

AJESI

ANADOLU JOURNAL OF
EDUCATIONAL SCIENCES
INTERNATIONAL

ANADOLU ULUSLARARASI
EĞİTİM BİLİMLERİ
DERGİSİ

About AJESI

Anadolu Journal of Educational Sciences International (AJESI) is a refereed and an international open access e-journal published biannually, in January and July.

The journal targets both researchers and practitioners of educational sciences. Various types of scholarly manuscripts about research on teaching and learning are within AJESI's domain, including, but not limited to qualitative, ethnographic, historical, phenomenological, case study, action research or mixed research approaches; position papers, policy perspectives, and critical reviews of the literature.

AJESI is published in Türkiye and it is indexed by TR Dizin, SOBIAD, Education Full Text Database Coverage List, EBSCO, ESJI Turkish Education Index, and ERIH PLUS.

AJESI lets researchers remix, adapt, and build upon the articles published on its website non-commercially, as long as you credit AJESI and license your new work under the identical terms. All the articles published on AJESI website are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

For all enquiries, please contact Prof. Dr. Işıl KABAKÇI YURDAKUL, Editor.

Contact Address:

Prof. Dr. Işıl KABAKÇI YURDAKUL

Anadolu University

Yunus Emre Kampüsü, 26470

Eskişehir / TÜRKİYE

E-mail : ajesi@anadolu.edu.tr



AJESI Hakkında

Anadolu Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi (AJESI), Ocak ve Temmuz ayları olmak üzere yılda iki kere yayımlanan hakemli, uluslararası ve açık erişimli bir e-dergidir.

Derginin hedef kitlesi arasında eğitim bilimleri alanında çalışmalar yapan araştırmacılar ve uygulamacılar vardır. Öğretim ve öğrenme üzerine farklı türlerde yapılan akademik çalışmalar AJESI'nin konu alanına girerken, AJESI bu çalışmalarla sınırlı kalmayarak nitel, etnografik, tarihsel, fenomenolojik, durum çalışmaları, olay araştırması ya da karma araştırma yaklaşımları; görüş makaleleri, politikalar üzerine perspektifler ve eleştirel alanyazın taramaları gibi konularda da çalışmalarını kabul etmektedir.

AJESI Türkiye'de yayımlanmaktadır ve TR Dizin, SOBIAD, Education Full Text Database Coverage List, EBSCO, ESJI, Türk Eğitim İndeksi ve ERIH PLUS tarafından indekslenmektedir.

AJESI web sayfasındaki makaleleri araştırmacıların düzenlemesine, uyarlamasına ve üzerinde geliştirme yaparak ticarî olmayan şekilde kullanılmasına, AJESI'ya atıf yapılması ve ortaya çıkan yeni eserin aynı şekilde lisanslanması koşuluyla izin vermektedir. AJESI'nin web sayfasında yayımlanan tüm makaleler Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License ile lisanslanmaktadır.

Sorularınız için, Editör Prof. Dr. Işıl KABAKÇI YURDAKUL ile iletişim kurunuz.

İletişim Adresi:

Prof. Dr. Işıl KABAKÇI YURDAKUL

Anadolu Üniversitesi

Yunus Emre Kampüsü, 26470

Eskişehir / TÜRKİYE

E-posta: ajes@anadolu.edu.tr

Owner / Sahibi

Prof. Dr. Fuat ERDAL

Rector / Rektör

Anadolu University, Türkiye

Editorial Board / Editör Kurulu

Prof. Dr. Işıl KABAKÇI YURDAKUL

Editor / Editör

Anadolu University, Türkiye

Assoc. Prof. Dr. Ayşegül PEHLİVAN YILMAZ

Co-Editor / Editör Yardımcısı

Anadolu University, Türkiye

Assoc. Prof. Dr. Servet ÜZTEMUR

Co-Editor / Editör Yardımcısı

Anadolu University, Türkiye

Publication Board / Yayın Kurulu

Ann D. THOMPSON, *Iowa State University, ABD*

Ayhan BAYRAK, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

Bilge ÇAM AKTAŞ, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

Binaya, SUBEDİ, *Ohio State University, ABD*

Çiğdem Suzan ÇARDAK, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

Erkan DİNÇ, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

Işıl KABAKÇI YURDAKUL, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

Meral GÜVEN, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

Nihal DULKADİR YAMAN, *Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye*

Pelin KARASU AVCI, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

Sare TERZİ İLHAN, *Amasya Üniversitesi, Türkiye*

Şerife YÜCESOY ÖZKAN, *Osmangazi Üniversitesi, Türkiye*

Timothy TEO, *Hong Kong Çin Üniversitesi, Çin*

Advisory Board / Danışma Kurulu

Abdu Al-Kadi, *IBB Üniversitesi, Yemen*

Agnaldo Arroio, *São Paulo Üniversitesi, Brezilya*

Erkan DİNÇ, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

Handan DEVECİ, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

Jale Çakıroğlu, *Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*

Maiga Chang, *Athabasca University, Kanada*

Meral GÜVEN, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

Salih ÇEPNİ, *Uludağ Üniversitesi, Türkiye*

Paul Gibbs, *Middlesex University, İngiltere*

Penelope Harnett, *University of the West of England, İngiltere*

Timothy Teo, *University of Macau, Çin*

Copy Editor / Yazım ve Dil Editörü

Ecmel YAŞAR, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Ferdi BOZKURT, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye (Türkçe)*

Öğr. Gör. Dr. Halil DÜZENLİ, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye (İngilizce)*

Dr.Öğr. Üyesi Yunus Emre Sarı, *İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye (Almanca)*

Layout Editor / Mizanpaj Editörü

Gamze AK, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

Technical Editor / Teknik Editör

Dr. Öğr. Üyesi Fatih TÜRKAN, *Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye*

Referees In This Issue / Bu Sayıdaki Hakemler

- Abdurrahman KARDAŞ**, Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye
Ahmet Naci ÇOKLAR, Selçuk Üniversitesi, Türkiye
Arcan AYDEMİR, Artvin Çoruh Üniversitesi, Türkiye
Ayşe KAZANCI TINMAZ, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye
Batuhan SELVİ, Fırat Üniversitesi, Türkiye
Birgül ULUTAŞ, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye
Burcu GEZER ŞEN, Fırat Üniversitesi, Türkiye
Çiğdem Suzan ÇARDAK, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Damla AYDUĞ, İstanbul Gedik Üniversitesi, Türkiye
Duygu GÜR ERDOĞAN, Sakarya Üniversitesi, Türkiye
Duygu ALTAYLI ÖZGÜL, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye
Ebru AYLAR ÇANKAYA, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Erdoğan KARTAL, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye
Ertan KUŞÇU, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Fatih YAMAN, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
Figen KILIÇ, Mersin Üniversitesi, Türkiye
Fuad BAKİOĞLU, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Türkiye
Gökçe KILIÇOĞLU, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Gökçe KARAMAN, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Gülhan YILMAZ BURSA, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Handan DEVECİ, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Handan BÜLBÜL, Giresun Üniversitesi, Türkiye
Hatice TÜRE, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Hilal ATLAR YILDIRIM, Bağımsız Araştırmacı, Türkiye
İlknur REİSOĞLU, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye
İlknur YÜKSEL, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Kadir KARATEKİN, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Mehmet TURHAN, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye
Melek ALPAR, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Meltem GÖKDAĞ BALTAOĞLU, *Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye*

Merve KAYMAZ, *Trabzon Üniversitesi, Türkiye*

Mükerrem AKBULUT TAŞ, *Çukurova Üniversitesi, Türkiye*

Nuray MAMUR, *Pamukkale Üniversitesi, Türkiye*

Nuri Can AKSOY, *Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Türkiye*

Nurten ÖZÇELİK, *Gazi Üniversitesi, Türkiye*

Ömer KARAMAN, *Ordu Üniversitesi, Türkiye*

Önder ERYILMAZ, *Amasya Üniversitesi, Türkiye*

Şule YANIK, *Trabzon Üniversitesi, Türkiye*

Ufuk ULUÇINAR, *Uşak Üniversitesi, Türkiye*

Uğur GEZER, *Yozgat Bozok Üniversitesi, Türkiye*

Ümre KAYNAK, *Amasya Üniversitesi, Türkiye*

Yurdagül KILIÇ GÜNDÜZ, *Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye*

Yusuf TOPALOĞLU, *İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Üniversitesi, Türkiye*

Yusuf ÖZTÜRK, *Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye*

Contents / İçindekiler

Research Articles / Araştırma Makaleleri

- 1. Engelli Kardeşinin Gölgesinde Yaşamak: Ebeveynlerin Gözünden Deneyimsel Oyun Terapisi Sürecinin Değerlendirilmesi**
Bahtiyar ERASLAN ÇAPAN, Gamze ÜLKER TÜMLÜ, Elif ÇİMŞİR, Ayşen BALKAYA ÇETİN, Cem TÜMLÜ, Zerrin BÖLÜKBAŞI MACİT, Hülya ÜSTEKİDAĞ 475
- 2. Création d'un Agent Conversationnel Pour une Classe de Français Langue étrangère : Les Apports et Les Limites pour l'Expression Ecrite**
Oğuz İbrahim DÜNDAR, Cihan AYDOĞU 501
- 3. Görsel Sanatlar Öğretmen Eğitiminde Toplumsal Konuların Sorgulanması**
Sevcan SARİBAŞ 524
- 4. Başarı Duyguları Ölçeği Kısa Formunun (BDÖ-K) Türk Kültürüne Uyarlanması**
Yafes CAN, Meral GÜVEN 548
- 5. Multiple Mediation of Aggression in the Relationship between Social Media Addiction and Positivity in High School Students**
Celal CAN, Mehmet Ali YILDIZ 576
- 6. Exploring Genre Awareness: L2 Learners' Voices in Tertiary-Level Writing Contexts**
Sibel SÖĞÜT, İlknur CİVAN-BİÇER, Serap ATASEVER-BELLİ 612
- 7. İşitme Kayıplı Bir Öğrenciyle Destek Eğitim Sürecinde Sosyal Bilgiler Ders Kitabındaki Metinlerin Kullanımı**
Elif AKAY 630
- 8. Social Studies Integrated STEM (SSTEM): A Mixed Method Research**
Veysel KARAKAYA, Tuğba SELANİK AY 655
- 9. Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeği'nin Geliştirilmesi**
Buse ŞENTÜRK, Çetin TERZİ 686
- 10. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Temalı Alan Gezisi Yapma Durumlarının Sınıf Yönetimi Becerileri Açısından İncelenmesi**
Esra DOĞANAY KOÇ 705

Systematic Reviews and Meta Analysis / Sistematik Derlemeler ve Meta Analiz

- 11. Eğitim Programı Teorisine Yeniden Bakış: Taba'nın Eğitim Programları ve Öğretim Alanına Katkıları** 729
Hilal TUNÇ TOPTAŞ, Cahit ERDEM
- 12. Research on Authentic Leadership in Türkiye: A Descriptive Content Analysis Study** 759
Mehmet Sabir ÇEVİK
- 13. Research Trends of Flipped Classroom Model in Mathematics Education: A Bibliometric Mapping Analysis** 793
Atilla ÖZDEMİR
- 14. Çocuk Hakları Çalışmalarının Bibliyometrik Analizi** 820
Meryem ÇELİK, Meral BEŞKEN ERGİŞİ, Ebru GENÇTÜRK GÜVEN



DOI: 10.18039/ajesi.1395870

Living in the Shadow of a Sibling with Disabilities: Experiential Play Therapy from the Perspective of Parents¹

Bahtiyar ERASLAN ÇAPAN², Gamze ÜLKER TÜMLÜ³, Elif ÇİMŞİR⁴, Ayşen BALKAYA ÇETİN⁵, Cem TÜMLÜ⁶, Zerrin BÖLÜKBAŞI MACİT⁷, Hülya ÜSTEKİDAĞ⁸

Date Submitted: 25.11.2023 **Date Accepted:** 03.07.2024 **Type⁹:** Research Article

Abstract

Based on the perceptions of parents, this study aimed to investigate the impact of experiential play therapy on the growth and development of children aged 4-10 years who have siblings with disabilities. A phenomenological design was used to examine parents' views in depth, following the completion of an experiential play therapy process ranging from 8 to 24 sessions carried out with 6 children with siblings with Down Syndrome, Autism Spectrum Disorder, and/or Developmental Disability. Individual interviews were conducted with the parents at the end of the play therapy process, which were analyzed using inductive analysis. The results revealed 15 sub-themes grouped under four main themes, which are the reason for bringing the child to play therapy, the change and development experienced by the child, factors helping the facilitation of the play therapy process, and hindrances to the play therapy process. The reasons for bringing the child to play therapy included parents' expectations of regulating the child's relations with the sibling with the disability, addressing behavioral problems, improving peer relations, providing emotional support, and keeping the child occupied. In the context of the change and development experienced by the child, family relationships and peer relationships were strengthened and the play therapy process supported the child to overcome behavioral problems. Finally, the findings of the study showed that there are certain factors that facilitate or complicate the play therapy process. While adequate social support within the family, the systematicity of the play therapy process, and some contextual factors facilitated the process, inadequate social support, some factors within the family, inadequate structuring of the play therapy process, and some contextual factors made the process difficult. The results showed that experiential play therapy supported the change and development of children with siblings with disabilities and that this positive effect was reflected in the relationships with the sibling with disabilities, other family members, and the social environment.

¹ This research has been supported as part of the Publication Incentive Project at Anadolu University [ID 2005E085].

² Prof. Anadolu University, Education Faculty, Guidance and Counseling, Eskisehir, Turkey, beraslan@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5000-7321>

³ Assoc. Prof., Anadolu University, Education Faculty, Guidance and Counseling, Eskisehir, Turkey, gamzeulkertumlu@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6750-3831>

⁴ Assoc. Prof., Anadolu University, Education Faculty, Guidance and Counseling, Eskisehir, Turkey, elifcimsir@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2726-65220>

⁵ Asst. Prof., Anadolu University, Education Faculty, Guidance and Counseling, Eskisehir, Turkey, asariyer@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7928-6272>

⁶ Asst. Prof., Anadolu University, Research Institute for Individuals with Disabilities, Eskisehir, Turkey, cemtumlu@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5288-7836>

⁷ (Corresponding author) Asst. Prof., Eskisehir Osmangazi University, Education Faculty, Guidance and Counseling, Eskisehir, Turkey, zmacit@ogu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1942-4431>

⁸ Clinical Psychologist, Pavones Psychology, Adana, Turkey, hulya_ustekidag@hotmail.com,

⁹ This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Anadolu University, 03.09.2020 and issue number 39622.



Keywords: Siblings of children with disabilities, experiential play therapy, play therapy, phenomenological design

Cite: Eraslan Çapan, B., Ülker Tümlü, G., Çimşir, E., Balkaya Çetin, A., Tümlü, C., Bölükbaşı Macit, Z., & Üstekidağ, H., (2024). Living in the shadow of a sibling with disabilities: Experiential play therapy from the perspective of parents. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(2), 475-500. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1395870>





DOI: 10.18039/ajesi.1395870

Engelli Kardeşinin Gölgesinde Yaşamak: Ebeveynlerin Gözünden Deneyimsel Oyun Terapisi Sürecinin Değerlendirilmesi¹

Bahtiyar ERASLAN ÇAPAN², Gamze ÜLKER TÜMLÜ³, Elif ÇİMŞİR⁴, Ayşen BALKAYA ÇETİN⁵, Cem TÜMLÜ⁶, Zerrin BÖLÜKBAŞI MACİT⁷, Hülya ÜSTEKİDAĞ⁸

Gönderim Tarihi: 25.11.2023 **Kabul Tarihi:** 03.07.2024 **Türü⁹:** Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmada, engelli kardeşi olan 4-10 yaş arası çocuklarla gerçekleştirilen deneyimsel oyun terapisinin çocukların değişim ve gelişim sürecine yansımalarının ebeveynlerin algısına dayalı ortaya konulmasını amaçlamıştır. Ebeveynlerin görüşlerini derinlemesine incelemeye yönelik olarak fenomenolojik desenin kullanıldığı araştırma kapsamında, Down Sendromu, Otizim Spektrum Bozukluğu ve/veya Gelişimsel Geriliği bulunan engelli kardeşe sahip 6 çocukla, 8 ile 24 oturum arasında değişen deneyimsel oyun terapi süreci gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri oyun terapisi sürecinin sonunda her bir çocuğun ebeveyni ile yapılan bireysel görüşmelere dayalıdır. Verilerin analizinde tümevarım analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre çocuğun oyun terapisine getirilme gerekçesi, çocuğun yaşadığı değişim ve gelişim, oyun terapi sürecini kolaylaştıran durumlar, oyun terapi sürecini zorlaştıran durumlar olmak üzere dört ana temaya ve bu temalara bağlı 15 alt temaya ulaşılmıştır. Sonuçlar çocuğun oyun terapisine getirilme gerekçesi kapsamında ebeveynlerin çocuğun engelli kardeşiyle ilişkilerini düzenleme, davranış problemlerinin üstesinden gelme, akran ilişkilerini düzenleme, duygusal rahatlamayı destekleme ve çocuk için bir meşguliyet oluşturma beklentilerinde olduğunu göstermiştir. Bulgular çocuğun yaşadığı değişim ve gelişim bağlamında aile içi ilişkiler ile akran ilişkilerinin güçlendiğini ve oyun terapi sürecinin çocuğun davranış problemlerinin üstesinden gelmesini desteklediğini ortaya koymuştur. Son olarak araştırma bulguları aile içinde yeterli sosyal desteğin, oyun terapisi sürecinin sistematikliğinin ve birtakım bağlamsal faktörlerin oyun terapi sürecini kolaylaştırdığını ortaya koyarken, yetersiz sosyal desteğin, aile içi bazı faktörlerin, oyun terapi sürecinin yetersiz yapılandırılmasının ve bazı bağlamsal faktörlerin ise oyun terapi sürecini zorlaştırdığı göstermiştir. Araştırma sonuçları deneyimsel oyun terapisinin engelli kardeşi olan çocukların değişimini ve gelişimini desteklediğini, bu olumlu etkinin engelli kardeşe, diğer aile üyeleriyle ve sosyal çevreyle ilişkilerle yansımalarının olduğunu göstermiştir.

¹ Bu araştırma Anadolu Üniversitesi Yayın Teşvik Projesi kapsamında desteklenmiştir. [Proje no: 2005E085]

² Prof. Dr. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Eskişehir, Türkiye, beraslan@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5000-7321>

³ Doç. Dr. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Eskişehir, Türkiye, gamzeulkertumlu@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6750-3831>

⁴ Doç. Dr. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Eskişehir, Türkiye, elifcimsir@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2726-65220>

⁵ Dr. Öğr. Üye. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Eskişehir, Türkiye, asariyer@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7928-6272>

⁶ Dr. Öğr. Üye. Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü, Eskişehir, Turkey, cemtumlu@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5288-7836>

⁷ (Sorumlu Yazar) Dr. Öğr. Üye., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Eskişehir, Türkiye, zmacit@ogu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1942-4431>

⁸ Klinik Psikolog, Pavones Psikoloji, Adana, Turkey, hulya_ustekidag@hotmail.com

⁹ Bu araştırma Anadolu Üniversitesi Araştırma Etik Kurulu'nun 03.09.2020 tarih ve 39622 sayılı onayı ile gerçekleştirilmiştir.



Anahtar kelimeler: Engelli kardeşi olan çocuk, deneyimsel oyun terapisi, oyun terapisi, fenomenolojik desen

Atıf: Eraslan Çapan, B., Ülker Tümlü, G., Çimşir, E., Balkaya Çetin, A., Tümlü, C., Bölükbaşı Macit, Z. ve Üstekidağ, H., (2024). Engelli kardeşinin gölgesinde yaşamak: Ebeveynlerin gözünden deneyimsel oyun terapisi sürecinin değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(2), 475-500. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1395870>

Giriş

İstatistikler her beş çocuktan birinin tanınmayı gerekli kılacak boyutlarda duygusal sorunlar yaşadığını ancak bu çocukların sadece %35 kadarının uygun tedaviye ulaşabildiğine işaret etmektedir (Mental Health America, 2023). Uygun müdahalenin ve tedavinin gerçekleşmediği durumlarda söz konusu sorunlar akademik başarısızlık, uyuşturucu kullanımı, çocuk/ergen hamileliği, antisosyal davranışlar ve yasal sorunlar gibi çok daha ciddi boyutlu problemlere neden olabilmektedir. Bu nedenle çocukların akıl ve ruh sağlığını korumak veya akıl ve ruh sağlığı problemlerinin uzun vadeli sonuçlarının önüne geçmek açısından erken müdahale son derece önemlidir (Meany Walen ve diğ., 2014). Bu bağlamda oyun terapisi, oyunun çocukların gelişimsel özellikleri ve ihtiyaçları üzerindeki kritik rolü üzerine temellendirilen çok önemli ve etkili bir psikolojik danışma müdahalesi olarak karşımıza çıkmaktadır (Axline, 1974; Bratton ve diğ., 2005; Kottman ve Meany-Walen, 2016; Ray, 2011).

Çocukların bastırılmış oldukları sorunları oyun vasıtasıyla yüzeye çıkararak, duygusal ve sosyal sağlıklarını yeniden kazanmaları için bu konuda eğitim almış bir uzman denetiminde gerçekleştirilen terapötik bir süreç olarak tanımlanan oyun terapisi, bilimsel araştırmalara ve uygulamalara dayalı bir ruh sağlığı ve danışmanlığı yaklaşımıdır (Association for Play Therapy, 2023; Jensen ve diğ., 2017). Çocukların uyum ve gelişim problemleri (örn., kaygı, depresyon, travma, DEHB, ebeveyn boşanması, kardeş kıskançlığı, okula uyum vb) ile çeşitli davranış problemlerinin (örn., saldırganlık, karşı gelme, bağımlılık vb.) çözümünde onların doğal iletişim dili olan oyunu kullanan bu psikolojik müdahale yönteminin farklı kuramlara dayalı olarak geliştirilmiş olan pek çok farklı modeli (örn., çocuk merkezli oyun terapisi, Adleryan oyun terapisi, bilişsel-davranışçı oyun terapisi) bulunmaktadır (Knell, 2009; Kottman ve Meany-Walen, 2016; Ray, 2011).

