejiler incelendiğinde soruyu doğru cevaplayan öğrencilerin ön testte çoğunlukla bir değer vererek denklemi çözdükleri görülmüştür. Son testte ise özellikle uygulama grubu öğrencilerinin “ters işlem” stratejisini kullandıkları görülmüştür. Bu strateji cebirsel düşünme ile yakından ilişkilidir (Carraher & Schliemann, 2007).

Genelleştirilmiş aritmetik alanıyla ilgili ele alınan soru toplamada değişme özelliği sorusudur. Bu sorunun a maddesinde öğrencilerin verilen durum için gerekçe sunmaları; b maddesinde de değişme özelliğini denklemle ifade etmeleri istenmiştir. Değişme özelliği sorusunun a maddesinde ön testten son teste uygulama grubu öğrencileri yapısal strateji kullanımını %20 artışla %83’e çıkarmışlardır; kontrol grubu da %7 artışla %81’e çıkarmışlardır. Bu sonuçlar göstermektedir ki uygulama grubunda daha büyük bir artış olmakla birlikte 3. sınıf öğrencileri bu özelliğin her zaman doğru olduğunu hesaba dayalı örneklerden çok değişme özelliğine atıf yaparak ya da bu ilişkiyi sözcüklerle yazarak gerekçelendirebilmişlerdir. Matematik programının 1. ve 3. sınıflarında yer alan kazanımlar toplamının değişme özelliğine yöneliktir (M.1.1.2.3. ve M.3.1.2.2; MEB, 2018). Bu da her iki grubun da a maddesinde bu ilişkiyi yapısal olarak gerekçelendirmede neden zorlanmadıklarını açıklayabilir. Sorunun b maddesi sonuçları incelendiğinde, uygulama grubunda hiçbir öğrencinin ön testte değişme özelliğini denklemle ifade edemediği gözlemlenirken son testte yaklaşık %44’ü ifade edebilmiştir. Kontrol grubunun ise yaklaşık %10’u ön testte denklemle ifade edebilirken, son testte bunu yapan hiçbir öğrenci yoktur. Bu da göstermektedir ki verilen erken cebir uygulaması sonrasında öğrenciler harf değişkenleri genelleme yapabilmek için kullanabilmişlerdir. Bu çalışmanın sonucuna benzer bulgular, erken cebir uygulaması sonrasında öğrencilerin aritmetik özelliklerde harf değişkenleri genelleme yapabilmek için kullanabilmesi, başka çalışmalarda da gözlemlenmiştir (Örneğin, Úcles vd. [2022, okul öncesi ve 1. sınıflar], Blanton vd. [2015, 3. sınıflar]).

Son olarak fonksiyonel düşünmeyi ele alan Doğum Günü sorusunda öğrencilerin fonksiyonel ilişkileri genelleme ve temsil etme becerileri ele alınmıştır. Uygulama grubu öğrencilerinin yaklaşık %20’si son testte fonksiyon kuralını kelimelerle (c1) ve harf değişkenlerle (c2) ifade edebilmişlerdir. Kontrol grubunda ise kuralı harf değişkenlerle ifade eden bulunamazken kelimelerle ifade eden yaklaşık %8’dir. Önemli bir diğer sonuç ise fonksiyon kuralının kelimelerle istendiği c1 maddesinde ön testte hiç gözlemlenmemiş olmasına rağmen son testte uygulama grubunun yaklaşık %40’ının kovaryasyonel düşünme stratejisi sergilemiş olmasıdır; kontrol grubunda bu oran yaklaşık %3’tür. Kovaryasyonel düşünme matematiksel düşünmenin önemli bir parçasıdır (Thompson & Carlson, 2017).

Fonksiyonel düşünme, programdaki örüntülere yönelik kazanımlarla birlikte ele alınabilir (örn. M.1.2.3.1., M.2.1.1.6, M.3.1.1.7, M.5.1.1.3, M.7.2.1.3; MEB, 2018). Burada önemli olan tek değişkendeki değişime odaklanmak yerine, kovaryasyonel (birlikte değişim) ve bire bir eşleyerek düşünme gibi (correspondence) çeşitli fonksiyonel ilişkilere odaklanmaktır (Blanton & Kaput, 2004).

Bu sonuçlar alan yazında erken cebir uygulaması yapan diğer çalışmaları desteklemektedir (örn. Blanton vd., 2015, 2019). Sonuçlar, erken cebir uygulamasının öğrencilerin cebirsel düşünme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Başka bir deyişle, 3. sınıf öğrencileri cebirsel stratejileri üç alanda kullanabilmişlerdir. Tüm bu sonuçlar göz önüne alındığında, erken cebir öğrenme alanının ilkökul

matematik programında yer alması gerektiği düşünülmektedir. Ortaokulda cebirle ilgili yaşanabilecek zorlukları önlemek için öğrencilere uygun erken cebir deneyimleri sağlayabilmek önemlidir. Bu bağlamda erken cebir konusunda kapsamlı araştırmalar yapılması ve hizmet içi eğitimler verilerek öğretmenlerin bu yönde farkındalıklarının artırılması gerekmektedir. Özellikle sınıf öğretmenlerinin erken cebir öğretiminde büyük rolü vardır (Blanton & Kaput, 2003). Bu açıdan sınıf öğretmenleri özellikle alan ve pedagojik alan bilgisi açısından hizmet içi eğitimlerle desteklenmelidir.

Bu çalışmaya benzer erken cebir çalışmalarının 3. sınıf öncesi ve sonrası öğrencilerle de yapılması önerilmektedir. Ayrıca okul öncesi ve sınıf öğretmenleri ve adaylarına yönelik yapılacak araştırmalara ihtiyaç vardır. Erken cebir çalışmaları, erken cebirin farklı alanlarına (örneğin, eşitlik, cebirsel ifadeler, denklemler ve eşitsizlikler, genelleştirilmiş aritmetik ve fonksiyonel düşünme) yönelik olarak da tasarlanabilir. Aynı zamanda yapılacak boylamsal çalışmaların da erken cebir alanındaki araştırmalara önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Yazar Katkı Oranı

Makalenin tamamlanmasına 1. yazar %30 oranında, 2. yazar %30 oranında, 3. yazar %20 oranında ve 4. yazar %20 oranında katkı sunmuştur. Tüm yazarlar çalışmanın son halini gözden geçirip gerekli revize işlemlerini gerçekleştirmiştir.

Etik Beyan

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

Çatışma Beyanı

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

References

- Baran Bulut, D., Aygün, B., & İpek, A. S. (2018). Meaning of the primary and secondary school students towards equal sign. *Turkish Journal of Teacher Education*, 7(1), 1–16.
- Blanton, M. L., & Kaput, J. J. (2003). Developing elementary teachers' algebra eyes and ears. *Teaching Children Mathematics*, 10(2), 70–77. <https://doi.org/10.5951/TCM.10.2.0070>
- Blanton, M. L., & Kaput, J. J. (2004). Elementary grade students' capacity for functional thinking. *Proceedings of The International Group for The Psychology of Mathematics Education*, 28(2), 135–142.
- Blanton, M., Schifter, D., Inge, V., Lofgren, P., Willis, C., Davis, F., & Confrey, J. (2007). Early algebra. In V. J. Katz (Ed.), *Algebra: gateway to a technological future* (pp. 7–14). Mathematical Association of America.
- Blanton, M., Stephens, A., Knuth, E., Murphy Gardiner, A., Isler, I., & Kim, J. (2015). The development of children's algebraic thinking: The impact of a comprehensive early algebra intervention in third grade. *Journal for Research in Mathematics Education*, 46(1), 39–87. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.46.1.0039>
- Blanton, M., Brizuela, B. M., Stephens, A., Knuth, E., Isler, I., Gardiner, A. M., Stroud, R., Fonger, N. L., & Stylianou, D. (2018). Implementing a framework for early algebra. In C. Kieran (Ed.), *Teaching and learning algebraic thinking with 5-to 12-year-olds* (pp. 27–49). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-68351-5_2
- Blanton, M., Isler-Baykal, I., Stroud, R., Stephens, A., Knuth, E., & Murphy Gardiner, A. (2019). Growth in children's understanding of generalizing and representing mathematical structure and relationships. *Educational Studies in Mathematics*, 102, 193–219. <https://doi.org/10.1007/s10649-019-09894-7>

- Carpenter, T. P., Franke, M. L., & Levi, L. (2003). *Thinking mathematically: Integrating arithmetic and algebra in elementary school*. Heinemann.
- Carraher, D. W., & Schliemann, A. D. (2007). Early algebra and algebraic reasoning. In F. K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 669–705). Information Age Publishing.
- Carraher, D. W., Schliemann, A. D., & Schwartz, J. (2008). Early algebra is not the same as algebra early. In J. Kaput, D. W. Carraher, & M. Blanton (Eds.), *Algebra in the early grades*. Erlbaum.
- Common Core State Standards Initiative. (2010). *Common Core State Standards for mathematics*. http://www.corestandards.org/assets/CCSSI_Math%20Standards.pdf
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Kieran, C. (2004). Algebraic thinking in the early grades: What is it? *The Mathematics Educator*, 8(1), 139–151.
- Knuth, E. J., Stephens, A. C., McNeil, N. M., & Alibali, M. W. (2006). Does understanding the equal sign matter? Evidence from solving equations. *Journal for Research in Mathematics Education*, 37(4), 297–312. <https://doi.org/10.2307/30034852>
- Matthews, P., Rittle-Johnson, B., McEldoon, K., & Taylor, R. (2012). Measure for measure: What combining diverse measures reveals about children's understanding of the equal sign as an indicator of mathematical equality. *Journal for Research in Mathematics Education*, 43(3), 316–350. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.43.3.0316>
- Ministry of National Education (MoNE) (2018). *Mathematics curriculum (Grades 1-8) [Matematik dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı]* Retrieved from <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=329>
- O'Connor, C., & Joffe, H. (2020). Intercoder reliability in qualitative research: Debates and practical guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1–13. <https://doi.org/10.1177/16094069198992>
- Ramirez Uclés, R., Brizuela, B. M., & Blanton, M. (2022). Kindergarten and first-grade students' understandings and representations of arithmetic properties. *Early Childhood Education Journal*, 50(2), 345–356. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01123-8>
- Stephens, A. C., Ellis, A. B., Blanton, M., & Brizuela, B. M. (2017). Algebraic thinking in the elementary and middle grades. In J. Cai (Ed.), *Compendium for research in mathematics education* (pp. 386–420). National Council of Teachers of Mathematics.
- Stephens, A. C., Fonger, N., Strachota, S., Isler, I., Blanton, M., Knuth, E., & Murphy Gardiner, A. (2017). A learning progression for elementary students' functional thinking. *Mathematical Thinking and Learning*, 19(3), 143–166. <https://doi.org/10.1080/10986065.2017.1328636>
- Stephens, A. C., Knuth, E. J., Blanton, M. L., Isler, I., Gardiner, A., & Marum, T. (2013). Equation structure and the meaning of the equal sign: The impact of task selection in eliciting elementary students' understandings. *Journal of Mathematical Behavior*, 32(2), 173–182. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2013.02.001>
- Stephens, A., Stroud, R., Strachota, S., Stylianou, D., Blanton, M., Knuth, E., & Gardiner, A. (2021). What early algebra knowledge persists 1 year after an elementary grades intervention? *Journal for Research in Mathematics Education*, 52(3), 332–348. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc-2020-0304>
- Stephens, A., Veltri Torres, R. V., Sung, Y., Strachota, S., Gardiner, A. M., Blanton, M., Stroud, R. & Knuth, E. (2021). From “You have to have three numbers and a plus sign” to “It’s the exact same thing”: K–1 students learn to think relationally about equations. *The Journal of Mathematical Behavior*, 62, 100871. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2021.100871>

- Thompson, P. W., & Carlson, M. P. (2017). Variation, covariation, and functions: Foundational ways of thinking mathematically. In J. Cai (Ed.), *Compendium for research in mathematics education* (pp. 421–456). National Council of Teachers of Mathematics.
- Turgut, S., & Doğan Temur, Ö. (2017). Erken cebir öğretim etkinliklerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-31.
- Türkmen, H. & Tanışlı, D. (2019). Cebir öncesi: 3. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin fonksiyonel ilişkileri genelleme düzeyleri. *Journal of Qualitative Research Education*, 7(1), 344–372. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.16m>
- Yaman, H., Toluk, Z., & Olkun, S. (2003). İlköğretim öğrencileri eşit işaretini nasıl algılamaktadırlar? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 142–151.



Mediator Role of Psychological Well-Being in the Relationship Between Parent 's Regulation of Child's Emotion and Child 's Emotion Regulation *

Ferah ÇEKİCİ^{a**} (ORCID ID - 0000-0003-4672-2116)

Ahmet TOPLU^b (ORCID ID - 0000-0002-9490-1533)

^a İstanbul Medipol University, Faculty of Educational Sciences, İstanbul/Türkiye

^b Dulkadiroğlu Guidance and Research Center, Kahramanmaraş /Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1185911

Article history:

Received 07.10.2022

Revised 06.10.2023

Accepted 24.12.2023

Keywords:

Parent 's Regulation of the Child's Emotion,
Child 's Regulation of His/Her Own Emotion,
Psychological Well-being,
Mediator Analysis.

Research Article

Abstract

The purpose of the present study was to analyze the mediating role of psychological well-being in the relationship between parents' regulation of their children's emotions and children's regulation of their own emotion. The study group consisted of 386 mothers living in different cities of Turkey. To collect the data, the convenience sampling method was applied, and the measurement tools were published on an online platform and presented to the participants for their answers. The data of the research were obtained using the Parent Emotion Regulation Scale (PERS), Emotion Regulation Checklist, Psychological Well-Being Scale, and the personal information form. Pearson moment correlation analysis and parallel multiple variable analysis (PROCESS) in the data analysis. According to the findings obtained from the study, psychological well-being significantly mediates the relationship between parent 's child's emotion regulation and child's emotion regulation. This result shows that the psychological well-being of the parent plays a mediating role in the emotion regulation process in the relationship between the parent 's regulation of the child 's emotion and the child 's regulation of their own emotion. This result of the research was discussed within the scope of the relevant literature, and suggestions were made for future research.

Ebeveynin Çocuğunun Duygusunu Düzenlemesi ile Çocuğun Duygu Düzenlemesi İlişkisinde Psikolojik İyi Oluşun Aracı Rolü

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd. 1185911

Makale Geçmişi:

Geliş 07.10.2022

Düzeltilme 06.10.2023

Kabul 24.12.2023

Anahtar Kelimeler:

Ebeveynin Çocuğunun Duygusunu Düzenlemesi,
Çocuğun Kendi Duygusunu Düzenlemesi,
Psikolojik İyi Oluş,
Aracılık Analizi.

Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarının duygusunu düzenlemesi ile çocuğun kendi duygusunu düzenlemesi arasındaki ilişkide psikolojik iyi oluşun aracı rolünün incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye' nin farklı şehirlerinde yaşayan toplam 386 anne oluşturmaktadır. Katılımcılara ulaşabilmek amacıyla uygun (kolay ulaşılabilir) örnekleme yöntemi uygulanmış, ölçme araçları ise çevrimiçi bir platformda yayınlanarak katılımcılara ulaştırılmıştır. Veri toplama aracı olarak, Anne-Baba Duygu Düzenleme Ölçeği, Duygu Düzenleme Ölçeği, Psikolojik İyi Oluş Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılarak araştırmanın verileri elde edilmiştir. Verilerin analizinde, Pearson moment korelasyon analizi ve Paralel Çoklu Değişken Analizi (PROCESS) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ebeveynin çocuğunun duygusunu düzenlemesi ile çocuğun kendi duygusunu düzenlemesi arasındaki ilişkide psikolojik iyi oluş anlamlı düzeyde aracılık etmektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç ilgili alan yazın kapsamında tartışılmış ve gelecekteki araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

*This study was presented as an "oral presentation" at the 24th International Psychological Counseling and Guidance Congress in Ankara University between 17th-19th November 2023.

**Corresponding Author: fcekici@medipol.edu.tr

Introduction

Emotions play an important role in shaping individuals' behaviors and reactions in daily life. The ability to regulate emotions, especially in encountered events and situations, has been accepted as one of the life skills expected to be developed from an early age. Emotion regulation is defined as the ability of individuals to regulate their emotional state in accordance with the context when faced with an emotional stimulus (Eisenberg & Spinrad, 2004, pp. 336-338). Emotion regulation is expected to develop with cognitive and social development in preschool. Accordingly, the development of emotion regulation skills in the preschool period positively affects children's social lives and communication with their peers (Bronson, 2000; Cole et al., 1994).

Parents are of key importance in helping children recognize, understand, and express their emotions and regulate their emotions in preschool. If parents do not sufficiently contribute to their children's development of emotion regulation skills at this critical stage, some adjustment problems may arise in this process, parents can teach their children how to regulate their emotions and behaviors by being a model or by exhibiting various behaviors that enable them to take an example (Leland, 2014). In this context, it has been observed that parental behaviors have a significant impact on the child's development and emotional regulation, especially in the relationship between parent and child (Kağıtçıbaşı et al., 2001). In various studies conducted on this subject; there is a significant relationship between mother's sensitivity and children's emotion regulation (Metin, 2010). In addition, there is a significant relationship between mothers' maternal attitudes and empathic tendencies and children's emotion regulation (Kurbet, 2010). In addition, mothers' positive parenting behaviors have an impact on children's emotion regulation (Atan, 2020), which was found to have a significant effect. In their research on this subject, Marroquin et al. (2017) found that emotional regulation difficulties are related to individuals' psychological well-being. In another study, it was stated that in addition to regulating individuals' emotions, it is necessary to reveal the reasons for the different emotions that occur in individuals (Thomson & Calkins, 1996). These studies demonstrate the importance of parental influence and guidance in regulating the child's own emotions. According to various studies in the literature, children with developed emotion regulation skills in the preschool period show less problematic behaviors and establish better relationships with their parents (Apaydın-Demirci et al., 2020), whereas those with inadequate emotion regulation skills exhibit various behavioral problems (Apaydın-Demirci et al., 2020). Eisenberg & Fabes, 1992). Accordingly, in children who have difficulty regulating their emotions, various problems arise, such as not being able to recognize their emotions, not being able to make sense of their emotions, giving in to their impulses, and being excessively sad when they experience negative emotions, as well as not being able to act in accordance with their goals (Gratz & Roemer, 2004).

Parents play an important role in children's emotional regulation process. In this process, while parents support their children in regulating their emotions, they also undertake important duties by meeting their children's needs for affection, support, security, and feeling valued (Furman & Buhrmester, 1985). Accordingly, parents who are supportive and warm toward their children contribute to their children's development of more constructive emotion regulation skills (Eisenberg et al., 1998). This approach of the parent is explained as regulating, noticing, and identifying the child's emotions and guiding the caregiver (Kahraman & Tanrikulu, 2019; Morris et al., 2007). It is thought that the psychological well-being of parents has an important effect on their children's emotional regulation and well-being. Accordingly, the psychological well-being of parents significantly affects the psychological well-being of children (Fox & Calkins, 2003). Parents with high levels of psychological well-being praise their children, respect their opinions, and take their needs into consideration. Therefore, such behaviors support children's self-expression and emotion regulation skills (Gross, 2014). When various studies on this subject are examined, it is seen that mothers' emotional regulation skills have a significant impact on children's emotional regulations. These studies emphasize the positive effect of parents teaching their children emotion regulation behaviors on their ability to manage their emotions (Leland, 2014). In a study conducted on this subject, Berlin and Cassidy (2003) found that mothers' inability to control their emotions toward their children had a negative impact on their children's emotion regulation skills. In addition, studies on the relationship between the mother's child's emotion regulation and the child's

emotion regulation have concluded that there is a relationship between the child's emotion regulation and the mother's attachment style and some personality traits (Bilge & Sezgin, 2021; Kahraman & Alemdar, 2021). Other studies on this subject have found a significant relationship between the psychological well-being of parents and children's emotional regulation (Atan, 2020; Karaş & Altun, 2022; Koca, 2019).

Psychological well-being is defined as a feeling of happiness that arises because of satisfaction in individuals' lives (Ryff, 1989), a state of awareness of individuals' potential and goals in life, and healthy interaction with others (Ryff & Keyes, 1995). Parents' psychological well-being is crucial in their children's emotional regulation (Gotmann et al., 1996). On the other hand, when parents accept their children's emotions and respond effectively in the process of regulating their children's emotions, children can regulate their own emotions more easily; On the contrary, children have difficulty regulating their emotions when their emotions are ignored or unaccepted (Pektaş, 2015). In this respect, considering the importance of supporting preschool children in regulating their emotions, this study aimed to examine the mediating role of psychological well-being in the relationship between parents of preschool children regulating their children's emotions and the child's self-regulation. In line with this general purpose, the research problem statements for which answers were investigated in the research are as follows:

1. Is there a significant relationship between mothers with preschool children aged 3-6 years regulate their children's emotions, regulation of children's their own emotion and the psychological well-being of the parents?
2. Does psychological well-being play a mediating role in the relationship between mothers with preschool children aged 3-6 years regulate their children's emotions and regulation of children's their own emotion

Method

This research is a quantitative study using a descriptive research model (Karasar, 2020). The study group consisted of 386 mothers with children aged 3-6. The participants of the study were reached using a convenient sampling method. In this context, 386 mothers residing in different provinces of Turkey were interviewed. During the data collection process ethics committee permission was obtained from Istanbul Medipol University Social Sciences Scientific Research Ethics Committee to conduct the research (Date: 09.06.2022, Decision Number: 70). Then, to reach the participants, the informed consent form and other measurement tools were converted into an answerable form through the online application and published on the online platform. The data of the research were collected between May 2022 and June 2022.

When the results obtained regarding the demographic information about the study participants were examined, the ages of the mothers varied between 21 and 45 years, and the average age is 29.8. In terms of education level, 36.5% of the mothers were university graduates (n= 141), 24.1% were primary school graduates (n= 93), 15.8% were secondary school (n= 61), and 13.7% were high school graduates (n= 53). It was observed that 6.2% of them had postgraduate degrees (n= 24) and 3.6% were illiterate (n= 14). When the occupations of the mothers were examined, 59.8% were housewives (n= 231), 31.3% worked in the public sector (n= 121), 19% worked in the private sector (n= 17), and the remaining 15% chose other options. It was determined that they marked (n= 15). When the ages of the children of the mothers participating in the study were examined, 26.9% of the mothers were 6 years old (n= 104), 25.9% were 5 years old (n= 100), 22.8% were 4 years old (n= 88), and 24.4% were 3 years old. It was determined that they had (n= 94) children. Regarding the educational status of the children, 48.7% were at home, that is, they did not attend any educational institution (n= 188), 24.1% were in kindergarten (n= 93), 14.5% were in kindergarten (n= 56), and 12.7% were in kindergarten (n= 93). It was observed that 100,000 of them attended nursery (n= 49).

Data Collection Tools

Parent Emotion Regulation Scale

This scale was developed by Pereira et al. (2017) to help parents with children between the ages of 3 and 15 regulate negative emotions toward themselves and their children. In the original form of the scale, there are four subscales regarding the parent's understanding of the child's emotions, the parent's avoidance of the child's emotions, the parent's lack of emotional control of the child, and the parent's acceptance of the child's and his /her own emotions. A five-point Likert-type rating is used when answering the items of the scale, which consists of 20 items. The Turkish adaptation of the scale was made by Ahçı et al. (2020). The Turkish form of the scale includes 13 items and three subfactors (parent's avoidance of their child's negative emotions, parent's orientation toward their child's emotions, parent's acceptance of the child's and their own emotions). In the original form of the scale, the reliability coefficient was found to be .79, and the internal consistency coefficients of the subscales were found to be .79 for the parent's directing the child's emotions, .73 for the parent to avoid the child's emotions, .69 for the parent's inability to control his emotions, and .62 for the parent to accept his own and his child's emotions. For construct validity, the relationship between the subscales of this scale and the Children's Negative Emotions Scale (CCNES) was examined, and correlation coefficients ranging from .15 to .45 were obtained. In the Turkish form, the reliability coefficient was found to be .76. Reliability coefficient values of the subscales were found to be .78, .79, .75 and .73, respectively. In this study, the Cronbach's alpha reliability coefficient of the total scale was .51; For the subscales, the parent's avoidance of their child's negative emotions was calculated as .62, the parent's orientation toward their child's emotions was calculated as .75, and the parent's acceptance of the child's and their own emotions was calculated as .55.

Emotion Regulation Scale (EAD)

This scale was developed by Shields and Cicchetti (1997) to measure school-age and preschool children's regulation of their emotions according to the environment. The scale, adapted into Turkish by Batum and Yağmurlu (2007), consists of 2 subscales: emotion regulation and negativity. In the scale, which includes 24 items, the items are answered in a 4-point Likert type. The scale is filled in by the children's parents or teachers. In the evaluation of the scale, children who scored low on the scale had low emotion regulation skills; Children with high scores were evaluated as having high emotion regulation skills. The internal consistency coefficient in the original form of the scale was found to be .83 for the emotional regulation sub-dimension and .96 for the negativity sub-dimension. The internal consistency coefficient of the Turkish form of the scale was found to be .75 for the negativity sub-dimension and .73 for the emotion regulation sub-dimension. In this study, the internal reliability coefficient for the total scale was .51, whereas for the sub-dimensions, the variability sub-dimension was .62 and the emotion regulation sub-dimension was .72.

Psychological Well-Being Scale

This scale was developed by Diener et al. (2009) to measure socio-psychological well-being and the complementarity of existing well-being measures. The scale was adapted into Turkish by Telef (2013). The internal consistency reliability coefficient of the Turkish form of the scale was calculated as .80. The validity value of the scale is $r = .86$, according to the test-retest result. The scale consists of eight items, and all items are positive. Answering the scale items is on a seven-point Likert scale; items are answered on a scale of 1-7, ranging from "strongly disagree" (1) to "strongly agree" (7). High scores on the scale indicate that the individual has many strengths and resources. In the internal consistency reliability measurement carried out within the scope of this research, the Cronbach's alpha reliability coefficient of the entire scale was found to be .82.

Analysis of the Data

Before proceeding with the analysis of the data obtained from the research, the data were prepared for the analysis process. For this purpose, extreme values and missing values in the dataset were identified

and necessary adjustments were made. Skewness and kurtosis values were then examined to determine whether the data showed a normal distribution. Skewness values range from .89 to 0.60, and kurtosis values range from .9 to 1.2. Since both values are between -1.5 and +1.5 (Tabachnick & Fidell, 2013), the data in this research show a normal distribution. The SPSS 26 program was used to analyze the data, and the PROCESS Macro V.3.1⁴⁵ program was used for mediation analysis. In the mediator effect analysis, Spearman –Brown correlation analysis was first performed to examine the correlational relationships between the variables. When the prerequisite criteria for the implementation of mediation analysis were met, Hayes' Process analysis was carried out to reveal the mediator effect.

Findings

In this study, whether psychological well-being has a mediating role in the relationship between the parent's regulation of the child's emotion and the child's emotion regulation was examined by parallel multiple mediator variable analysis. In the analysis, 5000 bootstrap samples were used, and the predictions were evaluated within the 95% confidence interval that was free from bias and reflected the corrected results. Correlation values between variables are presented in Table 1. Table 2 and Figure 1, the results of the parallel multiple mediator variable analysis, which was conducted to test the mediating effect of psychological well-being on the relationship between the parent's regulation of the child's emotions and the child's emotion regulation

When the correlational relationships between the variables of the study (parent's regulation of the child's emotion, child's emotion regulation, psychological well-being variables) are examined in Table 1; it appears that there is no statistically significant relationship between the parent's regulation of the child's emotion and the child's emotion regulation ($r = -.087$; $p = .088$; $p > .01$). There is a low and positive significant relationship between the parent's regulation of the child's emotions and psychological well-being ($r = .195$; $p = .000$; $p < .05$). Accordingly, it is possible to say that as the parent's psychological well-being level increases, the parent's child's emotional regulation also increases, but the level of this increase is low. Finally, it was determined that there was a low-level and negatively significant relationship between the child's emotion regulation and psychological well-being, one of the variables of the study ($r = -.105$; $p = 0.040$; $p < .01$).

Table 1.

Correlation Coefficients Between Parents' Child's Emotion Regulation, Child's Emotion Regulation, and Psychological Well-Being

Variables	1	2	3
1. PRCE		-.087	.195**
2. CRE			-.105*
3. PWS			

*PRCE (Parent's Regulation of Child's Emotion), CRE (Child's Regulation of Emotion), PWS (Psychological Well-Being), * $p < .05$, ** $p < .01$*

Table 2, which includes the results of the mediation analysis, shows that the parent's emotion regulation (X) has a significant effect on the parent's psychological well-being (M) (path a; $B = .214$, $SH = .06$, $t = 3.90$, $p < .001$, $CI [.10, .32]$). Parental emotion regulation explains approximately 3% ($R^2 = .038$) of the variation in psychological well-being. Table 2 shows the combined effects of the mediator variable, psychological well-being (M) (path b), and the parent's emotion regulation variable (X) (path c'), on the outcome variable, the child's emotion regulation (Y). Accordingly, psychological well-being significantly affects the child's emotion regulation (b path; $B = -.140$, $SH = .03$, $t = -4.01$, $p < .001$, $CI [-.21, -.07]$). Parental emotion regulation had a significant effect on child emotion regulation (path c'; $B = -.128$, $SH = .038$, $t = -3.35$, $p < .001$, $CI [-.20, -.05]$). According to Table 3, the parent's regulation of the child's emotion and psychological well-being explain approximately 8% ($R^2 = .081$) of the change in the child's emotion regulation. When the indirect effects were evaluated to determine whether they were statistically significant or not, it was seen that the total effect ($c - c'$) of the parent's regulation of the child's emotion on the child's emotion regulation through psychological well-being was significant (point estimate = $-.03$, $SH = .012$, $BCa CI [-.06, -.01]$). In conclusion, these findings show that psychological well-being has a

statistically significant mediating effect on the relationship between the parent’s child’s emotion regulation and the child’s emotion regulation (Table 2 and Figure 1).

Table 2.

Results of Parallel Multiple Mediator Variable Analysis Regarding The Mediating Effect of Psychological Well-Being on The Relationship Between The Parent’s Regulation of The Child’s Emotion and The Child’s Emotion Regulation

Variables	Result Variables							
	Psychological Well-being			Child Emotion Regulation				
	B.	S.H.	p	B.	S.H.	p		
X (Parent's regulation of child's emotion)	a	.214	.06	.0001	c'	-.128	.038	.0009
M (Psychological well-being)	----	----	----	----	b	-.140	.035	.0001
Still		35.34	2.214			42.02	1.958	.0000
		R ² = .038				R ² = .081		
		F(1, 384) = 15.235; p< .001				F(2, 383) = 16.943; p< .001		

As seen in Figure 1, the coefficient relationship between the parent’s regulation of the child’s emotions and psychological well-being is significant (B= .21**, p< .01). The coefficient between psychological well-being and the child’s emotion regulation also shows that the relationship is significant (B= -.14*, p< .01). While the coefficient between the parent’s regulation of the child’s emotion and the child’s emotion regulation is significant (B = -.16**, p< .01), when psychological well-being is taken as a mediating variable, the coefficient remains significant, but the strength of the relationship decreases (B= -.13*), *p< .01). This result shows that psychological well-being plays a mediating role in the relationship between the parent’s regulation of the child’s emotion and the child’s emotion regulation.

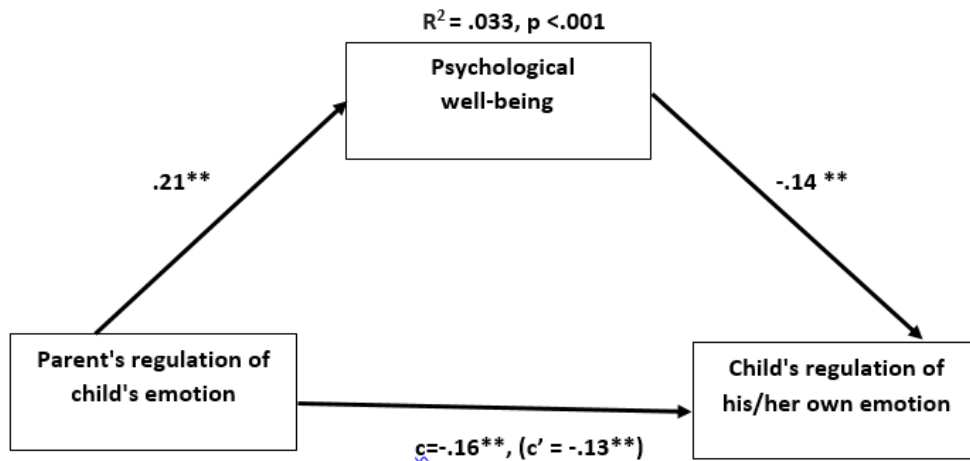


Figure 1. Mediating Effect of Psychological Well-being on The Relationship Between Parent’s Regulation of Child’s Emotions and Child’s Emotion Regulation

Discussion and Conclusion

In this research correlational relationships between variables were examined. It was concluded that there is no significant relationship between the parent’s regulation of the child’s emotion and the child’s emotion regulation, that there is a low and positive significant relationship between the parent’s

regulation of the child's emotion and psychological well-being, and that there is a low and negative significant relationship between the child's emotion regulation and psychological well-being has been reached. When the literature on the subject is examined, although many studies have been conducted on emotion regulation, no direct research has been found on the relationship between the parent's regulation of the child's emotions and the relationship between the child's emotion regulation and psychological well-being. Research on emotion regulation is mostly aimed at testing the effect of the parent's age, emotional intelligence, and personality characteristics on the child's emotion regulation (Brannon, 2013; Bilge & Sezgin, 2021; Karaş & Altun, 2022; Firat, 2020; Güven, 2018; İnce, 2020; Sille, 2016). In the study, no significant relationship was found between the parent's regulation of his child's emotions and the child's emotion regulation. This finding differs from other studies in the literature. This finding can be interpreted as children's emotion regulation skills begin to develop along with language development in children around the age of three. Accordingly, parents have important support in the child's expression of himself through language (Thompson, 1994). However, as the child's need for autonomy prevails, some children may want to regulate their emotions on their own by ignoring their parents and acting independently of them (Cole et al., 1994). What can be understood from this is that although there are some differences in the emotional regulation of parents and children, parents' emotional closeness, behavior, communication, and attitudes toward their children have important effects (Huberty, 2012).

According to another finding obtained in the study, it was determined that the parent's child's emotion regulation variable and the child's emotion regulation variable showed a significant relationship with the other variable in the study, psychological well-being. This finding can be explained by the fact that children supported by their families develop emotional regulation skills and increase their psychological well-being (Thompson & Calkins, 1996). In other words, by contributing to their children's emotional regulation, parents can positively affect their children's social and emotional development and contribute positively to increasing their psychological well-being. In Tuzgöl-Dost et al.'s (2019) study, it was observed that parents have a supportive effect on children feeling valuable, happy, and worthy of being loved. Another study concluded that individuals who regulate their emotions positively have increased psychological well-being (Gross & John, 2003). The existence of a significant relationship between emotion regulation and psychological well-being is also important for mental health. A similar result was obtained in this study. When the literature was examined, it was seen that there were various studies showing a significant relationship between emotion regulation and psychological well-being (Duman, 2022; Farmar & Kashdan, 2012; Gross & Munoz, 2005; İnce, 2020; Kayar, 2021).

The study also concluded that the parent's regulation of his child's emotions has a significant effect on the child's emotional regulation. As can be understood from here, it is possible to say that parents' adequate development of emotion regulation skills plays an important role in children's regulation of their own emotions. If parents are inadequate in regulating their child's emotions, children may have difficulty regulating emotions. As a matter of fact, another study on this subject shows that there is a relationship between mothers' control of their children's emotions and the child's emotional regulation (Berlin & Cassidy, 2003). Leland's (2014) study on preschool children showed that behaviors in which parents act as role models help children to regulate and manage their emotions. In this regard, emotion regulation skills can be acquired by taking the mother and father as models in the family (Dodge & Garber, 1991). Likewise, parents use strategies and methods to regulate their children's emotions. Similarly, in the study conducted by Kalpidou et al. (2004), it was observed that children used the methods and techniques used by their parents in the process of regulating their emotions. In particular, when mothers do not help their children regulate their emotions and do not show the necessary sensitivity, some negativities may arise on children. Morris et al. (2004), in their study on this subject, found that mothers' failure to show the necessary sensitivity in their children's emotional regulation process had a negative impact on the children. It has been stated that parents' reflection of their feelings about any situation to their children affects their emotion regulation skills. At this point, the psychological well-being of the parent emerges as an important factor. Accordingly, parents with high psychological well-being pay more attention to their children, meet their children's needs, and value them more (Gross, 2014).

In the last finding obtained in this research, it was concluded that psychological well-being played a mediating role in the relationship between the parent's regulation of the child's emotion and the child's emotion regulation. This result is consistent with the results of various studies in the literature examining the relationship between psychological well-being and emotion regulation (Ben-Zur, 2003; Karaş & Altun, 2022). Accordingly, parents' high levels of psychological well-being can help their children regulate their emotions. Accordingly, in a study conducted by Karaş and Altun (2022), they found that as the psychological well-being levels of the parents of preschool children increase, the children's emotion regulation skills also increase, and therefore their emotion regulation problems decrease. Another study concluded that emotion regulation, which has an important place in individuals' lives, is also an important factor that protects a person's psychological well-being (John & Gross, 2004). There are also studies showing that emotions can affect individuals' psychological well-being. Ben-Zur (2003) stated that individuals who experience positive emotions have higher psychological well-being, whereas individuals who have difficulty regulating their emotions have lower psychological well-being (Ayan, 2019). In parallel with this situation, in a study conducted by Karaş and Altun (2022), they stated that when the psychological well-being of parents with children in the preschool period increases, their children's emotional regulation also increases. It is possible to see that in various studies conducted by different researchers on this subject, there is a significant relationship between psychological well-being and the child's emotional regulation (Atan, 2020; Karaş & Altun, 2022; Kindiroğlu & Ekici, 2019). This study showed that psychological well-being played a mediating role in the relationship between the parent's child's emotion regulation and the child's emotion regulation. It is possible to say that this result is parallel to the findings of studies in the literature. However, in terms of the variables studied, no studies have addressed the parent's regulation of their child's emotions and the mediating role of psychological well-being in regulating the child's emotions, and studies generally focus on the parent's own emotional regulation (Altinel, 2018; Hajal & Paley, 2020; Havighurst & Kehoe, 2017; Kahraman & Alemdar, 2021; Rutherford et al., 2015). In this regard, it is thought that the results obtained in the research can be an exemplary study in the literature in terms of showing that psychological well-being has a mediating effect on parents' regulation of their children's emotions and children's regulation of their own emotions, and therefore may be helpful to experts working in the field of mental health.

This research has some limitations. First the quantitative research method was used in collecting data on emotion regulation, and the qualitative method was not used. Another limitation of the study is that the participant group consisted only of mothers, data were obtained only based on mothers' opinions, especially regarding children's regulation of their own emotions, and no measurements were taken from the children. As suggestions for future research within the findings obtained from this study, this study was conducted only with mothers, with an emphasis on the primary caregiver. In another future study, the effect of fathers on children's emotion regulation process can be investigated. This research was conducted on preschool children. Another study could be conducted on young people in adolescence, when many developmental changes occur and emotional regulation is of particular importance.

Author Contribution Rates

The authors contributed equally to the study.

Ethical Declaration

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

Conflict Statement

The authors declares no competing interests.

Türkçe Sürümü

Giriş

Gündelik yaşamda bireylerin davranışları ve tepkilerinin şekillenmesinde, duygular önemli bir role sahiptir. Özellikle karşılaşılan olay ve durumlarda, duyguları düzenleyebilme becerisi erken yaşlardan itibaren geliştirilmesi beklenen yaşam becerilerinden biri olarak kabul görmüştür. Duygu düzenleme tanımı olarak, bireylerin duygusal bir uyarıcı ile karşı karşıya kaldıklarında, bağlama uygun bir biçimde kendi duygusal durumunu düzenleyebilme becerisi olarak ifade edilmektedir (Eisenberg & Spinrad, 2004, s. 336-338). Duygu düzenlemenin okul öncesi dönemde bilişsel ve sosyal gelişimle birlikte gelişmesi beklenmektedir. Buna göre okulöncesi dönemde duygu düzenleme becerilerinin gelişmesi çocukların sosyal yaşamlarını ve akranları ile iletişimini olumlu anlamda etkilemektedir (Bronson, 2000; Cole vd., 1994).

Okul öncesi dönemde çocukların duygularını tanıma, anlama ve ifade etmeleri ile duygu düzenlemelerinde ebeveynler kilit öneme sahiplerdir. Ebeveynler bu kritik evrede eğer çocuklarının duygu düzenleme becerisi geliştirmesine yeterince katkı sağlamazlarsa çocuklarda bazı uyum sorunları ortaya çıkabilir. Bu süreçte ebeveynler çocuklarına model olarak veya örnek almalarını sağlayıcı çeşitli davranışlar sergileyerek çocuklarına duygu ve davranışlarını nasıl düzenleyeceklerini öğretebilirler (Leland, 2014). Bu bağlamda özellikle ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişkide, ebeveyn davranışlarının çocuğun gelişimi ve duygu düzenlemesi üzerinde önemli etkide olduğu görülmüştür (Kağıtçıbaşı vd., 2001). Bu konuda yapılan çeşitli araştırmalarda da; annenin duyarlılığı ile çocukların duygu düzenlemesi arasında anlamlı düzeyde ilişkinin olduğu (Metin, 2010), annelerin annelik tutumları ve empatik eğilimleri ile çocukların duygu düzenlemeleri arasında da anlamlı bir ilişkinin olduğu (Kurbet, 2010) ve ayrıca annelerin olumlu ebeveynlik davranışlarının çocukların duygu düzenlemeleri üzerinde (Atan, 2020) önemli etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Bu konuda Marroquin ve diğerleri (2017) yaptıkları araştırmada, duygu düzenleme güçlüklerinin bireylerin psikolojik iyi oluşları ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Bir başka çalışmada ise bireylerin duygularını düzenlemelerinin yanı sıra bireylerde oluşan farklı duyguların nedenlerinin de ortaya konulmasının gerekliliği ifade edilmiştir (Thomson & Calkins, 1996). Söz konusu bu araştırmalar çocuğun kendi duygusunu düzenlemede ebeveynin etkisinin ve rehberliğinin önemini göstermektedir. Alan yazında yer alan çeşitli araştırmalara göre, okul öncesi dönemde duygu düzenleme becerileri gelişmiş olan çocuklar daha az problemler göstererek ebeveynleri ile daha iyi ilişki kurmakta (Apaydın-Demirci vd., 2020), duygu düzenleme becerilerinde yetersiz olanlar ise çeşitli davranış problemleri sergilemektedirler (Eisenberg & Fabes, 1992). Buna göre duygularını düzenlemekte zorlanan çocuklarda; duygularını fark edememe, duygularına anlam verememe, olumsuz duygular yaşadıklarında dürtülerine boyun eğme ve aşırı üzülmeye gibi durumların yanı sıra amacına uygun davranamama gibi çeşitli sorunlar ortaya çıkmaktadır (Gratz & Roemer, 2004).

Ebeveynler çocukların duygu düzenleme sürecinde önemli bir role sahiplerdir. Bu süreçte ebeveynler çocuklarının duygularını düzenlemeye destek olurken çocuklarına karşı şefkat, destek, güvenlik ve değerli hissetme ihtiyaçlarını karşılayarak önemli görevleri de üstlenmektedirler (Furman & Buhrmester, 1985). Buna göre çocuklarına karşı destekleyici ve sıcak davranan ebeveynler, çocuklarının daha yapıcı yönde duygu düzenleme becerileri geliştirmelerine katkıda bulunurlar (Eisenberg vd., 1998). Ebeveynin bu yaklaşımı çocuğun duygularını düzenlemesi, fark etmesi, tanımlaması ve bakım veren kişinin rehberlik etmesi (Kahraman & Tanrıku, 2019; Morris vd., 2007) olarak açıklanmaktadır. Ebeveynlerin çocuklarının duygu düzenlenmelerinde ve kendilerini iyi hissetmelerinde psikolojik iyi oluşun da önemli etkisinin olduğu düşünülmektedir. Buna göre ebeveynlerin psikolojik iyi olma durumları çocukların psikolojik iyi oluşlarını önemli derecede etkilemektedir (Fox & Calkins, 2003). Çünkü psikolojik iyi oluş düzeyi yüksek anne babalar çocuklarını övmekte, düşüncelerine saygı göstermekte, ihtiyaçlarını dikkate almaktadır. Dolayısıyla bu tür davranışlar çocukların kendilerini ifade etmelerine ve duygu düzenleme becerilerini desteklemektedir (Gross, 2014). Bu konudaki çeşitli araştırmalar incelendiğinde özellikle annelerin duygu

düzenleme becerilerinin çocukların duygu düzenlemeleri üzerinde önemli etkisinin olduğu görülmektedir. Bu araştırmalarda ebeveynlerin çocuklarına duygu düzenleyici davranışları öğretmenlerinin çocukların duygularını yönetmeleri üzerindeki olumlu etkisi vurgulanmaktadır (Leland, 2014). Berlin ve Cassidy (2003) bu konuda yaptıkları bir araştırmada annelerin çocuklarına yönelik duygularını kontrol edememelerinin çocuklarının duygu düzenleme becerileri üzerinde olumsuz etkide olduğunu saptamışlardır. Ayrıca annenin çocuğunun duygu düzenlemesi ile çocuğun duygu düzenlemesi arasındaki ilişkiye yönelik yapılan araştırmalarda da çocuğun duygu düzenlemesi ile annenin bağlanma stili ve bazı kişilik özellikleri arasında ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bilge & Sezgin, 2021; Kahraman & Alemdar, 2021). Bu konuda yapılan diğer bazı araştırmalarda ise ebeveynlerin psikolojik iyi oluşları ile çocukların duygu düzenlemesi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (Atan, 2020; Karas & Altun, 2022; Koca, 2019).

Psikolojik iyi oluş; bireylerin yaşantısındaki doyum sonucunda ortaya çıkan bir mutluluk duygusu (Ryff, 1989), bireylerin hayatındaki potansiyeli ve amaçlarına yönelik farkındalık durumu ile başkalarıyla sağlıklı şekilde etkileşim kurma olarak tanımlanmaktadır (Ryff & Keyes, 1995). Ebeveynlerin çocuklarının duygu düzenlemelerinde ebeveynin kendi psikolojik iyi oluşu oldukça önem taşımaktadır (Gotmann vd., 1996). Diğer yandan ebeveynler çocuklarının duygularını düzenleme sürecinde onların duygularını kabul edip etkili yanıt verdiklerinde çocuklar kendi duygularını düzenlemeyi daha kolaylıkla gerçekleştirebilmekte; bu durumun tam tersine çocuklar duyguları önemsenmediğinde ya da kabul edilmediğinde ise duygu düzenlemede güçlük çekmektedirler (Pektaş, 2015). Bu açıdan okul öncesindeki çocukların duygularını düzenlemelerinde ebeveynler tarafından desteklenmelerinin önemi göz önüne alınarak, bu araştırmada okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarının duygusunu düzenlemesi ile çocuğun kendi duygusunu düzenlemesi arasındaki ilişkide psikolojik iyi oluşun aracı rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada yanıt aranan araştırma problem cümleleri şöyledir:

1. Okul öncesinde 3-6 yaş arası çocuğu olan annelerin duygu düzenlemesi ile çocuğunun duygu düzenlemesi ve ebeveynlerin psikolojik iyi oluşu arasında anlamlı ilişki var mıdır?
2. Okul öncesi 3-6 yaş arası çocuğu olan annelerin duygu düzenlemesi ile çocuğun duygu düzenlemesi arasındaki ilişkide psikolojik iyi oluşun aracı rolü var mıdır?

Yöntem

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde nicel bir çalışmadır (Karasar, 2020). Araştırmanın çalışma grubunu, 3-6 yaş arası çocuğu olan toplam 386 anne oluşturmuştur. Araştırmanın katılımcılarına uygun (kolayda) örnekleme yöntemi ile ulaşılmıştır. Bu kapsamda Türkiye'nin farklı illerinde ikamet eden 386 anneye ulaşılmıştır. Verileri toplama sürecinde, öncelikle araştırmanın yapılabilmesi için İstanbul Medipol Üniversitesi Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulundan etik kurul izni alınmıştır (Tarih: 09.06.2022, Karar No: 70). Ardından katılımcılara ulaşabilmek amacıyla bilgilendirilmiş onam formu ve diğer ölçme araçları çevrimiçi uygulama yoluyla yanıtlanabilir forma dönüştürülerek, çevrimiçi platformda yayınlanmıştır. Araştırmanın verileri Mayıs 2022 ve Haziran 2022 ayları arasında toplanmıştır.

Araştırmanın katılımcılarıyla ilgili demografik bilgilere ilişkin elde edilen sonuçlar incelendiğinde, annelerin yaşları 21 ile 45 arasında değişmekte olup ve yaş ortalaması ise 29.8'dir. Öğrenim durumları bakımından annelerin %36.5'inin üniversite mezunu (n= 141), % 4.1'inin ilkokul (n= 93), %15.8'inin ortaokul (n= 61), %13.7'sinin ise lise (n= 53), % 6.2'sinin lisansüstü (n= 24), % 3.6'sının ise okur-yazar olmadığı (n=14) görülmüştür. Annelerin meslekleri incelendiğinde %59.8'inin ev hanımı olduğu (n= 231), %31.3'ünün kamuda çalıştığı (n= 121), %19'unun özel sektörde çalıştığı (n= 17) ve geri kalan %15'inin ise diğer seçeneğini (n= 15) işaretledikleri tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan annelerin çocuklarının yaşları incelendiğinde annelerin %26.9'unun 6 yaşında (n= 104), %25.9'unun 5 yaşında (n= 100), %22.8'inin 4 yaşında (n= 88), %24.4'ünün ise 3 yaşında (n= 94) çocuklarının olduğu saptanmıştır. Çocukların eğitim durumlarına ilişkin ise, % 48.7'sinin evde olduğu yani herhangi bir eğitim kurumuna devam etmediği (n= 188), % 24.1'nin anaokuluna (n= 93), % 14.5'inin anasınıfına (n= 56), %12.7'sinin ise kreşe (bakımevi) (n= 49) devam ettiği görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Anne-Baba Duygu Düzenleme Ölçeği

Bu ölçek, Pereira ve diğerleri (2017) tarafından 3 ile 15 yaş arasında çocuğu olan ebeveynlerin kendilerine ve çocuklarına karşı olumsuz duyguların düzenlemesini sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinal formunda; ebeveynin çocuğunun duygularını anlaması, ebeveynin çocuğun duygularından kaçınması, ebeveynin çocuğun duygusal kontrolünün olmaması, ebeveynin çocuğun ve kendisinin duygularını kabul etmesine yönelik 4 alt ölçek yer almaktadır. Toplam 20 maddeden oluşan ölçeğin maddeleri yanıtlanırken beşli likert tipi derecelendirme kullanılmaktadır. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Ahçı ve diğerleri (2020) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe formunda toplam 13 madde ve 3 alt faktör (anne babanın çocuğunun olumsuz duygularından kaçınması, anne babanın çocuğunun duygularına yönelimi, anne babanın çocuğun ve kendi duygularını kabul etmesi) yer almaktadır. Ölçeğin orijinal formunda; güvenilirlik katsayısı .79 ve alt ölçeklerin iç tutarlılık katsayıları ise sırasıyla ebeveynin çocuğun duygularını yönlendirmesi .79, ebeveynin çocuğun duygularından kaçınması .73, ebeveynin duygu kontrolünü sağlayamaması .69 ve ebeveynin kendinin ve çocuğunun duygusunu kabul etmesi .62 olarak bulunmuştur. Yapı geçerliliği için ise bu ölçeğin alt boyutlarının Çocuklar için Olumsuz Duygular Ölçeği (CCNES) ile ilişkisi incelenmiş olup, .15 ile .45 arasında değişen korelasyon katsayılarına ulaşılmıştır. Türkçe formunda ise güvenilirlik katsayısı .76 bulunmuştur. Alt ölçeklere ait güvenilirlik katsayıları değerleri, sırasıyla .78, .79, .75 ve .73 bulunmuştur. Bu araştırmada toplam ölçeğe ait Cronbach Alfa güvenilirlik kat sayısı .51 ; alt ölçekler için ise sırasıyla anne babanın çocuğunun olumsuz duygularından kaçınması .62, anne babanın çocuğunun duygularına yönelimi .75, anne babanın çocuğun ve kendi duygularını kabul etmesi .55 olarak hesaplanmıştır.

Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)

Bu ölçek Shields ve Cicchetti (1997) tarafından okul çağındaki ve okul öncesindeki çocukların duygularını çevreye göre düzenlemesini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Batum ve Yağmurlu (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan ölçek, duygu düzenleme ve değişkenlik (olumsuzluk) ölçeği olmak üzere iki alt ölçekten oluşmaktadır. Toplam 24 maddenin yer aldığı ölçekte, maddelerin yanıtlanması dörtlü likert tipinde gerçekleşmektedir. Ölçek, çocukların ebeveynleri ya da öğretmenleri tarafından doldurulmaktadır. Ölçeğin değerlendirilmesinde ölçekten düşük puan alan çocukların duygu düzenleme becerilerinin düşük olduğu; yüksek puan alan çocukların ise duygu düzenleme becerilerinin yüksek olduğu şeklinde değerlendirme yapılmaktadır. Ölçeğin orijinal formundaki iç tutarlılık katsayısı duygusal düzenleme alt boyutu .83 iken, değişkenlik (olumsuzluk) alt boyutu için ise .96 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Türkçe formuna ait iç tutarlılık katsayısı değişkenlik (olumsuzluk) alt boyutu için .75, duygu düzenleme alt boyutu için ise .73 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise toplam ölçeğe ait iç güvenilirlik kat sayısı .51 iken alt boyutlar için ise değişkenlik alt boyutu .62, duygu düzenleme alt boyutu .72 olarak elde edilmiştir.

Psikolojik İyi Oluş Ölçeği

Bu ölçek Diener ve diğerleri (2009) tarafından sosyo-psikolojik iyi oluşu ölçmek ve mevcut iyi oluş ölçümlerinin tamamlayıcılığını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, Telef (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçe formuna ait iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerlilik değeri ise test tekrar test sonucuna göre $r = .86$ ' dir. Ölçek 8 maddeden oluşup bütün maddeler olumludur. Ölçek maddelerinin yanıtlanması yedili likert tipindedir; maddelere "kesinlikle katılmıyorum" (1) ile "kesinlikle katılıyorum" (7) şeklinde 1-7 puan arasında cevap verilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, bireyin birçok güç ve kaynağa sahip olduğu anlamına gelmektedir. Bu araştırma kapsamında gerçekleştiren iç tutarlılık güvenilirliği ölçümünde, tüm ölçeğe ait Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının .82 olduğu görülmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analiz işlemine geçmeden önce, verilerin analiz sürecine hazır hale getirilmesi işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla, veri setindeki uç değerler ve kayıp değerler tespit edilerek

gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Daha sonra verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek üzere Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) değerleri incelenmiştir. Çarpıklık değerleri -.89 ile 0.60 arasında olup, Basıklık değerleri ise .9 ile 1.2 arasında değişmektedir. Her iki değer de -1.5 ile +1.5 arasında (Tabachnick & Fidell, 2013) olduğu için, bu araştırmadaki veriler normal dağılım göstermektedir. Verilerin analizinde ise SPSS 26 programı ve aracılık analizi için ise PROCESS Macro V.3.1⁴⁵ programı kullanılmıştır. Aracı etki analizinde öncelikle değişkenler arasındaki korelasyonel ilişkileri incelemek üzere Spearman-Brown Korelasyon analizi yapılmıştır. Ön koşul olarak aracılık analizinin uygulanabilme kriterlerinin sağlandığı görüldüğünde ise, aracı etkisini ortaya çıkarmak üzere Hayes'in Process analizi uygulanmıştır.

Bulgular

Bu araştırmada, ebeveynin çocuğunun duygusunu düzenlemesi ile çocuğun duygu düzenlemesi arasındaki ilişkide psikolojik iyi oluşun aracı rolü olup olmadığı Paralel Çoklu Aracı Değişken Analizi ile incelenmiştir. Yapılan analizde, 5000 bootstrap örnekleme kullanılmış ve tahminler yanlışlık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş sonuçları yansıtan %95 güven aralığında değerlendirilmiştir. Tablo 1'de değişkenler arasındaki korelasyon değerleri sunulmuştur. Tablo 2 ve Şekil 1'de ise, ebeveynin çocuğunun duygusunu düzenlemesi ile çocuğun duygu düzenlemesi arasındaki ilişkide psikolojik iyi oluşun aracı etkisini sınamak üzere yapılan Paralel Çoklu Aracı Değişken Analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 1'de araştırmının değişkenleri (ebeveynin çocuğunun duygusunu düzenlemesi, çocuğun duygusunu düzenlemesi, psikolojik iyi oluş değişkenleri) arasındaki korelasyonel ilişkiler incelendiğinde; ebeveynin çocuğunun duygusunu düzenlemesi ile çocuğun duygu düzenlemesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($r = -.087$; $p = .088$; $p > .01$). Ebeveynin çocuğunun duygusunu düzenlemesi ile psikolojik iyi oluş arasında ise düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişki mevcuttur ($r = .195$; $p = .000$; $p < .05$). Buna göre ebeveynin psikolojik iyi oluş düzeyinde artış yaşandıkça ebeveynin çocuğunun duygu düzenlemesinde de artışın yaşandığı ancak bu artış düzeyinin düşük olduğunu söylemek mümkündür. Son olarak, araştırmının değişkenlerinden çocuğun duygusunu düzenlemesi ile psikolojik iyi oluş arasında ise düşük düzeyde ve negatif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir ($r = -.105$; $p = 0.040$; $p < .01$).

Tablo 1.

Ebeveynin Çocuğunun Duygusunu Düzenlemesi, Çocuğun Duygu Düzenlemesi ve Psikolojik İyi Oluş Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	1	2	3
1. EÇDD	1	-.087	.195**
2. ÇDD		1	-.105*
3. PİÖ			1

*EÇDD (Ebeveynin Çocuğunun Duygusunu Düzenlemesi), ÇDD (Çocuğun Duygusunu Düzenlemesi), PİÖ (Psikolojik İyi Oluş), * $p < .05$, ** $p < .01$*

Aracılık analizine ilişkin sonuçların yer aldığı Tablo 2 incelendiğinde, ebeveynin duygu düzenlemesinin (X), ebeveynin psikolojik iyi oluşu (M) üzerinde anlamlı düzeyde etkisinin olduğu görülmüştür (a yolu; $B = .214$, $SH = .06$, $t = 3.90$, $p < .001$, $CI [.10, .32]$). Ebeveynin duygu düzenlemesi, psikolojik iyi oluştaki değişimin yaklaşık %3'ünü ($R^2 = .038$) açıklamaktadır. Tablo 2'de aracı değişken olan psikolojik iyi oluş (M) (b yolu) ile ebeveynin duygu düzenlemesi değişkeninin (X) (c' yolu), sonuç değişkeni olan çocuğun duygu düzenlemesi (Y) üzerindeki birlikte etkileri yer almaktadır. Buna göre psikolojik iyi oluş, çocuğun duygu düzenlemesini anlamlı düzeyde etkilemektedir (b yolu; $B = -.140$, $SH = .03$, $t = -4.01$, $p < .001$, $CI [-.21, -.07]$). Ebeveynin duygu düzenlemesinin, çocuğun duygu düzenlemesi üzerinde anlamlı etkisi vardır (c' yolu; $B = -.128$, $SH = .038$, $t = -3.35$, $p < .001$, $CI [-.20, -.05]$). Tablo 3'e göre ebeveynin çocuğunun duygusunu düzenlemesi ve psikolojik iyi oluş, çocuğun duygu düzenlemesindeki değişimin yaklaşık %8'ini ($R^2 = .081$) açıklamaktadır. Dolaylı etkilerin istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığı değerlendirildiğinde, ebeveynin çocuğunun duygusunu düzenlemesinin psikolojik iyi oluş aracılığıyla çocuğun duygu düzenlemesi üzerindeki toplam etkisinin (c - c') anlamlı olduğu görülmüştür (nokta tahmin = -.03, $SH = .012$, $BCa CI [-.06, -.01]$). Sonuç olarak bu bulgular, ebeveynin çocuğunun duygu düzenlemesi ile çocuğun duygu düzenlemesi arasındaki

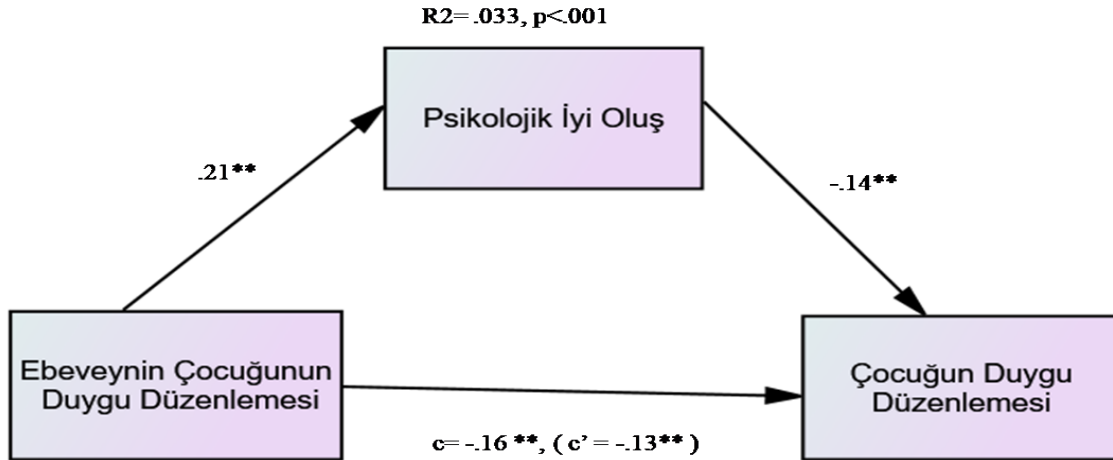
ilişkide psikolojik iyi oluşun istatistiksel olarak anlamlı aracılık etkisinin olduğunu göstermektedir (Tablo 2 ve Şekil 1).

Tablo 2.

Ebeveynin Çocuğun Duygusunu Düzenlemesi İle Çocuğun Duygu Düzenlemesi Arasındaki İlişkide Psikolojik İyi Oluşun Aracı Etkisine İlişkin Yapılan Paralel Çoklu Aracı Değişken Analizi Sonuçları

Değişkenler	Sonuç Değişkenleri							
	Psikolojik İyi Oluş			Çocuğun Duygu Düzenlemesi				
	B	SH	p	B	SH	p		
X (Ebeveynin Çocuğun Duygusunu Düzenlemesi)	a	.214	.06	.0001	c'	-.128	.038	.0009
M (Psikolojik İyi Oluş)	----	----	----	----	b	-.140	.035	.0001
Sabit		35.34	2.214			42.02	1.958	.0000
		R ² = .038				R ² = .081		
		F(1, 384)= 15.235; p< .001				F(2, 383)= 16.943; p< .001		

Şekil 1'de görüldüğü üzere ebeveynin çocuğun duygusunu düzenlemesi ve psikolojik iyi oluş arasındaki katsayı ilişkisi anlamlıdır (B= .21**, p< .01). Psikolojik iyi oluş ve çocuğun duygu düzenlemesi arasındaki katsayı da, ilişkinin anlamlı olduğunu göstermektedir (B= -.14*, p< .01). Ebeveynin çocuğun duygusunu düzenlemesi ile çocuğun duygu düzenlemesi arasındaki katsayı anlamlı iken (B= -.16**, p< .01), psikolojik iyi oluş aracı değişken olarak alındığında katsayı anlamlı olmaya devam etmektedir ancak ilişkinin gücü azalmıştır (B= -.13**, p< .01). Elde edilen bu sonuç, ebeveynin çocuğun duygusunu düzenlemesi ile çocuğun duygusunu düzenlemesi ilişkisinde psikolojik iyi oluşun aracı rolü olduğunu göstermektedir.



Şekil 1. Ebeveynin Çocuğun Duygusunu Düzenlemesi İle Çocuğun Duygu Düzenlemesi Arasındaki İlişkide Psikolojik İyi Oluşun Aracı Etkisi

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada öncelikle değişkenler arasındaki korelasyonel ilişkiler incelenmiştir. Ebeveynin çocuğunun duygusunu düzenlemesi ile çocuğun duygu düzenlemesi arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı, ebeveynin çocuğun duygusunu düzenlemesi ile psikolojik iyi oluş arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu ve çocuğun duygu düzenlemesi ile psikolojik iyi oluş arasında ise düşük düzeyde ve negatif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Konuyla ilgili alan yazın incelendiğinde duygu düzenlemeyle ilgili birçok çalışmanın yapıldığı görülmeye rağmen ebeveynin çocuğunun duygusunu

düzenlemesi ve çocuğun duygu düzenlemesi ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiye yönelik direkt yapılmış herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Duygu düzenlemeyle ilgili araştırmaların daha çok ebeveynin yaşı, duygusal zekası ve kişilik özelliklerinin çocuğun duygu düzenlemesi üzerindeki etkisini sinamaya yönelik olduğu görülmüştür (Bilge & Sezgin, 2021; Brannon, 2013; Fırat, 2020; Güven, 2018; İnce, 2020; Karas & Altun, 2022; Sille, 2016). Araştırmada ebeveynin çocuğunun duygusunu düzenlemesi ile çocuğun duygu düzenlemesi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu bulgu alan yazındaki çalışmalardan farklılık göstermektedir. Elde edilen bu bulgu, çocuklarda yaklaşık üç yaşlarında çocukların dil gelişiminin gelişmesiyle birlikte çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişmeye başlamasıyla yorumlanabilir. Buna göre dil aracılığıyla çocuğun kendisini ifade etmesinde ebeveynlerin önemli bir desteği bulunmaktadır (Thompson, 1994). Ancak çocuğun özerklik ihtiyacının ağır basmasıyla bazı çocuklar duygularını düzenlerken ebeveynlerini yok sayarak, onlardan bağımsız davranarak kendi başlarına duygu düzenlemek isteyebilirler (Cole vd., 1994). Buradan da anlaşılacağı üzere ebeveyn ve çocukların duygu düzenlemesinde bazı farklılıklar görülmesine rağmen ebeveynlerin çocuklarına karşı duygusal yakınlıkları, davranışları, iletişimleri ve onlara karşı tutumlarının önemli etkileri bulunmaktadır (Huberty, 2012).

Araştırmada elde edilen bir başka bulguya göre, ebeveynin çocuğunun duygusunu düzenleme değişkeni ve çocuğun duygu düzenlemesi değişkeninin, araştırmadaki diğer değişkeni psikolojik iyi oluş ile anlamlı ilişki gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bulgu, aileleri tarafından desteklenen çocukların duygu düzenleme becerilerinin geliştiği ve psikolojik iyi oluşlarının artması (Thompson & Calkins, 1996) ile açıklanabilir. Yani ebeveynler çocuklarının duygu düzenlemesine katkıda bulunarak onların sosyal ve duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkileyerek aynı zamanda onların psikolojik iyi oluşlarının da arttırmasında olumlu katkıda bulunabilmektedirler. Tuzgöl-Dost ve diğerlerinin (2019) çalışmasında çocukların kendilerini değerli hissetmeleri, mutlu olmalarında ve sevmeye değer hissetmelerinde ebeveynlerin destekleyici etkisinin olduğu görülmüştür. Yapılan bir başka çalışmada duygusunu olumlu yönde düzenleyen bireylerin psikolojik iyi oluşlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Gross & John, 2003). Duygu düzenleme ile psikolojik iyi oluş arasında anlamlı bir ilişkinin olması ruh sağlığı açısından da önemlidir. Bu araştırmada da benzer bir sonuç elde edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde de benzer biçimde duygu düzenleme ile psikolojik iyi oluş arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu gösteren çeşitli çalışmaların mevcut olduğu görülmüştür (Duman, 2022; Farmar & Kashdan, 2012; Gross & Munoz, 2005; İnce, 2020; Kayar, 2021).

Araştırmada ayrıca ebeveynin çocuğunun duygusunu düzenlemesinin, çocuğun duygu düzenlemesi üzerinde anlamlı etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan da anlaşılacağı üzere ebeveynlerin duygu düzenleme becerilerini yeterli düzeyde geliştirmelerinin, çocukların kendi duygularını düzenlemede önemli bir rolde olduğunu söylemek mümkündür. Eğer ebeveynler çocuğunun duygusunu düzenlemede yetersiz kalırlarsa, bu durumda çocuklar duygu düzenlemede zorlanabilirler. Nitekim bu konuyla ilgili yapılan bir başka çalışmada annelerin çocuklarının duygularını kontrol etmesi ile çocuğun duygu düzenlemesi arasında ilişkinin olduğunu göstermektedir (Berlin & Cassidy, 2003). Leland'ın (2014) okul öncesi çocukları üzerinde yaptığı araştırmada ise ebeveynlerin rol model olduğu davranışların, çocukların duygu düzenleme davranışları ve duygularını yönetmelerine yardımcı olduğunu göstermiştir. Bu bakımdan duygu düzenleme becerisi ailede anne ve babanın model alınmasıyla kazanılabilmektedir (Dodge & Garber, 1991). Aynı şekilde çocukların duygularını düzenlerken ebeveynler de bazı strateji ve yöntemleri kullanmaktadır. Buna benzer olarak Kalpidou ve diğerlerinin (2004) yaptığı çalışmada çocukların duygularını düzenleme sürecinde ebeveynlerinin kullandıkları yöntem ve teknikleri kullandıkları görülmüştür. Özellikle annelerin çocuklarının duygu düzenlemesine yardımcı olmayıp gereken hassasiyeti göstermediği durumlarda, çocuklar üzerinde bazı olumsuzluklar ortaya çıkabilmektedir. Nitekim Morris ve diğerleri (2004) bu konuyla ilgili gerçekleştirdikleri araştırmada, annelerin çocuklarının duygu düzenlemesi sürecinde gereken hassasiyeti göstermemelerinin çocuklar üzerinde olumsuz bir etki yarattığını saptamışlardır. Özellikle ebeveynin herhangi bir durumla ilgili hissettiklerini çocuklarına yansıtılmalarının onların duygu düzenleme becerilerini etkilediği ifade edilmiştir. İşte bu noktada ebeveynin psikolojik iyi oluşu önemli bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna göre psikolojik iyi oluşu yüksek olan anne babalar, çocuklarıyla daha fazla ilgilenmekte, çocuklarının ihtiyaçlarını gidermekte ve onlara daha fazla değer vermektedirler (Gross, 2014).

Bu araştırmada elde edilen son bulguda ise, ebeveynin çocuğunun duygusunu düzenlemesi ile çocuğun duygu düzenlemesi arasındaki ilişkide psikolojik iyi oluşun aracı rolde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bu sonuç alan yazındaki psikolojik iyi oluş ile duygu düzenleme arasındaki ilişkiyi ele alan çeşitli araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir (Ben-Zur, 2003; Kardeş & Altun, 2022). Buna göre ebeveynlerin psikolojik iyi oluşlarının yüksek düzeyde olması çocuklarının duygu düzenlemelerinde onlara yardımcı olabilmektedir. Buna göre Kardeş ve Altun (2022) yaptıkları bir araştırmada, okul öncesi dönemdeki çocukların ebeveynlerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri arttıkça çocukların duygu düzenleme becerilerinin de arttığını ve dolayısıyla duygu düzenleme problemlerinin de azaldığını saptamışlardır. Yapılan bir başka araştırmada ise bireylerin hayatlarında önemli bir yere sahip olan duygu düzenlemenin, aynı zamanda kişinin psikolojik iyi oluş halini de koruyan önemli faktör olduğu sonucuna varılmıştır (John & Gross, 2004). Ayrıca duyguların da bireylerin psikolojik iyi oluşu üzerinde etki edebileceğini gösteren araştırmalar da mevcuttur. Ben-Zur (2003) yaptığı araştırmada, olumlu duyguları yaşayan bireylerin psikolojik iyi oluşlarının daha yüksek olduğu, duygularını düzenlemekte zorlanan bireylerin ise psikolojik iyi oluşlarının daha düşük olduğunu belirtmiştir (Ayan, 2019). Bu duruma paralel olarak Kardeş ve Altun (2022) tarafından yapılan bir araştırmada da okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin psikolojik iyi oluşları arttığında çocuklarının duygu düzenlemelerinin de arttığını ifade etmişlerdir. Farklı araştırmacılar tarafından bu konuda yapılan çeşitli araştırmalarda da psikolojik iyi oluş ile çocuğun duygu düzenlemesi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşıldığını görmek mümkündür (Atan, 2020; Kardeş & Altun, 2022; Kındıroğlu & Ekici, 2019). Sonuç olarak bu araştırmada ebeveynin çocuğunun duygu düzenlemesi ile çocuğun duygu düzenlemesi arasındaki ilişkide psikolojik iyi oluşun aracı rolde olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonucun alan yazındaki çalışmaların bulgularıyla paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür. Ancak çalışılan değişkenler açısından ebeveynin çocuğunun duygusunu düzenlemesi ile çocuğun duygusunu düzenlemesinde psikolojik iyi oluşun aracı rolünü ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanılmadığı, araştırmaların genellikle ebeveynin kendi duygu düzenlemesi üzerinde odaklandığı (Altınel, 2018; Hajal & Paley, 2020; Havighurst & Kehoe, 2017; Rutherford vd., 2015; Kahraman & Alemdar, 2021) görülmüştür. Bu bakımdan araştırmada ulaşılan sonuçların, ebeveynlerin çocuklarının duygularını düzenlemesi ile çocukların kendi duygularını düzenlemesinde psikolojik iyi oluşun aracı etkide olduğunu göstermesi bakımından alan yazında örnek bir çalışma olabileceği ve dolayısıyla ruh sağlığı alanında çalışan uzmanlara yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırma bazı sınırlıklara sahiptir. İlk olarak duygu düzenlemeye yönelik verilerin toplanmasında sadece nicel araştırma yöntemi kullanılmış olup nitel yöntem kullanılamamıştır. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise, katılımcı grubunun sadece annelerden oluşması, özellikle çocukların kendi duygularını düzenlemesinde sadece annelerin görüşlerine dayalı olarak verilerin elde edilmesi ve çocuklardan herhangi ölçüm alınmamış olmasıdır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular dahilinde gelecekteki araştırmalara yönelik öneriler olarak, bu araştırmada, birincil bakım veren üzerinde durularak sadece annelerle gerçekleştirilmiştir. Gelecekte yapılacak bir başka araştırmada babaların çocukların duygu düzenleme süreci üzerindeki etkisi araştırılabilir. Bu araştırma okul öncesi dönemdeki çocuklar üzerinde gerçekleştirilmiştir. Yapılacak bir başka araştırmada gelişimsel açıdan birçok değişimin yaşandığı ve duygu düzenlemenin ayrı bir önem arz ettiği ergenlik dönemindeki gençler üzerinde araştırma yapılabilir.

Yazar Katkı Beyanı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkıda bulunmuştur.

Etik Beyannamesi

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

Çatışma Beyannamesi

Mevcut araştırmada çıkar çatışması yoktur.

References

- Ahçı, Z. G., Akdeniz, S., Harmancı, H., Akaroğlu, E. G., & Seçer, İ. (2020). The validity and reliability study of the Turkish version of parent emotion regulation scale. *European Journal of Educational Studies*, 6(11), 221-229. Doi: [10.5281/zenodo.3633421](https://doi.org/10.5281/zenodo.3633421)
- Apaydın Demirci, Z., Arslan, E., & Temel, M. (2020). Examination of preschool children's emotion regulation and interpersonal problem solving skills. *Turkish Journal of Educational Sciences*, 18(2), 406–421. <https://doi.org/10.37217/tebd.714803>
- Atan, A. (2020). *Psychological well-being in 5-6 year old children: A model proposal and the predictive role of personality types, ego states and psychological well-being levels of parents and teachers* [Unpublished master's thesis]. Pamukkale University.
- Ayan, B. E. (2019). *The mediating role of cognitive distortions and emotion regulation difficulties in the relationship between early maladaptive schemas and psychological well-being* [Unpublished master's thesis]. Medipol University.
- Batum, P., & Yağmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation. *Current Psychology*, 25(4), 272–294. <https://doi.org/10.1007/BF02915236>
- Ben-Zur, H. (2003). Happy adolescents: The link between subjective well-being, internal resources and parental factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(2), 67–79. – 79. <https://doi.org/10.1023/A:1021864432505>
- Berlin, L. J., & Cassidy, J. (2003). Mothers' self-reported control of their preschool children's emotional expressiveness: A longitudinal study of associations within infant-mother attachment and children's emotion regulation. *Social Development*, 12(4), 477–495. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00244>
- Bilge, Y., & Sezgin, E. (2021). The mediating role of mother's personality traits and attachment styles in the relationship between mother and child emotion regulation. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 21(3), 310–318.
- Brannon, E. E. (2013). *The development of emotion regulation in children: The role of temperament and parent socialization* [Unpublished master's thesis]. Oklahoma State University.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. Guilford Press.
- Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 73–100. <https://doi.org/10.2307/1166139>
- Diener, E., Wirtz, D., Biswas-Diener, R., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S. (2009). New measures of well-being. *Social Indicators Research Series*, 39, 247-266. Doi: [10.1007/978-90-481-2354-4_12](https://doi.org/10.1007/978-90-481-2354-4_12)
- Dodge, K. A., & Garber, J. (1991). *Domains of emotion regulation*. In J. Garber, & K. Dodge (Eds), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 3–11). Cambridge University.
- Duman, A. E. (2022). *The mediating role of emotion regulation difficulties in the relationship between parental emotional availability and well-being* [Unpublished master's thesis]. Hacettepe University.
- Eisenberg, N. E., & Fabes, R. A. (1992). *Emotion and its regulation in early development*. Jossey-Bass.
- Eisenberg, N., Shepard, S. A., Fabes, R. A., Murphy, B. C., & Guthrie, I.K. (1998). Shyness and children's emotionality, regulation, and coping: Contemporaneous, longitudinal, and across-context relationships. *Child Development*, 69(3), 767–790. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.00767.x>
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334–339.

- Firat, B. (2020). *Examination of emotion regulation skills of 48-72 month old children according to mothers' emotion regulation difficulties and adult attachment styles* [Unpublished master's thesis]. İstanbul Arel University.
- Fox, N. A., & Calkins, S. D. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and Emotion*, 27(1), 7–26. <https://doi.org/10.1023/A:1023622324898>
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21(6), 1016-1024.
- Farmer, A. S., & Kashdan, T. B. (2012). Social anxiety and emotion regulation in daily life: Spillover effects on positive and negative social events. *Cognitive Behavior Therapy*, 41(2), 152–162. <https://doi.org/10.1080/16506073.2012.666561>
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10(3), 243-268. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.10.3.243>
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41–54. <https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–20). Guilford Press.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gross, J. J., & Munoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2(2), 151–164. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2850.1995.tb00036.x>
- Güven, E. (2018). *A systematic model proposal in the context of emotion regulation difficulties in children* [Unpublished doctoral thesis]. Ankara University.
- Huberty, T. J. (2012). *Anxiety and depression in children and adolescents: assessment, intervention and prevention*. Springer.
- Hurrell, K. E., Hudson, J. L., & Schniering, C. A. (2015). Parental reactions to children's negative emotions: Relationships with emotion regulation in children with an anxiety disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 29, 72–82. Doi: [10.1016/j.janxdis.2014.10.008](https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2014.10.008)
- Ince, S. (2020). *Examining the emotional regulation skills of preschool children and the emotional socialization behaviors of their mothers, fathers and teachers* [Unpublished master's thesis]. Gazi University.
- John, O. O., & Gross J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality*, 72(6), 1301–1334. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x>
- Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D., & Bekman, S. (2001). Long-term effects of early intervention: Turkish low income mothers and children. *Applied Developmental Psychology*, 22, 333-361.
- Kahraman, S., & Tanrikulu, T. (2019). The effectiveness of the psychoeducational program in parents' communication with their gifted children. *Turkish Journal of Gifted Intelligence and Education*, 9(1), 32–46.

- Kahraman, S., & Alemdar, E. (2021). The mediating role of conscious awareness in the relationship between emotion regulation strategies of mothers with preschool children and their communication with their children. *Journal of Family Psychological Counseling, 4*(2), 27–52.
- Kalpidou, M. D., Power, T. G., Cherry, K. E., & Gottfried, N. W. (2004). Regulation of emotion and behavior among 3-and 5-year-olds. *The Journal of General Psychology, 131*(2), 159–178. <https://doi.org/10.3200/GENP.131.2.159-180>
- Karasar, N. (2020). *Scientific research methods*. Nobel Publishing House.
- Karaş, Z., & Altun, F. (2022). Emotion regulation skills of preschool children: What is the role of the child's temperament and the parent's emotional intelligence and psychological well-being? *Nevşehir Hacı Bektaş Veli University SBE Journal, 12*(2), 1268–1283. Doi: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.987751>
- Kayar, A. (2021). *Depressive symptoms and effects of childhood trauma on university students. Self-criticism and emotion regulation in its relationship with self-harming behavior. Examining the mediating role of difficulty* [Unpublished master's thesis]. Hacettepe University.
- Kındıroğlu, Z., & Ekici, F.Y. (2019). The relationship between parents' psychological well-being and psychological resilience levels and children's social competence and behavior. *Adiyaman University Journal of Educational Sciences, 9*(1), 138–158. Doi: <http://dx.doi.org/10.17984/adyuebd.458224>
- Koca, D. (2019). *Self-efficacy and well-being in gifted adolescents: The mediating role of emotion regulation* [Unpublished master's thesis]. İstanbul Sabahattin Zaim University.
- Kurbet, H. (2010). *Examination of the emotional regulation skills of kindergarten children and their mothers' empathic tendencies and attitudes* [Unpublished master's thesis]. Gazi University.
- Leland A.J. (2014). *Preschoolers' emotion regulation: Maternal perspectives on tantrums and emotion regulation* [Unpublished master's thesis]. University of Connecticut.
- Metin, I. (2010). The effects of dispositional anger, effortful control and maternal responsiveness on Turkish preschoolers' emotion regulation. [Unpublished master's thesis]. Koc University.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development, 16*(2), 361–388. Doi: [10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x)
- Marroquín, B., Tennen, H., & Stanton, A. L. (2017). Coping, emotion regulation, and well-being: Intrapersonal and interpersonal processes. *The Happy Mind: Cognitive Contributions to Well-Being, 253–274*. Springer International Publishing/Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58763-9_14
- Pektaş, E. (2015). *Examining the relationship between university students' perceived parental acceptance-rejection and depression and trait anxiety levels: The mediating role of emotion regulation difficulties* [Unpublished master's thesis]. Hacettepe University.
- Pereira, A. I., Barros, L., Roberto, M. S., & Marques, T. (2017). Development of the parent emotion regulation scale (PERS): Factor structure and psychometric qualities. *Journal of Child and Family Studies, 26*(12), 3327–3338. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0847-9>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 719–727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>

- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33(6), 906-916. Doi: [10.1037//0012-1649.33.6.906](https://doi.org/10.1037//0012-1649.33.6.906).
- Sille, A. (2016). *The relationship between mother's emotional socialization and 48-72 month old children's emotion regulation skills* [Unpublished master's thesis]. Institute of Social Sciences, Maltepe University.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: MA: Pearson Publishing.
- Telef, B. B. (2013). Psychological well-being scale (PIOO): Adaptation to Turkish, validity and reliability study. *Hacettepe Faculty of Education Journal*, 28(3), 374–384.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of The Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25–52, 250–283. <https://doi.org/10.2307/1166137>
- Thompson, R. A., & Calkins., S. D. (1996). The double-edged sword: Emotion regulation in high risk children. *Development and Psychopathology*, 8, 163–182. <https://doi.org/10.1017/S0954579400007021>
- Tuzgöl-Dost, M., Aytac, M., & Kıbrıslıoğlu-Uysal, N. (2019). The predictive power of parenting style on personality traits, self-esteem and life satisfaction. *Electronic Social Journal of Sciences*, 18(71), 1146–1165.



Understanding Written Teacher Feedback in L2 Writing in Higher Education: Perceptions, Emotions and Practices of Pre-service English Language Teachers

Fatma KAYA ^{a*} (ORCID ID - 0000-0002-4040-0194)

^aSivas Cumhuriyet University, Faculty of Education/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1245489

Article history:

Received 31.01.2023
Revised 11.09.2023
Accepted 25.12.2023

Keywords:

L2 Writing,
Written Teacher Feedback,
Writing Self-efficacy.

Abstract

This study aimed to explore pre-service English language teacher's performance in revising their writing assignments based on written teacher feedback. Moreover, the participants' perceptions and emotions were investigated in addition to their writing self-efficacy levels. A total of 15 pre-service teachers took part in the study. Data were collected through teacher written feedback, students' drafts, an open-ended survey and a semi-structured interview with the participants. Both qualitative and quantitative data analysis tools were employed in the study. Quantitative data analysis results revealed that the participants were more successful in revising direct teacher feedback compared to indirect teacher feedback, and there was not a positive correlation between the participants' feedback revision success and self-efficacy levels. The results of qualitative data analysis showed that the pre-service teachers were in favor of written teacher feedback and considered it a necessity for the L2 writing class. Moreover, they opted for indirect feedback and feedback on all errors. Finally, they experienced both positive and negative emotions although negative emotions were more prevalent.

Research Article

Yüksek Öğretimde Yazılı Öğretmen Dönütünü Anlama Üzerine Bir Çalışma: İngilizce Öğretmen Adaylarının Düşünce, Duygu ve Performansları

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1245489

Makale Geçmişi:

Geliş 31.01.2023
Düzeltilme 11.09.2023
Kabul 25.12.2023

Anahtar Kelimeler:

İkinci Dilde Yazma,
Yazılı Öğretmen Dönütü,
Yazma Öz-yeterliliği.

Araştırma Makalesi

Öz

Bu çalışma, İngilizce öğretmen adaylarının yazılı öğretmen dönütüne dayalı yazma ödevlerini gözden geçirme ve düzeltme performanslarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Katılımcıların yazma öz-yeterlik düzeylerine ek olarak öğretmen dönütü ile ilgili düşünceleri ve deneyimledikleri duyguları da incelenmiştir. Ayrıca, katılımcıların yazma öz-yeterlik düzeyi ile dönüt düzeltme performansları arasındaki ilişki de incelenmiştir. Araştırmaya toplam 15 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışma için gerekli veriler, öğretmen yazılı dönütü, öğrenci taslakları, açık uçlu anket ve katılımcılarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırmada hem nitel hem de nicel veri analiz araçları kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, katılımcıların dolaylı öğretmen dönütlerine göre doğrudan öğretmen dönütlerini gözden geçirmede daha başarılı oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, nicel veri analizi sonuçları katılımcıların dönüt düzeltme başarıları ile öz-yeterlik düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Nitel veri analizinin sonuçları, öğretmen adaylarının yazılı öğretmen dönütünden yana olduklarını ve bunu ikinci dil yazma dersi için bir gereklilik olarak gördüklerini göstermiştir. Ayrıca, katılımcılar dolaylı öğretmen dönütünü doğrudan öğretmen dönütüne tercih ettiklerini belirtmişlerdir ve belirli türden hatalara odaklı öğretmen dönütü yerine tüm hatalar ile ilgili dönüt almanın daha faydalı olacağını belirtmişlerdir. Son olarak, katılımcılar öğretmen dönütü aldıkları süreçte olumsuz duyguları daha yaygın olarak deneyimlemelerine rağmen hem olumlu hem de olumsuz duyguları bir arada deneyimlediklerini belirtmişlerdir.

Introduction

Teacher feedback has relatively a long history in the field of teaching L2 writing as ideal forms of teacher feedback and how students can get maximum benefit from it have been an ongoing subject of inquiry in the relevant field (Ellis, 2009). While teacher feedback can vary as different classifications have been proposed with regard to it (Dlaska & Krekeler, 2017; Ellis, 2009; Ene & Upton, 2014), its necessity for improving students' L2 writing has been acknowledged in the relevant field (Hyland & Hyland, 2006). It is the case that learners expect to get feedback from the teachers on their written works (Lee, 2004). On the other hand, providing feedback is a challenging work on the part of the teachers, and there is no guarantee for student benefit as a result of teacher feedback, which raises questions related to the status of teacher feedback (Lee, 2004; Truscott, 2007). Still, teacher feedback is beneficial when it requires student involvement and appeals to students' needs and expectations (Havnes et al., 2012). As stated by Hyland and Hyland (2006), written teacher feedback has a crucial role in helping students to become confident and successful L2 writers. Thanks to written teacher feedback, students are more likely to learn and produce new L2 language forms (Atmaca, 2016).

Although a good number of studies were conducted related to written teacher feedback, more studies are needed to find out what kind of and how much feedback students need based on the context they are learning L2 writing because these are the issues that still need clarification (Ferris, 2010). Moreover, students' perceptions and emotions should be searched in depth to have a better understanding of the effectiveness of the written teacher feedback as their cognitive and affective responses to the written teacher feedback can inform the research with regard to the effectiveness of teacher feedback in L2 writing class. Therefore, this study aims to find out what kind of teacher feedback students receive and how they respond to written teacher feedback cognitively and emotionally in an L2 writing class.

Teacher feedback

Teacher feedback refers to comments and directives given by the teacher on a student's paper. It also involves corrective feedback which is targeted at promoting grammatical/structural aspects of a student's work (Ene & Upton, 2018). In this study, teacher feedback refers to teacher comments and corrections on the following categories: content, organization, vocabulary, grammar, and mechanics. As stated above, various feedback forms are available for teachers to employ (Dlaska & Krekeler, 2017; Ellis, 2009; Ene & Upton, 2014). Several dichotomies were proposed by the researchers including focused/unfocused, explicit/implicit, and direct/indirect feedback. In unfocused feedback, the teacher is expected to provide feedback related to almost all errors in a student's paper while focused feedback refers to correcting mistakes related to only specific language points (Ellis, 2009; Ferris, 2011). According to Dlaska and Krekeler (2017), students can benefit more from focused feedback because it does not challenge students' capacity to comprehend feedback and help learners to focus on specific errors. On the other hand, the implicit/explicit dimension is "related to how the learner is being let know that his/her usage differs from the target" (Ene & Upton, 2014, p.91). While implicit feedback includes strategies like recasts and negotiations and aims at pointing out the errors in an implicit way, explicit feedback refers to explicit correction and letting students know that they overtly made mistakes (Li, 2010). Li (2010) adds that explicit feedback is better for students because it is easier to understand for them.

Among these, the direct/indirect dichotomy is the one which took prominent attention among the researchers (Tang & Liu, 2018). In direct feedback, the teacher provides the correct form whereas he/she just indicates that an error has been made by means of a code or mark in indirect feedback (Ene & Upton, 2018). The research reveals that teachers prefer providing direct feedback to indirect feedback (Dlaska & Krekeler, 2017; Guénette & Lyster, 2013; Lee, 2004). However, it is claimed that teachers need to employ more practical and less demanding feedback types, and indirect feedback is more applicable (Park et al., 2016). Furthermore, indirect feedback is considered more beneficial for students in the long run. However, it is also noted that it may not work for students with low level proficiency since they may fail to revise when they are not provided with direct feedback (Srichanyachon, 2012). In fact, there are also contradictory results related to learner preferences for direct/indirect feedback. Liu and Wu's (2019) study revealed that students with high proficiency levels were more in favor of indirect feedback

compared to students with low proficiency level. In another study, it was found that students with low-proficiency levels opted for indirect feedback (Li & He, 2017). When it comes to the effectiveness of direct/indirect feedback types on students' performances, in their study, Jamalinesari et al. (2015) found that indirect feedback had a primary role in facilitating learners' L2 writing, and direct feedback was less effective compared to indirect feedback. In a similar vein, Latifah et al. (2018) found that indirect feedback was more likely to contribute to the L2 writing of students.

With the advent of computer technology and its integration into language classes, online feedback has been an alternative for teachers as they frequently prefer to use computer technology for receiving students' papers and providing feedback (Hyland & Hyland, 2006; Sherafati & Mahmoudi Largani, 2023). Studies related to the usage of online teacher feedback revealed that it improved learner uptake and success in writing, and was favored by students (Ene & Upton, 2014, 2018; Han & Shin, 2017; Sherafati & Mahmoudi Largani, 2023). A distinction is made by Ene and Upton (2014) between computer-facilitated feedback and computer-generated feedback: teachers and students use the computer as a medium through which students submit their works and teachers provide feedback electronically in computer-facilitated feedback whereas feedback is given automatically by computer software in computer-generated feedback. In this study, the teacher provided computer-facilitated online feedback.

Writing Self-Efficacy

Self-efficacy refers to one's beliefs related to how well he/she can do to achieve the tasks given (Bandura, 2006). Writing self-efficacy is defined by Pajares and Valiante (2001, p. 369) as "students' judgments of their confidence that they possessed the various composition, grammar, usage, and mechanical skills appropriate to their academic level". It is acknowledged that there is a strong relationship between self-efficacy and student performance in L2, and higher self-efficacy yields better results in language learning (Ruegg, 2018). Moreover, success in L2 writing requires higher self-efficacy as writing is a demanding skill for students (Tsao, 2021). Students with lower self-efficacy have difficulty engaging in writing tasks and have less motivation to participate in the writing class (Kirmizi & Kirmizi, 2015). Students' reaction to teacher feedback is also affected by their self-efficacy level. In their study, Price et al. (2011) found that self-efficacy had a crucial role in students' responses to feedback as students with lower self-efficacy were more likely to reject and unable to use teacher feedback. Similarly, the study conducted by Tsao (2021) revealed that higher self-efficacy for writing self-regulation had a positive impact on students' L2 writing as it caused students to be more eager to receive and respond to teacher feedback. The relationship between self-efficacy and students' success in writing or feedback uptake is also mutual. The longitudinal study carried out by Sherafati and Mahmoudi Largani (2023) showed that students' self-efficacy level increased when they received teacher feedback through the medium of a computer.

As stated above, teacher feedback was widely researched as it was an integral part of L2 writing (Ellis, 2009). Studies related to students' perceptions, preferences with regard to teacher feedback, effects of online teacher feedback, and corrective feedback were conducted in the Turkish context, too (Arslan, 2014; Atmaca, 2016; Bakla, 2020; Bozkurt & Acar, 2017; Buckingham & Aktuğ-Ekinci, 2017; Çınar, 2017; Han & Sari, 2022; Kahraman & Yalvaç, 2015). However, there is still a need for a comprehensive study to understand the feedback process and how students cope with the revision process cognitively and emotionally, and how students' revision performance relates to students' self-efficacy perceptions in L2 writing. To this end, this study aims to answer the following research questions:

- How successful are the students in revising teacher feedback?
- What are students' perceptions related to teacher feedback?
- What are students' emotions related to teacher feedback?
- Is there a relationship between students' revision success and their L2 writing self-efficacy levels?