Mevcut oyun terapisi modelleri arasında yer alan Deneyimsel Oyun Terapisi (DOT), çocuğun bastırılmış olduğu acı ve travmaları oyuncaklar ve oyunlar yardımıyla anlatabilme ve çözebilme gücünden yararlanır. Bu oyun terapisi modelinde, terapist çocuğun önderliğinde onun oyununa katılarak psikolojik anlamda güçlendirilmesini sağlamaya çalışır (Norton ve Norton, 2006). DOT'un çocukluk dönemi travmalarının çözümü üzerindeki etkililiğine ilişkin araştırma ve görüşlere rağmen (Bekeç, 2018; Çelik, 2017; Levine, 2007; Norton ve diğ., 2011; Norton ve Norton, 2002) bu oyun terapisi modelinin gelişimsel travmalara (Kruse ve Arendt, 2019) ve fonksiyonel olmayan ebeveyn tutumlarına (Lamorey, 1999; Levante ve diğ., 2023; Lobato, 1995; Tomeny ve diğ., 2017; Watson, 2021) maruz kalma açısından en riskli gruplardan biri olan engelli kardeşe sahip çocuklar üzerindeki etkililiğine ilişkin herhangi bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bu bağlamda nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik yaklaşımın kullanıldığı bu çalışmada, engelli kardeşe sahip çocuklarla yürütülen DOT'un çocukların değişim ve gelişimleri üzerindeki etkilerinin ebeveynlerin deneyimlerine dayalı olarak ortaya çıkarılması hedeflenmektedir. Engelli kardeşe sahip çocuklara yönelik terapötik müdahale ve tedavilerin nitel ve nicel anlamda iyileştirilmesinin gerekliliği göz önüne alındığında (Granat ve diğ., 2012; Roper ve diğ., 2014; Zucker ve diğ., 2022), mevcut çalışmanın sonuçlarının engelli kardeşe sahip çocuklara, onlara yönelik terapötik hizmet ve tedavileri planlayan, sunan uzmanlara doğrudan, engeli olan çocuklara, ebeveyn ve öğretmenlerine ise dolaylı yoldan fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın aynı zamanda DOT uygulamalarının ve genel olarak oyun terapisi literatürünün bilimsel olarak geliştirilmesine de katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Deneyimsel Oyun Terapisi

DOT çocukların dünyayı bilişsel olarak değil, deneyimsel olarak algıladığı ve dolayısıyla sorunlarını deneyimsel olarak çözebilecekleri varsayımı üzerine kuruludur (Norton ve diğ., 2011; Norton ve Norton, 2002). Çocuğun terapistle kurduğu ilişkiyi iyileşmenin temel bileşeni olarak ele alan DOT'da terapist, çocuğu yönlendirmez. Zira terapist çocuğun oyunda kullandığı oyuncak ve semboller aracılığıyla acısını nasıl ele alacağını ve nasıl oyuna döneceğini herkesten daha iyi bildiğine ve iyileşmek için çaba gösterdiğine inanmaktadır. Bu bağlamda DOT'da terapist yalnızca sözel geri bildirim vermek veya içeriği aktarmaktan ziyade çocukla birlikte oynayarak onun oyununu deneyimlemeye odaklanır. Norton ve Norton'a (2002) göre travmalar çocuğun zihninden çok vücudunda depolandığı için çocuk oyun terapisinde travmatik olayı duyu, vücut, dalgalanma ve sakinleşme olarak isimlendirilen bir dizi olay vasıtasıyla işlemler. Bu nedenle oyun terapistleri, çocuklardaki enerjileri dikkatli gözlemleyerek ve uygun tepkileri vererek travmanın iyileşmesini sağlayabileceklerdir.

DOT, (1) güven oluşturma, (2) ihtiyaçların ifade edilmesi, (3) güçlendirme, (4) kapanış ve ayrılık olarak ifade edilen dört yapıyı barındıran ve (1) keşif, (2) güvenliği test etme, (3) bağlılık, (4) terapötik büyüme, (5) sonlandırma olarak isimlendirilen beş aşamayı içeren bir oyun terapisti modelidir (Kruse ve Arendt, 2019; Norton ve Norton, 2002). Keşif aşamasında oyun odasını, terapisti ve terapistin kendine dair beklentilerini keşfeden çocuk, güvenliği test etme aşamasında kendine ilişkin bilgileri açığa çıkarmaya başlamadan önce terapistle güven ilişkisi oluşturabilmek amacıyla terapistin bağlılığını teste tabii tutar. Bağlılık aşamasında çocuk artık terapistte güven duymaya başladığından, kendisi için önemli ve anlamlı duygusal örüntü ve temalar içeren fantezi ve tekrarlayan oyunlarına başlar ve terapisti de söz konusu oyunlarına dahil eder. Bu aşamada çocuğun oyunu son derece hareketli, aktif ve enerjiktir. Terapötik büyüme aşamasında ise çocuk içindeki acı ve travma ile yüzleşmeye başladıkça kişisel olarak güçlenir, sekteye uğramış olan gelişim dönemini tekrar yakalar ve duraksayan büyüme devam eder. Çocuk oyunda gerçek yaşam için prova temasını işlemeye başladığında sonlandırma için hazır hale gelmiştir.

DOT özellikle çocukluk çağı travmalarının çözümü konusunda oyun terapistlerinin sıkça başvurdukları yöntemlerden biri olsa da bu oyun terapisti modelinin etkililiğine ilişkin bilimsel çalışmalar diğer oyun terapisti modellerine (örn., çocuk merkezli oyun terapisti) kıyasla daha kısıtlıdır (Axline, 1947; Ray, 2011). DOT'un bilimsel etkililiğine ilişkin Türkiye'de yapılmış olan iki çalışmaya rastlanmıştır (Bekeç, 2018; Çelik, 2017). Bu çalışmalardan birinde dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı olan çocukların duyu ve davranışları üzerindeki olumlu etkisi (Bekeç, 2018) diğerinde ise çocuk evlerinde kalmakta olan çocukların travma sonrası duygusal stres düzeylerinin azaltılmasındaki olumlu etkisi (Çelik, 2017) bilimsel olarak desteklenmiştir. DOT modelinin engelli kardeşe sahip çocuklar başta olmak üzere çeşitli çocuk gruplarının duygusal ve davranışsal problemleri üzerindeki etkililiğine ilişkin ilave çalışmalara ihtiyaç vardır.

Engelli Kardeşe Sahip Çocuklar

Daha önce de belirtildiği üzere DOT'un özellikle gelişimsel travmaların çözümünde çok önemli bir role sahip olabileceği öne sürülmektedir (Bekeç, 2018; Çelik, 2017; Levine, 2007; Norton ve diğ., 2011; Norton ve Norton, 2002). Gelişimsel travmaların başlıcaları istismar ve ihmal olmakla birlikte, söz konusu bu travmalar çocuk-ebeveyn ilişkisindeki duygusal kırılma ve tutarsızlıklar ile ebeveynlerin özellikle de yaşamının ilk üç yılında çocuğun gelişimine ve

ihtiyaçlarına tam olarak uyum sağlayamaması gibi daha örtük nedenlerden de kaynaklanabilmektedir (Kruse ve Arendt, 2019). Araştırmalar gelişimsel travmalar açısından en riskli gruplardan birinin engelli kardeşe sahip çocuklar olduğuna işaret etmektedir (Kao ve diğ., 2012; Moyson ve Roeyers, 2011; Roper ve diğ., 2014). Zira karşılaştıkları davranışsal, çevresel ve ekonomik bariyerler nedeniyle engelli çocuk ebeveynleri genel olarak çocuklarının da gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamakta zorlanmaktadır (Hsiao, 2018; Resch ve diğ., 2010; Tümlü ve Akdoğan, 2021). Ebeveynlerin engeli olmayan çocuklarına ilişkin suçluluk, ihmal gibi duygular yaşadıkları bilinmektedir (Ülker Tümlü ve Akdoğan, 2022). Söz konusu ebeveynlerin yaşadıkları zorluklarla bağlantılı karşılaştıkları ruh sağlığı problemleri (örn., depresyon, anksiyete, umutsuzluk, stres) engel durumu fark etmeksizin çocuklarına sağladıkları ebeveynliğin kalitesini olumsuz etkilemektedir (Akdoğan, 2016; Scherer ve diğ., 2019; Staunton ve diğ., 2023). Daha da önemlisi ebeveynlerin engelli çocuklarına ayırmaları gereken ilave zaman ve kaynaklar, engelli çocuğun kardeşine ayırabildikleri zamanın ve kaynakların niteliğini ve niceliğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Kao ve diğ., 2012; Moyson ve Roeyers, 2011; Roper ve diğ., 2014).

Gerek kendilerinin ve engelli kardeşlerinin gerekse ebeveynlerinin yaşadıkları zorluklar ve karşılaştıkları olumsuz tutum ve koşullar nedeniyle engelli kardeşe sahip çocuklar diğer çocuklara kıyasla fonksiyonel olmayan ebeveynlik tutumlarına (örn., ihmal, çocuğun ebeveynleştirilmesi, gerçekçi olmayan beklentiler, duygusal ensest) daha fazla maruz kalabilmektedir (Cimsir ve Akdoğan, 2020; Lamorey, 1999; Levante ve diğ., 2023; Lobato, 1995; Tomeny ve diğ., 2017; Watson, 2021). Söz konusu durumların engelli kardeşe sahip çocukları gelişimsel travmalar ile duygusal ve davranışsal problemlere daha yatkın kılıyor olduğuna dair araştırma ve görüşler (McKenzie ve diğ., 2018; Moyson ve Roeyers, 2011; Shivers ve diğ., 2019) ruh sağlığı hizmetlerinin nitel ve nicel açıdan hedef kitle doğrultusunda geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir (Granat ve diğ., 2012; Roper ve diğ., 2014; Zucker ve diğ., 2022). Engelli kardeşe sahip çocuklar açısından gelişimsel ve kuramsal anlamda en uygun müdahale yöntemlerinden biri olarak düşünülebilen DOT'un etkililiğine dair araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle mevcut araştırmada, engelli kardeşe sahip çocuklara sağlanan DOT'un söz konusu çocuklar üzerindeki yansımalarının ebeveynlerin deneyimlerinden yola çıkarak ortaya konulması hedeflenmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada engelli kardeşi olan 4-10 yaş çocukların oyun terapisi sürecindeki deneyimlerinin duygularına, düşüncelerine ve davranışlarına olan yansımaları, ebeveynlerinin algılarına dayalı ortaya konulmuştur. Bu bağlamda araştırmada çocukları oyun terapisi sürecinden geçen ebeveynlerin deneyimlerini derinlemesine ortaya koymak üzere fenomenolojik yaklaşımın uygun olacağı öngörülmüştür. Bu yaklaşım bireysel deneyimlerin, algıların ve bunlara yönelik anlamlandırmaların derinlemesine araştırılmasına imkân vermesi (Baş ve Akturan, 2008; Creswell, 2012) açısından nitel araştırmalarda sıklıkla tercih edilmektedir. Engelli kardeşi olan çocukların psikolojik olarak birçok zorlanma yaşadıkları bilinmektedir (Örn., McKenzie ve diğ., 2018; Shivers ve diğ., 2019). Çocukların psikolojik destek ihtiyaçları (Roper ve diğ., 2014; Zucker ve diğ., 2022) göz önünde bulundurulduğunda onlara sunulacak DOT sürecinin yaşantılarına önemli yansımaları olabileceği düşünülmektedir. Söz konusu yansımaları betimlemek üzere bu araştırmanın fenomenlerini

engelli ve engeli olmayan çocukları olan ve engeli olmayan çocuğu DOT sürecinden geçen ebeveynler oluşturmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında amaçlı örnekleme çeşitlerinden biri olan ölçüt örneklemeden yararlanılmıştır. Bu örnekleme türü incelenen olguya ilişkin deneyimlere sahip bireyleri temsil etmesi bakımından işlevsel kabul edilmektedir (Tashakkori ve Teddlie, 2010). Buna göre araştırma bağlamında katılımcı olma ölçütleri (i) engelli kardeşi olan 4-10 yaş arası çocuğa sahip anne ya da baba olmak, (ii) engelli kardeşi olan çocuğun bir tanısının olmaması (iii) engelli kardeşi olan çocuğun en az 8 oturum DOT sürecinden yararlanmış olmasıdır. Bu bağlamda araştırmanın katılımcılarını Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), Down Sendromu (DS) ve/veya Gelişimsel Gerilik (GG) bulunan kardeşe sahip, 6 çocuğun anne veya babaları oluşturmuştur. Katılımcılara ilişkin birtakım demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Bilgileri

Rumuz	Cinsiyet	Yaş	Meslek	Eşle birliktelik durumu	Engelli çocuğun engel türü	Engelli çocuğun yaşı	Engelli çocuğun cinsiyeti	Engeli olmayan çocuğun yaşı	Engeli olmayan çocuğun cinsiyeti	Oturum sayısı
K1	Kadın	41	Hemşire	Birlikte	OSB	6	Kız	5	Oğlan	24
K2	Kadın	31	Bankacı	Eşi vefat etmiş	OSB	6	Kız	5	Kız	8
K3	Erkek	48	Polis	Birlikte	DS	6	Kız	6	Oğlan	21
K4	Kadın	33	Öğretmen	Ayrı şehirlerde yaşıyor	GG	9	Oğlan	4	Kız	22
K5	Kadın	38	Ev hanımı	Birlikte	OSB	3	Oğlan	5	Kız	21
K6	Kadın	32	Ev hanımı	Birlikte	OSB	4	Oğlan	9	Kız	20

OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu, DS: Down Sendromu, GG: Gelişimsel Gerilik

Araştırma Bağlamı

Araştırma bir devlet üniversitesinde, üniversitenin desteğiyle yürütülen bilimsel araştırma projesi (BAP) kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırma, proje kapsamında oluşturulan oyun terapisi odasında gerçekleştirilen DOT sürecinin çıktılarına dayalı yürütülmüştür. Katılımcılar aynı üniversitede engelli çocuklara gelişimsel destek sunan enstitüden hizmet alan ailelerden oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında her bir çocuk, ilk altı yazarın oyun terapisi uygulayıcısı son yazarın ise süpervizörlüğünü yaptığı yapılandırılmış DOT sürecinden yararlanmışır. Süreç öncesinde ebeveynlerle bireysel görüşmeler yapılmış oyun terapisi sürecinin ilkeleri, terapi ve araştırma süreci ile beklentiler üzerinde durulmuştur. Her bir çocukla birer uygulamacı/araştırmacı liderliğinde çocukların ihtiyacına göre 8 ile 24 oturum arasında DOT gerçekleştirilmiştir. Tüm uygulamacı/araştırmacılar aynı yapılandırılmış DOT eğitimi ve süpervizyon sürecinden geçmiştir. Çocukların terapiye getirdikleri konular farklı bile olsa bu farklılıkları çalışmada DOT eğitimi ve süpervizyonunda edinilen ortak müdahaleler kullanılmış, sürecin yürütülmesinde ve raporlanmasında uygulama birliği sağlanmıştır.

Oturumların her biri yaklaşık 30- 50 dakika sürmüştür, oturumlar ilk haftanın beş günü, hafta sonu hariç her gün, diğer haftalar ise haftada iki ya da üç gün şeklinde gerçekleştirilmiştir. Süreç boyunca uygulayıcılar/araştırmacılar üç kez grup süpervizyonu ve ihtiyaca göre ek bireysel süpervizyonlar almışlardır. Oturumlar video kaydına alınmıştır. Her bir oturuma yönelik video kaydı, o süreci yöneten uygulayıcı/araştırmacı tarafından ilgili oturumu değerlendirmek ve bir sonraki oturum hazırlığını yapmak üzere haftalık olarak izlenmiş ve değerlendirilmiştir. Oyun terapisi sürecinin sonunda ise uygunluklarına göre anne ya da babayla çocuğun oyun terapi sürecindeki durumuna ilişkin algılarını ortaya koymak üzere bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacıların Rollerini

İlk dört yazar aynı üniversitede, aynı fakültede, beşinci yazar aynı üniversitede, farklı bir birimde, altıncı yazar ise aynı şehirde başka bir üniversitede öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Beşinci yazar verilerin toplandığı enstitüde öğretim üyesidir ve katılımcılarla irtibatların sağlanmasında aracılık yapmıştır. Son yazar ise bu araştırma kapsamında alınan oyun terapisi eğitiminin eğitmeni ve sürecin süpervizörüdür. İlk altı yazar araştırma kapsamında oyun terapisi süreçlerini yürütmüş ve veri toplama sürecinde görüşmeci olarak rol almıştır. İlk yazar aynı zamanda araştırmanın üretildiği projenin yürütücüsüdür ve bu araştırmanın planlanmasında ve yürütülmesinde aktif rol almıştır. Araştırmanın raporlaştırılmasında ise ikinci yazar nitel araştırmalara dayalı deneyimleri doğrultusunda veri toplama araçlarını tasarlama, verilerin analizi ve raporlaştırılması sürecinde aktif rol üstlenmiştir. Üçüncü yazar araştırmanın literatür taraması ve giriş bölümünün yazımında aktif rol alırken dördüncü, beşinci ve altıncı yazar ise tartışma sonuç ve öneriler bölümüne katkı sunmuştur. Son yazar ise süreçteki eğitmen ve süpervizör rollerinin yanı sıra dış uzman olarak araştırmada yer almış ve tüm raporu gözden geçirmiştir. İkinci ve beşinci yazarın engelli çocuğa sahip ebeveynlere yönelik bireyle ve grupla psikolojik danışma deneyimleri ile araştırmaları mevcutken, üçüncü yazar ayrıca rehabilitasyon danışmanlığı alanında doktoralıdır. Tüm yazarların oyun terapisi eğitimlerinin yanı sıra çocuk, ergen ve yetişkinlere yönelik çeşitli terapi ekollerine ilişkin eğitimleri ve bu uygulamalarla ilişkili nitel ve/veya nicel araştırmaları mevcuttur.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri ebeveynlerle gerçekleştirilen bireysel görüşmelerden elde edilmiştir. Bireysel görüşmelerde yararlanılmak üzere ikinci yazar tarafından yazarın deneyimleri ve alanyazın ışığında yarı yapılandırılmış görüşme formu tasarlanmıştır. Formun ilk hali araştırma ekibine sunulmuş, uzlaşma sonrası forma son hali verilmiştir. Formda bazı demografik bilgileri (bkz. Tablo 1) belirlemeye yönelik kapalı uçlu sorulara ve çocukları DOT sürecinden geçen ebeveynlerin görüşlerini betimleyeme yönelik açık uçlu sorulara yer verilmiştir (bkz. Tablo 2).

Tablo 2**Bireysel Görüşme Soruları**

Açık uçlu sorular
<ol style="list-style-type: none"> 1. Çocuğunuzu oyun terapisine getirme amacınız neydi? <ol style="list-style-type: none"> a. Çocuğunuzun ne gibi sorunları vardı? b. Bu sorunların size ve aile ilişkilerinize yansımaları nasıldı? c. Bu sorunların çocuğun akran/okul ilişkilerine yansımaları nasıldı? 2. Oyun terapisi sürecinde neler deneyimlediniz? <ol style="list-style-type: none"> a. Çocuğunuzda oyun terapisi boyunca ne gibi değişimler gözlemlediniz? b. Oyun terapisinin size ve ailenizin bütününe yansımaları nasıl oldu? 3. Oyun terapisi sürecini kolaylaştıran ya da zorlaştıran ne gibi deneyimler yaşadınız? <ol style="list-style-type: none"> a. Bu süreci sizin için kolaylaştıran, avantajlı kılan nelerdi? b. Bu süreci zorlaştıran ne gibi durumlar yaşadınız? 4. Oyun terapisi sürecinin daha işler olması için neler önerirsiniz?

Görüşmelerin her biri ilgili araştırmacının/oyun terapistinin kendi gerçekleştirdiği oyun terapi sürecine dahil olan çocuğun anne ya da babasıyla terapistin kendisinin görüşme yapması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Ses kaydına alınan görüşmelerin her biri 20 ile 40 dakika arasında sürmüştür. Görüşmelere ilişkin alıntılar raporlaştırılmasında görüşme tarihlerine yer verilmiştir.

Verilerin analizi

Verilerin analizinde Creswell (2012)'in (i) verileri organize etme, (ii) verileri okuma, (iii) verileri kodlama, (iv) genel betimleme ve temalar oluşturma (v) tema ve betimlemeleri ilişkilendirme (vi) temaları yorumlama ve raporlama şeklinde sıraladığı altı adımlık tümevarım analizi süreci takip edilmiştir. Söz konusu adımlar şu şekilde takip edilmiştir:

- (i) Her bir araştırmacı kendi yürüttüğü görüşmenin ses kaydını birebir yazıya dökmüştür. Tüm transkripsiyonlar ikinci yazar tarafından gözden geçirilmiştir.
- (ii) Transkripsiyonlar ikinci yazar tarafından genel anlam çıkarmaya yönelik araştırma soruları bağlamında tekrar tekrar okunmuştur.
- (iii) Tüm veriler ikinci yazar tarafından kodlanmış, kodlar araştırma ekibine sunulmuş, benzer kodlamalar birleştirilmiştir.
- (iv) İlk kodlama sürecinde 4 ana tema ve bu temalara bağlı 26 alt tema oluşturulmuştur.
- (v) Araştırma ekibiyle yapılan görüşmeler ve kodlamaların tekrar gözden geçirilmesi sonucunda bazı alt temalar birleştirilmiştir. Sonuçta 4 ana tema ve bu temalara bağlı 14 alt temada uzlaşılmıştır. Her bir tema ve alt tema ile katılımcı ifadeleri eşleştirilmiştir.
- (vi) Bulgular raporlaştırılırken temalar ve alt temalara ilişkin katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Katılımcılara birden altıya kadar numara verilmiştir (K1,...,K6). Alıntılar italik olarak belirtilmiş, katılımcı rumuzu ve görüşme tarihi birlikte verilmiş ve alıntının ilgili olmayan yerleri "...” işaretiyle kısaltılmıştır. Çocukların isminin geçtiği alıntılarda da benzer şekilde rumuzlar kullanılmıştır.