Method

Case study research design was adopted in this study as it enables the researcher to investigate a problem from multiple perspectives using a wide range of methods and helps the researcher to attain a deeper understanding of the issue (Simons, 2009).

Context and Participants

The setting for the study was a state university in the southeastern part of Türkiye. Ethical Approval was obtained from the Ethics Committee of the university. The participants recruited for the study were 15 student teachers majoring in English Language Teaching. While they took courses related to basic language skills (reading, writing, speaking, and listening) and grammar and vocabulary courses in their first year in the program they also had courses which aimed at increasing students' pedagogical knowledge related to English language teaching in the following years of the program. This study was conducted when students took L2 writing class. Students were familiar with essay writing as they wrote a good number of essays with different genres in their first-year writing class. However, they did not get any teacher written feedback related to their writing assignments. The instructor only mentioned some common mistakes made by the majority of the students during class hours after reading and evaluating the assignments as stated by the participants. Voluntary participation was adopted in the present study; those who wanted to participate took part in the study. Thus, the participants' consent was taken. They were informed about the study and ensured that their information would be kept confidential.

Data Collection Tools

Both quantitative and qualitative data collection tools were exploited in the study in order to have an in depth understanding of the issue. Students' first drafts and revised drafts (after receiving teacher's feedback), an open-ended survey and a semi-structured interview comprised the data collection tools for this study. The study took place in L2 writing classes where genre-process based approach to writing was employed. The following process was adopted: first of all, the participants were introduced a specific genre and familiarized with it via sample essays; then, they were required to write an essay and send it to the teacher through an online learning management system in a week. The teacher asked students to send their essay files as MS word because she was to provide feedback through using "inserting comments" and "tracking changes" functions of MS word. After receiving students' essays, the teacher evaluated them by providing written teacher feedback using the aforementioned functions of MS Word in the following week and sent them back to the students through the learning management system (LMS) in order for them to revise their essays based on the teacher feedback and send them back to the teacher, which took another one week.

Upon receiving teacher's written feedback, the students were expected to revise their essays and send them (final drafts) in a week. Finally, the teacher scored their final drafts and announced them to the students. The whole process lasted for 5 weeks. The data was collected when this process was followed for argumentative writing, which was the first genre introduced to the students during the class. Upon receiving teacher's written feedback, participants were required to complete an open-ended survey in order to learn about their perceptions, reactions and feelings related to teacher feedback. At the end of the process, they were also interviewed to elaborate on their open-ended survey responses. Open-ended surveys and semi-structured interview questions were adapted from Zheng and Yu (2018) and Lee (2004). Questions like "how did you feel upon receiving written teacher feedback?", "What do you think about teacher feedback?", "What are the advantages and disadvantages of written teacher feedback?", "Did you understand written teacher feedback?" were included in the open-ended survey and semi-structured interview sessions. Both open ended surveys and semi-structured interviews were conducted in Turkish in order to eliminate possible problems which might result from inefficiency in L2.

Data Analysis

While quantitative data were analyzed through MS Excel and SPSS, the qualitative data were analyzed through content analysis. Ene and Upton's (2014) coding scheme for the target of teacher's feedback was

adopted to analyze feedback points on students' papers. This coding scheme included content, organization, vocabulary, grammar, and mechanics. The types of teacher feedback were categorized based on this scheme. The dichotomy of direct/indirect feedback (Ene & Upton, 2014) was also considered while analyzing feedback points. The participants' performance in revising teacher feedback was analyzed based on a scheme which included the following categories: successful revision, unsuccessful revision, and no revision (Conrad & Goldstein, 1999; Mahfoodh, 2017). Their performance with regard to the directness and indirectness of the teacher feedback was also analyzed based on the aforementioned scheme. After finding out frequencies and percentages of each teacher feedback type and the participants' success in revising teacher's feedback with regard to direct/indirect dichotomy, Kendall's tau-b test, a non-parametric test, was applied in order to reveal whether there was a relation between participants' revision success and their writing self-efficacy. Similar to Ruegg's (2018) study, they were asked to evaluate their writing proficiency based on the categories included in the coding scheme (eg. content, organization, grammar etc.) when they were required to complete the open-ended survey. After students rated their writing proficiency for each category one by one, the mean score of them was calculated, and was accepted as the students' perceived writing-self efficacy. The small sample size was the major reason for preferring Kendall's tau-b test.

As for qualitative data analysis, content analysis was employed to analyze the data obtained from the open-ended survey and semi-structured interviews. The data was read and re-read several times for the purpose of getting familiarized with the data and having a thorough understanding of the data as a whole (Elo and Kyngas, 2008). Then, the following steps were carried out respectively: creating codes, categorizing them, and interpreting them (Lindgren et al., 2020). Codes were grouped under the following categories:

- pre-service teachers' perceived self-efficacy levels with regard to L2 writing,
- feedback points revised by the pre-service teachers and strategies they adopted while making revisions,
- pre-service teachers' perceptions of clarity of the written teacher feedback,
- pre-service teachers' perceptions regarding the merits of written teacher feedback,
- pre-service teachers' perceptions regarding the drawbacks of written teacher feedback,
- pre-service teachers' preferences related to feedback on all types of errors/selective feedback dichotomy and reasons for their preferences,
- pre-service teachers' preferences related to direct feedback/indirect feedback dichotomy and reasons for their preferences,
- emotions experienced by pre-service teachers upon receiving teacher feedback and reasons for them,
- suggestions for teacher feedback.

In order to ensure reliability, the same process was conducted by a colleague and similar results were found. Moreover, codes on which the researcher and the colleague disagreed were discussed and after resolving the disagreements, they finalized coding and categorization. In order to maintain validity, multiple data collection tools were used including an open-ended survey and semi-structured interviews as counting on several pieces of evidence increases the validity of the qualitative inquiry (Creswell & Miller, 2000).

Findings

In this case study, both quantitative and qualitative data collection tools were used by the researcher. First, the results of the quantitative data analysis are presented, which is followed by the qualitative data analysis results.

Participants' Feedback Revision Performance

Table 1 shows the frequencies, percentages and mean scores of each feedback type given by the teacher. As demonstrated in Table 1, students received feedback most frequently on grammar (M= 7.67), which was followed by vocabulary (M= 4.47), mechanics (M=3.40), and organization (M= 2.73), respectively. Content (M= 1.87) and giving praise (M=.600) were the least frequently feedback types provided by the teacher.

Table 1.

Total Numbers, Percentages, and Mean Scores of Each Type of Feedback Provided by Teacher

Teacher Feedback Types	Frequency	Percentage	Mean	SD
Content	28	9%	1.87	.990
Organization	41	13%	2.73	1.831
Grammar	115	37%	7.67	2.992
Vocabulary	67	22%	4.47	2.850
Mechanics	51	16%	3.40	1.882
Giving Praise	9	3%	.600	.910
Total	311	100%	20.13	5.566

Table 2 highlights students' performance in doing revisions upon receiving written feedback from the teacher by frequencies, percentages and mean scores. It is demonstrated that successful revision comprised 86% (259) with a mean score of 17.27 surpassing the other components which are unsuccessful revision (5%) and no revision (9%) to a great extent. The category of giving praise was removed as it did not require students to take action.

Table 2.

Participants' Revision Success After Receiving Teacher's Feedback

Status of Revision	Frequency	Percentage	Mean	SD
Successful Revision	259	86%	17.27	5.612
Unsuccessful Revision	16	5%	1.07	.884
No Revision	27	9%	1.80	1.014

As shown in Table 3, the number of direct feedback (212) provided by the teacher was far more than the indirect feedback (90) she gave. When it comes to the student's success in revising their papers based on the teacher's written feedback with regard to the direct/indirect dichotomy, students showed better performance in revising direct feedback (91%) successfully with a mean score of 12.80. While the sum of unsuccessful revision and no revision in direct feedback constituted 9% (20), it was 26% (23) in indirect feedback.

Table 3.

Participants' Revision Success with Regard to Direct/Indirect Dichotomy

	Frequency	Percentage	Mean	SD	
Direct Feedback	Successful revision	192	91%	12.80	5.017
	Unsuccessful revision	9	4%	.60	.507
	No revision	11	5%	.73	.594
	Total	212	100%	14.13	4.897
Indirect Feedback	Successful revision	67	74%	4.47	1.302
	Unsuccessful revision	7	8%	.47	.640
	No revision	16	18%	1.07	.884
	Total	90	100%	6.00	1.254

The participants were asked to rank their writing proficiency from 1 and 10 to learn about their writing self-efficacy. The majority of the participants (n= 9) rated their writing proficiency as 6 while only two participants rated their writing proficiency as 7 with 3 participants rating their proficiency as 5. In order to find out whether there is a relationship between students' revision success and self-efficacy levels,

Kendall's tau-b test was applied. As displayed in Table 4, there was not a positive correlation between students' revision success and self-efficacy levels, with p -value= .952.

Table 4.
Kendall's tau-b Correlation Between Students' Revision Success and Their Self-Efficacy

		Revision Success	Self-Efficacy Level
Revision Success	Correlation Coefficient	1.000	.013
	Sig. (2-tailed)	.	.952
	N	15	15
Self-Efficacy Level	Correlation Coefficient	.013	1.000
	Sig. (2-tailed)	.952	.
	N	15	15

Participants' Perceptions and Emotions related to Teacher's Written Feedback

In order to shed light on the process by asking students about their perceptions, emotions, and reactions, an open-ended survey was administered to the participants, which was followed by interviews with the participants to clarify their open-ended survey responses.

For this purpose, the participants were asked to rank their writing proficiency from 1 and 10 and mention the reasons for the ratings to learn about their L2 writing self-efficacy. All of the participants agreed that they had limited grammatical knowledge as represented in the answers of P3 and P10:

"I am unable to convey my thoughts thoroughly because I do not have a good command of English grammar." (P3)

"My sentences do not sound academic because I am unable to make complex sentences" (P10).

Limited vocabulary knowledge and limited knowledge about essay writing rules with regard to specific essay genres were among the reasons for inefficiency in writing according to several participants, respectively:

"I have difficulty in writing the thesis statement and supporting it. Moreover, it is difficult to discuss a topic from different points of view." (P1)

"I know a limited number of English vocabulary and I also have difficulty in using some of them since I do not know how to use them within the context." (P7)

The participants also reported whether they did all the revisions asked by the teacher and how they did the revisions. All of the participants stated that they did their best to complete the revisions asked by the teacher. The majority of them ($n= 10$) claimed that they corrected their grammatical mistakes pointed out by the teacher immediately by themselves. Moreover, nearly half of the participants ($n=7$) did some research and examined sample essays on the Internet to edit and improve their thesis statements and body paragraphs based on the feedback provided by the teacher. Several participants ($n= 5$) did some internet research to correct their mistakes related to grammar and vocabulary. Lastly, some participants ($n= 4$) asked for help from their peers and got peer support to edit mistakes related to the content and organization as they had difficulty understanding the teacher's feedback or did not know how to correct it.

Although all the participants indicated that they understood the teacher feedback, and found it clear, it took some time for several participants ($n= 4$) to understand and accept some teacher feedback especially feedback related to content and organization as mentioned above. Moreover, some other participants ($n:4$) found it difficult to understand teacher feedback in general as they were not familiar with the format: the teacher provided feedback through the word tracking feature of the MS Word, and it was the first time they encountered this feature of the word. After multiple readings, they were able to understand the teacher's feedback.

The participants were also asked about the merits and drawbacks of receiving teacher feedback and whether they were in favor of teacher feedback. All of the participants agreed that teacher feedback provided them with the opportunity to see their mistakes and correct them and improve their writing proficiency. Therefore, they supported that it should have a place in writing classrooms. According to some participants, teacher feedback was necessary because they were hesitant about asking for feedback even if they needed it:

“If the teacher did not provide feedback on my paper, I would never ask her anything about my paper even if I wanted to do so because I always hesitate to ask questions to the instructors related to the classes or my performance”. (P6)

“We are expected to do a lot of assignments in other classes, and we do not receive feedback related to the assignments. It is generally the case that I get lesser scores than I expect on my assignments, and I do not have the courage to ask for feedback or why I received lower grades, which makes me feel helpless. Therefore, it should be not only in writing class, in other classes too” (P13)

Furthermore, some participants claimed that teacher feedback encouraged them to promote their writing skills:

“The teacher feedback shows that the teacher values his/her students and cares about their learning through allocating time for revisions, which is a motivating reason to improve.” (P9)

“Seeing that the teacher spent her time on providing feedback on our essays reading line by line increased my respect to the instructor and urged me to do more to improve my writing.” (P5)

As for drawbacks, two participants stated that receiving feedback through a digital platform and on word tracking format challenged them as they needed peer support and multiple readings to understand the feedback. Therefore, they opted for face-to-face teacher feedback. Few participants (n= 2) indicated that they preferred the teacher to write explanations for the praise she provided, too. Thus, they could see their strengths in essay writing as explanations or reasons were provided for mistakes but there were not any explanations or reasons mentioned by the teacher related to the praise in their essays.

Another question directed at participants was whether they wanted the instructor to provide feedback on all types of errors and every error or provide selective feedback. The majority of them (n= 9) reported that it would be better for the teacher to provide feedback on all mistakes because of the following reasons:

“The teacher should provide feedback on all errors because I only focused on the errors pointed out by the instructor and tried to revise them successfully since this was what was expected from me.” (P1)

“I think all the errors should be pointed out by the instructor because it is not easy for me to notice my mistakes and revise them if they are not marked by the teacher.” (P4)

“I prefer the teacher to mark all my mistakes especially the ones related to content and organization because it is less likely for me to notice and revise my mistakes related to these issues because I am not a competent writer.” (P6).

Several participants (n= 3) claimed that they did not want the teacher to provide feedback on all mistakes as it would be demotivating and discouraging for the students to see that all mistakes were marked by the teacher, especially when they made a lot of mistakes. Lastly, the other three participants preferred to get selective feedback:

“I think it should not be the teacher’s responsibility to mark all errors, I also should be able to find some mistakes in my paper to be actively involved in the process of editing and revising. However, I can only do this with regard to grammatical mistakes; therefore, it would be better for me if the teacher did not provide feedback on all grammatical errors.” (P14)

In addition, the participants mentioned whether they preferred direct or indirect written teacher feedback. Ten of the participants claimed that they preferred indirect feedback posing similar reasons as mentioned below:

“Indirect feedback is more beneficial for us to improve L2 writing; if direct feedback is given by the teacher all the time, the student will not think about his/her mistakes and will not need to do research to correct them” (P3).

“Indirect feedback is better for me because I feel better and more satisfied when I correct the mistake pointed out by the teacher by myself. I feel like I achieved something.” (P7)

“Direct feedback is likely to make students passive as there will not be much for the students to do but it should be the student’s responsibility to correct his/her mistakes; therefore, I prefer indirect feedback.” (P10)

While only one participant (P4) preferred both direct and indirect feedback relying on the complexity of the mistake, four participants opted for direct written teacher feedback:

“I think direct feedback is better so that I can see the correct form of the mistake and learn better.” (P8)

“There is a possibility of misunderstanding the teacher feedback and not being able to find the correct form; therefore, I opt for direct feedback”. (P13).

The participants were also asked how they felt when they received written teacher’s feedback. A total of 21 negative emotions (disappointed, shocked, unhappy, ashamed, angry and anxious) were reported by the participants whereas 13 positive emotions (happiness, feeling satisfied, feeling relieved or motivated and self-confident) were experienced by them. The disappointment was the most frequently experienced negative feeling by the participants mostly because they made a lot of mistakes, which they did not expect. This was among the main reasons for other negative feelings including shock, unhappiness, shame, anger or anxiety. Other reasons for negative emotions indicated by the participants were as follows:

“When I received teacher feedback, I felt stressed because it was like most parts of the essay was marked by the teacher, and I was not sure whether I would be able to correct the mistakes pointed out by the teacher” (P8)

“Upon receiving teacher feedback, I noticed that I made very simple mistakes related to spelling, therefore, I was angry at myself because those mistakes had resulted from my carelessness.” (P7)

“I felt ashamed when I saw my paper because I misunderstood the essay type and organization as pointed out by the teacher, and I was anxious because I had concern whether I would be able to deal with these huge mistakes” (P3)

As for positive emotions, most participants stated that they were happy upon receiving feedback from the teacher since they had the chance to correct their mistakes as they were pointed out by the teacher, and thus, to improve their writing. The participants also felt satisfied, relieved, motivated or self-confident because of the following reasons:

“Although I was disappointed upon receiving teacher feedback as I made a lot of mistakes which teacher marked, the disappointment turned into self-confidence after correcting my mistakes and checking them with friends” (P5)

“I felt relieved when I checked my friends’ papers upon receiving teacher feedback because they also made a lot of mistakes marked by the teacher and mine was not worse than their papers.” (P12)

“When I realized my mistakes upon receiving teacher feedback, I felt motivated because I knew what to do next; teacher feedback was a kind of guidance for me to improve my essay” (P14)

The last question addressed to the participants was about whether they had any suggestions related to teacher feedback. Four participants stated that it would be better if they received peer-feedback in addition to teacher feedback so that they had a chance to see their papers being evaluated by different perspectives (the teacher and the peer), and could make a comparison between them, which they believed that it would improve their L2 writing. Majority of the participants (n= 9) claimed that they wanted to see encouraging words or praise in their papers because of similar reasons:

“I would be more motivated and eager to correct my mistakes if there was any praise in my paper.” (P1)

“Seeing only the mistakes I made was demotivating for me; I would be happy if there was an encouraging word in my paper.” (P3)

“I think I would be more encouraged to face my mistakes if there was a motivating word on paper. (P7)

Discussion & Conclusion

This study was conducted at a state university where the participants did not receive any written teacher feedback related to their writing assignments beforehand. It was the first time they received written teacher’s feedback when this study was conducted. Considering the novelty of the experience for the students, it can be said that the participants were successful in revising their essays. However, their performance was better in revising direct feedback provided by the teacher. Similarly, Conrad and Goldstein (1999) and Ene and Upton (2014) found that students were more successful in revising direct teacher feedback. The participants were also asked to rate their self-efficacy in order to learn their perceived self-efficacy levels and whether there was a relation between their self-efficacy levels and revision success. Surprisingly, no relationship was found between the participants’ revision success and their self-efficacy levels. The following conclusions can be drawn from this finding: the participants may have a low level of writing self-efficacy as they consider writing as a challenging work, which is not uncommon in the EFL context (Erkan & Saban, 2011; Şener & Erol, 2017) or their success in revision may be related to the explicitness of teacher feedback as the feedback provided by the teacher was mostly direct. Studies conducted by Ene and Upton (2014) and Conrad and Goldstein (1999) acknowledge that students were more successful in revising direct feedback.

In order to have a better understanding of the feedback revision process of the participants, they were asked to complete an open-ended survey which was followed by semi-structured interviews with the participants. It was found that the participants did their best to revise their papers based on the feedback. Likewise, Mahfoodh (2017) found that students were eager to revise their papers based on the written teacher feedback as they believed that it would improve their writing. The study conducted by Çınar (2017) had similar results as she found that students considered teacher feedback useful and benefited from it. Moreover, when the participants in the present study were asked whether they understood the teacher’s feedback, they answered yes. However, some of them had difficulty understanding feedback related to content and organization at first glance and got peer help to understand the feedback. In a similar vein, Erkan (2022) found that teacher feedback was difficult to understand for some students.

The participants were also asked whether they found teacher’s written feedback beneficial. All of the students responded that they did. All the participants acknowledged that they had the opportunity to see their mistakes and improve their writing. It was well acknowledged in various studies that students were in favor of teacher’s feedback (Arslan, 2014; Bakla, 2020; Ene & Upton, 2018). Some participants claimed that written teacher feedback increased their respect to the teacher as the authority because it showed that the teacher cared about their writing performance, and thus, motivated them. A similar finding was reported by Zheng and Yu (2018) as they found that students felt gratitude for their teacher’s sparing her/his time for providing feedback, which showed that the teacher valued their work.

On the other hand, several drawbacks were also reported by the participants. Some participants were not content with the online format, and they opted for face-to-face feedback. It could be explained

by the novelty of e-feedback in addition to teacher feedback, which made the situation more challenging for the students. In his study, Bakla (2020) also found that the students felt uneasy when they were first introduced to digital feedback. Some other studies also confirmed that students had difficulty in accepting e-feedback at once (Ene & Upton, 2018; Tuzi, 2004). Furthermore, some participants who got praise from the teacher preferred the teacher to provide explanations for the praise, too as they needed to hear more about the strengths of their essay writing performance. The majority of the participants opted for teacher feedback on all types of errors and all errors as they thought that they were unable to spot their mistakes when they were not indicated by the teacher, and they said that they only focused and would focus on the points for which teacher provided feedback. In the studies conducted by Seker and Dincer (2014) and Çınar (2017), it was also found that students wanted the teacher to provide feedback on all errors. However, according to Loan (2017), this is likely to arouse a problem: “overreliance on teacher feedback”, which is common in the EFL context.

Although the participants were less successful in revising indirect written teacher feedback, the majority of the participants were in favor of indirect teacher feedback since they believed that they could think about their mistakes and would be more active and thus satisfied with the revision process. It can be concluded that students had awareness related to the value of indirect feedback as it is more likely to lead to permanent learning in the long run (James, 1998). This finding corresponds with the finding of the study conducted by Westmacott (2017) as he found that EFL students opted for indirect feedback because they benefited from indirect feedback to a great extent.

The participants were also asked about the emotions they experienced during the whole process: negative emotions were more prevalent although positive emotions were also reported by the participants. The majority of the participants had negative emotions at first, but they were followed by positive emotions. The main reasons for the negative emotions were making a lot of mistakes as pointed out by the teacher and being worried whether they could correct their mistakes and revise their essays successfully. Furthermore, novelty of the written teacher feedback including e-feedback and the participants' low self-efficacy levels may have contributed to arousal of negative emotions. The study by Elwood and Bode (2014) also revealed that students had negative emotions and were less self-confident when they were introduced to new tasks. On the other hand, the participants in this study had positive emotions because they had the chance to improve their essays and were able to revise their essays, which was acknowledged in several studies too (Mahfoodh, 2017; Zheng & Yu, 2018). Moreover, they had the opportunity to compare their papers with their peers. Lastly, the participants gave suggestions related to teacher feedback. The majority of the participants wanted to see encouraging words or praise as they needed them to do their best. The importance of praise for encouraging students was also revealed in Mahfood's (2017) study: the students liked praise and claimed that praise encouraged and motivated them to revise and improve their writing. Finally, some participants claimed that it would be better if they received peer-feedback in addition to teacher feedback as they would have the chance to compare different perspectives related to their papers. Likewise, participants in the studies conducted by Vasu et al. (2016) and Maarof et al. (2011) were in favor of both teacher feedback and peer feedback as both of them had the potential to improve their writing skills.

All in all, this study investigated how students at a state university reacted to written teacher's feedback, and their perceptions and emotions with regard to written teacher feedback in order to have an in-depth understanding of the issue as teacher feedback has a crucial role in L2 writing classes. It was found that students were successful in revising teacher feedback and found teacher feedback necessary and useful. They were aware of the benefits and value of teacher feedback. However, there was no correlation between their revision success and self-efficacy levels. Furthermore, they had some criticisms related to written teacher feedback. The main criticism directed towards teacher feedback was that they needed to be encouraged by the teacher to be able to revise their essay more confidently as they felt anxious and frustrated when they saw their papers with teacher feedback. Although they had positive emotions with regard to teacher feedback, they came after the negative emotions they experienced when they were able to revise their essays.

This study lasted for five weeks during which a genre was introduced to students, and they were asked to write an essay based on the genre, which was followed by written teacher feedback and student revision. More longitudinal studies can be conducted to understand whether there are any changes in students' beliefs, emotions or reactions when they are familiarized with teacher feedback as it was a new experience for the students in this study. Moreover, teacher and peer-feedback can be used together to see whether and how they complement each other and affect students' performances, beliefs and emotions in future studies as students in this study wanted peer-feedback in addition to teacher feedback as they thought that peer-feedback would help their revision process.

Ethical Declaration

All rules included in the "Directive for Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions" have been adhered to, and none of the "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" included in the second section of the Directive have been implemented. Ethics committee approval was obtained for the study from Dicle University Social and Human Sciences Ethics Committee (Approval Date: 04.03.2022, Document Number: 48).

Conflict Statement

The author declares no competing interests.

References

- Arslan, R. Ş. (2014). Integrating feedback into prospective English language teachers' writing process via blogs and portfolios. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 13(1), 131–150.
- Atmaca, Ç. (2016). Contrasting perceptions of students and teachers: Written corrective feedback. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(2), 166–182.
- Bakla, A. (2020). A mixed-methods study of feedback modes in EFL writing. *Language Learning & Technology*, 24(1), 107–128. <https://doi.org/10.125/44712>
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares, & TS Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307–337). Information Age Pub.
- Bozkurt, S., & Acar, Z. C. (2017). EFL students' reflections on explicit and implicit written corrective feedback. *The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences*, 7, 98–102.
- Buckingham, L., & Aktuğ-Ekinci, D. (2017). Interpreting coded feedback on writing: Turkish EFL students' approaches to revision. *Journal of English for Academic Purposes*, 26, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2017.01.001>
- Conrad, S. M., & Goldstein, L. M. (1999). ESL student revision after teacher-written comments: Text, contexts, and individuals. *Journal of Second Language Writing*, 8(2), 147–179. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(99\)80126-X](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(99)80126-X)
- Creswell, J., & Miller, D. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 19(3), 124–130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Çınar, S. (2017). The Efficacy of Corrective Feedback on L2 Writings of EFL Students. *European Journal of Language and Literature*, 3(2), 110–120. <https://doi.org/10.26417/ejls.v8i1.p110-120>
- Dlaska, A., & Krekeler, C. (2017). Does grading undermine feedback? The influence of grades on the effectiveness of corrective feedback on L2 writing. *The Language Learning Journal*, 45(2), 185–201. <https://doi.org/10.1080/09571736.2013.848226>
- Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63(2), 97–107. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn023>
- Elo, S., & Kyngas, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>

- Elwood, J. A., & Bode, J. (2014). Student preferences vis-à-vis teacher feedback in university EFL writing classes in Japan. *System*, 42, 333–343. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.12.023>
- Ene, E., & Upton, T. A. (2014). Learner uptake of teacher electronic feedback in ESL composition. *System*, 46, 80–95. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.07.011>
- Ene, E., & Upton, T. A. (2018). Synchronous and asynchronous teacher electronic feedback and learner uptake in ESL composition. *Journal of Second Language Writing*, 41, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2018.05.005>
- Erkan, D. Y., & Saban, A. İ. (2011). Writing performance relative to writing apprehension, self-efficacy in writing, and attitudes towards writing: A correlational study in Turkish tertiary-level EFL. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 13(1), 164–192.
- Erkan, G. (2022). The impact of teacher e-feedback on students' writing: A waste of time or a road to success? *Focus on ELT Journal*, 4(1), 46–59. <https://doi.org/10.14744/felt.2022.4.1.4>
- Ferris, D. R. (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA: Intersections and practical applications. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 181–201. <https://doi.org/10.1017/S0272263109990490>
- Ferris, D. R. (2011). *Treatment of error in second language student writing* (2nd ed.). University of Michigan Press.
- Guénette, D., & Lyster, R. (2013). Written corrective feedback and its challenges for pre-service ESL teachers. *Canadian Modern Language Review*, 69(2), 129–153. <https://doi.org/10.3138/cmlr.1346>
- Han, T., & Sari, E. (2022). An investigation on the use of automated feedback in Turkish EFL students' writing classes. *Computer Assisted Language Learning*, 1–24. <https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2067179>
- Han, S., & Shin, J. A. (2017). Teaching google search techniques in an L2 academic writing context. *Language Learning and Technology*, 21(3), 172–194.
- Havnes, A., Smith, K., Dysthe, O., & Ludvigsen, K. (2012). Formative assessment and feedback: Making learning visible. *Studies in Educational Evaluation*, 38(1), 21–27. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2012.04.001>
- Hyland, K., & Hyland, F. (2006). Feedback on second language students' writing. *Language Teaching*, 39(2), 83–101. <https://doi.org/10.1017/S0261444806003399>
- Jamalinesari, A., Rahimi, F., Gowhary, H., & Azizifar, A. (2015). The effects of teacher-written direct vs. indirect feedback on students' writing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 192, 116–123.
- James, C. (1998). *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*. Longman.
- Kahraman, A., & Yalvac, F. (2015). EFL Turkish university students' preferences about teacher feedback and its importance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 73–80. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.489>
- Kirmizi, Ö., & Kirmizi, G. D. (2015). An investigation of I2 learners' writing self-efficacy, writing anxiety and its causes at higher education in Turkey. *International Journal of Higher Education*, 4(2), 57–66. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v4n2p57>
- Latifah, Y., Suwarno, B., & Diani, I. (2018). The effect of teachers' direct and indirect feedback on student's writing ability. *JOALL (Journal of Applied Linguistics and Literature)*, 3(2), 47–58. <https://doi.org/10.33369/joall.v3i2.6846>
- Lee, I. (2004). Error correction in L2 secondary writing classrooms: The case of Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 13(4), 285–312. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.08.001>
- Li, H., & He, Q. (2017). Chinese secondary EFL learners' and teachers' preferences for types of written corrective feedback. *English Language Teaching*, 10(3), 63–73. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n3p63>

- Li, S. (2010). The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis. *Language Learning*, 60(2), 309–365. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00561.x>
- Lindgren, B. M., Lundman, B., & Graneheim, U. H. (2020). Abstraction and interpretation during the qualitative content analysis process. *International Journal of Nursing Studies*, 108, 103632. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2020.103632>
- Liu, Q., & Wu, S. (2019). Same goal, varying beliefs: How students and teachers see the effectiveness of feedback on second language writing. *Journal of Writing Research*, 11(2), 299–330. <https://doi.org/10.17239/jowr-2019.11.02.03>
- Loan, N. T. T. (2017). A case study of combined peer-teacher feedback on paragraph writing at a university in Thailand. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 7(2), 15–24. <https://doi.org/10.17509/ijal.v7i2.8345>
- Maarof, N., Yamat, H., & Li, K. L. (2011). Role of teacher, peer and teacher-peer feedback in enhancing ESL students' writing. *World Applied Sciences Journal*, 15(1), 29–35.
- Mahfoodh, O. H. A. (2017). "I feel disappointed": EFL university students' emotional responses towards teacher written feedback. *Assessing Writing*, 31, 53–72. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2016.07.001>
- Pajares, F., & Valiante, G. (2001). Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: A function of gender orientation? *Contemporary Educational Psychology*, 26(3), 366–381. <https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1069>
- Park, E. S., Song, S., & Shin, Y. K. (2016). To what extent do learners benefit from indirect written corrective feedback? A study targeting learners of different proficiency and heritage language status. *Language Teaching Research*, 20(6), 678–699. <https://doi.org/10.1177/1362168815609617>
- Price, M., Handley, K., & Millar, J. (2011). Feedback: Focusing attention on engagement. *Studies in Higher Education*, 36(8), 879–896. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.483513>
- Ruegg, R. (2018). The effect of peer and teacher feedback on changes in EFL students' writing self-efficacy. *The Language Learning Journal*, 46(2), 87–102. <https://doi.org/10.1080/09571736.2014.958190>
- Seker, M. & Dincer, A. (2014). An insight to students' perceptions on teacher feedback in second language writing classes. *English Language Teaching*, 7(2), 73–83. <https://doi.org/10.5539/elt.v7n2p73>
- Sherafati, N., & Mahmoudi Largani, F. (2023). The potentiality of computer-based feedback in fostering EFL learners' writing performance, self-regulation ability, and self-efficacy beliefs. *Journal of Computers in Education*, 10(1), 27–55. <https://doi.org/10.1007/s40692-022-00221-3>
- Simons, H. (2009). *Case study research in practice*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446268322>
- Srichanyachon, N. (2012). Teacher written feedback for L2 learners' writing development. *Humanities, Arts and Social Sciences Studies (Former Name Silpakorn University Journal of Social Sciences, Humanities, and Arts)*, 12(1), 7–17.
- Şener, S., & Erol, İ. K. (2017). Motivational orientations and self-efficacy beliefs of Turkish students towards EFL learning. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(67), 251–267. <https://doi.org/10.14689/ejer.2017.67.15>
- Westmacott, A. (2017). Direct vs indirect written corrective feedback: Students' perceptions. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(1), 17–32. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n01a02>
- Tang, C., & Liu, Y. T. (2018). Effects of indirect coded corrective feedback with and without short affective teacher comments on L2 writing performance, learner uptake and motivation. *Assessing Writing*, 35, 26–40. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2017.12.002>
- Tsao, J. J. (2021). Effects of EFL learners' L2 writing self-efficacy on engagement with written corrective feedback. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 30(6), 575–584. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00591-9>

- Truscott, J. (2007). The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing*, 16(4), 255–272. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.06.003>
- Tuzi, F. (2004). The impact of e-feedback on the revisions of L2 writers in an academic writing course. *Computers and Composition*, 21(2), 217–235. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compcom.2004.02.003>
- Vasu, K., Ling, C. H., & Nimehchisalem, V. (2016). Malaysian tertiary level ESL students' perceptions toward teacher feedback, peer feedback and self-assessment in their writing. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 5(5), 158–170. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.5n.5p.158>
- Zheng, Y., & Yu, S. (2018). Student engagement with teacher written corrective feedback in EFL writing: A case study of Chinese lower-proficiency students. *Assessing Writing*, 37, 13–24. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2018.03.001>



Use of L1 in Language Teaching: Does the Practicum Experience Change EFL Student Teachers' Views?*

Serhat KOCAMAN^a (ORCID ID - 0000-0001-6211-1070)

Rana YILDIRIM^{b**} (ORCID ID - 0000-0002-9959-6769)

^aNational Defence University, Balıkesir/Türkiye

^b Çukurova University, Faculty of Education, Adana/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1268484

Article history:

Received 21.03.2023

Revised 19.08.2023

Accepted 09.10.2023

Keywords:

Mother Tongue,
English Language Teaching,
Student Teachers,
Practicum,
L1

Research Article

Abstract

The use of the mother tongue in language teaching is a long-standing debate that cannot be resolved. While some advocate for the use of the mother tongue (L1), others believe that the use of the mother tongue impedes and adversely impacts foreign language learning. The present study aims to determine whether practicum experience has an impact on ELT student teachers' opinions about the use of the mother tongue in language teaching. This study employed a mixed-methods approach with a questionnaire conducted with 52 student teachers and interviews conducted with 9 participants. The findings of the study indicated that while participants' favorable opinions about L1 use had more than doubled, their unfavorable opinions fell by a factor of three. This occurrence demonstrates unequivocally that ELT student teachers' opinions about the use of L1 changed positively during their practicum experience. This study also seeks to investigate the factors that influence student teachers' opinions about the use of L1 during their practicum experience. The real classroom environment and experience, students' short attention spans, classroom management issues in schools such as crowded classrooms, seating arrangement, and short lesson time, the pressure of the parents and administration as well as students' English proficiency level and interest, are the factors that influence student teachers' opinions about the use of L1. These findings highlighted that student teachers must be trained that using one's mother tongue is not a sin or an ineffective technique, but it conversely may be a valuable instructional instrument for language teaching if it is employed appropriately and efficiently.

Dil Öğretiminde Anadil Kullanımı: Öğretmenlik Uygulaması Deneyimi Yabancı Dil olarak İngilizce Öğretecek Öğretmen Adaylarının Görüşlerini Değiştirir mi?

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1268484

Makale Geçmişi:

Geliş 21.03.2023

Düzeltilme 19.08.2023

Kabul 09.10.2023

Anahtar Kelimeler:

Anadil,
İngiliz Dili Eğitimi,
İngilizce Öğretmen Adayları,
Öğretmenlik Uygulaması,

Öz

Yabancı dil öğretiminde anadil kullanımı uzun zamandır tartışılan ve kesin bir cevabı bulunamayan bir konudur. Bazı uzmanlar anadil kullanımını savunurken bazıları da anadil kullanımının yabancı dil öğrenimini engellediğini ve kötü etkilediğini savunmaktadırlar. Bu çalışma son sınıf İngilizce Öğretmenliği adaylarının yabancı dil öğretiminde anadil kullanımı hakkındaki düşüncelerinin öğretmenlik uygulaması boyunca değişikliğe uğrayıp uğramadığını bulmayı amaçlamaktadır. Bu çalışmada 52 öğretmen adayı ile yapılan anket ve 9 katılımcı ile yapılan mülakatlarla karma yöntem yaklaşımı kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları, katılımcıların Anadil kullanımına ilişkin olumlu tutumlarının iki kattan fazla artarken, olumsuz tutumlarının ise üç kat düştüğünü göstermiştir. Bu bulgular, öğretmen adaylarının anadil kullanımına ilişkin tutumlarının öğretmenlik uygulaması sırasında olumlu yönde değiştiğini açık bir şekilde göstermektedir. Ayrıca, bu çalışma öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulama

*This article is a part of the first author's Master's thesis completed under the supervision of the second author.

** ranayil@cu.edu.tr

İlk Dil

Araştırma Makalesi

deneyimi boyunca anadil kullanımına yönelik inanç ve tutumlarının etkileyen faktörleri de araştırmayı amaçlamıştır. Kalabalık sınıflar, öğrencilerin oturma düzeni, kısa ders saatleri gibi sınıf yönetimine dair konular, okul idareleri ve velilerden gelen baskılar, gerçek sınıf ortamı ve deneyimi, öğrencilerin kısa dikkat sürelerinin yanı sıra öğrencilerin seviye ve ilgi düzeylerinin, öğretmen adaylarının anadile yönelik inanç ve tutumlarını değiştiren faktörler olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, aday öğretmenlerin anadillerini kullanmanın bir suç ya da etkisiz bir teknik olmadığı konusunda eğitilmeleri gerektiğini, aksine uygun ve verimli bir şekilde kullanılması halinde dil öğretimi için önemli bir öğretim aracı olabileceğini vurgulamıştır.

Introduction

The importance of learners' mother tongue has been a contentious issue throughout much of the history of research into English Language Teaching (ELT). In the early years of language teaching, it was teachers' primary objective to improve learners' comprehension abilities in the target language, with a particular emphasis on the written word. (Larsen-Freeman & Anderson, 2011). Language learners' primary aims and demands have evolved over time, as it is no longer adequate for them to read and write in the target language; they need to communicate with local people as a result of mobility and immigration. Consequently, learners' native language was omitted from the language teaching and learning process, and the monolingual approach became prevalent in language instruction. For example, Krashen (1985) suggests that "all classes, or as much as feasible, be conducted in the L2 (in our case, English) and that there is a clear association between intelligible input in the L2 and competency" (p. 14). However, as humanistic approaches and views gained popularity in language teaching, the monolingual approach lost its popularity over time. For instance, Auerbach (1993) maintains that students' language resources can benefit learners at all levels of ability asserting that allowing for the use of the L1 throughout the early phases of second language acquisition aids in the transfer to English. Numerous studies (Bateman, 2008; Cook, 2001; Grim, 2010; Mahmutoğlu & Kıcı, 2013; Tang, 2002) conducted on the topic of L1 use in the area of language teaching showed conflicting results. While some scholars (Mattioli, 2004; Pan & Pan, 2010, Schweers, 1999; Tang, 2002; Timor, 2012) support L1 use in language teaching, others (Cook, 2001; Korkut & Şener, 2017; Tunçay, 2014) argue that L1 use is detrimental to language teaching.

A number of studies have been undertaken to ascertain the perspectives of student teachers' mother tongue use in various contexts, including China, Saudi Arabia, and Germany, and to what extent L1 can be employed in EFL settings, demonstrating that this is a prevalent issue in the idea of language learning (Bateman, 2008; Flores & Balmeo, 2021; Macaro, 2001; Tonio & Ella, 2019). On the other hand, there are some studies conducted to investigate student teachers' views and opinions about the use of the mother tongue in the Turkish context such as Bilgin (2016), Çelik Korkmaz (2021), Korkut and Şener (2018), Yıldız and Yesilyurt (2017). Given the scarcity of research focusing on ELT student-teachers' perceptions of L1 use in language teaching and little to no studies examining the potential impact of the practicum process on the views of ELT student-teachers toward the use of L1 in language classrooms, this study aims to identify whether there is a relationship between the practicum experience and the views of ELT student-teachers towards the use of L1 in language teaching. Additionally, the study intends to ascertain the influencing elements in the practicum that result in changes (if any) in the perspectives of ELT student-teachers. The following research questions are addressed in this study:

1. Do ELT student teachers' views about using L1 in language teaching change after their participation in the practicum?

2. If yes, what factors in practicum are influential on the change?

Literature Review

Approaches to the Use of L1 in Language Classrooms

Numerous methodological philosophies have evolved throughout history, each of which owns distinct language teaching procedures based on a particular idea. Some of these methods advocated for the use of the mother tongue in EFL instruction, as other methods did not. To begin with, the method of grammar translation emphasizes the importance of grammatical rules and lexical knowledge. It works by students recognizing similarities and differences between two languages, which facilitates language acquisition by focusing on the second language's grammar rules. L2 was seldom utilized in schools due to the predominance of L1 communication during instruction and learning (Brown, 2007). In contrast, the Direct Method (DM) strictly prohibits the use of the mother tongue and translation as the method's fundamental tenet is to educate learners on how to speak and think in the target language and to convey the message directly without referring to the L1 of the students (Larsen-Freeman & Anderson, 2013). Likewise, the primary objective of the Audio-Lingual Method was to assist learners in developing oral proficiency in the target language. Richards and Rodgers (2001) specified that listening and speaking were elevated to the center of the stage in this method. Thus, the focus of this method is to restrain students from using L1 with a view to assisting them to improve the target language. On the other hand, the Silent Way attempts to encourage students to use their internal resources to decide how to best achieve the teacher's desired outcome (Stevick, 1980). The L1 ensures that feedback is provided to maximize the knowledge students already possess about their mother tongue. Suggestopedia aims to assist students in overcoming psychological impediments to learning (Rodríguez, 2011). Thus, this method encourages the use of mother tongue throughout the learning process. Çelik (2008) remarks that L1 is used to facilitate what the student intends to express in Community Language Learning from the very beginning of learning process. Initially, students' self-efficacy is boosted using their home language. Wherever possible, literal native language equivalents for target language words are provided. The primary purpose of using L1 was to reassure learners during their adventure of learning a new language. In contrast, Total Physical Response (TPR) alleviates anxiety by ordering skill acquisition and focusing on meaning via the integration of auditory comprehension and physical response rather than on language form and grammatical structures (Richards & Rodgers, 2001). Mother tongue is used only during the initial instructions in TPR activities. No mother tongue is required during the activities because meaning is conveyed nonverbally through the teacher's body motions (Larsen-Freeman, 2000).

As it is understood by examining the methods and approaches above, there have always been two contradicting views on L1 use throughout the history of language methods and approaches. Some approaches were strongly in favor of L1 use, while others were vehemently opposed to it. The first is an English-only movement or a monolingual approach which maintains that the mother tongue is detrimental and should be eliminated from language classes. The fundamental tenet of the monolingual approach was to parallel L2 acquisition to L1 acquisition; in other words, it was believed that L2 acquisition should occur in the same way that children acquire their native language, without reference to it (McMillan & Rivers, 2011). The alternative strategy to language education takes a contrary position and acknowledges that using L1 has pedagogical value. In response to the monolingual approach, proposals for integrating L1 into L2 courses began to circulate. Employing L1 did not obstruct learning a new language; rather, it could be employed to assist the learners' progress for a variety of reasons (Tang, 2002). Put differently, there is a growing concurrence regarding the benefits of using L1 in L2 settings and the benefits to learners. Rather than embracing the English-only movement's superiority on a superficial level, recent research has emphasized the possible benefits of adopting the use of a second language in the classroom setting. Removing L1 from the L2 classroom does not always imply removing it from learners' thoughts, which will result in learners being unable to contemplate and grasp what they are learning (Hitotuzi, 2006).

Previous Research on Student-Teachers' Opinions about the Use of L1 at Global and Local Level

There are some global and local studies conducted to investigate student teachers' views about the use of the mother tongue in language classrooms. Bateman (2008) conducted a study in which he examined a group of student teachers at a major private college in the western United States in terms of not only their attitudes and beliefs about using the target language but also how those attitudes changed and evolved during their student teaching experience. Student teachers frequently feel at ease carrying out everyday tasks and issuing simple directions in the target language. Their use of the target language is limited by a variety of factors, including student misunderstanding, discipline issues, a lack of time, and the need to develop a connection with students in the L1. Sulistiyo et al. (2016) investigated the fourth-year EFL student teachers' attitudes regarding teaching English in the classroom using Bahasa or English, learners' preferences for language use as the medium of instruction in the English classroom, and what subjects may be taught using Bahasa. The findings indicated that preservice teachers were thrilled to have English as their classroom's medium of instruction and believed that both L1 and L2 use should be balanced. Shabir (2017) conducted a study to determine the attitudes that English language student-teachers have on the use of L1 in EFL classrooms worldwide, and in light of the ongoing debate among scholars and practitioners regarding whether or not to utilize L1 to teach English in an ESL or EFL context in Australia. It was found that all teachers agreed that mother tongue use ought to be kept to a minimum and that restricted use of the mother tongue is not redundant and is beneficial in specific tasks.

Turnbull (2018) examined ESL student teachers' attitudes toward the use of L1 in L2 learning, the possible causes for these views, and what additional instruction, if any, is required in ESL teacher training courses about L1 use in the L2 classroom. The study findings showed that the participants expressed a range of viewpoints some of which may have been impacted by traditionally negative attitudes about L1 use in L2 learning, while others may have been driven by positive attitudes toward some L1 use in the L2 classroom. In a more recent study, Tonio and Ella (2019) investigated student teachers' opinions toward the use of the mother tongue as a medium of teaching in Grades 1-3 and the perceived difficulties connected with its use in the Philippines. The findings indicated that most respondents believe that using the mother tongue as a medium of instruction is a good idea in principle and that it would help teachers communicate more effectively and make lessons more entertaining for students. However, numerous drawbacks to its utilization have been noted, including difficulties in translation, instructor inexperience with the mother tongue, pupil inexperience with the mother tongue, deterioration of English skills, and teacher inexperience with the mother tongue instruction. Flores and Balmeo (2021) also conducted a study to ascertain student teachers' lived experiences with code-switching at Ramon Magsaysay Technological University in the Philippines. The findings showed that although code-switching was found to be beneficial in the classroom, the student teachers specified that excessive use of it might result in students speaking in their original tongue, reducing their chances of improving their English language abilities.

Concerning the research done on the topic in Türkiye, Bilgin (2016) for example, carried out a study with 5 student teachers to explore the interaction in EFL classrooms with a specific focus on code-switching, and its relationship to student teachers' pedagogical decisions and the factors influencing these decisions in terms of their thinking. The results of the study demonstrated that all student teachers are aware of and open about the fact that they code-switch mostly while teaching grammar. Similarly, Yildiz and Yesilyurt (2017) revealed in their study that some student teachers suggested that mother tongue use should be eliminated from language teaching because it acts as a barrier to language learning and prevents exposure to and practice of L2, whereas a large majority of them saw L1 use as a contributing factor to facilitating language learning and comprehension for learners. Moreover, Korkut and Şener (2018) investigated teacher trainees' perspectives, perceptions, and recommendations about using L1 in foreign language lessons to ascertain their level of understanding of the topic with 41 ELT senior teacher trainees. Their findings indicated that the majority of trainees felt that utilizing L1 in some instances could be useful. They were, nevertheless, convinced that a focus on the target language should be favored since

excessive use of the mother tongue reduces practice opportunities, depriving learners of opportunities to practice oral skills and improve communicative competence. Last but not least, Çelik Korkmaz (2021) carried out research with 128 ELT student teachers enrolled in a Turkish public institution using a questionnaire as a quantitative instrument and a semi-structured interview as a qualitative tool. The descriptive statistics indicated that student teachers preferred to use students' native languages whenever it was required rather than adhere to an English-only policy. As a result, they resolved to utilize L2 primarily to provide feedback, information, and instructions to students, in addition to welcoming them, and afterward to motivate learners, check their understanding, and provide them with supporting conversation.

Method

Research Design

Qualitative and quantitative methods are the most common research methods in social sciences. "Quantitative research involves data collection procedures that result primarily in numerical data, which is then analyzed primarily by statistical methods" (Dörnyei, 2007, p. 24). Qualitative methodology, on the other hand, is described by Dörnyei (2007, p.27) as "one that involves data collection procedures that result primarily in open-ended, non-numerical data which is then analyzed primarily by non-statistical methods." The current study employs a mixed-method research design to ascertain whether there is a relationship between practicum experience and views toward the use of L1 (Turkish) by ELT student-teachers. The main reason for employing mixed-method research is that it combines "elements of qualitative and quantitative research approaches in data collection and data analysis techniques with the view to obtaining breadth and depth of understanding and corroboration" (Johnson et al. 2007, p. 123).

Context and Participants

The study was conducted during the spring semester of 2019-2020 at English Language Teaching (ELT) department at Çukurova University. A total of 52 student teachers participated in the study. Each participant was a student teacher enrolled in a course called "Teaching Practicum." and their ages ranged mostly between 21 and 25 years old. Within the sample procedures, criterion sampling was utilized to choose participants who were last year ELT students and participated in the Practicum Experience course. Individuals, groups, or settings that meet the criteria are chosen for criterion sampling (Miles and Huberman,1994). Acting on this, nine volunteer EFL student teachers enrolled in the Teaching Practicum were interviewed in the second phase to acquire a better understanding of their experience regarding the use of L1 during the practicum.

Data Collection Tools

A five-point Likert-scale questionnaire and semi-structured interviews were used to collect data in the present study. The rationale for adopting a questionnaire as a research method is that it is the most prevalent instrument for quantitative data collection. On the other hand, conducting interviews establishes a link between participants and the researcher and enables the researcher to watch participants' answers and thoughts in greater detail and with greater vitality. Multiple data collection methods increase the validity and acceptability of the data, which is why this study utilized both surveys and interviews (Creswell, 2009).

In this study, the Teacher Questionnaire (Turhanli, 2018) was used to gather quantitative data from the participants. The questionnaire consisted of five sections and twenty-seven items related to student teachers' views and opinions on L1 use. The first section outlined the purpose of the study, and personal information about the participants such as age and gender was presented in the second section. The third section had five items that elicited participants' opinions about the use of L1, while the fourth section

contained twenty-one items that elicited participants' perspectives on the purposes for which the mother tongue should be utilized. The final section featured one item that assessed participants' general perceptions of how much mother tongue should be used in English lessons. The participants were requested to remark on the extent to which they agreed or disagreed with the statements in the questionnaire that used a Likert scale containing values from 1 =strongly disagree, 2= disagree, 3= neutral, 4= agree, and 5=strongly agree. The questionnaire was administered at the beginning and at the end of the ELT student teachers' participation in the practicum to reveal student teachers' views about the use of L1 in language teaching. A semi-structured interview was used since it enables the researcher to ask detailed questions while rearranging pre-set interview questions. The interview questions were designed in coherence with the items in the questionnaire so that the responses obtained could support those acquired from the questionnaires. The questionnaire was also administered at the beginning and at the end of the study to demonstrate participants' opinions about L1 use in language teaching. The following questions were asked to nine volunteer student teachers:

1. Do you think L1 should be used in language classrooms?
2. What factors do you think are influential in your views about the use of L1?

Through their responses to the interview questions, student teachers' views and thoughts about L1 use in English lessons were obtained. Additionally, participants' responses in the interview were employed to triangulate the questionnaire data and draw comparisons between the qualitative and quantitative data. It should be noted that all interviews were carried out in Turkish to enable participants to feel relieved during the interview.

Data Analysis

The quantitative data from the Student Teachers' Questionnaire were analyzed by using the SPSS v23. Questionnaire items 3, 4, and 5 were distinctive from the others in that they provided a negative connotation associated with the use of the mother tongue. Thus, the participants' responses to these three questions had to be reversed to achieve a credible and prevailing result on the participants' overall opinions about the use of L1 in language lessons. Moreover, the categories of Strongly Disagree and Disagree were combined and regarded as a single response category, and the categories of Strongly Agree and Agree were also united and considered as a single response category to make the evaluation and analysis of the data collected from the questionnaire more comprehensible and precise. Then, using descriptive statistics, the results were examined to determine the mean scores, standard deviation, frequency, and percentages of the statements. Furthermore, the frequency and percentage of student teachers who agreed and strongly agreed with statements 3, 4, and 5 above were also shown in the findings, along with the frequency and percentage of teachers who disagreed and strongly disagreed. As a result, the outcomes of strongly agree and agree as well as strongly disagree and disagree were reversed and included in the table with the statements' original negative iterations. To obtain findings as to whether ELT student teachers' views about using L1 in language teaching change after their participation in practicum, the responses given to the questionnaires administered before and after their participation in practicum were compared with one another through a paired-sample t-test and presented with descriptive statistics in Table 1 below.

Content analysis was conducted to analyse the qualitative data collected through the interviews. The interviews of student teachers were transcribed verbatim by question and translated into English and then checked by a native speaker to ensure reliability and validity. In the analysis, first, the responses for each question were read and reread to create preliminary codes. The codes were tabulated based on their emergence in the data. Later, repeating codes and patterns were sought and were divided into categories "to organize and group similarly coded data" (Saldana, 2009, p. 8). Subsequent to the division of codes into interrelated categories, themes that are described as "broad units of information that consist of

several codes aggregated to form a common idea” by Creswell (2013, p. 202), were constructed. To ensure interrater reliability, data were coded by another researcher with expertise in qualitative analysis. The analyses by the two researchers were compared for consistency until a consensus was reached.

Findings

As mentioned earlier, in line with the first research question of the study, the student-teachers were invited to respond to the questionnaire items and provided their opinions regarding the use of L1 in language classrooms twice, before and after they had gone through the practicum experience. With a 95% confidence interval for the Mean in Table 1 ($\alpha= 0.05$), a paired sample T-test analysis was done to find out if there is any statistically significant difference between the scores of items representing the participants’ views on L1 use before and after they had the experience of practicum. Table 1 presents these findings:

Table 1.

t-Test Results regarding Student Teachers’ Views about L1 Use before and after their Participation in Practicum

		N	Mean	Sd	t	df	Sig (2 tailed)
1. Teachers should use their students’ first language.	Before	52	2.30	.980	-1.72	51	.09
	After		2.63	.970			
2. Students’ first language should be allowed during English lessons.	Before	52	2.63	.863	-.90	51	.37
	After		2.78	.723			
3. Using Turkish prevents students from learning English.	Before	52	3.57	1.10	1.32	51	.19
	After		3.26	1.23			
4. Teachers should follow an English- only policy in the classroom.	Before	52	3.26	1.10	2.25	51	.02
	After		2.80	1.10			
5. I do not feel comfortable when my students use their first language.	Before	52	3.03	1.02	.89	51	.37
	After		2.84	1.17			
6. It is appropriate to use Turkish to explain difficult concepts.	Before	52	3.67	.856	.76	51	.44
	After		3.53	.959			
7. It is appropriate to use Turkish to introduce new grammar rules.	Before	52	2.59	.934	-52	51	.60
	After		2.69	1.12			
8. It is appropriate to use Turkish to raise students’ awareness of the differences between Turkish and English.	Before	52	3.17	.984	.09	51	.92
	After		3.15	1.03			
9. It is appropriate to use Turkish to raise students’ awareness of the similarities between Turkish and English.	Before	52	3.17	1.06	.19	51	.84
	After		3.13	1.02			
10. It is appropriate to use Turkish to explain new vocabulary especially abstract items.	Before	52	2.59	1.07	-1.12	51	.26
	After		2.82	1.04			
11. It is appropriate to use Turkish to help students feel comfortable.	Before	52	2.61	1.03	-.42	51	.67
	After		2.69	.897			
12. It is appropriate to use Turkish to help students feel more confident.	Before	52	2.51	1.01	-.69	51	.49
	After		2.65	.883			
13. It is appropriate to use Turkish to give instructions.	Before	52	2.07	1.00	.20	51	.83
	After		2.03	.989			
14. It is appropriate to use Turkish to build up a good rapport with students.	Before	52	2.26	.992	-.86	51	.39
	After		2.44	.998			

15. It is appropriate to use Turkish to express students' feelings when they fail to do that in English.	Before	52	2.75	1.02	-1.54	51	.12
	After		3.05	1.03			
16. It is appropriate to use Turkish to express students' ideas when they fail to do that in English.	Before	52	2.69	1.02	-1.48	51	.14
	After		2.98	.959			
17. It is appropriate to use Turkish to explain English idioms.	Before	52	2.96	.948	.28	51	.77
	After		2.90	1.19			
18. It is appropriate to use Turkish to complete pair work activities.	Before	52	1.88	.704	-1.51	51	.13
	After		2.11	.855			
19. It is appropriate to use Turkish to complete small-group work activities.	Before	52	2.03	.739	-.25	51	.79
	After		2.07	.859			
20. It is appropriate to use Turkish to check comprehension of the students in the class.	Before	52	2.25	.987	2.25	51	.91
	After		2.25	.987			
21. It is appropriate to use Turkish to elicit language (e.g. How do we say in English?)	Before	52	2.73	1.06	-1.46	51	.15
	After		2.23	1.00			
22. It is appropriate to use Turkish to solve disciplinary problems.	Before	52	2.98	.980	.29	51	.76
	After		2.92	1.02			
23. It is appropriate to use Turkish to explain the content of a reading text.	Before	52	2.01	.699	-2.21	51	.03
	After		2.38	1.06			
24. It is appropriate to use Turkish to explain what is said in a listening passage.	Before	52	2.03	.696	-.91	51	.36
	After		2.21	1.03			
25. It is appropriate to use Turkish for speaking course.	Before	52	1.42	.750	-2.66	51	.01
	After		1.78	.893			
26. It is appropriate to use Turkish for writing course.	Before	52	1.78	.976	-1.13	51	.26
	After		2.00	.928			
27. I think Turkish should be used in the English classroom.	Before	52	2.50	.874	.40	51	.69
	After		2.44	.574			

**p< 0.05

As presented in Table 1, the results indicate that only three items have a statistically significant difference between student teachers' views about L1 use before and after their practicum experience. When Item 4 is reviewed, Sig 2-tailed value is less than 0.05 ($p=0.02 < 0.05$), and the mean score concerning this item was 3.26 before the student teachers' experience of practicum whereas it was 2.80 at the end of their experience. (.46) In other words, it appears that participants' views about an English-only policy changed negatively during the practicum experience. As Item 23 indicates, the value of Sig (2-tailed) (.03) is less than 0.05 and the mean score concerning student teachers' views about this item was 2.01 at the beginning whereas it was 2.38 at the end of the study. (-.36). According to Item 25, the value of Sig 2-Tailed=, 01 which is less than 0.05, and the mean score related to this item was 1.42 at the beginning whereas it was 1.78 at the end of the study. (-.36).

The opinions of the participant ELT student-teachers acquired from the interviews about L1 use before and after their participation in practicum are revealed with the codes and frequencies in Table 2:

Table 2.
Comparison of Student Teachers' Overall Views of L1 Use before and after the Practicum Experience

Theme	Code	f (Before Practicum)	f (After Practicum)
The overall views of the participants toward the use of L1	Positive	3	7
	Negative	6	2

Even though only three items in the questionnaire demonstrate a statistically significant difference between student teachers' perspectives on the use of L1 in language teaching during the practicum. The findings acquired from the analysis of the responses that the student-teachers gave to the interview questions reveal a significant difference in student-teachers' perspectives on the use of L1. As summarised in Table 2 above, while six out of nine student teachers had negative *opinions about* the use of L1 before they participated in practicum, seven out of nine student teachers had positive *opinions about* L1 use at the end of their participation.

In brief, while the positive *opinions of the participants about* L1 use more than doubled when compared to the beginning of the research, their negative sentiments were reduced by a factor of three when compared to the beginning of the study. This case unequivocally demonstrates that students have more positive opinions regarding the use of L1 after their practicum experience. The following excerpts illustrate student teachers' views and perspectives on the use of L1 in language teaching at the beginning and the end of the study which are also shown in Table 2. To support the confidentiality of participant identities, codes were given to the participants in the interview as PT1 (Participant1), PT2, PT3, PT4, PT5, PT6, PT7, PT8, and PT9.

PT3: "English should be used even in Primary school and the mother tongue shouldn't be used in the teaching process." (Before Practicum)

PT3: "I realized it's hard to use the Target Language all the time. There can be moments that students cannot understand therefore we unavoidably employ the mother tongue in the classroom." (After Practicum)

Similarly, the following remarks from Participant 4 promote the view and attitude change of the frequency of occurrence regarding L1 employment.

PT4: "I think Turkish should not be generally used in the classrooms, but it can still be used in some rare situations." (Before Practicum)

PT4: "I think Turkish can be used in some cases. What cases do I mean? For instance, if children or adults have difficulties in comprehending a topic or if they say that they don't understand the subject or you realize that they don't understand enough, I think the teacher can use the mother tongue. I see no harm." (After Practicum)

Likewise, the following remarks of the Participant 5 indicate the view and attitude change toward L1 use in language teaching.

PT5: "If it is not required, Turkish should not be used in the classroom. Unless there is an extreme situation or unclear situation, the use of Turkish is unnecessary. Turkish can be used to make everything clear and apart from that, English should be totally used because we are there to teach English." (Before Practicum)

PT5: "If it's required, yes. What I mean by saying required is; when students don't understand or the topic isn't clear, the mother tongue should be used. If it's really needed, teachers may start to use the mother tongue because using the mother tongue is required from time to time." (After Practicum)

As can be comprehended from the statement of Participant 9, she established her first opinions about the use of L1 during her university education, which criticized the use of L1 in language teaching, but her *opinions about* the use of L1 shifted throughout her practicum experience. She articulated that using English exclusively does not work, and as a result, if you cannot teach in the target language, you will inevitably use the mother tongue. As your students' language proficiency improves, you can gradually incorporate English into your lesson, so her *opinions about* the use of L1 shifted positively.

PT9: "First of all, the education that I got at university influenced my thoughts and beliefs, and according to the education I got at university, there was a common belief that we should use English all the time in the classroom. However, my thoughts have changed since I started to attend lessons in practicum schools. When I used English in the classroom, students started to laugh and made fun of me, and eventually, they wanted me to use Turkish because they said they did not understand anything. I have experienced that using English all the time in the classroom does not work, and I think I can use it gradually. *I have gained my first thoughts at the university, and they have changed in the practicum.*"

Additionally, as the excerpts above demonstrate, student teachers' perceptions and *opinions about* the use of L1 in language teaching altered during the practicum experience. While participants' *opinions about* the use of L1 were adamant and rigid before the practicum, their *opinions* became significantly more malleable and softer following the practicum. As some participants argued that L1 should not be used in the language teaching process before practicum, they acknowledged that the use of L1 in the classroom may be inevitable at times. In brief, as seen by Table 2 and the excerpts above, participants' *opinions* altered positively and immensely during their practicum experience.

Factors Perceived by the Participants Influential on their Views about the Use of L1

The preceding sections demonstrated unambiguously that participants' perspectives on L1 shifted during the practicum experience, as seen by the comparison of participants' perspectives before and after their practicum experience. The second research question of the study aimed to identify the factors that caused changes in the participants' opinions about the use of L1 in language teaching before and after the practicum. When the findings acquired from the interviews are considered, it becomes clear that numerous factors alter student teachers' views regarding the use of L1 in language teaching.

As demonstrated in the excerpts of Participant 3 below, the participants recognized that speaking English constantly, as their instructors directed, is not always possible. According to the participant, the real environment, which includes a real classroom atmosphere, shifted the participant's viewpoints about L1 use in language education. Mother tongue enables teachers to communicate with their pupils more simply and effectively, as participants stated, and participants' perceptions were affected by their actual teaching experiences and classroom environment.

PT3: "As I said, this real classroom environment considerably changed me. When we listened to our lecturers at university, we thought that we should hardly ever use our mother tongue, yet I realized it was difficult when I experienced the real environment. I am unwilling to use my mother tongue but using it sometimes makes a comfortable atmosphere in some circumstances such as when students have difficulty comprehending. Therefore, I think the mother tongue needs to be used some more."

According to Participant 5, witnessing her mentor teacher and gaining teaching experience caused her to reconsider the viability of the university courses she has taken, and she concluded that neither the courses nor the lesson plan she produced for an ideal class could be used. The duration of the classes and the students' restricted attention span influence participants' opinions and views about the use of L1 in language education. Students, particularly young learners, are easily distracted, making it impossible to use English continuously as university courses require. In brief, the participant's disappointment with the

impracticality of the methods and approaches she learned in college, the length of the classes, and the learners' short attention span caused her to re-evaluate the use of L1 in language education.

PT5: "Practicum also affects my thoughts in terms of language teaching. I have observed my mentor teachers and experienced the classroom atmosphere, so this helps me to form my opinion about the atmosphere in the classroom. On the other hand, I have considered the courses that I took at university and asked if they could be applied in the classroom, and I have realized that they cannot be applied 100 % in the classroom. The duration of the lesson is limited, and it changes between 40-45 minutes. In secondary school, students have difficulty in focusing on the class in the first 10 minutes, and they always tend to speak with each other rather than concentrate on the lesson. For instance, can I apply activities in lesson plans that we organized in college? They cannot be applied the same way, and the time of the lesson is not enough to fulfil all the teaching."

As Participant 8 indicated below, there are other factors that make the use of mother tongue necessary. These are such factors as the crowded classrooms, learners' low proficiency levels, difficulty in applying teaching methods that favor the use of L2 in the classroom, and the pressure posed by the school administration and parents for the use of L1.

PT8: "Suggestopedia, for example, seemed to be a wonderful approach until I entered a classroom including 40 or 45 students. We have learned teaching methods and techniques and we can state that the seating arrangement in the classroom was what limited the students' participation most. Even though I do not want to use Turkish, I have to use it with English because the number of students is excessive, and their English proficiency level is too low. Now it appears that use of most methods is not possible in these classrooms. Teachers cannot make a lesson without using Turkish in Primary, Secondary, and High School because of classroom size and students' previous teachers who do not use even a single English word in the classroom. Furthermore, principals may warn teachers who use only English in the lesson and ask them to use Turkish because students do not understand the lesson without Turkish explanations. In other words, teachers may be warned about using English in English lessons because some students cannot comprehend what is taught."

The proficiency level and enthusiasm of learners all play a crucial role in language education. P2 stated that:

PT2: "Our mentor in the practicum was so enthusiastic and tried to organize activities a lot, but he couldn't get what he wanted from the students because communication wasn't mutual, he had to use the mother tongue. Furthermore, while the geographical location of the school may encourage us to use English in the classroom, another location may place us in a worse situation."

From the remark above, it can be interpreted that the employment of L1 in teaching may be determined by the geographical location of the school where student teachers would teach as some schools accommodate students from low socio-economic backgrounds or these students might not have the required language proficiency to comprehend the input given in the target language. Even if teachers are committed to using English throughout the course and have planned interactive and communicative activities, the lesson cannot be taught effectively if students are unwilling to participate. Without interaction between students and teachers, it is impossible to speak with students and teach the subject in English, even if you have prepared an ideal lesson for them. Additionally, if the pupils' level of English comprehension is insufficient, you cannot utilize English to instruct. As participants discovered, when students' interests and English proficiency levels are insufficient, teachers may be forced to utilize their mother tongue to communicate with them, which causes participants to reassess their ideas and views about L1 use in language teaching.

Likewise, the importance of students' age and English proficiency level are touched upon as Participant 4 remarked:

PT4: "There were times when I taught during the practicum. I even taught grammar and it was the Future Tense. Of course, the use of the mother tongue depends on the proficiency level and age of the group we teach. At the practicum school, the English proficiency level of the students was very good and they understood 90% to 95% of everything I said. If they do not understand the subject, I was able to simplify it a bit by paraphrasing for them to understand. In this way, we did not have any problems, but I recognized that if I teach the same subject in another group, this does not mean that I will not have any problems. Therefore, using the mother tongue depends on the English proficiency level and the average age of the group."

In brief, when the excerpts from the interviews are analyzed collectively it appears that various factors in their practicum experience seem to change the ELT student-teachers' views as to L1 use in the classroom. First of all, the real classroom atmosphere has a significant impact on student teachers' perspectives, as practicum experience is their first real experience after obtaining a college education, and they can recognize the disconnect between what they studied at university and what they experience in the classroom. This situation was reflected in the excerpts of numerous participants who underlined the inapplicability of the methods and approaches they studied at university and they reconsidered their knowledge and changed their beliefs and *opinions about* the use of L1 due to crowded classrooms, seating arrangement, students' restricted attention span, and short lesson time. Moreover, as participants stated, participants' perceptions were affected by their actual teaching experiences and classroom environment, and according to them, the mother tongue enables teachers to communicate with their pupils simply and effectively, and because of that L1 use can be necessary during the language lessons.

Furthermore, there may be some pressure from the parents and administration in schools; some administrators may obstruct lesson flow, and due to the hierarchical nature of schools, teachers may be forced to obey those administrators, which may affect participants' perceptions of the school and classroom atmosphere. Even if teachers attempt to use English in the lesson, they may be forced to use Turkish due to the pressure from administrators who have received complaints about the language of the lesson especially from students and parents. Last but not least, students' enthusiasm and English proficiency level are decisive components in changing participants' perspectives and beliefs, since they acknowledged that if students' English proficiency level and enthusiasm are insufficient for the lesson, nothing improves as planned.

Discussion & Conclusion

This research seeks to specify whether there is a relationship between practicum experience and ELT student teachers' views on the use of L1 in language teaching. Although the quantitative findings indicated statistically significant differences in a few items on the questionnaire about student teachers' perspectives on the use of L1 in language teaching before and after their participation in practicum, the qualitative findings obtained from the analysis of the interviews revealed more obvious changes in their opinions. While six out of nine student teachers initially had negative views regarding the use of L1 at the beginning of the study, seven out of nine student teachers expressed positive views and opinions about the use of L1 at the end of the study. Numerous research (Bateman, 2008; Bilgin, 2016; Flores & Balmeo, 2021; Korkut & Şener, 2018) demonstrate that practicum influences participants' views and opinions about language instruction. Orland-Barak and Yinon (2005) found out that student teachers gained fresh insights into the many goals for which L1 may be employed in a communicative lesson and gained a more placed and realistic perspective on the many applications of mother language in communicative teaching.

As seen by the results of this study, the majority of student teachers had more favorable views and attitudes regarding the use of L1 in language teaching at the end of the practicum process. This finding is

consistent with the findings of the relevant studies in which participants generally had a favorable view and attitude toward the use of L1 (Elmetwally, 2012; Mahmutoğlu & Kıcı, 2013; Schweers, 1999; Tang, 2002; Timor, 2012; Tonio & Ella, 2019). Moreover, most of the student teachers believed that English should be the dominant language in the classroom; however, L1 use in all circumstances that impede or complicate the language learning process ought to be allowed. Numerous local and international studies in the related literature corroborate this conclusion (De la Campa & Nassaji, 2009; Kilavuz, 2014; Mahmutoğlu & Kıcı, 2013; Timor, 2012). Furthermore, Yıldırım and Mersinligil (2000) indicated that L1, in this case, Turkish plays a part in teaching and learning in some manner; therefore, there is always a place for its use in class. Likewise, Pan and Pan (2010), reveal that the mother tongue is a tremendously strong instrument that should not be rejected or abandoned in language classrooms. Teachers need to recognize the effectiveness of students' native language and make positive use of it.

This study also aimed to identify the factors that influence student teachers' views and opinions about the use of L1 throughout their practicum experience. First of all, there can be some pressure from the parents and administration in schools. Even if teachers strive to use English in the lesson, they might be forced to use Turkish due to pressure from administrators who have received complaints from the parents about the medium of teaching. Furthermore, participants emphasize that the real classroom atmosphere they experience during practicum, the inapplicability of the methods and approaches they studied at university, and classroom management issues such as crowded classrooms, seating arrangement, students' limited attention spans, and short lesson time are the factors altered their opinions about the use of L1 in language teaching which is also supported with the studies conducted by Çelik Korkmaz (2021), Macaro (2001), Timor (2012). Last but not least, participants stated that if students' English proficiency levels and interests are insufficient, the lesson would not run as planned. The fact that students' English proficiency levels and enthusiasm influence the medium of of instruction used in the lesson was also indicated by Lo and Lin (2019), Pan and Pan (2010), Tan (2015), Taşçı and Aksu Ataç (2020).

This study is not without limitations. The study was conducted with 52 student teachers studying at the ELT department of Çukurova University. Thus, the conclusions acquired from the findings do not represent the viewpoints of ELT student-teachers across all the provinces or the country, which might be considered one of the study's limitations. If a larger sample had been taken from more than one province, the study could have included more participants to have a better knowledge of the problem under investigation. Moreover, student teachers gained practicum experience in a variety of schools, and because students in certain schools were proficient in English while students in others were not, this may have influenced student teachers to think differently. This can be considered as a drawback of the study because their perspectives on L1 use were influenced by the schools to which they were assigned for the practicum experience. Although the students' statements show that the changes in their views related to the use of L1 were largely attributed to their practicum experience, we should acknowledge that the reasons for the change would also be due the other factors existing in the whole school environment. Additionally, observation can be utilized to support data collection to provide real L1 use of the student teachers in a real classroom setting and a more complete view of the topic being tackled.

Despite the limitations, the study provided important implications for the design of language teacher education programs, teacher educators, and curriculum developers. Teacher educators may provide precise recommendations to student teachers regarding when it may be useful to employ L1 and when it should be avoided. This is especially substantial when the purpose of EFL teaching is to foster students' communicative ability, as emphasized by the curriculum for teaching English in Turkey (MEB, 2013). Teacher candidates need to be knowledgeable and confident in the crucial moments associated with the use of L1 as a teaching tool. On the other hand, student teachers should be trained that using one's mother tongue is not a sin or an ineffective technique, but it conversely may be a valuable instructional instrument for language teaching if it is employed appropriately and efficiently. (Afzal, 2013; Grim, 2010; Raman &

Yigitoglu, 2015; Schweers, 2003). Thus, student teachers should be shown real-world instances of when and why L1 could be employed in the classroom. Curriculum designers can give explicit guidance for teachers' probable use of L1 in English classrooms based on the findings from this study. Since the Turkish foreign language curriculum places a premium on students' communicative ability, curriculum designers can regulate the quantity of Turkish that is permissible in language classes and provide teachers with precise guidance on when to avoid utilizing it.

Author Contribution Rates

The authors contributed equally to the study.

Ethical Declaration

All rules included in the “Directive for Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions” have been adhered to, and none of the “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics” included in the second section of the Directive have been implemented. Ethics committee permission for the research was received from Çukurova University Scientific Research and Publication Ethics Committee in the Field of Social Sciences and Humanities (Date: 27.04.2022, Decision No: 4).

Conflict Statement

The author declares no competing interests.

References

- Afzal, S. (2013). Using of the first language in English classroom as a way of scaffolding for both the students and teachers to learn and teach English. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 4(7), 1846–1854.
- Auerbach, E. R. (1993). Reexamining English only in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 27(1), 9–32. <https://doi.org/10.2307/3586949>
- Bateman, B. E. (2008). Student teachers' attitudes and beliefs about using the target language in the classroom. *Foreign Language Annals*, 41(1), 11–28. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2008.tb03277.x>
- Bilgin, S. S. (2016). Code switching in English language teaching (ELT) teaching practice in Turkey: Student teacher practices, beliefs and identity. *Educational Research and Reviews*, 11(8), 686–702.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). Pearson Education. <https://doi.org/10.5897/ERR2016.2802>
- Cook, V. (2001). Using the First Language in the Classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402–423. <https://doi.org/10.3138/cmlr.57.3.402>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage Publications.
- Creswell, J.W. (2013) *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th Ed.). SAGE Publications, Inc.
- Çelik Korkmaz, Ş. (2021). ELT prospective teachers' beliefs about target language use in EFL classrooms. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 684–703. <https://doi.org/10.18039/ajesi.874181>
- Çelik, S. (2008). Opening the door: An examination of mother tongue use in foreign language classrooms. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 75–85.
- De la Campa, J. C., & Nassaji, H. (2009). The amount, purpose, and reasons for using L1 in L2 classrooms. *Foreign Language Annals*, 42(4), 742–759. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2009.01052.x>
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press.

- Elmetwally, E. E. (2012). *Students' and teachers' attitudes towards the use of learners' mother tongue in English language classrooms in UAE public high schools* [Unpublished doctoral dissertation]. The British University in Dubai.
- Flores, I. R. P., & Balmeo, M. C. S. (2021). Code switching in instruction: Pre-service teachers' lived experiences. *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research*, 2(6), 598–612. <https://doi.org/10.11594/ijmaber.02.07.08>
- Grim, F. (2010). L1 in the L2 Classroom at the secondary and college levels: A comparison of functions and use by teachers. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 7(2), 193–209.
- Hitotuzi, N. (2006). The learner's mother tongue in the L2 learning-teaching symbiosis. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 7, 160–172.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Kilavuz, Y. (2014). *Student and teacher attitudes towards the use of the mother tongue in English language classes* [Unpublished master's thesis]. Çağ University.
- Korkut, P., & Şener, S. (2018). Teacher trainees' use of mother tongue in EFL classes: A case study. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 118–127.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching 3rd edition-Oxford handbooks for language teachers*. Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2013). *Techniques and principles in language teaching 3rd edition-Oxford handbooks for language teachers*. Oxford University Press.
- Lo, Y. Y., & Lin, A. M. Y. (2019). Curriculum genres and task structure as frameworks to analyse teachers' use of L1 in CBI classrooms. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(1), 78–90. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1509940>
- Macaro, E. (2001). Analysing student teachers' codeswitching in foreign language classrooms: Theories and decision making. *The Modern Language Journal*, 85(4), 531–548. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00124>
- Mahmutoğlu, H., & Kıcı, Z. (2013). The use of mother tongue in EFL classrooms. *Lefke Avrupa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 49–71.
- Mattioli, G. (2004, October). On native language intrusions and making do with words: Linguistically homogeneous classrooms and native language use. *English Teaching Forum*, 42(4), 20–25.
- McMillan, B. A., & Rivers, D. J. (2011). The practice of policy: Teacher attitudes toward "English only." *System*, 39(2), 251–263. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.04.011>
- Miles, M., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Orland-Barak, L., & Yinon, H. (2005). Different but similar: Student teachers' perspectives on the use of L1 in Arab and Jewish EFL classroom settings. *Language, Culture and Curriculum*, 18(1), 91–113. <https://doi.org/10.1080/07908310508668735>
- Pan, Y. C., & Pan, Y. C. (2010). The use of L1 in the foreign language classroom. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 12(2), 87–96. <https://doi.org/10.14483/22487085.85>
- Raman, Y., & Yigitoglu, N. (2015). Friend or foe?: English as the medium of instruction policy versus code switching practices. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 6(3), 1–23.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Alban Rodríguez, B. (2011). *Suggestopedia: Use and review of the technique and steps to be applied in an EFL classroom* [Unpublished master's thesis]. University of Cuenca.
- Saldana, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage Publications.
- Schweers W. Jr. (1999). Using L1 in the L2 classroom. *English Teaching Forum*, 37(2), 6–9.
- Schweers, W. Jr. (2003). Using L1 in the L2 classroom. *English Teaching Forum*, 41(4), 34–7.

- Shabir, M. (2017). Student-teachers' beliefs on the use of L1 in EFL classroom: A global perspective. *English Language Teaching*, 10(4), 45. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n4p45>
- Stevick, E. W. (1980). *Teaching languages: A way and ways*. Heinle & Heinle Pub.
- Sulistiyo, U., Haryanto, E., & Wulan, W. (2016). EFL pre-service teachers' perception of language use for medium of instruction in English classroom. *Ninth International Conference on Applied Linguistics*, 9, 318–321.
- Tang, J. (2002). Using L1 in the English classroom. *English Teaching Forum*, 40(1), 36–43.
- Taşçı, S., & Aksu Ataç, B. (2020). L1 use in L2 teaching: The amount, functions, and perception towards the use of L1 in Turkish primary school context. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(2), 655–667.
- Timor, T. (2012). Use of mother tongue in teaching a foreign language. *Language Education in Asia*, 3(1), 7–17. <https://doi.org/10.5746/LEiA/12/V3/I1/A02/Timor>
- Tonio, J., & Ella, J. (2019). Pre-service Teachers' Attitudes towards the Use of Mother Tongue as Medium of Instruction. *Asian EFL*, 21(2.3), 231–253.
- Tunçay, B. (2014). *Teachers' attitudes towards and practices of L1 use in EFL classroom* [Unpublished master's thesis]. Bilkent University.
- Turhanlı, I. (2018). *The use of Turkish as the mother tongue in EFL (English as a foreign language) classrooms* [Unpublished master's thesis]. Çanakkale Onsekiz Mart University.
- Yıldırım, R., & Mersinligil, G. (2000). Use of mother tongue in ELT classes: When and why? *Çukurova University Social Sciences Institute e-Journal*, 6(6), 131–142.
- Yildiz, M., & Yesilyurt, S. (2017). Use or avoid? The perceptions of prospective English teachers in Turkey about L1 use in English classes. *English Language Teaching*, 10(1), 84–96. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n1p84>



Researching Experience of Fathers with Secure and Insecure Attached Children Related to Time Spent with Children During Working or Vacation Days

Ahmet ÖNEM^{a*} (ORCID ID - 0000-0003-4162-5456)
Şule ERDEN ÖZCAN^b (ORCID ID - 0000-0001-8748-1166)

^a Republic of Türkiye Ministry of National Education, Adana/Türkiye
^b Çukurova University, Faculty of Education, Adana/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1291576

Article history:

Received 03.05.2023

Revised 19.10.2023

Accepted 07.11.2023

Keywords:

Father-Child Attachment,
Secure Attachment,
Insecure Attachment,
Workday,
Vacation Day.

Abstract

This study aims to research fathers' experiences of having time with their securely and insecurely attached children on workdays and vacation days. Case study, one of the qualitative research methods, was used in the research. Children, at the 5-6 years of age group receiving pre-school education, and their fathers, selected through criterion sampling method in the 2021-2022 academic year, participated in the study. Data were collected by interviewing with 20 fathers in total, including 10 fathers whose children were securely attached to them, and 10 fathers whose children were insecurely attached to them. Content analysis was performed on the acquired data. As a result of the research, it has been seen that fathers of children with secure attachment spend more time with their children on work and vacation days, take part in care needs more, meet their playing needs more, and develop a closer emotional relationship in comparison with fathers of children with insecure attachment.

Research Article

Güvenli ve Güvensiz Bağlanan Çocukların Babalarının İş ve Tatil Günlerinde Çocuklarıyla Birlikte Geçirdikleri Zamana İlişkin Deneyimlerinin İncelenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1291576

Makale Geçmiş:

Geliş 03.05.2023

Düzeltilme 19.10.2023

Kabul 07.11.2023

Anahtar Kelimeler:

Baba-Çocuk Bağlanması,
Güvenli Bağlanma,
Güvensiz Bağlanma,
İş Günü,
Tatil Günü.

Araştırma Makalesi

Öz

Bu çalışmada güvenli ve güvensiz bağlanan çocukların babalarının iş ve tatil günlerinde çocuklarıyla birlikte geçirdikleri zamana ilişkin deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmaya 2021-2022 eğitim-öğretim yılında ölçüt örnekleme yoluyla seçilmiş okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubundaki çocuklar ve babaları katılmıştır. Çocukları kendilerine güvenli bağlanan 10 baba ve çocukları kendilerine güvensiz bağlanan 10 baba olmak üzere toplam 20 baba ile görüşme yapılarak veriler toplanmıştır. Elde edilen verilerde içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda güvenli bağlanan çocukların babalarının, güvensiz bağlanan çocukların babalarına göre iş ve tatil günlerinde çocuklarıyla daha fazla zaman geçirdikleri, bakım gereksinimlerinde daha çok rol aldıkları, oyun gereksinimlerini daha çok karşıladıkları ve duygusal olarak daha yakın bir ilişki geliştirdikleri görülmüştür.

Introduction

Changing life conditions have a significant impact on the responsibilities of fathers in caring for the child, meeting the child's needs, interacting more with the child and spending quality time (Anliak, 2004; Pekel Uludağlı, 2017; Tezel Şahin & Özbey, 2009). These economic, social and cultural changes require fathers to plan the time they spend at work as well as the time they spend with their children (Kuzucu, 2011). In this case, fathers need to ensure that the time they spend with their children is of high quality and meet their care, play, entertainment, emotional needs, etc. In addition, it is important for fathers to have more choice and control over how they spend their time on on vacation days, especially in terms of whether they want to spend this time with their children (McBride et al., 2005). In addition, fathers' daytime, night or different working hours may disrupt family routines, prevent all family members from being together in the same place at the same time, and reduce the time fathers resting needs after work (Wight et al., 2008). Therefore, the amount of time fathers', spend as the primary caregiver of the child is determined by their working hours (Bonney et al., 1999; Reimer, 2015).

Considering that the attachment between father and child begins at birth, the father-child relationship during working hours and vacation days is important. Children's interaction with their environment from birth enables them to gain knowledge, skills, behaviors and attitudes as well as meeting their needs, interests, curiosity and desires. Accordingly, although the existence of a safe and comfortable environment is important, this environment should first be provided by their own parents. In this sense, attachment theory provides an explanation of how the parent-child relationship emerges and how it affects subsequent development (McLeod, 2009), and explains the role of understanding the interaction between people and attachment to the mother or another trusted person in the continuation of the child's life since infancy (Özgür, 2011). According to Lucassen et al. (2011), the essence of attachment theory is that children are attached not only to their mothers but also to other caregivers such as fathers, grandfathers, grandmothers and grandfathers who regularly interact with them. First, it is aimed to maintain closeness with attachment figures. People of all ages tend to seek and enjoy closeness with attachment figures when they need it and experience distress after separation from these figures. Secondly, attachment figures provide a physically and emotionally safe refuge; they facilitate the alleviation of distress and are a source of support and comfort. Finally, attachment figures provide a secure base from which people can explore and learn about the world and develop their own capacities and personalities. By fulfilling these functions, a relationship partner becomes a source of secure attachment (Fraley & Shaver, 2000; Mikulincer et al., 2003). Alongwith the mother, it is important for attachment that the father creates a safe environment for the child to explore the environment (Tüzün & Sayar, 2006), protects, cares and meets the emotional needs of the child for attachment (Keskin & Çam, 2007). Even if fathers are not actively involved with their children, their presence provides support to the mother and children's needs. On the other hand, fathers' interactions with their children, the emotional relationships they establish and their effective role modeling behaviors are as important as mother's behavior and closeness (Harris et al., 1998). Concordantly, it is very important for fathers to be more involved in children's lives by meeting their care, attention and emotional needs as well as responding to their economic needs (Kuzucu, 2011) and to spend of high quality, healthy, sufficient and consistent time together for attachment.

Early attachment experiences and innate characteristics shape the approach to all relationships. As in any relationship, father-child attachment is a two-way process (Rees, 2005). A healthy and secure relationship between the child and the caregiver constitutes a positive place for the following years. If this relationship is unhealthy and insecure, it may cause problematic attachment (Erden, 2014). Meanwhile establishing and maintaining closeness with the child elicits feelings of security and love, interruptions in the relationship lead to anxiety, anger or sadness (Hazan & Shaver, 1994). According to Mikulincer (1995), securely attached individuals seek social support when they need it and use positive coping methods to regulate their emotions. In addition, the fact that the caregiver is accessible and comforting when called enables them to have repeated experiences with this person. Insecurely attached individuals, on the other hand, resort to less positive coping methods and are less able to regulate their emotions. The fact that

they have had experiences in which their requests for closeness are rejected or responded inconsistently is effective in this (Fearon et al., 2010). Secure attachment to the primary caregiver is associated with high levels of social competence and peer acceptance. Insecure attachment, on the other hand, functions as a precursor to peer rejection as well as negative interactive emotions and behaviors such as hostility, anger, aggression, lack of assertiveness, low self-confidence and tendency to be easily disappointed (Coleman, 2003). In this context, children's type of attachment to their fathers affects the relationships they will establish throughout their lives.

When children are securely attached to both mother and father, they are not only more socially responsive, but it is also seen that a secure attachment with the father can help prevent the negative consequences that may occur when children are insecurely attached to their mothers (Akande, 1994). Especially boys learn by observing their fathers and modeling their problem-solving strategies, vocabulary and other behaviors (Williams & Radin, 1999). Accordingly, when the studies investigating the attachment between the child and the father are examined, the effect of attachment on the child is seen. Thirty-five father-child dyads participated in the study examining the relationship between preschool children's attachment to their fathers and children's making friends. As a result of the study, it was determined that children's secure attachment with their fathers positively affected their making friends (Verissimo et al., 2011). As a result of a longitudinal study on the effects of father involvement on children's developmental outcomes, it was found that active and regular father involvement in the child's life reduced the child's negative behaviors and positively affected cognitive development (Sarkadi et al., 2008). In a study examining the relationship between the Stranger Situation Experiment and the sociability of 86 infants living in Kibbutz, it was observed that securely attached children were more social and friendly (Sagi et al., 1986). In the study examining the relationship between father-child attachment and caring for and interacting with their children, 49 fathers participated. In the study, fathers' thoughts and feelings about other aspects of fatherhood including parent-child attachment, socialization and friendship were obtained. It was found that fathers as attachment figures feel valued when they can effectively reassure and comfort a distressed child, enjoy one-to-one interaction as playmates and caregivers, and encourage their children's curiosity while acting as a protector (Bretherton et al., 2005). 60 fathers took part in Caldera's (2004) study examining the relationship between father involvement and father-infant attachment. As a result of the study, it was observed that fathers who were more involved in infant care realized a secure attachment with their infants. In addition, fathers who sensitively support children's play are more likely to have securely attached children (Hazen et al., 2010). In this sense, mutual love, communication and harmony during play gain importance, as the lack of play and safe, stable, nurturing relationships in the child's life can negatively affect the learning of social behaviors (Yogman et al., 2018). In addition to care and play, the emotional needs of the child should also be met in a timely and adequate manner. The child's first experience of emotions takes place in the family environment and the family plays an influential role in the development of the child's emotional understanding. As family experiences offer rich avenues for emotional experiences, the quality of interaction between parents and children influences the development of children's emotional understanding. In terms of attachment, parent-child attachment is very important for children to learn about themselves and others. A secure attachment relationship seems to be important in developing emotional understanding (Laible & Thompson, 1998). In this context, a healthy and close relationship between father and child positively affects the child's realization of a secure attachment and his/her relationships with strangers (Soysal et al., 2005).

When the literature on father and child attachment is examined, it is seen that attachment between infant and father; the relationship between father involvement and infant-father attachment; father-child attachment security in early childhood; father involvement in the first three years in order to understand the early father-child attachment relationship, the relationship between father sensitivity and father-child attachment security; the relationship between father involvement and father-child attachment security; father involvement, father-child relationship and attachment in the early years; father-infant attachment status and factors affecting this status; the contribution of early father-child attachment relationship to children's social competence with preschool peers; the relationship between paternal depression and father-infant attachment; the relationship between child-father attachment and behavioral problems in

early childhood; paternal depression and attachment levels (Aydın Kartal & Erişen, 2020; Brown et al., 2007; Brown et al., 2018; Brown et al., 2012; Cabrera, 2019; Caldera, 2004; Cox et al., 1992; Deneault et al., 2021; Ertekin Pınar & Özbek, 2022; Fernandes et al., 2020; Işık & Egeliolu Cetişli, 2020). When the literature on the time spent by fathers and children together is examined, it is seen that the relationship between fathers' working hours and the time they spend with their children; the participation of fathers with preschool-age children in children's play and care; the time fathers spend with their families in the United Kingdom; fathers' perceptions about the quality of the time they spend with their children aged 3-6; the opinions of fathers whose children attend preschool education institutions about their time spent with their children; the relationship between the time fathers spend with their children and children's cognitive functions (Brown et al., 2011; Cano et al., 2019; Hook, 2012; Jia & Schoppe-Sullivan, 2011; Tezel Şahin vd., 2017; Türkoğlu et al., 2013). It has been determined that studies on father involvement and time spent together are intensive, while studies on father-child attachment and time spent with children during workdays and vacation days are quite limited. In this context, it is thought that determining the experiences of fathers of children with secure and insecure attachment about the time they spend with their children during workdays and vacation days will contribute to the field. Accordingly, the main purpose of the study is to examine the experiences of the fathers of securely and insecurely attached children about what they do when they spend time with their children during working days and vacation days. In line with the main purpose of the study, answers to the following questions were sought:

-How do fathers of securely attached children spend time with their children during workdays and vacation days?

-How do fathers of insecurely attached children spend time with their children during workdays and vacation days?

Method

Research Model

The research was conducted using a case study, one of the qualitative research methods. A case study was used to examine in depth the views of the fathers of securely and insecurely attached children on what they do when they spend time with their children during workdays and vacation days. In this sense, the case study helps to focus in depth on a specific issue within a limited system and to provide a holistic perspective on a situation (Brown, 2008). In addition, it is tried to determine how they affect this situation and how they are affected by it (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Study Group

The study group of the research included 5-6-year-old children attending preschool education and their fathers, who were selected through criterion sampling from purposeful sampling methods in the 2021-2022 academic year. Totally 20 fathers, including 10 fathers whose children were securely attached to them and 10 fathers whose children were insecurely attached to them, constituted the study group. Children's attachment types to their fathers were determined using the Toy Story Completion Test adapted into Turkish by Uluç (2005). Interviews were conducted with the fathers of the children whose attachment types were determined. People who had certain characteristics with the criteria decided for the research were determined using criterion sampling (Büyüköztürk et al., 2018). The criterion for participation in the study group was based on children's secure and insecure attachments and working fathers determined according to attachment types. Demographic information about children and fathers are given in Table 1.

Table 1.
Demographic Information on Children and Fathers

Demographic Characteristics		F
Gender of the Child	Girl	7
	Male	13
	Total	20
Number of Children in the Family	1	3
	2	12
	3	4
	4	1
	Total	20
Child Birth Order	1	11
	2	7
	3	1
	4	1
	Total	20
Father's Education Status	Primary School	4
	Middle School	3
	High School	3
	License	9
	Postgraduate	1
	Total	20
Father Age	29-39	15
	40-49	5
	Total	20
Father Occupation	Officer	11
	Worker	6
	Farmer	2
	Tradesmen	1
	Total	20

When Table 1 is examined, it is seen that more than half of the children are male, more than half of the families have two children, more than half of the children are the oldest child, almost half of the fathers are licence graduates, the majority of the fathers are between the ages of 29-39, and more than half of the fathers are civil servants.

Fathers of securely attached children work an average of 40 hours on weekdays and 3.1 hours on weekends, totaling 43.1 hours on average. On the other hand, fathers of insecurely attached children work an average of 43.2 hours on weekdays and 5.8 hours on weekends for a total average of 49 hours. In this sense, it is seen that the average working hours of the fathers of securely attached children are less than the fathers of insecurely attached children both on weekdays and weekends.

Data Collection Tools

A demographic information form and a semi-structured interview form were used as data collection tools in the study. The demographic information form included information on the gender and birth order of the children, and the number of children, education level, age, occupation, and time spent at work of the fathers. The semi-structured interview form prepared by the researchers consisted of 8 open-ended questions. The interview questions were prepared to be related to attachment. In this direction, it was tried to determine both attachment and fathers' experiences regarding the time they spent with their children during workdays and vacation days. Two experts in the field were consulted for the interview questions. After the necessary arrangements were made, a pilot study was conducted with two fathers. Two of the interview questions are given below as examples.

- 1) How do you spend time with your child when you come home on working days?
- 2) How do you spend time with your child during your vacation days?

Data Collection and Analysis

For the research, ethical approval numbered 310269 was obtained from the Scientific Research and Publication Ethics Committee of Çukurova University in the Field of Social and Human Sciences. In addition, the research was conducted with the permission of the Kahramanmaraş Provincial Directorate of National Education. While collecting the data of the study, epidemic rules were observed. The data were collected in the second semester of the 2021-2022 academic year. The school administration was informed about the study and data collection started after obtaining informed consent from the families. Children were informed about the study, it was stated that they could leave the study whenever they wanted, and an environment was created to make them feel comfortable and safe. Interviews were conducted by determining the times when the fathers were available and demographic information was also obtained. Fourteen fathers were interviewed in the teachers' lounge, one father was interviewed in his own home, and five fathers were interviewed via telephone due to pandemic conditions and working hours. The individual interviews lasted an average of 20 minutes with fathers whose children were securely attached and 17 minutes with fathers whose children were insecurely attached. The interviews were recorded with the permission of the fathers and then the transcripts were transferred to the computer. Content analysis method was used to analyze the data. Content analysis is to bring together similar data around defined concepts and themes and to interpret them in order to increase their comprehensibility (Yıldırım & Şimşek, 2016). In accordingly, codes were reached through content analysis and themes were created from the codes. The responses given by the fathers were recorded without any changes and given as direct quotations under the table. While the names of the securely attached fathers begin with the letter "s", the first letter of the word "secure" to express secure attachment, the names of the insecurely attached fathers begin with the letter "i", the first letter of the word "insecure". The names of fathers with secure attachment were coded as "Sabri, Sadık, Süleyman, Sami, Salih, Sarp, Sedat, Selim, Seyhan, Sinan", while the names of fathers with insecure attachment were coded as "İsmet, İstemi, İhsan, İteriş, İbrahim, İdris, İlyas, İsmail, İnal, İskender" and their real names were kept confidential.

Various strategies were determined for the validity and reliability of the study. Experts' feedback on the interview questions of the study was received, and then pilot interviews were conducted and the interview questions were finalized. At the end of the interviews with the participants, feedback was given by the researchers at the end of the interview regarding their answers and participant confirmation was obtained. In this sense, expert review and participant confirmation were included to ensure the validity of the study. The consistency between the data collected in qualitative research and the results of the study makes the study reliable. The method followed in the research, the definition of the participants, the views of the participants and the detailed explanation of the data collection process make it transferable. In this study, consistency was ensured between the data and results obtained, the method followed, the participants, the data collection process were explained in detail, and the opinions of the participants were quoted and presented in tables without changing them. This made the study reliable (Merriam, 2018).

Findings

In line with the sub-objectives, the findings obtained from this study are given under the title of findings on the fathers of children with secure and insecure attachment spending time with their children during workdays and vacation days. While explaining the findings, sample quotations from the participants' opinions are presented below the tables.

1. Findings on the Fathers of Securely and Insecurely Attached Children's Spending Time with Their Children on Workdays and Vacation Days

The themes and codes for the fathers of securely and insecurely attached children's spending time with their children during workdays and vacation days are presented in Table 2.

Table 2.
Fathers of Securely and Insecurely Attached Children's Spending Time with Their Children on Working Days and Vacation days

Theme	Sub Theme	Code	S	I	
On Working Days	Domestic Activities	Playing games together	10	6	
		Satisfying emotional needs	10	5	
		Maintenance	8	3	
		Making an activity	6	5	
		Chatting	4	2	
		Watching television	3	-	
		Teaching prayers	1	2	
	Total (f: 65)		42	23	
	Activities Outside the Home	Going to the playground	5	2	
		Visiting relatives	3	2	
		Going to the shopping	3	1	
		Total (f: 16)		11	5
	On Vacation Days	Domestic Activities	Maintenance	8	3
			Satisfying emotional needs	6	4
Making an activity			4	1	
Playing games together			2	4	
Chatting			2	1	
Watching television			1	1	
Total (f: 37)			23	14	
Activities Outside the Home		Visiting relatives	6	3	
		Going to the playground	6	4	
		Going to the dinner	5	1	
		Playing games together	5	2	
		Going to the mall	3	2	
		Going to the open spaces	2	4	
		Cultural event	2	-	
Sport event	2	-			
Total (f: 47)		31	16		

*S: The first letter of the word "secure", which indicates a secure attachment

I: The first letter of the word "insecure", which indicates a insecure attachment

When Table 2 is analysed, it is seen that there are two sub-themes related to the fathers of children with secure and insecure attachment. It is understood that the first of these is domestic activities during working days. Regarding domestic activities, all of the fathers of securely attached children (10/10) and more than half of the fathers of insecurely attached children (6/10) stated that they played games with their children. The fathers expressed the following opinions:

Süleyman: We play games according to his wishes. We try to do whatever he wants, whatever he wants to do, we try to do something in that direction. We allocate time, if you don't allocate time, it doesn't work because children need something in the house and we need to respond to that as parents. I mean, they already play a game for five minutes or ten minutes, if it's a game they like, they can extend it, they get bored, you say let's move on to another game.

Sarp: We usually play ball inside the house.

İnal: The one he wants the most is hide and seek, we play everything in the evening when we are going to bed, he can't get enough of it. Then he says, "Dad, let's play ten or twenty more hide and seek." I say, "I'm tired, I'm going to bed." He says, "I'm tired, I'm going to go to bed." I give him five or ten numbers.

İsmet: We play games together, for example, they have cars, we play car games with their cars. Tinkering, the car breaks down, we fix the car.

All (10/10) of the fathers of securely attached children and half (5/10) of the fathers of insecurely attached children stated that they met the emotional needs of their children within the scope of domestic activities during working days. The opinions of the fathers are as follows:

Sami: Firstly, I greet my child with a smiling face. After that, I ask him excitedly about what they did at school. But I always say this to my child, I say it manytimes.

Seyhan: For example, he loves to to lie on the sofa with me and he is fond of this. He has been on my lap since he was young, I throw him in the air, I love him, I kiss him, I tell him I love him. I call her daddy's rose, I say I miss you today and he says I tell him.

İstemi: After I wash my hands and face, come here, son, let me give you a kiss, he comes and hugs you. When he cries, I say, "Son, what happened, did something happen?" When he cries, he also tells me, "Don't worry, it won't happen today, it will happen tomorrow." I console him, hug him, and sometimes I get angry. If he gets scared at night, I tell him not to be scared, son, or when he says "I'm scared, come to me", I immediately go to him, I hug him.

İbrahim: Of course I hug, I mean we do that. They say love and respect for the child, you know, after that, because after all, you are leaving home, for example, you miss them. Of course, just now, for example, he came and hugged my knee and said "Dad, welcome home".

Majority (8/10) of the fathers of securely attached children and three (3/10) of the fathers of insecurely attached children stated that they took care of their children. The opinions of the fathers are presented below:

Selim: I cut your nails. His mother gives him a bath. I change his clothes. I change his clothes, sometimes when he gets his clothes wet, I change his undershirt or change his tights.

Sami: Of course I'll him a bath, we dress him immaculately.

İsmail: I dress them for bed. I dress them daily, we brush our teeth together. I give take a bath, he wants me to do it. Especially when I take him to the barber for a shave, he wants it more, he tells that father his do it.

In addition, more than half (6/10) of the fathers of securely attached children stated that they did activities with their children, almost half (4/10) stated that they chatted with their children, some (3/10) stated that they watched television together and one father (1/10) stated that he taught prayers. Almost half (5/10) of the fathers of insecurely attached children stated that they did activities with their children, two of the fathers (2/10) stated that they taught their children prayers, and two of the fathers (2/10) stated that they chatted. The opinions of the fathers are given below:

Salih: We do coloring and painting, for example, we do it together, he does it and I supervise him. We study math a bit.

Sabri: We chat with him about, how was school, was it good, son, did you like school today, and so on.

Sedat: Some days I say I'm tired, we turn on the TV and watch TV.

İdris: We had book readings in his room where we could spend time with him.

İnal: I mean, I ask what they did at school today, what they learned. And he tells me about them.

Within the scope of domestic activities of the fathers of securely attached children, it was found that all of the fathers played games with their children, all of the fathers met the emotional needs of their children, the majority of the fathers took care of their children, more than half of the fathers did activities with their children, almost half of the fathers chatted with their children, some of the fathers watched television with their children and one father taught prayers to his child. From this point of view, it can be

stated that fathers play games, develop emotionally close relationships, take care of their children, do activities, chat, watch television and teach prayers.

It was observed that more than half of the fathers of insecurely attached children played games with their children at home, half of the fathers met the emotional needs of their children, half of the fathers did activities with their children, three fathers took care of their children and two fathers taught their children prayers. Accordingly, it can be said that fathers of children with insecure attachment spend time at home during work days with activities such as playing games, meeting emotional needs, doing activities, caring for their children, and teaching prayers.

The second sub-theme regarding the fathers of securely and insecurely attached children's spending time with their children during working days was activities outside the home. Half (5/10) of the fathers of securely attached children stated that they went to the playground as activities outside the home on working days, while two fathers (2/10) of insecurely attached children stated that they went to the playground. The comments of the fathers who said that they performed activities outside the home by going to the park on working days are as follows:

Selim: With our child, we take them downstairs, we take him to the park.

Seyhan: Mostly outside of home.

Süleyman: We already have a park near to our house in line with our means and in line with our child's request. We go to the park, he wants the park very much.

İdris: Well, usually in the a park as much as we have time.

Regarding activities outside the home during working days, three (3/10) of the securely attached fathers stated that they visited relatives and three (3/10) of them went shopping, two (2/10) of the insecurely attached fathers stated that they visited relatives and one father (1/10) stated that he went to the shopping center with his child. The opinions of the fathers are presented below:

Sedat: There are visits to relatives and that's how it happens when I come home from school.

Sinan: After we pick them up from school, we buy them if we have need outside.

İsmail: We go to visiting when I come in the evenings.

It is seen that half of the fathers of securely attached children go to the playground with their children, some of the fathers visit relatives with their children, and some of the fathers go shopping with their children. Accordingly, it can be said that fathers go to the playground, visit relatives and go shopping with their children.

It is understood that two of the fathers of insecurely attached children visited relatives with their children, two fathers went to the playground with their children, and one father went to the shopping center with his child. From this point of view, it can be stated that fathers of children with insecure attachment visit relatives outside the home, go to the park, and go to the shopping center on working days.

Regarding the second sub-theme, domestic activities during the vacation days, the majority of the fathers of securely attached children (8/10) stated that they took care of their children, while three fathers of insecurely attached children (3/10) stated that they took care of their children. The opinions of the fathers who stated that they spent time taking care of their children at home during the vacation days are given below:

Sadık: I cut his nails, comb his hair, take care of him as much as I can.

Sinan: I usually shine their shoes. I usually buy clothes and change them if they get dirty. In the evenings, when they sweat a lot, their mother sends them clothes and I change them extra in the car.

İnal: Of course, most of it is on me, I do it more than her mother.

İdris: When I am at home, I try to fulfill every need of my children and what they want from me.

It is seen that more than half (6/10) of the fathers of securely attached children met the emotional needs of their children, while almost half (4/10) of the fathers of insecurely attached children met the emotional needs of their children. The opinions of the fathers are as follows:

Süleyman: Since this question is a very emotional question, let me answer it like this. Let's not divide it into weekends and weekdays. I think that my children get five hundred percent efficiency from me emotionally, both day and night. I mean, this is the most clear point I can talk about. Emotionally, I am a father who is very fond of his children. After we talk about how are you doing, how did you do today, how was your school day, how was your work, they don't allow us to wash our hands and face, so I let them go because they are waiting for me until the evening.

Sarp: Again, every morning when he wakes up, there are kisses and hugs. On weekends, they wake up early and come to us, whoever gets up first comes first. But on weekends they wake up late, sometimes we go to their bed. We hug each other every night when we go to sleep, it doesn't matter on weekdays or weekends. They kiss us, we kiss them, we wish them good night, God rest their souls.

İlyas: We are always arm in arm with my daughter. She never leaves when I am at home. If she gets scared at night, I put her to sleep next to me, if she is crying, I tell her not to cry, I take her in my arms.

It was observed that almost half (4/10) of the fathers of securely attached children did activities with their children, two (2/10) of the fathers chatted with their children, two (2/10) of the fathers played games with their children, and one (1/10) of the fathers watched television with their children, while almost half (4/10) of the fathers of insecurely attached children played games with their children, one (1/10) of the fathers did activities with their children, one (1/10) of the fathers watched television with their children, and one (1/10) of the fathers chatted with their children. The fathers made the following comments:

Sedat: Sometimes we play with their toy cars at home. Sometimes we turn on cartoons on TV and watch cartoons together.

Salih: As I said, last time it was like this again, you know, math exercises, to prevent distraction for their development. We used papers, paper bags, cardboards, cardboards, I mean cardboards, at that time we did a lot of things to develop manual skills, I mean we did a lot of things with adhesives, buttons and so on.

İstemi: There would be hide and seek or something like that. After that, I'll do my best, like hide-and-seek or when he is interested at that moment and says, "Dad, I want to play this," I'll do my best.

It is understood that the majority of the fathers of securely attached children took care of their children at home, more than half of the fathers met the emotional needs of their children, almost half of the fathers did activities with their children, two of the fathers chatted with their children, two of the fathers played games with their children, and one father watched television with his child. In this respect, it can be said that fathers spend time at home on vacation days caring for their children, meeting their emotional needs, doing activities with them, chatting and watching television.

It was observed that almost half of the fathers of insecurely attached children played games with their children, almost half of the fathers met the emotional needs of their children, three fathers took care of their children, one father did activities with his child, one father watched television with his child, and one father chatted with his child. In this respect, it can be stated that fathers of insecurely attached children spent time with their children during the vacation days in the form of playing games, meeting emotional needs, caring for their children, doing activities, watching television and chatting.

More than half (6/10) of the fathers of securely attached children stated that they visited relatives and more than half (6/10) of the fathers spent time at the playground as activities outside the home during the vacation days, while almost half (4/10) of the fathers of insecurely attached children stated that they went to the playground and three fathers (3/10) stated that they visited relatives with their children. The

opinions of the fathers who spent time visiting relatives and going to the playground on vacation days are presented below:

Sinan: On vacation days, we spend time with my father at least once since I usually live in a different province.

Sedat: I take the child to the park or to visit. I try not to stay at home that day. In other words, I always try to take the child somewhere on my vacation days.

Seyhan: I mean, usually our favorite thing is the park, we also go somewhere here because our relatives are here.

İbrahim: Sometimes I take him to the park. He says dad take me to the park.

İsmail: We'll go to the park, I'm careful, I'm not leave from their side in case something happens.

İstemi: Well, sometimes we go to grandparents, and then we go to my sister's family and so on, as long as we have the opportunity.

Half (5/10) of the fathers of securely attached children stated that they spent time outside the home during the vacation days in the form of activities such as going to dinner with their children, half (5/10) of the fathers stated that they spent time outside the home in the form of activities such as playing games with their children, two fathers (2/10) whose children were insecurely attached stated that they played games with their children, and one father (1/10) stated that he went to dinner with his child. The comments of the fathers who went to dinner and played games with their children on vacation days are as follows:

Sabri: We are going to a city, we say, "Dad, buy me doner," and we go out, for example, to a doner shop or a restaurant. We sit down and eat.

Sarp: I will be an active participant and he will want to play with me. It depends on the spontaneity of the moment.

Some of the fathers (3/10) of securely attached children stated that they went to the shopping center with their children, two of the fathers (2/10) stated that they went to open spaces with their children, two of the fathers (2/10) stated that they went to cultural activities with their children, and two of the fathers (2/10) stated that they did sports activities with their children. Four fathers (4/10) whose children had insecure attachment stated that they went to open spaces with their children, and two fathers (2/10) stated that they went to the shopping center with their children. The opinions of the fathers are presented below:

Süleyman: We make programs with my family that day on Saturday evening. I ask them what we should do tomorrow. Let's go to the movies, let's go to the bazaar, let's eat corn, and so on. On Sunday we are definitely out.

Sami: It depends on the weather. Because children don't want to spend time at home, they want to go outside. There are certain activities we do especially when the weather is good. I mean, for example, there was a children's theater that day on Saturday.

İskender: At the weekend we do activities, maybe a picnic.

İsmet: For example, we go to visits out of the province, for example to the zoo outside the province.

It is seen that more than half of the fathers of securely attached children visited relatives with their children, more than half of the fathers went to the playground with their children, half of the fathers went to dinner with their children, half of the fathers played games with their children, three of the fathers went to the shopping center with their children, two fathers went to open spaces with their children, two of the fathers did sports activities with their children, and two of the fathers went to cultural activities with their children. In this respect, it can be stated that the fathers of securely attached children play

games, visit relatives, go to the playground, dinner, shopping center, open spaces, cultural activities and sports activities on vacation days.

Four of the fathers of children with insecure attachment stated that they spent time outside the home during the vacation days as going to the playground, four fathers went to open spaces, three fathers visited relatives, two fathers played games, two fathers went to the shopping center, and one father went to dinner. In this respect, it can be said that the fathers of insecurely attached children go to playgrounds, go to open spaces, visit relatives, play games, go to the shopping center, and go out to eat as activities outside the home on vacation days.

Discussion & Conclusion

The aim of this was to examine the experiences of fathers of children with secure and insecure attachment regarding the time they spend with their children during work and vacation days. As a result of the study, it was observed that fathers spent time with their children both inside and outside the home on working and vacation days. It was found that the fathers did more indoor activities with their children on working days, while they did more outdoor activities on vacation days and the activities on vacation days were more diverse. In this respect, it was concluded that the fathers of securely attached children played games with their children at home on work days, shared emotionally with their children, took care of their children, did activities with their children, chatted with their children, watched television and taught their children to pray. It was also found that fathers went to the playground with their children, visited relatives and went shopping. In this sense, it can be said that fathers spend more time at home with their children on working days. It was found that fathers of securely attached children spent time with their children at home during the vacation days with activities such as taking care of their children, meeting their emotional needs, chatting with them, doing activities and watching television, and spent time outside the home during the vacation days with activities such as playing games, visiting relatives, going to parks, dining, shopping centers, open spaces, cultural activities, and sports activities. When the literature was examined, similarly, in Kutluana and Şahan's (2021) study, it was observed that fathers with preschool children spent time with their children by doing activities such as playing games, going shopping, watching television, doing sports, reading books, going to the cinema and theater. In the study conducted by Aksoy and Tatlı (2019), it was found that fathers who spent more time with their children developed a more positive relationship with their children than fathers who spent less time. As seen in the results of the study, father-child relationship contributes to the development of attachment both on working days and on vacation days. Considering the time spent at work, fathers who choose to spend most of their vacation days with their children are able to convey a sense of closeness, trust, and care to their children that forms the basis of early childhood (Brown et al., 2018). As a matter of fact, according to Kennedy and Kennedy (2004), the realization of secure attachment is closely related to mutual interaction, meeting the child's needs such as emotional, care and protection, and providing a safe environment for the child to explore. In this context, the time that fathers allocate to their children during work and vacation days and how they spend this time are very important in terms of attachment. Considering that a child needs more than the physical presence of his/her father as stated by Jessee and Adamsons (2018), it can be argued that children with secure attachment playing games, chatting, doing activities, going to cultural and open spaces, meeting their emotional and care needs with their fathers allow them to use this time more qualitatively and is a very beneficial process in terms of attachment. In this study, it is thought that children who spent more time with their fathers realized secure attachment because of the positive and healthy relationship they established with their fathers. In addition, it is predicted that fathers creating a safe environment, providing a more caring, compassionate and close feeling, meeting the needs of protection, calming, exploration and playing help their children to realize secure attachment (Grossmann & Grossmann, 2020).

According to the other result of the study, it was observed that the fathers of children with insecure attachment spent time with their children at home during working days with activities such as playing games with their children, meeting their children's emotional needs, doing activities with their children, taking care of their children, teaching their children to pray, and spent time with their children outside

the home with activities such as visiting relatives, going to the playground, and going to the shopping center. It was found that fathers of insecurely attached children played games with their children at home, met their emotional needs, took care of their children, did activities with their children, watched television with their children, and chatted with their children during the vacation days. It was found that they spent time outside the home during the vacation days with activities such as going to playgrounds, going to open spaces, visiting relatives, playing games, going to shopping centers, and going out to eat. When the literature was examined, it was concluded that the shortening of working hours increased fathers' participation in childcare in a study on fathers' roles in childcare (Özcebe et al., 2011). As a matter of fact, in a study conducted with the spouses of fathers whose occupation is police work, it was observed that the reduction in the working hours of fathers allowed them to spend more time with their families, pay more attention to their children, take on more responsibilities of their children, establish healthy communication with their children, become emotionally closer, and increase their interactions with their spouses (Uzunbacak, 2017). It was concluded that fathers who work ten hours or more in a day cannot spare enough time for their children, they want to rest at home because they are tired and stressed from work, and they want to spend their vacation days for themselves (Çakırer Çalbayram & Platin, 2020). Bozok (2018) stated that fathers' long working hours and work fatigue negatively affect their participation in their children's lives. Although fathers of insecurely attached children engage in similar activities with the fathers of securely attached children, it is seen that these activities are more limited and fewer. The fact that the average working hours of the fathers of insecurely attached children are high can be argued as a factor affecting children's time and quality time with their fathers (Gray et al., 2004). Marquez et al. (2019) state that the first year of life is the key to developing an effective bond between father and child. In this respect, the fact that fathers are not sufficiently conscious and aware of the components that will ensure their presence in their children's lives and are not accessible at critical times may cause insecure attachment in children. In this sense, insecurely attached children's inability to spend time with their fathers and fathers' being stressed, tired and anxious due to their jobs cause children's care needs not to be fully met by their fathers (Ishii-Kuntz, 2013), their emotional development and mutual interactions to be negatively affected, inadequacy in terms of closeness and accessibility, and fathers to be negatively affected.

As a result, it can be stated that securely attached fathers spend more time with their children more than insecurely attached fathers, more roles in meeting their children's care, playing have and emotional needs, and engage in more diverse activities with their children. In the literature, it is emphasized that children have more access to their fathers at weekends than during the week, that they spend more time with their fathers, and that fathers participate in various activities other than play and close relationships (Yeung et al., 2001). As stated by Caldera (2004) fathers' involvement in the care of children positively affects attachment. In addition, fathers who are consistently sensible and sensitive make their children feel that they are valuable (Rees, 2005). In addition to fathers' employment status, it should not be ignored that other factors such as fathers' attitudes towards fatherhood (Pleck, 2007), social expectations and rules (Li, 2021) are also part of this process. In this sense, it is thought that fathers' being accessible, making children feel valued, responding to their children's needs, and what they do in the time they devote to their children make fathers a reliable figure.

Some suggestions were made in line with the findings obtained from the research. In this study, fathers' experiences were included. Research can be conducted to examine the experiences of mothers and children with secure and insecure attachment regarding the time spent by fathers and children together. It is recommended that teachers should conduct family involvement activities and school administrators should organize informative and awareness-raising meetings for fathers about ensuring that fathers can spend productive and effective time with their children and father-child attachment. In addition, fathers' working hours can be regulated by institutions and organizations. At the national level, the Ministry of National Education, universities and related organizations can prepare videos, short films and documentaries to draw the attention of the society on father-child attachment and fathers in working and home life.

Author Contribution Rates

The authors contributed equally to the study.

Ethical Declaration

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

Conflict Statement

The author declares no competing interests.

Türkçe Sürümü

Giriş

Değişen yaşam koşulları, çocuğa bakım verme, çocuğun gereksinimlerini karşılama, çocukla daha fazla etkileşim kurma ve nitelikli zaman geçirme konularında babaların üstlendiği sorumlulukları önemli bir şekilde etkilemektedir (Anliak, 2004; Pekel Uludağlı, 2017; Tezel Şahin & Özbey, 2009). Ekonomik, sosyal ve kültürel anlamda yaşanan bu değişimler nedeniyle babaların işte geçirdikleri zamanın yanında çocuklarının yaşamına katılacak zamanı da planlamalarını gerektirmektedir (Kuzucu, 2011). Bu durumda babaların çocuklarıyla geçireceği zamanın nitelikli olmasını sağlamaları, onların bakım, oyun, eğlenme, duygusal gereksinimleri vb. karşılamaları gerekmektedir. Ayrıca babaların, tatil günlerinde zamanlarını nasıl geçirecekleri konusunda daha fazla seçeneğe ve kontrole sahip olmaları özellikle bu zamanı çocuğuyla geçirmeyi isteyip istemedikleri açısından önem taşımaktadır (McBride vd., 2005). Bunun yanında babanın gündüz, gece veya farklı çalışma saatleri aile rutinlerini bozabilmekte, tüm aile üyelerinin aynı anda aynı yerde birlikte olmalarını engelleyebilmekte ve babaların işten sonra dinlenmeleri gereken süreyi azaltabilmektedir (Wight vd., 2008). Dolayısıyla babaların çocuğun birincil bakım vereni olarak harcadığı zaman miktarında çalışma zamanları belirleyici olmaktadır (Bonney vd., 1999; Reimer, 2015).

Baba ve çocuk arasında kurulacak olan bağlanmanın doğumla başladığı göz önüne alındığında çalışma zamanlarında ve tatil günlerindeki baba çocuk ilişkisi önem taşımaktadır. Çocukların doğumdan itibaren çevresiyle etkileşim hâlinde olmaları onların bilgi, beceri, davranış ve tutum kazanmalarını sağlamanın yanı sıra gereksinimlerini, ilgi, merak ve isteklerini karşılama imkânı da sağlamaktadır. Bu doğrultuda güvenli ve rahat bir ortamın varlığı önem taşımakla birlikte bu ortamı ilk olarak kendi ebeveynleri sunmalıdır. Bu anlamda bağlanma kuramı, ebeveyn-çocuk ilişkisinin nasıl ortaya çıktığına ve sonraki gelişimi nasıl etkilediğine dair bir açıklama sağlamakta (McLeod, 2009), insanlar arasındaki etkileşimi anlamının, anne ya da güven duyulan bir başka kişiye bağlanmanın, bebeklikten itibaren çocuğun yaşamını devam ettirmesindeki rolünü açıklamaktadır (Özgür, 2011). Lucassen ve diğerlerine (2011) göre bağlanma kuramının özünde, çocukların sadece annelerine değil, aynı zamanda onlarla düzenli olarak etkileşime giren baba, babaanne/anneanne ve dede gibi diğer bakım verenlere de bağlı oldukları yer almaktadır. İlk olarak, bağlanma figürleri ile yakınlığın sürdürülmesi amaçlanmaktadır. Her yaşta insan, ihtiyaç duyduğu zamanlarda bağlanma figürlerine yakınlık arama ve bundan zevk alma ve bu figürlerden ayrıldıktan sonra sıkıntı yaşama eğilimindedir. İkinci olarak bağlanma figürleri fiziksel ve duygusal olarak güvenli bir sığınak sağlar; sıkıntılarının hafifletilmesini kolaylaştırırlar ve bir destek ve rahatlık kaynağıdır. Son olarak bağlanma figürleri insanların dünyayı keşfedip öğrenebilecekleri, kendi kapasitelerini ve kişiliklerini geliştirebilecekleri güvenli bir temel sağlar. Bu işlevleri yerine getirerek, bir ilişki ortağı, güvenli bir bağlanma kaynağı hâline gelmektedir (Fraley & Shaver, 2000; Mikulincer vd., 2003). Annenin yanı sıra babanın da çocuğun çevresini keşfedebilmesi adına güvenli bir ortam meydana getirmesi (Tüzün & Sayar, 2006), koruması, bakım vermesi, duygusal gereksinimlerini karşılaması bağlanma için önemlidir (Keskin & Çam, 2007). Babalar çocukları ile aktif olarak ilgilenmese bile onların varlığı anneye ve çocukların gereksinimlerine destek sağlamaktadır. Öte yandan babaların çocuklarıyla yaptıkları, etkileşimleri, kurdukları duygusal ilişkiler ve etkili rol modelleme davranışları annenin davranışı ve yakınlığı kadar önemlidir (Harris vd., 1998). Bu anlamda babaların çocukların ekonomik gereksinimlerine cevap vermelerinin yanı sıra onların bakım, ilgi, duygusal gereksinimlerini de karşılayarak çocukların yaşamlarında daha çok yer almaları (Kuzucu, 2011) nitelikli, sağlıklı, yeterli ve tutarlı bir şekilde birlikte geçirilecek zaman bağlanma için oldukça önemlidir.

Erken bağlanma deneyimleri ve doğuştan gelen özellikler tüm ilişkilere yaklaşımı şekillendirmektedir. Herhangi bir ilişkide olduğu gibi baba-çocuk bağlanması da iki yönlü bir süreçtir (Rees, 2005). Çocuk ile bakım veren kişi arasında kurulan ilişkinin sağlıklı ve güvenli olması ilerleyen yıllar için olumlu bir yer teşkil etmektedir. Bu ilişkinin sağlıklı ve güvensiz bir yapıda olması ise bağlanmanın sorunlu olmasına neden olabilmektedir (Erden, 2014). Çocukla yakınlığın kurulması ve sürdürülmesi, güvenlik ve sevgi duygularını

ortaya çıkarırken, ilişkideki kesintiler endişeye, öfkeye veya üzüntüye yol açmaktadır (Hazan & Shaver, 1994). Mikulincer'e (1995) göre güvenli bağlananlar, gereksinim duyduklarında sosyal destek ararlar ve duygularını düzenlemek için olumlu başa çıkma yöntemlerine başvururlar. Ayrıca bakım verenin çağrıldığında ulaşılabilir ve rahatlatıcı olması bu kişiyle tekrarlayan deneyimler yaşamalarını sağlamaktadır. Güvensiz bağlananlar ise daha az olumlu başa çıkma yöntemlerine başvururlar ve duygularını düzenlemede daha az yeteneklidirler. Yakınlık isteklerinin reddedildiği veya tutarsız bir şekilde yanıtlandığı deneyimler yaşamış olmaları bunda etkilidir (Fearon vd., 2010). Birincil bakım verene güvenli bağlanma, yüksek düzeyde sosyal yeterlik ve akran kabulü ile ilişkilendirilmiştir. Güvensiz bağlanma ise düşmanlık, öfke, saldırganlık, girişkenlik eksikliği, düşük özgüven ve kolayca hayal kırıklığına uğrama eğilimi gibi olumsuz etkileşimli duygu ve davranışların yanı sıra akran reddinin öncüsü olarak işlev görmektedir (Coleman, 2003). Bu bağlamda çocukların babalarına bağlanma türü onların yaşamı boyunca kuracağı ilişkileri etkilemektedir.

Çocuklar hem anneye hem de babaya güvenli bir şekilde bağlandıklarında sadece sosyal olarak daha duyarlı olmakla kalmaz, aynı zamanda babayla kurulacak güvenli bir bağlanmanın çocukların annelerine güvensiz bir şekilde bağlanmaları durumunda ortaya çıkabilecek olumsuz sonuçların önlenmesine yardımcı olabileceği görülmektedir (Akanke, 1994). Özellikle erkek çocuklar, babalarını gözlemleyerek, problem çözme stratejilerini, kelime dağarcıklarını ve diğer davranışlarını modelleyerek öğrenirler (Williams & Radin, 1999). Bu doğrultuda çocuk ve baba arasında gerçekleşen bağlanmanın araştırıldığı çalışmalar incelendiğinde bağlanmanın çocuk üzerindeki etkisi görülmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocukların babalarıyla olan bağlanmaları ile çocukların arkadaş edinmeleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaya 35 baba-çocuk ikilisi katılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların babalarıyla olan güvenli bağlanmalarının arkadaş edinmelerini olumlu olarak etkilediği belirlenmiştir (Verissimo vd., 2011). Baba katılımının çocukların gelişimsel sonuçları üzerindeki etkilerine ilişkin boylamsal çalışmanın sonucunda, babanın çocuğun yaşamına aktif ve düzenli bir şekilde katılımının çocuğun olumsuz davranışlarını azalttığı, bilişsel gelişimini olumlu etkilediği tespit edilmiştir (Sarkadi vd., 2008). Kibbutzda yaşayan 86 bebeğin Yabancı Durum Deneyi ile sosyallikleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışma sonucunda ise güvenli bağlanmış çocukların daha sosyal ve arkadaş canlısı olduğu görülmüştür (Sagi vd., 1986). Baba-çocuk bağlanması ile çocuklarına bakım verme, etkileşim kurma arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaya 49 baba katılmıştır. Çalışmada babaların ebeveyn-çocuk bağlanması, sosyalleşme ve arkadaşlık dâhil babalığın diğer yönleri hakkındaki düşünceleri ve duyguları elde edilmiştir. Bağlanma figürleri olarak babaların, sıkıntılı bir çocuğa etkili bir şekilde güven verebildikleri ve rahatlatılabildikleri zaman kendilerini değerli hissettikleri, oyun arkadaşları ve bakım veren olarak birebir etkileşimden keyif aldıkları ve bir koruyucu görevi görürken aynı zamanda çocuklarının merakını teşvik ettikleri belirlenmiştir (Bretherton vd., 2005). Caldera'nın (2004) baba katılımı ile baba-bebek bağlanması arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında 60 baba yer almıştır. Araştırmanın sonucunda bebek bakımına daha fazla katılım gösteren babaların, bebekleriyle güvenli bir bağlanma gerçekleştirdikleri görülmüştür. Ayrıca çocukların oyunlarını duyarlı bir şekilde destekleyen babaların güvenli bağlanmış çocuklara sahip olma olasılıkları daha yüksektir (Hazen vd., 2010). Bu anlamda çocuğun yaşamında oyun ve güvenli, istikrarlı, besleyici ilişkilerin eksik olması, sosyal davranışların öğrenilmesini olumsuz etkileyebileceği için oyun sırasındaki karşılıklı sevgi, iletişim ve uyum önem kazanmaktadır (Yogman vd., 2018). Bakım ve oyunun yanı sıra çocuğun duygusal gereksinimlerinin de zamanında ve yeterli bir şekilde karşılanması gerekmektedir. Çocuğun duygularla ilgili ilk deneyimi aile ortamında gerçekleşir ve aile, çocuğun duygusal anlayışının gelişiminde etkili bir rol oynar. Aile deneyimleri duygusal deneyimler için zengin yollar sunduğundan, ebeveynler ve çocuklar arasındaki etkileşimin kalitesi, çocukların duygusal anlayışlarının gelişimini etkilemektedir. Bağlanma açısından çocukların kendileri ve başkaları hakkında bilgi edinmelerinde ebeveyn-çocuk bağlanması oldukça önem taşımaktadır. Güvenli bir bağlanma ilişkisi duygu anlayışını geliştirmede önemli görünmektedir (Laible & Thompson, 1998). Bu bağlamda baba-çocuk arasında kurulan sağlıklı ve yakın ilişki çocuğun güvenli bir bağlanma gerçekleştirmesini ve yabancılarla olan ilişkilerini olumlu etkilemektedir (Soysal vd., 2005).

Baba ve çocuk bağlanması konusuna yönelik alanyazın incelendiğinde, bebek-baba arasındaki bağlanmanın; baba katılımı ve bebek-baba bağlanması arasındaki ilişkinin; erken çocukluk döneminde baba-çocuk bağlanma güvenliğinin; erken baba-çocuk bağlanma ilişkisini anlamak amacıyla ilk üç yıldaki

baba katılımının, baba duyarlılığı ve baba-çocuk bağlanma güvenliği arasındaki ilişkinin; baba katılımı ile baba-çocuk bağlanma güvenliği arasındaki ilişkinin; ilk yıllarda baba katılımı baba-çocuk ilişkisi ve bağlanmanın; baba-bebek arasındaki bağlanma durumu ve bu durumu etkileyen faktörlerin; erken dönem baba-çocuk bağlanma ilişkisinin çocukların okul öncesi akranlarıyla sosyal yeterliliklerine katkılarının; paternal depresyon ve baba-bebek bağlanması arasındaki ilişkinin; erken çocukluk döneminde çocuk-baba bağlanması ile davranış sorunları arasındaki ilişkinin; babalık depresyonu ile bağlanma düzeylerinin araştırıldığı görülmüştür (Aydın Kartal & Erişen, 2020; Brown vd., 2007; Brown vd., 2018; Brown vd., 2012; Cabrera, 2019; Caldera, 2004; Cox vd., 1992; Deneault vd., 2021; Ertekin Pınar & Özbek, 2022; Fernandes vd., 2020; Işık & Egelioglu Cetişli, 2020). Baba ve çocukların birlikte geçirdikleri zaman konusuna ilişkin alan yazını incelendiğinde, babaların çalışma saatleri ile çocuklarıyla harcadıkları zaman arasındaki ilişkinin; okul öncesi çağda çocuğu olan babaların çocukların oyun ve bakımına katılımının; Birleşik Krallıkta babaların ailesiyle birlikte geçirdiği zamanın; babaların 3-6 yaş aralığındaki çocuklarıyla geçirdikleri zamanın niteliğine dair algılarının; çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden babaların çocuklarıyla vakit geçirme durumlarına ilişkin görüşlerinin; babaların çocuklarıyla geçirdikleri zaman ile çocukların bilişsel işlevleri arasındaki ilişkinin araştırıldığı görülmüştür (Brown vd., 2011; Cano vd., 2019; Hook, 2012; Jia & Schoppe-Sullivan, 2011; Tezel Şahin vd., 2017; Türkoğlu vd., 2013). Baba katılımı ve birlikte geçirilen zaman konularında yapılan çalışmaların yoğunlukta olduğu, baba-çocuk bağlanması ile iş ve tatil günlerinde çocuklarla geçirilen zaman konusundaki çalışmaların ise oldukça sınırlı olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda güvenli ve güvensiz bağlanan çocukların babalarının iş ve tatil günlerinde çocuklarıyla geçirdikleri zaman ile ilgili deneyimlerinin belirlenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın temel amacı, güvenli ve güvensiz bağlanan çocukların babalarının iş ve tatil günlerinde çocuklarıyla birlikte geçirdikleri zamanlarda neler yaptıklarına ilişkin deneyimlerinin incelenmesidir. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

-Güvenli bağlanan çocukların babaları iş ve tatil günlerinde çocuklarıyla nasıl zaman geçirmektedir?

-Güvensiz bağlanan çocukların babaları iş ve tatil günlerinde çocuklarıyla nasıl zaman geçirmektedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılarak yürütülmüştür. Güvenli ve güvensiz bağlanan çocukların babalarının iş ve tatil günlerinde çocuklarıyla birlikte geçirdikleri zamanlarda neler yaptıklarına yönelik görüşlerinin derinlemesine incelemek amacıyla durum çalışması kullanılmıştır. Bu anlamda durum çalışması sınırlı bir sistem içindeki belirli bir konuya derinlemesine odaklanma, bir duruma bütünsel bir bakış açısı sağlamaya yardımcı olmaktadır (Brown, 2008). Ayrıca bu durumu nasıl etkiledikleri ve bundan nasıl etkilendikleri belirlenmeye çalışılır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubuna 2021-2022 eğitim-öğretim yılında amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla seçilmiş okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaşındaki çocuklar ve babaları katılmıştır. Çocukları kendilerine güvenli bağlanan 10 baba ve çocukları kendilerine güvensiz bağlanan 10 baba olmak üzere toplam 20 baba çalışma grubunu oluşturmuştur. Uluç (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan Oyuncak Öykü Tamamlama Testi kullanılarak çocukların babalarına bağlanma türleri belirlenmiştir. Bağlanma türleri belirlenen çocukların babalarıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma için kararlaştırılan ölçüte sahip belirli özellikleri bulunduran kişiler ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2018). Çalışma grubuna katılım ölçütü olarak çocukların güvenli ve güvensiz bağlanmaları ve bağlanma türlerine göre belirlenen çalışan babalar esas alınmıştır. Çocuklara ve babalara ilişkin demografik bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1.
Çocuklara ve Babalara İlişkin Demografik Bilgiler

Demografik Özellikler	F	
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	7
	Erkek	13
	Toplam	20
Ailedeki Çocuk Sayısı	1	3
	2	12
	3	4
	4	1
	Toplam	20
Çocuğun Doğum Sırası	1	11
	2	7
	3	1
	4	1
	Toplam	20
Baba Öğrenim Durumu	İlkokul	4
	Ortaokul	3
	Lise	3
	Lisans	9
	Lisansüstü	1
Toplam	20	
Baba Yaşı	29-39	15
	40-49	5
	Toplam	20
Baba Mesleği	Memur	11
	İşçi	6
	Çiftçi	2
	Esnaf	1
	Toplam	20

Tablo 1 incelendiğinde çocukların yarısından fazlasının erkek olduğu, ailelerin yarısından fazlasının iki çocuklu olduğu, çocukların yarısından fazlasının en büyük çocuk olduğu, babaların yarıya yakınının lisans mezunu olduğu, babaların çoğunluğunun 29-39 yaş aralığında olduğu ve babaların yarısından fazlasının memur olduğu görülmektedir.

Güvenli bağlanan çocukların babaları, hafta içi ortalama 40 saat ve hafta sonu ortalama 3.1 saat çalışmakta olup toplam ortalama 43.1 saat çalışmaktadır. Güvensiz bağlanan çocukların babaları ise hafta içi ortalama 43.2 saat ve hafta sonu 5.8 saat olmak üzere toplam ortalama 49 saat çalışmaktadır. Bu anlamda güvenli bağlanan çocukların babalarının, güvensiz bağlanan çocukların babalarına göre hem hafta içi hem de hafta sonu ortalama çalışma süresinin daha az olduğu görülmektedir.

Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak demografik bilgi formu ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Demografik bilgi formunda çocukların cinsiyetine ve doğum sırasına, babaların ise çocuk sayılarına, öğrenim durumuna, yaşına, mesleğine, işte geçirdikleri süreye ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ise açık uçlu 8 sorudan oluşmaktadır. Görüşme soruları, bağlanma ile ilişkili olacak biçimde hazırlanmıştır. Bu doğrultuda hem bağlanma hem de babaların iş ve tatil günlerine ilişkin çocuklarıyla birlikte geçirdikleri zamana yönelik deneyimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Görüşme soruları için alanında uzman iki kişinin görüşleri alınmıştır. Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra iki baba ile pilot çalışma yapılmıştır. Aşağıda, görüşme sorularından ikisi örnek olarak verilmiştir.

- 1) Çalıştığınız günlerde eve geldiğinizde çocuğunuzla nasıl vakit geçiriyorsunuz?
- 2) Tatil gününüzde çocuğunuzla nasıl vakit geçiriyorsunuz?

Veri Toplanması ve Analizi

Araştırma için Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 310269 numaralı etik uygunluk onayı alınmıştır. Bununla birlikte Kahramanmaraş İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün izni doğrultusunda araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri toplanırken salgın kurallarına dikkat edilmiştir. Araştırmanın verileri 2021-2022 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde toplanmıştır. Okul yönetimi çalışma hakkında bilgilendirilmiş ve ailelerden aydınlatılmış onamlar alınarak veriler toplanmaya başlanmıştır. Çocuklara çalışma ile ilgili bilgiler verilerek, istedikleri anda çalışmadan ayrılacakları ifade edilmiş ve kendilerini rahat, güvende hissetmelerini sağlayacak bir ortam oluşturulmuştur. Babaların uygun olduğu zamanlar belirlenerek görüşmeler yapılmış ve bu esnada demografik bilgileri de alınmıştır. On dört baba ile öğretmenler odasında, bir baba ile kendi evinde, beş baba ile salgın koşulları ve çalışma saatleri dolayısıyla telefon aracılığıyla görüşülmüştür. Bireysel olarak yapılan görüşmeler çocukları kendisine güvenli bağlanan babalarla ortalama 20 dakika, çocukları kendisine güvensiz bağlanan babalarla ortalama 17 dakika sürmüştür. Babaların izni doğrultusunda görüşmeler kayda alınmış ardından dökümler bilgisayara aktarılmıştır. Verilerin analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, birbirine benzer verileri belirlenmiş kavram ve temalar etrafında bir araya getirmek ve anlaşılabilirliğini arttırmak amacıyla yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu doğrultuda içerik analizi aracılığıyla kodlara ulaşılmış, kodlardan da temalar oluşturulmuştur. Babaların verdikleri yanıtlar herhangi bir değişiklik yapılmadan kaydedilmiş ve tablo altlarında doğrudan alıntılar şeklinde verilmiştir. Güvenli bağlanan babaların isimleri güvenli bağlanmayı ifade etmek için "secure" kelimesinin ilk harfi olan "s" harfi ile başlarken, güvensiz bağlanan babaların isimleri "insecure" kelimesinin ilk harfi olan "i" harfi ile başlamaktadır. Güvenli bağlanan babaların isimleri "Sabri, Sadık, Süleyman, Sami, Salih, Sarp, Sedat, Selim, Seyhan, Sinan", güvensiz bağlanan babaların isimleri "İsmet, İstemi, İhsan, İlteriş, İbrahim, İdris, İlyas, İsmail, İnal, İskender" biçiminde kodlanarak gerçek isimleri gizli tutulmuştur.

Çalışmanın geçerliği ve güvenilirliği hususunda çeşitli stratejiler belirlenmiştir. Çalışmanın görüşme sorularına ilişkin uzmanların dönütleri alınmış, ardından pilot görüşmeler yapılarak görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde verdikleri cevaplara ilişkin görüşme sonucunda araştırmacılar tarafından geri bildirim yapılarak katılımcı teyidi alınmıştır. Bu anlamda çalışmanın geçerliğini sağlamak adına uzman incelemesine ve katılımcı teyidinde yer verilmiştir. Nitel araştırmalarda toplanan verilerle, çalışma sonuçlarının birbiriyle tutarlı olması çalışmanın güvenilir olmasını sağlamaktadır. Araştırmada izlenen yöntem, katılımcıların tanımlanması, katılımcıların görüşleri ve veri toplama süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanması aktarılabilmek için sağlamaktadır. Bu çalışmada elde edilen veriler ve sonuçlar arasında tutarlılık sağlanmış, izlenen yöntem, katılımcılara, veri toplama sürecine detaylı bir biçimde yer verilmiş ve katılımcıların görüşleri değiştirilmeden alıntı yapılarak tablolar altında sunulmuştur. Bu da çalışmanın güvenilir olmasını beraberinde getirmiştir (Merriam, 2018).

Bulgular

Bu araştırmadan elde edilen bulgular alt amaçlar doğrultusunda, güvenli ve güvensiz bağlanan çocukların babalarının iş ve tatil günlerinde çocuklarıyla zaman geçirme durumlarına yönelik bulgular başlığı altında verilmiştir. Bulgular açıklanırken katılımcıların görüşlerinden örnek olacak alıntılar tablo altlarında sunulmuştur.

1. Güvenli ve Güvensiz Bağlanan Çocukların Babalarının İş ve Tatil Günlerinde Çocuklarıyla Zaman Geçirme Durumlarına Yönelik Bulgular

Güvenli ve güvensiz bağlanan çocukların babalarının iş ve tatil günlerinde çocuklarıyla zaman geçirme durumlarına yönelik tema ve kodlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Güvenli ve Güvensiz Bağlanan Çocukların Babalarının İş ve Tatil Günlerinde Çocuklarıyla Zaman Geçirme Durumları

Tema	Alt Tema	Kod	S	I
İş Günlerinde	Ev İçi Etkinlikler	Birlikte oyun oynama	10	6
		Duygusal gereksinimini karşılama	10	5
		Bakımını yapma	8	3
		Etkinlik yapma	6	5
		Sohbet etme	4	2
		Televizyon izleme	3	-
		Dua öğretme	1	2
	Toplam (f: 65)		42	23
	Ev Dışı Etkinlikler	Oyun parkına gitme	5	2
		Akraba ziyareti	3	2
Alışverişe gitme		3	1	
Toplam (f: 16)		11	5	
Tatil Günlerinde	Ev İçi Etkinlikler	Bakımını yapma	8	3
		Duygusal gereksinimini karşılama	6	4
		Etkinlik yapma	4	1
		Birlikte oyun oynama	2	4
		Sohbet etme	2	1
		Televizyon izleme	1	1
	Toplam (f: 37)		23	14
	Ev Dışı Etkinlikler	Akraba ziyareti	6	3
		Oyun parkına gitme	6	4
		Yemeğe gitme	5	1
		Birlikte oyun oynama	5	2
		Alışveriş merkezine gitme	3	2
		Açık alanlara gitme	2	4
		Kültürel etkinlik	2	-
Spor etkinliği		2	-	
Toplam (f: 47)		31	16	

*S: Güvenli bağlanmayı ifade etmek için "secure" kelimesinin ilk harfi

I: Güvensiz bağlanmayı ifade etmek için "insecure" kelimesinin ilk harfi

Tablo 2 incelendiğinde güvenli ve güvensiz bağlanan çocukların babalarıyla ilgili olarak iki alt tema olduğu görülmektedir. Bunlardan ilkinin iş günlerinde ev içi etkinlikler olduğu anlaşılmaktadır. Ev içi etkinliklere ilişkin güvenli bağlanan çocukların babalarının tamamı (10/10), güvensiz bağlanan çocukların babalarının yarısından fazlası (6/10) çocuklarıyla birlikte oyun oynadıklarını belirtmiştir. Babalar şu görüşlerde bulunmuştur:

Süleyman: Kendisinin isteği doğrultusunda oyunlar oynuyoruz. Onu yani kendisi ne istiyorsa, kendisi ne yapmak istiyorsa o yönde yapmaya bir şeyler yapmaya çalışıyoruz. Zaman ayırıyoruz ayırmazsanız olmuyor çünkü çocuklar evin içinde bir şeyler ihtiyaç duyuyor ona anne baba olarak karşılık vermemiz gerekiyor. Yani zaten bir oyunu bir beş dakika on dakika oynuyor sevdikleri oyun olursa uzatabiliyorlar, sıkılıyor başka bir oyuna geçelim diyorsunuz.

Sarp: Genelde evin içinde top oynuyoruz.

İnal: En çok istediği saklambaç, akşam tam yatacağımız saatte her şeyi oynuyoruz oynuyoruz doymuyor. Ondan sonra baba diyor on tane, yirmi tane saklambaç oynayalım diyor, yorgunum yatacağım diyorum yok illa oynayalım oynayalım yine olmuyor beş tane on tane sayı veriyorum. Yoksa içinde kalacak, üzülecek öyle oynuyorum.

İsmet: Beraber oyun oynuyoruz mesela arabaları var arabalarıyla beraber arabacılık oynuyoruz onun deyimiyle. Tamircilik araba bozuluyor, arabayı tamir ediyoruz.

İş günlerinde ev içi etkinlikler kapsamında güvenli bağlanan çocukların babalarının tamamı (10/10), güvensiz bağlanan çocukların babalarının yarısı (5/10) çocuklarının duygusal gereksinimini karşıladıklarını ifade etmiştir. Babaların görüşleri şu şekildedir:

Sami: Bir defa çocuğumu güler yüzle karşılıyorum ben. Ondan sonra okulda neler yaptığını anlatıyor heyecanlı bir şekilde soruyorum ben. Ben ama şunu diyorum sürekli bunu çocuğa söylüyorum, seni ben çok seviyorum.

Seyhan: Mesela benimle kanepeyi açıp yatmayı çok seviyor o da bayılıyor. Küçüklükten beri kucağımda durur, havaya atarım, severim, öperim, sevdiğimi söylerim. Babasının gülü derim, seni özledim bugün derim o da ben de özledim der.

İstemi: Elimi yüzümü yıkadıktan sonra gel oğlum bir öpeyim seni ya işte kendisi de gelip sarılır. Ağladığında oğlum ne oldu bir şey mi oldu derim ağladığı zaman kendisi de söyler sen canını sıkma bugün olmaz yarın olur diye teselli ederim, sarılırım bazen de kızarım. Gece korkarsa korkma oğlum derim hemen veya ben korkuyorum yanıma gel dediği zaman hemen yanına varırım şey yaparım, sarılırım.

İbrahim: Tabi sarılırım yani şey yaparız. Çocuğa bir sevgi, saygı derler ya hani ondan sonra çünkü sonuçta evden gidiyorsun mesela özlüyorsun yani. Tabi şimdi daha demin mesela geldi dizime sarıldı baba hoş geldin diyor.

İş günlerinde ev içi etkinliklere ilişkin güvenli bağlanan çocukların babalarının çoğunluğu (8/10), güvensiz bağlanan çocukların babaların üçü (3/10) çocuklarının bakımını yaptıklarını dile getirmiştir. Babaların görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Selim: Tırnaklarını keserim. Banyo işini annesi yaptırıyor. Üzerini değiştiririm. Kıyafetini değiştiriyorum bazen üstünü ıslattığı zaman atletini değiştiriyorum ya da alt taytı değiştiriyorum.

Sami: Tabi ki banyosunu yaptırırım, üstünü başını misal böyle tertemiz giydiririz.

İsmail: Yatarken giydiririm elbiselerini. Günlük giydiririm, dişlerimizi beraber fırçalarız. Banyo yaptırırım, benden çok istiyor yaptırمامı. Hele de tıraş, berbere götürdüğüm zaman daha çok istiyor babam yaptırın diyor.

Ayrıca iş günlerinde ev içi etkinlikler olarak güvenli bağlanan çocukların babalarının yarıdan fazlası (6/10) çocuklarıyla etkinlik yaptıklarını, yarıya yakını (4/10) çocuklarıyla sohbet ettiklerini, bir kısmı (3/10) birlikte televizyon izlediklerini ve bir baba (1/10) dua öğrettiğini ifade etmiştir. İş günlerinde ev içinde güvensiz bağlanan çocukların babalarının yarıya yakını (5/10) çocuklarıyla etkinlik yaptıklarını, babaların ikisi (2/10) çocuklarına dua öğrettiklerini, babaların ikisi (2/10) sohbet ettiklerini belirtmiştir. Babaların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Salih: Boyama yaparız, resim yaparız mesela beraber yaparız, o yapar ben başında dururum. Az biraz matematik çalışırız.

Sabri: Kendisiyle muhabbet ediyoruz, okul nasıl geçti, iyi miydi oğlum, sevdin mi bugün okulu falan o şekilde sohbetler ediyoruz.

Sedat: Bazı günlerde ben yoruldu diyorum, televizyon açıp televizyon izliyoruz.

İdris: Onunla vakit geçirebileceğimiz kendi odasında kitap okumalarımız oldu.

İnal: Yani bugün okulda ne yaptın ne öğrendin diye onları sorarım. O da bana onları anlatır.

Güvenli bağlanan çocukların babalarının iş günlerinde ev içi etkinlikler kapsamında babaların tamamının çocuklarıyla oyun oynadıkları, yine babaların tamamının çocuklarının duygusal gereksinimlerini karşıladıkları, babaların çoğunluğunun çocuklarının bakımını yaptıkları, babaların yarıdan fazlasının çocuklarıyla etkinlik yaptıkları, babaların yarıya yakınının çocuklarıyla sohbet ettikleri, babaların bir

kısımının çocuklarıyla televizyon izledikleri ve bir babanın çocuğuna dua öğrettiği anlaşılmıştır. Buradan hareketle babaların oyun oynadıkları, duygusal olarak yakın ilişki geliştirdikleri, bakımını üstlendikleri, etkinlik yaptıkları, sohbet ettikleri, televizyon izledikleri ve dua öğrettikleri belirtilebilir.

İş günlerinde güvensiz bağlanan çocukların babalarının yarısından fazlasının ev içinde çocuklarıyla oyun oynadıkları, babaların yarısının çocuklarının duygusal gereksinimini karşıladıkları, babaların yarısı çocuklarıyla etkinlik yaptıkları, üç babanın çocuklarının bakımını yaptıkları ve iki babanın çocuklarına dua öğrettikleri görülmektedir. Bu doğrultuda güvensiz bağlanan çocukların babalarının iş günlerinde ev içinde oyun oynama, duygusal gereksinimi karşılama, etkinlik yapma, bakımını yapma, dua öğretme gibi etkinliklerle zaman geçirdikleri söylenebilir.

Güvenli ve güvensiz bağlanan çocukların babalarının iş günlerinde çocuklarıyla zaman geçirme durumlarına yönelik ikinci alt temanın ise ev dışı etkinlikler olduğu görülmektedir. İş günlerinde ev dışı etkinlikler olarak güvenli bağlanan çocukların babalarının yarısı (5/10) oyun parkına gittiklerini, çocukları güvensiz bağlanan iki baba (2/10) ise oyun parkına gittiklerini dile getirmiştir. İş günlerinde parka giderek ev dışı etkinlik gerçekleştirdiğini söyleyen babaların yorumları şunlardır:

Selim: Çocuğumuzla işte aşağı indiriyoruz, parka götürüyoruz.

Seyhan: Genelde evin dışında en çok park.

Süleyman: Yine imkânlarımızı doğrultusunda çocuğumuzun isteği doğrultusunda evimizin yanında da bir parkımız var zaten. Evimizin yanındaki parka gidiyoruz, parkı çok istiyor.

İdris: Ya şöyle genelde park şeklinde vakit bulduğumuz ölçüde.

İş günlerinde ev dışı etkinliklere ilişkin çocukları güvenli bağlanan babaların üçü (3/10) akraba ziyareti yaptıklarını, yine üçü (3/10) alışverişe gittiklerini, güvensiz bağlanan çocukların babalarının ikisi (2/10) akraba ziyareti yaptıklarını, bir baba (1/10) ise çocuğuyla alışveriş merkezine gittiğini belirtmiştir. Babaların görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Sedat: Akraba ziyaretleri oluyor okuldan gelince bu şekilde oluyor.

Sinan: Okuldan aldıktan sonra dışarıda ihtiyacımız varsa onları alıyoruz.

İsmail: Ev gezmesine gidiyoruz akşamları geldiğimde.

Güvenli bağlanan çocukların babaların yarısının çocuklarıyla oyun parkına gittikleri, babaların bir kısmının çocuklarıyla akraba ziyareti yaptıkları, yine babaların bir kısmının çocuklarıyla alışverişe gittikleri görülmektedir. Bu doğrultuda babaların çocuklarıyla oyun parkına gittikleri, akraba ziyareti yaptıkları ve alışveriş yapmaya gittikleri söylenebilir.

İş günlerinde güvensiz bağlanan çocukların babalarının ikisinin çocuklarıyla akraba ziyareti yaptıkları, iki babanın çocuklarıyla oyun parkına gittikleri, bir babanın çocuğuyla alışveriş merkezine gittiği anlaşılmaktadır. Buradan hareketle güvensiz bağlanan çocukların babalarının iş günlerinde ev dışında akraba ziyareti yaptıkları, parka gittikleri, alışveriş merkezine gittikleri ifade edilebilir.

İkinci alt tema olan tatil günlerinde ev içi etkinliklere ilişkin güvenli bağlanan çocukların babalarının çoğunluğu (8/10) çocuklarının bakımını yaptıklarını, çocukları güvensiz bağlanan üç baba (3/10) ise çocuklarının bakımını yaptıklarını belirtmiştir. Tatil günlerinde ev içinde çocuklarının bakımını yaparak zaman geçirdiklerini ifade eden babalara ait görüşler aşağıda verilmiştir:

Sadık: Tırnağını keserim, saçını tararım, ilgilenirim elimden geldiği kadar.

Sinan: Genelde ben ayakkabılarını boyuyorum. Genelde kıyafet yedek alıyorum üstü başı kirlenirse değiştiriyorum. Akşamları çok terlediğinde annesi kıyafet gönderiyor arabada mesela değiştiriyorum.

İnal: Tabi çoğu benim üzerimde annesinden çok ben yapıyorum.

İdris: Evimdeyken çocuklarımın her ihtiyacını kendilerinin benden isteklerini yerine getirmeye çalışıyorum.

Tatil günlerinde ev içi etkinlik olarak güvenli bağlanan çocukların babaların yarıdan fazlasının (6/10) çocuklarının duygusal gereksinimini karşıladıkları, güvensiz bağlanan çocukların babaların yarıya yakınının (4/10) duygusal gereksinimini karşıladıkları görülmektedir. Babaların görüşleri şu şekildedir:

Süleyman: Bu soru çok duygusal bir soru olduğu için ona şöyle cevap vereyim. Hafta sonu hafta içi diye ayırmayalım. Gece de gündüz de çocuklarımın duygusal anlamda benden yani yüzde beş yüz verim aldığını düşünüyorum. Yani benim en net konuşacağım nokta budur. Duygusal anlamda ben çocuklarına çok düşkün bir babayımdır. Nasılsın iyi misin, bugün ne yaptın, okulun nasıl geçti diye, senin işin nasıl geçti diye muhabbeti yaptıktan sonra elimizi yüzümüzü yıkamaya izin vermiyorlar ben de salıyorum çünkü beni bekliyorlar akşama kadar

Sarp: Yine her sabah kalktığımda öpme, sarılma oluyor. Yine ihtiyaçlarıyla ilgileniyorum. Hafta sonları erken kalkarlar yanıma gelirler ilk kim kalkarsa o gelir. Ama hafta sonu geç kalkılıyor, bazen biz onların yatağına gidiyoruz. Hafta içi hafta sonu hiç fark etmez her akşam uyurken yine birbirimize sarılırız. Onlar öperler, biz öperiz iyi geceler, Allah rahatlık versin şeklinde temennilerde bulunuruz.

İlyas: Zaten kucak kucağız kızımın hep. Evde olduğum süre ayrılmaz. Gece korkup gelirse yanımda yatırırm, ağlıyorsa ağlama kızım derim, kucağıma alırım.

Tatil günlerinde ev içinde güvenli bağlanan çocukların babalarının yarıya yakınının (4/10) çocuklarıyla etkinlik yaptıkları, babaların ikisinin (2/10) çocuklarıyla sohbet ettikleri, babaların ikisinin (2/10) çocuklarıyla oyun oynadıkları, bir babanın (1/10) ise çocuğuyla televizyon izlediği, güvensiz bağlanan çocukların babalarının yarıya yakınının (4/10) çocuklarıyla oyun oynadıkları, bir babanın (1/10) çocuğuyla etkinlik yaptığı, bir babanın (1/10) çocuğuyla televizyon izlediği, bir babanın (1/10) ise çocuğuyla sohbet ettiği görülmektedir. Babalar şu yorumlarda bulunmuşlardır:

Sedat: Ev içerisinde bazen oyuncak arabalarıyla oyun oynuyoruz. Bazen televizyonda çizgi film açıp birlikte çizgi film izliyoruz.

Salih: Dediğim gibi yine hani böyle işte matematik egzersizleri, gelişimine yönelik dikkat dağınıklığını engellemek için son zaman böyleydi. İşte keçe kâğıtları, kese kâğıtları, kartonlar yani mukavvalar o zaman çok el becerilerini geliştirmek için bayağı şey yaptık, yani yapışkanlar şunlar bunlar düğmeler falan filan bayağı bir şey yaptık.

İstemi: İşte saklambaç falan olur. Ondan sonra körebe gibi veya kendisinin o anda ilgilenip de baba bana ben bunu oynamak istiyorum dediği anda elimden geleni yaparım yani.

Tatil günlerinde güvenli bağlanan çocukların babalarının çoğunluğunun ev içinde çocuklarının bakımını yaptıkları, babaların yarıdan fazlasının çocuklarının duygusal gereksinimi karşıladıkları, babaların yarıya yakınının çocuklarıyla etkinlik yaptıkları, babaların ikisinin çocuklarıyla sohbet ettikleri, babaların ikisinin çocuklarıyla oyun oynadıkları, bir babanın ise çocuğuyla birlikte televizyon izlediği anlaşılmaktadır. Bu bakımdan babaların tatil günlerinde ev içinde çocuklarının bakımını yapma, onların duygusal gereksinimini karşılama, onlarla etkinlik yapma, sohbet etme ve televizyon izleme gibi etkinliklerle zaman geçirdikleri söylenebilir.

Tatil günlerinde ev içinde güvensiz bağlanan çocukların babalarının yarıya yakınının çocuklarıyla oyun oynadıkları, babaların yarıya yakınının çocuklarının duygusal gereksinimini karşıladıkları, üç babanın çocuklarının bakımını yaptıkları, bir babanın çocuğuyla etkinlik yaptığı, bir babanın çocuğuyla televizyon izlediği, bir babanın çocuğuyla sohbet ettiği görülmüştür. Bu bakımdan güvensiz bağlanan çocukların babalarının tatil günlerinde ev içinde oyun oynama, duygusal gereksinimi karşılama, bakım yapma, etkinlik yapma, televizyon izleme, sohbet etme şeklinde çocuklarıyla zaman geçirdikleri ifade edilebilir.

Tatil günlerinde ev dışı etkinlik olarak güvenli bağlanan çocukların babaların yarıdan fazlası (6/10) akraba ziyareti yaptıklarını ve babaların yarıdan fazlası (6/10) oyun parkında zaman geçirdiklerini, güvensiz bağlanan çocukların babalarının yarıya yakını (4/10) oyun parkına gittiklerini, üç baba (3/10) çocuklarıyla akraba ziyareti yaptıklarını ifade etmiştir. Tatil günlerinde akraba ziyareti yaparak ve oyun parkına giderek zaman geçiren babaların görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Sinan: Tatil günlerinde, genelde farklı ilde oturduğum için en az bir kere babamgille vakit geçiriyoruz.

Sedat: Çocuğu parka götürürüm veya misafirlğe götürürüm. O gün evde kalmayalım diye uğraşırım. Yani tatil günlerimde çocuğu mutlaka bir yerlere götürmeye çalışırım.

Seyhan: Yani genelde bizim en çok şeyimiz park, akrabalar da burada olduğu için oraya da gideriz.

İbrahim: Bazen parka götürürüm. Baba beni parka götür der.

İsmail: Parka gideriz, valla dikkat ediyorum yanlarından ayrılmıyorum bir şey olur diye.

İstemi: Ya öyle bazen dedesigile gidiyoruz, anneannesigile ondan sonra böyle işte bacımgil var onlara falan işte imkân olduğu sürece gidiyoruz.

Tatil günlerinde güvenli bağlanan çocukların babalarının yarısı (5/10) çocuklarıyla yemeğe gitme, babaların yarısı (5/10) çocuklarıyla oyun oynama gibi etkinlikler şeklinde ev dışında zaman geçirdiklerini, çocukları güvensiz bağlanan iki baba (2/10) çocuklarıyla oyun oynadıklarını, bir baba (1/10) çocuğuyla yemeğe gittiğini belirtmiştir. Tatil günlerinde çocuklarıyla yemeğe giden ve oyun oynayan babaların yorumları şu şekildedir:

Sabri: Bir şehre iniyoruz baba bana döner yedir der, çıkarız misal dönerciye varırız ya da lokantaya. Oturur yemeğimizi yeriz.

Sarp: Aktif katılımcı olurum o da benimle birlikte oynamak ister bunlar o anki spontane duruma göre değişiyor.

Tatil günlerinde güvenli bağlanan çocukların babalarının bir kısmı (3/10) çocuklarıyla alışveriş merkezine gittiklerini, babaların ikisi (2/10) çocuklarıyla açık alan yerlerine gittiklerini, babaların ikisi (2/10) çocuklarıyla kültürel etkinliklere gittiklerini, babaların ikisi (2/10) çocuklarıyla spor etkinliği yaptıklarını dile getirmiştir. Çocukları güvensiz bağlanan dört baba (4/10) çocuklarıyla açık alanlara gittiklerini, iki baba (2/10) çocuklarıyla alışveriş merkezine gittiklerini belirtmiştir. Babaların görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Süleyman: Ailemle de o gün cumartesi akşam program yapıyoruz. Soruyorum işte yarın ne yapalım, sinemaya gidelim, çarşıya gidelim mısır yiyelim gibisinden şeyler yapıyoruz. Pazar günü muhakkak dışarıdayız.

Sami: Şeye bağlı hava durumuna bağlı. Çünkü çocuk evde vakit geçirmek istemiyor, dışarı gitmek istiyor. Özellikle hava güzel olduğu zaman bizim yaptığımız belli başlı etkinlikler var. Yani bunlardan mesela çocuk tiyatrosu vardı yani o gün cumartesi günü.

İskender: Hafta sonu şey etkinlikler yapıyoruz piknik olabilir.

İsmet: Yani şöyle etkinlik olarak ne yapıyoruz? Mesela il dışına ziyaretlere gidiyoruz, mesela il dışında hayvanat bahçesine.

Tatil günlerinde güvenli bağlanan çocukların babalarının yarıdan fazlasının çocuklarıyla akraba ziyareti yaptıkları, babaların yarıdan fazlasının çocuklarıyla oyun parkına gittikleri, babaların yarısının çocuklarıyla yemeğe gittikleri, babaların yarısının çocuklarıyla oyun oynadıkları, babaların üçünün çocuklarıyla alışveriş merkezine gittikleri, iki babanın çocuğuyla açık alanlara gittikleri, babaların ikisinin çocuklarıyla spor etkinliği yaptıkları, babaların ikisinin çocuklarıyla kültürel etkinliklere gittikleri görülmektedir. Bu açıdan güvenli bağlanan çocukların babalarının tatil günlerinde oyun oynadıkları, akraba ziyareti yaptıkları, oyun parkına, yemeğe, alışveriş merkezine, açık alanlara, kültürel etkinliklere gittikleri, spor etkinlikleri yaptıkları belirtilebilir.

Tatil günlerinde güvensiz bağlanan çocukların babalarının dördü oyun parkına gitme, dört baba açık alanlara gitme, üç baba akraba ziyareti yapma, iki baba oyun oynama, iki baba alışveriş merkezine gitme, bir baba yemeğe gitme şeklinde ev dışında zaman geçirdiklerini ifade etmiştir. Bu açıdan güvensiz bağlanan çocukların babalarının tatil günlerinde ev dışı etkinlikler olarak oyun parkına gittikleri, açık alanlara gittikleri, akraba ziyareti yaptıkları, oyun oynadıkları, alışveriş merkezine gittikleri, yemeğe gittikleri söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın amacı, güvenli ve güvensiz bağlanan çocukların babalarının iş ve tatil günlerinde çocuklarıyla birlikte geçirdikleri zamana ilişkin deneyimlerini incelemektir. Araştırma sonucunda babaların iş ve tatil günlerinde çocuklarıyla hem ev içinde hem de ev dışında zaman geçirdikleri görülmüştür. Babaların çocuklarıyla iş günlerinde daha çok ev içi etkinlikler yaptıkları, tatil günlerinde ise daha çok ev dışı etkinlikler yaptıkları ve tatil günlerindeki aktivitelerin daha çeşitli olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda güvenli bağlanan çocukların babalarının iş günlerinde ev içinde çocuklarıyla oyun oynadıkları, çocuklarıyla duygusal olarak paylaşımlarda buldukları, çocuklarının bakımını üstlendikleri, çocuklarıyla etkinlik yaptıkları, çocuklarıyla sohbet ettikleri, televizyon izledikleri ve çocuklarına dua öğrettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca babaların çocuklarıyla oyun parkına gittikleri, akraba ziyareti yaptıkları ve alışveriş yapmaya gittikleri belirlenmiştir. Bu anlamda babaların iş günlerinde çocuklarıyla daha çok evde zaman geçirdikleri söylenebilir. Güvenli bağlanan çocukların babalarının tatil günlerinde ise ev içinde çocuklarının bakımını yapma, onların duygusal gereksinimini karşılama, onlarla sohbet etme, etkinlik yapma ve televizyon izleme gibi etkinliklerle zaman geçirdikleri, tatil günlerinde ev dışında, oyun oynama, akraba ziyareti yapma, parka, yemeğe, alışveriş merkezine, açık alanlara, kültürel etkinliklere gitme, spor etkinliği yapma gibi etkinliklerle zaman geçirdikleri ortaya çıkmıştır. Alan yazını incelendiğinde Kutluana ve Şahan'ın (2021) çalışmasında benzer olarak okul öncesi dönemde çocuğu olan babaların çocuklarıyla oyun oynama, alışverişe gitme, televizyon izleme, spor yapma, kitap okuma, sinemaya, tiyatroya gitme gibi etkinlikler yaparak zaman geçirdikleri görülmüştür. Aksoy ve Tatlı (2019) tarafından yürütülen araştırmada çocuklarıyla daha fazla zaman geçiren babaların, daha az zaman geçiren babalara göre çocuklarıyla daha olumlu bir ilişki geliştirdikleri tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda da görüldüğü üzere gerek iş günlerinde gerekse tatil günlerinde baba çocuk ilişkisi bağlanmanın gelişmesine katkı sunmaktadır. İşte geçirilen süre dikkate alındığında tatil günlerinin çoğunu çocuklarıyla geçirmeyi seçen babalar, çocuklarına erken çocukluk döneminin temelini oluşturan bir yakınlık, güven ve ilgi duygusu aktarabilmektedir (Brown vd., 2018). Nitekim Kennedy ve Kennedy'e (2004) göre güvenli bağlanmanın gerçekleşebilmesi karşılıklı etkileşimle, çocuğun duygusal, bakım ve korunma gibi gereksinimlerinin karşılanmasıyla ve ona güvenli bir ortam sunularak keşifte bulunabilmesine olanak sağlanmasıyla yakından ilişkilidir. Bu bağlamda babaların iş ve tatil günlerinde çocuklarına ayıracakları zaman ve bu zamanı nasıl geçirdikleri bağlanma açısından oldukça önem kazanmaktadır. Jessee ve Adamsons'un (2018) ifade ettiği üzere bir çocuğun babasının fiziksel varlığından daha fazlasına gereksinim duyduğu dikkate alındığında güvenli bağlanma gerçekleştiren çocukların babalarıyla oyun oynamalarının, sohbet etmelerinin, etkinlik yapmalarının, kültürel ve açık alanlara gitmelerinin, duygusal ve bakım gereksinimlerinin karşılanmasının bu zamanı daha kaliteli değerlendirmelerine imkân tanıdığı ve bağlanma açısından da oldukça yararlı bir süreç olduğu ileri sürülebilir. Bu çalışmada babalarıyla daha fazla zaman geçiren çocukların güvenli bağlanma gerçekleştirmelerine, babalarıyla kurdukları olumlu ve sağlıklı ilişkinin etkisi olduğu düşünülmektedir. Ayrıca babaların güvenli bir ortam oluşturmalarının, daha ilgili, şefkatli ve yakınlık hissi vermelerinin, korunma, sakinleşme, keşif ve oyun gereksinimlerini karşılamalarının çocuklarının güvenli bağlanma gerçekleştirmelerine yardımcı olduğu öngörülmektedir (Grossmann & Grossmann, 2020).

Araştırmanın diğer sonucuna göre güvensiz bağlanan çocukların babalarının iş günlerinde ev içinde çocuklarıyla oyun oynama, çocukların duygusal gereksinimini karşılama, çocuklarıyla etkinlik yapma, çocuklarının bakımını yapma, çocuklarına dua öğretme gibi aktivitelerle zaman geçirdikleri, ev dışında çocuklarıyla akraba ziyareti yapma, oyun parkına gitme, alışveriş merkezine gitme gibi aktivitelerle zaman geçirdikleri görülmüştür. Güvensiz bağlanan çocukların babalarının tatil günlerinde ev içinde çocuklarıyla oyun oynadıkları, onların duygusal gereksinimini karşıladıkları, çocuklarının bakımını üstlendikleri, çocuklarıyla etkinlik yaptıkları, çocuklarıyla televizyon izledikleri, çocuklarıyla sohbet ettikleri tespit edilmiştir. Tatil günlerinde ev dışında oyun parkına gitme, açık alan yerlerine gitme, akraba ziyareti yapma, oyun oynama, alışveriş merkezine gitme, yemeğe gitme gibi etkinliklerle zaman geçirdikleri ortaya çıkmıştır. Alan yazını incelendiğinde babaların çocuk bakımındaki rollerine ilişkin yapılan araştırmada çalışma saatlerinin kılmasının babaların çocuk bakımına katılımlarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Özcebe vd., 2011). Nitekim mesleği polislik olan babaların eşleriyle yürütülen çalışmada, babaların çalışma saatlerinin azalmasının ailesiyle daha çok zaman geçirmelerine, çocuklarına daha fazla ilgi

göstermelerine, çocuklarının sorumluluklarını daha fazla üstlenmelerine, çocuklarıyla sağlıklı iletişim kurmalarına ve duygusal olarak daha fazla yakınlaşmalarına, eşleriyle olan etkileşimlerinin artmasına fırsat tanıdığı görülmüştür (Uzunbacak, 2017). Bir günde on saat ve üzeri çalışan babaların, çocuklarına yeterince zaman ayıramadıkları, işten yorgun ve stresli gelmeleri nedeniyle evde dinlenmek istedikleri ve tatil günlerini kendilerine ayırmak istedikleri sonucu ulaşılmıştır (Çakırer Çalbayram & Platin, 2020). Bozok (2018) ise babaların uzun çalışma saatlerinin ve iş yorgunluğunun çocuklarının yaşamına katılımını olumsuz olarak etkilediğini belirtmiştir. Çocukları güvensiz bağlanan babaların, güvenli bağlanan çocukların babalarıyla birbirine benzer etkinlikler yapmalarına rağmen bu etkinliklerin daha kısıtlı ve daha az olduğu görülmektedir. Güvensiz bağlanan çocukların babalarının ortalama çalışma saatlerinin fazla olması çocukların babalarıyla birlikte zaman geçirme sürelerini ve nitelikli zaman geçirmelerini etkileyen bir faktör olarak ileri sürülebilir (Gray vd., 2004). Marquez ve diğerleri (2019) yaşamın ilk yılının, baba ve çocuğu arasında etkili bir bağ geliştirmenin anahtarı olduğunu belirtmektedir. Bu açıdan babaların çocuklarının yaşamında var olmayı sağlayacak bileşenlerin yeterince bilincinde ve farkında olmamaları ve kritik zamanlarda ulaşılabilir olmamaları çocukların güvensiz bağlanmalarına neden olabileceğini düşündürmektedir. Bu anlamda güvensiz bağlanan çocukların babalarıyla zaman geçirememesi ve babaların işleri dolayısıyla stresli, yorgun ve kaygılı olması, çocukların bakım ihtiyacının babaları tarafından tam karşılanmamasına (Ishii-Kuntz, 2013), duygusal gelişimlerinin ve karşılıklı etkileşimlerinin olumsuz etkilenmesine, yakınlık ve ulaşılabilir olma anlamında yetersizlik yaşanmasına, babaların da olumsuz etkilenmelerine neden olduğu düşünüldüğünde bağlanma açısından istenmeyen bir süreç oluşmaktadır.

Sonuç olarak çocukları güvenli bağlanan babaların, çocukları güvensiz bağlanan babalara göre çocuklarıyla daha fazla zaman geçirdikleri, çocuklarının bakım, oyun, duygusal gereksinimlerini karşılamaya ilişkin daha fazla rol aldıkları, çocuklarıyla yaptıkları aktivitelerin daha çeşitli olduğu belirtilebilir. Alan yazında çocukların babalarına hafta içine göre hafta sonunda daha çok erişebildikleri, daha fazla zaman geçirdikleri, babaların oyun ve yakın ilişki dışında çeşitli etkinliklere katıldıkları vurgulanmaktadır (Yeung vd., 2001). Caldera'nın (2004) belirttiği gibi babaların çocukların bakımına katılmaları bağlanmayı olumlu etkilemektedir. Ayrıca tutarlı bir şekilde duyarlı ve hassas olan babalar çocuklarına değerli olduklarını hissettirmektedir (Rees, 2005). Babaların çalışma durumuna ek olarak babalığa ilişkin tutumları (Pleck, 2007), sosyal beklentiler ve kurallar (Li, 2021) gibi diğer etmenlerin de bu sürecin bir parçası olduğu göz ardı edilmemelidir. Bu anlamda babaların ulaşılabilir olmalarının, çocuklara kendilerini değerli hissettirmelerinin, çocuklarının gereksinimlerine cevap vermelerinin ve çocuklarına ayırdıkları zamanda yaptıklarının babalarının güvenilir bir figür olmasını da beraberinde getirdiği düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda bazı önerilerde bulunulmuştur. Bu araştırmada babaların deneyimlerine yer verilmiştir. Baba ve çocuğun birlikte geçirdikleri zamana ilişkin annelerin ve güvenli-güvensiz bağlanan çocukların deneyimlerinin incelendiği araştırmalar yapılabilir. Babaların çocuklarıyla verimli ve etkili zaman geçirebilmelerini sağlama ve baba-çocuk bağlanması konularında öğretmenlere aile katılımı çalışmaları yapmaları, okul yönetimine ise babaları bilgilendirici ve farkındalıklarını arttırıcı toplantılar düzenlemeleri önerilmektedir. Ayrıca babaların çalışma saatlerinde kurum ve kuruluşlar tarafından düzenleme yapılabilir. Ulusal düzeyde ise Millî Eğitim Bakanlığı, üniversiteler ve ilgili kuruluşlar baba-çocuk bağlanması ile çalışma ve ev yaşamında baba konularında toplumun dikkatini çekecek videolar, kısa filmler ve belgeseller hazırlayabilir.

Yazar Katkı Oranı

Yazarlar, çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Etik Beyan

"Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde" yer alan tüm kurallara uyulmuş ve yönergenin ikinci bölümünde yer alan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemlerden" hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Çatışma Beyanı

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

References

- Akande, A. (1994). What meaning and effects does fatherhood have in child development. *Early Child Development and Care*, 101(1), 51–58. <http://dx.doi.org/10.1080/0300443941010105>
- Aksoy, A. B., & Tatlı, S. (2019). Okul öncesi dönem çocuğu olan babaların çocuklarıyla olan ilişkileri ile babalık rolü algıları arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 1–22.
- Anlıak, Ş. (2004). Okul öncesi dönemde çocuğun yaşamında baba ve erkek öğretmenin rolü ve önemi. *Ege Eğitim Dergisi*, 5(1), 25–33.
- Aydın Kartal, Y., & Erişen, B. (2020). 6-12 aylık bebeği olan babaların bebeklerine bağlanma durumu ve ilişkili faktörler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 44–49. <https://doi.org/10.24998/maeusabed.714408>
- Bonney, J. F., Kelley, M. L., & Levant, R. F. (1999). A model of fathers' behavioral involvement in child care in dual-earner families. *Journal of Family Psychology*, 13(3), 401–415. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.13.3.401>
- Bozok, M. (2018). *Ebeveynlik, erkeklik ve çalışma hayatı arasında Türkiye’de babalık*. AÇEV Yayınları.
- Bretherton, I., Lambert, J. D., & Golby, B. (2005). Involved fathers of preschool children as seen by themselves and their wives: Accounts of attachment, socialization, and companionship. *Attachment ve Human Development*, 7(3), 229. <https://doi.org/10.1080/14616730500138341>
- Brown, G. L., Mangelsdorf, S. C., Shigeto, A., & Wong, M. S. (2018). Associations between father involvement and father–child attachment security: Variations based on timing and type of involvement. *Journal of Family Psychology*, 32(8), 1015. <https://doi.org/10.1037/fam0000472>
- Brown, G. L., McBride, B. A., Shin, N., & Bost, K. K. (2007). Parenting Predictors of Father-Child Attachment Security: Interactive Effects of Father Involvement and Fathering Quality. *Fathering: A Journal of Theory, Research ve Practice about Men as Fathers*, 5(3), 197–219. <https://doi.org/10.3149/ft.0503.197>
- Brown, P. A. (2008). A review of the literature on case study research. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 1(1), 1–13.
- Brown, G. L., McBride, B. A., Bost, K. K., & Shin, N. (2011). Parental involvement, child temperament, and parents' work hours: Differential relations for mothers and fathers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(6), 313–322. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.08.004>
- Brown, G. L., Mangelsdorf, S. C., & Neff, C. (2012). Father involvement, paternal sensitivity, and father-child attachment security in the first 3 years. *Journal of Family Psychology*, 26(3), 421–430. <https://doi.org/10.1037/a0027836>
- Brown, G. L., Mangelsdorf, S. C., Shigeto, A., & Wong, M. S. (2018). Associations between father involvement and father–child attachment security: Variations based on timing and type of involvement. *Journal of Family Psychology*, 32(8), 1015–1024. <https://doi.org/10.1037/fam0000472>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cabrera, N. J. (2019). Father involvement, father-child relationship, and attachment in the early years. *Attachment and Human Development*, 22(1), 134–138. <https://doi.org/10.1080/14616734.2019.1589070>

- Caldera, Y. M. (2004). Paternal involvement and infant-father attachment: A q-set study. *Fathering: A Journal of Theory, Research ve Practice about Men as Fathers*, 2(2), 191–210.
- Cano, T., Perales, F., & Baxter, J. (2019). A matter of time: Father involvement and child cognitive outcomes. *Journal of Marriage and Family*, 81(1), 164–184. <https://doi.org/10.1111/jomf.12532>
- Coleman, P. K. (2003). Perceptions of parent-child attachment, social self-efficacy, and peer relationships in middle childhood. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 12(4), 351–368. <https://doi.org/10.1002/icd.316>
- Cox, M. J., Owen, M. T., Henderson, V. K., & Margand, N. A. (1992). Prediction of infant-father and infant-mother attachment. *Developmental Psychology*, 28(3), 474–483. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.3.474>
- Çakırcı Çalbayram, N., & Platin, N. (2020). Zihinsel engelli çocuğu olan babalarda babalık rollerine ilişkin farkındalık yaratma. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(2), 32–45.
- Deneault, A. A., Bakermans-Kranenburg, M. J., Groh, A. M., Fearon, P. R., & Madigan, S. (2021). Child-father attachment in early childhood and behavior problems: A meta-analysis. *New Directions for Child and Adolescent Development*. <https://doi.org/10.1002/cad.20434>
- Erden, Ş. (2014). *Farklı sosyokültürel ve ekonomik bağlamlarda yaşayan dört-altı yaş çocuklarının zihin kuramı ve bağlanma türleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Ertekin Pınar, S., & Özbek, H. (2022). Paternal depression and attachment levels of first-time fathers in Turkey. *Perspectives in Psychiatric Care*, 58(3), 1082–1088. <https://doi.org/10.1111/ppc.12905>
- Fearon, P. R., Bakermans-Kranenburg, M. J., Van IJzendoorn, M. H., Lapsley, A. M., & Roisman, G. I. (2010). The significance of insecure attachment and disorganization in the development of children's externalizing behavior: a meta-analytic study. *Child Development*, 81(2), 435–456. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01405.x>
- Fernandes, C., Monteiro, L., Santos, A. J., Fernandes, M., Antunes, M., Vaughn, B. E., & Veríssimo, M. (2020). Early father-child and mother-child attachment relationships: contributions to preschoolers' social competence. *Attachment ve Human Development*, 22(6), 687–704. <https://doi.org/10.1080/14616734.2019.1692045>
- Fraley, R. C., & Shaver, P. R. (2000). Adult romantic attachment: Theoretical developments, emerging controversies, and unanswered questions. *Review of General Psychology*, 4(2), 132–154. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.4.2.132>
- Gray, M., Qu, L., Stanton, D., & Weston, R. (2004). Long work hours and the wellbeing of fathers and their families. *Australian Journal of Labour Economics*, 7(2), 255–273.
- Grossmann, K., & Grossmann, K. E. (2020). Essentials when studying child-father attachment: A fundamental view on safe haven and secure base phenomena. *Attachment & Human Development*, 22(1), 9–14. <https://doi.org/10.1080/14616734.2019.1589056>
- Harris, K. M., Furstenberg, F. F., & Marmer, J. K. (1998). Paternal involvement with adolescents in intact families: The influence of fathers over the life course. *Demography*, 35(2), 201–216.
- Hazan, C., & Shaver, P. R. (1994). Attachment as an organizational framework for research on close relationships. *Psychological Inquiry*, 5(1), 1–22. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0501_1
- Hazen, N. L., McFarland, L., Jacobvitz, D., & Boyd-Soisson, E. (2010). Fathers' frightening behaviours and sensitivity with infants: Relations with fathers' attachment representations, father-infant attachment, and children's later outcomes. *Early Child Development and Care*, 180(1-2), 51–69. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430903414703>
- Hook, J. L. (2012). Working on the weekend: Fathers' time with family in the United Kingdom. *Journal of Marriage and Family*, 74(4), 631–642. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2012.00986.x>

- Ishii-Kuntz, M. (2013). Work environment and Japanese fathers' involvement in child care. *Journal of Family Issues*, 34(2), 250–269. <https://doi.org/10.1177/0192513X12462>
- Işık, S., & Egelioğlu Cetişli, N. (2020). Paternal depresyon ve baba-bebek bağlanması arasındaki ilişki. *Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 45(4), 1663–1671. <https://doi.org/10.17826/cumj.779530>
- Jessee, V., & Adamsons, K. (2018). Father involvement and father–child relationship quality: An intergenerational perspective. *Parenting*, 18(1), 28–44. <https://doi.org/10.1080/15295192.2018.1405700>
- Jia, R., & Schoppe-Sullivan, S. J. (2011). Relations between coparenting and father involvement in families with preschool-age children. *Developmental Psychology*, 47(1), 106–118. <https://doi.org/10.1037/a0020802>
- Kennedy, J. H., & Kennedy, C. E. (2004). Attachment theory: Implications for school psychology. *Psychology in the Schools*, 41(2), 247–259. <https://doi.org/10.1002/pits.10153>
- Keskin, G., & Çam, O. (2007). Bağlanma süreci: Ruh sağlığı açısından literatürün gözden geçirilmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 23(2), 145–158.
- Kutluana, Ö., & Şahan, G. (2021). Okulöncesi dönem çocukların eğitiminde babaların rolü: Nitel bir analiz. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 249–273.
- Kuzucu, Y. (2011). Değişen babalık rolü ve çocuk gelişimine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 79–89.
- Laible, D. J., & Thompson, R. A. (1998). Attachment and emotional understanding in preschool children. *Developmental Psychology*, 34(5), 1038–1045. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.5.1038>
- Li, X. (2021). How do Chinese fathers express love? Viewing paternal warmth through the eyes of Chinese fathers, mothers, and their children. *Psychology of Men & Masculinities*, 22(3), 500. <https://doi.org/10.1037/men0000312>
- Lucassen, N., Tharner, A., Van IJzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., Volling, B. L., Verhulst, F. C., & Tiemeier, H. (2011). The association between paternal sensitivity and infant–father attachment security: A meta-analysis of three decades of research. *Journal of Family Psychology*, 25(6), 986–992. <https://doi.org/10.1037/a0025855>
- Marqueza, F., Lucchini, C., Bertolozzi, M. R., Bustamante, C., Strain, H., Alcayaga, C., & Garay, N. (2019). Being a first-time father. Their experiences and meanings: A qualitative systematic review. *Revista Chilena de Pediatría*, 90(1), 78–88. <https://doi.org/10.32641/rchped.v90i1.821>
- McBride, B. A., Brown, G. L., Bost, K. K., Shin, N., Vaughn, B., & Korth, B. (2005). Paternal identity, maternal gatekeeping, and father involvement. *Family Relations*, 54(3), 360–372. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2005.00323.x>
- McLeod, S. A. (2009). *Attachment theory*. www.simplypsychology.org/attachment.html.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel Araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mikulincer, M. (1995). Attachment style and the mental representation of the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(6), 1203–1215. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.6.1203>
- Mikulincer, M., Shaver, P. R., & Pereg, D. (2003). Attachment theory and affect regulation: The dynamics, development, and cognitive consequences of attachment-related strategies. *Motivation and Emotion*, 27(2), 77–102. <https://doi.org/10.1023/A:1024515519160>
- Özcebe, H., Küçük Biçer, B., Çetin, E., Yılmaz, M., & Zakirov, F. (2011). 0-10 yaş aralığında çocuğu olan babaların çocuk sağlığı ve bakımındaki rolleri. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 54(2), 70–78.
- Özgür, Ö. (2011). Kurum bakımı altındaki çocukları anlamak ve onlarla çalışmak: Bağlanma teorisinden bir bakış. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 96–106.

- Pekel Uludağlı, N. (2017). Baba katılımında etkili faktörler ve baba katılımının baba, anne ve çocuk açısından yararları. *Türk Psikoloji Yazıları*, 20(39), 70–88.
- Pleck, J. H. (2007). Why could father involvement benefit children? Theoretical perspectives. *Applied Development Science*, 11(4), 196–202. <https://doi.org/10.1080/10888690701762068>
- Reimer, T. (2015). Working time arrangements and family time of fathers: How work organization(s) shape fathers' opportunities to engage in childcare. *Management Revue*, 26(3), 227–252. <https://doi.org/10.1688/mrev-2015-03-Reimer>
- Sagi, A., Lamb, M. E., & Gardner, W. (1986). Relations between Strange Situation behavior and stranger sociability among infants on Israeli kibbutzim. *Infant Behavior and Development*, 9(3), 271–282. [https://doi.org/10.1016/0163-6383\(86\)90003-2](https://doi.org/10.1016/0163-6383(86)90003-2)
- Sarkadi, A., Kristiansson, R., Oberklaid, F., & Bremberg, S. (2008). Fathers' involvement and children's developmental outcomes: A systematic review of longitudinal studies. *Acta Paediatrica*, 97, 153–158. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2007.00572.x>
- Soyсал, A. Ş., Bodur, Ş., İşeri, E., & Şenol, S. (2005). Bebeklik dönemindeki bağlanma sürecine genel bir bakış. *Klinik Psikiyatri*, 8, 88–99.
- Tezel Şahin, F., & Özbey, S. (2009). Okul öncesi eğitim programlarında uygulanan aile katılım çalışmalarında baba katılımının yeri ve önemi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 17(17), 30–39.
- Tezel Şahin, F., Akıncı Coşgun, A., & Aydın Kılıç, Z. N. (2017). Babaların çocuklarıyla vakit geçirme durumlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 319–343.
- Türkoğlu, B., Çeliköz, N., & Uslu, N. (2013). 3-6 yaş aralığında çocuğu olan babaların nitelikli zaman algılarına dair görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 54–71.
- Tüzün, O., & Sayar, K. (2006). Bağlanma kuramı ve psikopatoloji. *Düşünen Adam*, 19(1), 24–39.
- Uluç, S. (2005). *Okul öncesi çocuklarda benliğe ilişkin inançlar, kişilerarası şemalar ve bağlanma ilişkisinin temsilleri arasındaki ilişki: Ebeveynlerin kişilerarası şemalarının ve bağlanma modellerinin etkisi* [Yayınlanmış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Uzunbacak, H. H. (2017). Çalışma saatlerinin aile yaşam kalitesine etkisi üzerine nitel bir araştırma. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 1235–1256. <https://doi.org/10.17218/hititsosbil.319719>
- Verissimo, M., Santos, A. J., Vaughn, B. E., Torres, N., Monteiro, L., & Santos, O. (2011). Quality of attachment to father and mother and number of reciprocal friends. *Early Child Development and Care*, 181(1), 27–38. <https://doi.org/10.1080/03004430903211208>
- Wight, V. R., Raley, S. B., & Bianchi, S. M. (2008). Time for children, one's spouse and oneself among parents who work nonstandard hours. *Social Forces*, 87(1), 243–271. <https://doi.org/10.1353/sof.0.0092>
- Williams, E., & Radin, N. (1999). Effects of father participation in child rearing: Twenty-year follow-up. *American Journal of Orthopsychiatry*, 69(3), 328–336. <https://doi.org/10.1037/h0080407>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yeung, W. J., Sandberg, J. F., Davis-Kean, P. E., & Hofferth, S. L. (2001). Children's time with fathers in intact families. *Journal of Marriage and Family*, 63(1), 136–154. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2001.00136.x>
- Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. (2018). The power of play: A pediatric role in enhancing development in young children. *Pediatrics*, 142(3), 1–15. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058>



Analysis of Music Literacy Levels of Primary Teachers*

Haşim VAPUR^a (ORCID ID - 0000-0002-5338-7988)

Yavuz ŞEN^{b**} (ORCID ID - 0000-0003-0042-4295)

^a Gülahmet Aytemiz Fine Arts High School, Kars/Türkiye

^b Atatürk University, Faculty of Fine Arts, Department of Music Sciences, Erzurum/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1301386

Article history:

Received 23.05.2023
Revised 01.10.2023
Accepted 08.10.2023

Keywords:

Primary/Classroom Education,
Music Literacy,
Teacher.