İnanılrlık

Nitel araştırmalarda inanılrlığı desteklemenin üç farklı, ancak birbiriyle ilişkili boyutu söz konusudur. Bunlar; çalışmanın *nitel araştırma felsefesine uygunluğunun inanılrlığı*, *yöntemin inanılrlığı* ve *araştırmacıların inanılrlığıdır* (Patton, 2014). Bu bağlamda araştırmanın bir kuramsal temele dayandırılmış özgün bir konu içermesi, uygun fenomen ile çalışılmış olması ve bu fenomenle çalışmanın gerekçelerinin ortaya konulmuş olması bu araştırmanın *nitel araştırma felsefesine uygunluğunun* inanılrlığını desteklemektedir. Yanı sıra araştırmada veri toplama, verilerin analizi ve bulguların raporlaştırılması süreçlerin her birinin titizlikle detaylandırılmış olması çalışmanın *yönteminin inanılrlığının* güçlü kanıtlarındandır. Ek olarak araştırma kapsamında belirtilmiş olan araştırmacıların rolleri, eğitim ve deneyimleri *araştırmacıların inanılrlığını* desteklemektedir.

Araştırma Etiği

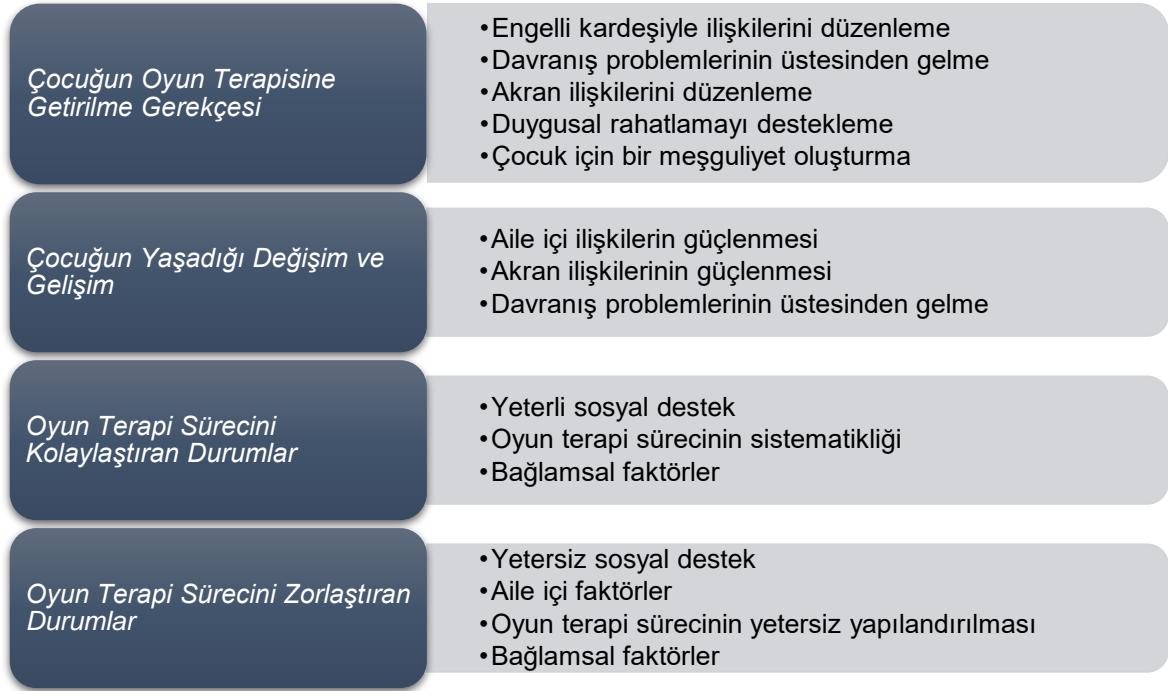
Araştırma, bir devlet üniversitesi bünyesinde yer alan Sosyal ve Beşerî Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 03.09.2020 tarihinde onaylanmıştır (Etik onay no:39622). Araştırma kapsamında çocukların DOT sürecinde yer almalarına ve bu bağlamda gerçekteştirilecek araştırma sürecinde ebeveynlerin gönüllü olduklarına ilişkin sözlü ve yazılı onamları alınmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen bilgilerin gizliliği ve istenildiği takdirde araştırmadan ayrılabilme taahhüt edilmiştir.

Bulgular

Araştırma kapsamında engelli kardeşi olan çocuğunu oyun terapisi sürecine getiren ebeveynlerin birtakım beklentilerinin olduğu görülmüştür. Oyun terapisi süreci boyunca ebeveynlerin çocuklarında, söz konusu beklentilerine paralel ya da paralel olmayan, bir takım değişim ve gelişim sürecine tanıklık ettikleri ortaya konmuştur. Bununla birlikte çocukların bu değişim ve gelişim sürecini kolaylaştıran ya da zorlaştıran birtakım durumların sürece eşlik ettiği görülmüştür. Bu doğrultuda bulgular, *Çocuğun Oyun Terapisine Getirilme Gerekçesi*, *Çocuğun Yaşadığı Değişim ve Gelişim*, *Oyun Terapi Sürecini Kolaylaştıran Durumlar*, *Oyun Terapi Sürecini Zorlaştıran Durumlar* olmak üzere dört ana temada ve bu temalara bağlı 15 alt temada toplanmıştır (bkz. Şekil 1). Her bir tema ve alt temaya ilişkin kodlar ve alıntılara bu başlık altında yer verilmiştir.

Şekil 1

Tema ve Alt Temalar

**Tema 1: “Çocuğun Oyun Terapisine Getirilme Gerekçesi”**

Araştırma bulgularına göre çocuğun oyun terapisine getirilme gerekçeleri; *engelli kardeşiyle ilişkilerini düzenleme, davranış problemlerinin üstesinden gelme, akran ilişkilerini güçlendirme, duygusal rahatlamayı destekleme, çocuk için bir meşguliyet oluşturma* şeklinde beş alt temada kategorilendirilmiştir. Araştırmada ebeveynlerin çocuğunu oyun terapi sürecine getirme gerekçelerinin temelinde çocuğun iyi oluşunu desteklemek aracılığıyla engelli kardeşin iyi oluşunu desteklemek olduğu görülmüştür. Bu bağlamda söz konusu gerekçelerden birinin *çocuğun engelli kardeşiyle ilişkilerini düzenlemek* olduğu ortaya konmuştur. Bu kapsamda ebeveynlerin çocuğun engelli kardeşiyle oyun oynamasını, onu ve engelini kabul etmesini, kardeş kıskançlığını yenmesini ve engelli kardeşine yardımcı olmasını amaçladıkları belirlenmiştir. Ayrıca ebeveynlerin engelli kardeşi olan *çocuğun davranış problemlerinin üstesinden gelme* (öfke patlamaları, sınır problemleri, inatçılık, sabırsızlık, tutturma, engelli kardeşin davranışlarını taklit etme, ayrılık kaygısı, dikkat eksikliği gibi) beklentisiyle oyun terapisine başvurdukları görülmüştür. Bununla birlikte engelli kardeşi olan çocuğun *akran ilişkilerini düzenleme, duygusal olarak rahatlamasını destekleme ve çocuğun yaşamında bir meşguliyet oluşturma* beklentilerinin de ebeveynlerin terapi amaçları arasında yer aldığı ortaya konmuştur.

Bir ebeveynin çocuğunun engelli kardeşiyle ilişkilerini düzenlemesi ve kardeş kıskançlığı probleminin üstesinden gelmesi amacıyla çocuğunu oyun terapisine getirdiğinin göstergesi şu şekildedir:

“Ayşe’yi oyun terapisine getirme amacım kardeşine yardımcı olması, kardeşi ile daha kaliteli zaman geçireceği durumları öğrenmesi. Bir de zaman zaman kıskançlıkları oluyor.

Kardeşi ile oynadığımız gibi onunla oynamamızı istiyor. Kardeşi gibi kucağımıza oturmak istiyor, onu kucaklamamızı istiyor.” (K6, 14.05.2022)

Çocuğunu, engelli kardeşiyle ilişkilerini düzenleme ve öfke kontrolünü destekleme beklentileri ile oyun terapi sürecine getiren bir başka ebeveynin paylaşımları şu şekildedir:

“Kerim’le Beyza’nın (engeli olmayan çocuk) doğru iletişim kuramaması söz konusuydu. Beyza sarılmak istiyordu Kerim onu itiyordu. Beyza’nın öfkesi ve hareketliliği vardı. Kendini deşarj edemiyordu hiçbir yerde, bu yüzden getirdik.” (K4, 08.05.2022)

Davranış problemlerinden biri olarak çocuğun otistik kardeşinin takıntılı davranışlarını taklit etmesi durumunun üstesinden gelmek üzere oyun terapi sürecine başvurulabildiğinin bir göstergesini K5’ in (18.05.2022). *“Bazen kardeşinin istemediğimiz davranışlarını tekrar ediyor. Bunlar da bitsin istedik.”* ifadelerinde görmek mümkündür.

Tema 2: “Çocuğun Yaşadığı Değişim ve Gelişim”

Araştırma bulgularına göre oyun terapisi sürecini deneyimleyen çocukların *aile içi ilişkilerinin güçlendiği, akran ilişkilerinin güçlendiği, davranış problemlerinin üstesinden gelindiği* belirlenmiştir. *Aile içi ilişkilerinin güçlenmesi* bağlamında, çocuğun engelli kardeşi ve ebeveynleri ile ilişkilerinin güçlendiği, aile içinde daha atılgan davranışlar sergilediği, bu anlamda duygu, düşünce ve ihtiyaçlarını fark edip etkili ifade ettiği, empati geliştirdiği ve hakkını savunduğu ortaya konmuştur. Yanı sıra bu sürecin eşler arasındaki ilişkiyi de güçlendirdiği görülmüştür. Söz konusu ilişkilerin güçlenmesinde ise ebeveynlerle terapi sürecinde yapılan görüşmeler aracılığıyla ebeveynlerin terapi alan çocuklarının engelli çocuklarından bağımsız bir birey olduklarını fark etmeleri ve bir çocuk olarak görülme ve duyulma ihtiyaçları olduğunu kabul etmeleri sürecinin desteklediği gözlenmiştir. K5 rumuzlu katılımcının şu ifadeleri bu durumun göstergelerindedir:

“Yani kardeşinin durumunu öğrendikten sonra hayatımızda hep küçüğümüz (engelli çocuk) ağırlıklı oldu. Zaten biz de ne olduğunu anlamaya çalışıyorduk halen de öyle ama işte bizim kız hiç ön planda değildi. Sadece o değil yani abisi de var ergenlik dönemi tam da o da yok mesela yoktu. Hani insan içinden diyor onlar sağlam ya kendi ihtiyaçlarını karşılıyorlar. Onlar tamam diyorduk ama işte onları görmezden gelmek.....(sessizlik ve ağlıyor). Hocam işte sonraları görüyoruz ne yaptığımızı ya da ne yapmadığımızı. Çocuklar tamam dedikçe uzaklaşmış olmuştuk onlardan. ...Ceren okula başlayacak şimdi baktığımda hayatta önemli bir an. Burası olmasaydı bunu da kaçıracaktık. Artık önemli bizim için. Eşim de ben de koşturuyoruz engelli çocuğumuz için zaten. Ama artık diğer çocuklarımın da varlığından haberdarım.” (K5, 18.05.2022).

Bir başka katılımcının ifadeleri DOT sürecinden geçen çocuğun aile içinde kendini ifade etme açısından atılgan davranışlar geliştirdiğinin göstergelerindedir:

“Burak zaten konuşkan bir çocuktuk ama bir şeye alındığında bizim gözden kaçırdığımız noktaları artık çok daha iyi ifade edebiliyor, dile getirebiliyor. Bana saygı duymuyorsunuz diyor mesela bazen ya da bugün çok huzursuzsun diyor bana...Geçen gün...siz hiç Pelin’e (engelli kardeş) kızmıyorsunuz bana kızılıyorsunuz, kötü davranıyorsunuz dedi. Hakikaten de Pelin’e hiç kızmıyoruz...Ya da sürekli mesela Pelin’le ilgilendiğimiz zaman hemen ordan söylüyor...bana da sarılabilirsiniz diyor... şimdi sevgi talep ediyor bizden.” (K1, 19.05.2022)

Oyun terapi sürecinden geçen çocuğun engelli kardeşiyle olan ilişkilerinin güçlendiğinin bir kanıtını K6'nın ifadelerinde görmek mümkündür.

“Buraya başlamadan önce kardeşi ile oynamak istemezdi bazen. Şimdi bakıyorum muhtemelen burada oynadıklarını kardeşi ile de oynuyor, kardeşiyle anlaşmazlıkları da azaldı.” (K6, 14.05.2022).

Benzer şekilde K6'nın *“Bir kere en az Ayşe kadar biz de yararlandık. Eşimle sorunlarımız vardı onu konuşabildik.”* ifadeleri oyun terapi süreci ile eşler arasındaki ilişkinin güçlendiğinin bir göstergesidir.

Bulgular DOT sürecinden geçen çocukların aile içinde olduğu gibi akranlarıyla ve çevreleriyle olan ilişkilerinde de atılan davranışlar sergilediklerini ortaya koymuştur. Bu bağlamda çocukların *kendilerini akran gruplarında ifade ettikleri*, sosyalleştikleri, sınırlarını koruyabildikleri ve liderlik becerileri sergiledikleri görülmüştür. Bir katılımcının ifadeleri bu durumun göstergelerindedir:

“Bir kaynaşma oldu mahalleliyle, mahallenin çocuklarıyla, ya ne tatlıymış nasıl özgüvenliymiş demeye başladılar. Mesela özgüveni tavan yaptı bu yaz. Selim tek başına dışarı çıkıyor, tek başına arkadaşlarıyla bisiklet sürüyor, bunu normalde yapmazdı. Bu yaz bunu gözlemledik.” (K3, 17.11.2021)

Benzer bulguyu K1'in (9.05.2022) *“Aşırı bir korkusu vardı arkadaşlarım benimle oynamayacak diye. Bu sefer de elinde ne varsa veriyordu onlara kabul görmek için, o çok sıkıntı yaratıyordu bize..... Bir de o ne derse herkes onun dediğini yapsın istiyordu oyunlarda. Öyle olunca da oyunlara katılamıyordum....Daha öncelerde bir kenardan onlara bakıyordu onlara katılmadığı zaman....Şimdi öyle değil dışta kaldığında hadi şöyle yapalım böyle yapalım deyip giriyor aralarına.”* ifadeleri desteklemektedir.

Çocuğun oyun terapi sürecinde *davranış problemlerinin üstesinden geldiğinin* bir göstergesini ise K2'nin ifadelerinde görmek mümkündür:

“Daha dinlemeyi öğrendi, hayır dediğinde veya bekle dediğimde beklemeyi biraz daha öğrenmiş oldu.” (K2, 09.05.2022)

Tema 3: Oyun Terapi Sürecini Kolaylaştıran Durumlar

Araştırma bulgularına göre oyun terapisinde yaşanan değişim ve gelişim sürecini destekleyen birtakım durumların olduğu görülmüştür. Bunlar *yeterli sosyal destek* ve *oyun terapi sürecinin sistematikliği* ve *bağlamsal faktörler* şeklinde üç alt temada kategorilendirilmiştir. Bu bağlamda ebeveynlerin vardiyalı çalışma, aile büyükleri ile yaşama gibi etmenler sayesinde çocuklarına bakım verme sürecinde birbirlerinin destek kaynağı olabildiği ve aile büyüklerinin desteğini sağlayabildikleri görülmüştür. *Yeterli sosyal desteğin olması* çocuğun oyun terapisine düzenli olarak getirilebilmesini kolaylaştırmıştır. Bununla birlikte *oyun terapi sürecinin sistematikliği* bağlamında çocuk ile oyun terapisti arasındaki olumlu terapötik ilişki, sürecin baştan yapılandırılmış olması ve ebeveyn bilgilendirmelerinin yapılması sürecin kolaylaştırıcılarından olmuştur. *Bağlamsal faktörler* kapsamında ise oturumların üniversitede ve donanımlı bir oyun terapi odasında yapılmasının, ebeveynler için bir bekleme odasının olmasının, ulaşım zorluğunun olmamasının ve oturumların ücretsiz gerçekleştirilmesinin süreci kolaylaştırdığı görülmüştür.

Oyun terapi sürecinde *ebeveynlerin sosyal desteklerinin olmasının* oyun terapi sürecini kolaylaştırdığının bir göstergesini K1'in ifadelerinde görmek mümkündür.

“Anneanne olmasa Burak'ı getiremezdik. Pelin de olduğu için anneannenin evde olması sayesinde Burak'ı buraya getirebildik. Sonuçta birimiz sabah birimiz akşam çalışıyor. Bu nedenle ikimiz birden çocukların başında olamıyoruz anne baba olarak. Anneanne bizim bu konudaki büyük desteğimiz.” (K1, 19.05.2022).

Oyun terapi sürecinin sistematikliği bağlamında ebeveynlerle yapılan görüşmeler ile sürece dair belirsizliklerin ortadan kaldırılmış olması ve süreçte çocukla oyun terapisti arasında kurulmuş olan olumlu terapötik ilişkinin sürecin temel kolaylaştırıcılarından olduğu görülmüştür. Çocukla kurulan olumlu terapötik ilişkinin süreci kolaylaştırdığının bir göstergesini K3 rumuzlu katılımcının ifadeleri desteklemektedir:

“Size gelirken çok mutluydu. Dönüşte de yine mutluydu. Ben onun mutlu olmasını gözlemlerdim. Yani gözlerinden anlıyordum halinden çok mutlu olduğunu.” (K3, 17.11.2021)

Benzer şekilde olumlu terapötik ilişkinin değişimi kolaylaştırdığının bir göstergesi şu şekildedir:

“Burak'ın oyun terapisi sürecini, burayı sevmesi bizim işimizi kolaylaştırdı. Hiç tepki göstermedi, gitmeyeceğim, etmeyeceğim demedi. Çünkü biz onunla daha önce de atıyorum spora gitmek istedik götüremedik gitmek istemedi, okula gitmek istemedi, daha önceki okulunda sıkıntı çıkmıştı. Ama buraya gelirken hiç öyle bir sorun yaşamadık kendisi gelmek istedi. Bu süreci kolaylaştırdı, burayı sevdi.” (K1, 19.05.2022).

Bağlamsal faktörler açısından oturumların üniversitede yapılıyor olmasının, ulaşım zorluğunun olmamasının ve sürecin ücretsiz olmasının kolaylaştırıcı olduğu görülmüştür. Bu durumun bir göstergesi şu şekildedir:

“Mekân güvenli, üniversite sonuçta, yer yakındı. Arabamız vardı Allahtan. Para konusu da yoktu açıkçası, sonraları araştırdım ben bu oyun terapilerini, ucuz da değilmiş hani karşılayabilir miydik ücretli olsa bilemiyorum. Maddi olarak bir beklentiniz yoktu ama olsaydı da değerdi söylemek isterim. Bunların hepsi aslında kolaylaştırdı bu süreci.” (K5, 18.05.2022).

Tema 4: Oyun Terapi Sürecini Zorlaştıran Durumlar

Bulgular ailelerin *sosyal destek kaynaklarının yetersiz olması, aile içi faktörlerin, oyun terapi sürecini yetersiz yapılandırmanın ve bağlamsal faktörlerin* süreci zorlaştırdığını ortaya koymuştur. *Sosyal destek kaynağının yetersiz oluşunun ve oyun terapi sürecinin yetersiz yapılandırılmasının* süreci zorlaştırdığının bir göstergesi şu şekildedir:

“Tek ebeveyn olduğum için getirmekte biraz zorlandım. Bazen baş edip getiremedim. Kerim'i bırakmak zor oldu... Başta süreci çok anlayamadım. Velinin sürecin getirileri götürüleri ile ilgili bilgilendirilmesi iyi olabilir. Oyunları izleyeceğim diye düşünmüştüm....Terapileri izleyebilseydim oyun oynarken nasıl davranmam gerektiğine ilişkin daha fazla fikir edinebilirdim.” (K4, 08.05.2022).

Aile içi faktörler açısından eşlerin her birinin bireysel psikolojik sorunları ile eş ilişkisinden kaynaklı sorunlarının çocuğun oyun terapi sürecini zorlaştırdığı görülmüştür. Bir katılımcının ifadeleri bu durumun göstergelerindedir:

“Baba saman alevi gibi bir anda parlıyor. Ya bunu yapma yani. Aslında çok seviyor da yani düşkündür de her yere gitsin her şeyi yapsın tamam ama bu çocuğun yanında trafiğe çok

sinirleniyor artık meslektan dolayı mıdır nedir, bende tasvip etmiyorum, bende sevmiyorum o yönünü... Tramvayda sorun oluyor aynı tabii öyle emin olun seanslara böyle bazen kıt kanaat geldiklerini biliyorum. Ya da işte pazara gidip pazar malzemelerini getirip de daha aşağıdan arabadan alıp, O anda gergin oluyor. Trafiğe kızıyor. Ya sen niye kızılıyorsun. Sizin seansa yetişmek için...Çok gergin oluyordu hani.” (K3, 17.11.2021)

Bağlamsal faktörler açısından ulaşım zorluğu, zaman yönetiminde güçlük ve pandemi koşullarının süreci zorlaştırdığı görülmüştür. Çocuğunu oyun terapi sürecine getirmede ulaşımın zorlayıcı bir unsur olduğunun göstergesini bir katılımcının (K2, 09.05.2022) “Zorlaştıran durumlardan biri ulaşım oldu.” ifadesinde görmek mümkündür. Benzer şekilde bir katılımcının “Okul başlayınca zaman ayarlama zorluk yaşadık.” (K6, 14.05.2022) ifadesi zaman yönetiminde güçlük yaşandığının göstergelerindedir. Bağlamsal faktörlerden biri olarak pandemi koşullarında oyun terapi sürecinden geçiyor olmanın zorlayıcı olduğun bir göstergesi ise şu şekildedir:

“Şu hafta sonu kapanmaları, kampüsün içine ulaşım zorluğumuz gibi durumlar biraz yordu ama.” (K6, 14.05.2022)

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, engelli kardeşi olan 4-10 yaş aralığındaki çocukların oyun terapi sürecindeki deneyimlerinin duygu, düşünce ve davranışlarına olan yansımaları ebeveynlerinin algılarına dayalı olarak ortaya konulmuştur. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenolojik yaklaşımın kullandığı araştırmanın bulgularına dayalı olarak 1) çocuğun oyun terapisine getirilme gerekçesi, 2) çocuğun yaşadığı değişim ve gelişim, 3) oyun terapi sürecini kolaylaştıran durumlar, 4) oyun terapi sürecini zorlaştıran durumlar ana temalarına ulaşılmıştır.