Research Article

Abstract

The aim of this study is to examine the music literacy levels of primary teachers. In line with this objective, it is considered that assessing the music literacy levels of primary teachers according to diverse factors is crucial for enhancing the quality of the education provided. The study employed the relational survey model, which is one of the non-experimental quantitative research methods. The research sample consisted of 337 primary teachers who work in the urban and rural areas of Ağrı, Ardahan, Iğdır, and Kars provinces, located in the Eastern Anatolia region. Data were collected through the "Music Literacy Scale to Preschool and Elementary School Education Department" and a personal information form. The results showed that the music literacy of primary teachers was at an intermediate level. Demographically, the variables of gender, employment province, and the number of semesters involving music education in their undergraduate studies did not make a statistically significant difference. However, the variables of age, seniority, adequacy of music education received in the undergraduate period, having extracurricular music education beyond the undergraduate study, and receiving a music certificate during or after the undergraduate study made significant differences.

Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1301386

Makale Geçmişi:

Geliş 23.05.2023
Düzeltilme 01.10.2023
Kabul 08.10.2023

Anahtar Kelimeler:

Sınıf Eğitimi,
Müzik Okuryazarlığı,
Öğretmen.

Araştırma Makalesi

Öz

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin müzik okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin müzik okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre hangi seviyede olduğunu belirlenmesinin verilen eğitimin niteliği açısından önem taşıdığı düşünülmektedir. Araştırmada deneysel olmayan nicel araştırma türlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu Doğu Anadolu bölgesinde yer alan Ağrı, Ardahan, Iğdır ve Kars il merkez ve merkez köylerinde görev yapmakta olan 337 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama aracı olarak "Okul Öncesi ve Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dallarına Yönelik Müzik Okuryazarlığı Ölçeği" ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin müzik okuryazarlık düzeyinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Demografik özelliklere göre istatistiksel açıdan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, çalışılan il, lisans eğitiminde alınan müzik eğitimi dönem sayısı değişkenlerinin anlamlı bir fark oluşturmadığı, yaş, kıdem, lisans döneminde verilen müzik eğitiminin yeterliği, lisans harici müzik eğitimi alma durumu, lisans süreci veya sonrası müzik sertifikası alma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark oluşturduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

*This study was originated from a part of the master's thesis entitled "A Comparative Analysis of Music Literacy Levels of Preschool and Classroom Teachers" carried out by the first author under the supervision of the second author. (CoHE) Thesis Database (Publication No. 779944).

**Corresponding Author: yavuzsen@atauni.edu.tr

Introduction

In the initial stage of primary education, primary teachers deliver music classes once a week. However, in various private schools, music teachers conduct this lesson. The music course usually attracts students because singing, playing instruments, and acting with music resembles the experience of playing. “The musical communication between the teachers and the students is vital in primary school music education. The teachers should foster their inclination toward music, nurture their overall development, and incorporate music into their daily life through simple methods.” (Uçan et al., 1999, p. 5). The competence of teachers is crucial in this process. The teachers are required to adroitly apply their knowledge, skills, and experiences in the educational process.

The acquisition of musical proficiency and aptitude among pre-service primary teachers is provided through the “Music Teaching” course, offered only in the seventh semester of undergraduate study. This class consists of three weekly sessions, in which teacher candidates need to acquire competencies such as;

Music teaching methods and techniques; notation teaching techniques; arranging children’s songs with Orff instruments by using rhythm and melody; effective use of musical instruments for song-teaching; the relationship among playing, music, dance, drama, and speech; music-aesthetics relationship and the improvement of musical appreciation; associating music lesson activities with other disciplines; practical events related to primary school music curriculum. (Council of Higher Education [CoHE], n.d.)

The effectiveness of music education at the primary level is directly related to the teacher’s music literacy level. Music, which harmoniously conveys emotions and ideas, has its own set of literary elements. These elements include notes, which are the alphabet of music, as well as signs, symbols, and marks that indicate various aspects of sound. Music literacy encompasses the learning process that involves stimulating the auditory memory with knowledge and technical skills to enhance the individual’s musical level. The outcomes of this learning process can be used to assess the music literacy level of the individual. “Learning the basics of music literacy is the starting point of music education” (Drobni, 2018, p. 22). According to Gudmundsdottir (2010), music literacy emerges with an effective combination of decoding and motor response (p. 332). Basically, it is the process of converting musical sounds into signs and musical signs into sounds (Pugh, 2006, p. 29). Music literacy generally encompasses all aspects of method and technique, application skill, and knowledge level. Kabataş (2017) identified the dimensions of music literacy in 6 items as follows: “The nature of music, key music concepts, musical process skills, music-technology-society-environment interactions, musical and technical skills, values that constitute the essence of music” (p. 244). Music literacy entails a considerable effort, and the literacy level may vary depending on the individual’s interest, aptitude, and disciplined study. Since music is a domain that requires talent, individuals may have different literacy levels.

In Türkiye, music education is a compulsory component in the curriculum from primary to tertiary levels. This curriculum aims to raise the students’ music literacy levels within the framework of national and universal rules incrementally from simple to more intricate.

In the literature, some studies examine the music literacy levels of individuals through measurement tools such as scales or tests (Afacan & Şentürk, 2016; Arslan, 2010; Mentiş-Köksoy, 2018). In the field of primary education, the literature also contains studies on situation assessment, opinion, competence, self-efficacy, and attitude towards music education, besides the studies that directly measure music literacy (Açılmış & Kuşdemir-Kayıran, 2021; Akgül-Bariş & Özata, 2009; Albayrak, 2020; Arapgirlioğlu & Karagöz, 2011; Aydınli, 2007; B. Çelik, 2001; Y. Çelik, 2018; Çelik & Yetim, 2017; Çevik, 2011; Dinç-Altun & Uzuner, 2018; Ercan, 2006; Karadaş, 2019; Karan, 2008; Kavaklı, 2022; Kineşci & Keleş, 2023; Kocabaş, 2000; Kocamanoğlu, 2019; Kurtuldu, 2009; Mentiş-Köksoy, 2017; Morrow & Connor, 2011; Ocak, 2023; Okan, 2010; Oymakcier & Özaltunoğlu, 2019; Oymakcier, 2019; Özden, 2017; Özgül, 2017; Şahin & Aksüt, 2002; Şahin, 2009; Umuzdaş & Işıldak, 2019; Yokuş & Önk-Avşar, 2014).

The present study aims to investigate the music literacy levels of primary teachers. In line with this purpose, the analysis of music literacy concerning various variables is deemed significant for the quality of education provided in this period. Furthermore, due to the limited number of studies, this research is expected to make a significant contribution to the field of music literacy. The research question is “What is the music literacy level of the primary teachers?” Based on this question, the music literacy of the study group will be examined according to certain variables (gender, age, province, seniority, the number of semesters involving music education in the undergraduate program, adequacy of music education received in the undergraduate program, receiving extracurricular music education beyond the undergraduate program, and receiving a music education certificate during or after the undergraduate program).

Method

The present study adopted the survey design from the descriptive research methods to assess the music literacy of primary teachers and employed the correlational survey method, which is a type of quantitative research.

Study Group

The study group of the research comprised randomly selected 337 primary teachers employed in the central and rural areas of Ağrı, Ardahan, Iğdır, and Kars provinces in the 2021-2022 academic year.

Table 1.
Demographic and Descriptive Characteristics of Primary Teachers

Variable	Category	N	%
Gender	Male	222	66.0
	Female	115	34.0
	Total	337	100.0
Age	Between 20-24	22	6.5
	Between 25-29	94	27.9
	Between 30-34	85	25.3
	Between 35-39	43	12.7
	40 and above	93	27.6
Employment Province	Ağrı	34	10.0
	Ardahan	27	8.0
	Iğdır	133	39.5
	Kars	143	42.5
Seniority	1-4 years	102	30.3
	5-9 years	92	27.3
	10-14 years	34	10.1
	15 years and above	109	32.3
The Number of Semesters Involving Music Education in the Undergraduate Program	1 Semester	79	23.4
	2 Semesters	231	68.6
	3 Semesters and above	5	1.5
	No semesters	22	6.5
Adequacy of Music Education Received in the Undergraduate Program	Adequate	63	18.7
	Inadequate	274	81.3
Receiving Extracurricular Music Education Beyond the Undergraduate Program	Yes	68	20.1
	No	269	79.9
Receiving a Music Education Certificate	Yes	28	8.3
	No	309	91.7

Table 1 presents the demographic characteristics of the 337 teachers who participated in the study. Among the participants, 66% were male and 34% were female. In terms of age distribution, 6.5% were

between 20-24, 27.9% were between 25-29, 25.3% were between 30-34, 12.7% were between 35-39, and 27.6% were aged 40 or above. Their employment provinces varied as 10% Ağrı, 8% Ardahan, 39.5% Iğdır, and 42.5% Kars. In terms of seniority, 30.3% had 1-4 years of experience, 27.3% had 5-9 years of experience, 10.1% had 10-14 years of experience, and 32.3% had over 15 years of experience. Considering the number of semesters with music education in their undergraduate studies, 23.4% received music education in one semester, 68.6% in two semesters, 1.5% in more than two semesters, and 6.5% did not receive music education; however, only 18.7% of them regarded these music lessons as adequate, while 81.3% found them deficient. Furthermore, 20.1% received extracurricular music education beyond their undergraduate studies, and 79.9% did not receive additional music education. Only 8.3% completed a certified basic music education program, and 91.7% did not receive such a credential.

This study received ethical approval from the Atatürk University Social and Human Sciences Ethics Committee/Fine Arts Unit Ethics Committee Presidency, as evidenced by document number 10/1, dated 13.10.2021. Additionally, the Ministry of National Education General Directorate of Basic Education granted an accreditation, numbered E-70297673-605.01-50347393, dated 25.05.2022.

Data Collection Tools

Data were collected through the “Music Literacy Scale to Preschool and Elementary School Education Department” developed by Afacan and Şentürk (2016). The scale comprises 32 items, organized into five factors: “Skill of Identifying and Applying the Terms in Children’s Songs (items 1, 2, 3, 4, 5, 6, 12, 15, 16, 17)”, “Skill of Knowing and Using the Methods and Techniques in Songs (items 13, 14, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 30)”, “Skill of Perceiving Music and Using Voice (items 7, 8, 9, 10, 11)”, “Knowledge on Educational Music Repertoire (items 18, 19, 20, 31, 32)”, and “Orff Method Knowledge and Orff Instruments Practice Skill (items 26, 27, 29)”. Additionally, a personal information form with questions regarding demographic and descriptive information, which are the determining factors for the research problem, was employed. Table 2 presents the scale items and factors utilized in the study.

Data Analysis

The arithmetic means of each item, the weighted average of all items on the scale, and the averages of items within each factor were calculated to investigate the music literacy levels of primary teachers. Since the sample size was $N > 30$, the Kolmogorov-Smirnov normality test was applied to determine an appropriate statistical test for revealing differences according to the demographic variables. The general averages of the factor and scale items did not show a normal distribution ($p < .05$). To assess the differences among the demographic variables, non-parametric tests were employed. Specifically, the Mann-Whitney U test compared the scores of two groups, while the Kruskal-Wallis H test compared more than two groups.

Validity and Reliability

The study evaluated the content validity, construct validity, and reliability of the 32-item instrument developed by Afacan and Şentürk (2016). Results from the factor analysis indicated that the scale items had eigenvalues greater than 1 and were classified into 5 distinct factors. The Cronbach Alpha reliability test yielded high-reliability coefficients for the scale ($\alpha_{\text{Grand Total}} = .904$, $\alpha_{1^{\text{st}} \text{ Factor}} = .852$, $\alpha_{2^{\text{nd}} \text{ Factor}} = .815$, $\alpha_{3^{\text{rd}} \text{ Factor}} = .785$, $\alpha_{4^{\text{th}} \text{ Factor}} = .713$ and $\alpha_{5^{\text{th}} \text{ Factor}} = .859$). Validity and reliability analyses were carried out again to determine whether the scale remained a valid and reliable measurement tool in case of timeout. The results showed that the reliability studies of the scale and the reliability analysis conducted in the research were consistent, that the scale provided reliability both on the basis of items and on the basis of scale item total, and it was highly reliable ($\alpha = .964$).

Table 2.

Music Literacy Items and Factors

Items
1. I recognize the notes used in children's songs.
2. I recognize the musical signs in children's songs.
3. I can analyze children's songs at the knowledge level.
4. I can write simple rhythm patterns.
5. I can play simple rhythm patterns.
6. I can decipher the school songs.
7. I can perform musical reading (solfege) of children's songs accurately.
8. I can use my voice in songs appropriately.
9. I can perform rhythmical reading of school songs accurately.
10. I can detect the errors in a song I listen to.
11. I can distinguish the musical sounds I hear according to their pitch height.
12. I can notate children's songs in accordance with the notation rules.
13. I can use the dramatization method in song teaching.
14. I know what kind of activities to do to improve musical appreciation.
15. I recognize the terms used in the songs.
16. I apply the terms used in songs correctly on the instrument.
17. I apply the signs used in songs correctly.
18. I know the principles of voice training.
19. I know the music lesson topics in the primary education curriculum.
20. I can notate a simple tune I listen to.
21. I can sing our national anthem musically accurately.
22. I know music teaching methods and techniques.
23. I know song teaching methods and techniques.
24. I can perform primary school music lesson activities correctly.
25. I can apply song teaching methods and techniques for teaching a single.
26. I know about the Orff method.
27. I can write rhythm accompaniment for Orff instruments for children's songs.
28. I can accompany a song I listen to eurhythmically.
29. I can accompany school songs with Orff instruments.
30. I can repeat a tune I listen to with the correct sounds.
31. I know musical notation teaching techniques.
32. I know the genres used in the children's musical education.
Factors
1. Skill of Identifying and Applying the Terms in Children's Songs
2. Skill of Knowing and Using the Methods and Techniques in Songs
3. Skill of Perceiving Music and Using Voice
4. Knowledge on Educational Music Repertoire
5. Orff Method Knowledge and Orff Instruments Practice Skill

Findings

Table 3 presents the factor-based averages and overall mean scores of the primary teachers' music literacy levels, which are the findings regarding the research question.

Table 3.
Music Literacy Levels of Primary Teachers

Factors	\bar{X}
1. Skill of Identifying and Applying the Terms in Children's Songs	3.0320
2. Skill of Knowing and Using the Methods and Techniques in Songs	3.4583
3. Skill of Perceiving Music and Using Voice	3.2908
4. Knowledge on Educational Music Repertoire	2.8582
5. Orff Method Knowledge and Orff Instruments Practice Skill	2.3452
Overall Mean	3.1008

Table 3 shows the factor-based mean scores of the participants. The mean for the 1st factor was \bar{X} = 3.0320, indicating a moderate level ($2.60 < \bar{X} < 3.39$), the 2nd factor was \bar{X} = 3.4583, indicating a high level ($3.40 < \bar{X} < 5.00$), the 3rd factor was \bar{X} = 3.2908, indicating a moderate level ($2.60 < \bar{X} < 3.39$), the 4th factor was \bar{X} = 2.8582, indicating a moderate level ($2.60 < \bar{X} < 3.39$), the 5th factor was \bar{X} = 2.3452, indicating a low level ($1.00 < \bar{X} < 2.59$), and the general average was \bar{X} = 3.1008, indicating a moderate level ($2.60 < \bar{X} < 3.39$).

Within the framework of the main problem of the research, to present the data on whether the music literacy of the study group varies according to certain variables (gender, age, province, seniority, the number of semesters involving music education in the undergraduate program, adequacy of music education in the undergraduate program, receiving extracurricular music education beyond the undergraduate program, and receiving a music education certificate during or after the undergraduate program), the factors included in the items are stated under the title of the data collection tool. Therefore, the findings regarding the factor and the general average are shown in tables.

Table 4.
Differences According to the Gender Variable

Factors	Gender	N	\bar{X}	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p
1 st Factor	Male	222	3.0369	170.67	37888.50	12394.500	.662
	Female	115	3.0226	165.78	19064.50		
2 nd Factor	Male	222	3.4740	170.80	37917.50	12365.500	.637
	Female	115	3.4280	165.53	19035.50		
3 rd Factor	Male	222	3.2847	168.77	37468.00	12715.000	.953
	Female	115	3.3026	169.43	19485.00		
4 th Factor	Male	222	2.8396	167.87	37266.50	12513.500	.766
	Female	115	2.8939	171.19	19686.50		
5 th Factor	Male	222	2.3438	169.44	37616.00	12667.000	.907
	Female	115	2.3478	168.15	19337.00		
Overall Mean	Male	222	3.1028	170.87	37933.50	12349.500	.624
	Female	115	3.0970	165.39	19019.50		

When the differences according to the "gender" variable, one of the research findings, were examined, there were significant differences in the 13th and 20th items ($p > .05$). Nevertheless, no significant differences emerged in the factors ($p > .05$) and general average scores ($U = 12349.500, p = .624 > .05$).

Table 5.
Differences According to the Age Variable

Factors	Age	N	\bar{X}	Mean Rank	df	χ^2	p
1 st Factor	Between 20-24	22	3.1955	184.61	4	13.046	.011
	Between 25-29	94	3.2564	192.52			
	Between 30-34	85	2.8106	147.13			
	Between 35-39	43	2.8326	145.14			
	40 and above	93	3.0613	172.55			
3 rd Factor	Between 20-24	22	3.5818	196.43	4	11.258	.024
	Between 25-29	94	3.4340	186.11			
	Between 30-34	85	3.1035	145.15			
	Between 35-39	43	3.1721	152.97			
	40 and above	93	3.3032	174.44			
4 th Factor	Between 20-24	22	2.8364	164.73	4	11.839	.019
	Between 25-29	94	3.1000	197.19			
	Between 30-34	85	2.7529	157.88			
	Between 35-39	43	2.6884	146.55			
	40 and above	93	2.7935	162.06			
5 th Factor	Between 20-24	22	2.5606	188.36	4	15.370	.004
	Between 25-29	94	2.7057	198.62			
	Between 30-34	85	2.2588	160.73			
	Between 35-39	43	2.1395	151.00			
	40 and above	93	2.1039	150.37			
Overall Mean	Between 20-24	22	3.2486	187.18	4	14.016	.007
	Between 25-29	94	3.3098	197.48			
	Between 30-34	85	2.9607	150.35			
	Between 35-39	43	2.9906	150.49			
	40 and above	93	3.0336	161.52			

When the differences according to the “age” variable, one of the research findings, were examined, there were significant differences in items 1, 2, 4, 5, 7, 13, 16, 19, 20, 21, 26, 27, 28, and 29 ($p < .05$). Furthermore, significant differences arose in the 1st factor ($\chi^2_4 = 13.046$, $p = .011 < .05$), 3rd factor ($\chi^2_4 = 11.258$, $p = .024 < .05$), 4th factor ($\chi^2_4 = 11.839$, $p = .019 < .05$), 5th factor ($\chi^2_4 = 15.370$, $p = .004 < .05$), and general average scores ($\chi^2_4 = 14.016$, $p = .007 < .05$).

The *Skill of Identifying and Applying the Terms in Children’s Songs (1st Factor)* was investigated with regard to means and mean rank scores. The age groups 30-34 and 35-39 differed significantly. The music literacy levels were the lowest for the teachers aged 30-34 ($MR_{30-34} = 147.13$, $\bar{X} = 2.8106$) and 35-39 ($MR_{35-39} = 145.14$, $\bar{X} = 2.8326$), whereas those aged 25-29 demonstrated the highest proficiency ($MR_{25-29} = 192.52$, $\bar{X} = 3.2564$).

An analysis of the *Skill of Perceiving Music and Using Voice (3rd Factor)* highlighted the differences in the 30-34 and 35-39 age groups. The highest levels of music literacy were observed among teachers aged 20-24 ($MR_{20-24} = 196.43$, $\bar{X} = 3.5818$), in contrast to the lowest levels exhibited by those aged 30-34 ($MR_{30-34} = 145.15$, $\bar{X} = 3.1035$) and 35-39 ($MR_{35-39} = 152.97$, $\bar{X} = 3.1721$).

As to the *Knowledge on Educational Music Repertoire (4th Factor)*, the age group of 25-29 differed significantly. Teachers aged 25-29 showed the highest proficiency ($MR_{25-29}= 197.19$, $\bar{X}= 3.1000$), while those aged 35-39 exhibited the lowest levels of music literacy ($MR_{35-39}= 146.55$, $\bar{X}= 2.6884$).

An investigation of *Orff Method Knowledge and Orff Instruments Practice Skill (5th Factor)* showed a significant discrepancy in music literacy levels. The age groups with the highest levels of proficiency were 20-24 ($MR_{20-24}= 188.36$, $\bar{X}= 2.5606$) and 25-29 ($MR_{25-29}= 198.62$, $\bar{X}= 2.7057$), while those with the lowest levels were 35-39 ($MR_{35-39}= 151.00$, $\bar{X}= 2.1395$) and 40 or above ($MR_{40\text{ or above}}= 150.37$, $\bar{X}= 2.1039$).

An evaluation of general music literacy levels of primary teachers uncovered a significant variation. The most proficient individuals were within the age ranges of 20-24 ($MR_{20-24}= 187.18$, $\bar{X}= 3.2486$) and 25-29 ($MR_{25-29}= 197.48$, $\bar{X}= 3.3098$), whereas the least were within the age groups of 30-34 ($MR_{30-34}= 150.35$, $\bar{X}= 2.9607$) and 35-39 ($MR_{35-39}= 150.49$, $\bar{X}= 2.9906$).

Table 6.
Differences According to the Employment Province

Factors	Province	N	\bar{X}	Mean Rank	df	χ^2	p
1 st Factor	Ağrı	34	3.1147	180.12	3	4.080	.253
	Ardahan	27	3.1667	183.52			
	Iğdır	133	2.9023	156.02			
	Kars	143	3.1077	175.69			
2 nd Factor	Ağrı	34	3.6471	197.49	3	6.942	.074
	Ardahan	27	3.4486	168.28			
	Iğdır	133	3.3350	153.91			
	Kars	143	3.5299	176.40			
3 rd Factor	Ağrı	34	3.4588	187.41	3	3.943	.268
	Ardahan	27	3.3926	183.35			
	Iğdır	133	3.1654	157.33			
	Kars	143	3.3483	172.76			
4 th Factor	Ağrı	34	2.8882	173.09	3	2.379	.498
	Ardahan	27	2.9556	179.00			
	Iğdır	133	2.7383	159.01			
	Kars	143	2.9441	175.43			
5 th Factor	Ağrı	34	2.2059	156.81	3	1.533	.675
	Ardahan	27	2.5432	187.09			
	Iğdır	133	2.2957	167.61			
	Kars	143	2.3869	169.78			
Overall Mean	Ağrı	34	3.1976	186.71	3	4.203	.240
	Ardahan	27	3.1898	181.81			
	Iğdır	133	2.9826	156.41			
	Kars	143	3.1709	174.08			

When the differences according to the variable of “employment province”, one of the research findings, were examined, the scale items 1, 2, and 23 ($p < .05$) differed significantly. However, no significant difference was found in the factors ($p > .05$) and general average scores ($\chi^2_{3} = 4.203$, $p = .240 > .05$).

Table 7.
Differences According to the Seniority Variable

Factors	Seniority	N	\bar{X}	Mean Rank	Df	χ^2	p
2 nd Factor	1-4 years	102	3.6580	195.08	3	11.062	.011
	5-9 years	92	3.3865	158.86			
	10-14 years	34	3.4902	167.53			
	15 years and above	109	3.3221	153.61			
3 rd Factor	1-4 years	102	3.4922	189.92	3	8.423	.038
	5-9 years	92	3.1261	151.42			
	10-14 years	34	3.2235	155.29			
	15 years and above	109	3.2624	168.53			
4 th Factor	1-4 years	102	3.0843	192.74	3	9.911	.019
	5-9 years	92	2.8043	167.12			
	10-14 years	34	2.7412	150.38			
	15 years and above	109	2.7284	154.18			
5 th Factor	1-4 years	102	2.8497	211.06	3	28.014	.000
	5-9 years	92	2.1739	153.05			
	10-14 years	34	2.1471	152.78			
	15 years and above	109	2.0795	148.16			
Overall Mean	1-4 years	102	3.3315	198.43	3	13.536	.004
	5-9 years	92	2.9942	157.36			
	10-14 years	34	3.0138	149.59			
	15 years and above	109	3.0020	157.34			

When the differences according to the variable of “seniority”, one of the research findings, were examined, there were notable disparities in items 4, 5, 7, 11, 13, 16, 17, 19, 24, 26, 27, 28, 29, 30, and 32 ($p < .05$). Moreover, significant differences were found in the 2nd factor ($\chi^2_3 = 11.062$, $p = .011 < .05$), 3rd factor ($\chi^2_3 = 8.423$, $p = .038 < .05$), 4th factor ($\chi^2_3 = 9.911$, $p = .019 < .05$), 5th factor ($\chi^2_3 = 28.014$, $p = .000 < .05$), and in the overall mean scores ($\chi^2_3 = 13.536$, $p = .004 < .05$).

An examination regarding the *Skill of Knowing and Using the Methods and Techniques in Songs (2nd Factor)* revealed a significant difference in the 1-4 years seniority. The teachers with 1-4 years of experience displayed the highest music literacy levels ($MR_{1-4 \text{ years}} = 195.08$, $\bar{X} = 3.6580$), in contrast to those with 15 or more years of seniority who exhibited the lowest proficiency ($MR_{15 \text{ years or above}} = 153.61$, $\bar{X} = 3.3221$).

An analysis concerning the *Skill of Perceiving Music and Using Voice (3rd Factor)* showed a significant variation in the participant group with 1-4 years of experience. The teachers with 1-4 years of experience possessed the highest music literacy levels ($MR_{1-4 \text{ years}} = 189.92$, $\bar{X} = 3.4922$), while those with 5-9 years of seniority had the lowest proficiency ($MR_{5-9 \text{ years}} = 151.42$, $\bar{X} = 3.1261$).

Investigations on the *Knowledge on Educational Music Repertoire (4th Factor)* induced substantial differences in the participant group with 1-4 years of experience. The teachers with 1-4 years of experience had the highest music literacy ($SO_{1-4 \text{ years}} = 192.74$, $\bar{X} = 3.0843$), while those with 15 or more years of seniority demonstrated the lowest proficiency ($SO_{15 \text{ years or above}} = 154.18$, $\bar{X} = 2.7284$).

An analysis of *Orff Method Knowledge and Orff Instruments Practice Skill (5th Factor)* displayed a significant difference in the participant group with 1-4 years of experience. The teachers with 1-4 years of

seniority had the highest music literacy levels ($MR_{1-4 \text{ years}}= 211.06$, $\bar{X}= 2.8497$), while those with 15 or more years of experience had the lowest proficiency ($MR_{15 \text{ years or above}}= 148.16$, $\bar{X}= 2.0795$).

With regard to seniority, an analysis of the general music literacy levels of the participants indicated a notable disparity. The highest levels of music literacy were observed among teachers with 1-4 years of seniority ($MR_{1-4 \text{ years}}= 198.43$, $\bar{X}= 3.3315$), while the lowest levels were among those with 5-9 ($MR_{5-9 \text{ years}}= 157.36$, $\bar{X}= 2.9942$) and 15 or more years of experience ($MR_{15 \text{ years or above}}= 157.34$, $\bar{X}= 3.0020$).

Table 8.
Differences According to the Variable of the Number of Semesters Involving Music Education in the Undergraduate Program

Factors	Number of Semesters	N	\bar{X}	Mean Rank	df	χ^2	p
1 st Factor	1 Semester	79	3.0152	164.04	3	4.995	.172
	2 Semesters	232	3.0267	168.98			
	3 Semesters and above	5	4.0000	264.00			
	No semesters	21	2.9238	165.31			
2 nd Factor	1 Semester	79	3.4430	166.37	3	1.981	.576
	2 Semesters	232	3.4761	169.55			
	3 Semesters and above	5	4.0000	225.80			
	No semesters	21	3.1905	159.24			
3 rd Factor	1 Semester	79	3.1924	154.03	3	6.259	.100
	2 Semesters	232	3.2983	170.20			
	3 Semesters and above	5	3.9200	243.10			
	No semesters	21	3.4286	194.40			
4 th Factor	1 Semester	79	2.8329	166.56	3	1.892	.595
	2 Semesters	232	2.8483	167.98			
	3 Semesters and above	5	3.6000	225.80			
	No semesters	21	2.8857	175.95			
5 th Factor	1 Semester	79	2.4051	174.13	3	2.631	.452
	2 Semesters	232	2.3348	168.63			
	3 Semesters and above	5	2.8000	211.20			
	No semesters	21	2.1270	143.71			
Overall Mean	1 Semester	79	3.0775	163.92	3	2.637	.451
	2 Semesters	232	3.1028	169.51			
	3 Semesters and above	5	3.8125	236.50			
	No semesters	21	2.9970	166.36			

When the differences according to the variable of “the number of semesters involving music education in the undergraduate program”, one of the research findings, were examined, there were notable disparities in the 1st and 2nd items ($p < .05$); however, no significant difference was found within the factors ($p > .05$) and general average scores ($\chi^2_3= 2.637$, $p= .451 > .05$).

Table 9.
Differences According to the Variable of the Adequacy of Music Lesson Received in the Undergraduate Program

Factors	Adequacy of Music Lesson	N	\bar{X}	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p
1 st Factor	Adequate	63	3.6302	234.47	14771.50	4506.500	.000
	Inadequate	274	2.8945	153.95	42181.50		
2 nd Factor	Adequate	63	3.8765	225.74	14221.50	5056.500	.000
	Inadequate	274	3.3621	155.95	42731.50		
3 rd Factor	Adequate	63	3.6889	213.93	13477.50	5800.500	.000
	Inadequate	274	3.1993	158.67	43475.50		
4 th Factor	Adequate	63	3.4381	234.25	14758.00	4520.000	.000
	Inadequate	274	2.7248	154.00	42195.00		
5 th Factor	Adequate	63	2.7090	196.60	12385.50	6892.500	.012
	Inadequate	274	2.2616	162.66	44567.50		
Overall	Adequate	63	3.5923	234.29	14760.50	4517.500	.000
Mean	Inadequate	274	2.9878	153.99	42192.50		

When the differences according to the variable of “adequacy of music education received in the undergraduate program”, one of the research findings, were examined, significant differences were observed among each of the items except 28 ($p < .05$), each of the factors ($p < .05$), and between general average scores ($U = 4517.500$, $p = .000 < .05$).

The mean and mean rank scores of the *Skill of Identifying and Applying the Terms in Children’s Songs (1st Factor)* were examined ($MR_{Adequate} = 234.47$, $\bar{X} = 3.6302$, $SR_{Adequate} = 14771.50$ and $MR_{Inadequate} = 153.95$, $\bar{X} = 2.8945$, $SR_{Inadequate} = 42181.50$). The teachers who perceived music education in their undergraduate studies as adequate exhibited higher levels of music literacy.

An assessment of the *Skill of Knowing and Using the Methods and Techniques in Songs (2nd Factor)* ($MR_{Adequate} = 225.74$, $\bar{X} = 3.8765$, $SR_{Adequate} = 14221.50$ and $MR_{Inadequate} = 155.95$, $\bar{X} = 3.3621$, $SR_{Inadequate} = 42731.50$) revealed that teachers who perceived their undergraduate music education as adequate had higher levels of music literacy.

As to the *Skill of Perceiving Music and Using Voice (3rd Factor)* ($MR_{Adequate} = 213.93$, $\bar{X} = 3.6889$, $SR_{Adequate} = 13477.50$ and $MR_{Inadequate} = 158.67$, $\bar{X} = 3.1993$, $SR_{Inadequate} = 43475.50$), adequate undergraduate music education was associated with higher levels of music literacy among teachers.

An investigation of *Knowledge on Educational Music Repertoire (4th Factor)* ($MR_{Adequate} = 234.25$, $\bar{X} = 3.4381$, $SR_{Adequate} = 14758.00$ and $MR_{Inadequate} = 154.00$, $\bar{X} = 2.7248$, $SR_{Inadequate} = 42195.00$) showed that teachers who perceived their undergraduate music education as adequate had higher music literacy levels.

An analysis of *Orff Method Knowledge and Orff Instruments Practice Skill (5th Factor)* ($MR_{Adequate} = 196.60$, $\bar{X} = 2.7090$, $SR_{Adequate} = 12385.50$ and $MR_{Inadequate} = 162.66$, $\bar{X} = 2.2616$, $SR_{Inadequate} = 44567.50$) displayed that higher levels of music literacy were exhibited by teachers who perceived their undergraduate music education as adequate.

In reference to the adequacy of music education received in the undergraduate program ($MR_{Adequate} = 234.29$, $\bar{X} = 3.5923$, $SR_{Adequate} = 14760.50$ and $MR_{Inadequate} = 153.99$, $\bar{X} = 2.9878$, $SR_{Inadequate} = 42192.50$), the teachers who perceived their undergraduate music education as adequate exhibited higher levels of music literacy.

Table 10.
Differences According to the Variable of Receiving Extracurricular Music Education Beyond the Undergraduate Program

Factors	Receiving Music Education	N	\bar{X}	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p
1 st Factor	Yes	68	3.5765	224.82	15287.50	5350.500	.000
	No	269	2.8944	154.89	41665.50		
2 nd Factor	Yes	68	3.8121	216.25	14705.00	5933.000	.000
	No	269	3.3689	157.06	42248.00		
3 rd Factor	Yes	68	3.8324	229.78	15625.00	5013.000	.000
	No	269	3.1539	153.64	41328.00		
4 th Factor	Yes	68	3.2853	214.22	14567.00	6071.000	.000
	No	269	2.7502	157.57	42386.00		
5 th Factor	Yes	68	2.9706	219.89	14952.50	5685.500	.000
	No	269	2.1871	156.14	42000.50		
Overall Mean	Yes	68	3.5804	228.88	15563.50	5074.500	.000
	No	269	2.9796	153.86	41389.50		

When the differences according to the variable of “receiving extracurricular music education beyond the undergraduate program”, one of the research findings, were examined, significant differences were observed among each of the items and factors ($p < .05$) of the scale and between the general average scores ($U = 5074.500$, $p = .000 < .05$).

Concerning the *Skill of Identifying and Applying the Terms in Children’s Songs (1st Factor)* ($MR_{Yes} = 224.82$, $\bar{X} = 3.5765$, $SR_{Yes} = 15287.50$ and $MR_{No} = 154.89$, $\bar{X} = 2.8944$, $SR_{No} = 41665.50$), the teachers who received extracurricular music education beyond their undergraduate studies had higher music literacy levels.

With respect to the *Skill of Knowing and Using the Methods and Techniques in Songs (2nd Factor)* ($MR_{Yes} = 216.25$, $\bar{X} = 3.8121$, $SR_{Yes} = 14705.00$ and $MR_{No} = 157.06$, $\bar{X} = 3.3689$, $SR_{No} = 42248.00$), higher music literacy levels were observed among teachers who received extracurricular music education beyond their undergraduate studies.

An examination of *Skill of Perceiving Music and Using Voice (3rd Factor)* ($MR_{Yes} = 229.78$, $\bar{X} = 3.8324$, $SR_{Yes} = 15625.00$ and $MR_{No} = 153.64$, $\bar{X} = 3.1539$, $SR_{No} = 41328.00$) indicated a positive correlation between receiving extracurricular music education and the music literacy level.

As for the *Knowledge on Educational Music Repertoire (4th Factor)* ($MR_{Yes} = 214.22$, $\bar{X} = 3.2853$, $SR_{Yes} = 14567.00$ and $MR_{No} = 157.57$, $\bar{X} = 2.7502$, $SR_{No} = 42386.00$), the music literacy levels were higher among those who received extracurricular music education.

An analysis of *Orff Method Knowledge and Orff Instruments Practice Skill (5th Factor)* ($MR_{Yes} = 219.89$, $\bar{X} = 2.9706$, $SR_{Yes} = 14952.50$ and $MR_{No} = 156.14$, $\bar{X} = 2.1871$, $SR_{No} = 42000.50$) demonstrated higher literacy levels of teachers who received extracurricular music education beyond their undergraduate studies.

As regards the variable of “receiving extracurricular music education beyond the undergraduate program”, the general literacy levels of the teachers who received additional courses were higher than the other participants ($MR_{Yes} = 228.88$, $\bar{X} = 3.5804$, $SR_{Yes} = 15563.50$ and $MR_{No} = 153.86$, $\bar{X} = 2.9796$, $SR_{No} = 41389.50$).

Table 11.

Differences According to the Variable of Receiving a Music Education Certificate During or After the Undergraduate Program

Factors	Receiving a Music Education Certificate	N	\bar{X}	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p
1 st Factor	Yes	28	3.8607	247.70	6935.50	2122.500	.000
	No	309	2.9570	161.87	50017.50		
2 nd Factor	Yes	28	4.0159	236.25	6615.00	2443.000	.000
	No	309	3.4078	162.91	50338.00		
3 rd Factor	Yes	28	4.0500	245.55	6875.50	2182.500	.000
	No	309	3.2220	162.06	50077.50		
4 th Factor	Yes	28	3.5857	235.32	6589.00	2469.000	.000
	No	309	2.7922	162.99	50364.00		
5 th Factor	Yes	28	3.2976	244.59	6848.50	2209.500	.000
	No	309	2.2589	162.15	50104.50		
Overall Mean	Yes	28	3.8382	250.52	7014.50	2043.500	.000
	No	309	3.0340	161.61	49938.50		

When the differences according to the variable of “receiving a music education certificate during or after the undergraduate program”, one of the research findings, were examined, significant differences were observed among each of the items and factors ($p < .05$) of the scale and between the general average scores ($U = 2043.500$, $p = .000 < .05$).

In reference to the *Skill of Identifying and Applying the Terms in Children’s Songs (1st Factor)* ($MR_{Yes} = 247.70$, $\bar{X} = 3.8607$, $SR_{Yes} = 6935.50$ and $MR_{No} = 161.87$, $\bar{X} = 2.9570$, $SR_{No} = 50017.50$), the teachers who received a certificate of music education had higher music literacy levels.

Regarding the *Skill of Knowing and Using the Methods and Techniques in Songs (2nd Factor)* ($MR_{Yes} = 236.25$, $\bar{X} = 4.0159$, $SR_{Yes} = 6615.00$ and $MR_{No} = 162.91$, $\bar{X} = 3.4078$, $SR_{No} = 50338.00$), higher music literacy levels were observed among teachers with a music education certificate.

An assessment of the *Skill of Perceiving Music and Using Voice (3rd Factor)* ($MR_{Yes} = 245.55$, $\bar{X} = 4.0500$, $SR_{Yes} = 6875.50$ and $MR_{No} = 162.06$, $\bar{X} = 3.2220$, $SR_{No} = 50077.50$) indicated a positive correlation between receiving music education certificate and the music literacy level.

As for the *Knowledge on Educational Music Repertoire (4th Factor)* ($MR_{Yes} = 235.32$, $\bar{X} = 3.5857$, $SR_{Yes} = 6589.00$ and $MR_{No} = 162.99$, $\bar{X} = 2.7922$, $SR_{No} = 50364.00$), the music literacy levels were higher among those who received a certificate of music education.

An investigation of *Orff Method Knowledge and Orff Instruments Practice Skill (5th Factor)* ($MR_{Yes} = 244.59$, $\bar{X} = 3.2976$, $SR_{Yes} = 6848.50$ and $MR_{No} = 162.15$, $\bar{X} = 2.2589$, $SR_{No} = 50104.50$) demonstrated higher literacy levels of teachers who received a certificate of music education.

With respect to the variable of “receiving a certificate of music education during or after the undergraduate study”, the general literacy levels of the teachers who received a music education certificate were higher than the other participants ($MR_{Yes} = 250.52$, $\bar{X} = 3.8382$, $SR_{Yes} = 7014.50$ and $MR_{No} = 161.61$, $\bar{X} = 3.0340$, $SR_{No} = 49938.50$).

Discussion, Conclusions, and Recommendations

This study determined the music literacy levels of primary teachers and investigated whether their literacy levels varied according to different variables. The results showed that the general average of the primary teachers’ music literacy levels was intermediate. This finding aligns with the findings of Açılış and Kuşdemir-Kayıran (2021), who reported that both primary teachers and teacher candidates exhibited

moderate self-efficacy regarding music instruction. Similarly, Albayrak (2020) found that teachers considered themselves at an intermediate level in terms of the ability to conduct music lessons, which is similar to the findings of this study.

Karan (2008) and Ocak (2023) discovered that teachers perceived themselves as lacking proficiency in music education. Dinç-Altun and Uzuner (2018) asserted that the music education received by primary teachers at the university level was inadequate for meeting the needs of their students and that the curriculum was predominantly theoretical with limited practical instruction. Şahin (2009) reported that many primary teachers found the primary school music curriculum challenging to implement, and suggested that music teachers should lead these lessons. Furthermore, Karadaş (2019) established negative views of teachers on the adequacy of their undergraduate music education and recommended that music teachers should conduct these lessons due to the challenges faced by primary teachers in achieving the outcomes and objectives of the curriculum. In another study, Morrow and Connor (2011) found that, compared to other subject teachers, music teachers had a greater capacity for self-improvement and problem-solving when faced with voice-related problems. In contrast, Oymakci and Öztunoğlu (2019) reported that primary teacher candidates held highly positive views regarding the music education they received and their ability to teach music lessons. Overall, many studies concluded that the music literacy of primary teachers was either intermediate or low.

When the results regarding the research problem were examined on the basis of factors, the *Skill of Identifying and Applying the Terms in Children's Songs* was at a medium level. Recognition of these concepts and applying them in practice requires long periods of repetition. Since this is quite effective in learning, may be shown as the reason for resulting at a medium level. Kurtuldu (2009) found that pre-service teachers considered that the undergraduate music courses were sufficient for lesson hours; however, practice time was limited, and students needed to engage in applications. B. Çelik (2001) stated that while teachers demonstrated sufficient general knowledge regarding the definition of loudness, their backgrounds concerning tempo terms and dynamics were inadequate. Similarly, Ercan (2006) reported that most pre-service teachers had partial proficiency in recognizing notes, understanding notes' duration, identifying sound modifiers, and counting measures and beats. Nevertheless, their musical literacy was limited in recognizing musical nuances and comprehending the concept of transposition. Umuzdaş and Işıldak (2019) revealed that the theoretical knowledge imparted in undergraduate music courses was deemed inadequate by pre-service teachers, resulting in a deficiency in practical skills such as note reading. This was corroborated by studies indicating that teachers exhibited limited proficiency in recognizing and applying terms in children's songs (Şahin & Aksüt, 2002), and had challenges in application skills (Karan, 2008). However, these findings were contradicted by Özgül (2017), who reported that most pre-service teachers were capable of reading notes, and Çevik (2011), who found that teachers' self-efficacy levels for practical skills were high. Despite the research indicating high proficiency levels, the preponderance of studies implying moderate levels suggests that there are issues with practical skills.

The research established that the *Skill of Knowing and Using the Methods and Techniques in Songs* was at a high level. However, a review of the relevant literature revealed no evidence of high-level music literacy in terms of method and technique. Özden (2017) reported that pre-service teachers found the music course in their undergraduate studies partially sufficient for enhancing their methodological and technical skills. Şahin (2009) reported low music literacy levels regarding techniques except teaching songs by ear and notation instruction and insufficient familiarity with the animation method. Likewise, Okan (2010) detected a lack of methodological and technical skills among teachers, while Y. Çelik (2018) observed that teacher candidates had low self-efficacy perceptions in applying theoretical knowledge to practical skills. These findings indicate the current problems with technical knowledge of methods in songs.

The *Skill of Perceiving Music and Using Voice* was moderate among the primary teachers. Music instruction by ear, a pedagogical approach many educators employ to facilitate their work, may discourage them from teaching notation, solfege, and singing skills. Kocabaş (2000) corroborated this notion, suggesting that educators were inclined to enrich their repertoire by listening rather than

deciphering musical pieces. Similarly, Ercan (2006) found that most pre-service teachers had only partial proficiency in solfeggio, rhythmical articulation, and vocal attributes. Arapgirlioğlu and Karagöz (2011) reported that pre-service teachers acquired only partial competence in singing, solfege, and bona method in music education courses. In contrast, Şahin and Aksüt (2002) and Kavaklı (2022) determined that teachers' and pre-service teachers' musical perception and abilities to use voice were respectively adequate or high. However, Akgül-Barış and Özata (2009) indicated that pre-service teachers did not find their voice sufficient in a musical sense and that their solfeggio performance was deficient.

The teachers demonstrated a moderate level of *Knowledge on Educational Music Repertoire*. One possible reason the teachers perceived their competence in this area as midlevel was that the songs for the primary school level had complex rhythmic and melodic structures. Many studies indicated that teachers and teacher candidates faced challenges in this regard. For instance, Kocamanoğlu (2019) reported that their vocal training skills and singing techniques were at a medium level. Some other research revealed that primary school teacher candidates and teachers had low levels of music literacy in the educational music repertoire (Şahin & Aksüt, 2002; Yokuş & Önk-Avşar, 2014). According to Aydınlı (2007), teachers neglected the rhythmic aspects of the songs, avoided using notation to teach songs, employed the method of teaching by ear, and had difficulty following repertory publications for children's songs.

It was concluded that the *Orff Method Knowledge and Orff Instruments Practice Skills* were at a low level. In the literature review, the fact that there is a scarcity of findings determining the Orff knowledge of primary teachers may be another indicator that the Orff approach is not used sufficiently in primary education. Among the relevant studies, Şahin (2009) reported that most teachers were unfamiliar with the Orff approach, and Kocamanoğlu (2019) revealed notably low levels of teachers' Orff approach knowledge.

As a result of the study, the "gender" variable did not significantly affect music literacy. Likewise, previous studies on related topics (e.g. confidence, attitude, self-efficacy) found no significant difference between genders (Albayrak, 2020; Çelik & Yetim, 2017; Kavaklı, 2022; Kineşci & Keleş, 2023; Kocamanoğlu, 2019; Mentiş-Köksoy, 2017; Oymakcier, 2019). However, Çevik (2011) found that self-efficacy levels of primary school teacher candidates differed based on their gender and that the self-efficacy scores of women were higher than men.

The "age" variable significantly affected the overall mean scores. The 20-24 and 25-29 age groups differed from the other ranges. The lowest music literacy scores were observed among teachers aged 30-34 and 35-39, while the highest scores were obtained by those aged 20-24 and 25-29. Previous studies also examined the relationship between age and various aspects of music teaching. For instance, Çevik (2011) reported a significant difference in music teaching self-efficacy levels of primary teacher candidates according to their ages, with higher self-efficacy among students aged 22-24 than those aged 19-21. Kocamanoğlu (2019) found no significant difference in theoretical knowledge, instrument training, vocal training, song repertoire, and superior music teaching methods competencies by age. Some other studies specified that their age did not significantly affect the attitudes toward music teaching (Çelik & Yetim, 2017) or students' views on music education (Oymakcier, 2019).

The "employment province" had no significant effect on music literacy levels. This finding is consistent with Kocamanoğlu (2019), who found no notable disparity in primary teachers' competencies of general and special music teaching methods according to the district they work in. However, the "seniority" variable significantly affected the overall mean scores. The mean and mean rank scores of teachers' music literacy levels according to their seniority showed a difference between 1-4 years and other seniority groups. The teachers with 5-9 and 15 or more years of experience demonstrated the lowest levels of music literacy, whereas those with 1-4 years of seniority exhibited the highest scores. Previous studies also explored the impact of seniority on music teaching. Açılmış and Kuşdemir-Kayıran (2021) reported that teachers with 1-5 years of experience had higher self-efficacy and attitude scores toward music teaching than other groups. Conversely, according to Kocamanoğlu (2019), seniority positively correlates with competency in basic music teaching methods among primary teachers, as evidenced by the higher levels

of competency displayed by those with 21-25 years of experience compared to those with 10 years or less, indicating that primary teachers' fundamental music teaching method competencies increase in line with their experiences.

The results showed no significant difference regarding "the number of semesters involving music education in the undergraduate program". However, as to the variable of "the adequacy of the music lesson received during the undergraduate study", most teachers found this lesson inadequate. Dinç-Altun and Uzuner (2018) reported that undergraduate music education was deficient in adapting the lessons to children's levels. Karadaş (2019) stated that the teachers did not find this instruction satisfactory, and Umuzdaş and Işıldak (2019) indicated that the prospective teachers found the theoretical information that is given through this class defective. Akgül-Barış and Özata (2009) argued that the musical education provided in undergraduate studies was insufficient for individual vocal training and instrument proficiency for primary activities. Likewise, Yokuş and Önk-Avşar (2014) suggested that the music education curriculum should be expanded in the primary teaching undergraduate program, as they found it inadequate. Ercan (2006) reported that, according to student views, the music education course hours in the primary teaching program were partially adequate. Özden (2017) revealed that these lessons were moderately sufficient for developing methodological and technical skills. Generally, one can say that both pre-service teachers and teachers perceive undergraduate music education as insufficient, which may adversely affect their music literacy levels. As for the factors, significant differences emerged in the *Skill of Identifying and Applying the Terms in Children's Songs, Skill of Perceiving Music and Using Voice, Knowledge on Educational Music Repertoire, and Orff Method Knowledge and Orff Instruments Practice Skill*. The primary teachers who considered their undergraduate music courses sufficient had higher music literacy levels. The influence of individual skills can be a reason for a high level of music literacy in these factors.

A significant difference was detected within the overall mean scores according to the variable "receiving extracurricular music education beyond the undergraduate program". The teachers who underwent additional music education had higher music literacy levels in the factors of *Skill of Identifying and Applying the Terms in Children's Songs, Skill of Knowing and Using the Methods and Techniques in Songs, Skill of Perceiving Music and Using Voice, Knowledge on Educational Music Repertoire, and Orff Method Knowledge and Orff Instruments Practice Skill*. Mentiş-Köksoy (2017) found that the scores of primary teacher candidates were comparable in the aspect of using theoretical knowledge in real-life situations, regardless of whether they had music education prior to university. Furthermore, the related study showed that the pre-service teachers who could and could not play an instrument had similar ability levels to use theoretical knowledge in real-life situations.

A significant difference was observed in the overall mean scores according to the variable "receiving a music education certificate during or after the undergraduate program". The teachers with a music education certificate had higher music literacy levels in the factors of *Skill of Identifying and Applying the Terms in Children's Songs, Skill of Knowing and Using the Methods and Techniques in Songs, Skill of Perceiving Music and Using Voice, Knowledge on Educational Music Repertoire, and Orff Method Knowledge and Orff Instruments Practice Skill* than those who lacked a certificate. As a result, the music literacy levels of the teachers improved in many aspects through the music education they received beyond their undergraduate studies.

As a result of the study, the following suggestions could be brought:

- Emphasizing practical training besides theoretical knowledge in the undergraduate program could enhance the effectiveness of music education for primary school teacher candidates.
- Music technologies could be used to make in-service training for primary teachers more comprehensive, effective, and engaging.
- The literature review and the research data revealed that the undergraduate program offered inadequate numbers of semesters with music courses. Hence, the music education course could be extended to more semesters.

- To ensure the full development of teacher candidates in undergraduate education, teaching them the songs in the guidebook published by the Ministry of National Education could improve the quality of music education.
- As suggested in the literature, music teachers should administer music lessons due to the perceived inadequacy of primary teachers in this field.

Author Contribution Rates

The authors equally contributed to all aspects of the study.

Ethical Statement

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

Conflict Statement

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

Türkçe Sürümü

Giriş

İlköğretim sürecinin ilk basamağında müzik dersi sınıf öğretmeni tarafından haftada bir ders saati olarak yapılmaktadır. Bazı özel okullarda ise bu ders, müzik öğretmenleri tarafından yürütülmektedir. Müzik dersi çoğunlukla öğrencilerin ilgi duyduğu bir ders olup bu derste şarkı söylemek, enstrüman çalmak veya müzik eşliğinde hareket etmek onlar için aynı zamanda bir oyundur. “İlköğretim müzik öğretiminde öğrenci ve öğretmen arasındaki müziksel iletişim oldukça önemlidir. Ders öğretmenin çocuğa müziği sevdirmesi, çocuğun gelişimini desteklemesi, basit yöntemlerden yola çıkarak müziği çocuğun yaşantısının bir parçası haline getirmesi gereklidir” (Uçan vd., 1999, s. 5). Bu süreçte öğretmenin yetkinliği ön plana çıkmaktadır. Öğretmenin alana ilişkin bilgi, beceri ve deneyimlerini eğitim öğretim sürecinde etkili bir şekilde kullanması beklenir.

Sınıf öğretmeni adaylarının müzik ile ilgili bilgi ve becerileri kazandıkları süreç lisans eğitiminde yalnızca yedinci yarıyıl “Müzik Öğretimi” dersi adı altında haftada üç ders saati olacak şekilde planlanmıştır. Bu derste öğretmen adaylarının;

Müzik öğretim yöntem ve teknikleri, nota öğretimi teknikleri, ritim ve melodiden yararlanarak Orff çalgılarıyla çocuklar için şarkıların düzenlenmesi, çalgının şarkı öğretiminde etkili kullanımı, oyun, müzik, dans, drama ve konuşma ilişkisi, müzik estetik ilişkisi ile müziksel beğenin geliştirilmesi, müzik dersi etkinliklerinin diğer disiplinlerle ilişkilendirilmesi, ilköğretim müzik programı ile ilgili etkinlik uygulamaları gibi becerileri edinmesi beklenir. (Yükseköğretim Kurumu [YÖK], t.y.)

İlköğretim sürecinde verilen müzik eğitiminin etkililiği öğretmenin müzik okuryazarlık düzeyi ile doğrudan ilişkilidir. Duyguları, fikirleri belli bir ahenk içinde aktarmaya yarayan müziğin kendine ait okuma-yazma araçları vardır. Müziğin alfabesi olan notalar, sesleri ifade eden işaretler, simgeler ve imler bu araçların içerisinde yer almaktadır. Müzik okuryazarlığı, bireyin müzikal seviyesini artırmak için işitsel belleğin bilgi ve teknik becerilerle uyarılması ile ortaya çıkan öğrenme sürecini kapsamaktadır. Öğrenme süreci sonucunda bireyde gözlemlenebilen kazanımlar ile müzik okuryazarlık seviyesi belirlenebilmektedir. “Müzik okuryazarlığının temellerini öğrenmek müzik eğitiminin başlangıç noktasıdır” (Drobni, 2018, s. 22). Gudmundsdottir’e (2010) göre müzik okuryazarlığı kod çözebilme ve motor tepkinin etkili bir bileşimiyle ortaya çıkmaktadır (s. 332). Temel olarak müzikal seslerin işaretlere ya da müzikal işaretlerin seslere dönüştürme sürecidir (Pugh, 2006, s. 29). Müzik okuryazarlığı genel olarak yöntem ve teknik, uygulama becerisi, bilgi düzeyi başlıklarının tümünü kapsar. Müzik okuryazarlığının boyutlarını Kabataş (2017) “Müziğin doğası, anahtar müzik kavramları, müziksel süreç becerileri, müzik-teknoloji-toplum-çevre etkileşimleri, müziksel ve teknik beceriler, müziğin özünü oluşturan değerler” (s. 244) şeklinde altı madde olarak sıralamıştır. Müzik okuryazarı olabilmek ciddi bir çaba gerektirmektedir. Müzik okuryazarlık düzeyi ilgi, kişisel yetenek ve alana ait disiplinli çalışma durumuna göre değişiklik gösterebilir. Müzik özel yetenek gerektiren bir alan olduğundan müzik okuryazarlık seviyesi de kişiden kişiye farklılıklar oluşabilir.

Ülkemizde zorunlu eğitim içerisinde yapılan müzik eğitimi ilköğretimden başlayarak üniversite dönemine kadar devam etmektedir. Kademeli ve basitten zora doğru ilerleyen müfredat ile eğitim-öğretim hayatı boyunca öğrencilerin ulusal ve evrensel kurallar çerçevesinde müzik okuryazarlık düzeyleri artırılmaya çalışılır.

Literatüre bakıldığında müzik okuryazarlığı alanında ölçek ya da test gibi ölçme aracıyla bireylerin müzik okuryazarlık düzeylerini belirleyen çalışmalar bulunmaktadır (Arslan, 2010; Afacan & Şentürk, 2016; Mentiş-Köksoy, 2018). Müzik okuryazarlığını doğrudan ölçen çalışmaların yanı sıra sınıf eğitimi alanında müzik eğitime yönelik durum değerlendirmesi, görüş, yeterlik, özyeterlik, tutum vb. çalışmalar da literatürde bulunmaktadır (Açılmış & Kuşdemir-Kayıran, 2021; Akgül-Barış & Özata, 2009; Albayrak, 2020; Arapgirlioğlu & Karagöz, 2011; Aydın, 2007; B. Çelik, 2001; Y. Çelik, 2018; Çelik & Yetim, 2017; Çevik,

2011; Dinç-Altun & Uzuner, 2018; Ercan, 2006; Karadaş, 2019; Karan, 2008; Kavaklı, 2022; Kineşçi & Keleş, 2023; Kocabaş, 2000; Kocamanoğlu, 2019; Kurtuldu, 2009; Mentiş-Köksoy, 2017; Morrow & Connor, 2011; Ocak, 2023; Okan, 2010; Oymakçier & Özaltunoğlu, 2019; Oymakçier, 2019; Özden, 2017; Özgül, 2017; Şahin & Aksüt, 2002; Şahin, 2009; Umuzdaş & Işıldak, 2019; Yokuş & Önk-Avşar, 2014).

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin müzik okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin müzik okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre hangi seviyede olduğunun belirlenmesinin bu dönemde verilen eğitimin niteliği açısından önem taşıdığı düşünülmektedir. Müzik okuryazarlığının konu edinen çalışmaların az sayıda oluşu nedeniyle araştırmanın alana katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Araştırmanın problem cümlesi “Sınıf öğretmenlerinin müzik okuryazarlıkları ne düzeydedir?” şeklinde oluşturulmuştur. Araştırmanın temel problemi çerçevesinde, çalışma grubunun müzik okuryazarlıklarının belirli değişkenlere (cinsiyet, yaş, il, kıdem, lisans eğitiminde alınan müzik eğitimi dönem sayısı, lisans eğitiminde alınan müzik dersinin yeterliliği, lisans harici müzik eğitimi alma durumu, lisans süreci veya sonrası müzik eğitimi sertifikası alma durumu) göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Yöntem

Araştırma, sınıf öğretmenlerinin müzik okuryazarlıklarının belirlenmesi amacıyla betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma türlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma gurubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Ağrı, Ardahan, Iğdır ve Kars il merkez ve merkez köylerinde görev yapmakta olan, seçkiz (random) örnekleme yoluyla seçilen 337 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Tablo 1.
Sınıf Öğretmenlerinin Demografik ve Tanımlayıcı Özellikleri

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Erkek	222	66.0
	Kadın	115	34.0
	Toplam	337	100.0
Yaş	20-24 Yaş	22	6.5
	25-29 Yaş	94	27.9
	30-34 Yaş	85	25.3
	35-39 Yaş	43	12.7
	40 Yaş ve üzeri	93	27.6
Çalışılan İl	Ağrı	34	10.0
	Ardahan	27	8.0
	Iğdır	133	39.5
	Kars	143	42.5
Kıdem	1-4 Yıl	102	30.3
	5-9 Yıl	92	27.3
	10-14 Yıl	34	10.1
	15 Yıl ve üzeri	109	32.3
Alınan Müzik Dersi Dönem Sayısı	1 Dönem	79	23.4
	2 Dönem	231	68.6
	2 Dönem üstü	5	1.5
Lisans Sürecinde Verilen Müzik Dersinin Yeterliliği	Hiç almayan	22	6.5
	Evet	63	18.7
	Hayır	274	81.3
Lisans Harici Müzik Eğitimi Alma Durumu	Evet	68	20.1
	Hayır	269	79.9

Sertifikalı Temel Müzik Eğitimi Alma Durumu	Evet	28	8.3
	Hayır	309	91.7

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan 337 öğretmenin %66'sının erkek, %34'ünün kadın olduğu; yaş dağılımına bakıldığında, %6.5'inin 20-24, %27.9'unun 25-29, %25.3'ünün 30-34, %12.7'sinin 35-39 yaş aralığında, %27.6'sının 40 yaş ve üzeri olduğu; çalıştıkları illere bakıldığında %10'unun Ağrı, %8'inin Ardahan, %39.5'inin Iğdır ve %42.5'inin Kars illerinde görev yaptığı; kıdem dağılımına bakıldığında ise %30.3'ünün 1-4, %27.3'ünün 5-9, %10.1'inin 10-14 yıl ve %32.3'ünün 15 yıl ve üzeri deneyime sahip olduğu; lisans eğitimi sürecinde alınan müzik dersi dönem sayısına bakıldığında %23.4'ünün 1 dönem, %68.6'sının 2 dönem, %1.5'inin 2 dönem üstü ve %6.5'inin ise hiç müzik dersi almadığı; %18.7'sinin lisans sürecinde verilen müzik dersini yeterli bulduğu ve %81.3'ünün ise lisans sürecinde verilen müzik dersini yeterli bulmadığı; %20.1'inin lisans harici müzik eğitimi aldığı, %79.9'unun lisans harici müzik eğitimi almadığı ve %8.3'ünün sertifikalı temel müzik eğitimi aldığı ve %91.7'sinin sertifikalı temel müzik eğitimi almadığı görülmektedir.

Bu çalışmaya Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu/Güzel Sanatlar Birimi Etik Kurul Başkanlığı tarafından 13.10.2021 tarih 10/1 sayılı belge numarası ile etik onay verilmiştir. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nce 25.05.2022 tarihli E-70297673-605.01-50347393 sayılı Yasal İzin Belgesi bulunmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Afacan ve Şentürk (2016) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi ve Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dallarına Yönelik Müzik Okuryazarlığı Ölçme Aracı" kullanılmıştır. Ölçek toplam 32 maddeden ve "Çocuk Şarkılarında Geçen Terimleri Tanıma ve Uygulama Becerisi" (1, 2, 3, 4, 5, 6, 12, 15, 16, 17. maddeler), "Şarkılarda Yöntem-Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi" (13, 14, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 30. maddeler), "Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi" (7, 8, 9, 10, 11. maddeler), "Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik Bilgi" (18, 19, 20, 31, 32. maddeler) ve "Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisi" (26, 27, 29. maddeler) adı altında 5 faktörden oluşmaktadır. Ayrıca kişisel bilgi formunda araştırmanın problemine yönelik belirleyici unsurlardan olan demografik ve tanımlayıcı bilgilere ilişkin sorular yer almaktadır. Araştırmada kullanılan ölçek maddeleri ve faktörler Tablo 2'de verilmiştir.

Veri Analizi

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin müzik okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi için, her maddenin aritmetik ortalamaları, ölçek ağırlıklı madde aritmetik ortalaması ve faktör bazında madde ortalamaları belirlenmiştir. Araştırmada demografik değişkenlere göre farklılığı ortaya koymak için hangi istatistiksel testin kullanılacağına belirlenmesinde örneklem sayısı $N > 30$ olduğu için Kolmogorov-Smirnov normallik testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda faktör ve ölçek maddeleri genel ortalamalarının normal dağılmadığı belirlenmiştir ($p < .05$). Demografik değişkenlerin farklılığını test etmek için non-parametric testlerden iki grup puanlarının karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada Afacan ve Şentürk (2016) tarafından geliştirilen 32 maddelik ölçme aracının kapsam ve yapı geçerliği ile güvenirlilik analizleri yapılmıştır. Faktör analizi sonucu ölçek maddelerinin özdeğeri 1'den yüksek olduğu, 5 faktörde toplandığı ve Cronbach Alfa güvenirlilik testi sonucunda $\alpha_{Genel\ Toplam} = .904$, α_1 Faktör = .852, α_2 Faktör = .815, α_3 Faktör = .785, α_4 Faktör = .713 ve α_5 Faktör = .859 katsayılarının ölçeğin yüksek derecede güvenirliliğini ortaya koymaktadır. Araştırmada ölçeğin zaman aşımından dolayı hâlen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olup olmadığını ortaya koymak için tekrar geçerlik ve güvenirlilik analizleri uygulanmıştır. Geliştirilen ölçeğin güvenirlilik çalışmaları ile araştırmada yapılan güvenirlilik analizi sonucunun örtüştüğü, ölçeğin hem madde bazında hem de ölçek madde toplamı bazında güvenirliliği sağladığı ve yüksek derecede güvenilir olduğu görülmüştür ($\alpha = .964$).

Tablo 2.
Müzik Okuryazarlık Maddeleri ve Faktörler

Maddeler
1. Çocuk şarkılarında kullanılan notaları tanıyorum.
2. Çocuk şarkılarında geçen müziksel işaretleri tanıyorum.
3. Çocuk şarkılarını bilgi düzeyinde çözümlerim.
4. Basit ritim kalıpları yazabilirim.
5. Basit ritim kalıplarını çalabilirim.
6. Okul şarkılarında deşifre yapabilirim.
7. Çocuk şarkılarında doğru şekilde müziksel okuma (solfej) yapabilirim.
8. Şarkılarda sesimi doğru kullanabilirim.
9. Okul şarkılarında doğru şekilde ritimsel okuma (bona) yapabilirim.
10. Dinlediğim bir parçada yapılan hatayı tespit edebilirim.
11. Duyduğum müziksel sesleri incelik-kalınlıklarına göre ayırt edebilirim.
12. Çocuk şarkılarını nota yazım kurallarına uygun bir şekilde yazabilirim.
13. Dramatizasyon (canlandırma) yöntemini şarkı öğretiminde kullanabilirim.
14. Müziksel beğeniyi geliştirmek için ne tür etkinlikler yapacağımı biliyorum.
15. Şarkılarda kullanılan terimleri tanıyorum.
16. Şarkılarda kullanılan terimleri çalgıda doğru uygulamam.
17. Şarkılarda kullanılan işaretleri doğru uygulamam.
18. Ses eğitimi bilgisine sahibim.
19. İlkokul öğretim programındaki müzik dersi konularını biliyorum.
20. Dinlediğim basit bir ezgiyi notaya alabilirim.
21. İstiklal Marşımızı müzikal olarak doğru söyleyebilirim.
22. Müzik öğretimi yöntem ve tekniklerini biliyorum.
23. Şarkı öğretimi yöntem ve tekniklerini biliyorum.
24. İlkokul müzik dersi etkinliklerini doğru şekilde gerçekleştirebilirim.
25. Şarkı öğretimi yöntem ve tekniklerini bir parçanın öğretiminde uygulayabilirim.
26. Orff yöntemi hakkında bilgi sahibiyim.
27. Çocuk şarkılarına Orff çalgıları için ritim eşliği yazabilirim.
28. Dinlediğim bir şarkıya ritmik hareketlerle eşlik edebilirim.
29. Okul şarkılarına Orff çalgıları ile eşlik edebilirim.
30. Dinlediğim bir ezgiyi doğru seslerle tekrar edebilirim.
31. Nota öğretim tekniklerini biliyorum.
32. Çocuğun müzik eğitiminde kullanılan türleri tanıyorum.
Faktörler
1. Çocuk Şarkılarında Geçen Terimleri Tanıma ve Uygulama Becerisi
2. Şarkılarda Yöntem-Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi
3. Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi
4. Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik Bilgi
5. Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisi

Bulgular

Araştırmanın problemine ilişkin bulgulardan olan sınıf öğretmenlerinin müzik okuryazarlık düzeylerinin faktör bazında ortalamaları ve genel ortalama puanlarına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3.
Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Okuryazarlık Düzeyleri

Faktörler	\bar{X}
1. Çocuk Şarkılarında Geçen Terimleri Tanıma ve Uygulama Becerisi	3.0320
2. Şarkılarda Yöntem-Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi	3.4583
3. Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi	3.2908
4. Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik Bilgi	2.8582
5. Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisi	2.3452
Genel Ortalama	3.1008

Tablo 3'te araştırmaya katılan öğretmenlerin ortalama puanlarına faktör bazında bakıldığında; 1. faktörün \bar{X} = 3.0320 (2.60< \bar{X} < 3.39 arası orta), 2. faktörün \bar{X} = 3.4583 (3.40< \bar{X} < 5.00 arası yüksek), 3. faktörün \bar{X} = 3.2908 (2.60< \bar{X} < 3.39 arası orta), 4. faktörün \bar{X} = 2.8582 (2.60< \bar{X} < 3.39 arası orta), 5. faktörün \bar{X} = 2.3452 (1.00< \bar{X} < 2.59 arası düşük) olduğu ve genel düzeyin ise \bar{X} = 3.1008 (2.60< \bar{X} < 3.39 arası orta) düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmanın temel problemi çerçevesinde, çalışma grubunun müzik okuryazarlıklarının belirli değişkenlere (cinsiyet, yaş, il, kıdem, lisans eğitiminde alınan müzik eğitimi dönem sayısı, lisans eğitiminde alınan müzik dersinin yeterliliği, lisans harici müzik eğitimi alma durumu, lisans süreci veya sonrası müzik eğitimi sertifikası alma durumu) göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin verilerin gösteriminde maddelerin hangi faktörleri içerdiği veri toplama aracı başlığı altında belirtilmiş olup bu nedenle faktör ve genel ortalamaya ilişkin bulgular tablolar hâlinde gösterilmiştir.

Tablo 4.
Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılıklar

Faktörler	Cinsiyet	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
1. Faktör	Kadın	222	3.0369	170.67	37888.50	12394.500	.662
	Erkek	115	3.0226	165.78	19064.50		
2. Faktör	Kadın	222	3.4740	170.80	37917.50	12365.500	.637
	Erkek	115	3.4280	165.53	19035.50		
3. Faktör	Kadın	222	3.2847	168.77	37468.00	12715.000	.953
	Erkek	115	3.3026	169.43	19485.00		
4. Faktör	Kadın	222	2.8396	167.87	37266.50	12513.500	.766
	Erkek	115	2.8939	171.19	19686.50		
5. Faktör	Kadın	222	2.3438	169.44	37616.00	12667.000	.907
	Erkek	115	2.3478	168.15	19337.00		
Genel Ortalama	Kadın	222	3.1028	170.87	37933.50	12349.500	.624
	Erkek	115	3.0970	165.39	19019.50		

Araştırmaya ilişkin bulgulardan olan, "cinsiyet" değişkenine göre farklılıklara bakıldığında, madde bazında 13 ve 20. maddelerde anlamlı bir fark olduğu ($p < .05$), faktör bazında ($p > .05$) ve genel ortalama puanları açısından ise ($U = 12349.500$, $p = .624 > .05$) anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür.

Tablo 5.
Yaş Değişkenine Göre Farklılıklar

Faktörler	Yaş	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
1. Faktör	20-24 arası	22	3.1955	184.61	4	13.046	.011
	25-29 arası	94	3.2564	192.52			
	30-34 arası	85	2.8106	147.13			
	35-39 arası	43	2.8326	145.14			
	40 ve üzeri	93	3.0613	172.55			
3. Faktör	20-24 arası	22	3.5818	196.43	4	11.258	.024
	25-29 arası	94	3.4340	186.11			
	30-34 arası	85	3.1035	145.15			
	35-39 arası	43	3.1721	152.97			
	40 ve üzeri	93	3.3032	174.44			
4. Faktör	20-24 arası	22	2.8364	164.73	4	11.839	.019
	25-29 arası	94	3.1000	197.19			
	30-34 arası	85	2.7529	157.88			
	35-39 arası	43	2.6884	146.55			
	40 ve üzeri	93	2.7935	162.06			
5. Faktör	20-24 arası	22	2.5606	188.36	4	15.370	.004
	25-29 arası	94	2.7057	198.62			
	30-34 arası	85	2.2588	160.73			
	35-39 arası	43	2.1395	151.00			
	40 ve üzeri	93	2.1039	150.37			
Genel Ortalama	20-24 arası	22	3.2486	187.18	4	14.016	.007
	25-29 arası	94	3.3098	197.48			
	30-34 arası	85	2.9607	150.35			
	35-39 arası	43	2.9906	150.49			
	40 ve üzeri	93	3.0336	161.52			

Araştırmaya ilişkin bulgulardan olan, “yaş” değişkenine göre farklılıklara bakıldığında, madde bazında 1, 2, 4, 5, 7, 13, 16, 19, 20, 21, 26, 27, 28 ve 29. maddelerde fark olduğu ($p < .05$), faktör bazında 1. faktör ($\chi^2_4 = 13.046$, $p = .011 < .05$), 3. faktör ($\chi^2_4 = 11.258$, $p = .024 < .05$), 4. faktör ($\chi^2_4 = 11.839$, $p = .019 < .05$), 5. faktör ($\chi^2_4 = 15.370$, $p = .004 < .05$) ve genel ortalama puanları arasında ($\chi^2_4 = 14.016$, $p = .007 < .05$) anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Faktör bazında *Çocuk Şarkılarında Geçen Terimleri Tanıma ve Uygulama Becerisi (1. Faktör)* faktöründe ortalamalar ve sıra ortalamaları incelendiğinde 30-34 yaş ve 35-39 yaş ile diğer yaş gruplarındaki öğretmenler arasında farklılık olduğu, en düşük müzik okuryazarlık düzeyinin 30-34 yaş ($SO_{30-34} = 147.13$, $\bar{X} = 2.8106$) ve 35-39 yaş arası öğretmenlere ($SO_{35-39} = 145.14$, $\bar{X} = 2.8326$) ait olduğu, en yüksek müzik okuryazarlık düzeyinin ise 25-29 yaş arası öğretmenlere ($SO_{25-29} = 192.52$, $\bar{X} = 3.2564$) ait olduğu görülmüştür.

Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi (3. Faktör) faktörüne ilişkin veriler incelendiğinde 30-34 yaş ve 35-39 yaş ile diğer yaş gruplarındaki öğretmenler arasında farklılık olduğu, en düşük müzik okuryazarlık düzeyinin 30-34 yaş ($SO_{30-34} = 145.15$, $\bar{X} = 3.1035$) ve 35-39 yaş arası öğretmenlere ($SO_{35-39} = 152.97$, $\bar{X} =$

3.1721) ait olduğu, en yüksek müzik okuryazarlık düzeyinin ise 20-24 yaş arası öğretmenlere ($SO_{20-24}=196.43$, $\bar{X}=3.5818$) ait olduğu görülmüştür.

Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik Bilgi (4. Faktör) faktörüne ilişkin veriler incelendiğinde 25-29 yaş ile diğer yaş gruplarındaki öğretmenler arasında farklılık olduğu, en düşük müzik okuryazarlık düzeyinin 35-39 yaş öğretmenlere ($SO_{35-39}=146.55$, $\bar{X}=2.6884$) ait olduğu, en yüksek müzik okuryazarlık düzeyinin ise 25-29 yaş arası öğretmenlere ($SO_{25-29}=197.19$, $\bar{X}=3.1000$) ait olduğu görülmüştür.

Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisi (5. Faktör) faktörüne ilişkin veriler incelendiğinde 20-24 yaş ve 25-29 yaş ile diğer yaş gruplarındaki öğretmenler arasında farklılık olduğu, en düşük müzik okuryazarlık düzeyinin 35-39 yaş ($SO_{35-39}=151.00$, $\bar{X}=2.1395$) ve 40 ve üzeri yaş öğretmenlere ($SO_{40\text{ ve üzeri}}=150.37$, $\bar{X}=2.1039$) ait olduğu, en yüksek müzik okuryazarlık düzeyinin ise 20-24 yaş ($SO_{20-24}=188.36$, $\bar{X}=2.5606$) ve 25-29 yaş arası öğretmenlere ($SO_{25-29}=198.62$, $\bar{X}=2.7057$) ait olduğu görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin genel müzik okuryazarlık düzeylerine ilişkin veriler incelendiğinde ise 20-24 yaş ve 25-29 yaş ile diğer yaş gruplarındaki öğretmenler arasında farklılık olduğu, en düşük müzik okuryazarlık düzeyinin 30-34 yaş ($SO_{30-34}=150.35$, $\bar{X}=2.9607$) ve 35-39 yaş arası öğretmenlere ($SO_{35-39}=150.49$, $\bar{X}=2.9906$) ait olduğu, en yüksek müzik okuryazarlık düzeyinin ise 20-24 yaş ($SO_{20-24}=187.18$, $\bar{X}=3.2486$) ve 25-29 yaş arası öğretmenlere ($SO_{25-29}=197.48$, $\bar{X}=3.3098$) ait olduğu görülmektedir.

Tablo 6.
Çalışılan İl Değişkenine Göre Farklılıklar

Faktörler	İl	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
1. Faktör	Ağrı	34	3.1147	180.12	3	4.080	.253
	Ardahan	27	3.1667	183.52			
	Iğdır	133	2.9023	156.02			
	Kars	143	3.1077	175.69			
2. Faktör	Ağrı	34	3.6471	197.49	3	6.942	.074
	Ardahan	27	3.4486	168.28			
	Iğdır	133	3.3350	153.91			
	Kars	143	3.5299	176.40			
3. Faktör	Ağrı	34	3.4588	187.41	3	3.943	.268
	Ardahan	27	3.3926	183.35			
	Iğdır	133	3.1654	157.33			
	Kars	143	3.3483	172.76			
4. Faktör	Ağrı	34	2.8882	173.09	3	2.379	.498
	Ardahan	27	2.9556	179.00			
	Iğdır	133	2.7383	159.01			
	Kars	143	2.9441	175.43			
5. Faktör	Ağrı	34	2.2059	156.81	3	1.533	.675
	Ardahan	27	2.5432	187.09			
	Iğdır	133	2.2957	167.61			
	Kars	143	2.3869	169.78			
Genel Ortalama	Ağrı	34	3.1976	186.71	3	4.203	.240
	Ardahan	27	3.1898	181.81			
	Iğdır	133	2.9826	156.41			
	Kars	143	3.1709	174.08			

Araştırmaya ilişkin bulgulardan olan, “il” değişkenine göre farklılıklara bakıldığında, ölçek maddelerinden 1, 2 ve 23. maddelerde anlamlı bir fark olduğu ($p < .05$), faktör bazında ($p > .05$) ve genel ortalama puanları açısından ise ($\chi^2_3 = 4.203$, $p = .240 > .05$) anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür.

Tablo 7.
Kıdem Değişkenine Göre Farklılıklar

Faktörler	Kıdem	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
2. Faktör	1-4 yıl arası	102	3.6580	195.08	3	11.062	.011
	5-9 yıl arası	92	3.3865	158.86			
	10-14 yıl arası	34	3.4902	167.53			
	15 yıl ve üzeri	109	3.3221	153.61			
3. Faktör	1-4 yıl arası	102	3.4922	189.92	3	8.423	.038
	5-9 yıl arası	92	3.1261	151.42			
	10-14 yıl arası	34	3.2235	155.29			
	15 yıl ve üzeri	109	3.2624	168.53			
4. Faktör	1-4 yıl arası	102	3.0843	192.74	3	9.911	.019
	5-9 yıl arası	92	2.8043	167.12			
	10-14 yıl arası	34	2.7412	150.38			
	15 yıl ve üzeri	109	2.7284	154.18			
5. Faktör	1-4 yıl arası	102	2.8497	211.06	3	28.014	.000
	5-9 yıl arası	92	2.1739	153.05			
	10-14 yıl arası	34	2.1471	152.78			
	15 yıl ve üzeri	109	2.0795	148.16			
Genel Ortalama	1-4 yıl arası	102	3.3315	198.43	3	13.536	.004
	5-9 yıl arası	92	2.9942	157.36			
	10-14 yıl arası	34	3.0138	149.59			
	15 yıl ve üzeri	109	3.0020	157.34			

Araştırmaya ilişkin bulgulardan olan, “kıdem” değişkenine göre farklılıklara bakıldığında, madde bazında 4, 5, 7, 11, 13, 16, 17, 19, 24, 26, 27, 28, 29, 30 ve 32. maddelerde fark olduğu ($p < .05$), faktör bazında 2. faktör ($\chi^2_3 = 11.062$, $p = .011 < .05$), 3. faktör ($\chi^2_3 = 8.423$, $p = .038 < .05$), 4. faktör ($\chi^2_3 = 9.911$, $p = .019 < .05$), 5. faktör ($\chi^2_3 = 28.014$, $p = .000 < .05$) ve genel ortalama puanları arasında ($\chi^2_3 = 13.536$, $p = .004 < .05$) anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Faktör bazında *Şarkılarda Yöntem-Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi* (2. Faktör) faktörüne ilişkin veriler incelendiğinde 1-4 yıl arası kıdem ile diğer kıdem gruplarındaki öğretmenler arasında farklılık olduğu, en düşük müzik okuryazarlık düzeyinin 15 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlere ait olduğu ($SO_{15 \text{ yıl ve üzeri}} = 153.61$, $\bar{X} = 3.3221$), en yüksek müzik okuryazarlık düzeyinin ise 1-4 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere ($SO_{1-4 \text{ yıl}} = 195.08$, $\bar{X} = 3.6580$) ait olduğu görülmüştür.

Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi (3. Faktör) faktörüne ilişkin veriler incelendiğinde 1-4 yıl arası kıdem ile diğer kıdem gruplarındaki öğretmenler arasında farklılık olduğu, en düşük müzik okuryazarlık düzeyinin 5-9 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlere ait olduğu ($SO_{5-9 \text{ yıl}} = 151.42$, $\bar{X} = 3.1261$), en yüksek müzik okuryazarlık düzeyinin ise 1-4 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere ($SO_{1-4 \text{ yıl}} = 189.92$, $\bar{X} = 3.4922$) ait olduğu görülmüştür.

Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik Bilgi (4. Faktör) faktörüne ilişkin veriler incelendiğinde 1-4 yıl arası kıdem ile diğer kıdem gruplarındaki öğretmenler arasında farklılık olduğu, en düşük müzik okuryazarlık düzeyinin 15 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu ($SO_{15 \text{ yıl ve üzeri}} = 154.18$, $\bar{X} = 2.7284$), en yüksek

müzik okuryazarlık düzeyinin ise 1-4 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlere ($SO_{1-4\text{ yıl}}= 192.74$, $\bar{X}= 3.0843$) ait olduğu görülmüştür.

Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisi (5. Faktör) faktörüne ilişkin veriler incelendiğinde 1-4 yıl arası kıdem ile diğer kıdem gruplarındaki öğretmenler arasında farklılık olduğu, en düşük müzik okuryazarlık düzeyinin 15 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu ($SO_{15\text{ yıl ve üzeri}}= 148.16$, $\bar{X}= 2.0795$), en yüksek müzik okuryazarlık düzeyinin ise 1-4 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlere ($SO_{1-4\text{ yıl}}= 211.06$, $\bar{X}= 2.8497$) ait olduğu görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin kıdem değişkenine göre genel müzik okuryazarlık düzeylerine ilişkin veriler incelendiğinde ise 1-4 yıl arası kıdem ile diğer kıdem gruplarındaki öğretmenler arasında farklılık olduğu, en düşük müzik okuryazarlık düzeyinin 5-9 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ($SO_{5-9\text{ yıl}}= 157.36$, $\bar{X}= 2.9942$) ve 15 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlere ait olduğu ($SO_{15\text{ yıl ve üzeri}}= 157.34$, $\bar{X}= 3.0020$), en yüksek müzik okuryazarlık düzeyinin ise 1-4 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu ($SO_{1-4\text{ yıl}}= 198.43$, $\bar{X}= 3.3315$) görülmektedir.

Tablo 8.

Lisans Eğitiminde Alınan Müzik Eğitimi Dönem Sayısı Değişkenine Göre Farklılıklar

Faktörler	Dönem Sayısı	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
1. Faktör	1 Dönem	79	3.0152	164.04	3	4.995	.172
	2 Dönem	232	3.0267	168.98			
	2 Dönem üstü	5	4.0000	264.00			
	Hiç almayan	21	2.9238	165.31			
2. Faktör	1 Dönem	79	3.4430	166.37	3	1.981	.576
	2 Dönem	232	3.4761	169.55			
	2 Dönem üstü	5	4.0000	225.80			
	Hiç almayan	21	3.1905	159.24			
3. Faktör	1 Dönem	79	3.1924	154.03	3	6.259	.100
	2 Dönem	232	3.2983	170.20			
	2 Dönem üstü	5	3.9200	243.10			
	Hiç almayan	21	3.4286	194.40			
4. Faktör	1 Dönem	79	2.8329	166.56	3	1.892	.595
	2 Dönem	232	2.8483	167.98			
	2 Dönem üstü	5	3.6000	225.80			
	Hiç almayan	21	2.8857	175.95			
5. Faktör	1 Dönem	79	2.4051	174.13	3	2.631	.452
	2 Dönem	232	2.3348	168.63			
	2 Dönem üstü	5	2.8000	211.20			
	Hiç almayan	21	2.1270	143.71			
Genel Ortalama	1 Dönem	79	3.0775	163.92	3	2.637	.451
	2 Dönem	232	3.1028	169.51			
	2 Dönem üstü	5	3.8125	236.50			
	Hiç almayan	21	2.9970	166.36			

Araştırmaya ilişkin bulgulardan olan, “lisans eğitiminde alınan müzik eğitimi dönem sayısı” değişkenine göre farklılıklara bakıldığında, 1 ve 2. maddelerde anlamlı bir fark olduğu ($p < .05$), faktör bazında ($p > .05$) ve genel ortalama puanları açısından ise ($\chi^2_{3} = 2.637$, $p = .451 > .05$) anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür.

Tablo 9.
Lisans Eğitiminde Alınan Müzik Dersinin Yeterliliği Değişkenine Göre Farklılıklar

Faktörler	Müzik		N	\bar{X}	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
	Dersinin	Yeterliliği						
1. Faktör	Yeterli	63	3.6302	234.47	14771.50	4506.500	.000	
	Yeterli değil	274	2.8945	153.95	42181.50			
2. Faktör	Yeterli	63	3.8765	225.74	14221.50	5056.500	.000	
	Yeterli değil	274	3.3621	155.95	42731.50			
3. Faktör	Yeterli	63	3.6889	213.93	13477.50	5800.500	.000	
	Yeterli değil	274	3.1993	158.67	43475.50			
4. Faktör	Yeterli	63	3.4381	234.25	14758.00	4520.000	.000	
	Yeterli değil	274	2.7248	154.00	42195.00			
5. Faktör	Yeterli	63	2.7090	196.60	12385.50	6892.500	.012	
	Yeterli değil	274	2.2616	162.66	44567.50			
Genel	Yeterli	63	3.5923	234.29	14760.50	4517.500	.000	
Ortalama	Yeterli değil	274	2.9878	153.99	42192.50			

Araştırmaya ilişkin bulgulardan olan, “lisans eğitiminde alınan müzik dersinin yeterliliği” değişkenine göre farklılıklara bakıldığında, madde bazında 28. madde haricinde tüm maddelerde ($p < .05$), tüm faktörlerde ($p < .05$) ve genel ortalama puanları arasında ($U = 4517.500$, $p = .000 < .05$) anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Faktör bazında *Çocuk Şarkılarında Geçen Terimleri Tanıma ve Uygulama Becerisi (1. Faktör)* ($SO_{\text{Yeterli}} = 234.47$, $\bar{X} = 3.6302$, $ST_{\text{Yeterli}} = 14771.50$ ve $SO_{\text{Yeterli değil}} = 153.95$, $\bar{X} = 2.8945$, $ST_{\text{Yeterli değil}} = 42181.50$) faktörüne ortalama, sıra ortalama ve sıra toplam puanları incelendiğinde yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin müzik okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Şarkılarda yöntem-teknik bilgisi ve kullanma becerisi (2. Faktör) ($SO_{\text{Yeterli}} = 225.74$, $\bar{X} = 3.8765$, $ST_{\text{Yeterli}} = 14221.50$ ve $SO_{\text{Yeterli değil}} = 155.95$, $\bar{X} = 3.3621$, $ST_{\text{Yeterli değil}} = 42731.50$) faktörüne ilişkin veriler incelendiğinde yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin müzik okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi (3. Faktör) ($SO_{\text{Yeterli}} = 213.93$, $\bar{X} = 3.6889$, $ST_{\text{Yeterli}} = 13477.50$ ve $SO_{\text{Yeterli değil}} = 158.67$, $\bar{X} = 3.1993$, $ST_{\text{Yeterli değil}} = 43475.50$) faktörüne ilişkin veriler incelendiğinde yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin müzik okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik Bilgi (4. Faktör) ($SO_{\text{Yeterli}} = 234.25$, $\bar{X} = 3.4381$, $ST_{\text{Yeterli}} = 14758.00$ ve $SO_{\text{Yeterli değil}} = 154.00$, $\bar{X} = 2.7248$, $ST_{\text{Yeterli değil}} = 42195.00$) faktörüne ilişkin veriler incelendiğinde yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin müzik okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisi (5. Faktör) ($SO_{\text{Yeterli}} = 196.60$, $\bar{X} = 2.7090$, $ST_{\text{Yeterli}} = 12385.50$ ve $SO_{\text{Yeterli değil}} = 162.66$, $\bar{X} = 2.2616$, $ST_{\text{Yeterli değil}} = 44567.50$) faktörüne ilişkin veriler incelendiğinde yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin müzik okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin lisans eğitiminde alınan müzik dersinin yeterliliği değişkenine göre genel müzik okuryazarlık düzeylerine ($SO_{\text{Yeterli}} = 234.29$, $\bar{X} = 3.5923$, $ST_{\text{Yeterli}} = 14760.50$ ve $SO_{\text{Yeterli değil}} = 153.99$, $\bar{X} = 2.9878$, $ST_{\text{Yeterli değil}} = 42192.50$) ilişkin veriler incelendiğinde yeterli olduğunu düşünenlerin yeterli olmadığını düşünenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 10.*Lisans Harici Müzik Eğitimi Alma Durumu Değişkenine Göre Farklılıklar*

Faktörler	Müzik Eğitimi Alma	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
1. Faktör	Alan	68	3.5765	224.82	15287.50	5350.500	.000
	Almayan	269	2.8944	154.89	41665.50		
2. Faktör	Alan	68	3.8121	216.25	14705.00	5933.000	.000
	Almayan	269	3.3689	157.06	42248.00		
3. Faktör	Alan	68	3.8324	229.78	15625.00	5013.000	.000
	Almayan	269	3.1539	153.64	41328.00		
4. Faktör	Alan	68	3.2853	214.22	14567.00	6071.000	.000
	Almayan	269	2.7502	157.57	42386.00		
5. Faktör	Alan	68	2.9706	219.89	14952.50	5685.500	.000
	Almayan	269	2.1871	156.14	42000.50		
Genel Ortalama	Alan	68	3.5804	228.88	15563.50	5074.500	.000
	Almayan	269	2.9796	153.86	41389.50		

Araştırmaya ilişkin bulgulardan olan, “lisans harici müzik eğitimi alma durumu” değişkenine göre farklılıklara bakıldığında, ölçeğin madde ve faktörlerinin tamamında ($p < .05$) ve genel ortalama puanları arasında ($U = 5074.500$, $p = .000 < .05$) anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Faktör bazında *Çocuk Şarkılarında Geçen Terimleri Tanıma ve Uygulama Becerisi (1. Faktör)* ($SO_{Alan} = 224.82$, $\bar{X} = 3.5765$, $ST_{Alan} = 15287.50$ ve $SO_{Almayan} = 154.89$, $\bar{X} = 2.8944$, $ST_{Almayan} = 41665.50$) faktörüne ilişkin veriler incelendiğinde lisans harici müzik eğitimi alan öğretmenlerin müzik okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Şarkılarda Yöntem-Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi (2. Faktör) ($SO_{Alan} = 216.25$, $\bar{X} = 3.8121$, $ST_{Alan} = 14705.00$ ve $SO_{Almayan} = 157.06$, $\bar{X} = 3.3689$, $ST_{Almayan} = 42248.00$) faktörüne ilişkin veriler incelendiğinde lisans harici müzik eğitimi alan öğretmenlerin müzik okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi (3. Faktör) ($SO_{Alan} = 229.78$, $\bar{X} = 3.8324$, $ST_{Alan} = 15625.00$ ve $SO_{Almayan} = 153.64$, $\bar{X} = 3.1539$, $ST_{Almayan} = 41328.00$) faktörüne ilişkin veriler incelendiğinde lisans harici müzik eğitimi alan öğretmenlerin müzik okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik Bilgi (4. Faktör) ($SO_{Alan} = 214.22$, $\bar{X} = 3.2853$, $ST_{Alan} = 14567.00$ ve $SO_{Almayan} = 157.57$, $\bar{X} = 2.7502$, $ST_{Almayan} = 42386.00$) faktörüne ilişkin veriler incelendiğinde lisans harici müzik eğitimi alan öğretmenlerin müzik okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisi (5. Faktör) ($SO_{Alan} = 219.89$, $\bar{X} = 2.9706$, $ST_{Alan} = 14952.50$ ve $SO_{Almayan} = 156.14$, $\bar{X} = 2.1871$, $ST_{Almayan} = 42000.50$) faktörüne ilişkin veriler incelendiğinde lisans harici müzik eğitimi alan öğretmenlerin müzik okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin lisans harici müzik eğitimi alma durumu değişkenine göre genel müzik okuryazarlık düzeylerine ($SO_{Alan} = 228.88$, $\bar{X} = 3.5804$, $ST_{Alan} = 15563.50$ ve $SO_{Almayan} = 153.86$, $\bar{X} = 2.9796$, $ST_{Almayan} = 41389.50$) ilişkin veriler incelendiğinde lisans harici müzik eğitimi alanların almayanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 11.*Lisans Süreci veya Sonrası Müzik Eğitimi Sertifikası Alma Durumu Değişkenine Göre Farklılıklar*

Faktörler	Müzik Eğitimi Sertifikası Alma	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
1. Faktör	Alan	28	3.8607	247.70	6935.50	2122.500	.000
	Almayan	309	2.9570	161.87	50017.50		
2. Faktör	Alan	28	4.0159	236.25	6615.00	2443.000	.000
	Almayan	309	3.4078	162.91	50338.00		
3. Faktör	Alan	28	4.0500	245.55	6875.50	2182.500	.000
	Almayan	309	3.2220	162.06	50077.50		
4. Faktör	Alan	28	3.5857	235.32	6589.00	2469.000	.000
	Almayan	309	2.7922	162.99	50364.00		
5. Faktör	Alan	28	3.2976	244.59	6848.50	2209.500	.000
	Almayan	309	2.2589	162.15	50104.50		
Genel Ortalama	Alan	28	3.8382	250.52	7014.50	2043.500	.000
	Almayan	309	3.0340	161.61	49938.50		

Araştırmaya ilişkin bulgulardan olan, “lisans süreci veya sonrası müzik eğitimi sertifikası alma durumu” değişkenine göre farklılıklara bakıldığında, ölçeğin madde ve faktörlerinin tamamında ($p < .05$) ve genel ortalama puanları arasında ($U = 2043.500$, $p = .000 < .05$) anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Faktör bazında *Çocuk Şarkılarında Geçen Terimleri Tanıma ve Uygulama Becerisi (1. Faktör)* ($SO_{Alan} = 247.70$, $\bar{X} = 3.8607$, $ST_{Alan} = 6935.50$ ve $SO_{Almayan} = 161.87$, $\bar{X} = 2.9570$, $ST_{Almayan} = 50017.50$) faktörüne ilişkin veriler incelendiğinde lisans süreci veya sonrası müzik eğitimi sertifikası alan öğretmenlerin müzik okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Şarkılarda Yöntem-Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi (2. Faktör) ($SO_{Alan} = 236.25$, $\bar{X} = 4.0159$, $ST_{Alan} = 6615.00$ ve $SO_{Almayan} = 162.91$, $\bar{X} = 3.4078$, $ST_{Almayan} = 50338.00$) faktörüne ilişkin veriler incelendiğinde lisans süreci veya sonrası müzik eğitimi sertifikası alan öğretmenlerin müzik okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi” (3. Faktör) ($SO_{Alan} = 245.55$, $\bar{X} = 4.0500$, $ST_{Alan} = 6875.50$ ve $SO_{Almayan} = 162.06$, $\bar{X} = 3.2220$, $ST_{Almayan} = 50077.50$) faktörüne ilişkin veriler incelendiğinde lisans süreci veya sonrası müzik eğitimi sertifikası alan öğretmenlerin müzik okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik Bilgi (4. Faktör) ($SO_{Alan} = 235.32$, $\bar{X} = 3.5857$, $ST_{Alan} = 6589.00$ ve $SO_{Almayan} = 162.99$, $\bar{X} = 2.7922$, $ST_{Almayan} = 50364.00$) faktörüne ilişkin veriler incelendiğinde lisans süreci veya sonrası müzik eğitimi sertifikası alan öğretmenlerin müzik okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisi (5. Faktör) ($SO_{Alan} = 244.59$, $\bar{X} = 3.2976$, $ST_{Alan} = 6848.50$ ve $SO_{Almayan} = 162.15$, $\bar{X} = 2.2589$, $ST_{Almayan} = 50104.50$) faktörüne ilişkin veriler incelendiğinde lisans süreci veya sonrası müzik eğitimi sertifikası alan öğretmenlerin müzik okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin lisans süreci veya sonrası müzik eğitimi sertifikası alma durumu değişkenine göre genel müzik okuryazarlık düzeylerine ($SO_{Alan} = 250.52$, $\bar{X} = 3.8382$, $ST_{Alan} = 7014.50$ ve $SO_{Almayan} = 161.61$, $\bar{X} = 3.0340$, $ST_{Almayan} = 49938.50$) ilişkin veriler incelendiğinde alanların almaya göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma ile sınıf öğretmenlerinin müzik okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin müzik okuryazarlık düzeylerinin genel ortalamaları incelendiğinde orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Açılmış ve Kuşdemir-Kayıran'ın (2021) sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının müzik öğretimine ilişkin öz yeterlik ortalamalarının orta düzeyde olduğu sonucu ve Albayrak'ın (2020) öğretmenlerin müzik dersini gerçekleştirebilme konusunda kendilerini orta seviyede bulduğu sonucu bu araştırmayla benzerlik göstermektedir.

Karan (2008) ve Ocak (2023) öğretmenlerin müzik eğitimi konusunda kendilerini yetersiz bulduklarını tespit etmiştir. Dinç-Altun ve Uzuner (2018) sınıf öğretmenlerinin üniversitede aldığı müzik eğitiminin çocukların düzeyine inmede yetersiz kaldığını, bu duruma gerekçe olarak ise lisans düzeyinde verilen müzik eğitimin daha çok teorik bilgilerden oluşması ve uygulamalı eğitimin az olmasını gösterdiklerini belirtmişlerdir. Şahin (2009) ilköğretim müzik dersi öğretim programlarındaki kazanımları gerçekleştirme konusunda sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun uygulama açısından programı zor bulduklarını, bu sonuç doğrultusunda bu derse müzik öğretmenlerinin girmesi gerektiğini, benzer bir şekilde Karadaş'ın (2019) öğretmenlerin lisans sürecinde aldıkları müzik eğitimi yeterli bulmadığı ve bu dersi müzik öğretmenlerinin yürütmesi gerektiği sonucu müzik dersi hedef ve kazanımların gerçekleşmesinde sınıf öğretmenlerinin büyük sorunlar yaşadığını ortaya koymaktadır. Farklı bir araştırmada diğer branş öğretmenlerine göre müzik öğretmenlerinin ses ile karşılaşılan problemler karşısında kendini geliştirebilme ve sorunlara çözüm bulabilme konusunda daha yüksek potansiyele sahip olmaları bu sonuçları destekleyen bir bulgu olarak gösterilebilir (Morrow & Connor, 2011). Oymakcıer ve Özaltunoğlu (2019) ise öğretmen adaylarının aldıkları müzik eğitime ve müzik dersini gerçekleştirebilme yeterliklerine ilişkin görüşlerinin yüksek düzeyde olumlu olduğunu tespit etmesi farklı bir sonucu ortaya koymaktadır. Genel olarak incelendiğinde yapılan birçok araştırma sınıf öğretmenlerinin müzik okuryazarlık düzeyinin orta ya da düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma problemine ilişkin sonuçlar faktör bazında incelendiğinde; *Çocuk Şarkılarında Geçen Terimleri Tanıma ve Uygulama Becerisi*'nin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Kavramların bilinmesi ve uygulama alanında kullanılması çok tekrar gerektiren uzun bir döneme ihtiyaç duymaktadır. Bu durumun öğrenme düzeyi üzerinde oldukça etkili olması araştırma sonucunun orta düzey çıkmasının nedeni olarak gösterilebilir. Kurtuldu (2009) öğretmen adaylarının, lisans müzik eğitimi sürecinde verilen müzik dersinin ders saati bakımından yeterli bulunduğu ancak uygulama yapma sürelerinin az olduğu ve uygulama esnasında öğrencilerin aktif bir şekilde uygulamaya katılma ihtiyaçlarının olduğunu tespit etmiştir. B. Çelik (2001) öğretmen adaylarının ses gürlük tanımı konusunda genel bilgilerinin yeterli seviyede, ancak hız terimleri ve gürlük basamaklarıyla alakalı bilgilerinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Benzer bir şekilde Ercan (2006) öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun notaları tanıma, notaların süre değerlerini bilme, ses değiştirici işaretleri tanıma, ölçü sayıları ve vuruş gibi müzikal talimatları içeren bilgilerinin kısmen yeterli olduğu, nüans terimlerini tanıma ve transpoze kavramını bilme durumlarına ait müzik okuryazarlık seviyelerinin düşük düzeyde olduğunu rapor etmiştir. Umuzdaş ve Işıldak (2019) ise öğretmen adaylarının lisans eğitiminde müzik dersinde verilen kuramsal bilgileri yeterli bulmadığını ve bunun sonucu olarak nota deşifresi gibi uygulama gerektiren konularda yetersiz kaldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çocuk şarkılarında geçen terimleri tanıma ve uygulama becerilerinin düşük olduğu (Şahin & Aksüt, 2002), öğretmenlerin uygulama becerileri konusunda problem yaşadığını belirten (Karan, 2008) çalışmalar da vardır. Bu araştırma sonuçlarından farklı olarak Özgül (2017) öğretmen adaylarının büyük bir kısmının nota okuyabildiğini, Çevik (2011) ise öğretmenlerin uygulama becerisine ait özyeterlik düzeylerinin yüksek seviyede olduğunu tespitini yapmışlardır. Yeterlik düzeylerini yüksek düzeyde tespit eden araştırmalar olsa da çoğunun sonucunun orta düzey olması uygulama becerileri açısından problemler olduğunu göstermektedir.

Şarkılarda Yöntem-Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi'nin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. İlgili araştırmalara bakıldığında yöntem teknik bakımından müzik okuryazarlığını yüksek düzeyde bulan sonuçlara rastlanamamıştır. Özden (2017) öğretmen adaylarının lisans döneminde aldıkları müzik dersinin

yöntem ve teknik becerilerin gelişimi bakımından kısmen yeterli bulunduğunu belirtmiştir. Şahin (2009) öğretmenlerin kulaktan şarkı öğretimi ve nota öğretim yöntemleri dışında diğer yöntem teknik kullanma becerisine ait müzik okuryazarlık düzeylerinin düşük olduğunu ayrıca canlandırma yöntemi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonuçlarına ulaşmıştır. Benzer şekilde Okan (2010) yöntem teknik yönünden öğretmenlerin eksikliğinin olduğunu, Y. Çelik (2018) ise öğretmen adaylarının teorik bilgiyi yaşam becerisine dönüştürmeye yönelik özyeterlik algılarının düşük seviyede olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuçlara göre şarkılarda yöntem teknik bilgisi bakımından problemler yaşandığını söylemek mümkündür.

Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi'nin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Müzik öğretim yöntemlerinden biri olan kulaktan öğretim yöntemi birçok öğretmenin işini kolaylaştırmak için başvurduğu bir eğitim biçimidir. Bu durum öğretmenlerin işini kolaylaştırdığından nota ve solfej ile şarkı öğretiminden kaçınmaya sevk edebileceği düşünülebilir. Kocabaş'ın (2000) öğretmenlerin dağarcık bilgilerini geliştirmek için eser deşifresi yapmak yerine daha çok dinleme yoluyla repertuvarlarına katmayı tercih etmeleri bu fikri desteklemektedir. Ercan (2006) öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun solfej, bona ve ses özelliklerini bilme durumlarının kısmen yeterli olduğu tespiti, ayrıca Arapgirlioğlu ve Karagöz'ün (2011) öğretmen adaylarının müzik eğitimi dersinde şarkı söyleme becerisi, sofej ve bona yapabilme yeterliklerini kısmen kazandığını bildirmeleri bu araştırma ile benzer sonuçlar ortaya koymuştur. Şahin ve Aksüt (2002) öğretmenlerin müziksel algı ve sesini kullanma becerisine ait görüşlerini yeterli seviyede olduğunu, Kavaklı (2022) ise öğretmen adaylarının müziksel algı ve sesini kullanma becerisi ait müzik okuryazarlık düzeylerini yüksek seviyede olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuçların aksine Akgül-Barış ve Özata (2009) öğretmen adaylarının seslerini müzikal anlamda yeterli bulmadıklarını bununla beraber solfej yapabilme durumlarının yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik Bilgi'sinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. İlkokul seviyesindeki dağarcığı kapsayan şarkıların ritmik ve melodik yapısının kısmen zor olması öğretmenlerin bu konuda kendilerini orta düzeyde görmelerinin sebebi olarak gösterilebilir. Birçok araştırma da bu konuda öğretmen ve öğretmen adaylarının sorun yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Kocamanoğlu (2019) araştırmasında öğretmenlerin düzeye uygun ses eğitimi becerisi, şarkı söyleme teknikleri hakkında beceri düzeylerinin orta seviyede olduğunu belirten benzer bir sonuca ulaşmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretmenlerinin eğitsel müzik dağarcığına ait müzik okuryazarlık düzeylerinin düşük seviyede olduğunu tespit eden araştırmalarda vardır (Şahin & Aksüt, 2002; Yokuş ve Önk-Avşar, 2014). Aydınlı (2007) öğretmenlerin çocuklara şarkı öğretirken şarkıların ritmiyle ilgili çok az çalışma yaptıkları nota yoluyla şarkı öğretimini hiç yapmadıkları ve daha çok kulaktan şarkı öğretim yöntemini tercih ettikleri, çocuk şarkılarına yönelik dağarcığına ait yayınları takip etmede güçlük çektiklerini tespit etmiştir.

Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisi'nin düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yapılan literatür taramasında sınıf öğretmenlerinin Orff bilgisini belirleyen bulgulara çok az rastlanması sınıf eğitiminde Orff yaklaşımının yeterli düzeyde kullanılmadığının farklı bir göstergesi olabilir. Ulaşılabilen çalışmalardan; Şahin (2009) öğretmenlerin büyük çoğunluğunun Orff yaklaşımını bilmediğini tespit etmiş, Kocamanoğlu (2019) ise araştırmasında öğretmenlerin Orff yaklaşımı bilgilerinin çok düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonucunda "cinsiyet" değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Literatürde benzer konularda (güven, tutum, özyeterlik vb.) cinsiyet değişkeni bakımından aralarında anlamlı fark olmadığını savunan çalışmalar görülmektedir (Albayrak, 2020; Çelik & Yetim, 2017; Kavaklı, 2022; Kineşci & Keleş, 2023; Kocamanoğlu, 2019; Mentiş-Köksoy, 2017; Oymakcier, 2019). Farklı bir sonuca ulaşan Çevik (2011) sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin özyeterlik inançları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunduğunu, kadınların özyeterlik puanının erkeklerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

"Yaş" değişkenine göre genel ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin genel müzik okuryazarlık düzeylerinin ortalamaları incelendiğinde, 20-24 ve 25-29 yaş arası öğretmenler ile diğer yaş gruplarındaki öğretmenler arasında farklılık olduğu, en düşük müzik okuryazarlık düzeyinin 30-34 ve 35-39 yaş arası öğretmenlere ait olduğu, en yüksek müzik okuryazarlık düzeyinin ise 20-24 ve 25-29 yaş arası sınıf öğretmenlerine ait olduğu görülmüştür. Çevik (2011) sınıf öğretmenliği

öğrencilerinin yaş düzeyine göre müzik öğretimi özyeterlikleri arasında anlamlı farklılık olduğunu, 22-24 yaş grubundaki öğrencilerin özyeterlikleri yüksek iken, 19-21 yaş grubundaki öğrencilerin özyeterliklerinin daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Kocmanoğlu (2019) sınıf öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinin kuramsal bilgi ve çalgı eğitimi, ses eğitimi ve çocuk şarkıları dağarcığı ve özel müzik öğretimi yöntemlerine ilişkin yeterlilikleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirtmiştir. Çelik ve Yetim (2017) sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimine yönelik tutumları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını, Oymakcier (2019) öğrencilerin müzik eğitimine ilişkin görüşleri bakımından yaş değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığını tespit etmişlerdir.

“Çalışılan il” değişkenine göre genel ortalama puanı arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Kocmanoğlu (2019) bu araştırma sonucuyla benzer olarak sınıf öğretmenlerinin genel ve özel müzik öğretimi yöntem ve tekniklerinin yeterlilikleriyle çalıştıkları ilçe değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını tespit etmiştir. “Kıdem” değişkenine göre genel ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre genel müzik okuryazarlık düzeylerinin ortalamaları ve sıra ortalamaları incelendiğinde, 1-4 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler ile diğer kıdem gruplarındaki öğretmenler arasında farklılık olduğu, en düşük müzik okuryazarlık düzeyinin 5-9 ve 15 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerine ait olduğu, en yüksek müzik okuryazarlık düzeyinin ise 1-4 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlere ait olduğu belirlenmiştir. Açılmış ve Kuşdemir-Kayıran (2021) 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin müzik öğretimine yönelik öz yeterlik ve tutuma ilişkin puan ortalamalarının diğer guruplardan daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Kocmanoğlu (2019) ise sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre genel müzik öğretim yöntemi yeterlik düzeylerinin farklılık gösterdiğini, 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin genel müzik öğretim yöntemi yeterlik düzeylerinin yüksek olduğunu, 10 yıl ve altı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde bu düzeyin daha düşük olduğu saptamıştır. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin genel müzik öğretim yöntemi yeterliklerinin tecrübeleri doğrultusunda arttığını belirtmiştir.

“Lisans eğitiminde alınan müzik eğitimi dönem sayısı” değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. “Lisans döneminde alınan müzik dersinin yeterliliği” değişkenine göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun alınan müzik dersini yeterli bulmadıkları tespit edilmiştir. Dinç-Altun ve Uzuner (2018) sınıf öğretmenlerinin üniversitede aldığı müzik eğitiminin çocukların düzeyine inmede yetersiz kaldığını, Karadaş (2019) öğretmenlerin lisans sürecinde aldıkları müzik eğitimi yeterli bulmadığını, Umuzdaş ve İşildak (2019) öğretmen adaylarının lisans eğitiminde müzik dersinde verilen kuramsal bilgileri yeterli bulmadıklarını bildirmişlerdir. Akgül-Barış ve Özata (2009) lisans döneminde aldıkları müzik eğitiminin, bireysel ses eğitimlerine yeteri kadar katkıda bulunmadığı, aldıkları çalgı eğitiminin de sınıf içi etkinliklerde kullanım için yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yokuş ve Önk-Avşar (2014) sınıf öğretmenliği lisans programında müzik eğitimi alanına yönelik kapsamın genişletilmesi gerekliliğini tespit ederek programın yetersiz kaldığını bildirmiştir. Ercan (2006) Sınıf öğretmenliği programı müzik eğitimi ders saatlerinin öğrenci görüşlerine göre kısmen yeterli olduğu, Özden (2017) öğretmen adaylarının lisans döneminde aldıkları müzik dersinin yöntem ve teknik becerilerin gelişimi bakımından kısmen yeterli bulduklarını tespit etmişlerdir. Genel olarak bakılırsa öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin lisans döneminde alınan müzik dersini yetersiz bulduklarını ve bu durumun müzik okuryazarlık düzeylerini olumsuz yönde etkileyebileceği söylenebilir. Faktör bazında bakıldığında ise *Çocuk Şarkılarında Geçen Terimler Tanıma ve Uygulama Becerisi*, *Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi*, *Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik Bilgi ve Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisi* faktörlerinde anlamlı bir fark olduğu, müzik dersinin yeterli olduğunu düşünen sınıf öğretmenlerinin müzik okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bireysel müzik becerilerinin etkisi belirtilen faktörlerde müzik okuryazarlık düzeyinin yüksek çıkması ile ilişkilendirilebilir.

“Lisans harici müzik eğitimi alma durumu” değişkenine göre genel ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. *Çocuk Şarkılarında Geçen Terimler Tanıma ve Uygulama Becerisi*, *Şarkılarda Yöntem-Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi*, *Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi*, *Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik Bilgi ve Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisi* faktörlerinde lisans harici müzik eğitimi alan öğretmenlerin müzik okuryazarlık düzeylerinin, almayanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Mentiş-Köksoy (2017) sınıf öğretmenliği öğrencilerinin üniversiteye

başlamadan önce müzik eğitimi alıp almama durumuna göre müzikte teorik bilgiyi yaşam becerisine dönüştürme alt boyutunda puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını, enstrüman çalabilen ve çalamayan öğretmen adaylarının müzikte teorik bilgiyi yaşam becerisine dönüştürme düzeylerinin birbirine benzer olduğunu tespit etmiştir.

“Lisans süreci veya sonrası müzik sertifikası alma durumu” değişkenine göre genel ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. *Çocuk Şarkılarında Geçen Terimleri Tanıma ve Uygulama Becerisi, Şarkılarda Yöntem-Teknik Bilgisi ve Kullanma Becerisi, Müziksel Algı ve Sesini Kullanma Becerisi, Eğitsel Müzik Dağarcığına Yönelik Bilgi ve Orff Yöntem Bilgisi ve Orff Çalgıları Uygulama Becerisi* faktörlerinde lisans süreci veya sonrası müzik eğitimi sertifikası alan öğretmenlerin müzik okuryazarlık düzeylerinin, almayanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durumda öğretmenlerin lisans eğitimi dışında aldıkları müzik eğitiminin birçok yönden müzik okuryazarlık düzeylerini artırdığı varsayımı yapılabilir.

Çalışma sonucunda şu öneriler sunulabilir:

- Sınıf öğretmeni adaylarının lisans döneminde aldıkları müzik eğitiminde teorik bilgilerin yanı sıra uygulamaya dayalı eğitime ağırlık verilmesi eğitimin verimliliğini artırabilir.
- Sınıf öğretmenlerine verilecek hizmet içi eğitimlerin müzik teknolojileri aracılığıyla daha kapsamlı, etkili ve ilgi çekici olması sağlanabilir.
- Literatürdeki araştırmalara bakıldığında ve bu araştırmadan elde edilen verilere göre lisans döneminde verilen müzik dersi dönem sayısının yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Bu yüzden müzik eğitimi dersinin dönem sayısı artırılabilir.
- Lisans eğitiminde öğretmen adaylarının gelişimini tam olarak sağlamak adına Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan kılavuz kitabındaki şarkıların lisans dönemi müzik eğitiminde öğretilmesi eğitimin niteliğini artırabilir.
- Literatürdeki araştırmalarda sınıf öğretmenlerinin müzik alanında kendilerini yetersiz hissetmesi sebebiyle müzik derslerine müzik öğretmenlerinin girmesi sağlanabilir.

Yazar Katkı Oranı

Yazarlar, çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Etik Beyan

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

Çatışma Beyanı

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

References

- Açılmış, H., & Kuşdemir-Kayıran, B. (2021). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimine ilişkin duyuşsal özelliklerinin incelenmesi. *International Journal of Society Researches*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4746–4773. <https://doi.org/10.26466/opus.890948>
- Afacan, Ş., & Şentürk, N. (2016). Okul öncesi ve sınıf eğitimi anabilim dallarına yönelik müzik okuryazarlığı ölçeğinin geliştirilmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7(25), 228–247.
- Akgül-Barış, D., & Özata, E. (2009). Sınıf öğretmenliği anabilim dalında alınan müzik-müzik öğretimi derslerinin öğretmenlik uygulamalarındaki yansımaları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 27–42.

- Albayrak, G. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin müzik dersine ilişkin görüşleri* (Tez No. 636771) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi-Elazığ]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Diñç-Altun, Z., & Uzuner, F. G. (2018). Sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1416–1432. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.39790-471132>
- Arapgiriiođlu, H., & Karagöz, B. (2011). Sınıf öğretmenliğinde müzik eğitimi sürecinin durumu ve değerlendirilmesi. *Education Sciences*, 6(1), 183–196.
- Arslan, L. F. (2010). *Müzik okuryazarlığına yönelik bir test geliştirme ve ilköğretim mezunları üzerine örnek bir uygulama* (Tez No. 279850) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydınlı, D. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin müzik derslerindeki şarkı öğretme durumu* (Tez No. 207089) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çelik, B. (2001). *Sınıf öğretmeni adaylarının müzik eğitimi ve öğretimi konusundaki donanımları üzerine bir araştırma* (Tez No. 108779) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çelik, Y. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimine ilişkin tutumları, öz yeterlilik inançları ve müzik yeteneklerine ilişkin öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 503097) [Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi-Amasya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çelik, Y., & Yetim, H. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimine ilişkin tutumları ile müzik öğretimi öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(12), 150–170.
- Çevik, D. B. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi özyeterlilik düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 145–168.
- Drobni, I. (2018, 24-27 May). *Music literacy in music education* [Paper presentation]. Music Pedagogy-Challenge, Inspiration and Creation, Cetinje–Montenegro.
- Ercan, M. (2006). *Eğitim fakülteleri ilköğretim bölümleri sınıf öğretmenliği programı son sınıf öğrencilerinin ilköğretim 1. devre müzik dersine yönelik mesleki alan yeterliliklerinin incelenmesi* (Tez No. 188919) [Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi-Sivas]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gudmundsdottir, H. R. (2010). Advances in music-reading research. *Music Education Research*, 12(4), 331–338.
- Kabataş, M. (2017). İnfomal müzik eğitiminde yazılı basının yeri. *The Journal of Academic Social Sciences*, (49), 243–252.
- Karadaş, M. (2019). *İlkokul müzik dersi öğrenci çalışma kitaplarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi (Denizli ili Merkezefendi ilçesi örneği)* (Tez No. 555002) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karan, M. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin lisans döneminde aldıkları müzik eğitiminin mesleki yaşantılarına olan etkileri üzerine bir araştırma* (Tez No. 218458) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kavaklı, H. (2022). *Sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmeni adaylarının müzik öz-yeterlilik düzeylerinin karşılaştırılması* (Tez No. 715240) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi-Balıkesir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kineşci, S., & Keleş, F. (2018). Sınıf öğretmenlerinin müzik dersine karşı tutumları. *Journal of Research in Education and Teaching*, 12(1), 22–30.

- Kocabaş, A. (2000). Sınıf öğretmenlerinin müzik derslerindeki yetersizliklerine ilişkin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 7–11.
- Kocamanoğlu, K. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin müzik eğitimi yeterliği* (Tez No. 555352) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi-Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kurtuldu, M. K. (2009). Assessment about attitudes of candidate elementary teachers intended for music teaching lesson. *Elementary Education Online*, 8(2), 510–519.
- Mentiş-Köksoy, A. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi öz yeterlilik düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 297–320. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.335473>
- Mentiş-Köksoy, A. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik okuryazarlık düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 899–918. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13126>
- Morrow, S. L., & Connor, N. P. (2011). Comparison of voice-use profiles between elementary classroom and music teachers. *Journal of Voice*, 25(3), 367–372. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2009.11.006>
- Ocak, C. Ç. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin müzik eğitiminde karşılaştıkları sorunlar*. (Tez No. 793467) [Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi-Sivas]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Okan, S. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin müzik dersindeki yeterlikleri gerçekleştirmelerine ilişkin görüşleri: Diyarbakır il örneği* (Tez No. 250882) [Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi-Burdur]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Oymakcier, M. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaşamlarında müziğin yeri ve müzik eğitimine ilişkin görüşleri* (Tez No. 567294) [Yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi-Sivas]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Oymakcier, M., & Özaltunoğlu, Ö. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik eğitimine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 5(2), 245–263.
- Özden, Ö. (2017). *Sınıf öğretmenliği ve okulöncesi öğretmenliğinde müzik eğitimi/öğretimi dersi yöntem ve uygulamaları: Kocaeli Üniversitesi örneği* (Tez No. 485837) [Yüksek lisans tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özgül, İ. (2017). Sınıf öğretmenliği programı öğrencilerinin öğretmen eğitimi programında müzik eğitimine ilişkin tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2491–2506.
- Pugh, A. (2006). In defence of musical literacy. *Cambridge Journal of Education*, 10(1), 29–34. <https://doi.org/10.1080/0305764800100105>
- Şahin, K., & Aksüt, M. (2002). I. kademedeki müzik derslerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 105–118.
- Şahin, O. (2009). *Kırıkkale il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin müzik dersi ile ilgili yeterliliklerine ilişkin bir araştırma* (Tez No. 262199) [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi-Kırıkkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uçan, A., Yıldız, G., & Bayraktar, E. (1999). *İlköğretimde müzik öğretimi*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Umuzdaş, S., & Işıldak, C. K. (2019). İlköğretimde müzik dersine ilişkin mevcut durumun sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 117–133. <https://doi.org/10.23863/kalem.2019.122>
- Yokuş, H., & Önk-Avşar, S. (2014). Müzik öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarının eğitim müziği dağarına ilişkin yeterlilikleri. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 2(1), 50–63. <https://doi.org/10.7816/sed-02-01-03>

Yükseköğretim Kurumu. (YK). (t.y.). The Council of Higher Education (CoHE). (n.d.). Sınıf đretmenliđi lisans program [Classroom teaching undergraduate program]. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ođretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif_Ođretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf



Investigation of Risk Situations of Special Learning Disability in Preschool Period in Terms of Various Variables*

Nursel ATA^{a**} (ORCID ID - 0000-0003-0899-5033)

Emine YILMAZ BOLAD^b (ORCID ID - 0000-0002-1062-4752)

^a Mersin Provincial Directorate of National Education, Mersin/Türkiye

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



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1322093

Article History:

Received 03.07.2023

Revised 15.11.2023

Accepted 19.12.2023

Keywords:

Preschool Period,
Special Learning Difficulty,
Indicators of Special Learning
Difficulty Risk,
Early Diagnosis and Intervention.

Research Article

Abstract

Children with specific learning difficulties are known to show risk indicators during the preschool period. In this sense, it is stated that preschool period is a critical period in early diagnosis and intervention of specific learning disabilities. However, it is seen that there are few studies on early diagnosis and intervention of specific learning disabilities in preschool period. Therefore, the aim of this research is determined as the examination of the risk situations of specific learning difficulties in the preschool period in terms of parent, teacher, and child-specific characteristics. This study is a mixed-methods research conducted on the assessment of the skills of preschool children as indicators of specific learning difficulties through different variables from the perspectives of the child, teacher, and parent. The study group of the research consists of 160 children receiving preschool education in the 2021-2022 academic year in the province of Mersin. In this study, the "Teacher Demographic Information Form," "Parent Demographic Information Form," and "Specific Learning Disability Screening Scale for 60-72-month-old children with specific learning difficulties" developed for this study, along with the "Observation Form," were used as data collection tools. In the research, the "Specific Learning Disability Screening Scale" was applied to 160 children, and these children were observed by the researchers. By comparing the scale and observation results in the research, the indicators of specific learning difficulties in children were evaluated, and it was determined that the children showed signs of a risk of specific learning difficulties. Additionally, in this study, it was found that the characteristics of the child, teacher, and parent have an impact on specific learning difficulties. Since preschool children cannot read and write, it is thought that observation, which is a planned and systematic technique, is important in identifying the risk signs of specific learning disabilities.

Okul Öncesi Dönemde Özel Öğrenme Güçlüğü Risk Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1322093

Makale Geçmişi:

Geliş 03.07.2023

Düzeltilme 15.11.2023

Kabul 19.12.2023

Anahtar Kelimeler:

Okul Öncesi Dönem,

Öz

Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların, okul öncesi dönemde, risk belirtisi gösterdiği bilinmektedir. Bu anlamda, özel öğrenme güçlüğü'nün erken tanı ve müdahalesinde, okul öncesi dönemin kritik bir dönem olduğu ifade edilmektedir. Ancak okul öncesi dönemde, özel öğrenme güçlüğü'nün erken tanı ve müdahalesine ilişkin çalışmaların az olduğu görülmektedir. Bu nedenle, bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemde özel öğrenme güçlüğü risk durumlarının ebeveyn, öğretmen ve çocuğa özgü özellikler açısından incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bu çalışma, okul öncesi dönemi çocuklarının sahip olduğu becerilerin özel öğrenme güçlüğü risk belirtisi olarak çocuk, öğretmen ve ebeveyn açısından farklı değişkenler aracılığıyla değerlendirilmesine ilişkin karma modelde gerçekleştirilen bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında, Mersin ilinde okul öncesi eğitim alan 160 çocuk oluşturmaktadır.

*This work is the first author's thesis work.

**Corresponding Author: mercannur497733mersin@hotmail.com

Özel Öğrenme Güçlüğü,
Özel Öğrenme Güçlüğü Risk
Belirtileri,
Erken Tanı ve Müdahale.

Araştırma Makalesi

Bu çalışmada veri toplama araçları olarak “Öğretmen Demografik Bilgi Forum”, “Ebeveyn Demografik Bilgi Formu” ile 60-72 aylık özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocuklar için geliştirilen “ÖBTÖ-Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği” ve “Gözlem Formu” kullanılmıştır. Araştırmada, 160 çocuğa ÖBTÖ uygulanmış ve bu çocuklar araştırmacılar tarafından gözlemlenmiştir. Araştırmada ölçek ve gözlem sonuçları karşılaştırılarak, çocukların özel öğrenme güçlüğü risk belirtileri değerlendirilmiş ve çocukların özel öğrenme güçlüğü risk belirtisi gösterdikleri saptanmıştır. Ayrıca bu çalışmada çocuk, öğretmen ve ebeveyne ait özelliklerin; özel öğrenme güçlüğüne etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi dönem çocukları, okuma ve yazma bilmediklerinden; özel öğrenme güçlüğü risk belirtilerinin tespitinde, planlı ve sistemli bir teknik olan gözlemin önemli olduğu düşünülmektedir.

Introduction

The preschool period is characterized as a time of rapid development in cognitive, linguistic, social-emotional, motor, and self-care domains. It is considered a crucial period, shaping the child's entire life and influencing future educational stages. Early detection and intervention efforts during this period can support the identification and management of potential problems the child may face in daily life, school, and the social environment, including reading, writing, speaking, listening, and motor skills, and mathematical areas. It is acknowledged that negative situations during the preschool period can impact a child's educational journey, and Special Learning Difficulty (SLD) manifested during this period is recognized as a condition that affects the child's academic abilities.

In a general sense, SLD is observed to denote challenges that impact a child's knowledge, skills, and behaviors (Ministry of National Education [MoNE], 2006; Şimşek, 2020; Seyedi Rasa et al., 2020), arise from genetic, environmental, and neurological issues (Başar et al., 2021), affect children with normal or above-average intelligence who exhibit individual differences in terms of age-appropriate competencies and deficiencies (Pekel, 2010) and negatively affect academic performance (Caylak, 2010). Related literature indicates that there are various types of SLDs, including dyslexia (reading), dysgraphia (writing), dyscalculia (mathematics), dyspraxia (motor skills), and non-verbal learning difficulties with language and speech (Şahin, 2020). Dyslexia, the most commonly encountered difficulty in schools, is defined as a condition where a child's intellectual capacity, despite being age-appropriate and having received sufficient education, results in a significantly lower level of reading and comprehension skills than expected (Çelik, 2019). Following dyslexia, dysgraphia, which is most frequently observed, is attributed to difficulties related to linguistic-perceptual, visual-spatial, visual-analytic, and auditory and visual perception, involving content and spelling rules (Coelho, 2012). Dyscalculia, on the other hand, involves difficulties in interpreting verbal problems, confusing mathematical terms, and facing challenges in mathematical operations due to insensitivity to mathematics (Mutlu, 2016). Research on SLD suggests that difficulties in motor skills are often associated with dyspraxia (Kalashnikova et al., 2017; Şahin, 2020; Vaivre-Douret et al., 2011). Due to similar characteristics, the non-verbal learning difficulty, which a child experiences in the behavioral dimension, is often confused with dyspraxia (Şahin, 2020). It is evaluated that these difficulties express social problems in the child's behavior. Additionally, difficulties in expression or understanding spoken language are also observed under the title of language and speech difficulties within SLD (Şahin, 2020). When examining the studies conducted, it is evident that these difficulties negatively impact children at every stage (Aslan, 2015; Landerl et al., 2004; Özen, 2011; Sarı & Biçer, 2020; Shalev et al., 2000; Singh-Sawani et al., 2017; Smits-Engelsman et al., 2001; Yıldız and Melekoğlu, 2020), and the importance of early diagnosis and intervention has been emphasized (Altun, 2018; İzoğlu-Tok & Doğan, 2021; Yenioğlu et al., 2019).

Interventions for SLD showing risk symptoms in the preschool period (Aslan, 2015; Salman et al., 2016) are suggested to be more effective in the preschool setting (Demir, 2005). Early detection of developmental differences in children showing risk symptoms for SLD (Melekoğlu & Yıldız, 2021) and their inclusion in intervention programs (Akaroğlu & Dereli, 2012; Ates-Patterson, 2016; AYTEKİN & Bayhan, 2015; Çetin Kazak, 2019; Demir, 2005; Doğan, 2012; Erdem, 2017; Güngörmüş-Özkardeş, 2013; Lonigan

et al., 2000; Zhaferi et al., 2018) are considered important for the continuity of success in the next academic levels. Waiting for a child to start primary school before early diagnosis and intervention can lead to the child encountering chronic failure at an early age (Fuchs & Fuchs, 2006). When examining the research, it is noted that there is insufficient research on children showing risk symptoms for SLD in the preschool period (Ali & Rafi, 2016; Aslan, 2015; Görgün & Melekoğlu, 2019a; Güngörmüş-Özkardeş, 2013; Okur, 2019; Yıldız, 2019; Yorgancı, 2006), and studies are mostly conducted from primary school onwards (Akbulut & Seçmen, 2021; Akyürek & Bumin, 2018; Alkan, 2008; Atmaca, 2020; Başar & Alkan, 2020; Bingöl, 2003; Çıkılı et al., 2019; Çoban, 2021; Delimehmet-Dada & Ergül, 2020; Gökdemir & Yakut, 2021; Görgü, 2017; Görker et al., 2017; Gürsoy, 2018; Kaçar, 2018; Kılıç-Tülü & Ergül, 2015; Korkmaz & Temur, 2022; Landerl et al., 2004; Özen, 2011; Sarı & Biçer, 2020; Shalev et al., 2000; Singh-Sawani et al., 2017; Smits-Engelsman et al., 2001; Tercan et al., 2012; Tuğ, 2011; Turgut et al., 2010; Kılıç-Tülü & Ergül, 2015; Yıldız, 2013; Yorgancı, 2006).

The scarcity of studies on SLD in the preschool period and the results of studies conducted in primary schools indicating that children can show SLD risk symptoms during this period have supported the need for this study. In this regard, the scale developed by Oral (2017) for preschool children regarding SLD was used in this study. However, due to preschool children not being literate and SLD potentially affecting their knowledge, skills, and behaviors, the researchers developed an observation form with expert opinions and applied it. The scale was implemented by teachers who spend a long time with children, while the observation form was applied by researchers who spend a shorter time with children. Thus, the researchers aimed to see whether short-term observations are effective for the early diagnosis of children showing SLD risk symptoms by comparing the scale and observation results in this study.

For this purpose, the following research questions have been formulated:

- In the preschool period, do the characteristics of children, teachers, and parents have a significant impact on determining the SLD risk status of children?
- In the preschool period, are the results of scales applied to children and observations meaningful in terms of showing SLD risk symptoms?

Method

Research Design

This study employs a mixed-methods design using the "Specific Learning Disorder Screening Scale [SLDSS]" developed for children aged 60-72 months. Mixed-methods designs are utilized to mitigate limitations related to the topic (Bowen et al., 2017). Both qualitative and quantitative data were collected and concurrently utilized in this research. Additionally, this study is complemented by an observational component. Observation is employed as a data collection technique aimed at identifying, understanding, and explaining incidents, occurrences, or behaviors (Karasar, 2020).

Population and Sample

The population of the study consists of children receiving preschool education during the 2021-2022 academic year. The sample of the study comprises 160 children aged 60-72 months attending official preschools affiliated with the Ministry of National Education in the central districts of Mersin, namely Akdeniz, Mezitli, Toroslar, and Yenışehir.

In the sample selection, purposive sampling, a non-random sampling method, was utilized. Within purposive sampling, certain criteria were established, and children meeting these criteria were identified using criterion sampling technique. Criterion sampling involves selecting observation units that possess specific qualities in a research study (Büyüköztürk et al., 2020). In this context, criteria such as teachers indicating SLD risk symptoms, falling within the 60-72 months age range, and not having received any diagnosis were set.

The schools participating in the research were chosen from official and independent preschools located in the central districts of Mersin. A total of 28 official and independent preschools in the four central districts were included in the study. The names and school information of the participating teachers, parents, and children were kept confidential.

Demographic information about the teachers and parents was collected through a teacher demographic information form and a parent information form, respectively, designed to gather demographic information about the participants and collect data related to the independent variables of the research. The expert group consists of four academicians, two guidance and psychological counselors, two special education teachers, and 12 preschool education teachers. Demographic characteristics related to the research are provided in Table 1.

Table 1.
Demographic Information Table

DEMOGRAPHIC INFORMATION		n	%
Teacher's Age	20-30 years	14	8.8
	31-40 years	72	45.0
	41-50 years	68	42.5
	51 years and above	6	3.8
	Total	160	100.0
Teacher's Gender	Female	158	98.75
	Male	2	1.25
	Total	160	100.0
Teacher's Years of Service	2-3 years	4	2.5
	4-5 years	2	1.3
	6-10 years	37	23.1
	11-15 years	69	43.1
	16 years and above	48	30.1
	Total	160	100.0
Teacher's Graduation School	Associate Degree	4	2.5
	Bachelor's Degree	148	92.5
	Graduate Studies	8	5.0
	Total	160	100.0
Teacher's District of Service	Akdeniz	40	25.0
	Mezitli	40	25.0
	Toroslar	40	25.0
	Yenişehir	40	25.0
	Total	160	100.0
Mother's Age	20-29 years	22	13.8
	30-39 years	78	48.8
	40-49 years	54	33.8
	50 years and above	6	3.8
	Total	160	100.0
Father's Age	20-29 years	47	29.4
	30-39 years	80	50.0
	40-49 years	31	19.4
	50 years and above	2	1.3
	Total	160	100.0
Literacy	Literate	0	0
	Primary School	25	15.6

Mother's Education Level	Middle School	42	26.3
	High School	59	36.9
	University	31	19.4
	Postgraduate	3	1.9
	Total	160	100.0
Father's Education Level	Literate	4	2.5
	Primary School	35	21.9
	Middle School	41	25.6
	High School	57	35.6
	University	22	13.8
	Postgraduate	1	6
	Total	160	100.0
Mother's Occupation	Working in a government institution	20	12.5
	Working in the private sector	21	13.1
	Unemployed	117	73.1
	Other	2	1.3
	Total	160	100.0
Father's Occupation	Working in a government institution	27	16.9
	Working in the private sector	57	35.6
	Freelancer	73	45.6
	Unemployed	2	1.3
	Other	1	6
	Total	160	100.0

When Table 1 is examined, it is observed that 98.75% of the participating teachers are female, and 92.5% have a bachelor's degree. The parents participating in the research have similar characteristics in terms of age and education levels. It is noteworthy that 73.1% of mothers are not working in any job, and 45.6% of fathers are working in a non-commercial job under the title of freelance.

Data Collection Tools

In this study, the data collection tools included the "Teacher Demographic Information Form," the "Parent Demographic Information Form," the "Specific Learning Disorder Screening Scale (SLDSS)" developed for children carrying SLD risk, and the "Observation Form" for which expert opinions were obtained by the researchers.

Teacher Demographic Information Form: This form, organized by the researchers, was designed to collect demographic information about the participating teachers and gather data related to the independent variables of the research.

Parent Demographic Information Form: This form, organized with expert opinions from the researchers, was used to collect demographic information about the participating parents and their children and to gather data related to the independent variables of the research.

SLDSS - Specific Learning Disorder Screening Scale: In this study, the "SLDSS - Specific Learning Disorder Screening Scale" was utilized to examine the risk situations of specific learning disorders in children aged 60-72 months attending preschool in terms of various variables. Developed by Oral (2017),

the SLDSS was employed for the investigation of the risk situations of Specific Learning Disorders (SLD) in children attending preschool.

In the internal consistency analysis conducted for the reliability of the scale, high Cronbach's alpha coefficients were observed, with a teacher Cronbach's α value of .952 and a parent Cronbach's α value of .940. The scale is of the 4-point Likert type, where responses to items are scored as follows: "Yes" as 4, "No" as 2, "Sometimes" as 3, and "Don't know" as 1. A higher score on the scale indicates an increased risk situation. The scale was administered by the teacher themselves to children showing signs of SLD, according to the teacher's perspective.

Observation Form: To observe children showing signs of specific learning difficulties, a draft observation form consisting of 49 items related to risk indicators in reading, writing, mathematics, motor skills, language and speech disorders, and non-verbal learning difficulties was created. This form was developed based on previous studies conducted in the preschool period (Akaroğlu & Dereli, 2012; American Psychiatric Association [APA], 2018; Learning Disabilities Association of America [LDA], 2021; Aslan, 2015; Çelik, 2019; Görgü, 2017; Vocational Education and Training System Strengthening Project [MEGEP], 2014; Özbakır, 2010; Özen, 2011; Özçivit-Asfuroğlu & Fidan, 2016; Uyanık & Kandır, 2010; Salman et al., 2016; Tuğ, 2011; Yıldız & Melekoğlu, 2020).

The content validity of the items in this draft, whether they are statistically significant in the form or not, was determined by obtaining the opinions of 20 experts according to Lawshe (1975). The Content Validity Ratios (CVR) for the items were calculated according to the formula $CVR = N_G / (N/2) - 1$ (N_G = number of experts indicating the necessity for the item, N = total number of experts). Considering the minimum/critical values of CVR at the significance level of $\alpha=0.05$, the Content Validity Criterion (CVC), which was developed to test whether the item is statistically significant, was used. In studies where the number of experts consulted is 20, the critical value is accepted as .50 (Ayre & Scally, 2014). Therefore, items with CVR below this critical value were excluded from the observation form, and the 49-item observation form was reduced to 34 items. The Content Validity Index (CVI), obtained by averaging the total CVRs of items considered statistically significant in the observation form, was calculated as 0.675 for reading difficulties (dyslexia), 0.55 for writing difficulties (dysgraphia), 0.60 for mathematical difficulties (dyscalculia), 0.54 for language and speech difficulties, 0.58 for motor skills difficulties (dyspraxia), and 0.52 for non-verbal learning difficulties. The fact that the CVI value is greater than the CVC value indicates that the content validity of the created observation form is statistically significant (Lawshe, 1975; Yurdugül, 2005). This form was completed by the researchers for children showing signs of SLD.

Data Collection

For the purpose of data collection, the "Specific Learning Disabilities Screening Scale (SLDSS)," "Parent Demographic Information Form," "Teacher Demographic Information Form," and "Observation Form" were utilized. Prior to data collection, necessary permissions were obtained from the Mersin University Ethics Committee (Approval Number: 07/09/2021-110, Date: 09/08/2021) and the Mersin Provincial Directorate of National Education Ethics Committee (Approval Number: 33176294, Date: 28/09/2021), and participants filled out informed consent forms.

Support from school directors who volunteered to participate and information about the study were provided to preschool teachers and parents through the school guidance services. Data collection tools for teachers (Appendix-1) and data collection tools for parents (Appendix-2) were distributed. The forms distributed to teachers and parents were collected by the researchers one week later through the school guidance services. Observations of children showing risk indicators according to teacher opinions and those for whom the SLDSS was applied were conducted by the researchers. Within the context of the teacher's half-day training schedule, researchers observed each child for 90 minutes and filled out the observation form.

Data Analysis

The data obtained from the SLDSS were assigned codes: "A" for Akdeniz District, "T" for Toroslar District, "M" for Mezitli District, and "Y" for Yenişehir District. Data analysis followed the steps of coding, entry, analysis, and interpretation (Karasar, 2020).

The scores obtained from the SLDSS by children and the data obtained from the "Demographic Information Forms" were first transferred to the computer and analyzed using SPSS 22.0. Observation data were marked on the observation form developed by the researchers. Observation data were collected with observation forms assigned codes as follows: "AÇ" for Akdeniz District, "TÇ" for Toroslar District, "MÇ" for Mezitli District, and "YÇ" for Yenişehir District. The results of the SLDSS scores were compared with the observation results.

Initially, the normality of the distribution of scores obtained from the SLDSS and demographic information forms was tested. For this purpose, the Q-Q Plot mean, histograms, box-line graphs, and Kolmogorov-Smirnov normality test (since $N > 30$) were examined. The Q-Q Plot mean graph indicated that the data followed a normal distribution. In the histogram graph, a bell curve shape was observed, indicating that the data represented a normal distribution. In the box-line graph, positive skewness was observed. A positive skewness is indicated when the median line approaches the bottom line of the box (Büyükoztürk, 2020). The Kolmogorov-Smirnov test, with a p-value of .200 (> 0.05), indicated that the distribution was normal. Since the p-value was greater than 0.05, it was interpreted that there was no significant deviation from normal distribution. Additionally, kurtosis and skewness were examined along with mean, median, and mode values to determine whether the distribution was normal. The obtained data showed a skewness of -0.677 (-1.96 to +1.96 at 0.05) and a kurtosis of -1.931 (-1.96 to +1.96 at 0.05), indicating a slight left skewness but within normal limits (Büyükoztürk, 2020). The skewness number within ± 1 limits suggested that the distribution did not significantly deviate from normal. The data had a mean of 3.4416, median of 3.4200, variance of 0.113, and standard deviation of 0.026. The close proximity of mean, median, and mode suggested that the distribution did not deviate significantly from normal (Büyükoztürk, 2020). In conclusion, since the obtained data showed a normal distribution, parametric tests were used for data analysis.

ANOVA tests were conducted to examine the relationship between SLDSS scores of children showing risk indicators and variables such as the duration of preschool education, prenatal, perinatal, and postnatal problems. T-tests were performed to investigate the relationship between the SLDSS scores of children showing risk indicators and the teacher's previous experience with a child with SLD and the teacher's demand for training. ANOVA tests were conducted to examine the relationship between SLDSS scores of children showing risk indicators and variables such as age, years of service, education level, and the number of children in the class. ANOVA tests were performed to investigate the relationship between SLDSS scores of children showing risk indicators and variables such as the parent's age, education level, monthly income, and the number of children. T-tests were conducted to examine the relationship between SLDSS scores of children showing risk indicators and variables such as the parent's knowledge about specific learning disabilities.

Findings

This research aimed to examine specific learning disability risk situations during the preschool period concerning child, parent, and teacher-specific characteristics. The findings of the SLDSS are presented in tables.

Child-Related Findings: The SLDSS scores of 60-72-month-old children showing signs of specific learning disability and attending preschool education were evaluated for significant differences concerning the variables of the child's duration of preschool education and prenatal, perinatal, and postnatal problems.

Table 1.1.*Frequency and Percentage Results of SLDSS Scores According to the Child's Duration of Preschool Education*

Child's Education Duration	N	%	X
6 months	101	63.1	3.53
1 year	53	33.1	3.39
2 years	5	3.1	3.43
3 years	1	0.6	3.28

Concerning the child's duration of preschool education (Table 1.1), it was observed that 63.1% of the children (n= 101) received 6 months of education, 33.1% (n= 53) received 1 year of education, 3.12% (n= 5) received 2 years of education, and 0.6% (n=1) received 3 years of education.

Table 1.2.*Results of One-Way ANOVA for SLDSS Scores According to the Variable of the Child's Duration of Preschool Education*

Child's Education Duration					
Source of Variance	Sum of Squares	df	Mean Squares	F	p
Between Groups	601	4	150	1.343	.256
Within Groups	17.331	155	112		
Total	17.932	159			

When examining whether there is a significant difference in the mean scores obtained from the SLDSS among children based on the duration of preschool education (Table 1.2), it was found that there was no statistically significant difference (F= 1.343, p= 0.256>0.05).

Table 1.3.*Frequency and Percentage Results for the Variable of Problems Experienced Before Birth in SLDSS Scores*

Problems Experienced Before Birth	N	%	X
Did not experience	133	83.1	3.43
Infectious disease	7	4.4	3.49
Inadequate and unbalanced nutrition	8	5.0	3.49
Medication use	8	5.0	3.53
Allergic reactions	1	0.6	3.39
Pregnancy symptoms	3	1.9	3.67

When examining the data on whether the child experienced any health problems during the prenatal period (Table 1.3), it was observed that 83.1% of the children's mothers (n= 133) did not experience any health problems during pregnancy. Additionally, 4.4% (n= 7) had infectious diseases, 5% (n= 8) experienced inadequate and unbalanced nutrition, 5% (n= 8) used medication, 0.6% (n= 1) had allergic reactions, and 1.9% (n= 3) experienced pregnancy symptoms.

Table 1.4.*ANOVA Test Results for the Variable of Problems Experienced Before Birth in SLDSS Scores*

Problems Experienced Before Birth					
Source of Variance	Sum of Squares	df	Mean Squares	F	p
Between Groups	471	6	079	.688	.659
Within Groups	17.461	153	114		
Total	17.932	159			

When examining whether there is a significant difference in the average scores obtained by children from the SLDSS in relation to prenatal issues (Table 1.4), it has been found that there is no statistically significant difference ($F= 0.688$, $p= 0.659>0.05$).

Table 1.5.

Frequency and Percentage Results for the Variable of Problems Experienced During Birth in SLDSS Scores

Problems Experienced During Birth	N	%	X
No problems occurred	136	85.0	3.42
Difficult and prolonged birth	8	5.0	3.79
Preterm birth (Premature)	13	8.2	3.33
Post-term birth (Postmature)	1	0.6	3.72
Other	2	1.2	3.51

When examining the problems experienced during birth (Table 1.5) in relation to ÖBTÖ scores, it is observed that 85% of the included children ($n= 136$) did not experience any problems, 5% of the children ($n= 8$) went through a difficult and prolonged birth process, 8.2% ($n= 13$) were preterm, 0.6% ($n= 1$) were post-term, and 1.2% ($n= 2$) selected the "other" option.

Table 1.6.

ANOVA Test Results for the Variable of Problems Experienced During Birth in SLDSS Scores

Problems Experienced During Birth					
Source of Variance	Sum of Squares	df	Mean Squares	F	p
Between Groups	1.349	5	.270	2.506	.033
Within Groups	16.583	154	.108		
Total	17.932	159			

When examined whether there is a significant difference in the average scores that children obtained from the SLDSS based on the variable of problems experienced during birth (Table 1.6), a significant difference in favor of those without problems ($F= 2.506$, $p= 0.033<0.05$) has been found.

Table 1.7.

Frequency and Percentage Results for the Variable of Problems Experienced by Children After Birth in Terms of SLDSS Scores

Problems Experienced After Birth	N	%	X
Did not experience any illness	120	75.0	3.40
Febrile illness	16	10.0	3.56
Head trauma	5	2.6	3.77
Chronic illnesses	16	10.0	3.31
Nutritional problems	2	1.3	3.16
Allergic conditions	1	0.6	3.11
Other	1	0.6	3.33

When the situation of children experiencing a problem after birth (Table 1.7) is examined; it is observed that 75% of the children ($n= 120$) did not experience any illness, 10% ($n= 16$) had challenging and febrile illnesses, 2.6% of the children ($n= 5$) had head trauma, 10% of the children ($n= 16$) had chronic illnesses, 1.3% of the children ($n= 2$) experienced nutritional problems, 0.6% of the children ($n= 1$) had allergic conditions, and 0.6% ($n= 1$) marked the "other" option.

Table 1.8.

ANOVA Test Results for the Variable of Problems Experienced by Children After Birth in Terms of SLDSS Scores

Problems Experienced After Birth					
Source of Variance	Sum of Squares	df	Mean Squares	F	p
Between Groups	2.764	10	.276	2.715	.004
Within Groups	15.168	149	.102		
Total	17.932	159			

When examining whether the average scores obtained by children from the SLDSS create a significant difference based on the variable of the child experiencing a problem after birth (Table 1.8); a significant difference in favor of those who did not experience any illness was found ($F= 2.715, p= 0.004<0.05$).

2. Teacher-Related Findings: The ÖBTÖ scores of 60-72-month-old children attending preschool education and showing signs of risk for SLD were evaluated in terms of the teacher's experience working with a child who previously had SLD and the teacher's ability to assess the need for training on SLD.

Table 2.1.

t-test Results for the Variable of Working with a Child with SLD on SLDSS Scores

Working with a Child with SLD						
	N	X	S	sd	t	p
Yes	81	3.40	.30319	158	-1.425	.156
No	79	3.47	.36428			

When looking at the SLDSS scores of children based on the variable of the teacher working with a child who previously had SLD (Table 2.1); it was observed that the scale score averages of teachers working with a child who previously had SLD ($n= 81$) were $X= 3.40$, while the scale score averages of teachers who did not work with a child who previously had SLD ($n= 79$) were $X= 3.47$. When examining whether there is a significant difference in the scores children obtained from the scales based on the variable of working with a child who previously had SLD, it was found that there is no statistically significant difference ($t= -1.425, p= .156>0.05$).

Table.2.2.

t-test Results for the Variable of Teacher Requesting Training on SLD

Teacher Requesting Training on SLD						
	N	X	S	sd	t	p
Yes	100	3.49	.34524	158	-2.585	.011
No	60	3.35	.30265			

When examining whether the average scores children obtained from the SLDSS create a significant difference based on the teacher's request for training on SLD (Table 2.2); it was determined that there is a statistically significant difference in favor of teachers who requested training on SLD ($t= -2.585, p= 0.011<0.05$).

3. Parent-Related Findings: The SLDSS scores of 60-72-month-old children attending preschool education and showing signs of risk for SLD were evaluated in terms of variables related to the parent's income status and knowledge about SLD.

Table 3.1.*Frequency and Percentage Results for the Variable of Family Income on SLDSS Scores*

Monthly Income	N	%	X
Less than 1.000 TL	6	3.8	3.39
1.000-2.999 TL	32	20.0	3.28
3.000-3.999 TL	42	26.3	3.59
4.000-4.999 TL	34	21.3	3.44
5.000 TL and above	46	28.7	3.41

When examining the monthly income status of families (Table 3.1); it was observed that 3.8% of the families (n= 6) had an income of 1,000 TL or less, 20% (n= 32) had an income between 1,000 and 2,999 TL, 26.3% (n= 42) had an income between 3,000 and 3,999 TL, 21.3% (n= 34) had an income between 4,000 and 4,999 TL, and 28.7% (n= 46) had an income of 5,000 TL or more.

Table 3.2.*ANOVA Test Results for the Variable of Family Income on SLDSS Scores***Family Monthly Income**

Source of Variance	Sum of Squares	df	Mean Squares	F	p
Between Groups	1.873	4	.468	4.519	.002
Within Groups	16.059	155	.104		
Total	17.932	159			

When comparing the SLDSS average scores across monthly income groups, a significant difference is observed. Upon examining Table 3.2, significant differences are noted between the 1000-2999 and 3000-3999 ($p= 0.000<0.05$) as well as 4000-4999 ($p= 0.045<0.050$) categories. Additionally, significant differences are observed between the 3000-3999 and 4000-4999 ($p= 0.037<0.05$) as well as 5000 and above ($p= 0.011<0.050$) categories. It has been found that this difference favors families with a monthly income of 1000-2999 TL and above.

Table 3.3.*T-test Results for the Relationship between SLDSS Scores and the Variable of Parental Knowledge about SLD***Parental Knowledge about SLD Status**

	N	X	S	sd	t	p
Educated	38	3.33	.29305	158	-2.281	.024
Not Educated	122	3.47	.34237			

When examining whether there is a significant difference between the SLDSS scores of children related to the variable of parental education about SLD (Table 3.3), it was found that there is a statistically significant difference in favor of those who received education ($t= -2.281$, $p= 0.024<0.05$).

4. Observation Findings: The consistency between the SLDSS scores of children aged 60-72 months showing SLD risk symptoms and attending preschool education and the observation results has been evaluated.

Table 4.1.*Frequency and Percentage Values of Criteria in the Observation Form*

SPECIFIC LEARNING DIFFICULTY (SLD) RISK INDICATORS	Observed		Not Observed	
	f	%	f	%
READING DIFFICULTY (DYSLEXIA)				
Experiences pronunciation problems. Uses sounds interchangeably in words with similar syllables (e.g., says "bu" instead of "su," "kipat" instead of "kitap").	43	26.90	111	73.10
Trails behind peers in speech.	153	95.60	7	4.40
Has a weak vocabulary.	152	95.00	8	5.00
Shows disinterest in listening to and telling stories.	134	83.80	26	16.20
WRITING DIFFICULTY (DYSGRAPHIA)				
Faces difficulties in completing activities requiring motor skills such as drawing, completing, and coloring.	112	70.00	48	30.00
Dislikes repetitive actions (stacking blocks, turning the pages of a book).	128	80.00	32	20.00
Does not want to perform tasks requiring a specific order or sequence (pattern activities, etc.).	137	85.60	23	14.40
Limited conceptual development (colors, shapes, numbers...).	156	97.50	4	2.50
Experiences inadequacy in activities requiring visual-auditory attention.	153	95.60	7	4.40
Cannot follow the order while carrying out consecutive instructions.	144	90.00	16	10.00
MATHEMATICAL DIFFICULTY (DYSKALCULIA)				
Faces problems in verbal arithmetic.	157	98.10	3	1.90
Behaves reluctantly in topics requiring mathematical operations.	156	97.50	4	2.50
Uses finger counting.	38	23.70	122	76.30
Performs mathematical operations very slowly.	150	93.80	10	6.30
Struggles to show objects equivalent to the value of a number.	141	88.10	19	11.90
Weak sequencing skills (days of the week, numbers, seasons, concepts...).	156	97.50	4	2.50
Experiences difficulty in orientation skills (right-left, up-down...).	152	95.00	8	5.00
Struggles to grasp the concept of time (morning, noon, evening, yesterday, today, tomorrow).	154	96.30	6	3.70
Cannot draw or identify simple geometric shapes.	105	65.60	55	34.40
LANGUAGE AND SPEECH DIFFICULTY				
Faces difficulties in speech.	149	93.10	11	6.90
Struggles in sentence construction.	154	96.30	6	3.70
Does not use words correctly.	150	93.80	10	6.30
as a desire to express oneself but struggles to execute the action.	148	92.50	12	7.50
Confuses actions (going-coming, descending-climbing...).	26	16.30	134	83.80
MOTOR SKILLS DIFFICULTY (DYSPTAXIA)				
Faces difficulty in skills such as using a spoon-fork, scissors.	28	17.50	132	82.50
Encounters organizational problems (difficulty in creating games, establishing rules, and adhering to them).	91	56.90	69	43.10
Experiences orientation problems (cannot grasp processes related to new situations immediately).	101	63.10	59	36.90
Does not succeed in goal-oriented activities (throwing the ball to the target, running to the target within a specified time).	57	35.60	103	64.40
Displays clumsiness (often exposed to accidents, squeezes hand, injures fingers, falls frequently).	36	22.50	124	77.50

NON-VERBAL LEARNING DIFFICULTY

Encounters communication problems.	144	90.00	16	10.00
Does not want to engage in social environments, often plays alone, and has problems adapting in social situations.	148	92.50	12	7.50
Struggles to adhere to rules. Acts hastily and impatiently.	97	60.60	63	39.40
Achieves desires by crying.	25	15.60	135	84.40
Experiences limitations in initiating and sustaining conversations.	152	95.00	8	5.00

When Table 4.1 is examined, the following learning difficulty risk indicators are observed: 75.32% reading difficulty (dyslexia), 86.45% writing difficulty (dysgraphia), 83.6% difficulty in mathematical areas (dyscalculia), 78.4% language and speech difficulties, 52.12% motor skills difficulty (dyspraxia), and 70.74% non-verbal learning difficulties.

5. Distribution of SLDSS Scores by Districts: The distribution of SLDSS scores for children showing learning difficulty risk indicators by districts is provided in Table 5.1.

Table 5.1.

A Table Illustrating the Status of Children Indicating High and Low Risk Based on Scale Results

The Status of Children Indicating High and Low Risk Based on Scale Results						
	Number of Children	Lowest Score	Average Score	Highest Score	Number of Children Scoring Above Average	Number of Children Scoring Below Average
Akdeniz District	40	2.63	3.44	4.00	18	22
Toroslar District	40	2.89	3.36	4.00	19	21
Mezitli District	40	3.07	3.46	4.00	19	21
Yenişehir District	40	3.02	3.51	4.00	19	21
					75	85

When Table 5.1 is examined, it is observed that out of the 160 children included in the study regarding the SLDSS scores, 75 children scored above average, indicating a high-risk sign, while 85 children scored either at the average or below average, indicating a moderate or low-risk sign.

Discussion and Conclusion

This research aimed to examine the risk situations of children aged 60-72 months attending preschool education regarding Specific Learning Difficulties (SLD) through various variables. The differentiation of children's SLD risk situations based on variables related to children, teachers, and parents was evaluated.

1. Discussion of Findings Regarding Children

In the conducted research, the scores obtained from the SLD Screening Scale (SLDSS) by children aged 60-72 months showing signs of Specific Learning Difficulties (SLD) were evaluated for significant differences based on the child's duration of preschool education and problems experienced before, during, and after birth. When the findings regarding the duration of children's preschool education in relation to SLD risk signs were examined, no significant difference was observed. It is believed that the homogeneity of the group and the differing durations of preschool education for children undergoing SLDSS have influenced this result. Similar studies indicate that early intervention education programs

designed for preschool children at risk of SLD, with longer implementation periods, yield successful results (Doğan, 2012; Özkan, 2023). Additionally, the results of this study are considered important in showing that short-term education is not effective in SLD.

This research suggests that children showing signs of SLD are influenced by problems before, during, and after birth. However, the majority of children did not experience issues, supporting a significant difference in favor of those without problems. Other studies on the subject have also suggested a relationship between SLD and problems before, during, and after birth (APA, 2013; Balki & Emre, 2018; Engelsiz Erişim Derneği, 2005; Çiftçi, 2018; Koç & Korkmaz, 2016; Melekoğlu & Yıldız, 2021; MEGEP, 2014; Uçgun, 2003; Yıldırım-Doğru, 2019).

2. Discussion of Findings Regarding Teachers

In the research, data on the number of teachers working with a child showing signs of SLD were examined, indicating a homogenous distribution without significant differences. However, existing studies highlight the importance of teachers having experience with children with SLD (Deniz, 2019; İlker & Melekoğlu, 2017).

The research also showed that teachers requesting education have children with higher SLD risk symptoms in their classrooms. Previous studies suggest that education is the most effective intervention for children with SLD, and teachers need training on how to teach children with SLD (MEGEP, 2014; Deniz & Sarı, 2021). Meeting the educational needs of teachers regarding SLD implies support for children with SLD (Kuruyer & Çakıloğlu, 2017), and the current study's results align with these findings.

3. Discussion of Findings Regarding Parents

This study evaluated whether there were significant differences in SLDSS scores of children aged 60-72 months, showing signs of SLD, based on variables such as parents' monthly income and parents' knowledge of SLD. The research found that as family income increased, SLD risk symptoms in children decreased, aligning with similar studies (Deniz et al., 2009; Görker et al., 2017).

When examining parents' knowledge about SLD, a significant difference favored parents with knowledge. Children of parents knowledgeable about SLD showed decreased SLD risk symptoms. Previous research on SLD in parents emphasizes the importance of education in intervention, supporting the results of this study (Kadan, 2022; Karaman, 2022; Kurtbeyoğlu & Demirtaş, 2020; Okur, 2019; Özyürek, 2019; Polat, 2013; Tercan et al., 2018; Tonyalı, 2022; Yıldız, 2019).

4. Discussion of SLDSS Scores and Observation Results

In this research, the SLD risk symptoms of children aged 60-72 months attending preschool education were evaluated based on SLDSS scores and observation results. A comparison of SLDSS scores and observation results showed that children in the preschool period exhibited SLD risk symptoms. The observation study indicated that children showed a 74.438% overall risk of SLD in all areas (reading, writing, mathematics, motor skills, language, and verbal learning difficulties). When scale results were examined, 46.875% of children (n=75) showed high risk, while 53.125% showed moderate and low risk. Existing studies on SLD observation and scale application results support the findings of this research (Cırık, 2019; Kaçar, 2018; Kaçar et al., 2022; Oral, 2017).

Based on the results of this study, the following recommendations are made:

- It is important for children showing signs of SLD to benefit from preschool education. However, early intervention programs, including these children, require teachers to be supported with in-service training on scale usage or observation techniques.
- Educational programs should be conducted for parents of children showing signs of SLD.

- This study focused on SLD risk symptoms in preschool children, utilizing both observation and scale application for children who do not read or write. When comparing observation and scale results, it is evident that both indicate SLD risk symptoms in the preschool period. However, due to limited research in this area, more studies are needed. Especially since preschool children do not read or write, researchers conducting more observations are believed to support more reliable results.

Limitations of the Study:

- Limited to 160 children aged 60-72 months attending preschool education institutions in the central districts of Mersin province (Akdeniz, Mezitli, Toroslar, and Yenişehir) during the 2021-2022 academic year.
- This study is limited to the evaluation of risk situations showing signs of specific learning difficulties.
- The study is limited to children believed to show signs of SLD according to the teacher's views.
- This study is limited to the "Specific Learning Disability Screening Scale (SLDSS)" scale and observation form.
- Data collection tools used in this study are limited to parent and teacher statements.
- Children observed by the researchers in this study are limited to those for whom SLDSS was applied based on the teacher's statement.

Author Contribution

The authors have contributed equally to the study.

Ethical Statement

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

Conflict of Interest

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

Türkçe Sürümü

Giriş

Okul öncesi dönemi bilişsel, dil, sosyal-duygusal, motor ve öz-bakımla ilgili gelişim alanlarında; gelişimin en hızlı olduğu, çocuğun bütün hayatının belirleyicisi ve gelecek eğitim kademelerinde okuma, yazma, konuşma, dinleme, motor ve matematiksel alanlarla ilişkili günlük hayatta, okulda ve sosyal çevrede yaşayabileceği sorunların erken tespiti ve müdahaleye yönelik çalışmalarında desteklenebileceği bir dönem olarak ifade edilmektedir. Okul öncesi dönemde yaşanabilecek olumsuz durumların, çocuğun eğitim hayatını etkilediği; bu dönemde belirtileri görülen Özel Öğrenme Güçlüğü'nün (ÖÖG), çocuğun akademik becerisini etkileyen bir durum olduğu bilinmektedir.

Genel anlamda ÖÖG çocuğun bilgi, beceri ve davranışlarını etkileyen (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006; Şimşek, 2020; Seyedi Rasa vd., 2020); kalıtım, çevre ve nörolojik kaynaklı problemlere yol açan (Başar vd., 2021); normal veya normalüstü bir zekâya sahip çocukların, kendi yaş düzeyine uygun yeterlilikleri ve yetersizlikleri bakımından, bireye özgü farklılıklar gösteren (Pekel, 2010); akademik performansı olumsuz etkileyen (Caylak, 2010) güçlükleri ifade ettiği görülmektedir. Alan yazında ÖÖG çeşitlerinin disleksi (okuma), disgrafi (yazma), diskalkülü (matematik), dispraksi (motor beceriler), sözel olmayan öğrenme güçlüğü ile dil ve konuşma güçlüğü olduğu ifade edilmektedir (Şahin, 2020). Okullarda en sık karşılaşılan bir güçlük olan disleksi, çocuğun zihinsel kapasitesi yaşına uygun olmasına ve yeterli eğitim almasına rağmen; okuma ve okuduğunu anlama becerisinde beklenen düzeyin çok düşük olması olarak tanımlanmaktadır (Çelik, 2019). Disleksiden sonra en yoğun görülen disgrafinin dilsel-algısal, görsel-mekânsal, görsel-analitik, içerik ile imla kurallarını içeren işitsel ve görsel algıyla ilgili sıkıntılardan kaynaklandığı belirtilmektedir (Coelho, 2012). Diskalkülinin ise sözel problemleri yorumlama, matematikle ilgili terimleri karıştırma ve matematiğe duyarsız kalma sonucu matematiksel işlemlerle ilgili güçlüklerle yönelik zorluklar olduğu vurgulanmaktadır (Mutlu, 2016). ÖÖG hakkındaki çalışmalar, motor beceriler alanında yaşanan güçlükleri dispraksi (Kalashnikova vd., 2017; Şahin, 2020; Vaivre-Douret vd., 2011); benzer özelliklerinden dolayı, çoğunlukla, dispraksi ile karıştırılan sözel olmayan öğrenme güçlüğü'nü de çocuğun davranış boyutunda yaşadığı sosyal problemleri ifade ettiği değerlendirilmektedir (Şahin, 2020). Ayrıca ifade etme ya da dinlediğini anlamadaki güçlüklerin de dil ve konuşma güçlüğü başlığı altında (Şahin, 2020), ÖÖG içinde yer aldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde; söz konusu güçlüklerin, her kademe, çocukları olumsuz etkilediğine dair araştırmalar yapılmış (Aslan, 2015; Landerl vd., 2004; Özen, 2011; Sarı & Biçer, 2020; Shalev vd., 2000; Singh-Sawani vd., 2017; Smits-Engelsman vd., 2001; Yıldız & Melekoğlu, 2020); erken tanı ve müdahalenin önemi vurgulanmıştır (Altun, 2018; İzoğlu-Tok & Doğan, 2021; Yenioğlu vd., 2019).

Okul öncesi dönemde risk belirtileri görülen ÖÖG'ye ilişkin müdahalenin (Aslan, 2015; Salman vd., 2016), okul öncesinde daha etkili olabileceği ifade edilmektedir (Demir, 2005). ÖÖG risk belirtisi gösteren çocukların gelişimsel farklılıklarının erken fark edilmesi (Melekoğlu & Yıldız, 2021) ve müdahale programına dâhil edilmesinin (Akaroğlu & Dereli, 2012; Ates-Patterson, 2016; Aytekin & Bayhan, 2015; Çetin Kazak, 2019; Demir, 2005; Doğan, 2012; Erdem, 2017; Güngörmüş-Özkardeş, 2013; Lonigan vd., 2000; Zhafirni vd., 2018), bir üst kademedeki başarının devamlılığı açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Erken tanı ve müdahale için, çocuğun ilkokula başlamasını beklemek, erken yaşta çocuğun kronik başarısızlıkla tanışmasına yol açmaktadır (Fuchs & Fuchs, 2006). Yapılan araştırmalar incelendiğinde, okul öncesi dönemde ÖÖG risk belirtisi gösteren çocuklara ilişkin yapılan çalışmaların yeterli olmadığını (Ali & Rafi, 2016; Aslan, 2015; Görgün & Melekoğlu, 2019a; Güngörmüş-Özkardeş, 2013; Okur, 2019; Yıldız, 2019; Yorgancı, 2006) ve yapılan çalışmaların çoğunlukla ilkokuldan itibaren yapıldığı görülmektedir (Akbulut & Seçmen, 2021; Akyürek & Bumin, 2018; Alkan, 2008; Atmaca, 2020; Başar & Alkan, 2020; Bingöl, 2003; Çıkkılı vd., 2019; Çoban, 2021; Delimehmet-Dada & Ergül, 2020; Gökdemir & Yakut, 2021;

Görgü, 2017; Görker vd., 2017; Gürsoy, 2018; Kaçar, 2018; Kılıç-Tülü & Ergül, 2015; Korkmaz & Temur, 2022; Landerl vd., 2004; Özen, 2011; Sarı & Biçer, 2020; Shalev vd., 2000; Singh-Sawani vd., 2017; Smits-Engelsman vd., 2001; Tercan vd., 2012; Tuğ, 2011; Turgut vd., 2010; Kılıç-Tülü & Ergül, 2015; Yıldız, 2013; Yorgancı, 2006).

Okul öncesi dönemde ÖGG'ye yönelik çalışmaların azlığı ve bu dönemde çocukların ÖGG risk belirtileri gösterebileceğine ilişkin ilkokullarda yapılmış çalışma sonuçları; bu çalışmanın yapılmasını desteklemiştir. Bu anlamda, bu çalışmada; ÖGG'ye ilişkin okul öncesi dönemi çocukları için Oral (2017) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ancak okul öncesi çocuklarının okuryazar olmaması ve ÖGG'nin onların sahip olduğu bilgi, beceri ve davranışlarını etkileyebileceğinden dolayı; araştırmacılar tarafından uzman görüşü alınarak gözlem formu geliştirilmiş ve araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Ölçeği, uzun süre çocuklarla birlikte olan öğretmenler; gözlem formunu ise daha kısa süre çocuklarla birlikte olan araştırmacılar uygulamıştır. Böylece araştırmacılar, ÖGG risk belirtilerini gösteren çocukların erken tanınması amacıyla, kısa süreli gözlemlerin etkili olup olmadığını görmek istemiştir. Bu amaçla çalışma sonucunda ölçek ve gözlem sonuçları karşılaştırılmıştır.

Bu amaçla, aşağıdaki araştırma soruları belirlenmiştir.

- Okul öncesi dönemde çocuklar, öğretmenler ve ebeveynlerin sahip olduğu özellikler; çocukların ÖGG risk durumlarının belirlenmesinde anlamlı mıdır?
- Okul öncesi dönemde, çocuklara uygulanacak ölçek ve yapılacak gözlem sonuçları; ÖGG risk belirtilerini göstermesi bakımından anlamlı mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma 60-72 aylık çocuklar için geliştirilen "Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği [ÖBTÖ]" kullanılan karma desenli bir çalışmadır. Karma çalışmalar, konuyla ilgili sınırlılıkları azaltmak için kullanılmaktadır (Bowen vd., 2017). Bu çalışmada hem nitel hem de nicel veriler eş zamanda toplanarak kullanılmıştır. Bu araştırma, gözlem çalışmasıyla da desteklenmiştir. Gözlem, gözlem yapan kişinin bir olay, oluşum ya da davranışları tespit etmeye yönelik; olay, oluşum ya da davranışları anlamak ve açıklamak amacıyla yapılan veri toplama tekniği olarak kullanılmaktadır (Karasar, 2020).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında, okul öncesi eğitim alan çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Mersin il merkezinde bulunan Akdeniz, Mezitli, Toroslar ve Yenişehir ilçelerindeki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi anaokullarına devam eden 60-72 aylık 160 çocuk oluşturmaktadır.

Örneklem seçiminde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme kapsamında, bazı ölçütler belirlenerek; ölçüt örnekleme tekniğiyle, çalışmaya dâhil edilecek çocuklar belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, bir araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler ya da durumlardan oluşturulabilir (Büyüköztürk vd., 2020). Bu kapsamda ölçüt olarak öğretmenlerin ÖGG risk belirtisi gösterdiğini ifade etmesi, 60-72 ay arasında yer alması ve herhangi bir tanı almaması ölçüt olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan okullar, Mersin ilindeki merkez ilçelerinde bulunan resmi ve bağımsız anaokulları olarak seçilmiştir. Araştırmaya dört merkez ilçedeki 28 resmi ve bağımsız anaokulu dâhil edilmiştir. Bu çalışma kapsamında araştırmaya dâhil edilen öğretmen, ebeveyn ve çocukların isimleri, okul bilgileri gizli tutulmuştur.

Araştırmacılar tarafından uzman görüşü alınarak düzenlenen öğretmen demografik bilgi formu ile ebeveyn bilgi formu araştırmaya katılan öğretmen ve ebeveynlerin kendileri hakkında demografik bilgileri

almak ve araştırmanın bağımsız değişkenlerine yönelik veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Uzman grup dört akademisyen, iki rehberlik ve psikolojik danışman, iki özel eğitim öğretmeni ve 12 okul öncesi eğitimi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmaya ilişkin demografik özellikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.
Demografik Özellikler Tablosu

DEMOGRAFİK BİLGİLER		n	%
Öğretmenin Yaşı	20-30 yaş	14	8.8
	31-40 yaş	72	45.0
	41-50 yaş	68	42.5
	51 yaş ve üzeri	6	3.8
	Toplam	160	100.0
Öğretmenin Cinsiyeti	Kadın	158	98.75
	Erkek	2	1.25
	Toplam	160	100.0
Öğretmenin Hizmet Yılı	2-3 yıl	4	2.5
	4-5 yıl	2	1.3
	6-10 yıl	37	23.1
	11-15 yıl	69	43.1
	16 yıl ve üzeri	48	30.1
	Toplam	160	100.0
Öğretmenin Mezun Olduğu Okul	Ön lisans	4	2.5
	Lisans	148	92.5
	Lisansüstü	8	5.0
	Toplam	160	100.0
Öğretmenin Görev Yaptığı İlçe	Akdeniz	40	25.0
	Mezitli	40	25.0
	Toroslar	40	25.0
	Yenişehir	40	25.0
	Toplam	160	100.0
	Annenin Yaşı	20-29 yaş	22
30-39 yaş		78	48.8
40-49 yaş		54	33.8
50 yaş ve üzeri		6	3.8
Toplam		160	100.0
Babanın Yaşı	20-29 yaş	47	29.4
	30-39 yaş	80	50.0
	40-49 yaş	31	19.4
	50 yaş ve üzeri	2	1.3
	Toplam	160	100.0
Anne Öğrenim Düzeyi	Okur-yazar	0	0
	İlkokul	25	15.6
	Ortaokul	42	26.3
	Lise	59	36.9
	Üniversite	31	19.4
	Lisansüstü	3	1.9
	Toplam	160	100.0
Baba Öğrenim Düzeyi	Okur-yazar	4	2.5
	İlkokul	35	21.9
	Ortaokul	41	25.6

	Lise	57	35.6
	Üniversite	22	13.8
	Lisansüstü	1	.6
	Toplam	160	100.0
Annenin Mesleği	Devlet kurumunda çalışıyor	20	12.5
	Özel sektörde çalışıyor	21	13.1
	Herhangi bir işte çalışmıyor	117	73.1
	Diğer	2	1.3
	Toplam	160	100.0
Babanın Mesleği	Devlet kurumunda çalışıyor	27	16.9
	Özel sektörde çalışıyor	57	35.6
	Serbest meslek	73	45.6
	Herhangi bir işte çalışmıyor	2	1.3
	Diğer	1	.6
	Toplam	160	100.0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %98.75'inin kadın ve %92.5'inin lisans mezunu olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin ise yaş, öğrenim düzeyleri bakımından birbirine yakın özellikler taşıdığı görülmekte; annelerin %73.1'inin herhangi bir işte çalışmıyor olması ve babaların %45.6'sının serbest meslek adı altında ticari niteliği olmayan bir işte çalışıyor olması dikkat çekmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama araçları olarak "Öğretmen Demografik Bilgi Formu", "Ebeveyn Demografik Bilgi Formu" ile ÖÖG riski taşıyan çocuklar için geliştirilen ÖBTÖ ve araştırmacılar tarafından uzman görüşü alınan "Gözlem Formu" kullanılmıştır.

Öğretmen Demografik Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından düzenlenen öğretmen demografik bilgi formu, araştırmaya katılan öğretmenlerin kendileri hakkında demografik bilgileri almak ve araştırmanın bağımsız değişkenlerine yönelik veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır.

Ebeveyn Demografik Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından uzman görüşü alınarak düzenlenen ebeveyn demografik bilgi formu, araştırmaya katılan ebeveynlerin kendileri ve çocukları hakkında demografik bilgileri almak ve araştırmanın bağımsız değişkenlerine yönelik veri toplamak amacıyla kullanılmıştır.

ÖBTÖ-Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği: Bu çalışmada "ÖBTÖ-Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği" 60-72 aylık okul öncesi eğitime devam eden çocukların özel öğrenme güçlüğü risk durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla kullanılmıştır. Oral (2017) tarafından geliştirilen ÖBTÖ, 60-72 aylık okul öncesi eğitime devam eden çocukların ÖÖG risk durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğe ilişkin olarak yapılan iç tutarlık analizinde, Cronbach alfa katsayılarının yüksek olduğu görülmüş; ölçeğin öğretmen Cronbach α değeri .952, ebeveyn Cronbach α değeri ise .940 olarak bulunmuştur. Ölçek 4'lü Likert tipindedir. Maddelere verilecek yanıtlar "Evet", "Hayır", "Bazen" ve "Bilmiyorum" şeklindedir. "Evet", "4"; "Hayır", "2"; "Bazen", "3"; "Bilmiyorum", "1" olarak puanlandırılmaktadır. Ölçekten alınan puanın yüksekliği risk durumunun arttığını göstermektedir. Ölçek, öğretmen görüşüne göre ÖÖG risk belirtisi gösteren çocuklara, öğretmenin kendisi tarafından uygulanmıştır.

Gözlem Formu: Özel öğrenme güçlüğünde risk belirtisi gösteren çocukların gözlemlenmesi amacıyla; okul öncesi dönemde yapılmış çalışmalar incelenerek okuma, yazma, matematik, motor beceriler, dil ve konuşma bozuklukları, sözel olmayan öğrenme güçlüğü risk belirtilerinden oluşan 49 maddelik bir gözlem formu taslağı oluşturulmuştur (Akaroğlu & Dereli, 2012; American Psychiatric Association-Amerika Psikoloji Derneği [APA], 2018; Amerika Öğrenme Engelliler Derneği-Learning Disabilities Association of America [LDA], 2021; Aslan, 2015; Çelik, 2019; Görgü, 2017; Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi [MEGEP], 2014; Özbakır, 2010; Özen, 2011; Özçivit-Asfuroğlu & Fidan, 2016; Uyanık & Kandır, 2010; Salman vd., 2016; Tuğ, 2011; Yıldız & Melekoğlu, 2020).

Bu taslakta yer alan maddelerin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde formda yer alıp almamasına yönelik, 20 uzmanın görüşü alınarak kapsam geçerliliği Lawshe'e (1975) göre belirlenmiştir. Maddelere ilişkin Kapsam Geçerlilik Oranları (KGO) = $N_G/(N/2)-1$ formülüne göre hesaplanmıştır (NG= maddeye gerekli diyen uzman sayısı, N= toplam uzman sayısı). $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyinde KGO'ların minimum/kritik değerleri dikkate alınarak, maddenin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için geliştirilen Kapsam Geçerlilik Ölçütü (KGÖ), görüş alınan uzman sayısının 20 olduğu çalışmalarda .50 olarak kabul edildiğinden (Ayre & Scally, 2014), bu kritik değer altındaki maddeler gözlem formundan çıkartılmış ve 49 maddelik gözlem formu, 34 maddeye indirilmiştir. Gözlem formunda istatistiksel olarak anlamlı olduğu değerlendirilen maddelerin toplam KGO'larının ortalaması üzerinden elde edilen Kapsam Geçerlilik İndeksi (KGI) okuma güçlüğü (disleksi) için 0.675, yazma güçlüğü (disgrafi) için 0.55, matematik güçlüğü (diskalkuli) için 0.60, dil ve konuşma güçlükleri için 0.54, motor beceriler (dispraksi) için 0.58 ve sözel olmayan öğrenme güçlükleri için 0.52 olarak hesaplanmıştır. KGI değerinin KGÖ değerinden büyük olması, oluşturulan gözlem formunun kapsam geçerliliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir (Lawshe, 1975; Yurdugül, 2005). Bu form, ÖÖG risk belirtisi gösteren çocuklar için araştırmacılar tarafından doldurulmuştur.

Verilerin Toplanması

Veri toplamak amacıyla, ÖBTÖ, "Ebeveyn Demografik Bilgi Formu", "Öğretmen Demografik Bilgi Formu" ve "Gözlem Formu" kullanılmıştır. Veriler toplanmadan önce Mersin Üniversitesi Etik Kurulundan (Sayı: 07/09/2021-110, tarih: 09/08/2021), Mersin İl Millî Eğitim Müdürlüğü Etik Komisyonundan (Sayı: 33176294, tarih: 28/09/2021) gerekli izinler alınmış ve katılımcılara onam formu doldurulmuştur.

Okullarında çalışma yapılmasına gönüllülük gösteren okul müdürlerinin desteği ve okul rehberlik servisi aracılığıyla okul öncesi öğretmenlerine ve ebeveynlerine çalışmaya ilişkin bilgi verilmiştir; öğretmenlere yönelik veri toplama araçları (Ek-1) ile ebeveynlere yönelik veri toplama araçları (Ek-2) dağıtılmıştır. Öğretmen ve ebeveynlere dağıtılan formlar, bir hafta sonra araştırmacılar tarafından okul rehberlik servislerinden alınmıştır. Öğretmen görüşüne göre risk belirtisi gösteren ve ÖBTÖ uygulanan çocukların gözlemleri, araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Öğretmenin hazırlamış olduğu yarım günlük eğitim akışı kapsamında, araştırmacılar tarafından, her çocuk 90 dakika gözlemlenmiş ve gözlem formu doldurulmuştur.

Verilerin Çözülmesi

ÖBTÖ'den elde edilen veriler Akdeniz İlçesine "A", Toroslar İlçesine "T", Mezitli İlçesine "M" ve Yenişehir İlçesine "Y" kodu verilerek, okullara dağıtılmıştır. Verilerin analizi yapılırken; verilerin kodlanması, girilmesi, çözülmesi ve verilerin yorumlanması aşamaları takip edilmiştir (Karasar, 2020).

Çocukların ÖBTÖ'den aldığı puanlar ve "Demografik Bilgi Formlarından" elde edilen veriler, öncelikle bilgisayar ortamına aktarılarak ve SPSS 22.0 kullanılarak çözümlenmesi gerçekleştirilmiştir. Gözlem verileri ise araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan gözlem formu üzerine işaretlenerek gerçekleştirilmiştir.

Gözlem verileri toplanırken, gözlemci formları Akdeniz İlçesine “AÇ”, Toroslar İlçesine “TÇ”, Mezitli İlçesine “MÇ” ve Yenışehir İlçesine “YÇ” kodu verilmiştir. Araştırma sonucunda ÖBTÖ puanları ile gözlem sonuçları karşılaştırılmıştır.

Öncelikle ÖBTÖ’den alınan puanlar ve demografik bilgi formlarından elde edilen verilerin dağılımının normal olup olmadığı test edilmiştir. Bu amaçla Q-Q Plot ortalama, histogram, kutu-çizgi grafiklerine ve $N > 30$ olduğundan Kolmogorov-Smirnov normalite testine bakılmıştır. Dağılımının normalliği için yapılan Q-Q Plot ortalama grafiğinde, verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Q-Q Plot ortalama grafiğinde noktalar, 45 derecelik doğru üzerinde veya yakın bir durumda gözükyorsa normal dağılımdan söz edilebilir (Büyükoztürk, 2010, 40). Histogram grafiğinde, çan eğrisi şeklinde bir grafik gözlenmiş olup, verilerin temsil edildiği sütunlar üst noktalarından birleştirildiğinde, grafik çan eğrisi gibi bir şekil oluşturuyorsa, bu durum verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Büyükoztürk, 2020). Kutu-çizgi grafiğine bakıldığında ise pozitif çarpıklık olduğu görülmüştür. Kutu-çizgi grafiğinde, ortanca çizgisinin kutunun alt çizgisine yaklaşması, pozitif çarpıklığı göstermektedir (Büyükoztürk, 2020). Araştırmada grup büyüklüğünün 50’den büyük olduğu için Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmış ve dağılımın normal olduğu görülmüştür ($KS160 = .064$, $p = .200 > 0.05$). Çalışmanın “p” değerinin $\alpha = .05$ ’ten büyük olması, anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılımdan anlamlı sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir. Puanların dağılımının normalden aşırı sapma göstermemesi durumunda “normallik” varsayımını gerektiren istatistiklerin kullanılmasını gerektirmektedir (Büyükoztürk, 2020). Ayrıca normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için basıklık ve çarpıklık sayıları ile ortalama, ortanca ve mod değerlerine bakılmıştır. 160 çocuğa uygulanan ölçekten alınan en düşük puan 2.63, en yüksek puan ise 4.00 olarak bulunmuştur. Çarpıklık sayısı $(-.30 / .192 = -.677)$ (± 1.96 aralığında; 0.05) ve basıklık katsayısı $(-.736 / .381 = -1.931)$ (± 1.96 aralığında; 0.05) sonuçları dağılımın sola çarpık olduğu ancak normal değerler arasında olduğunu göstermektedir. Çarpıklık kat sayısına bakıldığında normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediğini ortaya koymaktadır. Çarpıklık kat sayısı ± 1 sınırları içinde kalıyorsa dağılımın önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir. Elde edilen verilerde ortalama 3.4416, ortanca 3.4200, varyans 0.113 ve standart sapma 0.026 olarak bulunmuştur. Ortalama, ortanca ve modun birbirine yaklaşması, dağılımın normalden uzaklaşmaması olarak değerlendirilebilir (Büyükoztürk, 2020). Sonuç olarak elde edilen verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır.

Risk belirtisi gösteren çocukların ÖBTÖ puanları ile çocuğun okul öncesi eğitim alma süresi ile doğum öncesi, sırası ve sonrası yaşanan sorunlar değişkenleri için Tek Faktörlü ANOVA Testi yapılmıştır. ÖÖG risk belirtisi gösteren çocukların ÖBTÖ puanları ile öğretmenin daha önce ÖÖG yaşayan bir çocukla çalışma durumu ve eğitim talebine yönelik değişkenler arasındaki ilişkiye ilişkin t-testi; yaş, hizmet yılı, eğitim durumu, sınıfta bulunan çocuk sayısına ilişkin Tek Faktörlü ANOVA Testi yapılmıştır. ÖÖG risk belirtisi gösteren çocukların ÖBTÖ puanları ile ebeveynin yaşı, eğitim düzeyi, aylık geliri, sahip olunan çocuk sayısı değişkenlerine ilişkin Tek Faktörlü ANOVA Testi; ebeveynin özel öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgisine yönelik t-testi yapılmıştır.

Bulgular

Bu araştırma, okul öncesi döneminde ÖÖG risk durumlarının çocuk, ebeveyn ve öğretmene özgü özellikler açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. ÖBTÖ bulguları tablolar hâlinde verilmiştir.

1. Çocuğa İlişkin Bulgular: ÖÖG risk belirtisi gösteren ve okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların ÖBTÖ puanları; çocuğun okul öncesi eğitim alma süresi ile doğum öncesi, sırası ve sonrası yaşanan sorunlar değişkenleri açısından anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı değerlendirilmiştir.

Tablo 1.1.*ÖBTÖ Puanlarının, Çocuğun Okul Öncesi Eğitim Alma Süresine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Sonuçları*

Çocuğun Aldığı Eğitim Süresi	N	%	X
6 ay	101	63.1	3.53
1 yıl	53	33.1	3.39
2 yıl	5	3.1	3.43
3 yıl	1	0.6	3.28

Çocuğun okul öncesi eğitim alma süresine ilişkin (Tablo 1.1) incelendiğinde; çocukların %63.1'inin (n= 101) 6 ay eğitim aldığı, %33.1'inin (n= 53) 1 yıl eğitim aldığı, %3,12'nin (n= 5) 2 yıl eğitim aldığı ve %6'sının (n= 1) ise 3 yıl eğitim aldığı görülmüştür.

Tablo 1.2.*ÖBTÖ Puanlarının, çocuğun aldığı eğitim süresine Değişkenine İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları*

Çocuğun Aldığı Eğitim Süresi					
Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Gruplararası	601	4	150	1.343	0.256
Grup içi	17.331	155	112		
Toplam	17.932	159			

Çocukların ÖBTÖ'den aldıkları puan ortalamalarının, çocuğun aldığı eğitim süresine göre anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığına bakıldığında (Tablo 1.2), istatistiksel anlamda bir farklılığın oluşmadığı (F= 1.343, p= 0.256>0.05) bulunmuştur.