Araştırmada “çocuğun oyun terapisine getirilme gerekçesi” teması altında “engelli kardeşiyle ilişkilerini düzenleme, davranış problemlerinin üstesinden gelme, akran ilişkilerini düzenleme, duygusal rahatlamayı destekleme ve çocuk için bir meşguliyet oluşturma” alt temalarına ulaşılmıştır. Engelli kardeşi olan çocukların ebeveynleri tarafından duygusal rahatlamayı destekleme ve çocuk için bir meşguliyet oluşturma gibi amaçlarla oyun terapisine getirilmiş olmaları, sadece hem tipik hem de atipik gelişim gösteren çocukların sadece DSM-V kriterleri çerçevesindeki problemler nedeniyle değil aynı zamanda günlük yaşamla ilgili zorlanmalar nedeniyle oyun terapisine getirilebildikleri yönündeki bilgilerle uyumludur (örn., Teber, 2015). Öte yandan engelli kardeşi bulunan çocuğun “engelli kardeşiyle ilişkilerini düzenlemesi” beklentisiyle oyun terapisine getirilmesi, ailede “tanı” etrafında kurgulanan yaşamın önemli göstergelerinden biri olarak düşünülebilir. Alan yazın engelli çocuğa sahip ailelerin zorlayıcı yaşam olaylarıyla karşılaştıklarına (Küçük ve Alemdar, 2017; Tümlü ve Akdoğan, 2019; Tümlü ve Eraslan Çapan, 2018; Xiang ve diğ., 2017), özellikle ebeveynlerin kaygı, stres ve depresyon gibi psikolojik zorlanmalarla yaşam boyunca mücadele ettiklerine (Montes ve Halterman, 2007; Woolf ve diğ., 2016) ve hatta bazı evliliklerde boşanmaya kadar giden durumların yaşandığına işaret etmektedir (Gau ve diğ., 2012; Hartley ve diğ., 2010; Tümlü ve Akdoğan, 2019b). Zira engelli çocuğa sahip ebeveynler “tanı” ile ilk karşılaştıkları andan itibaren tüm enerji ve zamanlarını söz konusu çocuklarının engel türüne özgü tedavi ve eğitim olanaklarına yoğunlaştırmaktadır. Bu durum ebeveynlerin engelli çocuklarını yaşamlarının odak noktasına koymalarına ve onun ihtiyaçları dışındaki yaşam rollerini yok saymalarına (Tümlü ve Akdoğan, 2019a, 2019b), hatta tipik gelişim gösteren çocuklarından da benzer rolleri yerine getirmelerine yönelik beklentiler içerisine girmelerine neden olmaktadır.

Söz konusu bu durumun hem gerekçesi hem de bir sonucu olarak, ebeveynlerin tipik gelişim gösteren çocuklarını, “kendi başının çaresine bakabilen, güçlü, bakım konusunda yardımcı” gibi özelliklerle tanımlama eğiliminde oldukları dikkati çekmektedir (Emerson ve Giallo, 2014; Tümlü, 2019). Bu bağlamda ebeveynlerin tipik gelişim gösteren çocuğuna ilişkin temel beklentisi, engelli kardeşine yardımcı olması ve onunla ilişkilerini düzenlemesi olarak şekillenebilmektedir. Bu da ebeveynlerin tipik gelişim gösteren çocuklarından bir nevi “yardımcı ebeveynlik rolü” yapması yönündeki beklentilerine işaret etmektedir (Lamorey, 1999; Levante ve diğ., 2023). Tüm bunların sonucu olarak tipik gelişim gösteren çocuğun duygusal ihtiyaçlarının engelli kardeşinin gölgesinde kaldığı söylenebilir (Hsiao, 2018; Resch ve diğ., 2010; Tümlü ve Akdoğan, 2021)

Engelli kardeşe sahip çocuklar, aile içerisinde var olma çabaları, yardımcı ebeveynlik rolünün getirdiği erken sorumluluklar ve “tanı” ile ilgili sosyal damgalanma gibi durumlar nedeniyle (Meyer ve Vadasy, 2003) gerek aile içerisinde gerekse okulda duygusal, sosyal ve davranışsal sorunlar yaşayabilmektedir (Kao ve diğ., 2012; Macks ve Reeve, 2006; Moyson ve Roeyers, 2011). Aile engelli çocuğa odaklı yaşarken tipik gelişim gösteren çocuğun yaşadığı problemler aile içindeki yükü artırabileceğinden ebeveynler, bu durumla baş etmek için çocuğu oyun terapisine getirebilmektedirler. Diğer bir ifade ile araştırmanın ilk teması altındaki gerekçeler içerisinde özellikle de “davranış problemlerinin üstesinden gelme ve akran ilişkilerini düzenleme” alt temaları söz konusu bu duruma işaret etmektedir. Bu bağlamda oyun terapisi çocuğun yeterince karşılanamayan ihtiyaçlarının karşılanmasına fırsat vererek duygusal, davranışsal ve sosyal sorunlarının iyileşmesine katkıda bulunabilmektedir. Dolayısıyla araştırma sonuçları, çocuğun akran ilişkilerini geliştirme ve davranış problemlerinin üstesinden gelme gibi ihtiyaç ve problemleri karşılanmasında oyun terapisinin etkili bir müdahale yöntemi olarak düşünülmesi gerektiği yönündeki görüş ve bulgularla uyumludur (Bekeç, 2018; Çelik, 2017; Kottman ve Meany-Walen, 2016; Levine, 2007; Norton ve diğ., 2011; Ray, 2011)

Araştırmada “çocuğun yaşadığı gelişim ve değişim” teması altında aile içi ilişkilerin güçlenmesi, akran ilişkilerinin güçlenmesi ve davranış problemlerinin üstesinden gelinmesi olarak isimlendirilen üç alt temaya ulaşılmıştır. Bu araştırma genel olarak oyun terapisinin, özel olarak ise DOT’un engelli kardeşi bulunan çocukların duygu düşünce ve davranışlarında olumlu yönde değişim gerçekleştirmelerine fırsat tanıyan etkili bir yöntem olduğunu gösteren ilk araştırma olması itibarıyla önemlidir. Bulgular çocukta yaşanan bireysel değişim ve gelişimin aynı zamanda aile ve akran çevresine de yansıdığını göstermektedir. Genel olarak oyun halihazırda içinde pek çok terapötik gücü içinde barındırdığından çocukların duygusal ve davranış sorunları ile başa çıkmalarına yardımcı olan bir araçtır (Drewes, 2006). Oyun terapisinde çocuklar gerginlik, öfke, korku, hayal kırıklığı, şaşkınlık duygularını ifade edebilir, yüzleşebilir ve kontrol edebilir (Axline, 1981). Terapistin çocukla kurduğu ilişki sayesinde oyun çocuğun ihtiyaçlarını özgürce dile getirmesine katkıda bulunmaktadır (Bekeç, 2018). Deneyimlediği zorlukları ve baş etmesi güç duyguları oyun aracılığıyla dışa vurduğunda terapist tarafından saygı ile karşılandığını ve tüm dikkatin kendisine verildiğini görmesi çocuğun kendisini değerli hissetmesini sağlayarak benlik saygısını artırmaktadır (Norton ve Norton, akt:Schaefer, 2013). Engelli çocuğa odaklı bir ailede ihtiyaçları karşılanmadığı için agresif bir şekilde kendini ifade eden çocuk, DOT sürecinde ihtiyaçları karşılanan, kabul gören, kendini tanıyan ve değerli gören bir çocuk haline gelerek geliştirdiği becerileri aile ve arkadaşlık ilişkilerine de yansıtmaktadır. Aileler engeli olan çocukları için hemen her eğitim fırsatını değerlendirmek için çabalarken, engeli olmayan çocuklarının eğitim ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanması konusunda daha az zaman ayırabilmektedir. Araştırma kapsamındaki ailelerin

engeli olmayan çocukları için sunulan bu destekten yararlanmaları, çocukları ile baş başa zaman geçirmelerine olanak sağlayarak çocuğun ruh sağlığı için de geliştirici fırsat olmuştur.

Araştırmada “oyun terapi sürecini kolaylaştıran durumlar” teması altında “yeterli sosyal destek, oyun terapi sürecinin sistematikliği, bağlamsal faktörler” gibi alt temalar yer alırken, “oyun terapi sürecini zorlaştıran durumlar” teması altında “yetersiz sosyal destek, aile içi faktörler, bağlamsal faktörler” alt temaları yer almaktadır. Sosyal destek mekanizmalarının varlığı ve/veya yokluğu engelli çocuğa sahip ailelerin yaşam standartlarını kolaylaştıran ya da zorlaştıran durumların en başında gelmektedir. Alan yazın da bu ailelerin sosyal destek kaynaklarının azlığı ve/veya yokluğu nedeniyle hem engelli çocuğun hem de diğer çocukların bakımı ve eğitimi, ailenin ihtiyaçlarının karşılanması, kendi çalışma hayatları vs gibi koşullar nedeniyle fiziksel ve psikolojik zorlanmaların daha fazla hissedildiğini ortaya koymaktadır (Schippers ve Van Boheemen, 2009; Tümlü ve Akdoğan, 2019a; Werner vd., 2009; Woodgate ve diğ., 2008). “Tanı”nın yaşamın merkezinde olması ve sosyal destek kaynaklarının eksikliğiyle birlikte bu ailelerde eşler arası ilişki problemlerinde artış görülmesi (Gau ve diğ., 2012; Hartley ve diğ., 2010; Hoffman ve diğ., 2009), ilgi, hobi ve kişisel ihtiyaçlarını yeterince karşılayamaması, diğer çocuklarıyla daha az vakit geçirmeye başlaması ve giderek artan yalnızlaşmayla birlikte sosyal izolasyon hissetmeleri (Darling ve diğ., 2012; Gray, 2002; Harris, 2008) en sık yaşadıkları sorunlar arasında gelmektedir. Aile üyelerinden aldıkları sosyal desteğin ise bu ailelerin sorumluluklarını yerine getirmede nefes aldıkları, yalnız olmadıklarını hissetmeleri nedeniyle fiziksel ve duygusal olarak iyi hissettirmektedir. (Ülker Tümlü, Akdoğan ve Türküm, 2017; Ülker Tümlü ve Akdoğan, 2022). Bu araştırmada da sosyal desteğin varlığı ya da yokluğu ebeveynlerin normal çocuğun sürecine katılma ya da katılamamalarında etkili olmuştur. Sosyal desteği olan ebeveynlerin her ikisi de normal çocuğun sürecine dahil olurken sosyal desteği olmayanlar dahil olamamıştır. Çocuğun terapi sürecine ebeveynlerin katılımı hem çocuğun ebeveynleriyle özel zaman geçirmelerine fırsat sağlamak hem de ebeveynlerin tutumlarında dengeyi sağlamak adına oldukça önemlidir. Çünkü ebeveyn-terapist iş birliği, değişim sürecinin en önemli anahtarlarından biridir (Schaefer, 2013). Evde çocuğun karşılaştığı tutumun her iki ebeveynce desteklenmesi çocuğun gelişiminde önemli koşullardan biridir (Bekeç, 2018).

Araştırmada oyun terapi sürecini kolaylaştıran ya da zorlaştıran durumlardan bazılarının bağlamsal faktörler olduğu görülmektedir. Oyun terapisi odasının bulunduğu merkeze ulaşım, merkezin konumu, oyun terapi odasının donanımı, koşulları, ücret gibi durumlar süreci hem kolaylaştırmış hem zorlaştırmıştır. Oyun terapisi odasının engelli çocuğun eğitim aldığı üniversite kampüsünde olması, kampüse ulaşımın toplu taşımaya uygun olması, oyun terapisi odasının her çocuğa hitap edecek zengin materyallerle donatılmış olması, 6 terapistle çalışma imkânı olması nedeniyle bekleme süresinin azlığı, oyun terapisi sürecinin proje kapsamında gerçekleştirilmiş olması nedeniyle ücretsiz olması gibi koşullar süreci olumlu etkilemiştir. Birden fazla çocuğu olan, tek eşli olan ya da aile üyelerinin çalışma şartlarından dolayı oyun terapisine gelmek ailelerde stres olarak algılandığında, pandemi koşulları, okulların açılması, ulaşım zorluğu gibi bağlamsal faktörler de süreci olumsuz etkilemiştir.

Araştırma bulguları oyun terapisinin sistematikliğinin çocuğun terapistle olumlu ilişki kurmasına, oyun odasına istekli gelmesine ve çocuğun ve ailenin kendini güvende hissetmesine yol açtığına da işaret etmektedir. DOT'ta ilk görüşmenin aileyle yapılması, sonradan ayda bir görüşme yapılması, çocukla ilk hafta her gün, sonrasında haftada 2 ya da tek gün oyun terapi yapılması nedeniyle çocuğun ve ailenin terapistle bağ kurmasını kolaylaştırarak iş birliğini artırdığı görülmüştür. Aynı şekilde terapi sürecinin

yapılandırılmasındaki eksikliğin de oyun terapisinin sürekliliğini zorlaştıran durumlar arasında yer aldığı belirlenmiştir.

Bu çalışmaya katılan çocukların belli bir enstitüye başvuran ailelerinin çocuklarından oluşması, oyun terapisine alınan çocukların sayısı ve verilerin sadece ebeveynlerin algılarına dayalı toplanması araştırmanın sınırlılıklarındandır. Yine ebeveynlerin çoğunluğunun annelerden oluşması, her iki ebeveyninden görüşlerin alınmaması, DOT'u uygulayan uzmanların farklı olması, çocuklara konulan tanılarının farklılığı çalışmanın diğer sınırlılıkları olarak ifade edilebilir. Ayrıca araştırma yönteminin sadece nitel verilere dayalı olması, nicel ve deneysel desene dayalı olmaması çalışmanın bir diğer sınırlılığı olarak kabul edilebilir.

Mevcut araştırma engelli kardeşe sahip tipik gelişim gösteren çocukların duygusal ve sosyal sorunlarına dikkati çekmesi ve oyun terapisi yaklaşımlarından biri olan DOT'un bu çocuklar üzerindeki etkililiğinin ebeveyn görüşlerine dayalı olarak ortaya çıkarılması bağlamında alan yazına katkı sağlamıştır. Araştırma kapsamında araştırmacılara, uygulayıcılara ve eğitimcilere birtakım önerilerde bulunabilir. Bu bağlamda araştırmacılara benzer çalışmalarda daha fazla sayıda katılımcı ile çalışılabileceği, veri toplama ve analizi sürecinde nitel yaklaşımın yanı sıra nicel veya karma yöntemlerden de yararlanılabilecekleri önerilebilir. Diğer taraftan uygulayıcılara oyun terapi sürecinin sistematikliği gereği çocukla kurulan ilişki kadar ebeveynle kurulan ilişkinin göz önünde bulundurulması ve bu bağlamda ebeveyn görüşmelerinin etkili yapılandırılması ve yürütülmesinin işlevsel olacağı söylenebilir. Ayrıca engelli çocuğa sahip ailelerle psikolojik danışma süreçlerinin yaygınlaştırılması önerilebilir. Son olarak mevcut araştırmada oyun terapi sürecinin engelli kardeşi olan çocuklara olumlu yansımaları yakından gözlenmiştir. Dolayısıyla, psikolojik danışma ve rehberlik, psikoloji, sosyal hizmetler gibi ruh sağlığına hizmet etmeye yönelik alanlarda lisans ve lisans üstü düzeyde ders içeriklerine çocuklarla psikolojik danışma ve oyun terapi süreçlerinin eklenmesinin alana ve toplum ruh sağlığına katkı getireceği söylenebilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Tüm yazarlar araştırma kapsamında yürütülen uygulama sürecinde yer almıştır. Bununla birlikte ilk yazar makalenin giriş, bulgular ve raporlama, ikinci yazar yöntem, bulgular ve raporlama, üçüncü yazar giriş, bulgular ve raporlama, dördüncü, beşinci ve altıncı yazar sonuç, tartışma, öneriler ve raporlama, son yazar ise raporlama sürecinde katkılar sunmuştur.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Uygulama sürecinde yer alan çocuklara ve veri toplama sürecine katkıda bulunan tüm ebeveynlere teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Bu çalışma, hem uygulama hem de araştırma sürecinde katılımcıların, araştırmacıların ve ilgili kurum ve kuruluşların zarar görmeyeceği şekilde yürütülmüştür. Araştırma Anadolu Üniversitesi Yayın Teşvik Projesi [Proje no: 2005E085] kapsamında finansal olarak desteklenmiştir.

Kaynakça

- Akdoğan, R. (2016). A holistic approach to cope with depression and hopelessness for parents of special needs children. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 8(2), 134-150. <https://doi.org/10.20489/intjecse.284594>
- Association for Play Therapy (2023, October 28). *Association overview*. <https://www.a4pt.org/page/AboutAPT>
- Axline, V. M. (1947). *Play therapy; the inner dynamics of childhood*. Houghton Mifflin.
- Axline, V. (1974). *Play therapy*. Ballantine Books.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri: Nvivo 7.0 ile nitel veri analizi*. Seçkin Yayıncılık.
- Bekeç, M. (2018). *Deneyimsel oyun terapisinin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı olan 6-11 yaş arasındaki çocukların duygu ve davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 03.08.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Bratton, S. C., Ray, D., Rhine, T., & Jones, L. (2005). The efficacy of play therapy with children: A meta-analytic review of treatment outcomes. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36, 376–390. <https://doi.org/doi:10.1037/0735-7028.36.4.376>
- Çelik, M. (2017). *Deneyimsel oyun terapisinin çocuk evlerinde kalmakta olan 3-10 yaş grubu çocukların çocukluk çağı travma sonrası duygusal stres düzeyine etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 14.08.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Çimşir, E., & Akdoğan, R. (2021). Childhood Emotional Incest Scale (CEIS): Development, validation, cross-validation, and reliability. *Journal of Counseling Psychology*, 68(1), 98–111. <https://doi.org/10.1037/cou0000439>
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Darling, C. A., Senatore, N., & Strachan, J. (2012). Fathers of children with disabilities: Stress and life satisfaction. *Stress and Health*, 28(4), 269-278. <https://doi.org/10.1002/smi.1427>
- Emerson, E., & Giallo, R. (2014). The well-being of siblings of children with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 35(9), 2085-2092. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.05.001>
- Findler, L., Jacoby, A. K., & Gabis, L. (2016). Subjective happiness among mothers of children with disabilities: The role of stress, attachment, guilt, and social support. *Research in Developmental Disabilities*, 55, 44–54. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.03.006>.
- Gau, S. S. F., Chou, M. C., Chiang, H. L., Lee, J. C., Wong, C. C., Chou, W. J. & Wu, Y. Y. (2012). Parental adjustment, marital relationship, and family function in families of children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(1), 263-270. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.05.007>
- Granat, T., Nordgren, I., Rein, G., & Sonnander, K. (2012). Group intervention for siblings of children with disabilities: A pilot study in a clinical setting. *Disability and Rehabilitation*, 34(1), 69-75. <https://doi.org/10.3109/09638288.2011.587087>
- Gray, D. E. (2002). 'Everybody just freezes. Everybody is just embarrassed': Felt and enacted stigma among parents of children with high-functioning autism. *Sociology of Health & Illness*, 24(6), 734-749. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.00316>
- Harris, H. (2008). Meeting the needs of disabled children and their families: Some messages from the literature. *Child Care in Practice*, 14(4), 355-369. <https://doi.org/10.1080/13575270802267796>
- Hartley, S. L., Barker, E. T., Seltzer, M. M., Floyd, F., Greenberg, J., Orsmond, G. & Bolt, D. (2010). The relative risk and timing of divorce in families of children with an autism spectrum disorder. *Journal of Family Psychology*, 24(4), 449-457. <https://doi.org/10.1037/a0019847>
- Hoffman, C. D., Sweeney, D. P., Hodge, D., Lopez-Wagner, M. C. & Looney, L. (2009). Parenting stress and closeness: Mothers of typically developing children and mothers of children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 24(3), 178-187. <https://doi.org/10.1177/1088357609338715>

- Hsiao, Y. J. (2018). Parental stress in families of children with disabilities. *Intervention in School and Clinic, 53*(4), 201-205. <https://doi.org/10.1177/1053451217712956>
- Jensen, S. A., Biesen, J. N., & Graham, E. R. (2017). A meta-analytic review of play therapy with emphasis on outcome measures. *Professional Psychology: Research and Practice, 48*(5), 390–400. <https://doi.org/10.1037/pro0000148>
- Kao, B., Romero-Bosch, L., Plante, W., & Lobato, D. (2012). The experiences of Latino siblings of children with developmental disabilities. *Child: Care, Health and Development, 38*(4), 545-552. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2011.01266.x>
- Knell, S. M. (2009). Cognitive behavioral play therapy: Theory and applications. In A. A. Drewes (Ed.), *Blending play therapy with cognitive behavioral therapy: Evidence-based and other effective treatments and techniques* (pp. 117–133). John Wiley & Sons, Inc.
- Kottman, T., & Meany-Walen, K. (2016). *Partners in play: An Adlerian approach to play therapy*. John Wiley & Sons.
- Kruse, J. D., & Arendt, J. (2019). Control, corruption, and destruction, Oh My! The role of villains in experiential play therapy. In *Using Superheroes and Villains in Counseling and Play Therapy* (pp. 48-73). Routledge.
- Küçük, E. E. & Alemdar, D. K. (2017). Life satisfaction and psychological status of mothers with disabled children: A descriptive study. *Community Mental Health Journal, 1*-5. <https://doi.org/10.1007/s10597-017-0135-6>.
- Lamorey, S. (1999). *Parentification of siblings of children with disability or chronic disease. burdened children: Theory, research, and treatment of parentification*. Sage Publications, 75-91.
- Levante, A., Martis, C., Del Prete, C. M., Martino, P., Pascali, F., Primiceri, P., ... & Lecciso, F. (2023). Parentification, distress, and relationship with parents as factors shaping the relationship between adult siblings and their brother/sister with disabilities. *Frontiers in Psychiatry, 13*, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.1079608>
- Levine, S. K. (2009). *Trauma, tragedy, therapy: The arts and human suffering*. Jessica Kingsley Publishers.
- Lobato, D. J. (1995). *Brothers, sisters, and special needs: information and activities for helping young children with chronic illnesses and developmental disabilities*. PH Brookes.
- McKenzie Smith, M., Pinto Pereira, S., Chan, L., Rose, C., & Shafran, R. (2018). Impact of well-being interventions for siblings of children and young people with a chronic physical or mental health condition: A systematic review and meta-analysis. *Clinical child and family psychology review, 21*, 246-265. <https://doi.org/10.1007/s10567-018-0253-x>
- Meany-Walen, K. K., Bratton, S. C., & Kottman, T. (2014). Effects of Adlerian play therapy on reducing students' disruptive behaviors. *Journal of Counseling & Development, 92*(1), 47-56. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2014.00129.x>
- Mental Health America (2023, Nisan 12). *Children's mental health*. <https://www.mhanational.org/issues/childrens-mental-health>
- Meyer, D.J. & Vadasy, P.F. (2003). *Sibshops: Workshops for siblings of children with special needs* (5th ed.). Paul H. Brookes.
- Montes, G. & Halterman, J. S. (2007). Psychological functioning and coping among mothers of children with autism: A population-based study. *Pediatrics, 119*(5), e1040-e1046. doi:10.1542/peds.2006-2819.
- Moyson, T., & Roeyers, H. (2011). The quality of life of siblings of children with autism spectrum disorder. *Exceptional Children, 78*(1), 41-55.
- Norton, B., Ferriegel, M., & Norton, C. (2011). Somatic expressions of trauma in experiential play therapy. *International Journal of Play Therapy, 20*(3), 138–152. <https://doi.org/10.1037/a0024349>.
- Norton, C. C., & Norton, B. E. (2002). *Reaching children through play therapy: An experiential approach*. White Apple Books.
- Norton, C. C., & Norton, B. E. (2006). Experiential play therapy. In C. E. Schaefer & H. G. Kaduson (Eds.), *Contemporary play therapy: Theory, research, and practice* (pp. 28–54). Guilford Press.

- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Ray, D. (2011). *Advanced play therapy: Essential conditions, knowledge, and skills for child practice*. Taylor & Francis.
- Resch, J. A., Mireles, G., Benz, M. R., Grenwelge, C., Peterson, R., & Zhang, D. (2010). Giving parents a voice: A qualitative study of the challenges experienced by parents of children with disabilities. *Rehabilitation Psychology, 55*(2), 139–150. <https://doi.org/10.1037/a0019473>
- Roper, S. O., Allred, D. W., Mandelco, B., Freeborn, D., & Dyches, T. (2014). Caregiver burden and sibling relationships in families raising children with disabilities and typically developing children. *Families, Systems, & Health, 32*(2), 241–246. <https://doi.org/10.1037/fsh0000047>
- Scherer, N., Verhey, I., & Kuper, H. (2019). Depression and anxiety in parents of children with intellectual and developmental disabilities: A systematic review and meta-analysis. *PloS one, 14*(7), e0219888.
- Schippers, A., & Van Boheemen, M. (2009). Family quality of life empowered by family-oriented support. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 6*(1), 19-24. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2008.00195.x>
- Shivers, C. M., Jackson, J. B., & McGregor, C. M. (2019). Functioning among typically developing siblings of individuals with autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review, 22*, 172-196. <https://doi.org/10.1007/s10567-018-0269-2>
- Staunton, E., Kehoe, C., & Sharkey, L. (2023). Families under pressure: Stress and quality of life in parents of children with an intellectual disability. *Irish Journal of Psychological Medicine, 40*(2), 192-199. <https://doi.org/10.1017/ipm.2020.4>
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2010). *Sage handbook of mixed methods in social & Behavioral research* (2nd Ed.). Sage.
- Tomeny, T. S., Barry, T. D., Fair, E. C., & Riley, R. (2017). Parentification of adult siblings of individuals with autism spectrum disorder. *Journal of Child and Family Studies, 26*, 1056-1067. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0627-y>
- Tümlü, C. (2019). Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerle psikolojik danışma. Nilüfer, Ş. Özabacı (Ed.) içinde, *aileye ve eğitime ilişkin sorunlar ve çözümler* (s.116-154). Pegem Akademi Yayınları.
- Tümlü, C., & Akdoğan, R. (2019a). Looking at life through a different window: group counselling for the mothers of disabled children. *International Journal for the Advancement of Counselling, 41*(2), 252-271.
- Tümlü, C., & Akdoğan, R. (2019b). Otizmlı çocuk ebeveynlerinde evlilik doyumunun dinamikleri: Bir karma çalışma. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 9*(1), 129-162.
- Tümlü, C., & Eraslan Çapan, B. (2018). Engelli çocuğa sahip ebeveynlerin duygusal sağrlık ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 8*(2), 493-518.
- Ülker Tümlü, G., Akdoğan, R., & Türküm, A. S. (2017). The process of group counseling based on reality therapy applied to the parents of children with disabilities. *International Journal of Early Childhood Special Education, 9*(2), 81-98. <https://doi.org/10.20489/intjecse.368465>
- Ülker Tümlü, G. & Akdoğan, R. (2022). Persistence in the face of ecological challenges: a phenomenological study of parents of children with disabilities in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counselling, 44*, 17-38. <https://doi.org/10.1007/s10447-021-09453-x>
- Watson, L. R. (2021). *A feasibility controlled trial of an eight-session group intervention for typically developing siblings of children who have an ASD* (Doctoral dissertation, University of Surrey).
- Woodgate, R. L., Ateah, C. & Secco, L. (2008). Living in a world of our own: The experience of parents who have a child with autism. *Qualitative Health Research, 18*(8), 1075-1083. <https://doi.org/10.1177/1049732308320112>
- Woolf, C., Muscara, F., Anderson, V. A., & McCarty, M. C. (2016). Early traumatic stress responses in parents following a serious illness in their child: A systematic review. *Journal of Clinical Psychology in Medical Setting, 23*(1), 53–66. <https://doi.org/10.1007/s10880-015-9430-y>

Zucker, A., Chang, Y., Maharaj, R., Wang, W., Fiani, T., McHugh, S., ... & Jones, E. A. (2022). Quality of the sibling relationship when one sibling has autism spectrum disorder: A randomized controlled trial of a sibling support group. *Autism*, 26(5), 1137-1152. <https://doi.org/10.1177/1362361321104213>

Extended Abstract

Purpose

This study aimed to assess, based on parents' perceptions, the impact of experiential play therapy on the change and development of children aged 4-10 who have a sibling with a disability, such as Down Syndrome, Autism Spectrum Disorder, or Developmental Disability.

Design and Methodology

A phenomenological approach was used in this research to deeply explore the experiences of parents whose children went through the play therapy process. The study utilized purposive sampling, a type of criterion sampling. The criteria for participation in the research were: (i) being a parent of a child between the ages of 4-10 who has a sibling with a disability, (ii) the child with the sibling with a disability not having a specific diagnosis, and (iii) the child with the sibling with a disability having benefited from a minimum of 8 sessions of play therapy. In this context, the participants of the study were the parents of six children who have a sibling with Autism Spectrum Disorder (ASD), Down Syndrome (DS), and/or Developmental Disability (DD).

The research was conducted at a Turkish state university as part of a university-supported scientific research project (SRP). The play therapy sessions were held in a play therapy room established for this project. The participants were families who received special education support for their children with disabilities from an institute providing developmental assistance at the same university. In this study, each child underwent a play therapy process led by one of the six authors and supervised by the last author. Prior to the sessions, individual meetings with parents were conducted to discuss the principles and expectations of the therapy process and research. The play therapy sessions, ranging from 8 to 24 lasted approximately 30-50 minutes. Sessions were held daily in the first week, and in the subsequent weeks, two or three days a week. Throughout the process, practitioners/researchers received group supervision three times, with additional individual sessions provided as needed. All sessions were recorded on video and reviewed by the practitioner/researcher in charge to assess progress and prepare for subsequent sessions. At the conclusion of the play therapy process, individual interviews were held with parents to gather their perceptions of their child's development during the play therapy process, based on their specific circumstances. These interviews, conducted using a semi-structured form created by the authors, were audio-recorded and typically lasted between 20 and 40 minutes.

Findings

It has been observed that parents bringing their children with siblings with disabilities to the play therapy process have certain expectations. Throughout the play therapy process, parents witnessed a series of changes and developments in their children, whether parallel or non-parallel to their expectations. However, it has also been noted that certain situations accompany the process, either facilitating or complicating the process of change and development in children. In this context, the findings have been grouped under four main themes: Reason for Bringing the Child to Play Therapy, Changes and Developments

Experienced by the Child, Situations Facilitating the Play Therapy Process, and Situations Complicating the Play Therapy Process, along with 15 sub-themes related to these themes. The results show that, within the scope of the reason for bringing the child to play therapy, parents have expectations of regulating their child's relationship with their disabled sibling, overcoming behavioral problems, regulating peer relationships, supporting emotional relaxation, and keeping the child occupied. The findings indicate that within the context of the changes and developments experienced by the child, family relationships and peer relationships are strengthened, and the play therapy process supports the child in overcoming behavioral problems. Finally, while the research findings demonstrate that adequate social support within the family, the systematic nature of the play therapy process, and certain contextual factors facilitate the play therapy process, insufficient social support, certain family factors, inadequate structuring of the play therapy process, and certain contextual factors complicate the play therapy process. The results show that experiential play therapy supports the change and development of children's with siblings with disabilities and that this positive effect has implications for relationships with the sibling with a disability, other family members, and the social environment. The results highlight the functionality and importance of using experiential play therapy with children who have a sibling with a disability.

Research Limitations

The fact that the children participating in this study come from families applying to a specific institution, the limited number of children involved in the play therapy process, and the reliance on parental perceptions for data collection are important limitations of the research. Additionally, the research methodology is solely based on qualitative data, without incorporating quantitative or experimental design, can be seen as another limitation of the study. Future studies could be conducted with a larger participant pool, and a combination of qualitative, quantitative, or mixed methods could be employed in the data collection and analysis process

Implications (Theoretical, Practical and Social)

In the context of this research, recommendations can be provided for researchers, practitioners, and educators. Researchers, for instance, could be advised to engage a larger number of participants in similar studies. Additionally, it may be beneficial to incorporate quantitative or mixed methods in data collection and analysis, in addition to qualitative approaches.

On the other hand, practitioners should take into account the relationships established both with the child and the parent, given the systematic nature of the play therapy process. It can be asserted that effectively structuring and conducting parent interviews will be functional in this regard. Moreover, there is an emphasis on the need to expand counseling services for families with children with disabilities.

Finally, this study has revealed the positive impacts of the play therapy process on children with siblings with disabilities. Therefore, integrating courses related to counseling children and play therapy into undergraduate and postgraduate programs in mental health fields such as

counseling and guidance, psychology, and social services, would significantly contribute to the advancement of the field and community mental health.

Originality/Value

The literature and practices related to families with children with disabilities seem to place the main focus on the child with a disability. However, recent research and practices also show that not only the child with a disability but also other family members need psychological support. This expectation is particularly prominent in both families and communities, where typically developing children are anticipated to meet the needs of their siblings with disabilities and, in doing so, may take on a parental role, either explicitly or implicitly. This study holds unique value in demonstrating that these children have a need to be seen and heard and that their existence should be acknowledged both as individuals and as children. This can be achieved through a therapeutic approach such as play therapy that aligns with their developmental processes.

Contribution Rate of the Researchers

All authors took part in the implementation carried out within the scope of the research. However, the first author contributed to the introduction, findings and reporting, the second author contributed to the method, findings, and reporting, the third author contributed to the introduction, findings, and reporting, the fourth, fifth and sixth authors contributed to the conclusion, discussion, recommendations and reporting, and the last author contributed to the reporting process.

Support and Acknowledgment

We would like to thank the children who took part in the implementation process and all the parents who contributed to the data collection process.

Statement of Conflict of Interest

This study was conducted in such a way that participants, researchers and related institutions and organisations would not be harmed in both the implementation and research process. The research was financially supported as part of the Publication Incentive Project at Anadolu University [ID 2005E085].



DOI: 10.18039/ajesi.1411872

Création d'un Agent Conversationnel Pour une Classe de Français Langue étrangère : Les Apports et Les Limites pour l'Expression Ecrite¹

Oğuz İbrahim DÜNDAR², Cihan AYDOĞU³

Reçu le: 29.12.2023

Accepté le: 26.06.2024

Type⁴: Article de Recherche

Résumé

Cette recherche représente l'un des trois axes de la thèse de doctorat intitulée : « Création d'un Agent Conversationnel pour une classe de Français Langue Étrangère : Les apports et les limites ». À travers cet axe, nous avons observé les effets de l'utilisation d'un AC sur l'apprentissage du FLE, notamment pour l'enseignement de l'expression écrite. Dans cette perspective, nous avons créé un total huit AC basés sur la logique d'arbre décisionnel, comprenant les objectifs relatifs à l'expression écrite du niveau visé, soit le niveau B1+, tiré du volume complémentaire du CECRL (2020). Une étude de type mixte a été utilisée pour atteindre les objectifs de cette recherche, impliquant la recherche-développement et le modèle chronologique. La recherche a été menée pendant le semestre de printemps de l'année académique 2021-2022 et s'est limitée au niveau B1+, avec la participation de 12 apprenants ayant choisi le cours d'expression écrite au deuxième semestre de la première année de licence du Département Français Langue Étrangère de la Faculté de Pédagogie de l'Université Anadolu. Selon les résultats de la recherche, nous pouvons constater qu'un effet significatif dans le développement de la compétence d'expression écrite des apprenants en FLE est présent.

Mots-clés: Agent conversationnel, expression écrite, FLE, intelligence artificielle, TICE

Pour citer l'article : Dündar, O. İ., & Aydoğdu, C. (2024). Création d'un agent conversationnel pour une classe de français langue étrangère : Les apports et les limites pour l'expression écrite. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(2), 501-523. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1411872>



¹ Cet article fait partie d'une thèse de doctorat rédigée par le premier auteur sous la direction du deuxième auteur.

² Maître de Langue Étrangère, Université Anadolu, École des Langues Étrangères, oidundar@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9574-6125>

³ Assist. Prof. Dr., Université Anadolu, Département de Français Langue Etrangère, caydogdu@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1065-8581>

⁴Cette étude a été approuvée par le comité d'éthique de l'Université Anadolu sous le numéro 194198 et à la date du 26.10.2021.



DOI: 10.18039/ajesi.1411872

The Creation of Chatbots for a French Foreign Language Class: Contributions and Limitations for Written Expression¹

Oğuz İbrahim DÜNDAR², Cihan AYDOĞU³

Date submitted: 29.12.2023

Date accepted: 26.06.2024

Type⁴: Research Article

Abstract

This research focuses on the written expression axis, one of the three research axes of the doctoral thesis entitled: "The Creation of Chatbots for a French Foreign Language Class: Contributions and Limitations." Through this axis, the aim is to measure the effects of using a chatbot in a French as a foreign language class for teaching written expression. In this context, a total of eight chatbots targeting the B1+ language level have been created, following the decision tree mechanism rule, and referencing to the complementary volume of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)(Council of Europe, 2020). Technology development model from the mixed-method research design has been chosen as the research design. The research sample is limited to 12 students from the Department of French Language Teaching at Anadolu University, who enrolled in the Writing Skills II course, a first-year undergraduate program course, during the spring semester of the 2021-2022 academic year, and who have a B1+ language proficiency level. The findings of the research show that chatbots have significant contributions to the development of the written expression competence among French as a Foreign Language learners.

Keywords: Artificial intelligence, chatbots, FFL, ICTE, writing skills

Cite : Dündar, O. İ., & Aydoğdu, C. (2024). The creation of chatbots for a french foreign language class: Contributions and limitations for written expression. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(2), 501-523. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1411872>



¹ This article is part of a doctoral thesis written by the first author under the supervision of the second author.

² Lect. Dr., Anadolu University, School of Foreign Languages, oidundar@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9574-6125>

³ Assist. Prof. Dr., Anadolu University, Department of Foreign Languages Education, caydogdu@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1065-8581>

⁴This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Anadolu University, dated 26.10.2021 and issue number 194198.

Introduction

L'agent conversationnel (désormais AC) est « un assistant virtuel qui communique avec l'utilisateur grâce à des messages textuels généralement dans une application de messagerie (par exemple Facebook Messenger, Telegram ou Skype) ou sur des sites webs (Casas, 2008, p. 3). Ils « ont un rôle précieux à jouer dans les futurs systèmes » d'apprentissage en ligne » (Kerry, Ellis et Bull, 2008, p. 13) et ont déjà leurs places dans le marketing en tant qu'assistant personnel. Les trois caractéristiques qui définissent l'AC sont « sa capacité de communication, son autonomie et sa capacité d'action » (Deveaux et Paraschiv, 2004, cité par Grégoire, 2020, p. 3). L'AC « dialogue avec son utilisateur afin de comprendre et/ou d'accepter les requêtes de son utilisateur » (Grégoire, 2020, p. 3), « il est proactif et existe en continu » (ibid., p. 3) et « son fonctionnement ne dépend pas de l'intervention directe et continue de l'utilisateur » (ibid., p. 3). Les AC peuvent être conçus « dans le but d'imiter une véritable personne ou simplement d'aider à accomplir diverses tâches » (Dündar, 2024, p.64)

Dans le domaine de l'enseignement, les travaux réalisés avec des AC (Bii, 2013 ; Haristiani, 2019 ; Tu, 2020 ; Villanueva-Mendoza et al., 2021) se concentrent autour de la question du pourquoi et comment intégrer les AC dans l'enseignement (des langues étrangères). Selon les résultats obtenus par les travaux relatifs et pour en dégager une idée générale nous pouvons dire que : Les AC (ou Chatbots) sont non seulement utiles dans l'apprentissage des langues (Shawar, 2017; Pham et al., 2018 ; Kim, 2019 ; Chen, Vicki Widarso et Sutrisno 2020), mais ont également eu des apports importants (Goda et al., 2014 ; Nghi, Phuc et Thang, 2019 ; Haristiani et al. 2019) dans les travaux réalisés. Cependant, deux conditions sont requises selon les chercheurs : une certaine autonomie de la part des apprenants et une application rigoureuse de l'enseignant (Kerry, Ellis et Bull, 2008).

Le Rubicon est franchi, nous ne pouvons à présent -suite à la pandémie mondiale- imaginer une conception, un apport à l'apprentissage démunis des moyens technologiques, ayant la possibilité de se transformer en une éducation à distance, en dehors de la classe de langue. À ce titre, nous pouvons dire que cette recherche, outre son apport pédagogique, s'ancre dans la réalité contemporaine, vu « l'importance de l'inclusion massive de la technologie sous toutes ses formes dans nos vies » (Dündar et Aydoğu, 2024, p. 4). Dans cette optique, l'importance de notre recherche possède deux facettes : exposer sous plusieurs aspects un moyen technologique peu présent dans l'apprentissage des langues étrangères et combler le manque théorique et pratique de l'application de celui-ci dans l'apprentissage du FLE.

Situation-Problème

Etant donné que la majorité des travaux réalisés se concentrent sur l'idée théorique d'inclusion des AC dans l'apprentissage et n'ayant retrouvé, dans la littérature relative, de travail s'intéressant à l'inclusion de ceux-ci dans l'apprentissage du FLE, plus précisément de l'expression écrite, nous percevons la nécessité d'en exposer les moyens en construisant un AC et en l'utilisant dans le contexte présenté. Avec l'idée qu'il « incombe au didacticien de réfléchir aux situations d'apprentissage qui peuvent émerger, intentionnellement ou non, d'un dispositif en ligne » (Grassin, 2013, p. 68) nous allons, dans cette perspective, exposer les moyens d'inclusion de cet outil technologique en question dans l'apprentissage du FLE.

Objectifs et Importance de la Recherche

À ce stade, nous voyons toutes les possibilités de recours aux TICE pour combler ces lacunes en question. Belghitar (2013), même si son propos est l'intégration des TICE dans sa généralité, précise que l'objectif du français a et doit avoir l'objectif « de doter les apprenants d'un outil linguistique permettant d'accéder aux savoirs et aux nouvelles technologies de la communication » (Belghitar, 2013, p. 112). L'apprentissage de l'expression écrite doit comporter donc la caractéristique suivante : la nécessité d'apprentissage ou d'appropriation par les apprenants des savoirs linguistiques et informatiques ainsi que l'accès aux nouvelles technologies. Nous avons par le biais de cet axe d'observé si un apport important se présente avec l'utilisation d'un AC dans l'apprentissage du FLE pour enseigner l'expression écrite. Nous avons, dans cette perspective, créé au total huit AC basés sur la logique d'arbre décisionnel comprenant les objectifs relatifs à l'expression écrite du niveau visé, du niveau B1+ tiré du volume complémentaire du CECRL (2020).

Cadre théorique

L'expression écrite

L'expression écrite peut être séparée en deux types d'expression : d'une part l'expression fonctionnelle, appuyée sur le besoin d'information et l'expression créative reflétant l'imaginaire, le besoin esthétique. Cette distinction se divise aussi en sous-groupes textes courts, textes longs. Les textes courts fonctionnels sont les cartes d'invitations, les messages électroniques, les annonces publicitaires, les résumés etc. Les textes longs fonctionnels sont les lettres personnelles, les textes descriptifs etc. L'autre sous catégorisation, de la même façon s'articule sur la longueur. Les textes courts créatifs sont les bandes dessinées, les jeux de mots ou autre. Les textes longs créatifs sont les récits, les contes, les poèmes etc.

Quel que soit le type du texte, l'apprenant, tout comme dans sa langue maternelle, devra faire usage de certaines stratégies de différentes natures pour pouvoir parvenir à réaliser ses écrits. L'aide aux apprenants dans leurs processus d'écriture est possible, voir nécessaire à travers « d'entraînements spécifiques permettant non seulement d'automatiser les processus mais aussi de développer des stratégies rédactionnelles pour gérer efficacement le processus d'écrit (Piolat et Roussey, 1990, p. 350 cité par Majouba, 2012, p. 66) ». Pour que les apprenants apprennent par l'écriture, ils doivent « maîtriser les connaissances métacognitives nécessaires (Rivard, 1994, p. 977 cité par Prain et al., 2001, p. 50) » et ils doivent non seulement connaître « les stratégies qui sont disponibles pour améliorer l'apprentissage (ibid., p. 50) » mais encore « comprendre comment et quand les utiliser et en quoi elles peuvent être utiles (ibid., p. 50) ».

Les stratégies de l'expression écrite

Même si les premiers à établir une liste précise des stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives furent O'Malley et Chamot (1987), « en 1990, Oxford a élaboré un classement qui diffère de celui d'O'Malley et Chamot en ce que la dichotomie principale se trouve entre stratégies directes (Atlan, 1995, p. 5) » dont les stratégies de rappel, stratégie cognitive ou stratégies de compensation « et indirectes (ibid., p. 5) » qui correspondent aux stratégies métacognitives et socio-affectives d'O'Malley et Chamot.

Pour nous limiter aux stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives, nous pouvons nous référer au guide pédagogique du Conseil des ministres de l'éducation du Canada (2008). Même conçu pour d'autres groupes d'apprenants que le FLE, il reflète assez bien ces stratégies.

Le guide en question catégorise les stratégies cognitives sous six phases : la planification, les ébauches, la révision, la correction, la publication et diffusion, la célébration.

Le guide, dans la première phase propose neuf stratégies. La précision d'intention et l'identification du destinataire ; l'activation des connaissances antérieures sur le sujet ; la collecte d'informations, la notation d'idée résultant d'un remue-méninge ; le choix d'idées ; l'organisation des idées, la construction générale du texte et la demande d'avis des pairs. Les stratégies utilisables dans la deuxième phase, celle des ébauches, selon le guide, sont la transformation des idées en phrases, l'enchaînement de celles-ci de façon cohérente, l'utilisation des expressions et mots convenables et le respect de la structure du texte. Le guide propose cinq stratégies utilisables pour la phase de révision de l'utilisation des stratégies cognitives dans l'écriture : la vérification des idées en fonction de la situation de communication, de leurs cohérences, de la fluidité du texte, de la présence du style de l'expression propre au scripteur et l'assurance des choix lexicaux et syntaxiques. En ce qui concerne les stratégies utilisables dans la phase correction, le guide en propose trois : laisser des marques d'autocorrection pour la vérification lexicale, syntaxique, grammaticale etc. ; le recours aux manipulations syntaxiques avec l'idée d'une meilleure compréhension et maîtrise de l'aspect syntaxique de la phrase ; l'application des connaissances du scripteur en ce qui concerne le fonctionnement de la langue pour corriger le vocabulaire, la syntaxe, la ponctuation, l'orthographe lexicale et grammaticale. Ensuite, le guide propose cinq stratégies cognitives utilisables pour la phase de publication et diffusion qui sont le choix de mode de transcription pour la réécriture du texte, la prévision de la mise en page, la vérification de la lisibilité du texte final, le partage de celui-ci avec le destinataire et le recueil des commentaires de celui ou ceux-ci. La dernière phase exposée par le guide pour les stratégies cognitives de l'écriture est celle de la célébration qui comporte deux stratégies utilisables par les apprenants : la célébration avec les pairs et la célébration des pairs.

Le guide pédagogique du Conseil des ministres de l'éducation du Canada catégorise, de la même façon que les stratégies cognitives, les stratégies métacognitives sous six phases : la planification, les ébauches, la révision, la correction, la publication et diffusion, la célébration. Les stratégies métacognitives de la phase de planification selon le guide sont la fixation d'objectif, la planification de la façon d'aborder en fonction des objectifs, l'identification des connaissances et habiletés, l'administration des stratégies s'étant montrées utiles auparavant et la prévision d'efficacité de stratégie de recherche et d'organisation d'idées. La phase ébauche suivant celle de la planification est composée de trois propositions de stratégies : l'ajustement du plan, la vérification de l'efficacité des moyens employés pour assurer la progression et l'enchaînement des idées et l'annotation de l'ébauche avec l'idée de rectification si besoin. Les stratégies utilisables dans la phase de révision selon le guide sont l'adoption d'un but de révision dans les relectures et l'application des stratégies de révision appropriée résultant du choix. En ce qui concerne les stratégies utilisables dans la phase de correction sont semblables avec celles de la phase de révision : l'adoption d'un but de correction dans les relectures et l'application des stratégies de correction appropriées résultant du choix. Quant à la phase de publication et diffusion le guide propose deux stratégies : l'évaluation de la mise en page et de la forme finale et l'évaluation de mise en forme. Pour la

dernière phase, celle de la célébration, le guide propose l'usage de trois stratégies métacognitives de l'écriture : faire le bilan des apprentissages (des points forts et des défis), discuter les stratégies d'écritures avec le professeur et avec les pairs et témoignage des expériences de scripteur.

À travers le répertoire des stratégies socio-affectives en situation d'écriture du guide nous retrouvons cinq catégories : la prise de conscience des émotions, la motivation, la clarification et la vérification, la coopération et la gestion de l'anxiété.

Les stratégies utilisables selon le guide dans la prise de conscience des émotions sont l'identification des émotions ressenties à l'égard de la tâche d'écriture proposée, l'analyse des émotions personnelles et la détermination de celles qui révèlent au sujet d'écriture, la création de liens avec la francophonie (nous pensons que cette stratégie est adaptable selon la culture de l'apprenant) et l'expression de la façon dont la rédaction de texte affecte le scripteur. La catégorie motivation proposée par le guide englobe l'adoption d'attitude positive par rapport à la tâche, l'acceptation de réalisation de la tâche malgré l'incertitude, l'identification des raisons d'efforts du scripteur dans la réalisation de la tâche, l'évaluation des chances de succès, la considération des choix à réaliser pour assurer le bon déroulement de la tâche, continuer le travail jusqu'à la finalisation et la prise de décision dans l'objectif d'augmenter la motivation par rapport à l'écrit. Une autre catégorie contenant des stratégies proposées pour les stratégies socio-affectives par le guide est celle de la clarification et la vérification comprenant la demande de précision à propos de l'objectif et consigne de la tâche, la demande de l'aide et la vérification de la bonne compréhension de la tâche grâce à la demande d'aide des pairs ou de l'enseignant. Une des deux dernières catégories mentionnées est celle de la coopération : la planification du travail d'équipe, la prise de responsabilité personnelle et coopérative, le partage des idées, des moyens et des ressources, l'ouverture au dialogue coopératif, et l'encouragement et félicitations des membres d'équipe. La dernière catégorie est celle de la gestion de l'anxiété. Le guide, dans le cadre de la gestion de l'anxiété propose cinq stratégies : l'évaluation du degré d'anxiété, l'utilisation de diverses techniques pouvant réduire l'anxiété, penser aux réussites antérieures, miser sur les points forts et la concentration sur les chances de succès.

Méthodologie

Design de la Recherche

Dans le cadre de cette étude, nous avons opté pour une approche mixte afin d'atteindre les objectifs de recherche définis. Plus précisément, notre choix s'est porté sur la recherche-développement, définie comme ayant « pour objectif premier de développer des outils matériels ou conceptuels utiles pour agir sur une situation locale donnée » (Loiselle et Harvey, 2007, p. 46). Ce type de recherche englobe l'étude du processus et de l'impact des efforts spécifiques de conception et de développement pédagogiques, ainsi que la situation où quelqu'un exécute des activités de conception, de développement ou d'évaluation pédagogiques et étudie le processus simultanément, ou encore l'étude du processus global de conception, de développement et d'évaluation de l'enseignement, ou de composants de processus particuliers (Richey, Klein et Nelson, 2003, p. 1099).

La recherche-développement de Type 1, qui est l'une des sous-catégorisations, implique « généralement des situations où le processus de développement de produit utilisé dans une situation particulière est décrit, analysé et le produit final est évalué (...) » ; les résultats

sont généralement spécifiques au contexte et au produit » (Richey, Klein et Nelson, 2003, p. 1102-1103).

Une deuxième méthode de recherche que nous utiliserons est le modèle chronologique. Selon Büyüköztürk et. al. (2008, p. 208) cette méthode est employée pour tester les effets d'une variable sur un groupe en utilisant le même outil pour les mêmes individus, au moins huit fois, dans l'objectif d'observer les changements liés à cette variable chez les individus.

Échantillonnage

Afin d'observer les apports et les limites de l'utilisation des AC dans l'apprentissage de l'expression écrite dans une classe de FLE, nous avons constitué un échantillon à l'aide de la méthode d'échantillonnage de convenance. Pour notre recherche, les participants ont été sélectionnés en fonction de leur choix du cours d'expression écrite, au cours du deuxième semestre de la première année de licence du Département Français Langue Etrangère de la Faculté de Pédagogie de l'Université Anadolu. La recherche a été réalisée avec au total 12 apprenants. Ceci nous permettra de formuler des conclusions applicables à l'univers représenté par l'échantillon, caractérisé par des éléments choisis pour leurs propriétés similaires et leur nature commune (Grawitz, 1986, p. 593).

Outils de Collecte des Données

Pour collecter les données, nous avons utilisé un questionnaire portant sur l'utilisation des stratégies d'écriture, formulé par le chercheur en se basant sur les stratégies présentées dans le guide pédagogique du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (2008) et la littérature relative et approuvé par trois experts. Ce questionnaire est composé de quatre parties : avant l'écriture (partie I) pendant l'écriture (partie II), après l'écriture (partie III), et pour la généralité de la tâche (partie IV) totalisant 29 items. L'administration des questionnaires a été entreprise suite à la réalisation d'une tâche d'expression écrite en début de semestre et une tâche d'expression écrite en fin de semestre.

Un autre outil de collecte de données a été l'auto-évaluation des apprenants. L'auto-évaluation étant une notion allant de pair avec la notion d'autonomie, nous avons à chaque fin de session réalisée avec le support d'un AC, demandé aux apprenants d'auto-évaluer leurs productions écrites. Rappelant qu'« une formation de l'apprenant au niveau technique et psychologique (...) s'avère (...) indispensable » (Benabbes, 2018, p. 42) dans le cadre de lui faire gagner une autonomie, nous avons vu toute utilité de lui fournir des questions avec lesquelles il sera apte à s'auto-évaluer par le biais d'un questionnaire préparé sur les lignes directrices de la grille de correction de la production écrite DELF B1. L'utilisabilité et le choix de formulation des questions ont été soumis à l'avis des experts.

Analyse des Données

Les auto-évaluations

Les apprenants se sont, au cours de notre intervention, auto-évalués à huit reprises après chaque tâche. L'objectif premier a été d'observer les changements dans la

connaissance des critères de notation de l'expression écrite selon leurs niveaux de langue. Nous avons, pour pouvoir exposer les changements, transcrit les réponses des apprenants dans des tableaux en séparant les réponses de chacun. Avec l'idée que par cela, observer l'évolution de la prise de conscience des critères d'expression écrite serait plus pratique. Leurs réponses pouvaient être *oui* pour donner une réponse positive, *non* pour donner une réponse négative ou *jps* qui est le sigle de l'affirmation *Je n'en suis pas sûr*. Les questions étaient les suivantes : (1) Est-ce que j'ai écrit un texte adéquat au sujet ? 1. Est-ce que j'ai écrit un texte suffisamment long ? (2) Est-ce que j'ai décrit les faits ? Les événements ? Mes expériences sur le sujet ? (3) Est-ce que j'ai pu présenter mes sentiments ? Présenter mes réactions ? (4) Est-ce que j'ai pu donner mes idées ? (5) Est-ce que j'ai pu relier mes idées ? (6) Est-ce que j'ai un texte qui s'enchaîne (un texte qui n'est pas formé de phrases isolées) Est-ce que je donne assez d'informations, d'exemples pour enchaîner mon texte ? (7) Est-ce que j'ai utilisé assez de mots (le vocabulaire) pour m'exprimer ? (8) Est-ce que je maîtrise les mots que j'ai utilisés ? (Bonne utilisation) (9) Est-ce que j'ai écrit correctement les mots que j'ai utilisés ? (10) Est-ce que j'ai fait attention aux règles grammaticales et orthographiques ? (11) Est-ce que j'ai respecté les règles de ponctuation ?

L'apprenant K1 s'est questionné sur de différents critères presque chaque semaine. Dans son auto-évaluation pour la première tâche le questionnement porta sur les questions 2 et 3 : Est-ce que j'ai écrit un texte suffisamment long ? et Est-ce que j'ai décrit les faits ? Les événements ? Mes expériences sur le sujet ? Ce questionnement réapparaîtra pour la tâche 6 et parmi ces deux questions, seule la troisième restera en place. Il y a donc de grande chance que l'apprenant avec cette auto-évaluation se rend compte que l'amélioration principale que demanderait son écrit soit à propos de la description des faits. Les autres questionnements qui se répètent à différentes reprises ont été relatifs aux questions 7 et 8. Est-ce que j'ai un texte qui s'enchaîne (un texte qui n'est pas formé de phrases isolées) Est-ce que je donne assez d'informations, d'exemple pour enchaîner mon texte ? et Est-ce que j'ai utilisé assez de mots (le vocabulaire) pour m'exprimer ? Ce qui nous laisse penser que l'apprenant, en s'auto-évaluant s'est questionné sur la description des faits d'un côté, mais de la longueur du texte, de l'enchaînement du texte et du lexique de l'autre côté ; donc des composantes de bases d'un texte écrit. Pour conclure sur K1, nous voyons que l'apprenant s'est aussi interrogé, à de différentes reprises mais pas plus d'une fois dans l'accomplissement des tâches pour les questions : Est-ce que j'ai écrit un texte adéquat au sujet ? Est-ce que je maîtrise les mots que j'ai utilisés ? (Bonne utilisation) et Est-ce que j'ai fait attention aux règles grammaticales et orthographiques. Un questionnement donc relatif à un sujet que nous considérons dans les faits pour un cours d'expression écrite : le sujet de l'expression écrite et d'autres questionnements relatifs aux composantes de bases : le vocabulaire et la grammaire.

Lorsque nous observons les réponses de K2, nous pouvons voir que les questionnements se répétant pour quatre tâches (sur huit) sont Est-ce que j'ai écrit un texte suffisamment long ? et Est-ce que j'ai utilisé assez de mots (le vocabulaire) pour m'exprimer ? Nous pouvons voir que ces deux réponses sont liées l'une à l'autre ; l'apprenant s'est questionné dans la réalisation des tâches sur le nombre de mots qu'il/elle a utilisé. Un autre questionnement (dans trois tâches sur huit) fut : Est-ce que j'ai un texte qui s'enchaîne (un texte qui n'est pas formé de phrases isolées) et Est-ce que je donne assez d'informations, d'exemples pour enchaîner mon texte ? ; donc sur l'enchaînement du texte. Ce qui est compréhensible dans le cadre où l'apprenant se questionnant sur la suffisance du nombre de mots, de la longueur du texte ne peut naturellement pas être non plus sûr de l'enchaînement des phrases qu'il/elle considère potentiellement insuffisantes. Nous voyons aussi des

questionnements qui ne se répètent pas à propos de l'adéquation du sujet, la présentation efficace des sentiments, la présentation des idées, la présence des fautes d'orthographe et de grammaire. Ce large éventail de questionnement est extrêmement positif de notre point de vue, cela nous prouve à quel point l'apprenant en question peut se rendre compte de ce qui est attendu de lui grâce à cette auto-évaluation qui était censée le guider pour ses écrits.

Pour K3, nous pouvons voir que même si d'autres questionnements-annexes sont présents, son questionnement majeur porte sur trois questions : Est-ce que j'ai écrit un texte suffisamment long ?; Est-ce que j'ai un texte qui s'enchaîne (un texte qui n'est pas formé de phrases isolées) ; Est-ce que je donne assez d'informations, d'exemples pour enchaîner mon texte ?; Est-ce que j'ai utilisé assez de mots (le vocabulaire) pour m'exprimer ? Ce questionnement est extrêmement important pour deux raisons, il démontre à celle/celui qui s'auto-évalue ses points faibles et donne à l'enseignant la piste sur laquelle il/elle devrait avancer, dans l'objectif de remédier, aux manques auto-proclamés de l'apprenant en question. L'apprenant, avec ces auto-évaluations nous aide à observer et venir en aide pour ses points faibles. Par cela, nous voyons clairement la piste à emprunter pour venir en aide à cet apprenant.

Nous pouvons voir que, selon les réponses de K4, le questionnement commençant sur quatre critères avec la réalisation des tâches diminua à un questionnement sur trois critères, continua sur deux pour aboutir à une confiance totale à propos de la réalisation des tâches. Cette évolution est sûrement celle qui pourrait être définie d'idéal dans le cadre de la prise de conscience à propos des critères d'expression écrite que les apprenants étaient censés en prendre.

Pour K5, même si nous voyons que la connaissance des critères d'expression écrite a largement évolué tout au long du processus, le questionnement sur les questions 8 et 9 est (même s'ils s'effacent pour les tâches suivantes) assez persistante vis-à-vis des autres questionnements : Est-ce que j'ai utilisé assez de mots (le vocabulaire) pour m'exprimer ? ; Est-ce que je maîtrise les mots que j'ai utilisés ? (Bonne utilisation). Nous pouvons voir que le questionnement sur ce critère, relatif au lexique, est un des critères qui se répètent à plusieurs reprises pour plusieurs apprenants. Encore une fois, cette donnée pourrait être bénéfique non seulement pour l'apprenant, mais aussi pour l'enseignant dans le cadre où, soit dans le cours d'expression écrite, soit dans le cours de vocabulaire qui est un des cours obligatoires de la filière, la connaissance et l'utilisation lexicale est un sujet demandant à être suivi attentivement.

Nous pouvons, en partant des réponses données par K6, observer l'importance de cette auto-évaluation. L'apprenant s'est, pour presque toutes les questions, évalué sur les critères. La lecture horizontale du tableau nous a démontré le fait que l'apprenant s'est, pour de différentes tâches, questionné en moyenne sur trois critères et a pu comprendre l'importance et la nécessité requises de la présence des critères sur lesquels il/elle s'est questionné(e).

Selon les réponses données, nous pouvons voir que K7 est en fait un apprenant demandant une attention spéciale dans le cadre de l'apprentissage de l'expression écrite puisque celui-ci s'est questionné sur quasiment toutes les questions, les critères donc, et cela en répétition sur de différentes tâches. Cela nous montre un manque de connaissances demandant une attention spéciale. Prenons comme exemple, les différentes réponses qu'a données l'apprenant. À la question 5 : Est- ce que j'ai pu donner mes idées ? l'apprenant répond négativement seulement pour la sixième tâche. Il se questionne à propos de la

question 7 ; Est-ce que j'ai un texte qui s'enchaîne (un texte qui n'est pas formé de phrases isolées) ; Est-ce que je donne assez d'informations, d'exemple pour enchaîner mon texte ? dans la deuxième et la troisième tâche, mais répond négativement pour la quatrième tâche. Même si sa réponse sera positive pour les tâches suivantes, ce cheminement de raisonnement nous montre le fait que l'apprenant n'est pas en fait totalement sûr, ou ne maîtrise pas totalement les nécessités ou les points importants d'une expression écrite. Notre recherche portant sur la création et l'application d'une IA pour un cours d'expression écrite, nous ne pouvons, nous pencher davantage sur ce manque que nous considérons crucial, mais notons tout de même que cette auto-évaluation fut bénéfique pour avoir une vue générale sur ce point-là de façon annexe à notre objectif principal dans l'utilisation de ces auto-évaluations.

Selon les réponses données par K8 nous pouvons observer le fait que cet apprenant ne s'est pas, tout au long du semestre, considéré confiant sur spécialement deux critères (deux questions) : Est-ce que j'ai écrit correctement les mots que j'ai utilisés ? (fautes d'orthographe) ? ; Est-ce que j'ai fait attention aux règles grammaticales et orthographiques. Selon ces réponses nous pouvons dire que la prise de conscience de l'importance des composantes langagières (le vocabulaire et la grammaire) se serait installée, même si elles n'existaient pas, chez l'apprenant. Les cours de grammaire et de vocabulaire étant des cours à part dans la Faculté de Pédagogie de l'Université Anadolu, nous ne pouvons, nous pencher davantage sur les raisons et les précautions qui devraient être prises sur le sujet, mais pouvons dire, sans nous répéter, que l'importance de ce critère peut être considérée prise en compte par l'apprenant. D'ailleurs, nous pouvons aussi observer que le questionnement le plus présent autre que ceux que nous avons mentionnés plus haut, porte sur les règles de ponctuation. D'un point de vue général, nous pouvons dire que cet apprenant a pu prendre conscience de l'importance des composantes de bases d'une expression écrite avec l'utilisation de ces questions d'auto-évaluation.

Notre commentaire sera assez bref pour K9, soit parce que l'apprenant se considère compétant dans la connaissance des critères soit parce qu'il/elle n'avait pas envie de compléter le questionnaire auto-évaluatif des tâches, toutes les réponses sont positives. Nous serons donc dans l'impossibilité de commenter davantage les réponses données par l'apprenant ne pouvant être sûr de la cause de l'apparition d'un tel tableau.