Tablo 1.3.*ÖBTÖ Puanlarının, Doğum Öncesinde Yaşanan Sorunlar Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Sonuçları*

Doğum Öncesinde Yaşanan Sorunlar	N	%	X
Geçirmedi	133	83.1	3.43
Enfeksiyon hastalığı	7	4.4	3.49
Yetersiz ve dengesiz beslenme	8	5.0	3.49
İlaç kullanımı	8	5.0	3.53
Alerjik reaksiyonlar	1	0.6	3.39
Gebelik Semptomları	3	1.9	3.67

Çocuğun doğum öncesi dönemde herhangi bir rahatsızlık geçirme durumu açısından veriler (Tablo 1.3) incelendiğinde; çocukların annelerinin gebelik döneminde %83.1'inin (n= 133) herhangi bir rahatsızlık geçirmediği, %4.4'ünün (n= 7) enfeksiyon hastalığı geçirdiği, %5'inin (n= 8) yetersiz ve dengesiz beslendiği, %5'inin (n= 8) ilaç kullandığı, %6'sının (n= 1) alerjik reaksiyonlar yaşadığı, %1.3'ünün (n= 2) gebelik semptomları yaşadığı görülmüştür.

Tablo 1.4.*ÖBTÖ Puanlarının, Doğum Öncesinde Yaşanan Sorunlar Değişkenine İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları*

Doğum Öncesinde Yaşanan Sorunlar					
Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Gruplararası	471	6	079	688	659
Grup içi	17.461	153	114		
Toplam	17.932	159			

Çocukların ÖBTÖ'den aldıkları puan ortalamalarının, doğum öncesi yaşanan sorunlara ilişkin; anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığına bakıldığında (Tablo 1.4), istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı ($F=0.688$, $p=0.659>0.05$) bulunmuştur.

Tablo 1.5.

ÖBTÖ Puanlarının, Doğum Sırasında Yaşanan Sorunlar Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Sonuçları

Doğum Sırasında Yaşanan Sorunlar	N	%	X
Sorun yaşanmadı	136	85.0	3.42
Zorlu ve uzun süreli doğum	8	5.0	3.79
Erken doğum (Prematöre)	13	8.2	3.33
Geç doğum (Postmatöre)	1	0.6	3.72
Diğer	2	1.2	3.51

Doğum sırasında yaşanan sorunlara ilişkin (Tablo 1.5) incelendiğinde; araştırmaya dâhil edilen çocukların %85'inin ($n=136$) herhangi bir sorun yaşamadığı, çocukların %5'inin ($n=8$) zorlu ve uzun süren bir doğum sürecine maruz kaldığı, %8.2'sinin ($n=13$) prematüre, %0.6'sinin ($n=1$) postmatöre olduğu ve %1.2'sinin ($n=2$) diğer seçeneğini işaretlediği görülmüştür.

Tablo 1.6.

ÖBTÖ Puanlarının, Doğum Sırasında Yaşanan Sorunlar Değişkenine İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları

Doğum Sırasında Yaşanan Sorunlar					
Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Gruplararası	1.349	5	270	2.506	033
Grup içi	16.583	154	108		
Toplam	17.932	159			

Çocukların ÖBTÖ'den aldıkları puan ortalamalarının, doğum sırasında yaşanan sorunlar değişkenine göre anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığına (Tablo 1.6) incelendiğinde, sorun yaşamayanlar lehine ($F=2.506$, $p=0.033<0.05$) bir fark olduğu bulunmuştur.

Tablo 1.7.

ÖBTÖ Puanlarının, Çocukların Doğum Sonrasında Yaşadığı Sorunlar Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Sonuçları

Doğum Sonrasında Yaşanan Sorunlar	N	%	X
Hastalık geçirmedi	120	75.0	3.40
Ateşli hastalık	16	10.0	3.56
Kafa travması	5	2.6	3.77
Süreğen hastalıklar	16	10.0	3.31
Beslenme sorunları	2	1.3	3.16
Alerjik durumlar	1	0.6	3.11
Diğer	1	0.6	3.33

Doğum sonrasında çocuğun bir sorun yaşama durumu (Tablo 1.7) incelendiğinde; çocukların %75'inin ($n=120$) hastalık geçirmediği, %10'unun ($n=16$) zorlu ve ateşli hastalık geçirdiği, çocukların %2.6'sinin ($n=5$) kafa travması geçirdiği, çocukların %10'unun ($n=16$) süreğen bir hastalıklarının olduğu, çocukların %1.3'ünün ($n=2$) beslenme sorunları yaşadığı, çocukların %1'inin ($n=6$) alerjik durumu olduğu ve %1'inin ($n=6$) diğer seçeneğini işaretlediği görülmüştür.

Tablo 1.8.

ÖBTÖ Puanlarının, Çocuğun Doğum Sonrasında Yaşadığı Sorunlar Değişkenine İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları

Doğum Sonrasında Yaşanan Sorunlar					
Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Gruplararası	2.764	10	276	2.715	004
Grup içi	15.168	149	102		
Toplam	17.932	159			

Çocukların ÖBTÖ'den aldıkları puan ortalamalarının, doğum sonrasında çocuğun bir sorun yaşama değişkenine göre anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığına bakıldığında (Tablo 1.8); anlamlı farkın hastalık geçirmeyenler lehine olduğu ($F= 2.715, p= 0.004<0.05$) bulunmuştur.

2. Öğretmene İlişkin Bulgular: Okul öncesi eğitime devam eden ve ÖÖG risk belirtisi gösteren 60-72 aylık çocukların ÖBTÖ puanlarının; öğretmenin daha önce ÖÖG yaşayan bir çocukla çalışma durumu ve ÖÖG hakkında eğitim talebine yönelik değerlendirme yapabilme değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı değerlendirilmiştir.

Tablo 2.1.

ÖBTÖ Puanlarının, Öğretmenin ÖÖG'ne Sahip Bir Çocukla Çalışma Değişkenine İlişkin t-testi Sonuçları

ÖÖG'ne Sahip Bir Çocukla Çalışma Durumu						
Çalışma Durumu	N	X	S	sd	t	p
Evet	81	3.40	30319	158	-1.425	156
Hayır	79	3.47	36428			

Çocukların ÖBTÖ puanlarına, öğretmenin daha önce ÖÖG olan bir çocukla çalışma değişkenine göre bakıldığında (Tablo 2.1); daha önce ÖÖG olan bir çocukla çalışan öğretmenlerin ($n= 81$) ölçek puan ortalamalarının $X= 3.40$, daha önce ÖÖG olan bir çocukla çalışmayan öğretmenlerin ($n= 79$) ölçek puan ortalamalarının $X= 3.47$ olduğu görülmüştür. Daha önce ÖÖG olan bir çocukla çalışma değişkenine göre çocukların ölçeklerden aldığı puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı incelendiğinde, istatistiksel anlamlılık oluşturan bir farkın olmadığı ($t= -1.425, p= .156>0.05$) görülmüştür.

Tablo.2.2 .

ÖBTÖ Puanlarının, Öğretmenin ÖÖG Hakkında Eğitim Talep Etmesine İlişkin t-testi Sonuçları

Öğretmenin Eğitim Talep Etme Durumu						
Eğitim Talep Etme Durumu	N	X	S	sd	t	p
Evet	100	3.49	34524	158	-2.585	011
Hayır	60	3.35	30265			

Çocukların ÖBTÖ'den aldıkları puan ortalamalarının, öğretmenin ÖÖG hakkında eğitim talep etme durumuna göre anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığına bakıldığında (Tablo 2.2); ÖÖG hakkında eğitim talep eden öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu ($t= -2.585, p= 0.311<0.05$) tespit edilmiştir.

3. Ebeveyne İlişkin Bulgular: Okul öncesi eğitime devam eden ve ÖÖG risk belirtisi gösteren 60-72 aylık çocukların ÖBTÖ puanları; ebeveynin gelir durumu ve ÖÖG hakkındaki bilgisine ilişkin değişkenler açısından anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı değerlendirilmiştir.

Tablo 3.1.*ÖBTÖ Puanlarının Ailenin Gelir Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Sonuçları*

Aylık Gelir	N	%	X
1.000 TL altı	6	3.8	3.39
1.000-2.999 TL	32	20.0	3.28
3.000-3.999 TL	42	26.3	3.59
4.000-4.999 TL	34	21.3	3.44
5.000 TL ve üstü	46	28.7	3.41

Ailenin aylık gelir durumu incelendiğinde (Tablo 3.1); ailelerin %3.8'inin (n= 6) 1000 TL ve altı bir gelire, %20'sinin (n= 32) 1.000-2.999 TL arası bir gelire, %26.3'ünün (n= 42) 3.000-3.999 TL arası bir gelire, %21.3'ünün (n= 34) 4.000-4.999 TL arasında bir gelire, %28.7'sinin (n= 46) 5.000 TL ve üstü bir gelire sahip oldukları görülmüştür.

Tablo 3.2 .*ÖBTÖ Puanlarının, Ailenin Aylık Gelir Değişkenine İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları*

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Gruplararası	1.873	4	468	4.51	.002
Grup içi	16.059	155	104	9	
Toplam	17.932	159			

ÖBTÖ puan ortalamaları ile aylık gelir grupları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Tablo 3.2 incelendiğinde 1000-2999 ile 3000-3999 (p= 0.000<0.05) ve 4000-4999 (p= 0.045<0.050) değişkenleri arasında; 3000-3999 ile 4000-4999 (p= 0.037<0.05) ve 5000 ve üstü (p= 0.011<0.050) değişkenleri arasında anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Bu farklılığın aylık geliri 1000-2999 TL ve üstü bir gelire sahip ailelerin lehine olduğu bulunmuştur.

Tablo 3.3.*ÖBTÖ Puanlarının, Ailenin ÖÖG Hakkında Bilgi Sahibi Olma Değişkenine İlişkin t-testi Sonuçları*

Ailenin ÖÖG Hakkında Bilgi Sahibi Olma Durumu						
Ailenin Bilgi Sahibi Olma Durumu	N	X	S	sd	t	p
Eğitim Aldım	38	3.33	.29305	158	-2.281	.024
Eğitim Almadım	122	3.47	.34237			

Ebeveynlerin, ÖÖG hakkında eğitim alma değişkenine ilişkin çocukların ÖBTÖ'den aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı incelendiğinde (Tablo 3.3); istatistiksel anlamda bir farklılığın eğitim alanlar lehine olduğu (t= -2.281, p= 0.024<0.05) sonucuna ulaşılmıştır.

4. Gözleme İlişkin Bulgular: ÖÖG risk belirtisi gösteren ve okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların ÖBTÖ puanları ile gözlem sonuçlarının tutarlılık gösterip göstermediği açısından değerlendirilmiştir

Tablo 4.1.*Gözlem Formunda Yer Alan Kriterlerin Verilerini Gösteren Frekans ve Yüzdeler Tablosu*

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ RİSK BELİRTİLERİ	Gözlendi		Gözlenmedi	
	f	%	f	%
OKUMA GÜÇLÜĞÜ (DİSLEKSİ)				
Telaffuz sorunları yaşar. Birbirine yakın heceli sözcüklerde sesleri birbirinin yerine kullanır (Örneğin “su” yerine “bu”, “kitap” yerine “kipat” gibi).	43	26.90	111	73.10
Konuşmada yaşatlarını geriden takip eder.	153	95.60	7	4.40
Kelime dağarcığı zayıftır.	152	95.00	8	5.00
Hikâye dinleme ve anlatmaya karşı ilgisizlik gösterir.	134	83.80	26	16.20
YAZMA GÜÇLÜĞÜ (DİSGRAFİ)				
Motor becerilere yönelik çizme, tamamlama, boyama benzeri eylemleri gerektiren etkinlikleri tamamlamada sıkıntı yaşar.	112	70.00	48	30.00
Tekrara dayalı eylemlerden hoşlanmaz (Blok dizme, bir kitabın sayfalarını çevirme).	128	80.00	32	20.00
Belli bir düzen ya da sıralama gerektiren çalışmaları yapmak istemez (Örüntü çalışmaları vb.).	137	85.60	23	14.40
Kavram gelişimde sınırlılık vardır (Renkler, şekiller, rakamlar...).	156	97.50	4	2.50
Görsel-işitsel dikkat gerektiren etkinliklerde yetersizlik yaşar.	153	95.60	7	4.40
Ardı arda verilen yönergeleri yerine getirirken sıra takibini yapamaz.	144	90.00	16	10.00
MATEMATİKSEL GÜÇLÜK (DİSKALKULİ)				
Sözel olarak sayılarla işlem yapmakta sorun yaşar.	157	98.10	3	1.90
Matematik işlem gerektiren konularda isteksiz davranır.	156	97.50	4	2.50
Parmakla sayma işlemi görülür.	38	23.70	122	76.30
Matematik gerektiren işlemleri çok yavaş yapar.	150	93.80	10	6.30
Bir sayının ifade ettiği değer kadar obje göstermekte zorlanır.	141	88.10	19	11.90
Sıralama becerisi zayıftır (Haftanın günleri, sayılar, mevsimler, kavramlar...).	156	97.50	4	2.50
Yönelim becerilerinde güçlük yaşar (Sağ-sol, yukarı-aşağı...).	152	95.00	8	5.00
Zaman kavramını algılamakta zorluk yaşar (Sabah, öğlen, akşam, dün, bugün, yarın...).	154	96.30	6	3.70
Basit geometrik şekilleri çizemez ve tanımlayamaz.	105	65.60	55	34.40
DİL VE KONUŞMA GÜÇLÜĞÜ				
Konuşmada güçlükler vardır.	149	93.10	11	6.90
Cümle kurmada zorlanır.	154	96.30	6	3.70
Sözcükleri doğru yerde kullanmaz.	150	93.80	10	6.30
Kendini ifade etme arzusu vardır, ancak hareketi gerçekleştirilmede zorlanır.	148	92.50	12	7.50
Eylemleri karıştırır (Gitmek-gelmek, inmek-çıkmaq...).	26	16.30	134	83.80
MOTOR BECERİLER ALANINDA GÜÇLÜK (DİSPRAKSİ)				
Kaşık-çatal, makas kullanma gibi becerilerde zorluk yaşar.	28	17.50	132	82.50
Organizasyon sorunları yaşar (Oyun kurma, kural koyma ve kurallara uyma).	91	56.90	69	43.10
Oryantasyon sorunları yaşar (Yeni durumlara ait işlemleri hemen kavrayamaz).	101	63.10	59	36.90
Hedefe yönelik çalışmalarda başarı göstermez (Topu hedefe atma, belirtilen süre içinde hedefe koşma).	57	35.60	103	64.40
Sakarlık vardır (Çoğunlukla kazalara maruz kalır, elini sıkıştırır, parmaklarını yaralar, çok düşer).	36	22.50	124	77.50

SÖZEL OLMAYAN ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ

İletişim sorunları yaşar.	144	90.00	16	10.00
Sosyal ortamlara dahil olmak istemez, çoğunlukla yalnız başına oynar, sosyal ortamlarda uyum problemleri vardır.	148	92.50	12	7.50
Kurallara uymakta zorlanır. Aceleci ve sabırsız davranır.	97	60.60	63	39.40
Ağlayarak isteklerini yerine getir.	25	15.60	135	84.40
Sohbet başlatma ve sürdürme alanlarında sınırlılık yaşar.	152	95.00	8	5.00
İletişim sorunları yaşar.	144	90.00	16	10.00

Tablo 4.1 incelendiğinde ÖÖG risk belirtileri olarak %75.32 okuma güçlüğü (disleksi), %86.45 yazma güçlüğü (disgrafi), %83.6 matematiksel alanda güçlük (diskalkuli), %78.4 dil ve konuşma güçlükleri, %52.12 motor alanda güçlük (dispraksi), %70.74 sözel olmayan öğrenme güçlüğü gözlenmiştir.

5. ÖPTÖ Puanlarının İlçelere Göre Dağılımını Gösteren Tablo: ÖÖG risk belirtisi gösteren çocukların aldıkları ÖPTÖ puanlarının ilçelere göre dağılımı Tablo 5.1’de verilmiştir.

Tablo 5.1.

Ölçek Sonuçlarına Göre Yüksek ve Düşük Risk Belirtisi Gösteren Çocukların Durumunu Gösteren Tablo

Ölçek Sonuçlarına Göre Yüksek ve Düşük Risk Belirtisi Gösteren Çocukların Durumu						
	Çocuk Sayısı	En Düşük Puan	Ortalama Puan	En Yüksek puan	Ortalamanın Üstünde Puan Alan Çocuk Sayısı	Ortalamanın Altında Puan Alan Çocuk Sayısı
Akdeniz İlçesi	40	2.63	3.44	4.00	18	22
Toroslar İlçesi	40	2.89	3.36	4.00	19	21
Mezitli İlçesi	40	3.07	3.46	4.00	19	21
Yenişehir İlçesi	40	3.02	3.51	4.00	19	21
					75	85

Tablo 5.1 incelendiğinde, çocukların ÖBTÖ’den aldıkları puanlara ilişkin araştırmaya dâhil edilen 160 çocuktan 75’inin ortalamanın üstünde puan alarak yüksek risk belirtisi ve 85 çocuğun ise ortalama ya da ortalamanın altında bir puan alarak orta ya da düşük risk belirtisi gösterdiği görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların, ÖÖG risk durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çocukların ÖÖG risk durumlarının çocuklara, öğretmenlere ve ebeveynlere ilişkin değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı değerlendirilmiştir.

1. Çocuklara İlişkin Bulguların Tartışılması

Yapılan araştırmada, ÖÖG risk belirtisi gösteren ve okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların ÖBTÖ’den aldıkları puanların; çocuğun okul öncesi eğitim alma süresi, doğum öncesi, sırası ve sonrası yaşanan sorunlara göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı değerlendirilmiştir. Yapılan araştırmada, okul öncesi dönemde çocukların almış oldukları eğitim süresinin, ÖÖG risk belirtisi açısından anlamlı olup olmadığına ilişkin bulgular değerlendirildiğinde; anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Grubun homojen ve ÖBTÖ uygulanan çocukların okul öncesi eğitime devam etme sürelerinin birbirinden

farklı olması sonucu etkilediği düşünülmektedir. Benzer çalışmalar incelendiğinde, ÖÖG risk taşıyan okul öncesi çocukları için hazırlanan ve daha uzun bir uygulama süresini öngören “erken müdahale eğitim programının” başarılı sonuçlar verdiği görülmektedir (Doğan, 2012; Özkan, 2023). Ayrıca bu çalışma sonuçları, kısa süreli eğitimlerin ÖÖG’de etkili olmadığını göstermesi açısından da önemli olduğu düşünülmektedir.

Yapılan bu araştırmada ÖÖG risk belirtisi gösteren çocukların doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrasında yaşanan sorunlardan etkilendiği; ancak çocukların büyük çoğunluğunun sorun yaşamamış olması, anlamlı farklılığın sorun yaşamayanlar lehine çıkmasını desteklemektedir. Konuya ilişkin yapılmış diğer araştırmalar incelendiğinde, ÖÖG’nin doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrası yaşanan sorunlarla ilişkili bir durum olduğu ifade edilmiştir (APA, 2013; Balki & Emre, 2018; Engelsiz Erişim Derneği, 2005; Çiftçi, 2018; Koç & Korkmaz, 2016; Melekoğlu & Yıldız, 2021; MEGEP, 2014; Uçgun, 2003; Yıldırım-Doğru, 2019).

2. Öğretmenlere İlişkin Bulguların Tartışılması

Yapılan araştırmada, ÖÖG risk belirtisi gösteren bir çocukla çalışan öğretmen sayısına ilişkin veriler incelendiğinde; verilerin homojen bir dağılım gösterdiği, bu anlamda anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Ancak mevcut çalışmalar incelendiğinde, öğretmenin ÖÖG yaşayan bir çocukla çalışmış olma durumunun önemli olduğu görülmektedir (Deniz, 2019; İlker & Melekoğlu, 2017).

Yapılan araştırmada, eğitim talep eden öğretmenlerin sınıfında bulunan çocukların, ÖÖG risk belirtilerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Konuya ilişkin mevcut çalışmalar incelendiğinde, ÖÖG yaşayan çocuklarda, en etkili müdahalenin eğitim olduğu (MEGEP, 2014); öğretmenlerin ÖÖG yaşayan çocuklara neyin, nasıl öğretilmesi gerektiği konusunda eğitim alması gerektiği (Deniz & Sarı, 2021) ifade edilmektedir. ÖÖG hakkında öğretmenlerin eğitim ihtiyacının karşılanması, ÖÖG yaşayan çocukların desteklenmesi anlamına gelmektedir (Kuruyer & Çakıoğlu, 2017). Bu anlamda mevcut çalışmalar bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir.

3. Ebeveynlere İlişkin Bulguların Tartışılması

Bu çalışmada, okul öncesi eğitime devam eden ve ÖÖG risk belirtisi gösteren 60-72 aylık çocukların ÖBTÖ puanları ile ebeveynin aylık geliri ve ebeveynin ÖÖG hakkındaki bilgisine ilişkin değişkenler açısından anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı değerlendirilmiştir. Yapılan araştırmada, ailelerin gelir düzeyi 1.000 TL altı, 1.000-1.999, 2.000-2.999, 3.000-3.999, 4.000-4.999 ve 5.000 TL ve üstü olarak belirlenmiştir. Ailelerin gelir durumu düzenli olarak arttığında, çocukların ÖGG risk belirtilerinin azaldığı; ve mevcut çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir (Deniz vd., 2009; Görker vd., 2017).

Ebeveynlerin ÖÖG hakkında bilgi sahibi olma durumları incelendiğinde, anlamlı farklılığın bilgi sahibi olan ebeveynler lehine olduğu bulunmuştur. ÖGG’ye ilişkin bilgi sahibi olan ebeveynlerin çocuklarının ÖBTÖ puanları incelendiğinde, ÖÖG risk belirtilerinin azaldığı görülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde, ÖÖG hakkında ebeveynlere yönelik yapılmış araştırmalar; ÖÖG’nin müdahalesinde eğitimin önemli olduğunu göstermektedir. Bu anlamda bu çalışmanın sonuçları mevcut çalışmaları desteklemektedir (Kadan, 2022; Karaman, 2022; Kurtbeyoğlu & Demirtaş, 2020; Okur, 2019; Özyürek, 2019; Polat, 2013; Tercan vd., 2018; Tonyalı, 2022; Yıldız, 2019).

4. ÖBTÖ Puanları ile Gözlem Sonuçlarının Tartışılması

Bu araştırmada, okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların, ÖGG risk belirtileri; ÖBTÖ puanları ile gözlem sonuçlarına dayandırılarak değerlendirilmiştir. Bu araştırmaya dahil edilen çocukların,

ÖBTÖ puanları ile gözlem sonuçları karşılaştırıldığında; okul öncesi dönemde, çocukların ÖGG risk belirtisi gösterdiği görülmektedir. Yapılan gözlem çalışması incelendiğinde, çocukların ÖGG'ye (okuma, yazma, matematik, motor, dil ve konuşma ile sözel öğrenme gücünü) ilişkin bütün alanlarda toplam %74,438 oranında risk belirtisi gösterdiği kaydedilmiştir. Ölçek sonuçları incelendiğinde ise çocukların %46, 875'inin (n=75) yüksek risk, %53, 125'inin orta ve düşük risk gösterdiği görülmektedir. Mevcut çalışmalar incelendiğinde, ÖGG'de gözlem ve ölçek uygulama sonuçları, bu araştırmanın sonuçlarını desteklediği görülmektedir (Cırık, 2019; Kaçar, 2018; Kaçar, Yel, Uz, Acar & Tutumlu, 2022; Oral, 2017).

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, aşağıdaki öneriler yapılmıştır.

- ÖÖG risk belirtisi gösteren çocukların okul öncesi eğitimden faydalanmaları önemlidir. Ancak erken tanılanmaları hâlinde, erken müdahale programlarına dâhil edilmeleri açısından; öğretmenlerin ölçek kullanma ya da gözlem yapma teknikleri hakkında hizmetiçi eğitimlerle desteklenmesi önemli görülmektedir.
- ÖÖG risk belirtisi gösteren çocukların ebeveynleri için eğitsel çalışmalar yapılmalıdır.
- Bu araştırma, okul öncesi dönemde çocukların ÖÖG risk belirtilerine yönelik yapılmış bir çalışmadır. Bu çalışmada okuma ve yazması olmayan çocuklara hem gözlem yapılmış hem de ölçek uygulanmıştır. Gözlem ve ölçek sonuçları karşılaştırıldığında; hem ölçek sonuçları hem de gözlem sonuçları, okul öncesi dönemde, çocukların ÖGG risk belirtisi gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ancak bu konuda, çok az çalışma yapıldığı için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle okul öncesi dönem çocukları okumaz-yazmaz olduklarından, araştırmacıların gözlem konusunda daha fazla çalışma yapması, daha güvenilir sonuçların ortaya çıkmasını destekleyebileceği düşünülmektedir.

Çalışmanın Sınırlılıkları

- 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Mersin ili Akdeniz, Mezitli, Toroslar ve Yenişehir merkez ilçelerinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık 160 çocukla sınırlıdır.
- Bu çalışma özel öğrenme gücünü belirtme gösteren risk durumlarının değerlendirilmesiyle sınırlıdır.
- Bu çalışma öğretmenin görüşleri doğrultusunda özel öğrenme gücünü risk belirtisi gösterdiği düşünülen çocuklarla sınırlıdır.
- Bu çalışma "Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği (ÖBTÖ)" ölçeği ve gözlem formuyla sınırlıdır.
- Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçları veli ve öğretmen beyanlarıyla sınırlıdır.
- Bu çalışmada araştırmacılar tarafından gözlenen çocuklar, öğretmenin beyanı esas alınarak ÖBTÖ uygulanan çocuklarla sınırlıdır.

Yazar Katkı Oranı

Yazarlar, çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Etik Beyan

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

Çatışma Beyanı

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

References

- Akaroğlu, E. G., & Dereli, E. (2012). Okul öncesi çocukların görsel algı eğitimlerine yönelik geliştirilmiş eğitici oyuncakların çocukların görsel algılarına etkisi. *Journal of World of Turks*, 4(1), 201–222.
- Akbulut, C. U., & Seçmen, P. (2021). Disleksi olan piyano öğrencisinde tomatis metodu etkisi. *Journal of International Social Research*, 14(79), 117–122. <http://doi.org/10.17719/jisr.2021.35435>
- Akyürek, G. & Bumin, G. (2018). Disleksili Çocuklarda Ev Okuryazarlık Ortamı ve Aktivite Rutinleri* Home Literacy Environment and Occupational Routines in Children with Dyslexia. *Bozok Tıp Dergisi*, 8(3), 16–23.
- Ali, S., & Rafi, M. (2016). Learning Disabilities: Characteristics and instructional approaches. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 3(4), 111–115. <http://dx.doi.org/10.20431/2349-0381.0304013>
- Alkan, N. (2008). 8-12 yaş çocuklarına uygulanan “Sözel Olmayan Öğrenme Güçlüğü Skalası” sonuçlarının karşılaştırılması [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Altun, D. (2018). Disleksi: Nedenleri ve okul öncesi dönemde gelişimsel belirtileri. A. İşcan (Ed.), *Eğitim bilimlerinde örnek araştırmalar* içinde (ss. 523–534). Nobel Akademik Yayıncılık.
- American Psychiatric Association, (2018). Özgül öğrenme bozukluğu nedir? <https://www.psychiatry.org/patients-families/specific-learning-disorder/what-is-specific-learning-disorder>
- American Psychiatric Association, (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. <https://www.cambridge.org/core/journals/psychological-medicine/article/abs/dsmiv-diagnostic-and-statistical-manual-of-mental-disorders-4th-edn-by-the-american-psychiatric-association-pp-886-3495-apa-washington-dc1994/158242543613A9E3EB15D0FE9B9FF85B>
- Aslan, K. (2015). Özgül öğrenme güçlüğü'nün erken dönem belirtileri ve erken müdahale uygulamalarına dair derleme. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(12), 577–588.
- Ates Patterson, S. E. (2016). *The association of preschool enrollment and the predictive traits of special education identification* [Unpublished doctoral thesis]. University of Denver.
- Atmaca, F. (2020). *Bilişsel gelişim programının (cogent) özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Aytekin, Ç., & Bayhan, P. (2015). Erken müdahalede uygulama basamakları. *H.Ü. Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1–14.
- Balki, S., & Emre, M. H. (2018, 2-5 Mayıs). Prematüre doğum hikâyesi olan ve olmayan ilkökul öğrencilerinin duyu-algı-motor bütünleşme seviyelerinin araştırılması [Sözlü Bildiri]. *1. Uluslararası Sağlık Bilimleri ve Yaşam Kongresi*, Burdur–Türkiye.
- Başar, M., Göncü, A., & Baran, M. S. (2021). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitiminde bir eylem araştırması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51(1), 327–348. <http://doi.org/10.9779.pauefd.687030>
- Başar, M., & Alkan, G. B. (2020). Disgrafili öğrencilerin yazma hatalarının incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(227), 371–388.
- Bingöl, A. (2003). Ankara'daki ilkökul 2. ve 4. sınıf öğrencilerinde gelişimsel disleksi oranı. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 56(2), 67–82.

- Bowen, P., Rose, R., & Pilkington, A. (2017). Mixed methods-theory and practice. Sequential, explanatory approach. *International Journal of Quantitative and Qualitative Research Methods*, 5(2), 10–27. ISSN 2056-3620 (Print), ISSN 2056-3639 (Online)
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. Bs.). Pegem Akademik Yayıncılık.
- Çaylak, E. (2010). The studies about phonological deficit theory in children with developmental dyslexia: Review. *American Journal of Neuroscience*, 1(1), 1–12.
- Cırık, M. (2019). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan bireylerin ve özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin bilişsel profillerinin Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği ile incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Coelho, D. T. (2012). *Dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia*. Porto: Areal Editores. https://scholar.google.com/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=Coelho%2C+D.+T.+%282012%29.+Dislexia%2C+disgrafia%2C+disortografia+e+discalculia.&btnG
- Çetin Kazak, V. (2019). *Okul öncesi dönemdeki 5-6 yaş grubundaki çocukların özgül öğrenme güçlüğü belirti tarama çalışması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Çelik, C. (2019). *Özgül öğrenme güçlüğünde zihinsel işlevlerin değerlendirilmesi ve müdahale yöntemlerinin etkililiği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Çiftçi, İ. H. (2018). *Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların ailelerinin tanı öncesi ve sonrası yaşadıkları süreçlerin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yakın Doğu Üniversitesi.
- Çıkkılı, Y., Deniz, S., & Kaya, H. B. (2019). Dik temel yazı çalışmalarının özel öğrenme güçlüğü olan öğrencinin yazım hatalarını düzeltmesine etkisi. *OPUS, Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 501–529. <https://doi.org/10.26466/opus.549544>
- Çoban, A. (2021). *Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısında etkili olan stratejinin kısa deneysel analiz ile belirlenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Delimehmet-Dada, Ş., & Ergül, C. (2020). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(1), 1–22. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.544840>
- Demir, B. (2005). *Okulöncesi ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden öğrencilerde özel öğrenme güçlüğüünün belirlenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Deniz, S. (2019). Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen öğretmen yeterlikleri eğitim programının etkililiği [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Deniz, S. & Sarı, H. (2021). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen öğretmen eğitim programının etkililiği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1739–1770.
- Deniz, M. E., Yorgancı, Z., & Özyeşil, Z. (2009). Öğrenme güçlüğü görülen çocukların sürekli kaygı ve depresyon düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *İlköğretim Online*, 8(3), 694–708.
- Disleksi Derneği. (2022). *Okul içindeki yasal haklar*. <http://disleksidernegi.com/okul-icin-deki-yasal-haklar.Erişim>
- Doğan, H. (2012). *Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

- Engelsiz Erişim Derneği. (2005). *Disleksi*. <https://engelsizerisim.com/yazi/disleksi>
- Erdem, İ. (2017). *5-7 yaş arası çocukların bilişsel gelişim düzeylerinin dikkat eksikliği ve özel öğrenme güçlüğü açısından değerlendirilmesi (İstanbul ilinde bir özel okul örnekleme)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 92–99.
- Gökdemir, M., & Yakut, A. D. (2021). Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 330–342. <https://doi.org/10.16916/aded.806983>
- Görgü, E. (2017). Özgül öğrenme güçlüğü tanılı çocuklarla yapılan grupla psikolojik danışmanın çocukların depresyon ve kaygı düzeylerine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 12(33), 197–212. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12703>
- Görgün, B., & Melekoğlu, M. A. (2019a). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi, Eğitim Dergisi*, 9(1), 83-106. <http://doi.org/10.19126/suje.456198>
- Görker, I., Bozatlı, L., Korkmazlar, Ü., Karadağ, M. Y., Ceylan, C., Söğüt, C., & Turan, N. (2017). Edirne il merkezi ilkokul çocuklarında özgül öğrenme bozukluğu olası yaygınlığı ve sosyodemografik özellikler. *Nöropsikiyatri Arşivi*, 54(4), 343–349. <http://doi.org/10.5152/npa.2016.18054>
- Güngörmüş-Özkardeş, O. (2013). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan araştırmaların betimsel analizi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30(2), 123–153.
- Gürsoy, S. (2018). *Özgül öğrenme bozukluğunda bilişsel işlevlerin değerlendirilmesi: Tanı almış ve almamış çocukların karşılaştırılması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- İlker, Ö., & Melekoğlu, M. A. (2017). İlköğretim döneminde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(03), 443–469. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.318602>
- İzoğlu-Tok, A., & Doğan, Ö. (2021). Öğrenme güçlüğü olan çocukların tanı sürecinin yönetmelik ve kararname bağlamında değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1(1), 1–25. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.800586>
- Kaçar, H. (2018). *İlkokul öğrencilerinin matematik öğrenme güçlüğüünün sınıf öğretmenlerinin gözlem ve deneyimlerine göre incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Kaçar, H., Yel, M., Uz, V., Acar, G., & Tutumlu, N. (2022). Özel Öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin covid-19 salgınında uzaktan eğitim sürecindeki durumlarının sınıf öğretmenlerinin gözlem ve deneyimlerine göre incelenmesi. *The Journal of International Educational Sciences*, 9(30), 245–298. <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.57402>
- Kadan, G. (2022). Özel öğrenme güçlüğünde aile ve duygusal süreçler. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 7(1), 43–60. <http://doi.org/10.37754/737103.2022.713>
- Kalashnikova, T. P., Anisimov, G. V., & Savel'eva, N. A. (2017). Epilepti form activity and speech dyson to genesis in preschool children. *Special Education*, 2(1), 29–34.
- Karaman, N. (2022). *Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların anne ve babalarının anne baba tutumları ile süreklilik ve durumluluk kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi* (35. Bs.). Pegem Akademik Yayıncılık.
- Kılıç-Tülü, B., & Ergül, C. (2015). Öğrenme güçlüğü olan çocukların sözel olmayan ipuçları ile aktarılan duyguları algılama becerileri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 32–44.

- Koç, B., & Korkmaz, İ. (2016). Öğrenme güçlüğü. N. Sargın, S. Avşaroğlu & A. Ünal (Ed.), *Eğitimden psikolojik yansımalar* içinde (ss.151–162). Çizgi Kitabevi.
- Korkmaz, N., & Temur, O. D. (2022). Can music support calculation skills? A pilot study using electrophysiological measures. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 14(3), 427–440. <http://doi.org/10.26822/iejee.2022.254>
- Kuruyer, H. G., & Çakıroğlu, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve eğitimsel müdahale sürecinde görüş ve uygulamaları. *Turkish Studies*, 12(28), 539–555. <http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12494>
- Kurtbeyoğlu, Z., & Demirtaş, V. Y. (2020). Özel öğrenme güçlüğü tanılı çocuğu olan anne-babaların algılanan sosyal destek ve depresyon düzeyleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(50), 228–242.
- Learning Disabilities Association of America. (2021). Too high for the learning disability system. Do you know? https://ldaamerica.org/lda_today/the-state-of-learning-disabilities-today/
- Landerl, K., Bevan, A., & Butterworth, B. (2004). Developmental dyscalculia and basic numerical capacities: A study of 8–9-year-old students. *Cognition*, 93(1), 99–125. <http://doi.org/10.1016/j.cognition.2003.11.004>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563–575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent- variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36 (5), 596–613. <http://doi.org/10.1037/0012-1649.36.5.596>
- Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi. (2014). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Özel öğrenme güçlüğü. http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Giri%C5%9Fimci%20Fikirler%20ve%20%C4%B0%C5%9F%20Kurma.pdf
- Melekoğlu, M. A., & Yıldız, G. (2021). Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler: Aileler için rehber kitapçık. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_02/04102620_OYRENME_GUCLUYU_OLAN_BYREYLER_TR.pdf
- Mutlu, Y. (2016). *Matematik öğrenme güçlüğü (gelişimsel diskalkuli):Matematik Eğitiminde Teoriler*. Pegem Akademi. https://www.researchgate.net/profile/YilmazMutlu2/publication/313692764_Matematik_ogrenme_guclugu_ve_egitsel_norobilim/links/595b73f7a6fdcc36b4dc26e9/Matematik-oegrenme-guecluegue-ve-egitsel-noerobilim.pdf
- Okur, M. (2019). *Öğrenme güçlüğü erken belirtileri tarama ölçeğinin psikometrik niteliklerinin belirlenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Oral, E. (2017). *60-72 aylık çocuklar için özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeğinin geliştirilmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Özbakır, M. (2010). *Duyusal işleme ölçeği-ev formu'nun Türkiye koşullarına uyarlanması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Özçivit-Asfuroğlu, B., & Fidan, S. T. (2016). Özgül öğrenme güçlüğü. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(Özel Sayı 1), 49–54. <https://doi.org/10.20515/otd.17402>.
- Özkan, S. (2023). *Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 60-72 aylık çocuklarda erken müdahale programının etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

- Özen, K. (2011). *Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış 7-9 yaş çocukların geliştirdikleri zihin kuramı yetenekleri ile sosyal gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve sağlıklı gelişim gösteren grup ile karşılaştırılması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Özyürek, Ö. (2019). *Özgül öğrenme güçlüğü tanısı olan bir grubun belirti şiddeti, annelerinin ebeveynlik tarzlarına dair çocukların algıları, annelerin stresle başa çıkma, ebeveynlik yetkinliği ve ödev çatışması açısından, kontrol grubu ile karşılaştırılarak incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Pekel, D. (2010). *Özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların üst bilişsel özelliklerinin karşılaştırılması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Polat, E. (2013). *Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için web destekli uyarlanabilir öğretim sistemi tasarımı* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Salman, U., Özdemir, S., Salman, A. B., & Özdemir, F. (2016). Özel öğrenme güçlüğü: Disleksi. *FNG & Bilim Tıp Dergisi*, 2(2), 170–176. <http://doi.org/10.5606/fng.btd.2016.031>
- Sarı, O. T., & Biçer, E. (2020). Öğrenme güçlüğü olan çocuklarda bireysel destek eğitim programı uygulaması. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(38), 1–17. <http://doi.org/10.14582/DUZGEF.2020.149>
- Seyedi, M., Rasa, A. R., Javadipour, S., & Zareei, H. (2020). Comparing selective visual attention in children with learning disabilities and normal children. *Journal of Advanced Pharmacy Education & Research* / Oct-Dec, 10(S4), 78–84.
- Singh, S., Sawani, V., Deokate, M., Panchal, S., Subramanyam, A. A., Shah, H. R., & Kamath, R. M. (2017). Specific learning disability: A 5 year study from India. *Int J Contemp Pediatr*, 4(3), 863–8. <https://doi.org/10.18203/2349-3291.ijcp20171687>
- Shalev, R. S., Auerbach, J., Manor, O. H. A. D., & Gross Tsur, V. (2000). Developmental dyscalculia: Prevalence and prognosis. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 9(2), S58–S64. <http://doi.org/10.1007/s007870070009>
- Smits-Engelsman, B. C., Niemeijer, A. S., & Van Galen, G. P. (2001). Fine motor deficiencies in children diagnosed as DCD based on poor grapho-motor ability. *Human Movement Science*, 20(1-2), 161–182. [https://doi.org/10.1016/S0167-9457\(01\)00033-1](https://doi.org/10.1016/S0167-9457(01)00033-1)
- Şahin, S. (2020). Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar ve eğitimi. A., Dikici Sığırmaç (Ed.), *Erken çocuklukta özel eğitim ve kaynaştırma* içinde (ss.65-87). Pegem Akademik Yayıncılık.
- Şimşek, Z. B. (2020). Özel öğrenme güçlüğü ve dil konuşma ilişkisi. <https://www.fizyomedmanisa.com/ozel-ogrenme-guclugu-ve-dil-konusma-iliskisi/>
- Tercan, E. A., Kesikçi-Ergin, H., & Amado, S. (2012). Okuma güçlüğü yaşayan çocuklarda çalışma belleğinin fonolojik depo açısından incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 27 (69), 65–75.
- Tercan, H., & Yıldız Bıçakçı, M. (2018). Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların annelerinin tanılama öncesi çocuklarının genel gelişim özelliklerine ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 68(1), 581–591. <http://doi.org/10.9761/JASSS7557>
- Tonyalı, N. (2022). *Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların anne ve babalarının anne baba tutumları ile süreklilik ve durumluluk kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Tuğ, S. (2011). *Özel öğrenme bozukluğu, özel öğrenme bozukluğu dikkat eksikliği hiperaktivite tanısı almış çocuklarda depresyon ve kaygı düzeylerinin nörogelişimsel, eğitsel, kültürel ve sosyal özellikleri temelinde araştırılması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.

- Turgut, S., Erden, G., & Karakaş, S. (2010). Özgül öğrenme güçlüğü (ÖÖG) dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu(DEHB) birlikteliği ve kontrol gruplarının ÖÖG bataryası ile belirlenen profilleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(1), 13–25.
- Uçgun, A. G. D. (2003). Türkçe öğretimi açısından özel öğrenme güçlüğü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(1), 203-217.
- Uyanık, Ö., & Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 118–134.
- Vaivre-Douret, L., Lalanne, C., Ingster-Moati, I., Boddaert, N., Cabrol, D., Dufier, J. L., Golse, B., & Falissard, B. (2011). Subtypes of developmental coordination disorder: Research on their nature and etiology. *Developmental Neuropsychology*, 36(5), 614–643. <http://doi.org/10.1080/87565641.2011.560696>
- Yenioğlu, S., Sayar, K., Köse, H., & Güner Yıldız, N. (2019). Türkiye’de özel eğitim alanında değerlendirme süreci. *Kastamonu Education Journal*, 27(6), 2379–2389. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3100>
- Yıldırım-Doğru, S. S. (2019). Erken çocuklukta özel eğitim. H. Doğan (Ed.), *Özgül öğrenme güçlüğünde değerlendirme ve erken müdahale* içinde (ss.187–222). Vize Akademik.
- Yıldız, M., & Melekoğlu, M. A. (2020). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin okuduğunu anlama becerileri konusunda gerçekleştirilmiş araştırmaların incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1274–1303. <https://doi.org/10.17679/inuefd.770066>
- Yıldız, S. (2019). *Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış 7–12 yaş arası çocukların anne babalarında depresyon, anksiyete ve evlilik uyumu arasındaki ilişkiler* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yakın Doğu Üniversitesi.
- Yıldız, M. (2013). Yazma güçlüğü (disgrafi) olan bir ilkokul 2. sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 281-310.
- Yorgancı, Z. (2006). *Öğrenme güçlüğü görülen çocukların anksiyete ve depresyon düzeylerin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Yurdugül, H. (2005, 28-30 Eylül). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması* [Sözlü Bildiri]. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli, Türkiye.
- Zhafirni, M., Kurniawan, E., & Gunawan, W. (2018). Syntactic awareness of early childhood aged 5-6: A case of sentence structure. *Passage*, 6(3), 96–11. <http://doi.org/10.5220/0007165102330238>

APPENDIX: OBSERVATION FORM

OBSERVATION LOCATION (PROVINCE / DISTRICT):			
OBSERVED CHILD:			
AGE GROUP:			
OBSERVATION DATE:			
OBSERVATION DURATION:			
OBSERVER:			
INDICATORS OF SPECIFIC LEARNING DIFFICULTIES		OBSERVED	NOT OBSERVED
READING DIFFICULTY (DYSLEXIA)			
1	Pronunciation issues are experienced.		
2			
3			
4			
WRITING DIFFICULTY (DYSGRAPHIA)			
1			
2			
3	Faces inadequacy in activities requiring visual-auditory attention.		
4			
5			
6			
MATHEMATICAL DIFFICULTY (DYSCALCULIA)			
1	Encounters problems in verbal operations with numbers.		
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
LANGUAGE AND SPEECH DISORDERS			
1	Difficulties in speech.		
2			
3			
4			
5			
MOTOR SKILLS DIFFICULTIES (DYS-PRAXIA)			
1	Faces difficulty in skills like using a spoon-fork, scissors.		
2			
3			
4			
5			
NON-VERBAL LEARNING DIFFICULTY			
1	Encounters communication problems.		
2			
3			
4			
5			
OBSERVER'S NOTES			

EK: GÖZLEM FORMU

GÖZLEM YAPILAN İL/İLÇE:			
GÖZLEM YAPILAN ÇOCUK:			
YAŞ GRUBU:			
GÖZLEM TARİHİ:			
GÖZLEM YAPILAN SÜRE:			
GÖZLEMCİ:			
ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ RİSK BELİRTİLERİ		GÖZLENDİ	GÖZLENMEDİ
OKUMA GÜÇLÜĞÜ(DİSLEKSİ)			
1	Telaffuz sorunları yaşar.		
2			
3			
4			
YAZMA GÜÇLÜĞÜ(DİSGRAFİ)			
1			
2			
3	Görsel-işitsel dikkat gerektiren etkinliklerde yetersizlik yaşar.		
4			
5			
6			
MATEMATİKSEL GÜÇLÜK(DİSKALKULİ)			
1	Sözel olarak sayılarla işlem yapmakta sorun yaşar.		
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
DİL VE KONUŞMA BOZUKLUKLARI			
1	Konuşmada güçlükler vardır.		
2			
3			
4			
5			
MOTOR BECERİLER ALANINDA GÜÇLÜK(DİSPRAGSİ)			
1	Kaşık-çatal, makas kullanma gibi becerilerde zorluk yaşar.		
2			
3			
4			
5			
SÖZEL OLMAYAN ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ			
1	İletişim sorunları yaşar.		
2			
3			
4			
5			
GÖZLEMCİ NOTLAR			



Classroom Teachers' Cognitive Fictions on the Concept of Value

Asuman ERGÜN^a (ORCID ID - 0000-0003-3962-5000)

Sevgi KOÇ^{b*} (ORCID ID - 0000-0002-3023-4102)

^a Bayburt Şehit Oktay Altuntaş Primary School, Bayburt/Türkiye

^b Van Yüzüncü Yıl University, Faculty of Education, Van/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1301747

Article history:

Received 24.05.2023

Revised 15.11.2023

Accepted 27.12.2023

Keywords:

Value,
Values Education,
Cognitive Fiction,
Repertory Grid,
Teacher.

Abstract

This study investigated classroom teachers' cognitive fictions on the concept of value. The sample consisted of 40 primary school classroom teachers using purposive sampling. The study adopted a qualitative phenomenological research design. Data were collected using a Repertory Grid Interview Questionnaire. The data were analyzed using content analysis. Four hundred cognitive fictions were developed and categorized into ten fundamental values theorized by Schwartz. The cognitive fictions were addressed based on participants' gender and training in values education. As a result classroom teachers considered the value groups "achievement", "conformity", "self-direction" the most important.

Research Article

Sınıf Öğretmenlerinin Değer Kavramına İlişkin Bilişsel Kurguları

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1301747

Makale Geçmişi:

Geliş 24.05.2023

Düzeltilme 15.11.2023

Kabul 27.12.2023

Anahtar Kelimeler:

Değer,
Değerler Eğitimi,
Bilişsel Kurgu,
Repertory Grid,
Öğretmen.

Araştırma Makalesi

Öz

Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin değer kavramlarına ilişkin bilişsel kurgularını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini amaçlı örnekleme yöntemi ile ilkokullarda görev yapan 40 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Nitel araştırma desenlerinden olgubilim kullanılmıştır. Değer kavramına ilişkin bilişsel kurguları belirlemek amacıyla "Repertory Grid Görüşme Formu" kullanılarak veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesi sonucunda 400 bilişsel kurgu üretilmiştir. Üretilen bilişsel kurgular, Schwartz'ın değer sınıflandırmasında yer alan değer gruplarına göre benzerlikleri açısından 10 tane bilişsel kurgu grubu oluşturularak elde edilmiştir. Üretilen bilişsel kurgular, öğretmenlerin cinsiyeti ve değerler eğitimi ile ilgili eğitim alma değişkenlerine göre incelenmiştir. Bunun sonucunda sınıf öğretmenleri en çok "başarı", "uyum" ve "özyönelim" değer gruplarını önemli görmüştür.

*Corresponding Author:sevgikoc@yyu.edu.tr

Introduction

Humans are social creatures that live in communities based on social, political, moral, and cultural principles and rules. Values constitute a significant portion of the principles and rules adopted by society (Yalar & Yanpar Yelken, 2011). Values are consequences depending on people's logical reasoning and behavior. Values are the source of conduct and provide insights for evaluating behavior (Ekşi & Katılmış, 2016). Values are criteria and rules that give direction to one's life and behavior and help one choose between alternatives, think right, evaluate right, and consequently, take the right action (Keskin, 2016). Values are also mental and emotional tools that help determine the importance of people, thoughts, or events (Durka, 2012). People can use values to determine their goals and actions and adapt them to their lives. The richness and depth of one's inner world can only be measured by the values one adopts (Aydın & Akyol Gürler, 2020).

Values allow us to build a society and guide our behavior. We can pass values down to future generations only through education. Education is the process of creating behavior change. One purpose of education is to teach one how to choose one's own values as an individual with freedom of self-determination and evaluation (Brubacher & Büyükdüvenci, 2019). Schools help students develop academic skills and adopt values through in-class and extra-curricular activities (Deveci & Ay, 2009). Values education consists of actions applied to pass down values to young generations. The goal of values education is to enable children to adopt values that will benefit them and society according to their cognitive, social, and psychological development. Some of the goals of values education are helping students adopt fundamental values, transforming them into individuals who are at peace with themselves and their environment, maintaining social order, and creating an influential school culture Aydın & Akyol Gürler, 2020).

Schwartz and Bilsky determined 56 values based on Rokeach's list of 18 terminal values and 18 instrumental values (one more value was added in 2001). They collected data from 54 countries, including Turkey, and grouped the 56 values into ten universal value types. Schwartz's Value Survey (SVS) was adapted to Turkish by Kuşdil and Kağıtçıbaşı (2000).

Table 1.
Schwartz's Value Groups

Value Groups	Definition	Related Values
Power	Social status, control over people and resources	Having social power, having authority, being rich, maintaining appearance in society (being adopted by people)
Achievement	Personal success based on social standards	Being successful, competent, ambitious, and influential (being smart)
Hedonism	Satisfaction, pleasure	Pleasure, enjoying life
Stimulation	Excitement and novelty	Being brave, living a changeable life, having an exciting life
Self-Direction	Independent thought and action	Being creative, being curious, being free, choosing one's own goals, being independent (having self-respect)
Universalism	Understanding, tolerance, and protecting the welfare of all people and for nature	Being open-minded, being virtuous, seeking social justice, equality, peace, and a world full of beauties, being in harmony with nature, protecting the environment (inner harmony)
Benevolence	Preserving and enhancing the welfare of those with whom one is in frequent personal contact	Being helpful, being honest, being forgiving, being loyal, being responsible (true

Tradition	Respect and devotion to cultural or religious customs and ideas	companionship, mature love, a spiritual life, a meaningful life) Being humble, being religious, accepting what life has given me, respecting tradition, being moderate (withdrawing from worldly affairs)
Conformity	Restraining actions and impulses that might upset or harm others and violate social expectations	Being polite, obedient, valuing parents and elders, being able to control oneself
Security	The peace and continuity of society, relationships, and oneself	National security, wanting to maintain social order, being clean, family security, reciprocating favors (sense of connectedness, being healthy)

(Schwartz, 1992 cited in Kuşdil & Kağıtçıbaşı, 2000).

Schwartz's theory of values in Table 1 was formulated to determine the relationships between these value types.

Values have an important place in terms of being the theoretical and philosophical determinants of education and their reflection on educational practice. This effect firstly affects schools and teachers, and in a broader sense, family, media and environment. Values education is one of the reasons for the existence of the school as an education place where it is not just a teaching place, because the values of the society will be transferred to new generations. In another sense, values education will also serve as a mirror (Kaymakcan, 2012).

When the literature was examined, it was seen that there were studies on how both prospective teachers and teachers perceived the concept of value. When the studies conducted with prospective teachers were examined, Aladağ and Kuzgun (2015) determined that the most frequently used metaphors in the study, in which they tried to reveal the thoughts of classroom prospective teachers regarding the concept of value with the help of metaphors. In the study by Akitürk and Bağçeli Kahraman (2019), in which they determined the opinions of preschool prospective teachers about values education. Akhan Subaşı & Açıl (2020), in their study with prospective teachers, stated that the prospective teachers had knowledge about root values, emphasized the importance of value education. Yazar et al. (2017), in their study where they determined the metaphor perceptions of teachers and school administrators regarding the concept of values education, found that teachers mostly used the building block metaphor and school administrators used the moral metaphor. Balcı and Yanpar Yelken (2010), in their study where they determined the meanings that primary school teachers attribute to the concept of value, emphasized the place of value in social life and the role of value in the socialization and personality development of individual. Çelikkaya & Filoğlu (2014) aimed to determine how social studies teachers define the concept of values and the activities they carry out within the framework of values education, and to reveal the problems they encounter during the implementation phase. Within the framework of the findings, social studies teachers defined the concept of value as value, human, social norms, social citizen, national and spiritual elements. Pekdoğan and Korkmaz (2017) examined the opinions of teachers regarding the values education given to 5-6 year old children attending pre-school education. Karamustafaoğlu and Amanat (2017) determined the opinions of classroom teachers about values education. Gömleksiz and Kılıç (2015) evaluated the opinions, expectations and suggestions of secondary school teachers regarding values education.

Teachers play a crucial role in adopting, sustaining, and transferring values. Education is a type of art that teachers use to develop individuals and society because teachers can influence students' value judgments (Durka, 2012; Yeşiltepe & Korucuk, 2021). If we determine classroom teachers' cognitive fictions about values and examine them according to various variables and find out what they think about values education, we can perform values education better. When the literature is examined, it can be seen that there are limited studies on teachers' perceptions of the concept of value and studies on their

cognitive constructs, and there are mostly studies examining teachers' views on values education. This study is expected to contribute to the field by including teachers' cognitive constructs regarding value. Additionally, the literature has not examined whether there is a difference in teachers' cognitive constructs according to their gender. It is thought that determining how the meaning that teachers of different genders attribute to values changes, how they give meaning to values, and in which value category in the Schwartz values list they include values will contribute to the field. Another variable investigated in this study is whether teachers who received training in values education differ from teachers who did not receive cognitive constructs. Kelly (1991) based it on the individual expressing and describing his experiences in his own words. He says that individuals use various fictions to express the dimensions and facts on the experiences that make up their world. To these facts; feelings, thoughts and situations can be given as examples. These constructs created by the individual are defined by the individual with two extreme adjectives such as good-bad, beautiful-ugly, adequate-inadequate. Thus, it reveals how they make sense of and portray their own world. In this study, it was tried to determine how they gave meaning to the concept of value by using cognitive constructs.

The aim of this research is to determine the cognitive fictions of primary school teachers regarding the concept of value.

Research Questions

1. What are the cognitive fictions of teachers regarding the concept of value?
2. What is the importance level of teachers' cognitive fictions regarding the concept of value?
3. How do teachers' cognitive fiction groups comparison regarding the concept of value?
4. How do the cognitive fiction groups comparison based on the gender variable regarding teachers' concept of value?
5. How do cognitive fiction groups comparison based on the variable of teachers' training regarding the concept of value?

Method

Research Model

This study adopted a qualitative research design, which focused on seeking answers to research questions developed to explore the goals of individuals or groups about a social or human problem (Creswell, 2018). This study adopted phenomenology as the qualitative research design. Phenomenology reduces individual experiences with a phenomenon to a universal explanation (Creswell, 2018). Phenomenology is used to analyze phenomena or events that we are not entirely alien to but do not have a deep understanding or knowledge of (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Study Group

The sample consisted of 40 primary school classroom teachers in the 2020-2021 academic year. Participants were recruited using purposive criterion sampling. Purposive sampling allows researchers to explore and explain in-depth a phenomenon, event, or situation with a wealth of knowledge (Yıldırım & Şimşek, 2018). Criterion sampling is used to recruit a sample that satisfies a set of predetermined criteria (Yıldırım & Şimşek, 2018). Primary school classroom teachers from the same branch with at least three years of work experience were recruited to ensure that the sample consisted of participants who adapted to school culture with little difference in cognitive fiction regarding the concept of value. Primary school classroom teachers were the sample of choice because they play a key role in values education.

Table 2.
Demographic Characteristics

Variable		f
Gender	Woman	18
	Man	22
Years of seniority	1-5	3
	6-10	21
	11-15	6
	≥16	10
Grade level	1	9
	2	12
	3	10
	4	9
Unit of duty	Village	9
	District/Central district	10
	City	21
Seminar/Training in values education	Yes	15
	No	25

Data Collection Procedure

Data were collected using a Repertory Grid Interview Questionnaire (RGIQ). Each participant was handed out an RGIQ and informed about the research purpose and procedure. The researchers helped participants with the questionnaire when they had difficulty understanding the questions.

The first stage of the study was the definition of the phenomenon. The definition of the phenomenon is very important for research. The phenomenon of the research is the cognitive fictions of classroom teachers regarding the concept of value. In the first stage, the participants were formed by writing the cognitive fictions that come to mind when they think of value.

Data Collection Tools

In this research, it was developed to determine teachers' cognitive constructs regarding values. "Repertory Grid Interview Form" was used. The repertory grid technique was developed by George Kelly in the 1950s to reveal and evaluate personal structures. Personal constructs tell us what is similar, what is opposite, and what is relevant, dimensions used to conceptualize aspects of our daily lives (Siraj-Blatchford, 1995). This technique, which is based on personal structure theory, examines personal and interpersonal meaning systems (Neimeyer, 2004). It is thought that this technique will help us look at events from someone else's perspective and be more flexible in our judgments.

Repertory Grid Interview Questionnaire

The researchers wrote ten concepts evoked by the concept of value to determine participants' cognitive fictions about values. After listing the concepts in order of importance, they determined their importance.

Table 3.
Repertory Grid Interview Questionnaire

Gender		() Female	() Male												
Have you received training on values education?				Yes ()	No ()										
Cognitive Fictions			Scoring of Cognitive Fictions										Total Score		
Rank	Cognitive Fictions	Rank value	Please rate the words and concepts that come to your mind regarding value between 1 and 10 to indicate their importance to you. 1 being very little important, 10 being very important										Multiply the cognitive fiction score by the rank value		
	Write the words that come to your mind when the word value is mentioned, in order														
1	Love	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	10x10=100		
2	Compassion	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	9x8=72		
3	Family	8	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	8x10=80		
4	Responsibility	7	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	7x10=100		
5	Patience	6	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	6x6=36		
6	Solidarity	5	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	5x7=35		
7	Justice	4	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	4x10=40		
8	Patriotism	3	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	3x5=15		
9	Conscience	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	2x10=20		
10	Trust	1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1x9=9		
Descriptions															
1. If the concept of value reminds you of concepts, please write them in the order they come to your mind.															
2. Rank the concepts that come to your mind regarding the concept of value in order of importance from 1 to 10.															
3. Determine the importance of the value you rank regarding the concept of value.															

There is only a question asked that is about 'When the word value is mentioned, write down the words that come to your mind in order?' The researchers helped participants with the questionnaire when they had difficulty understanding the form of Repertory Grid Interview Questionnaire. In the first stage, the cognitive constructs that come to mind from the participants when they say value. After this stage, the cognitive constructs produced classified according to their similarities. Each participant (n=40) generated ten cognitive functions (400 in total). The cognitive fictions were grouped according to Schwartz's Classification of Values (Power, achievement, hedonism, stimulation, self-direction, universalism, benevolence, tradition, conformity, security). Cognitive fiction groups belonging to the group and subgroups were formed. With this way by seeing how certain cognitive constructs are clustered, the researcher can determine whether there is a way of making sense.

Data Analysis

The data were analyzed using content analysis, which is employed to arrive at the concepts and relationships that describe the data. In content analysis, similar data are grouped around certain concepts and themes, and then, sorted and interpreted in a way that readers can understand.

Arithmetic averages were taken to show the weighted importance of the cognitive constructs produced by classroom teachers. The weighted importance levels of the cognitive construct groups were

obtained by dividing the total score of the cognitive constructs produced in each group by the number of cognitive constructs produced in that group. Cognitive fictions need not be values. For example, any cognitive fiction was tried to be placed under the value groups in the Schwartz values list, the themes of which were already determined. Thus, concepts that evoke the concept of value in teachers' minds were included under each value list. All cognitive constructs of teachers are included. Table1, gives the Schwartz values list was used to categorize the associations. For example, since concept of honesty is included in the category of benevolence, this concept of those who use the concept of honesty is included in Schwartz's benevolence category.

For reliability, the data were coded separately by two experts, and intercoder reliability was calculated using Miles and Huberman's (1994) formula: $[\text{Reliability} = (\text{number of agreements}) / (\text{number of agreements} + \text{number of disagreements}) \times 100]$. The interrater reliability in the present study was 92%. A consensus was reached on the codes that the researchers evaluated as different. For example, when deciding under which theme any concept that comes to teachers' minds when it comes to values would fall under, the harmony between the views of the two researchers was examined.

Findings

The first section addressed participants' cognitive fictions regarding the concept of value and presented the findings on the importance levels of cognitive fictions, which were compared based on gender and training in values education.

1. What are teachers' cognitive fictions regarding the concept of value? Findings regarding the question

Table 4.
Cognitive Fiction Groups

Power (2)		
Acceptance 12M 7.9=63	Accepted 35M 2.9=18	
Achievement (16)		
Diligence 3M 10.6=60	Diligence 6F 10.8=80	Diligence 7M 10.8=80
Education 12M 4.10=40	Career 13M 10.9=90	Self-improvement 13M 2.10=20
Production 13M 8.9=72	Diligence 14F 8.9=72	Work 16M 9.10=90
Achievement 16M 10.6=60	Diligence 28M 7.10=70	Diligence 29M 6.9=54
Talent 30M 10.9=90	Diligence 32M 6.10=60	Diligence 33M 10.9=90
Achievement 37F 5.10=50		
Hedonism (3)		
Serenity 2F 3.10=30	Serenity 3M 7.6=42	Serenity 35M 7.10=70
Stimulation (0)		
Self-Direction (6)		
Time 4F 10.5=50	Freedom 10F 2.10=20	Internalization 12M 3.10=30
Self-confidence 21F 9.7=63	Target 30M 8.9=72	Target 31F 10.10=100
Universalism (139)		
Tolerance 1F 6.10=60	Respect 1F 5.10=50	Morality 1F 3.10=30
Tolerance 2F 8.9=72	Justice 2F 6.10=60	Morality 2F 4.10=40
Respect 2F 7.10=70	Respect 3M 4.8=32	Justice 3M 1.10=10
Equality 3M 2.9=18	Morality 3M 6.6=36	Compassion 4F 8.8=64
Knowledge 4F 7.6=42	Respect 5M 2.9=18	Morality 5M 1.10=10
Tolerance 6F 4.8=32	Respect 6F 3.10=30	Morality 6F 2.10=20
Tolerance 7M 7.8=56	Compassion 7M 6.9=54	Respect 7M 1.10=10
Morality 7M 5.10=50	Empathy 8F 7.8=56	Morality 8F 3.10=30
Compassion 8F 5.9=45	Justice 8F 4.10=40	Tolerance 8F 6.9=54
Respect 8F 2.10=20	Tolerance 9M 3.10=30	Respect 9M 1.10=10
Equality 9M 5.10=50	Understanding 9M 9.10=90	Justice 9M 4.10=40
Respect 10F 3.10=30	Empathy 10F 5.10=50	Justice 10F 1.10=10

Equality 10F 4.10=40	Tolerance 10F 7.9=63	Understanding 10F 8.9=72
Respect 11M 3.10=30	Morality 11M 1.10=40	Virtue 11M 9.9=81
Good manners 13M 9.9=81	Respect 13M 1.10=10	Nature/Environment 13M 7.9=63
Respect 14F 1.10=10	Respect 15F 4.10=40	Tolerance 15F 5.10=50
Compassion 15F 3.10=30	Morality 16M 1.10=10	Respect 16M 2.10=20
Justice 17F 2.10=20	Equality 17F 8.8=64	Empathy 17F 6.9=54
Respect 17F 1.10=10	Tolerance 17F 5.8=40	Respect 18M 6.9=54
Compassion 18M 4.9=36	Tolerance 18M 8.9=72	Morality 18M 1.10=10
Justice 19M 4.10=40	Tolerance 19M 6.10=60	Empathy 19M 7.10=70
Respect 19M 3.10=30	Respect 20F 5.10=50	Morality 20F 1.10=10
Compassion 20F 8.10=80	Tolerance 20F 7.10=70	Positive character 20F 4.10=40
Virtue 20F 6.10=60	Justice 21F 1.10=10	Respect 21F 3.10=30
Equality 21F 5.10=50	Tolerance 21F 4.10=40	Compassion 21F 6.9=54
Respect 22M 3.10=30	Compassion 22M 5.9=45	Tolerance 22M 7.10=70
Justice 22M 1.10=10	Respect 23M 8.8=64	Compassion 23M 6.9=54
Justice 23M 4.10=40	Tolerance 23M 5.9=45	Tolerance 24M 4.7=28
Justice 24M 1.10=10	Compassion 24M 3.8=24	Compassion 24M 6.6=36
Justice 25F 9.10=90	Empathy 25F 6.10=60	Respect 25F 5.10=50
Tolerance 26M 6.9=54	Justice 26M 4.10=40	Respect 26M 5.10=50
Morality 27M 10.9=90	Altruism 27M 1.10=10	Respect 27M 4.9=36
Justice 27M 2.9=18	Respect 28M 6.10=60	Justice 28M 2.10=20
Compassion 28M 9.10=90	Morality 28M 1.10=10	Tolerance 28M 4.10=40
Compassion 29M 3.10=30	Respect 29M 1.10=10	Human 30M 1.10=10
Morality 30M 5.10=50	Respect 31F 2.10=20	Tolerance 31F 4.10=40
Morality 31F 1.10=10	Compassion 31F 5.10=50	Respect 32M 2.10=20
Justice 32M 4.10=40	Tolerance 32M 3.10=30	Justice 33M 4.10=40
Respect 33M 1.10=10	Empathy 33M 6.10=60	Tolerance 33M 3.10=30
Scientificity 33M 9.9=81	Ethics 33M 5.10=50	Nature/Environment 34M 6.6=36
Sensitivity 34M 3.10=30	Respect 34M 2.10=20	Morality 35M 1.10=10
Respect 36F 2.10=20	Reverence 36F 8.10=80	Compassion 36F 4.10=40
Justice 37F 6.10=60	Respect 37F 2.10=20	Tolerance 37F 3.10=30
Morality 38F 9.10=90	Respect 38F 2.10=20	Justice 39F 9.10=90
Compassion 39F 10.10=100	Morality 39F 1.10=10	Respect 39F 5.10=50
Respect 40F 6.10=60	Compassion 40F 2.10=20	Justice 40F 10.10=100
Tolerance 40F 8.9=72		
Benevolence (123)		
Love 1F 4.10=40	Responsibility 1F 7.10=70	Cooperation 2F 10.9=90
Love 2F 2.10=20	Honesty 2F 5.10=50	Honesty 3M 3.9=27
Responsibility 3M 9.6=54	Interest 4F 9.6=54	Honesty 4F 4.10=40
Favor 5M 7.9=63	Sharing 5M 10.10=100	Cooperation 5M 9.10=90
Love 5M 5.9=45	Honesty 6F 5.9=45	Responsibility 6F 9.8=72
Companionship 6F 7.8=56	Love 6F 8.8=64	Cooperation 7M 9.10=90
Love 7M 3.10=30	Honesty 7M 2.9=18	Responsibility 7M 8.9=72
Love 8F 1.10=10	Cooperation 8F 8.8=64	Responsibility 8F 10.8=80
Hospitality 8F 9.8=72	Truth 9M 10.10=100	Honesty 9M 7.10=70
Helpfulness 9M 8.10=80	Love 9M 2.10=20	Favor 9M 6.10=60
Love 10F 10.8=80	Favor 10F 9.8=72	Helpfulness 10F 6.7=42
Honesty 11M 2.10=20	Cooperation 11M 8.8=64	Love 11M 4.9=36
Devotion 11M 7.9=63	Responsibility 11M 10.8=80	Love 14F 2.10=20
Truth 14F 4.9=36	Helpfulness 14F 9.9=81	Responsibility 14F 6.10=60
Honesty 14F 5.9=45	Love 15F 2.10=20	Honesty 15F 6.10=60
Maturity 15F 7.9=63	Hospitality 15F 10.9=90	Love 16M 3.10=30
Sharing 16M 4.8=32	Truth 16M 6.10=60	Love 17F 4.8=32
Honesty 17F 3.10=30	Sharing 17F 10.9=90	Friendship 17F 9.7=63
Cooperation 17F 7.7=49	Love 18M 5.9=45	Friendship 18M 10.9=90

Cooperation 18M 3.9=27	Honesty 19M 9.10=90	Cooperation 19M 5.10=50
Love 19M 2.10=20	Responsibility 19M 8.10=80	Responsibility 20F 3.10=30
Honesty 20F 2.10=20	Helpfulness20F 9.10=90	Cooperation 21F 10.7=70
Love 21F 2.10=20	Honesty 22M 4.10=40	Love 22M 2.8=16
Truth 22M 10.9=90	Helpfulness 22M 6.9=54	Cooperation 23M 7.9=63
Companionship 23M 9.8=72	Love 23M 2.10=20	Companionship 24M 7.3=21
Love 24M 5.4=20	Honesty 24M 2.9=18	Love 25F 4.10=40
Companionship 25F 8.10=80	Cooperation 25F 3.9=27	Responsibility 25F 2.10=20
Honesty 25F 7.10=70	Cooperation 26M 9.9=81	Companionship 26M 10.9=90
Love 26M 3.10=30	Love 27M 3.10=30	Hospitality 27M 5.10=50
Honesty 28M 3.10=30	Love 28M 8.10=80	Love 29M 2.10=20
Truth 29M 4.10=40	Responsibility 29M 5.10=50	Honesty 30M 7.9=63
Honesty 31F 8.10=80	Love 31F 3.10=30	Love 32M 1.10=10
Helpfulness 32M 5.10=50	Love 33M 2.10=20	Love 34M 1.10=10
Honesty 34M 4.10=40	Helpfulness 35M 5.10=50	Love 35M 3.10=30
Love 36F 7.10=70	Honesty 36F 3.10=30	Responsibility 36F 6.10=60
Love 37F 1.10=10	Helpfulness 37F 7.10=70	Honesty 37F 8.10=80
Responsibility 37F 9.10=90	Helpfulness 38F 4.10=40	Truth 38F 7.10=70
Honesty 38F 1.10=10	Responsibility 38F 10.10=100	Sharing 38F 8.10=80
Love 38F 3.10=30	Honesty 39F 3.10=30	Responsibility 39F 8.10=80
Truth 39F 2.10=20	Love 39F 6.10=60	Loyalty 40F 1.10=10
Responsibility 40F 9.7=63	Love 40F 7.8=56	Companionship 40F 5.10=50
Tradition (34)		
Culture 1F 9.7=63	Tradition 1F 10.8=80	Religious life 4F 2.10=20
Humility 4F 6.8=48	History 5M 3.9=27	Culture 5M 6.10=60
Respecting the past 5M 4.10=40	Tradition 11M 5.10=50	Resistance 12M 9.9=81
Religion 12M 8.8=64	Making Do 15F 8.9=72	Tradition 16M 8.7=56
Past 16M 7.7=49	Culture 18M 9.9=81	Culture 20F 10.7=70
Culture 23M 10.6=60	Devoutness 23M 1.10=10	Customs and traditions 24M 9.7=63
Culture 25F 1.10=10	Culture 26M 2.9=18	Devoutness 26M 1.10=10
Devoutness 27M 8.10=80	Culture 29M 9.10=90	Past 29M 10.9=90
Tradition 29M 8.9=72	Religion 30M 3.10=30	Culture 33M 7.10=70
Unwritten 35M 10.6=60	Modesty 36F 9.10=90	Religion 36F 1.10=10
History Consciousness 38F 5.10=50	Culture 38F 6.10=60	Culture 39F 7.10=70
Religion 40F 3.10=30		
Conformity (27)		
Patience 2F 9.9=81	Decency 11M 6.10=60	Obedience 12M 6.4=24
Attitude 12M 2.10=20	Behavior 12M 5.5=25	Obeying rules 13M 4.9=36
Positive behavior 13M 3.9=27	Getting along well 13M 5.9=45	Being thrifty 14F10.8=80
Self-control 14F 7.10=70	Being thrifty 15F 9.9=81	Behavior 16M 5.9=45
Kindness 19M 10.10=100	Conscience 24M 10.5=50	Self-control 25F10.10=100
Conscience 26M 7.9=63	Patience 28M 10.10=100	Conscience 30M 2.10=20
Kindness 30M 9.9=81	Conscience 31F 7.10=70	Obeying rules 32M 9.10=90
Frugality 34M 9.5=45	Being thrifty 34M 10.7=70	Obeying rules 35M 9.8=72
Decency 36F 10.10=100	Patience 37F 4.10=40	Conscience 39F 4.10=40
Security (50)		
Family 1F 2.10=20	Health 1F 1.10=10	Cleaning 1F 8.8=64
Health 2F 1.10=10	Family 3M 8.5=40	Trust 3M 5.7=35
Family 4F 1.10=10	Health 4F 3.10=30	Trust 4F 5.9=45
Solidarity 5M 8.9=72	Trust 6F 6.9=54	Family 6F 1.10=10
Trust 7M 4.8=32	Reflection 12M 10.9=90	Belief 12M 1.10=10
School Culture 13M 6.9=54	Patriotism 14F 3.10=30	Patriotism 15F 1.10=10
Solidarity 18M 7.9=63	Patriotism 18M 2.9=18	Homeland Consciousness 19M 1.10=10

Patriotism 21F 8.8=64	Unity 21F 7.8=56	Family 22M 8.10=80
National Consciousness 22M 9.9=81	Family 23M 3.10=30	Family 24M 8.2=16
Family 26M 8.10=80	Nation 27M 7.10=70	Flag 27M 9.9=81
Homeland 27M 6.9=54	Patriotism 28M 5.10=50	Belief 29M 7.10=70
Homeland 30M 4.10=40	Family 30M 6.9=54	Homeland 31F 6.10=60
Flag 31F 9.10=90	Collaboration 32M 7.10=70	Patriotism 32M 10.10=100
Solidarity 32M 8.9=72	Solidarity 33M 8.10=80	Patriotism 34M 5.6=30
National Awareness 34M 7.7=49	Family 34M 8.7=56	Patriotism 35M 4.10=40
Society 35M 8.9=72	Cleaning 35M 6.10=60	Love for Nation 36F 5.10=50
Belief 37F 10.10=100	Patriotism 40F 4.10=40	

Explanation: The first number indicates the rank of the participant. The letter next to the first number indicates gender. The second number indicates the importance score of the cognitive fiction. The last number indicates the weighted score of the cognitive fiction. For example, "29M 7.10=70," where "29" is the rank of the participant, "M" indicates that the participant is a man, "7" is the rank score of the cognitive fiction, "10" is the importance level in the cognitive fiction, and "70" is the weighted score of the cognitive fiction.

Table 4 shows the cognitive fiction groups. Each participant (n=40) generated ten cognitive functions (400 in total). The cognitive fictions were grouped according to Schwartz's Classification of Values. "Universalism" (139) had the highest number of cognitive fictions, followed by "Benevolence" (123), "Security" (50), "Tradition" (34), "Conformity" (27), "Achievement" (16), "Self-Direction" (6), and "Power" (2). "Stimulation" (0) had no cognitive fiction and therefore was not included in the Table.

The sample consisted of 22 men and 18 women. Female participants generated 180 cognitive fictions, which were grouped into value groups. Table 4 shows that "Universalism" (67) had the highest number of cognitive fictions, followed by "Benevolence" (65), "Security" (18), "Tradition" (13), "Conformity" (9), "Self-Direction" (4), "Achievement" (3), and "Hedonism" (1). "Stimulation" (0) and "Power" (0) contained had no cognitive fiction.

Male participants generated 220 cognitive fictions, which were grouped into value groups. "Universalism" (72) had the highest number of cognitive fictions, followed by "Benevolence" (58), "Security" (32), "Tradition" (21), "Conformity" (18), "Achievement" (13), "Self-Direction" (2), "Hedonism" (2), and "Power" (2). "Stimulation" (0) had no cognitive fiction.

2. What is the importance level of teachers' cognitive fictions regarding the concept of value? Findings regarding the question

Table 5.
Importance Levels of Cognitive Fiction

Participant	Power		Achievement		Hedonism		Self-direction		Universalism		Benevolence		Tradition		Conformity		Security	
	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P
1	-	-	-	-	-	-	-	-	3	140	2	110	2	143	-	-	3	94
2	-	-	-	-	1	30	-	-	4	242	3	160	-	-	1	81	1	10
3	-	-	1	60	1	42	-	-	4	96	2	81	-	-	-	-	2	75
4	-	-	-	-	-	-	1	50	2	106	2	94	2	68	-	-	3	95
5	-	-	-	-	-	-	-	-	2	28	4	298	3	127	-	-	1	72
6	-	-	1	80	-	-	-	-	3	82	4	237	-	-	-	-	2	64
7	-	-	1	80	-	-	-	-	4	170	4	210	-	-	-	-	1	32
8	-	-	-	-	-	-	-	-	6	245	4	226	-	-	-	-	-	-
9	-	-	-	-	-	-	-	-	5	220	5	330	-	-	-	-	-	-
10	-	-	-	-	-	-	1	20	6	265	3	194	-	-	-	-	-	-
11	-	-	-	-	-	-	-	-	3	151	5	263	1	50	1	60	-	-
12	1	63	1	40	-	-	1	30	-	-	-	-	2	145	3	69	2	100
13	-	-	3	182	-	-	-	-	3	154	-	-	-	-	3	108	1	54
14	-	-	1	72	-	-	-	-	1	10	5	242	-	-	2	150	1	30
15	-	-	-	-	-	-	-	-	3	120	4	233	1	72	1	81	1	10
16	-	-	2	150	-	-	-	-	2	30	3	122	2	105	1	45	-	-

17	-	-	-	-	-	-	-	5	188	5	264	-	-	-	-	-	-	
18	-	-	-	-	-	-	-	4	172	3	162	1	81	-	-	2	81	
19	-	-	-	-	-	-	-	4	200	4	240	-	-	1	100	1	10	
20	-	-	-	-	-	-	-	6	310	3	140	1	70	-	-	-	-	
21	-	-	-	-	-	1	63	5	184	2	90	-	-	-	-	2	120	
22	-	-	-	-	-	-	-	4	155	4	200	-	-	-	-	2	161	
23	-	-	-	-	-	-	-	4	203	3	155	2	70	-	-	1	30	
24	-	-	-	-	-	-	-	4	86	3	59	1	63	1	50	1	16	
25	-	-	-	-	-	-	-	3	200	5	237	1	10	1	100	-	-	
26	-	-	-	-	-	-	-	3	144	3	201	2	28	1	63	1	80	
27	-	-	-	-	-	-	-	4	154	2	80	1	80	-	-	3	205	
28	-	-	1	70	-	-	-	5	220	2	110	-	-	1	100	1	50	
29	-	-	1	54	-	-	-	2	40	3	110	3	252	-	-	1	70	
30	-	-	1	90	-	-	1	72	2	60	1	63	1	30	2	101	2	94
31	-	-	-	-	-	1	100	4	120	2	110	-	-	1	70	2	150	
32	-	-	1	60	-	-	-	3	90	2	60	-	-	1	90	3	242	
33	-	-	1	90	-	-	-	6	271	1	20	1	70	-	-	1	80	
34	-	-	-	-	-	-	-	3	86	2	50	-	-	2	115	3	135	
35	1	18	-	-	1	70	-	1	10	2	80	1	60	1	72	3	172	
36	-	-	-	-	-	-	-	3	140	3	160	2	100	1	100	1	50	
37	-	-	1	50	-	-	-	3	110	4	250	-	-	1	40	1	100	
38	-	-	-	-	-	-	-	2	110	6	330	2	110	-	-	-	-	
39	-	-	-	-	-	-	-	4	250	4	190	1	70	1	40	-	-	
40	-	-	-	-	-	-	-	4	252	4	179	1	30	-	-	1	40	
Tot al	2	81	16	1078	3	142	6	335	139	581	123	634	3	183	2	163	5	252
Av era ge		40.5		67.37		47.33		55.83		41.82		51.54		53.94		60.55		50.44

Table 5 shows the importance levels of the cognitive fictions. Table 5 presents the number of cognitive fictions generated and the scores given to the cognitive fictions by participants. Their arithmetic averages were taken to show the cognitive fictions' weighted importance levels. The weighted importance level of a cognitive fiction group was the total score of the cognitive fictions in each group divided by the number of cognitive groups in that group. Participants regarded "Achievement" ($\bar{X}=67.37$) as the most important value group, followed by "Conformity" ($\bar{X}=60.55$) and "Self-Direction" ($\bar{X}=55.83$).

Comparison of Cognitive Fictions

This section compared the participants' cognitive fictions according to variables: gender and training in values education. The distribution of the cognitive fictions related to the concept of value was presented depending on the variables. Tables presented the distributions based on three factors [Arithmetic mean, number of fiction (NF), fiction score (FS)]. The variables were compared over their arithmetic mean scores. The three most important and the three least important value groups were specified. The findings were interpreted based on arithmetic means, the number of fictions (NF), and fiction scores (FS).

3. How do teachers' cognitive fiction groups comparison regarding the concept of value? Findings regarding the question

Table 6.
Comparison of cognitive fiction groups

Teachers	The Most Important			The Least Important				
	Value Group	\bar{X}	NF	FS	Value Group	\bar{X}	NF	FS
Classroom Teachers	Conformity	60.55	27	1635	Stimulation	0	0	0
	Achievement	67.37	16	1078	Power	40.5	2	81
	Self-Direction	55.83	6	335	Universalism	41.82	139	5814

NF: Number of Fiction FS: Fiction Score

Table 6 shows that classroom teachers viewed “Achievement” ($\bar{X}=67.37$), “Conformity” ($\bar{X}=60.55$), and “Self-Direction” ($\bar{X}=55.83$) as the most important value groups. They regarded “Stimulation” ($X=0$), “Power” ($\bar{X}=40.5$), and “Universalism” ($\bar{X}=41.82$) as the least important value groups.

4. How do the cognitive construct groups comparison based on the gender variable regarding teachers’ concept of value? Findings regarding the question

Table 7.
Comparison of cognitive fiction groups by gender

Gender	The Most Important				The Least Important			
	Value Group	\bar{X}	NF	FS	Value Group	\bar{X}	NF	FS
Female	Conformity	53.01	65	3446	Power	0	0	0
	Achievement	45.88	67	3074	Stimulation	0	0	0
	Self-Direction	42.38	18	763	Hedonism	30	1	30
Male	Tradition	55.28	21	1161	Stimulation	0	0	0
	Achievement	67.38	13	876	Power	40.5	2	81
	Hedonism	56	2	112	Universalism	38.05	70	2740

NF: Number of Fiction FS: Fiction Score

Table 7 shows the three most and least important value groups based on the arithmetic mean of male and female participants’ cognitive fiction groups. Both male and female participants found “Achievement” the most important value group. Both male and female participants regarded “Stimulation” and “Power” as the least important value groups. In addition to these value groups, female participants considered “Hedonism” a value group of little importance, while male participants considered “Universalism” as a value group of little importance.

Female participants generated the most and fewest cognitive fictions for “Achievement” (67) and “Self-Direction” (18), respectively. Female participants scored “Conformity” (3446) the highest and “Self-Direction” (763) the lowest. Male participants generated the highest and lowest number of cognitive fictions for “Tradition” (21) and Hedonism, respectively. Male participants scored “Tradition” (1161) the highest, whereas they scored “Hedonism” (112) the lowest.

5. How do cognitive fiction groups comparison based on the variable of teachers’ training in the concept of value? Findings regarding the question

Table 8.
The Effect of Training in Values Education on Cognitive Fiction Groups

Training	The Most Important				The Least Important			
	Value Group	\bar{X}	NF	FS	Value Group	\bar{X}	NF	FS
Training	Tradition	57.88	18	1042	Stimulation	0	0	0
	Achievement	57.75	4	231	Hedonism	30	1	30
	Power	63	1	63	Selfdirection	40.66	3	122
Not Training	Conformity	68.73	15	1031	Stimulation	0	0	0
	Achievement	70.33	12	844	Power	18	1	18
	Selfdirection	71	3	213	Universalism	40.01	91	3641

Table 8 shows the distribution of cognitive fiction groups depending on whether or not participants had received training in values education before. Participants who had received training in values education before viewed “Power” ($\bar{X}=63$), “Tradition” ($\bar{X}=57.88$), and “Achievement” ($\bar{X}=57.75$) as the most important value groups. In contrast, they viewed “Stimulation” ($\bar{X}=0$), “Hedonism” ($\bar{X}=30$), and “Self-Direction” ($\bar{X}=40.66$) as the least important value groups. “Tradition” (18) had the highest number of cognitive fictions, whereas “Power” (1) had only one. Participants who had received training in values

education before scored “Tradition” (18) the highest and “Power” (63) the lowest. Participants who had not received training in values education before regarded “Self-Direction” ($\bar{X}=71$), “Achievement” ($\bar{X}=70.33$), and “Conformity” ($\bar{X}=68.73$) as the most important value groups. In contrast, they regarded “Stimulation” ($\bar{X}=0$), “Power” ($\bar{X}=18$), and “Universalism” ($\bar{X}=40.01$) as the least important value groups. “Conformity” (15) has the most cognitive fictions, whereas “Self-Direction” (3) had the fewest cognitive fictions. Participants who had not received training in values education before scored “Conformity” (1031) the highest and “Self-Direction” (213) the lowest.

Discussion & Conclusion

This study determined primary school classroom teachers’ cognitive fictions related to the concept of value. The data were collected using a Repertory Grid Interview Questionnaire. The data were analyzed using content analysis.

Participants’ cognitive fictions were grouped according to Schwartz’s classification. Each participant was asked to generate ten cognitive fictions. They generated 400 cognitive fictions in total. “Universalism” had the highest number of cognitive fictions, followed by “Benevolence,” “Security,” “Tradition,” “Conformity,” “Achievement,” “Self-Direction,” and “Power.” “Stimulation” had no cognitive fiction. Kuşdil & Kağıtçıbaşı (2000) found that teachers regarded “Universalism,” “Security,” and “Benevolence” as the most important and “Stimulation” and “Tradition” as the least important value groups. Memiş and Güney Gedik (2010) reported that classroom teachers considered “Universalism” the most important value group, followed by “Security,” “Self-Direction,” “Benevolence,” “Conformity,” “Tradition,” “Hedonism,” “Achievement,” “Stimulation,” and “Power.” Oğuz (2012) determined that prospective teachers viewed “Universalism,” “Benevolence,” and “Security” as the most important and “Stimulation,” “Hedonism,” and “Conformity” as the least important value groups. Yeşiltepe & Korucuk (2021) observed that classroom teachers considered “Tradition,” “Benevolence,” “Security,” “Power,” and “Self-Direction” the most important value groups. On the other hand, they regarded “Achievement,” “Stimulation,” “Hedonism,” “Conformity,” and “Universality” as the least important value groups. Bektaş (2012) reported 200 cognitive fictions generated by classroom teachers, who mainly addressed the values of tolerance, honesty, patience, criticism, patriotism, and helpfulness. Abukan (2019) noted that teachers’ perceptions of fundamental values revolved around morality, respect, honesty, love, patriotism, helpfulness, etc. In Ateş (2013), teachers stated that values education should focus on national moral values, responsibility, living together, and respect.

The cognitive fiction score was divided by the number of cognitive fictions (arithmetic mean) to determine the importance levels of the cognitive fictions generated by all participants. The results showed that participants viewed “Achievement,” “Conformity,” and “Self-Direction” as the most important value groups. When this result is evaluated, the conclusion that success is important for classroom teachers is defined as personal success based on social standards in the values specified by Schwartz (1992). Being successful, being competent, being ambitious and having a say is an indication that teachers care about it.

Both male and female participants generated the highest number of cognitive fictions for “Universalism.” The universalism value group was determined by Schwartz (1992) as understanding, tolerance and caring for and promoting the well-being of all people. In this study, producing cognitive fiction mostly in the universalism value group is important for teachers to consider looking after the good of all humanity. Female participants developed no cognitive fiction for “Power.” Male participants also generated the fewest cognitive fictions for “Power.” Neither male nor female participants generated cognitive fictions for “Stimulation.” Memiş and Güney Gedik (2010) found that both male and female classroom teachers regarded “Universalism” and “Security” as the most important and “Power” as the least important value groups. Schwartz and Prince-Gibson (1998) reported that men and women had similar trends regarding the importance attached to values. Oğuz (2012) determined that female prospective teachers had more positive views of “Self-Direction,” “Universalism,” “Benevolence,” and “Security” than their male counterparts. Dilmaç et al. (2008) observed that male prospective teachers

considered “Universality” and “Self-Direction” more important than did female prospective teachers. In contrast, the latter considered “Power” more important than the former.

Female participants viewed “Conformity,” “Achievement,” and “Self-Direction” as the most important value groups, whereas they viewed “Hedonism” as the least important value group. Male participants considered “Achievement,” “Hedonism” and “Tradition” the most important value groups and “Universalism” as the least important. When evaluated in terms of importance levels, it was determined that male and female teachers differ. Female teachers determined the conformity value group as the most important. Schwartz (1992) determined that the conformity value group attaches more importance than men to dimensions such as limiting impulses and actions that may harm others and go against social expectations, politeness, valuing parents, and being able to control oneself. It has been observed that individual pleasure and enjoying life are not considered important by female teachers.

Participants teaching first, second, and fourth graders generated the highest number of cognitive fictions for “Universalism,” “Benevolence,” and “Security.” Participants teaching third graders generated the most cognitive fictions for “Universalism,” “Benevolence,” and “Tradition.” Participants teaching first graders generated the fewest cognitive fictions for “Stimulation” and “Hedonism.” Participants teaching second graders generated the fewest cognitive fictions for “Stimulation” and “Power.” Participants teaching third graders generated the fewest cognitive fictions for “Stimulation,” “Power,” “Hedonism,” and “Self-Direction.” Participants teaching fourth graders generated the fewest cognitive fictions for “Stimulation” and “Power.” Aksoy (2017) reported no effect of grade level on teachers’ views of values education.

All participants considered “Achievement” and “Conformity” important. Participants teaching first graders regarded “Power” as more important than did other participants. Participants teaching second graders regarded “Hedonism” as more important than did other participants. Participants teaching third graders regarded “Conformity” as more important than did other participants. Participants teaching fourth graders regarded “Self-Direction” as more important than did other participants. Participants teaching first graders considered “Stimulation,” “Hedonism,” and “Conformity” the least important value groups. Participants teaching second graders considered “Stimulation,” “Power,” and “Self-Direction” the least important value groups. Participants teaching third graders considered “Stimulation,” “Hedonism,” “Power,” and “Self-Direction” the least important value groups. Participants teaching fourth graders considered “Stimulation,” “Hedonism,” and “Power” the least important value groups.

All teachers generated the most cognitive fictions for “Universalism,” “Benevolence,” and “Security,” regardless of whether they worked in cities, districts, or villages. Participants working in cities generated the fewest cognitive fictions for “Stimulation,” “Power,” and “Hedonism.” Participants working in districts generated the fewest cognitive fictions for “Stimulation” and “Power.” Participants working in villages generated the fewest cognitive fictions for “Stimulation,” “Achievement,” “Power,” and “Hedonism.” Fırat (2007) determined that socioeconomic characteristics affected teachers’ perceptions of “Stimulation,” “Self-Direction,” “Benevolence,” and “Conformity.”

Teachers who had received training in values education before generated the most cognitive fictions for “Universalism,” “Benevolence,” and “Tradition” and the fewest cognitive fictions for “Power,” “Hedonism,” and “Stimulation.” Participants who had not received training in values education before generated the most cognitive fictions for “Universalism,” “Benevolence,” and “Security” and the fewest cognitive fictions for “Power,” “Hedonism,” and “Stimulation.” Aksoy (2017) and Başçı (2012) reported that receiving training in values education did not affect teachers’ views of values education, which is consistent with the result of the present study.

Teachers who had received training in values education before considered “Power” more important than did those who had not received training in values education before, whereas the latter considered “Self-Direction” more important than did the former. When this result is evaluated, it is seen that classroom teachers who receive values education care about their social position and control over people and resources. Participants who had received training in values education before considered

“Stimulation,” “Hedonism,” and “Self-Direction” less important than did those who had not received training in values education before, whereas the latter considered “Stimulation,” “Power,” and “Universalism” less important than did the former.

It is recommended that this research which was conducted with classroom teachers, also be conducted with groups of teachers from different branches. It can be revealed which values in the Schwartz values list are important for teachers in different branches. It is recommended to conduct more in-depth studies with teachers regarding Schwartz value groups.

Author Contribution Rates

The authors contributed equally to the study.

Ethical Declaration

All rules included in the “Directive for Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions” have been adhered to, and none of the “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics” included in the second section of the Directive have been implemented. This study approved by Van Yüzüncü Yıl University Social and Human Sciences Publication Ethics Committee with the decision numbered 2246 dated 25.05.2021.

Conflict Statement

The author declares no competing interests.

Türkçe Sürümü

Giriş

İnsan, sosyal bir varlık olarak diğer insanlarla bir arada yaşamaktadır. Bireylerin bir arada yaşamasını mümkün kılan toplumsal, siyasal, ahlaki ve kültürel ilke ve kurallar bulunmaktadır. Toplum tarafından benimsenen ve yaşatılan bu ilke ve kuralların önemli bir kısmını değerler oluşturmaktadır (Yalar & Yanpar Yelken, 2011). Değer, bireyin mantıki muhakemesine göre şekillenen ve davranışlarına bağlı olarak ortaya çıkan sonucun niteliğidir. Değerler, davranışlara kaynaklık etmekte ve davranışları değerlendirmeye yarayan anlayışlar geliştirmektedir (Ekşi & Katılmış, 2016). Değerler; bireyin yaşamına, davranışına yön veren, kural görevi gören, bireyin davranışları, sonuçları arasından seçim yapmasına yardımcı olarak bireyin doğru düşünmesinde, doğru değerlendirme yapmasında ve doğru eyleme yönlendirmesinde rehberlik eden ölçütlerdir (Keskin, 2016). Aynı zamanda değerler, insanların, düşüncelerin ya da olayların önemini belirlemesinde bireylere yardımcı olan zihinsel ve duygusal araçlardır (Durka, 2012). İnsanın, bireysel olarak hayatını, amaçlarını ve eylemlerini belirlemesi ve onlara uyum sağlaması değerlerle mümkündür. İnsanın iç dünyasının zengin ve derin bir kişilik hâline gelmesi ancak benimsediği değerlerle ölçülebilir (Aydın & Akyol Gürler, 2020).

Toplumun oluşumunu sağlayan, davranışlarımıza yön gösteren değerler ancak eğitim ile yeni nesillere aktarılabilir. Eğitim, bireyin davranışlarında değişiklik oluşturma sürecidir. Eğitimin amaçlarından bir tanesi de bireyin kendi yönünün tayini konusunda değerlendirme özgürlüğüne sahip olarak kendi değerlerini belirlemeyi öğrenmesidir (Brubacher & Büyükdüvenci, 2019). Eğitim kurumları olan okullarda öğrencilerin akademik yönden gelişimlerinin sağlanmasının yanı sıra ders içi ve ders dışı etkinliklerle değerlerin kazandırılması büyük önem taşımaktadır (Deveci & Ay, 2009). Değerleri yeni nesillere kazandırmak amacıyla uygulanan eğitim faaliyetleri değerler eğitimi olarak ifade edilmektedir. Değerler eğitiminde amaç, çocukların kendilerine ve topluma yararlı olacak değerleri bilişsel, sosyal ve psikolojik gelişimlerine uygun olarak kazanmalarınıdır. Temel insani değerleri kazandırmayı, kendisi ve çevresi ile barışık bireyler yetiştirmeyi, toplumsal düzeni korumayı, etkili bir okul kültürü oluşturmayı kapsarken karakter eğitimini de desteklemektedir (Aydın & Akyol Gürler, 2020).

Schwartz ve diğerlerinin 18 amaç değer ve 18 araç değerden oluşan listesini temel alarak hazırladıkları 56 değer ile (2001 yılında 1 değer daha eklenmiştir) çalışmalarına başlamışlardır. Türkiye'nin de içinde bulunduğu 54 ülkeden veri toplanmıştır, yapılan analizler sonucunda 56 değer evrensel olduğu düşünülen 10 değer tipinde gruplanmıştır. Türkçeye, Scwhartz Değerler Ölçeği/SDÖ olarak uyarlanmıştır (Kuşdil & Kağıtçıbaşı, 2000).

Tablo 1.
Schwartz Değer Grupları

Değer Grupları	Değer Açıklamaları	İlgili Değerler
Güç	Toplumsal konum, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim gücü	Sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, zengin olmak, toplumdaki görünümü koruyabilmek (insanlar tarafından benimsenmek)
Başarı	Toplumsal standartları temel alan kişisel başarı	Başarılı olmak, yetkin olmak, hırslı olmak, sözü geçen biri olmak (zeki olmak)
Hazcılık	Bireysel zevke, hazzaya yönelim	Zevk, hayattan zevk almak
Uyarılım	Heyecan ve yenilik arayışı	Cesur olmak, değişken bir hayat yaşamak, heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak

Özyönelim	Düşünce ve eylemde bağımsızlık	Yaratıcı olmak, merak duyabilmek, özgür olmak, kendi amaçlarını seçebilmek, bağımsız olmak (kendine saygısı olmak)
Evrenselcilik	Anlayışlılık, hoşgörü ve tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetmek	Açık fikirli olmak, erdemli olmak, toplumsal adalet, eşitlik, dünyada barış istemek, güzelliklerle dolu bir dünya, doğayla bütünlük içinde olmak, çevreyi korumak (iç uyum)
İyilikseverlik	Kişinin yakın olduğu kişilerin iyiliğini gözetme ve geliştirme	Yardımsaver olmak, dürüst olmak, bağışlayıcı olmak, sadık olmak, sorumluluk sahibi olmak (gerçek arkadaşlık, olgun sevgi, manevi bir hayat, anlamlı bir hayat)
Geleneksellik	Kültürel veya dinsel töre ve fikirlere saygı ve bağılılık	Alçakgönüllü olmak, dindar olmak, hayatın bana verdiklerini kabullenmek, geleneklere saygılı olmak, ılımlı olmak (dünyevi işlerden el ayak çekmek)
Uyma	Başkalarına zarar verebilecek ve toplumsal beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınırlandırılması	Kibarlık, itaatkâr olmak, anne-babaya ve yaşlılara değer vermek, kendini denetleyebilmek
Güvenlik	Toplumun, var olan ilişkilerin ve kişinin kendisinin huzuru ve sürekliliği	Ulusal güvenlik, toplumsal düzenin sürmesini istemek, temiz olmak, aile güvenliği, iyiliğe karşılık vermek (bağılılık duygusu, sağlıklı olmak)

(Schwartz, 1992, akt. Kuşdil & Kağıtçıbaşı, 2000)

Tablo 1’de Schwartz’ın değer kuramı, bu değer tipleri arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik oluşturulmuştur.

Değerlerin, eğitimin teorik ve felsefi belirleyicisi olması ve eğitim uygulamasına yansımaları açısından önemli bir yeri bulunmaktadır. Bu etki önce okullar ve öğretmenler ile daha geniş açıdan ise aile, medya ve çevre ile etki etmektedir. Değerler eğitimi okulun yalnızca öğretim yeri olmadığı eğitim yeri olarak varlık nedenlerinden birisi de toplumun değerlerinin yeni nesillere aktaracak olmasıdır. Diğer bir anlamda değerler eğitimi ayna tutma görevi de görecektir (Kaymakcan, 2012).

Literatür incelendiğinde hem öğretmen adaylarının hem de öğretmenlerin değer kavramı ve değerler eğitimi nasıl algıladıklarına ilişkin çalışmaların olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarıyla yürütülen çalışmalar incelendiğinde Aladağ ve Kuzgun (2015), sınıf öğretmeni adaylarının değer kavramına yönelik düşüncelerini metafor yardımıyla ortaya koymaya çalıştığı çalışmada en sık kullanılan metaforların kitap ve nefes metaforları olduğunu belirlemiştir. Akitürk ve Bağçeli Kahraman (2019), yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının değerler eğitimine yönelik görüşleri belirlenmiştir. Akhan ve diğerleri (2020), öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının kök değerler hakkında bilgi sahibi olduğu, değer eğitiminin önemine vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Yazar, Özekinci ve Lala (2017), öğretmen ve okul yöneticilerinin değerler eğitimi kavramına ilişkin metafor algılarını tespit ettikleri çalışmada öğretmenlerin en çok yapı taşı, okul yöneticilerinin ise ahlak metaforunu kullandıkları görülmüştür. Balcı ve Yanpar Yelken (2010), ilköğretim öğretmenlerinin değer kavramına yükledikleri anlamları tespit ettikleri çalışmada değer toplumsal yaşamdaki yeri ve değer bireyin toplumsallaşması ve kişilik gelişimindeki rolüne yapılan vurgular belirlenmiştir. Çelikkaya ve Filoğlu (2014), sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer kavramını nasıl tanımladıklarını ve değerler eğitimi çerçevesinde yaptıkları faaliyetleri belirlemek, uygulama aşamasında karşılaştıkları sıkıntıları ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular çerçevesinde sosyal bilgiler öğretmenleri değer kavramını kıymet, insan, toplumsal normlar, sosyal vatandaş, milli ve manevi unsurlar biçiminde tanımlamışlardır. Pekdoğan ve Korkmaz (2017), okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarına verilen değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerini incelediği çalışmada çocuklara en çok sevgi ve yardımlaşma değerlerinin öğretildiği, değerler eğitiminden en çok

sosyal duygusal alanın etkilendiği ve oyun yönteminin alternatif değerlendirme yöntemi olarak kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Karamustafaoğlu ve Amanat (2017), sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi hakkındaki görüşlerini tespit etmişlerdir. Gömleksiz ve Kılıç (2015), ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri, beklentileri ve önerilerini değerlendirmişlerdir.

Öğretmenler, değerlerin kazandırılmasında, sürdürülebilir kılınmasında ve aktarılmasında önemli görevler üstlenerek eğitim sanatı olarak adlandırılan sanat ile bireyin ve toplumun gelişmesini sağlamaktadır. Çünkü öğretmenlerin öğrencilerin değer yargılarını etkileyebilme gibi bir özelliği bulunmaktadır (Durka, 2012; Yeşiltepe & Korucuk, 2021). Sınıf öğretmenlerinin değer kavramına ilişkin bilişsel kurgularının belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerin alınmasında değerler eğitiminde yol gösterici olacaktır. Literatür incelendiğinde öğretmenlerin değer kavramına ilişkin algılamalarına yer verilen çalışmalar ile bilişsel kurgularına yer verilen çalışmaların sınırlı olduğu, daha çok öğretmenlerin değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin incelendiği çalışmaların bulunduğu, bu çalışma ile öğretmenlerin değer ile ilgili bilişsel kurgularına yer verilerek alana katkı sunması beklenmektedir. Ayrıca literatürde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre bilişsel kurgularında bir farklılık olup olmadığı incelenmemiştir. Cinsiyeti farklı olan öğretmenlerin değere yükledikleri anlamın nasıl değiştiği, değerleri nasıl anlamlandırdıkları ve Schwartz değerler listesinde yer alan hangi değer kategorisinde değerlere yer verdiklerinin belirlenmesinin alana katkı sunacağı düşünülmektedir. Değerler eğitimi ile ilgili eğitim alma durumuna bağlı olarak eğitim alan öğretmenlerin bilişsel kurguları almayan öğretmenlere göre farklılaşma gösterip göstermediği bu çalışmada araştırılan bir diğer değişkendir.

Kelly, (1991) bireyin deneyimlerini kendi cümleleriyle ifade etmesi ve tanımlaması üzerine oturtmuştur. Bireylerin dünyasını oluşturan deneyimlerin boyutlarını ve olgularını ifade etmek için çeşitli kurgular kullandıklarını söylemektedir. Bu olgulara; duygu, düşünce ve durumlar örnekler verilebilir. Birey tarafından oluşturulan bu kurgular, birey tarafından iyi-kötü, güzel-çirkin, yeterli-yetersiz gibi iki uç noktadaki sıfatlarla tanımlanmaktadır. Böylece kendi dünyalarını nasıl anlamlandırdıklarını ve resmettiklerini ortaya çıkarır. Bu çalışmada bilişsel kurgular kullanılarak değer kavramını nasıl anlamlandırdıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin değer kavramına ilişkin bilişsel kurgularını ortaya koymaktır.

Araştırma Soruları

1. Öğretmenlerin değer kavramına ilişkin bilişsel kurguları nelerdir?
2. Öğretmenlerin değer kavramına ilişkin bilişsel kurguların önem düzeyleri nedir?
3. Öğretmenlerin değer kavramına ilişkin bilişsel kurgu gruplarının karşılaştırılması nasıldır?
4. Öğretmenlerin değer kavramına ilişkin cinsiyet değişkeni üzerinden bilişsel kurgu gruplarının karşılaştırılması nasıldır?
5. Öğretmenlerin değer kavramına ilişkin eğitim alma durumu değişkeni üzerinden bilişsel kurgu gruplarının karşılaştırılması nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi, sosyal veya beşerî sorun olarak görülen bir problem ile ilgili bireylerin veya grupların amaçlarını keşfetmeye yönelik oluşturulan araştırma sorularının çalışılmasına dayanmaktadır (Creswell, 2018). Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim kullanılmıştır. Olgubilim, bir olguyla ilgili bireysel deneyimleri evrensel nitelikteki bir açıklamaya indirgemektedir (Creswell, 2018). Olgubilim çalışması, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bize tamamen yabancı olmayan aynı zamanda da anlamını tam olarak kavrayamadığımız bu olguları araştırmayı amaçlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 40 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Bu çalışmada, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme ile zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen olgu, olay ve durumların derinlemesine çalışılmasına, keşfedilmesine ve açıklanmasına olanak vermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde önceden belirlenmiş ölçütü karşılayan durumlar çalışılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu doğrultuda örnekleme belirleme kriteri, okul kültürüne uyum sağlayabilmesi ve değer kavramına ilişkin bilişsel kurgu farklılıklarını en aza indirmek için meslekte en az 3 yıldır çalışan ve aynı branştan öğretmenler seçilmişlerdir. İlköğretim sınıf öğretmenleri, ilköğretim programlarında tanımlanan değer öğretimindeki birincil rolleri nedeniyle seçilmişlerdir.

Tablo 2.
Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler

Değişken		f
Cinsiyet	Kadın	18
	Erkek	22
Mesleki Kıdem Yılı	1-5 yıl	3
	6-10 yıl	21
	11-15 yıl	6
	16 yıl ve üzeri	10
Öğretmenlik Yapılan Sınıf	1. sınıf	9
	2. sınıf	12
	3. sınıf	10
	4. sınıf	9
Görev Yapılan Yerleşim Birimi	Köy	9
	İlçe/Merkez ilçe	10
	İl	21
Seminer/Eğitim Alma Durumu	Evet	15
	Hayır	25

Veri Toplama Süreci

Araştırmada katılımcılara repertory grid görüşme formu dağıtılmıştır. Katılımcılara görüşme formu hakkında detaylı bir şekilde açıklamalar yapılmıştır ve katılımcıların zorlandıkları noktalarda açıklamalar yapılarak yardımcı olunmuştur.

Araştırmanın ilk aşaması olgunun tanımlanmasıdır. Olgunun tanımı araştırma için önemlidir ve sınıf öğretmenlerinin değer kavramına ilişkin bilişsel kurgularıdır. İlk aşamada katılımcılar değer denince akıllarına gelen bilişsel kurguları yazarak bilişsel kurgu kategorileri oluşturulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, öğretmenlerin değerlere ilişkin bilişsel kurgularını belirlemek amacıyla geliştirilecek olan "Repertory Grid Görüşme Formu" kullanılmıştır. Repertory grid tekniği 1950'lerde George Kelly tarafından kişisel yapıları ortaya çıkarmak ve değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Kişisel yapılar, günlük hayatımızın yönlerini kavramsallaştırmak için kullanılan boyutlar olarak neyin benzer olduğunu neyin zıt olduğunu ve neyin alakalı olduğunu söylemektedir (Siraj-Blatchford, 1995). Temeli kişisel yapı teorisine dayanan bu teknik, kişisel ve kişilerarası anlam sistemlerini incelemektedir (Neimeyer, 2004). Bu teknik ile olaylara başka birinin bakış açısıyla bakılması ve kendi yargılarımızda daha esnek olunması açısından yardımcı olacağı düşünülmüştür.

Repertory Grid Görüşme Formu

Öğretmenlerin değerlere ilişkin bilişsel kurgularını belirlemek amacıyla oluşturulan görüşme formunda değer kavramının çağrıştırdığı 10 kavramı yazmışlar, bu kavramları önem sırasına göre sıraladıktan sonra önem derecelerini belirlemiştir. Tablo 3'te araştırmada kullanılan form gösterilmiştir.

Tablo 3.*Repertory Grid Görüşme Formu*

Cinsiyetiniz		() Kadın	() Erkek	Değerler eğitimi ile ilgili eğitim/seminer aldınız mı?		Evet ()	Hayır ()						
Bilişsel Kurgular		Bilişsel Kurguların Puanlanması						Toplam Puan					
Sıra	Bilişsel Kurgular Değer denildiğinde aklınıza gelen kelimeleri sırayla yazınız	Sıra Puan Değeri	Değer ile ilgili aklınıza gelen kelimeleri kavramları lütfen sizin açınızdan önemi gösterecek biçimde 1 ile 10 arasında bir puan veriniz. 1 çok az önemli, 10 çok fazla önemli									Bilişsel kurgu puanını sıra ile değeri ile çarpınız	
1	Sevgi	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	10x10=100
2	Merhamet	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	9x8=72
3	Aile	8	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	8x10=80
4	Sorumluluk	7	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	7x10=100
5	Sabır	6	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	6x6=36
6	Dayanışma	5	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	5x7=35
7	Adalet	4	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	4x10=40
8	Vatanseverlik	3	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	3x5=15
9	Vicdan	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	2x10=20
10	Güven	1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1x9=9

Açıklamalar

- Değer kavramı sizde hangi kavramları çağrıştırıyorsa lütfen aklınıza gelme sırasına göre yazınız.
- Değer kavramına ilişkin aklınıza gelen kavramlara 1'den 10'a kadar önem sıralaması yapınız
- Değer kavramına ilişkin olarak sıralama yaptığınız değerlerin önem derecesini belirleyiniz.

İlk olarak "değer denildiğinde aklınıza gelen kelimeleri sırayla yazınız" şeklinde bir soru sorulmuştur. Katılımcıların değer denilince aklına gelen bilişsel yapılar benzerliklerine göre sınıflandırılmıştır. Her katılımcı (n= 40) on bilişsel kurgu (toplamda 400) üretmiştir. Bilişsel kurgular Schwartz'ın değer sınıflandırmasına göre (güç, başarı, hazcılık, uyarılım, özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma, güvenlik) gruplandırılmıştır. Bu sayede araştırmacılar belirli bilişsel yapıların nasıl kümelendiğini görerek anlamlandırmaya çalışmışlardır.

Verilerin Analizi

Araştırmada öğretmenlerin değerlere ilişkin bilişsel kurgularına yönelik elde edilen verilerin analizinde içerik analiz tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan verileri açıklayacak kavramlara ve ilişkilere ulaşmayı amaçlamaktadır. İçerik analizinde birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve veriler okuyucunun anlayabileceği şekilde bir şekilde düzenlenerek yorumlanır.

Sınıf öğretmenlerinin ürettikleri bilişsel kurguların ağırlıklı önem derecesini göstermek amacıyla aritmetik ortalamaları alınmıştır. Her bir grupta üretilen bilişsel kurguların toplam puanı, o grupta üretilen bilişsel grupların sayısına bölünerek bilişsel kurgu gruplarının ağırlıklı önem dereceleri elde edilmiştir.

Bilişsel kurgular Schwartz'ın değer sınıflandırmasına göre (güç, başarı, hazcılık, uyarılım, özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma, güvenlik) gruplandırılmıştır. Bu sayede araştırmacılar belirli bilişsel yapıların nasıl kümelendiğini görerek anlamlandırmaya çalışmışlardır. Bu bağlamda içerikler aynı kategoride olanlar Schwartz değerler listesindeki değerler altında toplanarak temalandırılmıştır. Bilişsel kurguların değer olması gerekmemektedir. Herhangi bir bilişsel kurgu önceden temaları belli olan Schwartz değerler listesindeki değer gruplarının altına yerleştirilmeye çalışılmıştır. Böylelikle öğretmenlerin zihinlerinde değer kavramını çağrıştıran kavramlar her bir değer listesinin altında yer almıştır. Öğretmenlerin bütün bilişsel kurgularına yer verilmiştir. Çağrışımların kategorilendirilmesinde ise Schwartz değerler listesinin verildiği Tablo 1'den yararlanılmıştır. Örneğin dürüstlük çağrışımı iyilikseverlik kategorisinde yer aldığı için dürüstlük çağrışımını kullananların bu çağrışımı Schwartz'ın iyilikseverlik kategorisinde yer verilmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde güvenilirliği sağlamak için elde edilen veriler iki farklı uzman tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve kodlayıcılar arası uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası uyuma bakmak için Miles ve Huberman (1994) ortaya koyduğu formül (Güvenirlilik=Görüş birliği/görüş birliği + görüş ayrılığı) kullanılmış ve kodlayıcılar arası uyum repertory grid görüşme formu için %92 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacıların farklı olarak değerlendirdikleri kodlar üzerinde de uzlaşmaya gidilmiştir. Örneğin öğretmenlerin değer denilince akıllarına gelen herhangi bir çağrışımın hangi tema altında olacağına karar verilirken iki araştırmacının görüşleri arasındaki uyuma bakılmıştır.

Bulgular

İlk kısımda sınıf öğretmenlerinin değer kavramına ilişkin bilişsel kurguları ve bilişsel kurguların önem düzeyini gösteren bulgular belirlenmiştir. Belirlenen bilişsel kurgular cinsiyet ve değerler eğitimi ilişkisi eğitim alma durumu açısından karşılaştırma yapılmıştır.

1. "Öğretmenlerin değer kavramına ilişkin bilişsel kurguları nelerdir?" Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 4.

Sınıf Öğretmenlerine Ait Bilişsel Kurgu Grupları

Güç (2)		
Kabul 12e 7.9=63	Kabul gören 35e 2.9=18	
Başarı (16)		
Çalışkanlık 3e 10.6=60	Çalışkanlık 6k 10.8=80	Çalışkanlık 7e 10.8=80
Eğitim 12e 4.10=40	Kariyer 13e 10.9=90	Kendini geliştirme 13e 2.10=20
Üretme 13e 8.9=72	Çalışkanlık 14k 8.9=72	Eser 16e 9.10=90
Başarı 16e 10.6=60	Çalışkanlık 28e 7.10=70	Çalışkanlık 29e 6.9=54
Yetenek 30e 10.9=90	Çalışkanlık 32e 6.10=60	Çalışkanlık 33e 10.9=90
Başarı 37k 5.10=50		
Hazcılık (3)		
Huzur 2k 3.10=30	Huzur 3e 7.6=42	Huzur 35e 7.10=70
Uyarılım (0)		
Özyönelim (6)		
Vakit 4k 10.5=50	Özgürlük 10k 2.10=20	Özümseme 12e 3.10=30
Özgüven 21k 9.7=63	Hedef 30e 8.9=72	Hedef 31k 10.10=100
Evrenselcilik (139)		
Hoşgörü 1k 6.10=60	Saygı 1k 5.10=50	Ahlak 1k 3.10=30
Hoşgörü 2k 8.9=72	Adalet 2k 6.10=60	Ahlak 2k 4.10=40
Saygı 2k 7.10=70	Saygı 3e 4.8=32	Adalet 3e 1.10=10
Eşitlik 3e 2.9=18	Ahlak 3e 6.6=36	Merhamet 4k 8.8=64
İlim 4k 7.6=42	Saygı 5e 2.9=18	Ahlak 5e 1.10=10
Hoşgörü 6k 4.8=32	Saygı 6k 3.10=30	Ahlak 6k 2.10=20
Hoşgörü 7e 7.8=56	Merhamet 7e 6.9=54	Saygı 7e 1.10=10
Ahlak 7e 5.10=50	Empati 8k 7.8=56	Ahlak 8k 3.10=30
Merhamet 8k 5.9=45	Adalet 8k 4.10=40	Hoşgörü 8k 6.9=54
Saygı 8k 2.10=20	Hoşgörü 9e 3.10=30	Saygı 9e 1.10=10
Eşitlik 9e 5.10=50	Anlayış 9e 9.10=90	Adalet 9e 4.10=40
Saygı 10k 3.10=30	Empati 10k 5.10=50	Adalet 10k 1.10=10

Eşitlik 10k 4.10=40	Hoşgörü 10k 7.9=63	Anlayış 10k 8.9=72
Saygı 11e 3.10=30	Ahlak 11e 1.10=40	Erdem 11e 9.9=81
Güzel huy 13e 9.9=81	Saygı 13e 1.10=10	Doğa/Çevre 13e 7.9=63
Saygı 14k 1.10=10	Saygı 15k 4.10=40	Hoşgörü 15k 5.10=50
Şefkat 15k 3.10=30	Ahlak 16e 1.10=10	Saygı 16e 2.10=20
Adalet 17k 2.10=20	Eşitlik 17k 8.8=64	Empati 17k 6.9=54
Saygı 17k 1.10=10	Hoşgörü 17k 5.8=40	Saygı 18e 6.9=54
Merhamet 18e 4.9=36	Hoşgörü 18e 8.9=72	Ahlak 18e 1.10=10
Adalet 19e 4.10=40	Hoşgörü 19e 6.10=60	Empati 19e 7.10=70
Saygı 19e 3.10=30	Saygı 20k 5.10=50	Ahlak 20k 1.10=10
Merhamet 20k 8.10=80	Hoşgörü 20k 7.10=70	Olumlu karakter 20k 4.10=40
Erdem 20k 6.10=60	Adalet 21k 1.10=10	Saygı 21k 3.10=30
Eşitlik 21k 5.10=50	Hoşgörü 21k 4.10=40	Merhamet 21k 6.9=54
Saygı 22e 3.10=30	Merhamet 22e 5.9=45	Hoşgörü 22e 7.10=70
Adalet 22e 1.10=10	Saygı 23e 8.8=64	Merhamet 23e 6.9=54
Adalet 23e 4.10=40	Hoşgörü 23e 5.9=45	Hoşgörü 24e 4.7=28
Adalet 24e 1.10=10	Merhamet 24e 3.8=24	Şefkat 24e 6.6=36
Adalet 25k 9.10=90	Empati 25k 6.10=60	Saygı 25k 5.10=50
Hoşgörü 26e 6.9=54	Adalet 26e 4.10=40	Saygı 26e 5.10=50
Ahlak 27e 10.9=90	Diğergamlık 27e 1.10=10	Saygı 27e 4.9=36
Adalet 27e 2.9=18	Saygı 28e 6.10=60	Adalet 28e 2.10=20
Merhamet 28e 9.10=90	Ahlak 28e 1.10=10	Hoşgörü 28e 4.10=40
Merhamet 29e 3.10=30	Saygı 29e 1.10=10	İnsan 30e 1.10=10
Ahlak 30e 5.10=50	Saygı 31k 2.10=20	Hoşgörü 31k 4.10=40
Ahlak 31k 1.10=10	Merhamet 31k 5.10=50	Saygı 32e 2.10=20
Adalet 32e 4.10=40	Hoşgörü 32e 3.10=30	Adalet 33e 4.10=40
Saygı 33e 1.10=10	Empati 33e 6.10=60	Hoşgörü 33e 3.10=30
Bilimsellik 33e 9.9=81	Etiklik 33e 5.10=50	Doğa/Çevre 34e 6.6=36
Duyarlılık 34e 3.10=30	Saygı 34e 2.10=20	Ahlak 35e 1.10=10
Saygı 36k 2.10=20	Hürmet 36k 8.10=80	Merhamet 36k 4.10=40
Adalet 37k 6.10=60	Saygı 37k 2.10=20	Hoşgörü 37k 3.10=30
Ahlak 38k 9.10=90	Saygı 38k 2.10=20	Adalet 39k 9.10=90
Merhamet 39k 10.10=100	Ahlak 39k 1.10=10	Saygı 39k 5.10=50
Saygı 40k 6.10=60	Merhamet 40k 2.10=20	Adalet 40k 10.10=100
Hoşgörü 40k 8.9=72		
İyilikseverlik (123)		
Sevgi 1k 4.10=40	Sorumluluk 1k 7.10=70	Yardımlaşma 2k 10.9=90
Sevgi 2k 2.10=20	Dürüstlük 2k 5.10=50	Dürüstlük 3e 3.9=27
Sorumluluk 3e 9.6=54	İlgi 4k 9.6=54	Dürüstlük 4k 4.10=40
İyilik 5e 7.9=63	Paylaşma 5e 10.10=100	Yardımlaşma 5e 9.10=90
Sevgi 5e 5.9=45	Dürüstlük 6k 5.9=45	Sorumluluk 6k 9.8=72
Dostluk 6k 7.8=56	Sevgi 6k 8.8=64	Yardımlaşma 7e 9.10=90
Sevgi 7e 3.10=30	Dürüstlük 7e 2.9=18	Sorumluluk 7e 8.9=72
Sevgi 8k 1.10=10	Yardımlaşma 8k 8.8=64	Sorumluluk 8k 10.8=80
Misafirperverlik 8k 9.8=72	Doğruluk 9e 10.10=100	Dürüstlük 9e 7.10=70
Yardımlaşma 9e 8.10=80	Sevgi 9e 2.10=20	İyilik 9e 6.10=60
Sevgi 10k 10.8=80	İyilik 10k 9.8=72	Yardımlaşma 10k 6.7=42
Dürüstlük 11e 2.10=20	Yardımlaşma 11e 8.8=64	Sevgi 11e 4.9=36
Özveri 11e 7.9=63	Sorumluluk 11e 10.8=80	Sevgi 14k 2.10=20
Doğruluk 14k 4.9=36	Yardımlaşma 14k 9.9=81	Sorumluluk 14k 6.10=60
Dürüstlük 14k 5.9=45	Sevgi 15k 2.10=20	Dürüstlük 15k 6.10=60
Olgun olma 15k 7.9=63	Misafirperverlik 15k 10.9=90	Sevgi 16e 3.10=30
Paylaşma 16e 4.8=32	Doğruluk 16e 6.10=60	Sevgi 17k 4.8=32
Dürüstlük 17k 3.10=30	Paylaşma 17k 10.9=90	Arkadaşlık 17k 9.7=63
Yardımlaşma 17k 7.7=49	Sevgi 18e 5.9=45	Arkadaşlık 18e 10.9=90
Yardımlaşma 18e 3.9=27	Dürüstlük 19e 9.10=90	Yardımlaşma 19e 5.10=50
Sevgi 19e 2.10=20	Sorumluluk 19e 8.10=80	Sorumluluk 20k 3.10=30
Dürüstlük 20k 2.10=20	Yardımlaşma 20k 9.10=90	Yardımlaşma 21k 10.7=70
Sevgi 21k 2.10=20	Dürüstlük 22e 4.10=40	Sevgi 22e 2.8=16
Doğruluk 22e 10.9=90	Yardımlaşma 22e 6.9=54	Yardımlaşma 23e 7.9=63
Dostluk 23e 9.8=72	Sevgi 23e 2.10=20	Dostluk 24e 7.3=21
Sevgi 24e 5.4=20	Dürüstlük 24e 2.9=18	Sevgi 25k 4.10=40

Dostluk 25k 8.10=80	Yardımlaşma 25k 3.9=27	Sorumluluk 25k 2.10=20
Dürüstlük 25k 7.10=70	Yardımlaşma 26e 9.9=81	Dostluk 26e 10.9=90
Sevgi 26e 3.10=30	Sevgi 27e 3.10=30	Misafirperverlik27e 5.10=50
Dürüstlük 28e 3.10=30	Sevgi 28e 8.10=80	Sevgi 29e 2.10=20
Doğruluk 29e 4.10=40	Sorumluluk 29e 5.10=50	Dürüstlük 30e 7.9=63
Dürüstlük 31k 8.10=80	Sevgi 31k 3.10=30	Sevgi 32e 1.10=10
Yardımsеverlik 32e 5.10=50	Sevgi 33e 2.10=20	Sevgi 34e 1.10=10
Dürüstlük 34e 4.10=40	Yardımsеverlik 35e 5.10=50	Sevgi 35e 3.10=30
Sevgi 36k 7.10=70	Dürüstlük 36k 3.10=30	Sorumluluk 36k 6.10=60
Sevgi 37k 1.10=10	Yardımsеverlik37k 7.10=70	Dürüstlük 37k 8.10=80
Sorumluluk 37k 9.10=90	Yardımsеverlik38k 4.10=40	Doğruluk 38k 7.10=70
Dürüstlük 38k 1.10=10	Sorumluluk 38k 10.10=100	Paylaşma 38k 8.10=80
Sevgi 38k 3.10=30	Dürüstlük 39k 3.10=30	Sorumluluk 39k 8.10=80
Doğruluk 39k 2.10=20	Sevgi 39k 6.10=60	Vefa 40k 1.10=10
Sorumluluk 40k 9.7=63	Sevgi 40k 7.8=56	Dostluk 40k 5.10=50
Geleneksellik (34)		
Kültür 1k 9.7=63	Gelenek 1k 10.8=80	Dini yaşantı 4k 2.10=20
Tevazu 4k 6.8=48	Tarih 5e 3.9=27	Kültür 5e 6.10=60
Geçmişe saygı 5e 4.10=40	Gelenek 11e 5.10=50	Direnç 12e 9.9=81
Din 12e 8.8=64	Olanla Yetinme 15k 8.9=72	Gelenek 16e 8.7=56
Geçmiş 16e 7.7=49	Kültür 18e 9.9=81	Kültür 20k 10.7=70
Kültür 23e 10.6=60	Dindarlık 23e 1.10=10	Örf ve adetler 24e 9.7=63
Kültür 25k 1.10=10	Kültür 26e 2.9=18	Dindarlık 26e 1.10=10
Dindarlık 27e 8.10=80	Kültür 29e 9.10=90	Geçmiş 29e 10.9=90
Gelenek 29e 8.9=72	Din 30e 3.10=30	Kültür 33e 7.10=70
Yazılı olmayan 35e 10.6=60	Mütevazilik 36k 9.10=90	Din 36k 1.10=10
Tarih Bilinci 38k 5.10=50	Kültür 38k 6.10=60	Kültür 39k 7.10=70
Din 40k 3.10=30		
Uyma (27)		
Sabır 2k 9.9=81	Edep 11e 6.10=60	İtaat 12e 6.4=24
Tutum 12e 2.10=20	Davranış 12e 5.5=25	Kurallara Uyma 13e 4.9=36
Olumlu davranış 13e 3.9=27	İyi geçinmek 13e 5.9=45	Tasarruflu olma 14k10.8=80
Öz denetim 14k 7.10=70	Tasarruflu olma 15k 9.9=81	Davranış 16e 5.9=45
Nezaket 19e 10.10=100	Vicdan 24e 10.5=50	Öz denetim 25k10.10=100
Vicdan 26e 7.9=63	Sabır 28e 10.10=100	Vicdan 30e 2.10=20
Nezaket 30e 9.9=81	Vicdan 31k 7.10=70	Kurallara Uyma 32e 9.10=90
Tutumluluk 34e 9.5=45	Tasarruflu olma 34e 10.7=70	Kurallara Uyma 35e 9.8=72
Edep 36k 10.10=100	Sabır 37k 4.10=40	Vicdan 39k 4.10=40
Güvenlik (50)		
Aile 1k 2.10=20	Sağlık 1k 1.10=10	Temizlik 1k 8.8=64
Sağlık 2k 1.10=10	Aile 3e 8.5=40	Güven 3e 5.7=35
Aile 4k 1.10=10	Sağlık 4k 3.10=30	Güven 4k 5.9=45
Dayanışma 5e 8.9=72	Güven 6k 6.9=54	Aile 6k 1.10=10
Güven 7e 4.8=32	Yansıma 12e 10.9=90	İnanç 12e 1.10=10
Okul Kültürü 13e 6.9=54	Vatanseverlik 14k 3.10=30	Vatanseverlik 15k 1.10=10
Dayanışma 18e 7.9=63	Vatanseverlik 18e 2.9=18	Vatan Bilinci 19e 1.10=10
Vatanseverlik 21k 8.8=64	Birlik-beraberlik 21k 7.8=56	Aile 22e 8.10=80
Milli Bilinç 22e 9.9=81	Aile 23e 3.10=30	Aile 24e 8.2=16
Aile 26e 8.10=80	Millet 27e 7.10=70	Bayrak 27e 9.9=81
Vatan 27e 6.9=54	Vatanseverlik 28e 5.10=50	İnanç 29e 7.10=70
Vatan 30e 4.10=40	Aile 30e 6.9=54	Vatan 31k 6.10=60
Bayrak 31k 9.10=90	İş birliği 32e 7.10=70	Vatanseverlik 32e 10.10=100
Dayanışma 32e 8.9=72	Dayanışma 33e 8.10=80	Vatanseverlik 34e 5.6=30
Milli Şuur 34e 7.7=49	Aile 34e 8.7=56	Vatanseverlik 35e 4.10=40
Toplum 35e 8.9=72	Temizlik 35e 6.10=60	Millet Sevgisi 36k 5.10=50
İnanç 37k 10.10=100	Vatanseverlik 40k 4.10=40	
Açıklama: Bilişsel kurgulardaki ilk sayı katılımcının sırasını gösterirken yanındaki harf ise cinsiyetini göstermektedir. İlk rakam bilişsel kurgudaki sıra puanını, ikinci rakam ise bilişsel kurgudaki önem puanını, son sayı ise bilişsel kurgunun ağırlıklı puanını göstermektedir. Örnek: (6k 6.9=54) 6 katılımcının sırasını, k katılımcının cinsiyetini, 6 bilişsel kurgunun sıra puanını, 9 bilişsel kurgudaki önem puanını ve 54 bilişsel kurgunun sahip olduğu ağırlıklı puanını göstermektedir.		

Tablo 4’te sınıf öğretmenlerine ait bilişsel kurgu grupları yer almaktadır. Araştırmaya katılan 40 sınıf öğretmenin her biri 10 tane bilişsel kurgu üretmiştir. Toplamda 400 tane bilişsel kurgu üretilmiştir. Üretilen bilişsel kurgular, Schwartz’ın Değer Sınıflandırmasında yer alan değer gruplarına göre benzerlikleri açısından gruplandırılmıştır ve 10 tane bilişsel kurgu grubu elde edilmiştir. Elde edilen bilişsel kurgu gruplarına bakıldığında en fazla bilişsel kurgunun yer aldığı grup “Evrenselcilik” (139) değer grubu olmuştur. Daha sonra “İyilikseverlik” (123), “Güvenlik” (50), “Geleneksellik” (34), “Uyma” (27), “Başarı” (16), “Özyönelim” (6) ve “Güç” (2) değer grupları yer almıştır. En az bilişsel kurgunun yer aldığı grup ise “Uyarılım” (0) değer grubu olmuştur. Yapılan gruplandırmada “Uyarılım” grubunda bilişsel kurgu üretilmediği için önem düzeyi tablolarına dahil edilmemiştir.

Araştırmaya katılan 40 sınıf öğretmenin 22 tanesi erkek, 18 tanesi kadındır. Kadın sınıf öğretmenleri, 180 tane bilişsel kurgu üretmişlerdir. Tablo 4 incelendiğinde kadın sınıf öğretmenleri en çok “Evrenselcilik” (67) değer grubunda bilişsel kurgu üretmiştir. “Evrenselcilik” değer grubunu, “İyilikseverlik” (65), “Güvenlik” (18), “Geleneksellik” (13), “Uyma” (9), “Özyönelim” (4), “Başarı” (3) ve “Hazcılık” (1) değer grupları izlemiştir. En az bilişsel kurgu üretilen değer grupları ise “Uyarılım” (0) ve “Güç” (0) değer grupları olmuştur.

Araştırmaya katılan 22 erkek sınıf öğretmeni, 220 tane bilişsel kurgu üretmiştir. Tablo 4 incelendiğinde erkek sınıf öğretmenleri en çok “Evrenselcilik” (72) değer grubunda bilişsel kurgu üretmiştir. “Evrenselcilik” değer grubunu, “İyilikseverlik” (58), “Güvenlik” (32), “Geleneksellik” (21), “Uyma” (18), “Başarı” (13), “Özyönelim” (2) ve “Hazcılık” (2) ve “Güç” (2) değer grupları izlemiştir. En az bilişsel kurgu üretilen değer grubu ise “Uyarılım” (0) değer grubu olmuştur.

2. “Öğretmenlerin değer kavramına ilişkin bilişsel kurguların önem düzeyleri nedir?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 5.

Sınıf Öğretmenlerine Ait Bilişsel Kurguların Önem Düzeyleri

Katılımcı	Güç		Başarı		Hazcılık		Özyön.		Evrensel.		İyiliksev.		Gelenek.		Uyma		Güvenlik	
	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P
1	-	-	-	-	-	-	-	-	3	140	2	110	2	143	-	-	3	94
2	-	-	-	-	1	30	-	-	4	242	3	160	-	-	1	81	1	10
3	-	-	1	60	1	42	-	-	4	96	2	81	-	-	-	-	2	75
4	-	-	-	-	-	-	1	50	2	106	2	94	2	68	-	-	3	95
5	-	-	-	-	-	-	-	-	2	28	4	298	3	127	-	-	1	72
6	-	-	1	80	-	-	-	-	3	82	4	237	-	-	-	-	2	64
7	-	-	1	80	-	-	-	-	4	170	4	210	-	-	-	-	1	32
8	-	-	-	-	-	-	-	-	6	245	4	226	-	-	-	-	-	-
9	-	-	-	-	-	-	-	-	5	220	5	330	-	-	-	-	-	-
10	-	-	-	-	-	-	1	20	6	265	3	194	-	-	-	-	-	-
11	-	-	-	-	-	-	-	-	3	151	5	263	1	50	1	60	-	-
12	1	63	1	40	-	-	1	30	-	-	-	-	2	145	3	69	2	100
13	-	-	3	182	-	-	-	-	3	154	-	-	-	-	3	108	1	54
14	-	-	1	72	-	-	-	-	1	10	5	242	-	-	2	150	1	30
15	-	-	-	-	-	-	-	-	3	120	4	233	1	72	1	81	1	10
16	-	-	2	150	-	-	-	-	2	30	3	122	2	105	1	45	-	-
17	-	-	-	-	-	-	-	-	5	188	5	264	-	-	-	-	-	-
18	-	-	-	-	-	-	-	-	4	172	3	162	1	81	-	-	2	81
19	-	-	-	-	-	-	-	-	4	200	4	240	-	-	1	100	1	10
20	-	-	-	-	-	-	-	-	6	310	3	140	1	70	-	-	-	-
21	-	-	-	-	-	-	1	63	5	184	2	90	-	-	-	-	2	120
22	-	-	-	-	-	-	-	-	4	155	4	200	-	-	-	-	2	161
23	-	-	-	-	-	-	-	-	4	203	3	155	2	70	-	-	1	30
24	-	-	-	-	-	-	-	-	4	86	3	59	1	63	1	50	1	16
25	-	-	-	-	-	-	-	-	3	200	5	237	1	10	1	100	-	-
26	-	-	-	-	-	-	-	-	3	144	3	201	2	28	1	63	1	80
27	-	-	-	-	-	-	-	-	4	154	2	80	1	80	-	-	3	205
28	-	-	1	70	-	-	-	-	5	220	2	110	-	-	1	100	1	50

29	-	-	1	54	-	-	-	-	2	40	3	110	3	252	-	-	1	70		
30	-	-	1	90	-	-	1	72	2	60	1	63	1	30	2	101	2	94		
31	-	-	-	-	-	-	1	10	4	120	2	110	-	-	1	70	2	150		
								0												
32	-	-	1	60	-	-	-	-	3	90	2	60	-	-	1	90	3	242		
33	-	-	1	90	-	-	-	-	6	271	1	20	1	70	-	-	1	80		
34	-	-	-	-	-	-	-	-	3	86	2	50	-	-	2	115	3	135		
35	1	18	-	-	1	70	-	-	1	10	2	80	1	60	1	72	3	172		
36	-	-	-	-	-	-	-	-	3	140	3	160	2	100	1	100	1	50		
37	-	-	1	50	-	-	-	-	3	110	4	250	-	-	1	40	1	100		
38	-	-	-	-	-	-	-	-	2	110	6	330	2	110	-	-	-	-		
39	-	-	-	-	-	-	-	-	4	250	4	190	1	70	1	40	-	-		
40	-	-	-	-	-	-	-	-	4	252	4	179	1	30	-	-	1	40		
Topla	2	81	16	1078	3	14	6	33	13	5814	12	634	3	183	2	163	5	252		
m						2		5			9		3	0	4	4	7	5	0	2
Ortalama	40.5		67.37		47.33		55.83		41.82		51.54		53.94		60.55		50.44			

Tablo 5'te elde edilen bilişsel kurguların, gruplara dağılımında katılımcılara göre önem düzeyi gösterilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin her birinin bilişsel kurgu gruplarına ait ürettikleri bilişsel kurguların sayıları ve bu bilişsel kurgulara verdikleri puanlar yer almaktadır. Sınıf öğretmenlerinin ürettikleri bilişsel kurguların ağırlıklı önem derecesini göstermek amacıyla aritmetik ortalamaları alınmıştır. Her bir grupta üretilen bilişsel kurguların toplam puanı, o grupta üretilen bilişsel grupların sayısına bölünerek bilişsel kurgu gruplarının ağırlıklı önem dereceleri elde edilmiştir. Sınıf öğretmenleri, değer kavramına ilişkin önem sırasında ilk olarak "Başarı" ($\bar{X}=67.37$) değer grubunu önemli görmüşlerdir. "Başarı" değer grubunu, "Uyma" ($\bar{X}=60.55$) ve "Özyönelim" ($\bar{X}=55.83$) değer grupları izlemiştir.

Bilişsel Kurguların Karşılaştırılmasına Dair Bulgular

Bu başlık altında araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, değer kavramına ilişkin bilişsel kurgularının değişkenlere bağlı olarak karşılaştırılması yapılmıştır. Değişken olarak sınıf öğretmenlerinin cinsiyeti ile eğitim alma durumuna göre ele alınacaktır. Bu değişkenlere bağlı olarak değer kavramına ilişkin bilişsel kurgularının dağılımları gösterilecektir. Tablolarda, değişkenlerin üç etken [Aritmetik ortalama, Kurgu Sayısı (KS), Kurgu Puanı (KP)] üzerinden dağılımları gösterilmiştir. Değişkenlerin karşılaştırmaları, aritmetik ortalama puanları üzerinden hazırlanmıştır. En çok önemli görülen 3 değer grubu ve en az önemli görülen 3 değer grubu belirtilmiştir. Yorumlamalarda ise aritmetik ortalama, kurgu sayısı (KS) ve kurgu puanı (KP) dikkate alınarak yapılmıştır.

3. "Öğretmenlerin değer kavramına ilişkin bilişsel kurgu gruplarının karşılaştırılması nasıldır?" Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 6.

Tüm sınıf öğretmenlerine ait bilişsel kurgu gruplarının karşılaştırılması

Öğretmen Branşı	En çok önemli görülen			En az önemli görülen				
	Kurgu Grubu	\bar{X}	KS	KP	Kurgu Grubu	\bar{X}	KS	KP
Sınıf Öğretmenleri	Uyma	60.55	27	1635	Uyarılım	0	0	0
	Başarı	67.37	16	1078	Güç	40.5	2	81
	Özyönelim	55.83	6	335	Evrenselcilik	41.82	139	5814

KS: Kurgu Sayısı KP: Kurgu Puanı

Tablo 6'ya bakıldığında sınıf öğretmenleri sırasıyla "Başarı" ($\bar{X}=67.37$), "Uyma" ($\bar{X}=60.55$) "Özyönelim" ($\bar{X}=55.83$) değer gruplarını önemli görmüşlerdir. "Uyarılım" ($\bar{X}=0$) değer grubunda bilişsel kurgu üretilmemiştir. Ve en az önemli görülen gruplar arasında "Uyarılım", "Güç" ($\bar{X}=40.5$) ve "Evrenselcilik" ($\bar{X}=41.82$) daha az önemli görülmüştür.

4. “Öğretmenlerin değer kavramına ilişkin cinsiyet değişkeni üzerinden bilişsel kurgu gruplarının karşılaştırılması nasıldır?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 7.

Cinsiyet değişkeni üzerinden bilişsel kurgu gruplarının karşılaştırılması

Cinsiyet	En çok önemli görülen			En az önemli görülen				
	Kurgu Grubu	\bar{X}	KS	KP	Kurgu Grubu	\bar{X}	KS	KP
Kadın	Uyma	53.01	65	3446	Güç	0	0	0
	Başarı	45.88	67	3074	Uyarılım	0	0	0
	Özyönelim	42.38	18	763	Hazcılık	30	1	30
Erkek	Geleneksellik	55.28	21	1161	Uyarılım	0	0	0
	Başarı	67.38	13	876	Güç	40.5	2	81
	Hazcılık	56	2	112	Evrenselcilik	38.05	70	2740

KS: Kurgu Sayısı KP: Kurgu Puanı

Tablo 7'ye bakıldığında araştırmaya katılan kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin ürettikleri bilişsel kurgu grupları aritmetik ortalama üzerinden en çok önemli görülen ilk üç grup ve en az önemli görülen son üç değer grubu belirlenmiştir. Aritmetik ortalama etkeni açısından incelendiğinde kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin en çok önemli gördükleri değer grubu “Başarı” olmuştur. “Uyarılım” ve “Güç” değer grupları hem kadın hem de erkek sınıf öğretmenleri tarafından en az önemli görülen değer grubu olmuştur. Kadın öğretmenler bu değer gruplarına ek olarak “Hazcılık” değer grubunu az önemli görürken erkekler “Evrenselcilik” değer grubunu az önemli görmüşlerdir.

Kadın öğretmenler önemli gördükleri ilk üç bilişsel kurgu grubu içerisinde en çok “Başarı” (67) değer grubunda bilişsel kurgu üretirken en az “Özyönelim” (18) değer grubunda bilişsel kurgu üretmişlerdir. Verdikleri kurgu puanları incelendiğinde kadın öğretmenler en çok “Uyma” (3446) değer grubuna puan verirken en az “Özyönelim” (763) değer grubuna puan vermişlerdir. Erkek öğretmenler önemli gördükleri ilk üç bilişsel kurgu grubu içerisinde en çok “Geleneksellik” (21) değer grubunda bilişsel kurgu üretirken en az “Hazcılık” değer grubunda bilişsel kurgu üretmişlerdir. Kurgu puanları incelendiğinde erkek öğretmenler en çok “Geleneksellik” (1161) değer grubuna puan verirken en az “Hazcılık” (112) değer grubuna puan vermişlerdir.

5. “Öğretmenlerin değer kavramına ilişkin eğitim alma durumu değişkeni üzerinden bilişsel kurgu gruplarının karşılaştırılması nasıldır?” Sorusuna ilişkin bulgular

Tablo 8.

Eğitim Alma Durumu Değişkeni Üzerinden Bilişsel Kurgu Gruplarının Karşılaştırılması

Eğitim Alma Durumu	En çok önemli görülen			En az önemli görülen				
	Kurgu Grubu	\bar{X}	KS	KP	Kurgu Grubu	\bar{X}	KS	KP
Eğitim Alan	Geleneksellik	57.88	18	1042	Uyarılım	0	0	0
	Başarı	57.75	4	231	Hazcılık	30	1	30
	Güç	63	1	63	Özyönelim	40.66	3	122
Eğitim Almayan	Uyma	68.73	15	1031	Uyarılım	0	0	0
	Başarı	70.33	12	844	Güç	18	1	18
	Özyönelim	71	3	213	Evrenselcilik	40.01	91	3641

KS: Kurgu Sayısı KP: Kurgu Puanı

Tablo 8’de sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi ile ilgili eğitim alma durumu açısından karşılaştırmaları yapılmıştır. Değerler eğitimi ile ilgili eğitim alan sınıf öğretmenleri en çok “Güç” ($\bar{X}=63$) değer grubunu önemli görmüşlerdir. Sırasıyla “Geleneksellik” ($\bar{X}=57.88$) ve “Başarı” ($\bar{X}=57.75$) değer grupları önemli görülmüştür. En az önem verilen değer grupları “Uyarılım” ($\bar{X}=0$), “Hazcılık” ($\bar{X}=30$) ve

“Özyönelim” (\bar{X} = 40.66) değer grupları olmuştur. Önemli görülen ilk üç gruptan en çok bilişsel kurgu üretilen değer grubu “Geleneksellik” (18) olurken en az bilişsel kurgu üretilen değer grubu “Güç” (1) olmuştur. Kurgu puanları karşılaştırıldığında ise en çok puan verilen değer grubu “Geleneksellik” (18), en az puan verilen değer grubu “Güç” (63) olmuştur. Değerler eğitimi ile ilgili eğitim almayan sınıf öğretmenleri en çok “Özyönelim” (\bar{X} = 71) değer grubunu önemli görmüşlerdir. Sırasıyla “Başarı” (\bar{X} = 70.33) ve “Uyma” (\bar{X} = 68.73) değer grupları önemli görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin değer kavramına ilişkin bilişsel kurgularını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda repertory grid görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin değer kavramına ilişkin bilişsel kurguları belirlenmiştir.

Değer kavramına ilişkin bilişsel kurguları Schwartz değer grupları ele alınarak gruplandırılmıştır. Her öğretmeninden 10 tane bilişsel kurgu üretmeleri istenmiştir. Bunun sonucunda 400 tane bilişsel kurgu üretilmiştir. Elde edilen bilişsel kurgu grupları incelendiğinde en fazla bilişsel kurgunun yer aldığı grup “Evrenselcilik” olmuştur. Daha sonra sırayla “İyilikseverlik”, “Güvenlik”, “Geleneksellik”, “Uyma”, “Başarı”, “Özyönelim” ve “Güç” değer grupları yer almıştır. “Uyarılım” değer grubunda bilişsel kurgu üretilmemiştir. Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000), öğretmenler ile yaptıkları çalışmada öğretmenlerin en çok “Evrenselcilik”, “Güvenlik” ve “İyilikseverlik” değer gruplarına en az ise “Uyarılım” ve “Geleneksellik” değer gruplarına önem verildiği görülmüştür. Memiş ve Güney Gedik (2010), öğretmenler ile yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenleri en çok “Evrenselcilik” değerine önem vermişlerdir. Bunu sırasıyla “Güvenlik”, “Özyönelim”, “İyilikseverlik”, “Uyma”, “Geleneksellik”, “Hazcılık”, “Başarı” ve “Uyarılım” değer grupları takip etmiştir. Sınıf öğretmenleri, en az “Güç” değer grubuna önem vermiştir. Oğuz (2012), öğretmen adaylarının değerlere ilişkin görüşlerini elde etmek amacıyla yaptığı çalışmada, öğretmen adayları en çok “Evrenselcilik”, “İyilikseverlik” ve “Güvenlik” değer gruplarına en az ise “Uyarılma”, “Hazcılık” ve “Uyum” değer gruplarına önem verdiklerini belirtmiştir. Yeşiltepe ve Korucuk (2021), sınıf öğretmenlerinin değer yönelimlerini belirlemeye yönelik yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerini en önemli gördüğü gruplar sırasıyla, “Geleneksellik”, “Yardımselik” ve “Güvenlik” olmuştur. Diğer en önemli görülen gruplar “Güç” ve “Özyönelim” değer grupları olmuştur. En az önem düzeyine sahip değer grupları sırasıyla “Başarı”, “Uyarılım”, “Yaşamdan haz alma”, “Uyma” ve “Evrensellik” olmuştur. Bektaş (2012), sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu değerlerin bilişsel kurgularını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda 200 bilişsel kurgu elde edilmiştir. Sınıf öğretmenleri en çok çalışkanlık, hoşgörü, dürüstlük, sabır, eleştiri, vatanseverlik, yardımselik gibi değerlere vurgu yapmıştır. Abukan (2019), yaptığı çalışmasında öğretmenlerin temel değer algılarını, ahlak, saygı, dürüstlük, sevgi, vatanseverlik, yardımselik ve diğer değerler olarak tanımlamıştır. Ateş’in (2013) yaptığı çalışmada, öğretmenler değerler eğitiminde öncelikli olarak verilmesi gereken değerlerin milli manevi değerler, sorumluluk, birlikte yaşamak, saygı gibi değerler olduğunu belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin ürettikleri bilişsel kurguların önem düzeylerini belirlemek amacıyla bilişsel kurgu puanı, bilişsel kurgu sayısına bölünerek aritmetik ortalama elde edilmiştir. Bunun sonucunda sınıf öğretmenleri en çok “Başarı”, “Uyma” ve “Özyönelim” değer gruplarını önemli görmüştür. Elde edilen bu sonuç değerlendirildiğinde başarının sınıf öğretmenleri için önemli olduğu sonucu Schwartz, (1992)’de belirtilen değerlerde toplumsal standartları temel alan kişisel başarı olarak tanımlanmıştır. Başarılı olmak, yetkin olmak, hırslı olmak ve sözü geçen biri olmanın öğretmenler tarafından önemsendiğinin göstergesidir.

Her iki cinsiyetinde en fazla bilişsel kurgu oluşturduğu grup “Evrenselcilik” değer grubu olmuştur. Evrenselcilik değer grubu Schwartz (1992) tarafından anlayışlılık, hoşgörü ve tüm insanların iyiliğini gözetme ve geliştirme olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada en fazla evrenselcilik değer grubunda bilişsel kurgu üretilmesi öğretmenlerin tüm insanlığın iyiliğini gözetmeyi düşünmeleri açısından önemlidir. Kadın öğretmenler, “Güç” değer grubunda bilişsel kurgu üretmemiştir. Erkek öğretmenlerin ise en az bilişsel kurgu ürettiği değer grubu “Güç” olmuştur. Her iki cinsiyette “Uyarılım” değer grubunda bilişsel kurgu

üretmemiştir. Memiş ve Güney Gedik (2010), yaptıkları çalışma sonucunda her iki cinsiyetin en fazla önem verdiği değer gruplarının “Evrenselcilik” ve “Güvenlik” değer grupları; en az önem verdiği değer grubunun ise “Güç” değer grubu olduğunu belirtmiştir. Schwartz ve Prince-Gibson (1998), cinsiyet farklılıklarının değer öncelikleri üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmada değerlerle ilgili cinsiyetler arası benzerliğe dikkat çekmişlerdir. Oğuz (2012), öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada kadın öğretmen adayları, erkek öğretmen adaylarına göre “Özyönelim”, “Evrenselcilik”, “Yardımseverlik” ve “Güvenlik” değer gruplarında daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Dilmaç ve diğerleri (2008), öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada “Evrensellik”, “Özyönelim” ve “Güç” değerleri açısından cinsiyetler arası farklılığın olduğunu belirtmişlerdir. “Evrensellik” ve “Özyönelim” değer gruplarında erkek öğretmen adayları lehineyken, “Güç” değer grubunda kadın öğretmen adayları lehine farklılaşma olduğu gözlenmiştir.

Üretilen bilişsel kurguların önem düzeyleri açısından incelendiğinde kadın sınıf öğretmenleri en çok “Uyma”, “Başarı” ve “Özyönelim” değer grubunu önemli görürken en az önemli görülen “Hazcılık” değer grubu olmuştur. Erkek sınıf öğretmenleri ise en çok “Başarı”, “Hazcılık” ve “Geleneksellik” değer grubunu, en az ise “Evrenselcilik” değer grubunu önemli görmüşlerdir. Önem düzeyleri açısından değerlendirildiğinde kadın ve erkek öğretmenlerin farklılaştığı görülmüştür. Kadın öğretmenler uyma değer grubunu en önemli görmüşlerdir. Schwartz (1992), uyma değer grubunda başkalarına zarar verebilecek ve toplumsal beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınırlanması, kibarlık, anne - babaya değer vermek, kendini denetleyebilmek gibi boyutlara erkeklerden daha fazla önem verdiği görülmüştür. Kadın öğretmenler tarafından bireysel zevk ve hayattan zevk almanın ise önemli görülmediği belirlenmiştir.

Değerler eğitimi ile ilgili eğitim alan sınıf öğretmenleri en çok “Evrenselcilik”, “İyilikseverlik” ve “Geleneksellik” değer gruplarında, en az ise “Güç”, “Hazcılık” ve “Uyarılım” değer gruplarında bilişsel kurgu üretmişlerdir. Değerler eğitimi ile ilgili eğitim almayan sınıf öğretmenleri en çok “Evrenselcilik”, “İyilikseverlik” ve “Güvenlik” değer gruplarında, en az ise “Güç”, “Hazcılık” ve “Uyarılım” değer gruplarında bilişsel kurgu üretmişlerdir. Aksoy (2017) ve Başçı (2012) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin değerler eğitimi ile alıp almama durumlarının değerler eğitimine ilişkin görüşlerini etkilemediği sonucuna varmışlardır. Bu sonuç araştırmanın sonucunu desteklemektedir.

Üretilen bilişsel kurgu gruplarının önem düzeyleri incelendiğinde değerler eğitimi alan sınıf öğretmenleri “Güç” değer grubunu, eğitim almayan sınıf öğretmenleri “Özyönelim” değer grubunu daha önemli görmüşlerdir. Bu sonuç değerlendirildiğinde değerler eğitimi alan sınıf öğretmenlerinin toplumsal konumu, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim gücünü önemsedikleri görülmüştür. Eğitim alan sınıf öğretmenleri, “Uyarılım”, “Hazcılık” ve “Özyönelim” değer gruplarına, eğitim almayan sınıf öğretmenleri ise “Uyarılım”, “Güç” ve “Evrenselcilik” değer gruplarına daha az önem vermişlerdir.

Sınıf öğretmenleriyle yapılan bu araştırmanın farklı branşlardan öğretmen gruplarıyla da yapılması önerilmektedir. Farklı branştaki öğretmenlerin Schwartz değerler listesindeki hangi değerleri önemsedikleri ortaya konulabilir. Schwartz değer gruplarına ilişkin öğretmenlerle derinlemesine daha detaylı çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Yazar Katkı Oranı

Yazarlar, çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Etik Beyan

“Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde” yer alan tüm kurallara uyulmuş ve yönergenin ikinci bölümünde yer alan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemlerden” hiçbirini gerçekleştirilmemiştir. Bu çalışma Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Yayın Etik Kurulu’ndan 25.05.2021 tarihli 2246 sayılı kararı ile onay alınmıştır.

Çatışma Beyanı

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

References

- Abukan, F. (2019). *Öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik farkındalık düzeyleri materyal ve okul politikası oluşturulmasına yönelik görüşleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Amasya Üniversitesi.
- Ateş, F. (2013). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine nitel bir araştırma* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Akhan, N. E., Subaşı, E., & Açıl, F. B. (2020). Öğretmen adaylarının kök değerlere ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2), 115–134.
- Akitürk, H. K., & Bağçeli Kahraman, P. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının değerler eğitimine yönelik görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(38), 267–294.
- Aksoy, E. (2017). *İlkokullarda değerler eğitiminde etkili olan faktörlere ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi.
- Aladağ, S., & Kuzgun, M. P. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının 'değer' kavramına ilişkin metaforik algıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 163–193.
- Aydın, M. Z., & Akyol Gürler, Ş. (2020). *Okulda değerler eğitimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Balci, F. A., & Yanpar Yelken, T. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin "değer" kavramına yükledikleri anlamlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 81–90.
- Başçı, Z. (2012). *Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değer eğitiminin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Erzurum örneği)* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Bektaş, F. (2012). Cognitive fictions of classroom teachers about the values they possess: A phenomenological analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(2), 1233–1238.
- Brubacher, J. S., & Büyükdüvenci, S. (2019). Eğitimin amaçları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 16(1), 413–426. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000928
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün, & S. Demir, Çev.) Siyasal.
- Çelikkaya, T., & Filoğlu, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değere ve değer eğitimine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1541–1556.
- Deveci, H., & Ay, T. (2009). İlköğretim öğrencilerinin günlüklerine göre günlük yaşamda değerler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 167–181.
- Dilmaç, B., Bozgeyikli, H., & Çıkkılı, Y. (2008). Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 69–91.
- Durka, G. (2012). *Değerleri sanat aracılığıyla öğretmek*. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökeleki, Z. Ş. Arslan, & M. Zengin (Ed.), *Değerler ve Eğitimi-II Sempozyum Bildirileri*.
- Ekşi, H., & Katılmış, A. (2016). Uygulama örnekleriyle değerler eğitimi. Nobel Akademik.
- Gömlüksiz, M. N., & Kılınç, H. H. (2015). Ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri, beklentileri ve önerileri. *Researcher: Social Science Studies*, 3(2), 35–45.
- Karamustafaoğlu, S., & Amanat, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1–15.
- Kaymakcan, R. (2012). *Açılış konuşmaları*. Değerler ve Eğitimi-II Sempozyum Bildirileri Kitabı. İstanbul: dem.
- Kelly, G. (1991). *The psychology of personal constructs volume one: Theory and personality*. Routledge.
- Keskin, Y. (2016). Değerlere genel bir bakış: tanımı, özellikleri, işlevi ve sınıflandırılması. Y. Keskin, & M. Köylü (Ed.), *Teoriden pratiğe değerler eğitimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kuşdil, M. E., & Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerinin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.

- Memiş, A., & Güney Gedik, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(20), 123–145.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications, Inc.
- Neimeyer, R. A. (2004). *Repertory grid methods*. <https://www.kellysociety.org/repgrids.html>
- Oğuz, E. (2012). Öğretmen adaylarının değerler ve değerler eğitime ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1–18.
- Pekdoğan, S., & Korkmaz, H. İ. (2017). Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarına verilen değerler eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 59–72.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1–65.
- Schwartz, S. H., & Prince-Gibson, E. (1998). Value priorities and gender. *Social Psychology Quarterly*, 61, 49–67.
- Siraj-Blatchford, J. (1995). *Kelly's repertory grid: A technique for developing evaluation in design and technology*. IDATER 1995 Conference, Loughborough.
- Yalar, T., & Yanpar Yelken, T. (2011). Değerler eğitiminin geliştirilmesi ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ve bir program modülü örneğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(38), 79–98.
- Yazar, T., Özekinci, B., & Lala, Ö. (2017). Öğretmen ve okul yöneticilerinin değerler eğitimi kavramına ilişkin metaforik algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 245-269. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.5c3s11m>
- Yeşiltepe, S., & Korucuk, B. (2021). Değer yönelimlerine ilişkin faktörlere yönelik sınıf öğretmenleri üzerine bir uygulama. *Eğitim ve Teknoloji*, 3(1), 1–13.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.



Professional Ethics in Counselor Education: Ethical and Unethical Situations from The Sopranos TV Series*

Semra UÇAR^a (ORCID ID - 0000-0002-4395-9081)
Sümeyye DERİN^{b**} (ORCID ID - 0000-0002-9102-7561)

^a Erciyes University, Faculty of Education, Kayseri/Türkiye
^b Sakarya University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Sakarya/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1192891

Article history:

Received 21.10.2022
Revised 02.11.2023
Accepted 30.12.2023

Keywords:

Professional Ethics,
Counselor Education,
Document Analysis,
The Sopranos

Abstract

The aim of this study was to present examples of ethical and unethical situations through therapy scenes and therapy-related scenes of The Sopranos TV series and to create a supportive teaching material for ethical decision-making processes. The ethical codes of American Counseling Association (ACA) and Turkish Counseling and Guidance Association (TCGA) were taken as reference in the evaluation of ethical situations. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the study. Research data were collected from therapy scenes and therapy-related scenes in all episodes of The Sopranos series (6 seasons and 86 episodes). As a result of this research; ethical and unethical behavior examples were determined in counseling relationships, multiple relationships, boundaries, confidentiality, dangerous clients and professional competence. This study shows that the therapy and scenes related to therapy in The Sopranos can be used as experiential learning materials while teaching professional ethics in counselor education.

Research Article

Psikolojik Danışman Eğitiminde Meslek Etiği: The Sopranos Dizisinden Etik ve Etik Olmayan Durum Örnekleri

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1192891

Makale Geçmişi:

Geliş 21.10.2022
Düzeltilme 02.11.2023
Kabul 30.12.2023

Anahtar Kelimeler:

Meslek Etiği
Psikolojik Danışman Eğitimi,
Doküman Analizi,
The Sopranos.

Araştırma Makalesi

Öz

Bu çalışmada, The Sopranos dizisinin terapi ve terapi ile ilgili sahneleri üzerinden etik ve etik olmayan durum örnekleri sunmak ve etik karar verme süreçlerine yönelik destekleyici bir öğretim materyali oluşturmak amaçlanmıştır. Etik durumların değerlendirilmesinde Amerikan Psikolojik Danışma Derneği (ACA) ve Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği (Türk PDR Der.) etik kodları referans alınmıştır. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Araştırma verileri, The Sopranos dizisinin tüm bölümlerinde (6 sezon ve 86 bölüm) yer alan terapi sahneleri ve terapi ile ilişkili sahnelerden toplanmıştır. Araştırma sonucunda; psikolojik danışma ilişkileri, çoklu ilişkiler, sınırlar, gizlilik, tehlikeli danışanlar ve mesleki yeterlilik konularında etik ve etik olmayan davranış örnekleri belirlenmiştir. Bu çalışma, The Sopranos'taki terapi ve terapi ile ilgili sahnelerin psikolojik danışman eğitiminde meslek etiği öğretiminde deneysel öğrenme materyali olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

* The findings regarding "confidentiality" obtained in this study were presented as an oral presentation at the ERPA International Congresses on Education (3-5 June 2021).

**Corresponding Author: sumeyyederin@gmail.com

Introduction

Professional ethics, which is among the qualifications of being a professional, is a challenging and complex process. An important part of this process is teaching how to handle unclear and controversial ethical issues where decision-making is abstruse (Jordan & Meara, 1990). Common quandaries that are open to ethical violations include informed consent, counselor relationship, confidentiality, boundaries, counselor competence, and multiple relationships (American Counseling Association [ACA], 2014; Bond, 2017). It is of great significance to enhance the ethical decision-making skills by gaining experience through various ethical dilemmas that may arise in the psychological counseling process, and dealing with any possible unwanted scenarios by taking into account the ethical codes and legal situations is another crucial issue. At this point, experiential learning methods can help transform an external experience into an internal meaning (Pelsma & Borgers, 1986). Various methods can be used as individual and/or group work as well. For example, materials involving popular culture (TV series, movies, books), expressive methods (art, written studies), case studies, therapy videos, and animations are among the main methods that can be utilized (Gibson, 2007; Henderson & Malone, 2012; Koch & Dollarhide, 2000; Thomason, 2008). In the literature, it is pointed out that the use of movies/videos as teaching materials in the classroom can appeal to different types of intelligence in students. It may facilitate the use of both the right and the left hemispheres of the brain. Furthermore, videos can activate different waves in the brain, and therefore the highest level of learning can be achieved (Berk, 2009). It has also been determined that the use of video/film help students better understand and apply the concepts in the course content by positively affecting the relationship between the instructor and the classroom (Koch & Dollarhide, 2000). Therefore, the use of movies as a teaching aid in counselor education is considered an effective method (Derin & Çetinkaya-Yıldız, 2018; Toman & Rak, 2000; Villalba & Redmond, 2008).

Experiential, expressive, and popular literature can be used in teaching ethical issues (Gibson, 2007; Siviş-Çetinkaya, 2019). This process contributes to self-reflection, integrating personal and professional values, developing a multicultural perspective, and bridging theory and practice (Ruiz et al., 2020; Warren et al., 2010). In the literature, there are studies on the use of TV series/films as educational materials in ethics education such as *In Treatment* (Siviş-Çetinkaya, 2017) and the ethical evaluation of therapy scenes in Hollywood movies released between 1990 and 2010 (Flouton Barnes, 2011). Nonetheless, there is a limitation in terms of materials and reference resources that can enhance the teaching of professional ethics.

TGCA (Turkish Guidance and Counseling Association) (2021) is in charge of preparing and publishing ethical codes in Turkey. It has been observed that international codes are also taken as references in studies conducted on ethics education and the needs of those working in the field in Turkey (Siviş-Çetinkaya, 2015). Since *The Sopranos* (Chase et al., 1999-2007) is a production that includes different cultures, it also opens up the possibility of the use of ethical codes ACA (2014) as an international reference source. Additionally, it is important to allow the use of ethical codes from two different countries to enable students to learn the ethical decision-making process with supporting resources and carry the teaching process in the course to the level of analysis without being at the level of knowledge and comprehension according to Bloom's Taxonomy (Bloom et al., 1956). To this end, the ACA Code of Ethics was chosen as it received many citations in the ethical studies and covered general applications, and the series was preferred since it was an American production in terms of contrastive analysis.

The Current Study

Therapists' values, the quality of the service they provide, and the evaluation of ethical situations in a certain period or context are more difficult in materials such as movies/videos as they involve a limited time range compared to serials. It is possible to see this in Flouton Barnes' (2011) studies on Hollywood movies. *The Sopranos* (Chase et al., 1999-2007) series stands out from other visual materials with its professional representation of therapy scenes. In this respect, this study offers the opportunity to define ethical and unethical situations through this material which spans over time. The main aim of the study is;

- To present examples of ethical and unethical situations,
- To contribute to professional ethical teaching by creating a supportive teaching material for ethical decision-making processes

through therapy and therapy-related scenes of the Sopranos within the framework of ACA (2014) and TGCA (2021) ethical codes.

Method

Research Model

In this research, therapy scenes and scenes related to therapy in all episodes (6 seasons and 86 episodes) of the HBO series *The Sopranos* (Chase et al., 1999-2007) were examined. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the study. Document analysis is a systematic method used to evaluate written and electronic (text or image) documents (Bowen, 2009). Thus, current research allows the detection of situations that are difficult or rarely to be replicated, and the material can be used by others. When evaluated on the basis of qualitative research, it ensures the reproducibility of the research (Marshall & Rossman, 1999). In document analysis studies, there are various advantages such as lack of participant responsiveness and interaction, evaluation of many process-based cases, longitudinal analysis, enrichment with visual and written materials, and low cost (Bailey, 1982).

Sample

The population of the research was the therapy scenes and therapy-related scenes in the 86 episodes of *The Sopranos* (Chase et al., 1999-2007) TV series. Within the scope of the research, 148 scenes were determined. Due to a large number of therapy scenes in the series, various inclusion and exclusion criteria have been established by the researchers. To evaluate the scenes while preserving the contextual effect, selecting scenes with a continuous story between the same therapist and the client was important. In addition, therapy scenes consisting of one or two short sessions (individual, group, or family therapy, pediatric and adolescent therapy) and therapy scenes where content/dialog are limited are among the criteria taken into account in reducing data. In line with these determined criteria, the sample of the study was scenes with Tony Sopranos-Dr. Jennifer Melfi and Carmela Soprano, who was included in the sessions as part of this therapy process as well as Dr. Jennifer Melfi and Dr. Elliot Kupferberg scenes. In summary, 126 therapies and therapy-related scenes were examined in the study.

Ethical Procedures

Prior to the research, permission was obtained from Sakarya University Social and Human Sciences Ethics Committee. (Date and Number of Documents: 08.07.2021-43250).

Data Collection Process

The data of the study were collected through the therapist-client scenes in the 86 episodes of *The Sopranos* (Chase et al., 1999-2007) and the scenes determined to be related to therapy. Within the scope of the study, three different series about therapy scenes were identified. These are; *In Treatment*, *Gypsy* and *The Sopranos*. *In Treatment* was eliminated because it did not include inter-session interaction, which provides an opportunity to examine ethical and unethical behavior. *Gypsy*, another alternative series, was eliminated because it mostly moved the therapist storytimes outside the sessions. The fact that *The Sopranos* (Chase et al., 1999-2007) series covers topics that are important in counseling ethics (informed consent, counseling relationship, professional competence, boundaries, multiple relationships, confidentiality, dangerous clients) and that publications abroad draw attention to the suitability of the series to address ethical issues has influenced the selection of the series (Eden et al., 2017; Gabbard, 2002; Schoener, 2008). In addition, the fact that the series is recommended for use in the classroom by pointing out that it has a rich content that can encourage classroom discussion about ethical issues (Thomason, 2008) and the availability of different language versions (e.g., Turkish, English) were decisive in the preference of *The Sopranos* series.

First of all, in order to prevent data loss during the data collection process both researchers noted the scenes related to therapy and therapy scenes, and within the framework of these notes, they created a common evaluation table including season-episode-minutes/seconds. Then, a different table was created to evaluate the ethical situations in the identified scenes. This table consists of two columns: ethical and unethical situations. During the data collection phase, the researchers watched the therapy and therapy-related scenes in the series many times. In the meantime, they noted the ethical situations in the series in the table within the framework of ACA (2014) and TGCA (2021) ethical codes. The researchers carried out this step twice independently to obtain more reliable findings. Information about The Sopranos (Chase et al., 1999-2007) series, which was analyzed in the study, is presented in Table 1.

Table 1.
Tag of The Sopranos Series (Internet Movie Database [IMDb], 2023)

Series Title	The Sopranos	
Release Date	1999-2007	
Stars	James Gandolfini (Tony Soprano) Edie Falco (Carmela Soprano) Lorraine Bracco (Dr. Jennifer Melfi) Annabella Sciorra (Gloria Trillo)	Godfather/ Dr. Melfi's client Tony's wife Psychotherapist Dr. Melfi's client
Kind	Drama and Crime	
Country	USA	
IMDb Score	9.2	23.09.2023
Number of Seasons and Episodes	6 Seasons- 86 Episodes	

The Storyline of the Series

The Sopranos (Chase et al., 1999-2007) series features the involvement of mafia leader Tony Soprano (James Gandolfini) in the therapy process due to his panic attack and his encounters with Dr. Jennifer Melfi (Lorraine Bracco). Tony represents a son who has a conflicted relationship with his mother, a husband who has a superficial relationship with his wife, a father who worries about his children's problems but fails to show them exemplary behavior. At the same time, he is a mafia leader who adopts a despotic and authoritarian attitude in the business environment. Tony is a flirtatious man who has relationships with several women despite being married, and he also has a romantic interest in his therapist Dr. Melfi. Tony started therapy after a doctor's referral and because of his panic attack. In therapy sessions, he mostly shares panic attack problems, the problems he has with her mother, spouse, and child, and his relationships with women.

Dr. Melfi is Italian-American, divorced, and has a son. She is a dedicated psychoanalytic therapist. The series also features the ongoing therapy sessions with Dr. Melfi's colleague and past acquaintance Dr. Elliot Kupferberg (Peter Bogdanovich). Jennifer (Dr. Melfi) tries to solve the problems such as divorce, rape, inability to confront her client, obsession, and alcohol and seeks to keep a balance between her professional and personal life through these therapy sessions. Dr. Elliot is also the person who meets with Jennifer through shared circles and colleagues. Both therapy stories involve a process spanning years.

Data Analysis

In the first stage of the analysis, the scenes were divided into two categories as ethical/unethical, and in the next stage, the ethical codes corresponding to the content in the scenes were determined (Time 1/First analysis). After the researchers completed the two-stage analysis, they reanalyzed the data 30 days

later for time-dependent reliability (Time 2/Final analysis). Researchers conducted these assessments independently and referenced the TGCA (2021) and ACA (2014) Code of Ethics. After the analyzes were completed, the inter-coder reliability was calculated according to the formula suggested by Miles and Huberman (1994). Researchers sent a total of 60 scenes (20 scenes x 3 expert), including 17 scenes they disagreed with and randomly selected scenes, to three independent experts. Experts are psychological counselors who give randomly selected through the researcher data-base, who have entered the professional ethics course and/or have researched and agreed to provide opinions in the field of ethics. After receiving expert opinions, the coding of the experts was compared with the coding of the researchers in line with the formula of Miles and Huberman (1994) (Table 2 and Table 3).

Table 2.
Intercoder Reliability for Ethical Situations

	Researcher 1 (Time 2)	Researcher 2 (Time 2)	Expert 1	Expert 2	Expert 3
Researcher 1 (Time 1)	r= .94	---	---	---	---
Researcher 1 (Time 2)	---	r=.92	r=.85	r= .90	r= .85
Researcher 1 2 (Time 1)	---	r=.95	---	---	---
Researcher 2 (Time 2)	r=.92	---	r= .90	r=.85	r=.90

Table 3.
Intercoder Reliability for Unethical Situations

	Researcher 1 (Time 2)	Researcher 2 (Time 2)	Expert 1	Expert 2	Expert 3
Researcher 1 (Time 1)	r=.92	---	---	---	---
Researcher 1 (Time 2)	---	r=.86	r=.80	r= .85	r=.80
Researcher 1 2 (Time 1)	---	r=.91	---	---	---
Researcher 2 (Time 2)	r=.86	---	r= .85	r=.80	r=.85

For ethical situations, the inter-coder reliability of the researchers in two different time periods was between .92 and .95, and the inter-coder reliability between the expert-researcher was between .85 and .90 (Table 2). For unethical situations, the inter-coder reliability of the researchers in two different time periods was within the range of .86 and .92 and the inter-coder reliability between the expert-researcher was within the range of .80 and .85 (Table 3). These results show that inter-coder reliability is at a sufficient level (Miles & Huberman, 1994).

Reliability was examined with gradual and multiple evaluations. Increasing the number of evaluators with an extensive time-based interactive analysis also meets the criteria stated by Lincoln & Guba (1985). The analysis by the researchers independently and at different times and checking with the evaluations of three different experts ensure the consistency in the analysis results (Gibbs, 2007). Within the scope of internal validity, sufficient time was allocated for the collection of the data, and long term interaction was ensured. In the scope of external validity, all stages were explained in detail so that the research could be generalized to similar situations or events. In addition, detailed explanations were made about the clients and therapists who were the subject of the research (Creswell, 2002).

Results

Ethical Situation Examples

There are many scenes in *The Sopranos* (Chase et al., 1999-2007) that can serve as examples of different ethical situations (Table 4). When the scenes defined as ethical are analyzed, counseling relationship ($f = 84$) scenes are the most frequent, followed by professional competence ($f = 30$), boundaries ($f = 9$), confidentiality ($f = 8$), dangerous clients ($f = 3$) and finally multiple relationships ($f = 3$).

Table 4.
Scene Examples for Ethical Situations

Theme	Stage Information Season- Episode/Minute	Ethical Situations	Code of Ethics
Counseling Relationship	1-1 / 08.'20"-09.'36"	Dr. Melfi's presentation of informed consent on the client's rights regarding the process	ACA (2014): A.2.a., A.2.b. TGCA (2021): 4.3.1., 4.4.1., 4.4.3., 5.1.3.
	1-13 / 24.'04"-28.'25"	Dr. Melfi's sense of responsibility towards the client, not neglecting the client	ACA (2014): A.1.a., A.4.a. TGCA (2021): 5.1.2., 5.1.4., 5.3.1.
	5-9 / 47.'42"-54.'51"	Dr. Melfi's use of both her psychiatrist and her therapist identity in preventing potential harm to the client (possible panic attack)	ACA (2014): 6.d. TGCA (2021): 5.3.10., 5.4.9.
Multiple Relationships	1-6 / 37.'31"-40.'33"*	Dr. Melfi's avoidance of multiple relationships by addressing the client's attraction and interest in her within the boundaries of therapy	ACA (2014): A.5.a, A.5.b. TGCA (2021): 5.4.2, 5.4.3.

	6-3 / 33'.57"-38'.25"	Dr. Melfi's refusing to give individual therapy to Tony's wife and referring her to another therapist	ACA (2014): A.2.a, A.4.a., C.2.a. TGCA (2021): 5.2.1.
	6-20 / 13'.25"-15'.50"	Dr. Elliot's accepting Jennifer as a client even though she is a colleague with whom she meets in social settings	ACA (2014): A.6.a. TGCA (2021): 6.1.3., 6.3.2., 6.3.5.
	1-1 / 41'.44"-43'.19"	Dr. Melfi's running into her client Tony while waiting in line at a restaurant with her boyfriend and structuring her reactions according to Tony.	ACA (2014): A.6.b. TGCA (2021): 6.1.3., 6.3.2.
Boundaries	1-6 / 37'.31"-40'.33"	In response to Tony's attempts of gifts or behaviors such as fixing her car without the therapist's knowledge, Dr. Melfi's stating that she cannot accept it because it is an interference in private life.	ACA (2014): A.10.e. TGCA (2021): 5.5.6.
	1-12 / 37'.09"-41'.53"	Being open to changing the interview place due to urgent/risky situation of the client	ACA (2014): A.6.b. TGCA (2021): 6.1.4., 6.3.2.
Confidentiality and Dangerous Clients	3-12 / 05'.45"-09'.06"	Dr. Melfi's not sharing information about Gloria and Tony, who are in a romantic relationship, with one another	ACA (2014): A.8., B.1.b., B.1.c., B.1.d., B.2.e., B.3.c. TGCA (2021): 3.6.1., 4.2.2.
	4-6 / 15'.31"-18'.12"	Dr. Melfi's protecting the confidentiality of her client Gloria's information even after her death	ACA (2014): B.3.f. TGCA (2021): 3.6.1., 4.2.2.

	6-20 / 13.'25"-15'.50"	Dr. Melfi's refraining from answering curious questions and not sharing information about her client Tony in a colleague environment	ACA (2014), A.8, B.1.b., B.1.c., B.1.d., B.2.e., B.3.c TGCA (2021): 3.6.1., 4.2.2.
	1-1 / 30.'51"-33'.20" 1-1 / 49.'59"-53'.31"	Dr. Melfi's acting within the boundaries of her professional competence as a therapist and psychiatrist (medication, etc.) when working with Tony	ACA (2014): A.1.a., C.2.a., C.2.g. TGCA (2021): 3.3.7, 3.5.2., 3.6.1., 3.7.4.
Professional Competence	1-6 / 37.'31"-40.'33"*	Dr. Melfi's avoidance of multiple relationships by addressing the client's attraction and interest in her within the boundaries of therapy	ACA (2014): A.5.a; TGCA (2021): 3.1.3.
	4-4 / 49.'38"-51'.15"	Dr. Melfi's getting therapy support due to challenging personal life events (divorce, rape, etc.)	ACA (2014): A.1.a., C.2.a., C.2.g. TGCA (2021): 3.4.9., 3.5.2., 3.5.8., 3.6.1.

*Common scene

Counseling Relationship (ACA Section A: The Counseling Relationship & TGCA 3rd Dimension: Section 4; 5: Confidentiality and Record-Keeping; The Counseling Relationship): In her sessions with Tony, it is seen that Dr. Melfi fulfills her basic responsibilities to protect the well-being of the client and makes an effort to help him in general. Besides, the tendency to use professional competencies and act in the process for the benefit of the client is also visible in Dr. Elliot's sessions. Including Carmela in Tony's sessions to be supportive can be given as an example of ethical behavior in using the support network in the context of the counseling relationship. Dr. Melfi's management of the therapy process using both her therapist and psychiatrist identity can be given as an example of role changes in the professional relationship. Although it is not clearly seen in therapy sessions, it is observed that the client acts within the scope of informed consent by implying that they have talked about the limits of confidentiality before and reminding these limits by stepping in while she is making a statement about her job. Likewise, it can be seen in the statement she made while expressing that she could not accept Carmela as her client. In general, she continues her therapy sessions by taking into account the consent of her clients.

Multiple Relationships (ACA Section A; C: The Counseling Relationship; Professional Responsibility & TGCA 3rd Dimension: Section 5; 6: The Counseling Relationship; Multiple Relationships and Boundaries): To avoid multiple relationships, she clearly determined that her main client was Tony by directing Carmela to another therapist. Although Dr. Melfi has conflicting feelings towards her client who tries to influence her, she has not had any emotional or sexual intercourse with her client. When there were accidental encounters with her client, she generally did not allow this to lead to multiple relationships and tried to minimize the damage as much as possible. Multiple roles that may contribute to the counseling

relationship can be considered within the scope of boundary extension. Dr. Melfi and Dr. Elliot's situation as colleagues can be given as an example.

Boundaries (ACA Section A: The Counseling Relationship & TGCA 3rd Dimension: Section 5; 6: The Counseling Relationship; Multiple Relationships and Boundaries): In the terms of boundaries and protection of professional relationship, Dr. Melfi's statement about the coffee Tony brought to the therapy session, saying it was not suitable for the nature of her professional relationships, and refusing the gift basket and the holiday tickets he bought can be given as an example. Adjusting herself to how the client would prefer to behave when they meet at the restaurant in the early stages of the therapy process with Tony can be considered ethical in terms of protecting the client's well-being and confidentiality in case of border crossing. Despite being acquainted with Jennifer before the therapy process, Dr. Elliot's motivation to continue with the process and to act for the benefit of the client can be described as expanding the boundaries of counseling. The tendency to expand the boundaries of counseling is also seen with Dr. Melfi. Accepting to meet her client in the car due to his excuses can be given as an example of this situation.

Confidentiality and Dangerous Clients (ACA Section A; B: The Counseling Relationship; Confidentiality and Privacy & TGCA 3rd Dimension: Section 3; 4: Professional Responsibility; Confidentiality and Record-Keeping): While Gloria's relationship with Tony continues, Dr. Melfi's not sharing any information about Gloria with Tony, and protecting her confidentiality when she dies can be given as examples of ethical situations. When she invited Carmela to Tony's sessions, she acted faithfully to the confidentiality of Tony's statements. Even if her parents or other family members talked about her client, she did not share any information. In the restaurant encounter with Tony, she also showed that she could not answer her boyfriend's curious questions. At the same time, she saw her client with his lover and there was some exchange of information about his different lovers during the sessions. In such cases, she protected the privacy of the client. There were times when she tried not to be included in the conversations about her client in her sessions with her friend Dr. Elliot.

Professional Competence (ACA Section A; C: The Counseling Relationship; Professional Responsibility & TGCA 3rd Dimension: Section 3: Professional Responsibility): Her reaction to her client's compliments stating that it is not appropriate to accept, which may lead to a false impression in the eye of the client, can be given as an example of the ability to manage the process. Dr. Melfi's asking for help from a professional because of her alcohol problem, family conflicts, rape and to serve her clients more effectively are examples of ethical and professional behaviors. She acted faithfully to the limits of her authority while working with her client.

Examples of Unethical Situations

In *The Sopranos*, there are examples of unethical situations as well as ethical behaviors (Table 5). When the unethical behaviors in the scenes are analyzed, it is seen that the scenes are most frequently on counseling relationship (f= 26), followed by boundaries (f= 18), confidentiality (f= 18) and professional competence (f= 16). Although there is a risky client situation in all of the therapy scenes in the series, the list can be followed with dangerous client (f= 7) with reference to the scenes in which the aspect that carries risk for the therapist is dominant, and finally, multiple relationships (f= 5) when the scenes in which Dr. Elliot and Jennifer are seen as dominant are taken into consideration, although they include all of the therapy sessions in which they are together.

Table 5.
Scene Examples for Unethical Situations

Theme	Stage Information Season- Episode/Minute	Unethical Situations	Code of Ethics
Counseling Relationship	2-5 / 41.'52"-42.'46"	Dr. Melfi's persistent scheduling of appointments for Tony	ACA (2014): A.5.a, A.6.a, A.11.a. TGCA (2021): 5.2.2., 9.5.1.d.
	2-11 / 16.'53"-18.'28"	(Contextual Violation) Jennifer's disregard for the client's voluntariness and her attempts to persuade the client to continue therapy	ACA (2014): A.4.a, C.2.g. TGCA (2021): 5.3.8., 9.5.1.d.
	6-19 / 37.'18"-39.'23"	(Contextual Violation) Jennifer's inability for making appropriate termination and/or referral	ACA (2014): A.11.b, A.11.d. TGCA (2021): 5.3.8.
Multiple Relationships	3-7 / 09.51-13.39	Dr. Melfie's individual therapy session with Tony's wife Carmela	ACA (2014): A.6.8. TGCA (2021): 6.1.1.
	5-1 / 36.'45"-37.'55"	(Contextual Violation) Jennifer and Dr. Elliot's relationship as friends, colleagues and therapist-client	ACA (2014): A.5.d., A.6 TGCA (2021): 5.4.5., 5.4.8, 6.1.1, 6.1.5., 11.3.6.c.
	6-20 / 13.'23"-15.'50"	(Contextual Violation) Jennifer and Dr. Elliot's relationship as friends, colleagues and therapist-client	ACA (2014): A.5.d., A.6.a. TGCA (2021): 5.4.5., 5.4.8, 6.1.1., 6.1.5., 11.3.6.c.
Boundaries	1-6 / 25.17-28.02	Tony's implicit sexual interest in Dr. Melfi, complimenting her, kissing her. Also Tony's having Dr. Melfi's car fixed.	ACA (2014): A.5.a, A.10.c. TGCA (2021): 5.4.2., 5.5.6.
	2-3 / 15.'10"-15.'50"	Dr. Melfi's unprofessional relationship with Tony at the restaurant	ACA (2014): A.5.a., A.6.b. TGCA (2021): 6.1.3., 6.2.3., 6.3.7.

	2-5 / 41.'52''-42.'46''	Dr. Melfi's calling Tony in the evening hours	ACA (2014): A.6.b. TGCA (2021): 6.2.1., 6.2.3., 6.4.1.
	1-8 / 24.'08''-24.'56''	Dr. Melfi's cooperation with Tony's illegal actions (not reporting them to authorities)	ACA (2014): B.2.a TGCA (2021): 4.4.3., 4.7.2., 4.7.3., 5.3.7.
Confidentiality and Dangerous Clients	1-13 / 7.'02''-10.'14''	Tony's threatening Dr. Melfi and Dr. Melfi's diagnosing Tony's mother	ACA (2014): A.4.a., B.2.a., E.5.d. TGCA (2021): 5.1.5., 4.3.2., 4.4.3., 4.7.2., 3.3.13
	3-4 / 06.'07''-07.'34''	(Contextual Violation) Jennifer's giving the name of her client Tony in her personal session, her inability to maintain the confidentiality of her client diary	ACA (2014): B.1.c., B.3.d. TGCA (2021): 4.3.1., 4.18.1., 4.18.2., 5.1.7.,
	3-4 / 34.'30''-36.'56''	Dr. Melfi's continuing the sessions without letting go of the impact of being raped, seeing therapy as a personal cure.	ACA (2014): C.2.g. TGCA (2021): 2.1.1., 3.4.9., 3.5.8., 5.3.11.
Professional Competence	3-4 / 48.'45''-51.'08''	Dr. Melfi crying during the session, deterioration/weakening	ACA (2014): C.2.g. TGCA (2021): 2.1.1., 2.1.2., 3.4.9., 3.5.8., 5.3.8., 5.3.11.
	6-20 / 13.'23''-15.'50''	(Contextual Violation) Dr. Melfi's failure to follow/ignore the scientific basis for implementation models and insistence on harmful practices	ACA (2014): C.7.a. TGCA (2021): 2.1.4., 2.1.5., 5.3.8., 5.3.11.

Psychological Counseling Relationship (ACA Section A; C: The Counseling Relationship; Professional Responsibility & TGCA 3rd Dimension: Section 3,4,5 Professional Responsibility; Confidentiality and Record-Keeping; Multiple Relationship and Boundaries): It is the nature of the dyadic relationship that is emphasized in the counseling relationship category. Dr. Melfi has several difficulties in behaving like a professional during her therapy sessions with Tony. Dr. Melfi was unable to effectively solve the equation of staying under the influence of Tony, a macho man (dangerous client) who acts illegally or takes his sexual attraction and flirtatious attempts as therapy arguments. Besides, the scenes in which Dr. Melfi ignores the consent principle of the client and persistently invites him to an appointment can be considered as a clear indication of this.

Looking at the motive of Jennifer's therapy with Dr. Elliot, the necessity of continuing the therapies with Tony is predominant and it is mostly about convincing Dr. Elliot about her session with Tony. In the series, the fact that Dr. Melfi exhibits different approaches in her relationship with her clients reveals another aspect of the counseling relationship. While Dr. Melfi discusses her concerns about Tony's safety and the possibility of helping him in sessions with Dr. Elliot, on the other hand, although she was aware of Gloria's suicidal tendency (dangerous/risky client), she chose to stand by and eventually Gloria committed suicide. When Dr. Melfi's professional relationship with Gloria is evaluated, it can be stated that the limits of confidentiality and the security of the client are ignored. Therefore, it can be argued that Dr. Melfi did not demonstrate the necessary competence in managing risky situations with dangerous/risky clients.