Lorsque nous observons les réponses de K10, nous pouvons voir deux réponses négatives pour la septième et la huitième tâche : Est-ce que j'ai écrit un texte suffisamment long ? ; Est-ce que j'ai décrit les faits ? Les événements ? Mes expériences sur le sujet ? La longueur du texte et la description des faits sont deux critères qui sont directement liés à la connaissance lexicale ; comme nous pouvons le voir, la plus forte incertitude de l'apprenant porte sur les questions 9 et 10 : la maîtrise du vocabulaire et de l'orthographe lexicale. Même si l'orthographe lexicale à première vue ne semble pas être directement liée à la connaissance lexicale, il peut facilement empêcher l'utilisation, même dans le cas de la maîtrise lexicale. L'utilisation de celle-ci par peur de commettre une faute qui enlèvera des points pour une feuille notée. Nous pouvons donc noter que les lacunes en ce qui concerne les compétences langagières des apprenants créent une fausseté entre ce qu'il veut et ce qu'il pense pouvoir écrire, ce qui sera un résultat annexe pour notre recherche.

Certes, nous pouvons voir que K11, s'est interrogé sur plusieurs critères et a répondu négativement à quatre reprises : C'est ce qui nous laisse penser à une exigence d'attention spéciale sur les connaissances des nécessités d'une expression écrite. Mais la lecture horizontale nous laisse commenter les réponses d'une autre façon. L'apprenant ayant

commencé à se questionner sur sept critères pour la première tâche a fini par se questionner sur cinq critères. Les questionnements ne sont pas focalisés sur certains critères, mais se sont étalés sur la généralité des questions avec une répétition similaire pour chaque critère. Nous pouvons donc dire que l'auto-évaluation a été bénéfique pour K11 puisque l'apprenant ne donna plus de réponses négatives après les deux premières tâches. Les réponses de K11 ne se concentrent pas sur des critères selon lesquels il/elle se sent incompetent(e). Néanmoins l'apprenant étale son questionnement dû au manque de connaissances à propos de critères selon lesquelles il/elle est considéré(e) dans le cadre de l'expression écrite. Et même si le nombre de questionnements semble assez élevé, la répartition et la non-présence de réponses négatives après la deuxième tâche nous laisse penser que cet apprenant a de forte possibilité d'avoir pris conscience des critères d'évaluation et aura plus d'autonomie à se considérer en termes d'expression écrite pour ses écrits prochains.

La forme pyramidale des réponses données au questionnaire d'auto-évaluation de l'apprenant K12 nous laisse penser que son questionnement s'est accentué au fur et à mesure qu'il/elle réalisa les tâches. À première vue ce tableau commençant par peu de questionnement allant vers, plus que le questionnement, à des réponses négatives peut paraître négatif ; mais notre analyse sera que juste à l'inverse, l'apprenant en question a pu se questionner et se rendre compte de ce qu'il n'y arrivait pas en ce qui concerne ses capacités d'expression écrite et qu'il sera plus habile en écrit sur la base de la connaissance des requis de celle-ci de façon autonome avec la possibilité de s'auto-évaluer sur le sujet à présent.

Enquête par questionnaire sur les stratégies d'écriture

Avec l'enquête par questionnaire sur les stratégies d'écriture utilisées par les apprenants et réalisée en début de recherche (relative au devoir d'expression écrite précédant l'utilisation de l'IA) et en fin de recherche, l'objectif a été de voir si l'utilisation de l'IA dans l'apprentissage de l'expression écrite en contexte FLE eut un impact sur l'utilisation des stratégies d'écriture par les apprenants.

Lorsque nous observons les réponses données par les apprenants pour l'enquête par questionnaire finale relative à l'utilisation des stratégies d'écriture de la partie *avant l'écriture* nous pouvons voir que pour le premier item : J'ai collecté assez d'informations avant d'écrire, de la première partie intitulée avant l'écriture aucun apprenant n'a répondu négativement ; ce qui n'était pas le cas en début de semestre avec trois réponses négatives. Nous pouvons donc dire pour cet item que la stratégie de collecte d'informations, à la suite de ce semestre, s'est installée chez tous les apprenants. Le deuxième item de cette première partie était : J'ai réalisé un remue-méninge et j'ai noté mes idées. Une légère augmentation dans l'utilisation de cette stratégie se manifeste lorsque nous observons les réponses au questionnaire final : deux apprenants déclarent ne pas faire de remue-méninge dans ce questionnaire final alors que le nombre était de trois pour le questionnaire initial. Le troisième item de cette même partie était : J'ai fait un choix entre les idées que j'ai trouvées / notées. Nous revoyons encore une fois deux réponses négatives données par les mêmes apprenants qui avaient répondu négativement à la question précédente (K7 et K8) ce qui peut être expliqué soit par le fait que ces deux apprenants en question soient assez confiants sur le sujet précis pour pouvoir commencer à écrire sans nécessité d'utilisation de cette stratégie, soit par le fait qu'ils n'avaient pas assez d'idées sur le sujet précis pour pouvoir en éliminer certaines. Le quatrième item était : J'ai fait un plan. Un seul apprenant a répondu négativement à cet item pour le

questionnaire final contre cinq qui avaient répondu négativement pour le questionnaire initial ; ce qui nous montre à quel point l'utilisation des AC a été bénéfique pour faire gagner cette stratégie aux apprenants. L'item suivant de la même partie avant l'écriture était : J'ai tenu compte du plan que j'ai fait. Le même apprenant ayant répondu négativement à l'item précédent, naturellement, a répondu de la même façon pour cet item. Ce qui nous démontre d'ailleurs la fiabilité des réponses des apprenants au questionnaire. Évidemment, l'objectif serait que chaque apprenant ait conscience de l'importance de l'utilisation de cette stratégie qui va de pair avec celle de l'item précédent : la réalisation et la prise en compte d'un plan mais le nombre de diminutions de réponse négative en fin de semestre est extrêmement important. L'item suivant était : J'étais conscient de ce que je peux ou je ne peux pas écrire à propos du sujet. Les réponses pour cet item n'ont pas changé, elles étaient toutes positives, elles le sont encore une fois ; ni une sous-estimation ni une surestimation de ce que peuvent écrire les apprenants ne sont en question. Le dernier item de cette partie était : J'ai utilisé certaines stratégies pour réaliser une recherche efficace. Nous voyons une diminution de réponses négatives par rapport au questionnaire initial, de six apprenants ayant répondu négativement le nombre baisse à trois. Ce qui nous montre à quel point l'utilisation des AC a changé l'estimation des apprenants envers leur stratégie de recherche même si nous nous y attendions à un plus fort changement en ce qui concerne l'utilisation de cette stratégie en début de recherche.

Pour résumer cette première partie, nous pouvons donc observer plusieurs changements en ce qui concerne les stratégies d'écriture qui peuvent être utilisées avant de commencer à écrire avec l'utilisation des AC pendant le semestre.

La partie suivante *pendant l'écriture* était composée de cinq items. Le premier item de cette partie était : J'ai fait attention à l'enchaînement de mes idées. Nous pouvons voir que tous les apprenants ont répondu positivement à cet item au questionnaire final alors que deux d'entre eux avaient répondu négativement à cet item au questionnaire initial. L'item suivant était : J'ai fait attention à la cohérence de mon texte. Les douze apprenants ont répondu positivement à cet item que ce soit pour le questionnaire initial ou pour le questionnaire final ; ce qui ne laisse pas de doute sur leur confiance à ce sujet. L'item suivant était : J'ai fait des choix de mots pour choisir le plus convenable. Presque tous les apprenants ont répondu positivement à l'item, ce qui ne laisse pas de doute sur leur confiance dans le choix lexical de leurs écrits. Seul un apprenant ayant répondu positivement au questionnaire initial a répondu négativement pour le questionnaire final. Nous lisons ce changement dû à la confiance sur le choix lexical ne laissant plus de doute sur le choix pour cet apprenant. L'item suivant de cette partie intitulée pendant l'écriture était : J'ai fait attention à la structure de mon texte. Nous pouvons voir que pour le questionnaire initial un seul apprenant a répondu négativement à cet item. Ce même apprenant était l'un des trois apprenants qui avait répondu négativement aux items : *J'ai fait un plan* et *J'ai tenu compte du plan que j'ai fait dans la partie précédente*. Ce qui est compréhensible dans ce cas puisque la structure d'un texte est, en grande partie, liée à la construction du plan. Cependant, nous pouvons observer le changement chez cet apprenant à la fin du semestre avec l'utilisation des AC puisque dans le questionnaire final nous ne retrouvons aucune réponse négative de la part d'aucun apprenant à cet item. Le dernier item de cette partie était : J'ai ajusté mon plan lors de ma rédaction quand j'en avais besoin. À cet item six apprenants sur douze avaient répondu négativement au questionnaire initial, ce qui nous laissa penser qu'une certaine insécurité dans l'adaptation selon les circonstances était présente. Quant aux réponses du questionnaire final, nous voyons une

baisse dans cette insécurité puisque le nombre des réponses négatives baisse à deux sur douze apprenants.

Pour résumer cette partie, nous pouvons dire que la hausse la plus importante de cette partie à la suite de l'utilisation des AC porte sur les stratégies relatives au plan d'écriture.

La partie suivante intitulée après l'écriture est composée de neuf items. Le premier item de cette partie était : J'ai relu mon texte pour contrôler la fluidité de mon texte, mes choix lexicaux, etc. Parmi les douze apprenants seulement un seul avait répondu négativement au questionnaire initial, cette stratégie, donc, était l'une des stratégies utilisées par la majorité des apprenants. Nous voyons aussi que le seul apprenant n'étant pas confiant dans l'utilisation de cette stratégie a répondu positivement au questionnaire final pour cette stratégie. L'item suivant était : J'ai vérifié la cohérence de mes idées. À cet item tous les apprenants ont répondu positivement que ce soit pour le questionnaire initial ou pour le questionnaire final. Ce qui est intéressant à ce point serait de voir que même l'apprenant qui avait répondu négativement à l'item précédent dans le questionnaire initial répondit positivement à celui-ci ; ce qui nous laisse penser que la stratégie de vérification des idées n'a pas le même sens pour chaque apprenant : Pour certains, ce serait une stratégie de vérification suivant la transcription des idées, pour d'autres un moyen de vérification post-écriture. Cependant, comme nous l'avons déjà mentionné, toutes les réponses changent en réponse positive au questionnaire final en ce qui concerne cette stratégie. L'item suivant de cette partie était : J'ai réalisé une vérification de la fluidité de mon texte. Deux apprenants ont répondu négativement à cet item au questionnaire initial, contre un seul dans le questionnaire final, ce qui nous amène à dire que le contrôle de la fluidité du texte est aussi l'une des stratégies qui a été utilisée davantage à la suite de l'utilisation des AC pendant le semestre. L'item suivant était : J'ai vérifié mes choix lexicaux et syntaxiques. Avec la présence de trois apprenants, que ce soit pour le questionnaire initial ou le questionnaire final, ayant répondu négativement à cet item nous pouvons dire que même si la majorité des apprenants se servent de cette stratégie (la fluidité) directement liée à la lisibilité d'un écrit reste l'une des stratégies dont certains apprenants laissent au deuxième plan. Un autre item de cette partie intitulée après l'écriture était : J'ai fait un choix de correction lors de la relecture du texte (le vocabulaire, la grammaire, etc.). Contre un apprenant ayant répondu négativement à cet item dans le questionnaire initial, nous voyons trois qui ont répondu négativement dans le questionnaire final. Ce qui va de pair avec les réponses données à l'item précédent. La vérification des choix lexicaux et syntaxiques et la correction sont des stratégies assez importantes pour lesquelles l'AC a été insuffisant pour remédier à la non-utilisation ou l'utilisation insuffisante.

L'item suivant était : J'ai laissé des marques d'autocorrection pour le lexique, la grammaire, la syntaxe, etc. Juste la moitié, six apprenants, avaient répondu négativement à cet item dans le questionnaire initial. Ce qui est tout de même compréhensible, car les apprenants en question, dans leurs passés d'apprentissage de langue étrangère, sont davantage habitués à des marques de correction provenant de leurs professeurs et n'ont, si ce n'est par leurs propres efforts, réalisé d'autocorrection jusqu'à lors. Nous pouvons voir que le nombre baisse avec le questionnaire final. L'item suivant de cette même partie était : J'ai corrigé les fautes relatives au vocabulaire, à la grammaire, à la ponctuation, etc. Seul un des apprenants avait répondu négativement à cet item pour le questionnaire initial contre deux dans le questionnaire final. Nous lisons cette baisse par la confiance en soi des apprenants en ce qui concerne le vocabulaire, la grammaire et la ponctuation en fin de semestre. L'avant dernier item de cette partie était : J'ai évalué ma mise en page et la forme finale de mon texte.

Deux apprenants avaient répondu négativement à cet item dans le questionnaire initial contre un apprenant dans le questionnaire final. Donc, la mise en page était l'une des stratégies utilisées par la majorité des apprenants que ce soit avant ou après l'utilisation des AC. Le dernier item de cette partie était : J'ai fait un bilan de mes points forts et faibles après avoir écrit/relu mon texte. Cette fois-ci nous voyons que la majorité des apprenants, sept sur douze ont répondu négativement à l'item au questionnaire initial. Ce dernier item, relatif à l'auto-évaluation, est d'avantage important, car cet item, directement lié à l'auto-évaluation est celui que le plus d'apprenants avait répondu négativement. Ici, nous pouvons clairement voir l'apport de l'utilisation des AC dans l'autonomie des apprenants, car nous voyons une baisse importante dans le questionnaire final. Même si le nombre d'apprenants ayant répondu négativement reste assez important, trois apprenants sur douze, une baisse de plus de 50% dans le taux de réponses négatives ; celui-ci est assez important dans l'exposition de la relation de l'utilisation des stratégies d'écriture et l'utilisation des AC.

La partie suivante intitulée pour la généralité de la tâche était composée de huit items. Le premier item était : J'ai identifié mes émotions personnelles à propos du sujet d'écriture. À cet item lié à l'aspect psychoaffectif, quatre apprenants avaient répondu négativement dans le questionnaire initial, ce qui était un nombre assez élevé. Cependant nous voyons une baisse de 50% avec deux réponses négatives pour le questionnaire final. L'item suivant était : J'ai réalisé la tâche même si j'étais incertain(e) si je pouvais la réaliser / terminer. À cet item, cinq apprenants sur douze avaient répondu négativement pour le questionnaire initial. L'incertitude était donc un problème pour presque la moitié des apprenants. Ici, nous voyons une baisse spectaculaire puisqu'aucun apprenant n'a répondu négativement à cet item dans le questionnaire final. L'item suivant était : J'ai trouvé des moyens pour augmenter ma motivation. Neuf réponses sur douze étaient négatives dans le questionnaire initial ce qui est un nombre assez élevé. Cependant, avec le questionnaire final, nous voyons, comme nous l'avons exposé tout au long de l'analyse dans les parties relatives, une augmentation de motivation avec l'utilisation des AC. Le nombre d'apprenants n'arrivant pas à trouver des moyens pour augmenter leur motivation diminue de neuf à trois. Ce qui est pour nous un chiffre satisfaisant dans les conditions en question. L'item suivant de cette partie était : (Si vous avez eu des doutes) J'ai demandé des précisions à mon professeur ou à un(e) de mes camarades de classe des clarifications à propos de la consigne de la tâche. Dans le questionnaire initial, quatre apprenants ont affirmé ne pas avoir de doutes, cinq réponses étaient négatives contre trois positives. Les cinq réponses négatives peuvent être lues de deux façons : Soit par le fait que le semestre pendant lequel nous avons réalisé la recherche n'est que le premier semestre et que les apprenants ne se connaissent pas assez peut être la raison de la non utilisation de cette stratégie d'entre-aides ; soit par le fait que plus de la moitié des apprenants viennent de faire connaissance de leur professeur de cours, du chercheur peut pour certain être une raison d'abstention de conversation directe avec le professeur. Quant aux réponses données pour le questionnaire final nous revoyons quatre réponses négatives et deux réponses *je n'ai pas eu de doutes*. Nous pouvons donc voir que ces stratégies, quelle que soit leur cause, ne figurent pas parmi les stratégies aisément utilisées par les apprenants avant ou après l'utilisation des AC dans le cours d'expression écrite. L'item suivant de cette dernière partie était : Si c'était le cas, j'ai aidé mes camarades de classe dans la réalisation de leur tâche. Dans le questionnaire initial, cinq des douze apprenants ont répondu *ce n'était pas le cas*, quatre ont répondu négativement et trois positivement. Nous retrouvons trois réponses négatives et trois *ce n'était pas le cas* dans le questionnaire final. Certes une certaine augmentation en ce qui concerne l'entre-aide est présente, mais la stratégie de demande d'aide ou d'entre-aide reste tout de

même une stratégie peu utilisée par les apprenants que ce soit avant ou après l'expérimentation. L'item suivant était : J'ai été conscient(e) de mes réussites antérieures. En comparant les réponses données au questionnaire initial dans lequel nous retrouvons des réponses négatives de la part de la majorité des apprenants (sept sur douze) contre une seule réponse négative dans le questionnaire final ; nous pouvons aisément dire que la prise de conscience des réussites antérieures qui a de fortes chances d'avoir des effets sur la motivation générale de l'apprenant envers la tâche ou envers le cours est en forte augmentation avec l'utilisation de L'IA en cours d'expression écrite. L'item suivant était : J'ai utilisé des techniques pour réduire mon anxiété. Lorsque nous observons les réponses données au questionnaire initial ; même si la majorité des apprenants ne s'estimèrent pas anxieux/ses (sept apprenants se déclarent ne pas être anxieux/ses), les cinq apprenants ayant répondu négativement à cet item nous montrent clairement que l'anxiété est l'un des problèmes restant à traiter lors du début d'un cours d'expression écrite. Ce qui est aussi intéressant serait qu'aucun des apprenants n'ait répondu positivement à cet item dans le questionnaire initial ; soit ils se sont déclarés être non anxieux/ses soit ne pas avoir utilisé de technique pour réduire leurs anxiétés. Quant aux réponses apportées au questionnaire final, nous voyons que K1, K9 et K10 qui se déclarent ne pas être anxieux(ses) dans le questionnaire initial, déclarent ne pas utiliser de techniques pour réduire leurs anxiétés dans le questionnaire final. Alors que les réponses de K3 et K12 sont négatives dans le questionnaire initial et final, nous voyons un changement de leurs réponses de : J'ai utilisé des techniques pour réduire mon anxiété à la réponse négative *non*. Ce qui nous laisse penser que l'anxiété pouvant être lue de plusieurs façons reste tout de même une des stratégies demandant plus d'attention dans l'apprentissage des stratégies à employer dans la réduction de celle-ci. Et cela nous montre que même si la grande majorité des apprenants déclarèrent être moins anxieux/ses avec l'utilisation des AC dans les parties relatives, nous pouvons voir que l'enseignement des stratégies relatives à la réduction de l'anxiété n'a pas été suffisamment pris en compte ou n'a pas été assez effectif dans notre intervention. Le dernier item de cette partie et de ce questionnaire était : Je me suis concentré(e) sur mes chances de succès. La majorité des apprenants (neuf sur douze) déclaraient se concentrer sur leurs chances de succès dans le questionnaire initial. La présence de trois apprenants ayant répondu négativement à cet item nous semblait assez élevée puisque cette attitude psychoaffective est l'une directement liée à l'estime de soi, non seulement pour les cours d'expression écrite mais aussi pour l'apprentissage du FLE dans sa généralité. La baisse du nombre d'apprenants ayant répondu négativement dans le questionnaire final est d'ailleurs marquante ; seul un apprenant a répondu négativement à cet item dans le questionnaire final, ce qui nous laisse penser que l'utilisation des AC eut des effets positifs sur l'utilisation de cette stratégie.

Pour résumer cette dernière partie nous pouvons dire que l'utilisation des AC en classe d'expression écrite a eu des effets importants sur l'utilisation de certaines stratégies relatives à la généralité de la tâche, mais en eut moindre pour certaines.

Pour pouvoir avoir une vue générale nous avons mis sous forme de tableau les réponses initiales et finales des apprenants en ce qui concerne les stratégies d'écriture qu'ils ont utilisées pour l'expression écrite, qui leur était assignée dans l'objectif de pouvoir observer les changements d'utilisation des stratégies en question avant le cours basé sur l'AC et après celui-ci donc au début du semestre et en fin de semestre.

La première note représente les réponses de l'apprenant au questionnaire initial, la deuxième au questionnaire final. Les abréviations sont les suivantes : AE : Avant l'écriture ; PE : Pendant l'écriture ; ApE : Après l'écriture ; GT : Pour la généralité de la tâche ; RP : Réponses positives ; RN : Réponses négatives ; CPC : Ce n'était pas le cas / je n'étais pas... etc.

Tableau 1

Comparaison des réponses des apprenants aux enquêtes par questionnaire initial et final sur les stratégies d'écriture utilisées

	AE			PE				ApE				GT			CPC			
	RP	RN		RP	RN			RP	RN			RP	RN					
6	7	1	0	5	5	0	0	7	7	2	2	1	4	4	3	3	1	K1
6	7	1	0	4	4	1	1	4	8	5	1	3	7	2	0	3	1	K2
4	6	3	1	4	4	1	1	7	9	2	0	3	4	5	4	0	0	K3
5	5	3	2	4	4	1	1	8	8	1	1	5	8	3	0	0	0	K4
7	7	1	0	4	5	1	0	7	5	2	3	4	7	3	0	1	1	K5
5	7	3	0	5	5	0	0	9	9	0	0	2	7	3	0	3	1	K6
3	5	5	2	3	5	2	0	8	9	1	0	3	8	4	0	1	0	K7
5	4	3	3	4	5	1	0	3	5	5	4	1	5	6	2	1	1	K8
2	6	7	1	4	5	1	0	7	9	2	0	3	6	3	2	2	0	K9
8	6	0	1	5	5	0	0	9	9	0	0	7	5	0	3	1	0	K10
5	7	3	0	4	5	1	0	7	9	2	0	3	5	4	3	1	0	K11
5	7	3	0	5	5	0	0	9	4	0	5	3	7	5	1	0	0	K12
5,1	6,2	2,8	0,8	4,3	4,8	0,8	0,3	7,1	7,6	1,8	1,3	3,2	6,1	4,3	1,5	1,3	0,4	Total

À propos de l'utilisation des stratégies d'écriture en comparaison des réponses données au questionnaire initial et au questionnaire final dans chaque partie nous observons une hausse dans la moyenne des réponses positives et une baisse dans la moyenne des réponses négatives ou des réponses exprimant une incertitude par rapport à l'utilisation des stratégies en question. Pour les réponses positives données en ce qui concerne les stratégies d'écriture parmi lesquelles qui peuvent être utilisées avant de commencer l'écriture, nous voyons une hausse dans la moyenne des réponses positives de 5,1 à 6,2. Nous voyons aussi une baisse dans les réponses négatives en moyenne de 2,8 à 0,8. Même si la hausse des réponses positives n'est pas très importante, la baisse des réponses négatives est assez importante pour dire que l'utilisation des AC eut un effet remarquable dans le cadre de l'utilisation des stratégies d'écriture concernant la préparation à l'écriture.