Consent of the client is essential in the counseling relationship and the nature of this relationship is professional. However, the fact that Dr. Melfi communicates with Tony during therapy sessions and outside of working hours and does not mind calling him client on the home phone is not compatible with the nature of this relationship. In case of need, an effective termination can be made in the counseling relationship by considering the well-being of the client, or there may be a referral to another professional (ACA, 2014, TGCA, 2021). Judging by her therapeutic relationship with Tony and Gloria, actions taken by Dr. Melfi such as not terminating sessions effectively and not referring her clients to another professional despite the need, her insistence on continuing with her clients, and exhibiting an individual risk taking attitude can be considered as signs that the counseling relationship has deviated from professionalism. Furthermore, Dr. Melfi's tendency of posing a risk to her clients shows the clear violation of the principle: "do not harm the client", which forms the basis of ethical codes. Indeed, although she learned that the therapy approach (psychoanalytic therapy) used in sociopathic/antisocial individuals in the sessions with Dr. Elliot in colleague meetings was not effective, her continuing therapy with Gloria, shows that the principle of not harming the client is ignored, the therapeutic promises of the client regarding the process are not professional and the client's choice is not respected. Moreover, Dr. Melfi is also very weak in monitoring the effectiveness of therapy, in advancing the treatment process by referring to her personal opinions.

Considering Dr. Melfi's ongoing session with Tony as a professional and her session with Dr. Elliot, it is seen that there is no information about the limits of the service, its framework, and the rights of the client through informed consent. The content of Jennifer's therapy sessions with Dr. Elliot, a previous acquaintance, can be personal-oriented or vary from colleague support to supervision. Failure to specify these boundaries is also evident in the sessions with Gloria, Tony, and Carmela. And not informing and taking necessary precautions for Gloria, who has a suicidal tendency, can be given as an example of this situation. Dr. Melfi's admission of Carmela to individual sessions while attending sessions with Tony also provides indications that the framework for informed consent has not been determined.

Multiple Relationships (ACA Section A: The Counseling Relationship & TGCA 3rd Dimension: Section 3;4; 5; 6: Professional Responsibility; Confidentiality and Record-Keeping; Psychological Counseling Relationship; Multiple Relationships and Boundaries): Dr. Melfi's mixing up the dates with Gloria and meeting Tony and this way having a sexual relationship indicate the existence of multiple relationships. While listening to her two clients, Dr. Melfi waited for them to confess their relationship and continued the therapy process, remaining on the multirelationship line. Dr. Melfi did not follow a way of framing the relationship with both of her clients (Gloria and Tony) and determining what framework to stick to (updating informed consent) while talking to each other in sessions. Tony's unawareness of Gloria's suicidal tendencies and his guilt over Gloria's suicide after they break up exemplifies the effect multiple relationships can have. He is also angry at her therapist for hiding this information. This situation also created a trust problem in the therapeutic relationship between Dr. Melfi and Tony. She demonstrated a similar situation by personally accepting Tony's wife for a session.

Dr. Melfi's invitation to Tony's wife Carmela, with his approval, is a professional approach that can be effective in terms of using the client's support network relationship. On the other hand, it is seen that accepting Carmela to individual therapy opens the door to ethical violations and problems for setting the

boundaries in multiple relationships and the therapist's identification of the main client. Dr. Melfi used role changes in the professional relationship by inviting Carmela to Tony's sessions with Tony's permission; however, accepting Carmela individually created multiple relationships and laid the groundwork for various risks as stated before. In addition to these, there are also multiple roles between Dr. Elliot and Jennifer. It is possible that they come together outside of therapy, have mutual friend groups, and also have therapist-client relationships.

Boundaries (ACA Section A: The Counseling Relationship & TGCA 3rd Dimension: Section 5; 6: Psychological Counseling Relationship; Multiple Relationships and Boundaries): There were problems between Dr. Melfi and Tony, in establishing and maintaining boundaries in some cases, both during and between therapy sessions. This situation exhibited a repetitive pattern in terms of gift-giving, charging money, and communication style. Gift-giving that started with the coffee brought to the sessions progressed to reserving a table in a restaurant, handling costly vehicle repairs, sending gift baskets, and buying holiday tickets. A standard could not be established in terms of payments, and the delays were followed by Tony's overpayments. Words used in a flirty manner in the dialogues between them or Tony's swearing, shouting, and walking on her when he is displeased can be considered as repetitive behavior. There were times when the therapist had a hard time setting boundaries when Tony was kissing his therapist on the cheek. Also, Dr. Melfi watches Tony's house, uses a flirtatious style in the restaurant without her client's approval and when her client's friends are around. In some cases, Dr. Melfi held her sessions in the hotel room or the car. Basically, while sessions should be client-focused, Dr. Melfi diagnosed Tony's mother in some sessions. Although Dr. Elliot and Jennifer have a therapist-client relationship, meeting with mutual friends at dinners can be given as an example of unethical situations. It can be stated that these behaviors form a repetitive nature, as the therapist does not display a clear attitude towards the situations described above, by not setting the boundaries and conveying sufficient clarity to the other party.

Confidentiality and Dangerous Clients (ACA Section B: Confidentiality and Privacy & TGCA 3rd Dimension: Section 4; 5: Confidentiality and Record-Keeping; Psychological Counseling Relationship): During the many sessions of her personal therapy, Jennifer talked about Tony and blurted out his name in one of the sessions. Considering Tony's being a mafia leader and skepticism about secrecy also seems risky for Dr. Melfi to share this information with Tony. Although not explicitly stated, Dr. Melfi and Dr. Elliot are aware that Tony is a mobster and actively commits a crime. In her sessions with Tony, Dr. Melfi almost followed the urge to help instead of following the ethical and legal process. Considering Tony's communication with women and his drive to "get" women, a runaway-chaser situation dominates beyond professionalism in the relationship between Dr. Melfi and Tony. Dr. Melfi's sexual interest in Tony manifests itself in her dreams. Dr. Melfi's ex-husband, son, and parents are also aware of Tony. Even Tony has also been the subject of some of Dr. Melfi's friends' meetings. In addition, Tony has problems with anger and trust. In some sessions, it was seen that he attacked Dr. Melfi and threatened her. Confidentiality and risky client context also take place between Dr. Melfi and Gloria. Dr. Melfi, on the one hand, maintains confidentiality for her client Gloria, on the other hand, ignores the client's tendency to self-harm, and fails in attempts to refer her to another professional and prevent harm.

Professional Competence (ACA Section A, C: The Counseling Relationship; Professional Responsibility & TGCA 3rd Dimension: Section 3: Professional Responsibility): When ethical violations of professional competence are evaluated in the context of Dr. Elliot and Jennifer's sessions, in some sessions, it is seen that Dr. Elliot takes a fancy to Tony's being a mafia leader and therefore establishes a relationship that prioritizes his curiosity in the therapy sessions. On the other hand, Dr. Elliot, with his professional identity, identifies Tony as a sociopath and tries to persuade Jennifer to end the sessions with Tony. So, it can be stated that it causes the deterioration of the nature of the therapeutic relationship in the Dr. Melfi-Tony therapy sessions. Similarly, this also causes complexity of the nature of the helping relationship in the therapeutic process of Dr. Elliot and Jennifer.

Dr. Melfi avoids referring Tony to another professional and has a hard time admitting this to herself. Thus, she manipulates her basic responsibility towards the client. Dr. Melfi messes up Tony's appointment

date, insists on him coming on appointments, drinks pre-session alcohol. The fact that Tony becomes the center of her therapy sessions with Dr. Elliot, that she continues to see clients despite the anger caused by being raped and not being able to legally protect her rights, and not being both physically and psychologically well in this process are signs of deterioration of professional competence. Moreover, falling of the crutch scared her, and then she cried, and even her mind was busy asking Tony for help and getting justice in this way. The increasing curiosity of Dr. Elliot about Dr. Melfi's sessions with Tony, and accepting someone with multiple relationships as a client are examples of professional competence and responsibilities.

Discussion

This study aimed at presenting examples of the violation of ethical principles through the therapy and therapy-related scenes of *The Sopranos* (Chase et al., 1999-2007) series and also seeks to contribute to experiential ethics teaching by creating a supportive teaching material for the ethical decision-making process in light of the ethical codes of ACA (2014) and TGCA (2021). In this context, the research findings provide examples of the role of informed consent in the process of the client's permission and rights as well as the change in the counseling relationship over time. Moreover, they present instances about how confidentiality, working with dangerous clients and changing relationships in the process differentiate professional competence. Similarly, in the literature, counseling relationship, multiple relationships (Gibson & Pope, 1993), boundaries (Sinclair & Pettifor, 2001; Smith & Fitzpatrick, 1995), confidentiality, and dangerous client (Çetinkaya-Yıldız, 2019; Kress et al., 2006; Pettifor & Sawchuk, 2006), and professional competence (Kress et al., 2006) are among the ethical issues that are frequently addressed. In this respect, it can be stated that the findings obtained in the study include the basic ethical issues in psychological counseling.

The findings also allow counselor candidates to witness how the client's needs are being ignored, while it is believed that they act on the principle of not harming the client. Such situations illustrate that the boundaries are sometimes crossed for the benefit of the client and often turn into a violation without even being aware of it. In *The Sopranos*, a similar situation can also be observed as the therapist acts with emotional motivations rather than thinking about the benefit of the client which encourages the client's dependence on the therapist (Koocher & Keith-Spiegel, 2016).

Sexual attraction, which is among the serious ethical problems of mental health professionals (Capawana, 2016) was included in many therapy sessions or related scenes in the series. The sexual interest of clients towards their therapist is not surprising and is not considered in the high risk group (Elkatawneh, 2013); however, the therapist is expected to fulfill his/her basic ethical responsibilities without any rationalization (Pope & Vasquez, 2007). It is seen that this situation, which is considered as a therapy argument in the series, leads to erroneous evaluations that will open the door to ethical problems. Dr. Melfi sometimes showed an explanatory and informative approach to the sexual feelings of the client, and in such cases, as Koocher & Keith-Spiegel (2016) pointed out, she tried to protect the professional boundaries and her client's self-conception. On the other hand, the therapist felt different emotions such as anger, fear, and affection towards the client. It has also been revealed that different emotions can be felt towards clients during the therapy process (Pope & Tabachnick, 1993). With the teaching material created within the scope of the study, it is possible to open a discussion area and bring perspective to the counselor candidates regarding these situations such as how to progress as a professional in the face of the client's sexual interest, how sexual attraction can be reflected in the therapy process and how the therapist can progress as a professional and without harming the client.

Some of the other noteworthy border crossing problems in the series are that the client sends a gift basket, a holiday ticket. In research on various ethical issues, it has been reported that therapists accept low or high cost gifts (Pope et al., 1987). In ethical codes, it is recommended for therapists to evaluate various aspects of accepting/not accepting gifts (ACA, 20014; TGCA, 2021). In this evaluation, therapists are expected to take care of the client's benefit (Smith & Fitzpatrick, 1995) and prevent damage to the therapeutic relationship (Barnett & Johnson, 2015). The consultant comes over with different gifts throughout the series due to Dr. Melfi's inability to make the boundaries clear enough. Considering the

benefit of the client in ethics education, it can be ensured that the multi-evaluation system regarding the situation can be activated in the counselor candidates while accepting/not accepting the gift. In this sense, the importance of paying attention to the meaning of the gift and the underlying motivation (Barnett & Johnson, 2015) and clarifying the boundaries for the client in the decision-making process can be emphasized through scene examples.

The series covers Dr. Melfi's personal therapy process both with personal and professional examples in the context of her family life and relationships and also includes the possible consequences of choices in this process. It is recommended to evaluate the pros and cons of providing professional help before accepting a person with whom one has been in a previous relationship as a client, and if there are hesitations about the process, alternatives should be taken into consideration (Barnett & Johnson, 2015; Erickson, 2001). The relationship between Dr. Melfi and Dr. Elliot shows how trust and experience can sometimes become dysfunctional or pose risks on the path from a colleague-client relationship in social settings to a therapist-client relationship, with the transformation from crossing boundary to boundary violation. Considering that multiple relationships are frequently experienced (Pettifor & Sawchuk, 2006), it is thought that the series encourages counselor candidates to question their risky areas and orientations by introspecting themselves. During the ethics education process, psychological counselor candidates' awareness about what questions they can ask themselves and ability to talk through the training material can enable them to see different perspectives by addressing their needs while protecting their privacy.

Another ethical issue obtained in the research is confidentiality, which is the focus of many studies (Bodenhorn, 2006; Çetinkaya-Yıldız, 2019; Pettifor & Sawchuk, 2006). In the series, Dr. Melfi calling her clients in the presence of her ex-husband, reading her ex-husband's client record book, sharing information about Tony with her family/ex-husband and personal therapist, Dr. Elliot's use of information he received from his client Jennifer are examples of different forms of confidentiality in a colleague environment (Pope & Vasquez, 2007). The study by Pope et al. (1987) revealed that therapists share information about their clients with third parties. Through the teaching material, it may be possible to see how different situations such as family-friend environment, personal therapy, and life threatening situations create a tendency to behave. At the same time, attention can be drawn to different forms of confidentiality in ethics teaching. The importance of confidentiality can be explained through the examples in the series by revealing the consequences of violating confidentiality in line with personal needs, with or without mentioning the client's name.

It is also among the ethical responsibilities of a therapist to share the necessary information with authorities in various exceptional cases (ACA, 2014; Turkish Counseling and Psychological Counseling Association, 2021). It was observed that Dr. Melfi did not report her client, who was a member of the mafia and who was involved in various crimes during the therapy process, to authorities, she maintained confidentiality against the suicidal client, and contradicted her statement made in the first session regarding the violation of confidentiality in exceptional cases. Similarly, there is a study which shows that confidentiality is maintained against suicidal and/or homicidal clients (Pope et al., 1987). In such cases, it is very important for the therapist to carefully evaluate the risk factors and warning signs regarding the clients (Pope & Vasques, 2007), and even integrate this information and evaluations with the client in terms of the principle of the client not being harmed (ACA, 20014; Turkish Counseling and Psychological Counseling Association, 2021). In the study, while Dr. Melfi was able to demonstrate her professional competence in terms of dangerous clients and confidentiality, it was also found that she could not make sufficient evaluation and integration. These findings are valuable in terms of recognizing the importance of how this knowledge can find a response in the client rather than mere knowledge in teaching ethics. While it is aimed for counselor candidates to learn in risk-free environments, this material also allows them to gain a multidimensional perspective on situations involving risk. Counselor candidates, accompanied by the instructor, can evaluate possible risks through the teaching material, discover how the decision-making process can work in such situations and how they can use sources of reference.

Within the scope of the study, concrete examples of different aspects of professional competence were also presented. Dr. Melfi's insistence on the therapy method she adopts by ignoring the scientific

findings and not sending her client indicates that she neglects the knowledge and diligence (Welfel, 2016) or mental (Pope & Vasquez, 2007) layers of professional competence because she cried in the presence of the client, attended the sessions even though she did not feel well. This reveals that she does not take into account the emotional competence dimension (Pope & Vasquez, 2007), which includes “recognizing emotional difficulties, weaknesses, and needs”. On the other hand, the fact that Dr. Melfi continues to individual therapy for her problems (alcohol, family problems, obsession, trauma, etc.) reflects the knowledge and skills of the approach she has adopted, which means she is aware of (ACA, 2014) and tries to increase her emotional competence (Pope & Vasquez, 2007), which is a sign of her good level of knowledge and skills (Welfel, 2016). Consequently, it can be pointed out that professional competence in ethics teaching is a multidimensional structure by making use of therapy and related scenes. In this way, psychological counselor candidates can gain knowledge and self-awareness about each dimension and evaluate professional competence holistically.

It is quite possible to see the warning signs, which Koocher & Keith-Spiegel (2016) refer to as “red flags” in *The Sopranos*. It can be experienced how ACA (2014) and Turkish Counseling and Psychological Counseling Association (2021) can be used when evaluating situations that are ignored and that can open the door to many ethical violations. It is thought that seeing and experiencing how the functioning of cultural and legal regulations and ethical codes can be used together and how they can effectively use their own decision-making mechanisms at points where these factors do not support each other will enrich their learning processes.

Conclusion

The *Sopranos* (Chase et al., 1999-2007) series is a relevant example of the gray areas in which right and wrong cannot always be clearly reflected in practice and ethical and unethical situations can be intertwined. Besides, it can provide insight into what effects of ethical violations are decisive in the process and how these violations follow one another, as one can understand from the scenario through characters and their interactions. This situation draws attention to the importance of adherence to ethical principles and the immediate and chain effects of possible violations.

The *Sopranos* is a series that creates a dilemma about professional ethics. These situations, which are also a summary of how right and wrong, ethical and unethical can be affected in context, allow the teaching of professional ethics to be discussed from the perspective of the transfer of knowledge to situations and possible constituents. The therapy scenes discussed in the research not only show how the clarity of the border is lost in ensuring the well-being of the client but also exemplify how situations where the well-being of the society and the client’s well-being do not coincide turn into a series of ethical violations. Dr. Elliot and Jennifer’s sessions are also an indication of how multiple relationships blur the boundaries, and years of experience are compromised with unethical behaviors. The stated situations express the necessity of framing the behavior of colleagues among professionals, along with the moments when the autonomy of professionalism is lost (Schoener, 2008). Content like this in counselor education is a guide for regulating and establishing the ethical behavior of counselor candidates (Corey et al., 2011). This study may provide an opportunity for counselor candidates to realize their tendencies in the ethical decision-making process, as well as to realize how ethical standards are related to counseling practices (Calley, 2009). Applied ethics teaching has an important role in gaining professional identity (Corey et al., 2011). The sampling of ethical and unethical scenes in *The Sopranos* also shows that positive and negative examples can coexist, as Lehman (2002) emphasizes.

Limitations and Suggestions

While considering the research findings, it is possible to see different interpretations due to the differences in point of view, apart from the definitions and determinations of the researchers and related experts. Analyzing the relevant scenes by other researchers will contribute to the representativeness of the material in question. The disadvantages of document analysis include the fact that the document reflects a particular group, being limited to what the document presents, and being limited to the image it presents of the culture it addresses (Bailey, 1982). In terms of representing the cultural structure,

studies on creating teaching materials can be planned through TV series and films that reflect the culture lived in. The ethical and unethical situations covered in the research are limited to what the series' scenario offers. Counseling professional ethics is a very broad field. So, only ethical evaluations related to individual therapy were included in the study. Examples of ethical and unethical situations that may be encountered in more specific areas such as couple/family therapy, school counseling, and group therapies are not included. As the material does not constitute the course content alone, enhancing it with student journals and group work can increase the contribution of the material to the teaching process.

Author Contribution Rates

The authors contributed equally to the study.

Ethical Declaration

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

Conflict Statement

The author declares no competing interests.

Türkçe Sürümü

Giriş

Meslek profesyoneli olmanın öncülleri arasında yer alan meslek etiği, güç ve karmaşık bir süreç olması nedeniyle, etik öğretimi sürecini daha da ön plana çıkarır. Bu sürecin önemli bir parçası; net olmayan, tartışmalı ve seçeneklerin ayırt ediciliğinin zor olduğu durumları içeren etik ikilemlerin nasıl ele alınacağına öğretilmesidir (Jordan & Meara, 1990). Etik ihlale açık olan yaygın ikilem alanları arasında; bilgilendirilmiş onam, psikolojik danışma ilişkisi, gizlilik, sınırlar, psikolojik danışman yeterliliği ve çoklu ilişkiler yer alır (American Counseling Association [ACA], 2014; Bond, 2017; Knapp & Vandecreek, 2010). Psikolojik danışma sürecinde ortaya çıkan çeşitli etik ikilemlerin uygulamada nasıl deneyimleneceği ve deneyimlenmesi hâlinde etik kodlar ve yasal durumlar ile birlikte nasıl ele alınacağı etik karar verme becerisinin gelişmesi açısından önemlidir. Bu noktada, deneyimsel öğrenme yöntemleri dışsal bir deneyimin içsel bir anlama dönüştürülmesine yardımcı olur (Pelsma & Borgers, 1986). Bireysel ve/veya grup çalışması olarak kullanılabilir çeşitli yöntemler vardır. Öne çıkan yöntemler arasında; popüler kültürü içeren materyaller (dizi, film, kitap), ifade edici yöntemler (sanat, yazılı çalışmalar), vak'a örnekleri, terapi videoları ve canlandırmalar (Gibson, 2007; Henderson & Malone, 2012; Koch & Dollarhide, 2000; Thomason, 2008) yer alır. Alan yazınında filmlerin/videoların sınıf içerisinde öğretim materyali olarak kullanımının öğrencilerdeki farklı zekâ türlerine hitap edebileceğine ve böylelikle en üst düzeyde öğrenmenin sağlanabileceğine dikkat çekilir (Berk, 2009). Aynı zamanda video/film kullanımının öğrencilerin ders içeriğinde yer alan kavramları daha iyi anlamalarını ve uygulamalarını sağladığı, eğiticinin sınıfla kurduğu ilişkiyi de pozitif yönde etkilediği belirlenmiştir (Koch ve Dollarhide, 2000). Bu nedenle psikolojik danışman eğitiminde filmlerin öğretim aracı olarak kullanılması etkili bir yöntem olarak değerlendirilir (Derin & Çetinkaya-Yıldız, 2018; Toman & Rak, 2000; Villalba & Redmond, 2008).

Etik konuların öğretiminde deneyimsel, dışavurumcu ve popüler literatür kullanılabilir (Gibson, 2007; Siviş-Çetinkaya, 2019). Bu süreç kendini yansıtmaya, kişisel ve profesyonel değerleri bütünlendirmeye, çok kültürlü bir bakış açısı geliştirmeye ve teori ile uygulama arasında köprü kurmaya katkıda bulunur (Ruiz vd., 2020; Warren vd., 2010). Literatürde "In Treatment" (Siviş-Çetinkaya, 2017) gibi etik eğitiminde dizi/filmlerin eğitim materyali olarak kullanılmasına ve 1990-2010 yılları arasında vizyona giren Hollywood filmlerinde terapi sahnelerinin etik değerlendirilmesine yönelik çalışmaların olduğu görülür (Flouton Barnes, 2011). Bununla birlikte, mesleki etik öğretimi geliştirebilecek materyaller ve referans kaynaklar açısından bir sınırlama vardır.

Türkiye'de etik kodların hazırlanması ve yayınlanmasından Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği (Türk PDR Derneği, 2021) sorumludur. Türkiye'de etik eğitimi ve bu alanda çalışanların ihtiyaçları konusunda yapılan çalışmalarda uluslararası kodların da referans alındığı gözlemlenmiştir (Siviş-Çetinkaya, 2015). The Sopranos (Chase vd., 1999-2007) farklı kültürleri içeren bir yapımdır için uluslararası referans kaynağı olarak ACA (2014) etik kodlarının kullanılmasına da olanak sağlamaktadır. Bu noktada öğrencilerin, karşılaştırmalı bir şekilde etik karar verme sürecini öğrenmeleri ve dersteki öğretim sürecinin Bloom Taksonomisi'ne (Bloom vd., 1956) göre bilgi ve kavrama düzeyinde kalmadan, analiz düzeyine taşınması amacıyla iki farklı ülkeye ait etik kodun karşılaştırmalı olarak kullanımına imkân tanımının öğretim süreci için zenginleştirici olabileceği düşünülmüştür. Bu amaçla, etik çalışmalarda çok sayıda atıf aldığının gözlenmesi, dizinin Amerikan yapımı olması ve kodların genel uygulamaları kapsamı nedeniyle ACA (2014) Etik Kodları seçilmiştir.

Mevcut Çalışma

Terapistin değerleri, sunduğu hizmetin niteliği ve etik durumların belirli bir zaman diliminde veya bağlamda değerlendirilmesi film/video gibi materyallerde dizilere kıyasla sınırlı bir süreci içermesi dolayısıyla daha güç olmaktadır. Flouton Barnes'in (2011) Hollywood filmlerini incelediği çalışmada bunu görmek mümkündür. Terapi sahnelerinin profesyonel temsilini sağlayan çok az örneğin bulunması The

Sopranos (Chase vd., 1999-2007) dizisini diğer görsel materyallerden daha öne çıkarmaktadır. Bu yönüyle The Sopranos dizisi, bu araştırma ile etik ve etik olmayan durumları sürece yayılan bir doküman üzerinden tanımlama imkânı sunar. Araştırmanın temel amacı, The Sopranos dizisinin terapi ve terapi ile ilgili sahneleri üzerinden ACA (2014) ve Türk PDR Derneği (2021) etik kodları çerçevesinde;

- Etik ve etik olmayan durum örnekleri sunmak,
- Etik karar verme süreçlerine yönelik destekleyici bir öğretim materyali oluşturarak deneysel mesleki etik öğretimine katkıda bulunmak amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, Home Box Office [HBO], dizilerinden The Sopranos'un (Chase vd., 1999-2007) bütün bölümlerinde (6 sezon 86 bölüm) yer alan terapi sahneleri ve terapi ile ilişkili olan sahneler incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, yazılı ve elektronik (metin veya görüntü) dokümanları değerlendirmek için kullanılan sistematik bir yöntemdir (Bowen, 2009). Böylelikle mevcut araştırma, tekrar edilmesi zor veya nadiren oluşabilecek durumların saptanabilmesine ve materyalin başkaları tarafından da kullanılabilmesine imkân tanır. Bu durum söz konusu materyalin geçerliliğini sınıma imkânı da sunar. Nitel araştırma bazında değerlendirildiğinde de bu imkânın sunulması araştırmanın tekrar edilebilirliğini de sağlar (Marshall & Rossman, 1999). Doküman analizi çalışmalarında; katılımcı tepkiselliğinin ve etkileşimin olmaması, sürece dayalı birçok olayın değerlendirilebilmesi, zamana yayılmış analiz imkânı, görsel ve yazılı materyaller ile zenginleştirme ve düşük maliyet imkânı gibi çeşitli avantajlar söz konusudur (Bailey, 1982).

Örneklem

Araştırmanın evreni The Sopranos (Chase vd., 1999-2007) TV dizisinin 86 bölümünde yer alan terapi sahneleri ve terapi ile ilişkili sahnelerdir. Araştırma kapsamında 148 sahne belirlenmiştir. Dizide çok sayıda terapi sahnesinin bulunması nedeniyle araştırmacılar tarafından çeşitli dâhil etme ve dışlama kriterleri oluşturulmuştur. Bağlamsal etkiyi koruyarak sahneleri değerlendirebilmek için aynı terapist ve danışan arasında geçen sahnelerin devamlılık içeren bir hikâyesinin olması dikkate alınmıştır. Ayrıca bir veya iki kısa seanstan oluşan terapi sahneleri (bireysel, grup veya aile terapisi, çocuk ve ergen terapisi) ve içeriğin/diyaloğun sınırlı olduğu terapi sahneleri de verilerin azaltılmasında dikkate alınan kriterler arasındadır. Belirlenen bu ölçütler doğrultusunda araştırmanın örneklemini Tony Sopranos-Dr. Jennifer Melfi ve bu terapi sürecinin bir parçası olarak seanslara dâhil olan Carmela Soprano'nun sahneleri ile Dr. Jennifer Melfi-Dr. Elliot Kupferberg'in sahnelerinden oluşturmuştur. Özetle, çalışmada 126 terapi ve terapi ile ilişkili sahne incelenmiştir.

Etik Durum

Araştırma öncesinde Sakarya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan izin alınmıştır (Tarih: 08.07.2021; Belge No: E-61923333-000-43250).

Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında terapi sahnelerini konu alan üç farklı dizi belirlenmiştir. Bunlar; In treatment, Gypsy ve The Sopranos'tur. In Treatment, etik ve etik olmayan davranışları incelemeye fırsat sunan seanslar arası etkileşime yer vermemesi nedeniyle elenmiştir. Bir diğer aday dizi olan Gypsy ise, terapist hikâyesini daha çok oturumlar dışındaki zamanlara taşıması nedeniyle elenmiştir. The Sopranos dizisinin (Chase vd., 1999-2007) psikolojik danışma etiğinde önemli olan konu başlıklarını (bilgilendirilmiş onam, psikolojik danışma ilişkisi, mesleki yeterlilik, sınırlar, çoklu ilişkiler, gizlilik, tehlikeli danışanlar) kapsamaması ve yurt dışında yapılan yayınların da dizinin etik konuları ele almaya uygunluğuna dikkat çekmesi dizinin seçiminde etkili olmuştur (Eden vd., 2017; Gabbard, 2002; Schoener, 2008). Bunun yanı sıra, dizinin etik konular hakkında sınıf içi tartışmayı teşvik edebilecek zengin bir içeriğe sahip olduğuna dikkat çekilerek

sınıf içinde kullanımının önerilmesi (Thomason, 2008) ve farklı dil versiyonlarının bulunması (Türkçe, İngilizce gibi) The Sopranos dizisinin tercih edilmesinde belirleyici olmuştur.

Veri toplama sürecinde öncelikle veri kaybını önlemek için her iki araştırmacı da terapi ve terapi ile ilgili sahneleri not etmiş ve bu notlar çerçevesinde sezon-bölüm-dakika/saniye içeren ortak bir değerlendirme tablosu oluşturmuşlardır. Daha sonra belirlenen sahnelerdeki etik durumları değerlendirmek için farklı bir tablo oluşturulmuştur. Bu tablo, etik ve etik olmayan durumlar olarak iki sütundan oluşmaktadır. Araştırmacılar veri toplama aşamasında dizideki terapi ve terapi ile ilişkili sahneleri birçok kez izlemişlerdir. Bu esnada sahnelerde bulunan etik durumları ACA (2014) ve Türk PDR-Der (2021) kodları çerçevesinde tabloya not almışlardır. Araştırmacılar, daha güvenilir bulgular elde etmek için bu adımı birbirinden bağımsız olarak iki kez gerçekleştirmiştir. Araştırmada ele alınan The Sopranos (Chase vd., 1999-2007) dizisinin künyesi Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

The Sopranos Dizisinin Künyesi (Internet Movie Database [IMDb], 2023)

Dizinin Adı	The Sopranos	
Dizinin Orijinal Adı	The Sopranos	
Gösterim Tarihi	1999-2007	
Oyuncular	James Gandolfini (Tony Soprano) Edie Falco (Carmela Soprano) Lorraine Bracco (Dr. Jennifer Melfi) Annabella Sciorra (Gloria Trillo)	Mafya babası/Dr. Melfi’nin danışanı Tony’nin eşi Psikoterapist Dr. Melfi’nin danışanı
Tür	Dram, Suç	
Ülke	ABD	
IMDb Puanı	9.2	21.10.2022
Sezon ve Bölüm Sayısı	6 Sezon- 86 Bölüm	

Dizinin Konusu

The Sopranos (Chase vd., 1999-2007) dizisi, mafya babası Tony Soprano’nun (James Gandolfini) panik atak problemi nedeniyle terapi sürecine dâhil olmasını ve Dr. Jennifer Melfi (Lorraine Bracco) ile bir araya geldiği terapi seanslarını ele alır. Tony, annesiyle çatışmalı bir ilişki içinde olan bir evlat, karısıyla yüzeysel ilişkisi olan bir eş, çocuklarının problemlerini dert edinen; ancak onlara örnek davranış sergileyemeyen bir babayı temsil etmektedir. Aynı zamanda iş çevresinde despot ve otoriter tutum takınan bir mafya lideridir. Tony, evli olmasına rağmen çok sayıda kadınla ilişkisi olan çapkın bir erkektir ve terapisti Dr. Melfi’ye de romantik ilgisi vardır. Terapi seanslarında daha çok panik atak problemi, anne, eş-çocuk ve kadınlarla ilişkisi konusunda yaşadığı problemleri paylaşmaktadır.

Dr. Melfi; İtalya kökenli Amerikalıdır, boşanmıştır ve bir oğlu vardır. Mesleğine kendini adanmış psikanalitik yönelimli bir terapisttir. Dizide ayrıca Dr. Melfi’nin meslektaşı ve eski tanıdığı Dr. Elliot Kupferberg (Peter Bogdanovich) ile devam eden terapi seansları da yer alıyor. Jennifer (Dr. Melfi), bu terapi seansları aracılığıyla; boşanma süreci, tecavüz, danışanı ile ayrışmama, takıntı, alkol problemi gibi sorunlarını çözüme kavuşturmaya ve mesleği ile kişisel yaşamı arasında denge tutturmaya çalışmaktadır.

Dr. Elliot, aynı zamanda meslektaş ve ortak çevreleri dolayısıyla da bir araya geldiği biridir. Her iki terapi öyküsü de yıllara yayılan bir süreci içeriyor.

Verilerin Analizi

Analizin ilk aşamasında sahneler etik/etik olmayan olarak iki kategoriye ayrılmış, daha sonraki aşamada sahnelerdeki içeriklerin karşılık geldiği etik kodlar belirlenmiştir (Zaman 1/İlk analiz). Araştırmacılar 30 gün sonra verileri zamana bağlı güvenilirlik için yeniden analiz ettiler (Zaman 2/Son analiz). Araştırmacılar bu değerlendirmeleri bağımsız olarak gerçekleştirdiler. Bu değerlendirme, Türk PDR Derneği (2021) ve ACA (2014) Etik Kodları referans alınarak yapılmıştır. Analizler tamamlandıktan sonra, Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formüle göre kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplanmıştır. Araştırmacılar, görüş birliği bulunmayan 17 sahne ve rastgele seçilen sahneler dâhil olmak üzere toplam 60 sahneyi (20 sahne x 3 uzman) üç bağımsız uzmana göndermiştir. Uzmanlar, araştırmacı veri tabanı üzerinden rastgele seçilen, meeslek etiği dersine girmiş ve/veya etik alanında araştırma yapmış ve görüş sunmayı kabul etmiş psikolojik danışmanlardır. Uzman görüşleri alındıktan sonra Miles ve Huberman (1994) formülüne göre uzmanların kodlamaları ile araştırmacıların kodlamaları karşılaştırılmıştır (Tablo 2 ve Tablo 3).

Tablo 2.

Etik Durumlar İçin Kodlayıcılar Arası Güvenilirlik

	Araştırmacı 1 (Zaman 2)	Araştırmacı 2 (Zaman 2)	Uzman 1	Uzman 2	Uzman 3
Araştırmacı 1 (Zaman 1)	r= .94	---	---	---	---
Araştırmacı 1 (Zaman 2)	---	r=.92	r=.85	r= .90	r= .85
Araştırmacı 2 (Zaman 1)	---	r=.95	---	---	---
Araştırmacı 2 (Zaman 2)	r=.92	---	r= .90	r=.85	r=.90

Tablo 3.

Etik Olmayan Durumlar İçin Kodlayıcılar Arası Güvenilirlik

	Araştırmacı 1 (Zaman 2)	Araştırmacı 2 (Zaman 2)	Uzman 1	Uzman 2	Uzman 3
Araştırmacı 1 (Zaman 1)	r=.92	---	---	---	---
Araştırmacı 1 (Zaman 2)	---	r=.86	r=.80	r= .85	r=.80
Araştırmacı 2 (Zaman 1)	---	r=.91	---	---	---
Araştırmacı 2 (Zaman 2)	r=.86	---	r= .85	r=.80	r=.85

Etik durumlar için iki farklı zaman diliminde araştırmacılara ait kodlayıcılar arası güvenilirlik .92 - .95; uzman-araştırmacı arasındaki kodlayıcılar arası güvenilirlik .85 - .90 aralığındadır (Tablo 2). Etik olmayan durumlar için iki farklı zaman diliminde araştırmacılara ait kodlayıcılar arası güvenilirlik 86 - .92; uzman-araştırmacı arasındaki kodlayıcılar arası güvenilirlik .80 - .85 aralığındadır (Tablo 3). Bu sonuçlar, kodlayıcılar arası güvenirliliğin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994).

Araştırmada güvenilirlik kademeli ve çoklu değerlendirmelerle sağlandı. Kapsamlı bir zaman tabanlı etkileşimli analiz ile değerlendirici sayısını artırmak, Lincoln ve Guba (1985) tarafından belirtilen ölçütleri de karşılamaktadır. Araştırmacılar tarafından bağımsız olarak ve farklı zamanlarda analizin yapılması ve üç farklı uzmanın değerlendirmeleri ile kontrol edilmesi, analiz sonuçlarının tutarlılığını sağlamaktadır (Gibbs, 2007). İç geçerlik kapsamında verilerin toplanması için yeterli zaman ayrılmış ve uzun süreli etkileşim sağlanmıştır. Dış geçerlik kapsamında araştırmacının benzer durum veya olaylara genellenebilmesi için tüm aşamalar ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Ayrıca araştırmaya konu olan danışan ve terapistler hakkında detaylı açıklamalar yapılmıştır (Creswell, 2002).

Bulgular

Etik Durum Örnekleri

The Sopranos (Chase vd., 1999-2007) dizisinde farklı etik durumlara örnek teşkil edebilecek birçok sahne mevcuttur (Tablo 4). Etik olarak tanımlanan sahneler analiz edildiğinde ilk sırada psikolojik danışma ilişkisi (f= 84), ikinci sırada mesleki yeterlilik (f= 30), üçüncü sırada sınırlar (f= 9), devamında gizlilik (f= 8), tehlikeli danışan (f= 3) ve son olarak çoklu ilişkiler (f= 3) gelmektedir.

Tablo 4.

Etik Durumlar İçin Sahne Örnekleri

Tema	Sahne Bilgileri Sezon-Bölüm / Dakika	Etik Durumlar	Esas Alınan Etik Kodlar
Psikolojik Danışma İlişkisi	1-1 / 08.'20"-09.'36"	Dr. Melfi'nin sürece yönelik danışanın hakları konusunda bilgilendirilmiş onam sunması	ACA (2014): A.2.a., A.2.b. Türk PDR-Der. (2021): 4.3.1., 4.4.1., 4.4.3., 5.1.3.
	1-13 / 24.'04"-28.'25"	Dr. Melfi'nin danışana yönelik sorumluluk duyması, danışanı ihmal etmemesi	ACA (2014): A.1.a., A.4.a. Türk PDR-Der. (2021): 5.1.2., 5.1.4., 5.3.1.
	5-9 / 47.'42"-54.'51"	Dr. Melfi'nin danışana yönelik olası zararı (olası panik atak) önlemede hem psikiyatrist hem de terapist kimliğini kullanması	ACA (2014): 6.d. Türk PDR-Der. (2021): 5.3.10., 5.4.9.
Çoklu İlişkiler	1-6 / 37.'31"-40.'33"*	Dr. Melfi'nin danışanın kendisine olan çekimi ve ilgisini terapi sınırları çerçevesinde ele alarak çoklu ilişkilerden kaçınması	ACA (2014): A.5.a, A.5.b. Türk PDR-Der. (2021): 5.4.2, 5.4.3.

	6-3 / 33'.57"-38'.25"	Dr. Melfi'nin, Tony'nin eşine bireysel terapi vermeyi kabul etmeyip onu başka bir terapistle yönlendirmesi	ACA (2014): A.2.a, A.4.a., C.2.a. Türk PDR-Der. (2021): 5.2.1.
	6-20 / 13.'.25"-15.'.50"	Dr. Elliot'un Jennifer'ı sosyal ortamlarda bir araya geldiği bir meslektaşı olmasına rağmen danışan olarak kabul etmesi	ACA (2014): A.6.a. Türk PDR-Der. (2021): 6.1.3., 6.3.2., 6.3.5.
	1-1 / 41.'.44"-43.'.19"	Dr. Melfi'nin, sevgilisi ile birlikte restaurantta sıra beklerken danışanı Tony ile karşılaşması ve tepkilerini Tony'ye göre yapılandırması	ACA (2014): A.6.b. Türk PDR-Der. (2021): 6.1.3., 6.3.2.
Sınırlar	1-6 / 37.'.31"-40.'.33"	Tony'nin terapistin bilgisi dışında arabasını tamir etmesi gibi hediye veya davranış girişimlerine karşılık Dr. Melfi'nin özel yaşama müdahale olduğunu belirterek kabul edemeyeceğini belirtmesi	ACA (2014): A.10.e. Türk PDR-Der. (2021): 5.5.6.
	1-12 / 37.'.09"-41'.53"	Danışanın acil/riskli durumu dolayısıyla görüşme mekanını değiştirmeye açık olması	ACA (2014): A.6.b. Türk PDR-Der. (2021): 6.1.4., 6.3.2.
Gizlilik ve Tehlikeli Danışanlar	3-12 / 05.'.45"-09'.06"	Dr. Melfi'nin romantic ilişkisi olan danışanlarından Gloria ve Tony'nin bilgilerini bir diğeri ile paylaşmaması	ACA (2014): A.8., B.1.b., B.1.c., B.1.d., B.2.e., B.3.c. Türk PDR-Der.(2021): 3.6.1., 4.2.2.
	4-6 / 15.'.31"-18'.12"	Dr. Melfi'nin danışanı Gloria öldükten sonra da ona ait bilgilerin gizliliğini koruması	ACA (2014): B.3.f. Türk PDR-Der. (2021): 3.6.1., 4.2.2.

	6-20 / 13.'25"-15'.50"	Dr. Melfi'nin meslektaş ortamında danışanı Tony'e yönelik meraklı sorulara yanıt vermektan kaçınması ve bilgi paylaşmaması	ACA (2014), A.8, B.1.b., B.1.c., B.1.d., B.2.e., B.3.c Türk Türk PDR-Der.(2021): 3.6.1., 4.2.2.
	1-1 / 30.'51"-33'.20" 1-1 / 49.'59"-53'.31"	Dr. Melfi'nin Tony ile çalışırken terapist ve psikiyatrist olarak mesleki yetkinlik sınırları dahilinde (ilaç tedavisi vb.) hareket etmesi	ACA (2014): A.1.a., C.2.a., C.2.g. Türk PDR-Der. (2021): 3.3.7, 3.5.2., 3.6.1., 3.7.4.
Mesleki Yeterlilik	1-6 / 37.'31"-40.'33"*	Dr. Melfi'nin danışanının, kendisine olan çekimi ve ilgisini terapi sınırları çerçevesinde ele alarak çoklu ilişkilerden kaçınması	ACA (2014): A.5.a; Türk PDR-Der.(2021): 3.1.3.
	4-4 / 49.'38"-51'.15"	Dr. Melfi'nin zorlayıcı kişisel yaşam olayları (boşanma, tecavüz vb.) dolayısıyla terapi desteği alması	ACA (2014): A.1.a., C.2.a., C.2.g. Türk PDR-Der. (2021): 3.4.9., 3.5.2., 3.5.8., 3.6.1.

*Ortak sahne

Psikolojik Danışma İlişkisi (ACA Bölüm A: Danışmanlık İlişkisi ve Türk PDR Der.3. Boyut: Bölüm 4; 5: Gizlilik ve Kayıt Tutma; Danışmanlık İlişkisi): Dr. Melfi, Tony ile seanslarında genel olarak danışanın iyiliğini korumak ve ona yardımcı olmak adına çaba sarf etmek adına temel sorumluluklarını yerine getirdiği de görülmektedir. Genel anlamda danışanın faydasına mesleki yeterliliklerini kullanma ve süreçte hareket etme eğilimi Dr. Elliot'ta da görülmektedir. Carmela'nın Tony'nin seanslarına destekleyici olması adına dahil edilmesi de psikolojik danışma ilişkisi bağlamında destek ağının kullanılması noktasında etik davranmaya örnek olarak verilebilir. Dr. Melfi'nin hem terapist hem de psikiyatrist kimliğini kullanarak tedavi sürecini yönetmesi mesleki ilişkideki rol değişikliklerine örnek verilebilir. Terapi seanslarında açık olarak görülmesi de danışanın işiyle ilgili bir açıklama yapacağı esnada devreye girerek gizliliğin sınırlarına ilişkin daha önce konuştuklarını ima etmesi ve bu sınırları hatırlatması ile bilgilendirilmiş onam kapsamında davrandığı görülmektedir. Aynı şekilde Carmela'yı danışanı olarak kabul edemeyeceğini ifade ederken yaptığı açıklamada da görülmektedir. Genel olarak danışanlarının gönüllülüklerini gözeterek terapi seanslarını devam ettirmektedir.

Çoklu İlişkiler (ACA Bölüm A; C: Danışmanlık İlişkisi; Mesleki Sorumluluk ve Türk PDR Der. 3. Boyut: Bölüm 5; 6: Danışmanlık İlişkisi; Çoklu İlişkiler ve Sınırlar): Çoklu ilişkiye girmemek adına Carmela'yı başka bir terapist olarak yönlendirerek asıl danışanının Tony olduğunu net olarak belirlemiştir. Dr. Melfi her ne kadar danışanına yönelik çelişik duygular yaşasa da veya danışanı onu etkilemek adına girişimde bulursa da danışanı ile herhangi bir duygusal veya cinsel ilişkiye girmemiştir. Tesadüfi karşılaşmalardan doğan terapist danışan karşılaşmaları olduğunda genel olarak bu durumun çoklu bir ilişkiye yol açmasına müsaade etmemiştir ve mümkün olduğunca zararı minimize etmeye çalışmıştır. Psikolojik danışma ilişkisine katkısı olabilecek çoklu roller sınır genişletme kapsamında ele alınabilmektedir. Meslektaş olan Dr. Melfi ve Dr. Elliot'un durumu buna örnek olarak verilebilir.

Sınırlar (ACA Bölüm A: Danışmanlık İlişkisi ve Türk PDR Der. 3. Boyut: Bölüm 5; 6: Danışmanlık İlişkisi; Çoklu İlişkiler ve Sınırlar): Sınırlar ve mesleki ilişkinin korunması adına; Dr. Melfi'nin Tony'nin terapi seansına getirdiği kahveleri mesleki ilişkilerinin doğasına uygun olmadığını belirtmesi, hediye sepetini, gizlice yapılan araba tamirini ve aldığı tatil biletlerini reddetmesi örnek olarak verilebilir. Tony ile terapi sürecinin ilk aşamalarında restaurantta karşılaştıklarında kendini danışanın nasıl davranmayı tercih edeceğine göre ayarlaması sınır aşımında danışanın iyiliğini ve gizliliğini koruması açısından etik olarak nitelendirilebilir. Dr. Elliot'un Jennifer ile terapi süreci öncesindeki tanışıklıklarına rağmen sürece devam etmeleri ve danışan faydasına hareket etme güdüsü danışmanlık sınırlarını genişletme olarak nitelendirilebilir. Danışmanlık sınırlarını genişletme eğilimi Dr. Melfi'de de görülmektedir. Danışanın başına gelenler dolayısıyla arabada görüşmeyi kabul etmesi de bu duruma örnek olarak verilebilir.

Gizlilik ve Tehlikeli Danışanlar (ACA Bölüm A; B: Danışmanlık İlişkisi; Gizlilik ve Mahremiyet ve Türk PDR Der. 3. Boyut: Bölüm 3; 4: Mesleki Sorumluluk; Gizlilik ve Kayıt Tutma): Gloria'nın Tony ile olan ilişkisi devam ederken Dr. Melfi'nin Gloria hakkında Tony ile herhangi bir bilgi paylaşmaması ve Gloria öldüğünde Tony'ye karşı Gloria'nın gizliliğini koruması etik durumlara örnek gösterilebilir. Carmela'yı Tony'nin seansları için davet ettiğinde de Tony'nin paylaşımlarının gizliliğine sadık kalarak hareket etmiştir. Ebeveynlerinin veya diğer aile üyelerinin danışanından söz açması durumunda da paylaşımlara dahil olmamıştır. Tony ile restaurantta karşılaşmasında da aynı şekilde erkek arkadaşının meraklı sorularına yanıt veremeyeceğini belirterek göstermiştir. Bu esnada aynı zamanda danışanın sevgilisiyle görmüştür ve seanslarda da farklı sevgililerine ilişkin paylaşımlar olmuştur. Bu gibi durumlarda da danışanın mahremiyetini korumuştur. Dr. Elliot ile seanslarında ve arkadaş toplantılarında da danışanına yönelik paylaşımlara dahil olmamaya çalışarak gösterdiği zamanlar olmuştur.

Mesleki Yeterlilik (ACA Bölüm A; C: Danışmanlık İlişkisi; Mesleki Sorumluluk ve Türk PDR Der. 3. Boyut: Bölüm 3: Mesleki Sorumluluk): Meslek profesyoneli olarak danışanın hoşlanma içeren ifade ve davranışları karşısında terapistin mesleki yaklaşımının yanlış bir izlenim verdiğine dair açıklamada bulunması, süreci yönetme becerisine örnek gösterilebilir. Dr. Melfi'nin alkol problemi, aile içi anlaşmazlıklar, tecavüz ve danışanlarına daha etkili hizmet vermek adına psikoterapiye başvurması etik ve profesyonel davranışa örnek olarak gösterilebilir. Danışanı ile çalışırken yaptığı uygulamalarda yetkisinin sınırlarına sadık kalarak hareket etmiştir.

Etik Olmayan Durum Örnekleri

The Sopranos dizisinde etik durumların yanı sıra etik olmayan durum örnekleri de yer alır (Tablo 5). Sahnelerdeki etik olmayan davranışlar analiz edildiğinde ilk sırada psikolojik danışma ilişkisi (f = 26), ikinci sırada sınırlar (f = 18) ve gizlilik (f = 18), devamında mesleki yeterliliğin (f = 16) geldiği görülür. Dizideki terapi sahnelerinin tamamında riskli danışan durumu söz konusu olmakla birlikte terapist için risk taşıyan yönünün baskın olduğu sahneler referans alındığında tehlikeli danışan (f= 7), son olarak Dr. Elliot ve Jennifer'in birlikte buldukları terapi seanslarının tamamını içermekle beraber baskın olarak görüldüğü sahneler dikkate alındığında çoklu ilişkiler (f= 5) şeklinde sıralanabilir.

Tablo 5.

Etik Olmayan Durumlar İçin Sahne Örnekleri

Tema	Sahne Bilgileri Sezon-Bölüm / Dakika	Etik Olmayan Durumlar	Esas Alınan Etik Kodlar
Psikolojik Danışma İlişkisi	2-5 / 41.'52"-42.'46"	Dr. Melfi'nin Tony'ye ısrarla randevu ayarlaması	ACA (2014): A.5.a, A.6.a, A.11.a. Türk PDR-Der. (2021): 5.2.2., 9.5.1.d.

	2-11 / 16.'53"-18.'28"	(Bağlamsal İhlal) Jennifer'in danışanın gönüllüğünü göz ardı etmesi ve terapiye devam etmesi için danışanı ikna etmeye çalışması	ACA (2014): A.4.a, C.2.g. Türk PDR-Der. (2021): 5.3.8., 9.5.1.d.
	6-19 / 37.'18"-39.'23"	(Bağlamsal İhlal) Jennifer'in uygun sonlandırma ve/veya sevk etmede yetersiz olması	ACA (2014): A.11.b, A.11.d. Türk PDR-Der. (2021): 5.3.8.
	3-7 / 09.51-13.39	Dr. Melfie'nin, Tony'nin eşi Carmela ile bireysel terapi seansı	ACA (2014): A.6.8. Türk PDR-Der. (2021): 6.1.1.
Çoklu İlişkiler	5-1 / 36.'45"-37.'55"	(Bağlamsal İhlal) Jennifer ve Dr. Elliot'ın arkadaş, meslektaş ve terapist-danışan ilişkisi	ACA (2014): A.5.d., A.6 Türk PDR-Der. (2021): 5.4.5., 5.4.8, 6.1.1, 6.1.5., 11.3.6.c.
	6-20 / 13.'23"-15.'50"	(Bağlamsal İhlal) Jennifer ve Dr. Elliot'ın arkadaş, meslektaş ve terapist-danışan ilişkisi	ACA (2014): A.5.d., A.6.a. Türk PDR-Der. (2021): 5.4.5., 5.4.8, 6.1.1., 6.1.5., 11.3.6.c.
	1-6 / 25.17-28.02	Tony'nin Dr. Melfi'ye olan cinsel ilgisini örtük dile getirmesi, ona iltifat etmesi, onu öpmesi. Ayrıca Tony'nin Dr. Melfi'nin arabasını tamir etmesi.	ACA (2014): A.5.a, A.10.c. Türk PDR-Der. (2021): 5.4.2., 5.5.6.
Sınırlar	2-3 / 15.'10"-15.'50"	Dr. Melfi'nin restaurantta Tony ile profesyonel olmayan iletişim kurması	ACA (2014): A.5.a., A.6.b. Türk PDR-Der. (2021): 6.1.3., 6.2.3., 6.3.7.
	2-5 / 41.'52"-42.'46"	Dr. Melfi'nin Tony'yi akşam saatlerinde araması	ACA (2014): A.6.b. Türk PDR-Der. (2021): 6.2.1., 6.2.3., 6.4.1.
Gizlilik ve Tehlikeli Danışanlar	1-13 / 7.'02"-10.'14"	Tony'nin Dr. Melfi'yi tehdit etmesi ve Dr. Melfi'nin Tony'nin annesine tanı koyması	ACA (2014): A.4.a., B.2.a., E.5.d. Türk PDR-Der. (2021): 5.1.5., 4.3.2., 4.4.3., 4.7.2., 3.3.13

	1-8 / 24.'08''-24.'56''	Dr. Melfi'nin Tony'nin yasa dışı eylemleri konusunda işbirliği halinde olması, yetkili mercilere bildirmemesi)	ACA (2014): B.2.a Türk PDR-Der. (2021): 4.4.3., 4.7.2., 4.7.3., 5.3.7.
	3-4 / 06.'07''-07.'34''	(Bağlamsal İhlal) Jennifer'in kişisel seansında danışanı Tony'nin ismini vermesi, danışan kayıtlarını tuttuğu ajandanın gizliliğini sağlayamaması	ACA (2014): B.1.c., B.3.d. Türk PDR-Der. (2021): 4.3.1., 4.18.1., 4.18.2., 5.1.7.,
	3-4 / 34.'30''-36.'56''	Dr. Melfi'nin tecavüze uğramanın etkisini üzerinden atmadan seansları sürdürmesi, terapiyi kişisel tedavi yolu olarak görmesi.	ACA (2014): C.2.g. Türk PDR-Der. (2021): 2.1.1., 3.4.9., 3.5.8., 5.3.11.
Mesleki Yeterlilik	3-4 / 48.'45''-51.'08''	Dr. Melfi'nin seans sırasında ağlaması, bozulma/zayıflama	ACA (2014): C.2.g. Türk PDR-Der. (2021): 2.1.1., 2.1.2., 3.4.9., 3.5.8., 5.3.8., 5.3.11.
	6-20 / 13.'23''-15.'50''	(Bağlamsal İhlal) Dr. Melfi'nin uygulama modelleri için bilimsel temelleri takip etmemesi/göz ardı etmesi ve zararlı uygulamalarda ısrarcı davranması	ACA (2014): C.7.a. Türk PDR-Der. (2021): 2.1.4., 2.1.5., 5.3.8., 5.3.11.

Psikolojik Danışma İlişkisi (ACA Bölüm A; C: Psikolojik Danışmanlık İlişkisi; Mesleki Sorumluluk ve Türk PDR Der. 3. Boyut: Bölüm 3,4,5- Mesleki Sorumluluk; Gizlilik ve Kayıt Tutma; Çoklu İlişki ve Sınırlar): Psikolojik danışma ilişkisi kategorisinde temelde vurgulanan ikili ilişkinin doğasıdır. Dr. Melfi, Tony ile olan terapi sürecinde bir meslek profesyoneli olarak davranma konusunda çeşitli güçlükler yaşar. Dr. Melfi, Tony'nin kendisine duyduğu cinsel çekimi ve flörtöz girişimleri terapi argümanı olarak ele alma (transferans-karşıt transferans) rolü ile yasa dışı davranan tehlikeli danışanın etkisinde kalma denklemini etkili bir şekilde çözememiştir. Dr. Melfi'nin danışanın (Tony'nin) gönüllülük esasını göz ardı ettiği ve onu ısrarla randevuya çağırdığı sahnelerin olması bunun açık bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Jennifer'in Dr. Elliot ile terapinin odağına bakıldığında da, merkezde Tony ile terapilere devam etmenin gerekliliği ve bu konuda Dr. Elliot'u ikna etme söz konusudur. Dizide Dr. Melfi'nin, danışanları ile ilişkisinde farklı yaklaşımlar sergilemesi de psikolojik danışma ilişkisinin bir başka yönünü ortaya koyar. Dr. Melfi, bir yandan Tony'nin güvenliği konusundaki endişelerini ve ona yardım edebilmeyi Dr. Elliot ile seanslarına taşıırken; diğer yandan Gloria'nın intihar eğiliminden (tehlikeli/riskli danışan) haberdar olmasına rağmen beklemede kalmayı tercih etmiş ve sonunda Gloria intihar etmiştir. Dr. Melfi'nin Gloria ile olan profesyonel ilişkisi değerlendirildiğinde gizliliğin sınırlarının ve danışanın güvenliğinin sağlanmasının göz ardı edildiği ifade edilebilir. Dolayısıyla Dr. Melfi'nin tehlikeli/riskli danışanlarla risk durumlarını yönetmede gerekli yeterliliği sergileyemediği öne sürülebilir.

Psikolojik danışma ilişkisinde danışanın gönüllülüğü esastır ve bu ilişkinin doğası profesyonel niteliktedir. Ancak Dr. Melfi'nin Tony ile terapi seansları ve mesai saatleri dışında iletişim kurması, danışanın ev telefonundan aramasında bir sakınca duymaması bu ilişkinin doğasıyla uyumlu değildir. Psikolojik danışma ilişkisinde ihtiyaç halinde danışanın iyiliğini düşünerek etkili sonlandırma yapılabilir ya da başka meslek profesyoneline sevk etme durumu söz konusu olabilir (ACA, 2014, Türk PDR Der, 2021). Tony ve Gloria ile olan terapötik ilişkisi değerlendirildiğinde Dr. Melfi'nin etkili sonlandırma yapmaması, ihtiyaç doğmasına rağmen danışanlarını başka bir meslek profesyoneline sevk etmemesi, danışanları ile devam etmekte ısrarcı olması ve bireysel risk alan bir tutum sergilemesi psikolojik danışma ilişkisinin profesyonellikten uzaklaştığının işaretleri olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte Dr. Melfi'nin bu eğiliminin danışanları için risk oluşturduğu ve etik kodların temelini oluşturan “danışana zarar vermeme” ilkesinin göz ardı edildiği görülür. Nitekim Dr. Melfi'nin, Gloria'nın intihar etmesi, meslektaş toplantısında ve Dr. Elliot ile olan seanslarda sosyopat/antisosyal bireylerde kullanılan terapi yaklaşımının (psikanalitik terapi) etkili olmadığı konusunda bilgi edinmesine rağmen kişisel ısrarı ile terapiye devam etmesi danışana zarar vermeme ilkesinin göz ardı edildiğini, danışana sürece ilişkin terapötik olarak vadedilenlerin profesyonel nitelik taşımadığını ve danışanın seçimine saygı duyulmadığını gösterir niteliktedir. Bunlara ek olarak, Dr. Melfi'nin terapinin etkililiğini izleme konusunda da oldukça zayıf kaldığı, kişisel kanaatlerini referans olarak tedavi sürecini ilerletmesinde açıkça görülür.

Dr. Melfi'nin meslek profesyoneli olarak Tony ile devam eden seansı ve Dr. Elliot ile olan kişisel seansı dikkate alındığında; bilgilendirilmiş onam aracılığı ile hizmetin sınırları, çerçevesi ve danışan haklarına ilişkin bilgilendirmeye yer verilmediği görülür. Jennifer'in Dr. Elliot ile önceki tanışıklığı da dikkate alındığında seansların içeriği kişisel odaklı olabildiği gibi meslektaş desteği ile süpervizyona kadar değişen bir çeşitlilik gösterir. Bu sınırların belirtilmemesi Gloria, Tony ve Carmela ile olan seanslarda da kendini gösterir. İntihar eğilimi olan Gloria için gerekli bilgilendirmelerin yapılmaması ve gereken önlemlerin alınmaması bu duruma örnek verilebilir. Dr. Melfi'nin Tony ile seanslara devam ederken Carmela'yı bireysel seanslara kabul etmesi de bilgilendirilmiş onamın çerçevesinin belirlenmediğine dair işaretler sunar.

Çoklu İlişkiler (ACA Bölüm A: Danışmanlık İlişkisi ve Türk PDR Der. 3. Boyut: Bölüm 3;4; 5; 6: Mesleki Sorumluluk; Gizlilik ve Kayıt Tutma; Psikolojik Danışmanlık İlişkisi; Çoklu İlişkiler ve Sınırlar): Dr. Melfi'nin bir diğer danışanı Gloria'nın, Dr. Melfi'nin randevuları karıştırması ile Tony ile tanışması ve cinsel birliktelik içeren bir ilişkilerinin olması çoklu ilişkinin varlığına işaret eder. Dr. Melfi, iki danışanını dinlerken bir yandan onların ilişkilerini itiraf etmelerini beklemiş bir yandan da terapi sürecine devam ederek çoklu ilişki hattında kalmıştır. Dr. Melfi her iki danışanı ile (Gloria ve Tony) ilişkinin çerçevesini düzenleyen ve seanslarda birbirlerinden söz etmeleri halinde nasıl bir çerçeveye bağlı kalınacağını belirleyen (bilgilendirilmiş onamın güncellenmesi) bir yol izlememiştir. Tony'nin Gloria'nın intihar eğiliminden habersiz olması ve Gloria ile ilişkileri bittikten sonra Gloria'nın intihar etmesiyle kendini suçlu hissetmesi çoklu ilişkinin yol açabileceği etkiyi örneklendirir. Terapistinin bu bilgiyi kendisinden saklamasına da kızgındır. Bu durum Dr. Melfi ve Tony arasındaki terapötik ilişkide de güven problemi oluşturmuştur. Benzer bir durumu Tony'nin eşini bireysel olarak bir seansa kabul ederek de göstermiştir.

Dr. Melfi'nin Tony'nin de onayı ile eşi Carmela'yı seanslara davet etmesi danışanın destek ağı ilişkisini kullanma açısından etkili olabilecek mesleki bir yaklaşımdır. Diğer yandan Dr. Melfi'nin sınırları belirleme noktasındaki problem; Carmela'yı bireysel terapiye kabul etmesi, sınırları belirleme probleminin yanı sıra çoklu ilişki ve terapistin asıl danışanını belirleme noktasında etik ihlallere kapı araladığı görülür. Dr. Melfi, Carmela'yı Tony'nin izni ile Tony'nin seanslarına davet ederek mesleki ilişkideki rol değişikliklerini kullanmıştır; fakat bireysel olarak da Carmela'yı kabul etmekle çoklu ilişki oluşturmuş ve daha önce de ifade edildiği gibi çeşitli risklere zemin hazırlamıştır. Bunlara ek olarak, Dr. Elliot ile Jennifer arasında da birden fazla rol söz konusudur. Terapi dışında bir araya geldikleri, ortak arkadaş gruplarının olduğu ve aynı zamanda terapist-danışan ilişkileri içerisinde olmaları söz konusudur.

Sınırlar (ACA Bölüm A: Danışmanlık İlişkisi ve Türk PDR Der. 3. Boyut: Bölüm 5; 6: Psikolojik Danışmanlık İlişkisi; Çoklu İlişkiler ve Sınırlar): Dr. Melfi-Tony arasında hem terapi seanslarında hem de terapi seansları arasında kimi durumlarda sınırları oluşturma ve korumada problemler yaşanmıştır.

Hediyeleşme, ücretlendirme ve iletişim tarzı noktasında bu durum tekrarlayıcı bir örüntü sergilemiştir. Seanslara getirilen kahve ile başlayan hediyeleşme; restaurantta masa ayarlama, maliyetli olan araç tamirini halletme, hediye sepeti gönderme ve tatil biletleri alma şeklinde ilerlemiştir. Ödemeler noktasında da bir standart oluşturulamamış ve gecikmeleri Tony'nin fazla ödemeleri takip etmiştir. Aralarındaki diyaloglarda flörtöz tarzda kullanılan kelimeler veya Tony'nin hoşnutsuz olduğu zamanlarda küfür edip bağırması, üzerine yürümesi tekrarlayıcı davranış olarak değerlendirilebilir. Tony, terapistini yanağından öperken terapistin sınır oluşturmakta zorlandığı zamanlar olmuştur. Bu durumlara Dr. Melfi'nin Tony'nin evini gözetlemesi, restaurantta danışanın onayı olmadan ve danışanın arkadaşları yanındayken flörtöz bir üslup kullanması da eklenebilir. Dr. Melfi, seanslarını kimi durumlarda otel odasında veya arabada yapmıştır. Temelde seansların danışan odaklı olması gerekirken Dr. Melfi, bazı seanslarda Tony'nin annesine tanı koymuştur. Dr. Elliot ve Jennifer'in terapist-danışan ilişkisi olmasına rağmen ortak arkadaş yemeklerinde bir araya gelmeleri de etik olmayan durumlara örnek olarak verilebilir. Terapistin yukarıda tanımlanan durumlar karşısında net bir tavır sergilememesi ve sınırları vurgulamaması, yeterli netliği karşı tarafa iletememesi dolayısıyla bu davranışların tekrarlayıcı bir nitelik kazandığı belirtilebilir.

Gizlilik ve Tehlikeli Danışanlar (ACA Bölüm B: Gizlilik ve Mahremiyet ve Türk PDR Der. 3. Boyut: Bölüm 4; 5: Gizlilik ve Kayıt Tutma; Psikolojik Danışmanlık İlişkisi): Jennifer, kişisel terapisinin birçok seansında Dr. Elliot'a Tony'yi anlatmış, hatta seanslardan birinde Tony'nin ismini ağzından kaçırmıştır. Tony'nin mafya babası olması ve gizlilik noktasındaki şüpheliği de dikkate alındığında Dr. Melfi için bu bilgiyi Tony ile paylaşmak da riskli görünmektedir. Açık ifadelerle belirtilmese de Dr. Melfi ve Dr. Elliot Tony'nin mafya babası olduğundan ve aktif suç işlediğinden haberdardır. Dr. Melfi, Tony ile olan seanslarında etik ve yasal işleyişi takip etmek yerine adeta yardım etme güdüsünü takip etmiştir. Tony'nin kadınlarla iletişimi ve kadınları "elde etme" güdüsü de dikkate alındığında Dr. Melfi ve Tony arasındaki ilişkide profesyonelliğin ötesinde bir kaçan-kovalayan durumu hakimdir. Dr. Melfi'nin Tony'ye duyduğu cinsel ilgi, gördüğü rüyalar ile de kendini göstermektedir. Dr. Melfi'nin eski eşi, oğlu ve ebeveynleri de Tony'den haberdardır. Hatta Tony, Dr. Melfi'nin bazı arkadaş toplantılarının da konusu olmuştur. Bunların yanı sıra Tony'nin öfke ve güven konusunda sorunları vardır. Bazı seanslarda Dr. Melfi'nin üzerine yürüdüğü, onu tehdit ettiği görüşmüştür. Gizlilik ve riskli danışan bağlamı Dr. Melfi ve Gloria arasında da gerçekleşmektedir. Dr. Melfi, bir yandan danışanı Gloria için gizliliği korurken diğer yandan danışanın kendine zarar verme eğilimini göz ardı etmiş ve başka bir profesyonele sevk etme ve zararı önleme girişimlerinde yetersiz kalmıştır.

Mesleki Yeterlilik (ACA Bölüm A, C: Danışmanlık İlişkisi; Mesleki Sorumluluk ve Türk PDR Der. 3. Boyut: Bölüm 3: Mesleki Sorumluluk): Mesleki yeterlilik konusundaki etik olmayan davranışlar Dr. Elliot ile Jennifer'in seansları bağlamında değerlendirildiğinde Dr. Elliot'ın bazı seanslarda Tony'nin mafya babası olmasının cazibesine kapıldığı ve bu nedenle terapi seanslarında kişisel merakını önceleyen bir ilişki kurduğu görülür. Bir diğer taraftan Dr. Elliot, mesleki kimliği ile Tony'yi sosyopat olarak tanılamış ve terapisti olduğu Jennifer'i, seansları sonlandırması noktasında ikna etmeye çalışmıştır. Bu durumun Tony-Dr. Melfi ilişkisinde terapötik ilişkinin doğasının bozulmasına neden olduğu belirtilebilir. Benzer şekilde bu durum, Jennifer'in Dr. Elliot ile olan terapötik sürecinde de, yardım ilişkisinin doğasının karmaşıklaşmasına yol açmıştır.

Dr. Melfi Tony'yi bir başka profesyonele sevk etmekten kaçınmış ve bu durumu kendine itiraf etmekte zorlanmıştır. Böylece danışana yönelik temel sorumluluğunu manipüle etmiştir. Dr. Melfi'nin, Tony'nin randevu tarihini karıştırması, randevulara gelmesi için ısrarcı olması, seans öncesi alkol alması, Dr. Elliot ile terapilerinin merkezini Tony'nin oluşturması, tecavüze uğramasından ve yasal olarak haklarının korunamamasının getirdiği öfkeye rağmen danışan görmeye devam etmesi, bu süreçte fiziksel olarak iyi olmadığı gibi psikolojik olarak da iyi olmaması mesleki yeterliliğinin bozulduğuna dair işaretlerdir. Seansta koltuk değneği düşünce korkması ve sonra ağlaması, hatta zihnini Tony'den yardım istemenin ve bu şekilde adaleti sağlamanın meşgul etmesi de örnek olarak eklenebilir. Dr. Melfi'nin Tony ile süreçlerinin Dr. Elliot için meraka dönüşmesi ve çoklu ilişkide olduğu birini danışan olarak kabul etmesi de mesleki yeterlilik ve sorumluluklara ilişkin durumlara örnektir.

Tartışma

Bu çalışmada The Sopranos (Chase vd., 1999-2007) dizisinin terapi ve terapi ile ilişkili sahneleri üzerinden etik ve etik olmayan durumlar incelenerek bunlara yönelik örnekler sunmak, ACA (2014) ve Türk PDR Der. (2021) etik kodlarının kullanımı ile etik karar verme süreçlerine yönelik destekleyici bir öğretim materyali oluşturarak deneyimsel mesleki etik öğretimine katkı sunmak amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırma bulguları, danışanın gönüllülüğü ve hakları bağlamında bilgilendirilmiş onamın süreçteki yeri ve belirginliğinden, psikolojik danışma ilişkisinin zaman içerisindeki değişimine ve bu süreçte gizliliğin, tehlikeli danışanlarla çalışmanın ve süreçteki ilişkilerin değişiminin mesleki yetkinliği nasıl farklılaştırdığına dair örnekler sunmaktadır. Benzer şekilde alanyazında da psikolojik danışma ilişkisi, çoklu ilişkiler (Gibson & Pope, 1993), sınırlar (Sinclair & Pettifor, 2001; Smith & Fitzpatrick, 1995), gizlilik ve tehlikeli danışan (Çetinkaya-Yıldız, 2019; Kress vd., 2006; Pettifor & Sawchuk, 2006), ve mesleki yeterlilik (Kress vd., 2006) sıklıkla ele alınan etik meseleler arasında yer alır. Bu yönüyle çalışmada elde edilen bulguların psikolojik danışmadaki temel etik meseleleri içerdiği belirtilebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, psikolojik danışman adaylarının danışana zarar vermeme ilkesinden hareket edildiğine inanılırken danışanın ihtiyaçlarının yok sayılabileceğini görmelerine imkân tanır. Bu gibi durumlar beraberinde sınırların danışanın yararı adına aşılmaya başlandığı ve çoğu zaman da farkında bile olunmadan ihlale dönüşebildiğini göstermektedir. Böylesi bir durum, The Sopranos bağlamında, terapistin danışan yararını düşünmekten daha çok duygusal motivasyonlarla hareket ettiği ve danışanın terapistle bağımlılığını teşvik ettiği (Koocher & Keith-Spiegel, 2016) şeklinde de değerlendirilebilir.

Dizide birçok terapi seansında ya da ilişkili sahnelerde ruh sağlığı profesyonellerinin ciddi etik sorunları arasında yer alan cinsel çekime yer verilmiştir (Capawana, 2016). Danışanların terapistine yönelik cinsel ilgisi şaşırtıcı bulunmaz ve yüksek risk grubunda değerlendirilmez (Elkatawneh, 2013); ancak bu konuda terapistin herhangi bir rasyonelleştirme yoluna gitmeden temel etik sorumluluğunu yerine getirmesi beklenir (Pope & Vaquez, 2007). Dizide terapi argümanı olarak değerlendirilen bu durumun etik sorunların yaşanmasına kapı aralayacak hatalı değerlendirmelere yol açtığı görülmektedir. Dr. Melfi, danışanın cinsel duyguları karşısında bazen açıklayıcı, bilgilendirici bir yaklaşım sergilemiş, böylesi durumlarda Koocher ve Keith-Spiegel'in (2016) dikkat çektiği gibi profesyonel sınırları ve danışanın benlik algısını korumaya çalışmıştır. Öte yandan terapist, danışanına yönelik öfke, korku ve hoşlanma gibi farklı duygular hissetmiştir. Terapi sürecinde danışanlara yönelik farklı duyguların hissedilebileceği araştırmalarda da ortaya konmuştur (Pope & Tabachnick, 1993). Çalışma kapsamında oluşturulan öğretim materyali ile danışanın cinsel ilgisi karşısında kişisel ve meslek profesyoneli olarak nasıl ilerlenebileceğine, cinsel çekimin terapi sürecine nasıl yansıtılabileceğine, terapistin meslek profesyoneli olarak ve danışana zarar vermeden nasıl ilerleyebileceğine dair bir tartışma alanı açmak ve bu durumlara yönelik psikolojik danışman adaylarına perspektif kazandırmak mümkündür.

Dizide birçok sahnenin konusunu oluşturan diğer sınır sorunları ise danışanın hediye göndermesi, yemek teklif etmesi, tatil bileti sunması, seanslara kahve getirmesidir. Çeşitli etik konuların ele alındığı araştırmada terapistlerin düşük ya da yüksek maliyetli hediyeleri kabul ettiği rapor edilmiştir (Pope vd., 1987). Etik kodlarda hediyeleri kabul etme/etmeme konusunda terapistlerin çeşitli açılardan değerlendirme yapmaları önerilmiştir (ACA, 20014; Türk PDR Derneği, 2021). Bu değerlendirmede terapistlerin danışan yararını gözetmesi (Smith & Fitzpatrick, 1995) ve terapötik ilişkinin zarar görmesini önlemesi (Barnett ve Johnson, 2015) beklenir. Danışan, Dr. Melfi'nin sınırları yeterince netleştirememesi nedeniyle dizi boyunca terapistin karşısına farklı hediyelerle gelmektedir. Etik öğretiminde danışanın yararını gözeterek hediyeyi kabul etme/etmeme konusunda psikolojik danışman adaylarında duruma ilişkin çoklu değerlendirme sisteminin harekete geçirilmesi sağlanabilir. Böylelikle karar verme sürecinde danışan için hediyein anlamına ve altında yatan motivasyona (Barnett & Johnson, 2015) dikkat etmenin ve sınırları netleştirmenin önemi sahne örnekleri üzerinden vurgulanabilir.

Dizi, Dr. Melfi'nin (Jennifer) kişisel terapi süreci, aile yaşantısı ve ilişkileri bağlamında hem kişisel hem de mesleki örnekler sunarak bu süreçte seçimlerin getirdiği olası sonuçlara da yer vermektedir. Daha önce ilişki içinde olunan bir kişiyi danışan olarak kabul etmeden önce, profesyonel yardım sunmanın artıları ve eksilerinin değerlendirilmesi, sürece yönelik tereddütler bulunması halinde ise alternatiflerin

değerlendirilmesi önerilir (Barnett & Johnson, 2015; Erickson, 2001). Dr. Melfi-Dr. Elliot arasındaki ilişki; sosyal ortamlarda bir araya gelen meslektaştan terapist-danışan ilişkisine giden yolda güven ve deneyimin yer yer nasıl da işlevsizleşebileceğini veya riskler uyandırabileceğini sınır aşımından sınır ihlaline dönüşmesi ile göstermektedir. Çoklu ilişkilerin sıklıkla yaşandığı göz önünde bulundurulduğunda (Pettifor & Sawchuk, 2006), psikolojik danışman adaylarının içe bakış yaparak riskli alanlarını ve yönelimlerini sorgulamalarına da dizinin teşvik eder nitelikte olduğu düşünülmektedir. Etik öğretim sürecinde psikolojik danışman adaylarının, kendilerine hangi soruları sorabileceklerini fark etmeleri ve eğitim materyali üzerinden konuşabilmeleri mahremiyetlerini korurken ihtiyaçlarını ele alıp farklı bakış açılarını görmelerini sağlayabilir.

Araştırmada elde edilen etik meselelerden bir diğeri birçok araştırmancının da odağı olan gizlilik (Bodenhorn, 2006; Çetinkaya-Yıldız, 2019; Pettifor & Sawchuk, 2006). Dizide Dr. Melfi'nin eski eşinin yanında danışanlarını araması, eski eşinin danışan kayıt defterini okuması, ailesi/eski eşi ve kişisel terapisti ile Tony'ye dair bilgileri paylaşması, Dr. Elliot'un danışanı Jennifer'dan aldığı bilgiyi kullanması, meslektaş ortamında gizliliğin farklı formlarının (Pope & Vasquez, 2007) dizideki örnekleridir. Benzer şekilde Pope ve diğerlerinin (1987) araştırmasında da terapistlerin danışanlarına ilişkin bilgileri üçüncü şahıslarla paylaştıkları ortaya konmuştur. Öğretim materyali aracılığıyla dizide öne çıkan; aile ortamı, kişisel terapi, arkadaş ortamı gibi farklı durumların nasıl bir davranış eğilimi yarattığını görmek mümkün olabilir. Aynı zamanda etik öğretiminde gizliliğin farklı formlarına dikkat çekilebilir. Danışanın ismini belirterek ya da belirtmeden kişisel ihtiyaçlar doğrultusunda gizliliğin ihlalinin ne gibi sonuçlara yol açabileceği ortaya konularak gizliliğin önemi dizideki örnekler üzerinden açıklanabilir.

Bir terapistin çeşitli istisnai durumlarda gerekli bilgileri yetkili mercilerle paylaşması da etik sorumlulukları arasındadır (ACA, 2014; Türk PDR Derneği, 2021). Dr. Melfi'nin mafya üyesi olan ve terapi sürecinde de çeşitli suçlara karışmış olan danışanını yetkili mercilere bildirmediği, intihara eğilimli danışan karşısında gizliliği koruduğu ve gizliliğin istisnai durumlarda ihlaline yönelik ilk oturumda yaptığı açıklama ile çelişkiye düştüğü görülmüştür. Benzer şekilde intihara ve/veya cinayete eğilimli danışanlar karşısında gizliliğin korunduğunu ortaya koyan çalışma mevcuttur (Pope vd., 1987). Böylesi durumlarda terapistin danışanlarına ilişkin risk faktörlerini ve uyarı işaretlerini dikkatli bir şekilde değerlendirmesi (Pope ve Vasques, 2007), hatta bu bilgi ve değerlendirmeleri danışana entegre etmesi danışanın zarar görmeme (ACA, 20014; Türk PDR Derneği, 2021) ilkesi açısından oldukça önemlidir. Çalışmada Dr. Melfi'nin tehlikeli danışanlar ve gizlilik konusunda mesleki yetkinliğini sergileyebildiği gibi yer yer yeterli değerlendirme ve entegrasyon yapamadığına dair bulgular da elde edilmiştir. Bu bulgular, etik öğretiminde salt bilgidен ziyade bu bilginin danışanda nasıl karşılık bulabileceğinin önemini fark etmek açısından değerlidir. Psikolojik danışman adaylarının risk içermeyen ortamlarda öğrenmeleri hedeflenirken, bu materyal, aynı zamanda risk içeren durumlara yönelik çok yönlü bakış açısı edinmelerine imkan tanımaktadır. Psikolojik danışman adayları, öğretim üyesi eşliğinde öğretim materyali üzerinden olası riskleri değerlendirebilir, böyle durumlarda karar verme sürecinin nasıl işleyebileceğini ve başvuru kaynaklarını nasıl kullanabileceklerini keşfedebilirler.

Çalışma kapsamında mesleki yeterliğin farklı boyutlarına dair somut örneklerle de ulaşılmıştır. Dr. Melfi'nin bilimsel bulguları görmezden gelerek uyguladığı terapi yöntemi konusunda ısrarcı davranması, danışanı bir başka terapistte sevk etmemesi mesleki yeterliliğin bilgi ve çalışkanlık (Welfel, 2016) ya da zihinsel (Pope & Vasquez, 2007) boyutunu ihmal ettiğine, danışanın yanında ağlaması, kendini iyi hissetmediği halde seansları sürdürmesi/seanslara ara vermemesi, "duygusal güçlükleri, zayıflıkları ve ihtiyaçları tanıma"yı içeren duygusal yeterlilik boyutunu (Pope & Vasquez, 2007) dikkate almadığına örnek teşkil eder. Diğer taraftan Dr. Melfi'nin yaşadığı problemler (alkol, ailevi problemler, takıntı, travma vb.) için bireysel terapiye devam etmesi bozulma/zayıflamanın (ACA, 2014) farkında olduğu ve duygusal yeterliliğini (Pope & Vasquez, 2007) artırmaya çalıştığı, benimsediği yaklaşımın bilgi ve becerilerine sahip olması ise yeterliliğinin bilgi ve beceri boyutlarında (Welfel, 2016) iyi düzeyde olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Çalışmanın bu bulgusu doğrultusunda terapi ve ilişkili sahnelerden yararlanarak etik öğretiminde mesleki yeterliğin çok boyutlu bir yapı olduğuna dikkat çekilebilir. Bu sayede psikolojik

danışman adaylarının her bir boyuta dair bilgi ve öz farkındalık kazanmaları ve mesleki yeterliği bütüncül olarak değerlendirebilmeleri sağlanabilir.

Koocher and Keith-Spiegel'in (2016) "kırmızı bayrak" olarak ifade ettiği uyarı işaretlerini The Sopranos'ta görmek mümkündür. Görmezden gelinen ve sonrasında birçok etik ihlale kapı araladığı öne sürülebilecek durumlar değerlendirilirken ACA (2014) ve Türk PDR Derneği'nin (2021) nasıl kullanılabilceği deneyimlenebilir. Kültürel ve yasal düzenlemelerdeki işleyiş ile etik kodların birlikte nasıl kullanılabilceğinin, bu faktörlerin birbirlerini desteklemedikleri noktalarda kendi karar verme mekanizmalarını nasıl etkili kullanabileceklerini görmelerinin ve deneyimlemelerinin de öğrenme süreçlerini zenginleştireceği düşünülmektedir.

Sonuç

The Sopranos (Chase vd., 1999-2007), dizi karakterleri ve etkileşimleri ile senaryoda ortaya konduğu gibi, doğru ve yanlışın her zaman uygulamaya net bir şekilde yansıtılmayacağı, etik ve etik olmayan durumların iç içe geçebileceğinin, etik ihlallerin süreç içerisinde etkilerinin neler olduğunun ve bu ihlallerin birbirini nasıl takip ettiğinin etkili bir örneğidir. Bu durum, etik ilkelere bağlılığın önemine ve olası ihlallerin anlık ve zincirleme etkilerine dikkat çekmektedir.

The Sopranos, mesleki etik konusunda ikilem yaratan bir dizidir. Doğru ve yanlışın, etik ve etik olmayanın bağlam içerisinde nasıl etkilenebileceğinin de bir özeti olan bu durumlar, mesleki etik öğretiminin durumlara aktarımı açısından tartışılmasına da olanak sağlamaktadır. Araştırmada ele alınan terapi sahneleri, danışanın iyiliğini sağlamada sınırın netliğinin nasıl yitirildiğini göstermenin yanı sıra toplumun iyiliği ile danışanın iyiliğinin örtüşmediği durumların nasıl etik ihlaller silsilesine dönüştüğüne de örnek teşkil eder. Dr. Elliot ve Jennifer seansları ise, çoklu ilişkilerin sınırları nasıl bulanıklaştırdığının, ve yıllara dayalı tecrübenin etik hareket etmeyi vadetmediğinin de bir göstergesi niteliğindedir. Belirtilen durumlar, profesyonelliğin özerkliğinin yitirildiği anlarla birlikte profesyoneller arasındaki meslektaş davranışlarının çerçevesinin gerekliliğini de ifade eder (Schoener, 2008). Psikolojik danışman eğitiminde bunun gibi içerikler psikolojik danışman adaylarının etik davranışlarını düzenlemek ve temel oluşturmak için rehber niteliğindedir (Corey vd., 2011). Bu çalışma, psikolojik danışman adaylarının etik karar verme sürecindeki eğilimlerini fark etmelerinin yanı sıra etik standartların psikolojik danışma uygulamalarıyla ilişkisini fark etmelerine de fırsat sunabilir (Calley, 2009). Mesleki kimliğin kazanılmasında uygulamalı etik öğretimi önemli bir role sahiptir (Corey vd., 2011). The Sopranos dizisinin etik ve etik olmayan sahneleri de örneklemesi Lehman'ın da (2002) vurguladığı gibi olumlu ve olumsuz örnekler ile iki davranışın birlikte yer alabileceğini de gösterir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Araştırma bulguları ele alınırken araştırmacılar ve ilgili uzmanların tanımlamaları, tespitleri dışında bakış açısından kaynaklı farklı anlamlandırmaların oluşabileceği ihtimali göz önünde bulundurulmalıdır. Başka araştırmacılar tarafından da ilgili sahnelerin analiz edilmesi söz konusu materyalin temsiliyetine katkı sağlayacaktır. Doküman analizinin dezavantajları arasında; dokümanın belirli bir grubu yansıtması, dokümanın sunduğu kadarıyla sınırlı kalma ve hitap ettiği kültüre ilişkin sunduğu imaj ile sınırlı kalma yer alır (Bailey, 1982). Kültürel yapıyı temsiliyeti açısından Türk dizi ve filmleri üzerinden de öğretim materyali oluşturma çalışmaları planlanabilir. Araştırmada ele alınan etik ve etik olmayan durumlar dizi senaryosunun sundukları ile sınırlıdır. Psikolojik danışma meslek etiği oldukça geniş kapsamlı bir alandır. Bu nedenle mevcut araştırmada sadece bireysel terapiye ilişkin etik değerlendirmelere yer verilebilmiştir. Grup terapisi, çift/aile terapisi, okul psikolojik danışmanlığı, kariyer psikolojik danışmanlığı vb. daha spesifik alanlarda karşılaşılabilecek etik ve etik olmayan durum örneklerine mevcut çalışmada yer verilmemiştir. Bu tarz materyallerin öğretim aracı olarak kullanımı esnasında materyalin tek başına ders içeriğini oluşturmaması, öğrencilere yöneltilen sorular, tutulacak öğrenci günlükleri, grup çalışmaları eşliğinde yürütülmesi materyalin öğretim sürecine katkısını artırabilir.

Yazar Katkı Oranı

Yazarlar çalışmanın tümüne eşit oranda katkı sunmuştur.

Etik Beyan

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

Çatışma Beyanı

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

References

- American Counseling Association [ACA] (2014). *ACA Code of ethics: As approved by the ACA Government Council*. <http://www.counseling.org>
- Bailey, K. D. (1982). *Methods of social research* (2nd ed.). The Free Press.
- Barnett, J. E., & Johnson, W. B. (2015). *Ethics desk reference for counselors*. John Wiley & Sons.
- Berk, R. A. (2009). Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 5(1), 1–21.
- Bloom, B., Englehart, M. Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. Longmans, Green.
- Bodenhorn, N. (2006). Exploratory study of common and challenging ethical dilemmas experienced by professional school counselors. *Professional School Counseling*, 10(2), 2156759X0601000203.
- Bond, T. (2017). *Psikolojik danışmanlıkta etik ve yasal konular* (B. Yeşilyaprak, Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://dx.doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Capawana, M. R. (2016). Intimate attractions and sexual misconduct in the therapeutic relationship: Implications for socially just practice. *Cogent Psychology*, 3(1), 1194176.
- Chase, D. et al. (Creator/director/producer) (1999-2007). *The Sopranos* (TV series). Part: 1–86. HBO.
- Çetinkaya-Yıldız, E. (2019). Okul psikolojik danışmanlarının gizlilik, çoklu ilişkiler ve mesleki yeterlik konularındaki etik ikilemleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1472–1486. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.-496179>
- Corey, G., Corey, M. S., & Callanan, P. (2011). *Issues and ethics in the helping professions*. Brooks/Cole Publishing.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Prentice Hall Upper Saddle River.
- Derin, S., & Çetinkaya-Yıldız, E. (2018). An Adlerian analysis of “The Kid” movie. *Education and Science*, 43(193), 317–335. <https://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.6803>
- Eden, A., Daalmans, S., Van Ommen, M., & Weljers, A. (2017). Melfi’s choice: Morally conflicted content leads to moral rumination in viewers. *Journal of Media Ethics*, 32(3), 142–153.
- Elkatawneh, H. H. (2013). The relationship between therapist and client. *SSRN Electronic Journal*, <https://doi.org/10.2139/ssrn.2377583>
- Erickson, S. H. (2001). Multiple relationships in rural counseling. *The Family Journal*, 9(3), 302–304.
- Flouton Barnes, M. K. (2011). *Cinematic sessions: the ethics of therapy in Hollywood film* [Unpublished master’s thesis]. Smith College, Northampton, MA.
- Gabbard, G. O. (2002). *The psychology of The Sopranos*. Basic Books.

- Gibbs, G. R., (2007). Analyzing qualitative data. In U. Flick (Ed.), *The Sage qualitative research kit*. Sage Publishing.
- Gibson, D. M. (2007). Empathizing with Harry Potter: The use of popular literature in counselor education. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 46, 197–210. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1939.2007.tb00036.x>
- Gibson, W. T., & Pope, K. S. (1993). The ethics of counseling: A national survey of certified counselors. *Journal of Counseling & Development*, 71(3), 330–336.
- Henderson, K.L., & Malone, S.L. (2012). Ethical fairy tales: Using fairy tales as illustrative ethical dilemmas with counseling students. *Journal of Creativity in Mental Health* 7(1), 65–82. <https://doi.org/10.1080/15401383.2012.660128>
- Internet Movie Database [IMDb] (2023). *The Sopranos*. 15 October 2023. https://www.imdb.com/title/tt0141842/?ref=fn_al_tt_2
- Jordan, A., & Meara, N. M. (1990). Ethics and the professional practice of psychologists: The role of virtues and principles. *Professional Psychology, Research and Practice*, 21(2), 107–14.
- Knapp, S. J., & Vandecreek, L. D. (2010). *Practical ethics for psychologists: A positive approach*. American Psychological Association.
- Koch, G., & Dollarhide, C. T. (2000). Using a popular film in counselor education: Good Will Hunting as a teaching tool. *Counselor Education and Supervision*, 39, 203–210. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2000.tb01232.x>
- Koocher, G. P., & Keith-Spiegel, P. (2016). *Ethics in psychology and the mental health professions* (4rd ed.). Oxford University Press.
- Kress, V. E. W., Drouhard, N., & Costin, A. (2006). Students who self-injure: School counselor ethical and legal considerations. *Professional School Counseling*, 10(2), 203–209.
- Lehmann, C. (2002). Positive psychiatry portrayals a rarity in Hollywood. *Psychiatric News*, 37, 15–10.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publishing.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (1999). *Designing qualitative research* (3rd ed.). Sage Publishing.
- Miles, M. B., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed.). Sage Publishing.
- Pelsma, D. M., & Borgers, S. B. (1986). Experience-based ethics: A developmental model of learning ethical reasoning. *Journal of Counseling and Development*, 64(5), 311–314. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1986.tb01118.x>
- Pettifor, J. L., & Sawchuk, T. R. (2006). Psychologists' perceptions of ethically troubling incidents across international borders. *International Journal of Psychology*, 41(3), 216–225. <https://doi.org/10.1080/00207590500343505>
- Pope, K. S., & Tabachnick, B. G. (1993). Therapists' anger, hate, fear, and sexual feelings: National survey of therapist responses, client characteristics, critical events, formal complaints, and training. *Professional Psychology: Research and Practice*, 24(2), 142–152.
- Pope, K. S., & Vasquez, M. J. (2007). *Ethics in psychotherapy and counseling: A practical guide*. John Wiley & Sons.
- Pope, K. S., Tabachnick, B. G., & Keith-Spiegel, P. (1987). Ethics of practice: The beliefs and behaviors of psychologists as therapists. *American Psychologist*, 42(11), 993–1006.
- Ruiz, A., Warchal, J., & You, D. (2020). Teaching ethics to undergraduate psychology students: Review of the evidence and recommendations. *Psychology Learning & Teaching*, 19(3), 223–238. <https://doi.org/10.1177/1475725720923434>
- Schoener, G. R. (2008, May). *Making training ethics and professional boundaries effective and dynamic*. https://walkin.org/wp-content/uploads/2017/07/TrainingInEthics_0.pdf

- Sinclair, C., & Pettifor, J. (2001). *Companion manual to the Canadian code of ethics for psychologists* (3rd ed.). Canadian Psychological Association.
- Siviş-Çetinkaya, R. (2017). Ethical situations as observed on In Treatment: A descriptive content analysis. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 501–526.
- Siviş-Çetinkaya, R. (2019). A combined approach to teaching counseling ethics: A preliminary study. *British Journal of Guidance and Counseling*, 47(3), 274-282. <https://doi.org/10.1080/03069885.2017.1379594>
- Siviş-Çetinkaya, T. (2015). Ethical judgments of counselors: Results from a Turkish sample. *Ethics & Behavior*, 25(5), 400–417. <https://doi.org/10.1080/10508422.2014.941981>
- Smith, D., & Fitzpatrick, M. (1995). Patient-therapist boundary issues: An integrative review of theory and research. *Professional psychology: Research & Practice*, 26(5), 499–506.
- Thomason, T. (2008). Teaching counseling using video excerpts. *Journal for the Professional Counselor*, 22(3), 3–13.
- Toman, S. M., & Rak, C. F. (2000). The use of cinema in the counselor education curriculum: Strategies and outcomes. *Counselor Education and Supervision*, 40(2), 105–114. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/j.1556-6978.2000.tb01242.x>
- Turkish Guidance and Counseling Association [TGCA]. (2021). *Psikolojik danışma etik kodları. [Counseling ethical codes]*. Ankara.
- Villalba, J. A., & Redmond, R. E. (2008). Crash: Using a popular film as an experiential learning activity in a multicultural counseling course. *Counselor Education and Supervision*, 47, 264–276. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2008.tb00056.x>
- Warren, J., Stech, M., Douglas, K., & Lambert, S. (2010). Enhancing case conceptualization through film: The addiction web. *Journal of Creativity in Mental Health*, 5(3), 228–242. <https://doi.org/10.1080/15401383.2010.507663>
- Welfel, E. R. (2016). *Ethics in counseling and psychotherapy: Standards, research, and emerging issues*. Brooks/Cole Publishing.