Le même tableau se dresse devant nous pour les stratégies d'écriture qui peuvent être utilisées pendant l'écrit. Une hausse des réponses positives de 4,3 à 4,8 entre le questionnaire initial et le questionnaire final et une baisse de 0,8 à 0,3 pour les réponses négatives. Même si le changement est cette fois-ci moins important, un changement est clairement présent.

En ce qui concerne les stratégies d'écriture utilisables après avoir écrit, le changement, encore une fois n'est pas spectaculaire, mais assez important pour dire qu'un changement d'utilisation de ces stratégies en question s'est réalisé à la suite de l'utilisation des AC. Une hausse de 7,1 à 7,6 des réponses positives et une baisse de 1,8 à 1,3 de moyenne des réponses données par les apprenants entre le questionnaire initial et le questionnaire final sont donc assez considérables dans ce sens-là.

La dernière partie des questionnaires initial et final pour la généralité de la tâche cette fois-ci est le témoin du changement que nous pouvons qualifier de spectaculaire. Les réponses positives ont haussé de 3,2 de moyenne à 6,2 de moyenne ; les réponses négatives ont diminué de 4,3 de moyenne à 1,5 de moyenne ; les incertitudes relatives à l'utilisation des stratégies ont diminué de 1,3 à 0,4 de moyenne. Nous pouvons donc aisément dire qu'en ce qui concerne les stratégies inscrites dans la partie pour la généralité de la tâche, l'utilisation, l'inclusion des AC dans les cours d'expression écrite eurent un effet extrêmement important : d'une part la moyenne des réponses positives ont doublé et les réponses négatives ne représentent plus qu'un tiers des réponses négatives données au questionnaire initial, mais d'autre part l'incertitude de l'utilisation ou la non-connaissance des stratégies en question en d'autres termes s'est quasiment effacée des réponses.

En résumé et pour conclure cette partie, nous pouvons dire que l'utilisation des AC eut un effet important dans l'utilisation des stratégies d'écriture par les apprenants que ce soit avant, pendant ou après l'écriture malgré la présence de certains points qui devraient être révisés pour des utilisations futures.

Conclusion, Discussion et Propositions

En ce qui concerne l'expression écrite des apprenants, nous avons, à travers deux outils de collecte de données, observé chez les apprenants les changements liés aux effets de l'utilisation de l'IA dans les cours d'expression écrite : les auto-évaluations via lesquelles nous avons pu observer les changements dans la connaissance des critères selon lesquels les productions des apprenants ont été notées et les enquêtes par questionnaires sur les stratégies qui nous ont permis d'observer les changements relatifs à l'utilisation des stratégies d'écriture par les apprenants suite à l'utilisation de l'IA dans l'apprentissage de l'expression écrite.

Pour l'utilisation des stratégies d'écriture, nous voyons que les réponses positives données en ce qui concerne les stratégies d'écriture concernant celles qui peuvent être utilisées avant de commencer l'écriture, nous voyons une hausse dans la moyenne des réponses positives. La baisse des réponses négatives est assez importante pour dire que l'utilisation des AC eut un effet positif et important dans le cadre de l'utilisation des stratégies d'écriture concernant la préparation à l'écriture. Pour les stratégies d'écriture qui peuvent être utilisées pendant l'écrit, même si le changement est cette fois-ci moins important, il est clairement observable. De même, en ce qui concerne les stratégies d'écriture utilisables après avoir écrit, le changement est assez important pour dire qu'un changement d'utilisation de ces stratégies en question s'est réalisé à la suite de l'utilisation des AC. Cela dit, en ce qui concerne les stratégies inscrites dans la partie pour la généralité de la tâche l'utilisation et l'inclusion des AC dans les cours d'expression écrite eurent un effet extrêmement important. D'une part, la moyenne des réponses positives a doublé et les réponses négatives ne représentent plus qu'un tiers des réponses négatives données au questionnaire initial, mais

l'incertitude de l'utilisation ou la non-connaissance des stratégies en question s'est quasiment effacée des réponses. Nous donc pouvons dire que l'utilisation des AC eut un effet remarquable dans l'utilisation des stratégies d'écriture par les apprenants que ce soit avant, pendant ou après l'écriture malgré la présence de certains points qui devraient être révisés pour des utilisations futures.

En ce qui concerne les auto-évaluations des apprenants, nous pouvons dire que certains des apprenants, tel que nous l'avons exposé dans la partie relative, se sont questionnés sur de différentes questions pour, en généralité, se rendre compte des manques de leurs écrits. Que cette auto-évaluation composée de la simple transformation des critères de la grille de DELF en question fermée, grille d'annotation selon laquelle leur examen final allait être annoté en fin de semestre et à laquelle ils devaient à chaque fin de tâche y répondre, eut des effets positifs dans la prise en compte des critères en question. Ces critères étaient en fait intégrés dans les consignes de l'AC. Nous avons par ce biais vu que l'appropriation des critères en question est plus que possible, bénéfique avec la mise en place des AC dans ce cadre précis.

Un de nos résultats était relatif à la possibilité d'utilisation des AC de façon efficace à distance. Certains apprenants, qui n'étaient pas présents physiquement en cours, ont demandé des questions via un service de messagerie à leurs camarades de classe et au chercheur ; ce qui nous démontre la possibilité d'utilisation à distance de l'AC en cas de besoin. Nous pouvons voir que cette possibilité est aussi exprimée par Heller et al. (2005) dans leur recherche intitulée *Freudbot: An investigation of chatbot technology in distance education* où ils précisent que « les applications de la technologie des Chatbots par des personnes célèbres peuvent être prometteuses en tant qu'outil d'enseignement et d'apprentissage dans l'enseignement à distance et en ligne » (ibid. p. 3913). Même si notre recherche ne se limita pas à un enseignement à distance, elle s'est aussi montrée efficace sur le sujet lors des absences des étudiants en classe pendant le semestre.

Nous avons aussi constaté, selon les résultats de notre recherche, que l'utilisation des AC eut un effet important dans l'utilisation des stratégies d'écriture par les apprenants que ce soit avant, pendant ou après l'écriture malgré la présence de certains points qui devraient être révisés pour des utilisations futures : ce qui est aussi mentionné par Shawar (2017) qui considère que l'utilisation de Chatbot serait utile dans l'acquisition des compétences en écriture.

Limites et Perspectives Futures

Notre recherche était limitée sous plusieurs aspects. Il serait donc nécessaire que le chercheur en rappelle les limitations pour les futures recherches. Avant tout, notre recherche était limitée au niveau B1+. Nous devons aussi préciser qu'un plus grand nombre d'apprenants, donc de participants à l'intervention pourrait nous donner la possibilité de vérifier les résultats obtenus de cette recherche. Pour finir nous devons rappeler que cette recherche a été effectuée avec des apprenants turcophones, vu que l'utilisation de la technologie est susceptible de varier selon les pays/les cultures pour de différentes raisons telles que la culture relative, les moyens, l'accès à l'Internet, l'attitude des enseignants/apprenants envers la technologie, etc., il serait bénéfique de voir les résultats dans de différentes cultures, de différents pays.

Contributions des Auteurs

Premier auteur: Auteur de la thèse.

Deuxième auteur : Directrice de la thèse.

Conflit d'intérêts

Les auteurs ne déclarent aucun conflit d'intérêts.

Bibliographie

- Atlan, J. (1995). Stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère et traitement pédagogique: Aperçu d'une méthodologie de recherche. *ASp. la revue du GERAS*, 7 (10), 453-471.
- Belghitar, I. (2013). TICE pour l'enseignement de l'écrit assisté par ordinateur en classe de FLE. *Socles*, 2(3), 11-121.
- Benabbes, S. (2018). L'auto-évaluation dans les CEIL. Dans *Ranacles 2018 26e congrès Ranacles Strasbourg*, Strasbourg: Université de Strasbourg.
- Bii, P. (2013). Chatbot technology: A possible means of unlocking student potential to learn how to learn. *Educational Research*, 4(2), 218-221.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem akademi yayıncılık.
- Casas, J. (2018). *Conception d'un cours en ligne sur les Chatbots*. Travail de fin d'étude. Fribourg: Université de Fribourg, HumanTech.
- Chamot, A. U. & O'Malley, J. M. (1987). The cognitive academic language learning approach: A bridge to the mainstream. *TESOL quarterly*, 21(2), 227-249.
- Chen, H. L., Vicki Widarso, G. & Sutrisno, H. (2020). A ChatBot for learning Chinese: Learning achievement and technology acceptance. *Journal of Educational Computing Research*, 58(6), 1161-1189.
- Conseil de l'Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Dündar, O. İ. (2024). Utilisation Potentielle De Chatgpt Dans L'apprentissage Des Langues Etrangères: Exploration Des Possibilités Selon Les Niveaux Langagiers Du CECRL. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 63-75.
- Dündar, O. İ. & Aydoğu, C. (2024) Rencontrer l'Autre de la perspective actionnelle via l'intelligence artificielle. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27(51), 1-16.
- Goda, Y., Yamada, M., Matsukawa, H., Hata, K. & Yasunami, S. (2014). Conversation with a chatbot before an online EFL group discussion and the effects on critical thinking. *The journal of information and systems in education*, 13(1), 1-7.
- Grassin, J. F. (2013). Un réseau social pour le FLE. Quelles perceptions et quels usages de l'apprenant? *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 10(10-2), 61-90.
- Grégoire, E. (2020). *Le Chatbot, opportunité pour une PME.* Travail de fin d'études. Liège: Université de Liège, HEC-Ecole de gestion.
- Grawitz, M. (1986). *Méthodes des sciences sociales*. Paris: Dalloz.
- Haristiani, N. (2019a). Artificial Intelligence (AI) chatbot as language learning medium: An inquiry. Dans *Journal of Physics: Conference Series*, Padang: Université Negeri Padang.
- Haristiani, N., Danuwijaya, A. A., Rifa'i, M. M. & Sarila, H. (2019b). Gengobot: A chatbot-based grammar application on mobile instant messaging as language learning medium. *Journal of Engineering Science and Technology*, 14(6), 3158-3173.
- Heller, B., Proctor, M., Mah, D., Jewell, L. & Cheung, B. (2005). Freudbot: An Investigation of Chatbot Technology in Distance Education. Dans *Proceedings of ED-MEDIA 2005--World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications*, Montreal: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), pp. 3913-3918. P. Kommers et G. Richards (Eds.).
- Kerry, A., Ellis, R. & Bull, S. (2008). Conversational agents in E-Learning. Dans *International conference on innovative techniques and applications of artificial intelligence*, Londres: Springer, pp. 169-182.
- Kim, N. Y. (2019). A study on the use of artificial intelligence chatbots for improving English grammar skills. *Journal of Digital Convergence*, 17(8), 37-46.
- Loiselle, J. & Harvey, S. (2007). La recherche-développement en éducation: Fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59.

- Majouba, K. (2012). *Stratégies d'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de FLE*. Mémoire. Oran: Université d'Oran, Faculté des Lettres, des Langues étrangères et des Arts.
- Ministres de l'Éducation, C. (2008). *Projet pancanadien de français langue première Guide pédagogique Stratégies en lecture et en écriture*
- Nghi, T. T., Phuc, T. H. & Thang, N. T. (2019). Applying AI chatbot for teaching a foreign language: An empirical research. *International Journal of Scientific and Technology Research*, 8 (12), 897-902.
- Pham, X. L., Pham, T., Nguyen, Q. M., Nguyen, T. H. & Cao, T. T. H. (2018). Chatbot as an intelligent personal assistant for mobile language learning. Dans *Proceedings of the 2018 2nd International Conference on Education and E-Learning*, Indonésie Bali: Association for Computing Machinery, pp. 16-21.
- Prain, V., Hand, B. & Hohenshell, L. M. (2001). Écrire pour apprendre les sciences au lycée: Stratégies d'écriture d'élèves. *Aster*. 49-79.
- Richey, R. C., Klein, J. D. & Nelson, W. (2003). Developmental research: Studies of instructional design and development. D. Jonassen (Ed.), Dans *Handbook of Research for Educational Communications and Technology (2nd ed)* (1099-1130). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Shawar, B. A. (2017). Integrating CALL systems with chatbots as conversational partners. *Computación y Sistemas*, 21(4), 615-626.
- Tu, J. (2020). Learn to Speak Like A Native: AI-powered Chatbot Simulating Natural Conversation for Language Tutoring. Dans *Journal of Physics: Conference Series*, Hulunbuir: IOP Publishing, pp. 1-11.
- Villanueva-Mendoza, O., González, M. V., Varela, M. & Zamora, L. (2021). Chatbot for the Improvement of Conversational Skills of Japanese Language Learners. G. Alor-Hernández, L. O. Colombo-Mendoza, V. Pérez-Rosas, M. Salas-Zárate, A. R. González, M. A. Rodríguez-García et R. V. García (Eds.), Dans *Handbook of Research on Natural Language Processing and Smart Service Systems* (101-134). Pennsylvania: IGI Global.

Extended Abstract

Conversational agents (CAs), virtual assistants that interact through textual exchanges, have emerged as transformative tools in online learning. While their applications in marketing have been well-documented, their integration within language education has garnered significant attention. Existing research suggests that CAs can be efficacious in language learning, but their effectiveness hinges on learner autonomy and rigorous instructional guidance. A notable gap in the literature lies in the paucity of investigations into the application of CAs within the domain of French as a Foreign Language (FFL) instruction, particularly in the area of written expression. Addressing this lacuna, this study aims to scrutinize the impact of CAs on FFL written expression through the development and implementation of eight CAs based on decision tree logic.

Employing a mixed-methods approach, the study encompasses developmental research, a chronological model, and a convenience sampling strategy. Data collection tools include questionnaires on writing strategies and learner self-assessment. This comprehensive approach seeks to elucidate avenues for the seamless integration of CAs into FFL learning, thereby contributing to a nuanced understanding of technology utilization in linguistic education.

The findings of this study are expected to provide valuable insights into the potential of CAs to enhance FFL written expression skills. Furthermore, the study's methodological framework offers a template for future research investigating the integration of CAs in language education.

Throughout the intervention, learners conducted self-evaluations eight times, following each task. The primary aim was to observe changes in their understanding of written expression criteria, taking into account their language proficiency. One learner, K1, consistently questioned different criteria, demonstrating a focus on both content and fundamental components like text length and coherence. K2 persistently expressed concerns about text length and coherence. K3's primary focus was on text length, coherence, and vocabulary use. K4 exhibited an ideal progression in self-confidence, gradually narrowing the questioning scope over tasks. K5 consistently queried vocabulary use and mastery. K6 highlighted the importance of self-evaluation, consistently probing multiple criteria each time. K7, requiring specialized attention, questioned almost all criteria across tasks, indicating a need for targeted support. K8, despite making progress, remained less confident in spelling and grammar. K9 consistently responded positively, while K10's uncertainty centered on vocabulary mastery. K11, initially questioning multiple criteria, gradually focused on fewer, implying increasing awareness.

An additional questionnaire on writing strategies revealed shifts in learners' approaches. Notably, learners increasingly adopted pre-writing strategies such as information gathering, brainstorming, and planning. During writing, attention to coherence and word choice gained prominence. Post-writing, strategies such as self-correction and evaluation of strengths and weaknesses improved, emphasizing the positive impact of integrating AI tools into the learning process. An analysis of writing strategy use between the initial and final questionnaires reveals a significant shift towards the adoption of effective strategies. This is evident in the increase in positive responses and the corresponding decrease in negative responses or expressions of uncertainty regarding the use of these strategies. Pre-writing strategies, in particular, demonstrate a notable improvement. The average positive response

rate increased from 5.1 to 6.2, while the average negative response rate dropped from 2.8 to 0.8. This suggests that CAs has a positive impact on learners' pre-writing habits, encouraging them to engage in activities such as information gathering, brainstorming, and planning before writing. Similar trends are observed in strategies employed during the writing process. The average positive response rate rose from 4.3 to 4.8, and the average negative response rate decreased from 0.8 to 0.3. These findings indicate that CAs has a beneficial effect on learners' writing process, promoting strategies such as maintaining coherence, selecting appropriate vocabulary, and revising and editing their work. Post-writing strategies, while not exhibiting dramatic changes, also show a positive shift. The average positive response rate increased from 7.1 to 7.6, and the average negative response rate decreased from 1.8 to 1.3. These results suggest that CAs encourages learners to engage in post-writing strategies such as self-correction, identifying strengths and weaknesses, and reflecting on their writing. The most remarkable transformation occurs in the overall task section. Positive responses surged from an average of 3.2 to 6.2, negatives plummeted from 4.3 to 1.5, and uncertainties dwindled from 1.3 to 0.4. This shift underscores the profound impact of CAs on strategy utilization. The inclusion of CAs in writing courses not only doubles the rate of positive responses but also reduces negative responses to a third of their initial levels and virtually eliminates uncertainties.

This study investigated the impact of AI integration on writing skills and strategies by employing two data collection tools: self-evaluations and questionnaires. Self-evaluations, structured around DELF criteria embedded in AI prompts, revealed important shifts in students' understanding of evaluation criteria. Questionnaires highlighted a noticeable increase in positive responses associated with writing strategies, particularly in pre-writing preparation and post-writing reflection. While changes during writing were less pronounced, they remained discernible. The study also explored the potential of remote AI utilization. Absent students effectively sought assistance via messaging. This suggests that AI tools can effectively support learners in both in-person and remote settings.



DOI: 10.18039/ajesi.1414392

Questioning Social Issues in Visual Arts Teacher Education¹

Sevcan SARIBAŞ²

Date Submitted: 03.01.2024 **Date Accepted:** 06.07.2024 **Type³:** Research Article

Abstract

In order for society to be more just and democratic, it is important for individuals to be aware of the social issues that surround them and to know how they interact with and respond to the problems they create. Today, many social issues such as the environment, climate crisis, human rights, discrimination, equality and stereotypes are addressed by artists to raise awareness. These issues can help students develop an understanding of society and the environment in visual arts education. In this study, two teaching activities were designed by adopting an issues-based art education approach. Based on these activities, it was aimed to examine how visual arts pre-service teachers perceive social issues and how they reflect them in their artistic practices. A total of 10 pre-service teachers studying at the 2nd grade level in the Art Education program at a state university in Turkey participated in this study in which the art-based research method was adopted. In this study, data were collected through artistic works, worksheets and semi-structured interviews and analyzed through inductive analysis. As a result of the data analysis, the findings were discussed under two main themes: the inquiries and comments made during the process and the evaluations made on the whole process. According to the findings of the study, it was seen that the pre-service teachers gained a different perspective by questioning the works of art, were willing to empathize with those who were different from themselves, and emphasized that art is fed by society and therefore every issue concerning the society should be addressed in visual arts courses.

Keywords: Visual arts education, art, issues-based approach, social issues

Cite: Saribaş, S. (2024). Questioning social issues in visual arts teacher education. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(2), 524-547. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1414392>



¹ This study is an extended version of an oral paper presented at the InSEA World Congress in September 2023.

² Asst. Prof. Dr., Anadolu University, Education Faculty, Department of Fine Arts Education, Turkey, sevcantuncalp@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0608-4888>

³ This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Anadolu University, dated 31.10.2023 and issue number 622523.



DOI: 10.18039/ajesi.1414392

Görsel Sanatlar Öğretmen Eğitiminde Toplumsal Konuların Sorgulanması¹

Sevcan SARİBAŞ²

Gönderim Tarihi: 03.01.2024 Kabul Tarihi: 06.07.2024 Türü³: Araştırma Makalesi

Öz

Toplumun daha adil ve demokratik olabilmesi için bireylerin kendilerini çevreleyen toplumsal konulara yönelik farkındalık kazanmaları ve bu konularla nasıl etkileşimde buldukları ve bunların doğurduğu sorunlara nasıl tepki vereceklerini bilmeleri önemlidir. Çevre, iklim krizi, insan hakları, ayrımcılık, eşitlik ve kalıp yargılar gibi pek çok konu, toplumsal farkındalık yaratmak için günümüz sanatçıları tarafından ele alınmaktadır. Bu konular görsel sanatlar eğitiminde öğrencilerin topluma ve çevreye ilişkin anlayış geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bu çalışmada konu odaklı sanat eğitimi yaklaşımını benimsenerek iki toplumsal konuyu ele alan öğrenme etkinliği tasarlanmıştır. Bu etkinliklerden yola çıkarak görsel sanatlar öğretmen adaylarının toplumsal konuları nasıl algıladıklarını ve sanatsal uygulamalarına nasıl yansıttıklarını incelemek amaçlanmıştır. Sanat temelli araştırma yönteminin benimsendiği bu çalışmaya Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde Resim-İş Öğretmenliği programında 2. sınıf düzeyinde öğrenim gören toplam 10 görsel sanatlar öğretmen adayı katılmıştır. Veriler; sanatsal çalışmalar, çalışma yapıları ve yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmış; tümevarımcı analiz yoluyla çözümlenmiştir. Veri analizi sonucunda ulaşılan bulgular; süreçte yapılan sorgulamalar ve yorumlar ve tüm sürece dair yapılan değerlendirmeler olmak üzere iki ana tema üzerinden açıklanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre; öğretmen adaylarının sanat eserlerini sorgulayarak farklı bakış açısı kazandıkları, kendisinden farklı olanla empati kurmada istekli oldukları, sanatın toplumdan beslendiğini ve bu nedenle toplumu ilgilendiren her konunun görsel sanatlar derslerinde ele alınmasının gerekliliğini vurguladıkları görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Görsel sanatlar eğitimi, sanat, konu odaklı sanat eğitimi, toplumsal konular

Atıf: Saribaş, S. (2024). Görsel sanatlar öğretmen eğitiminde toplumsal konuların sorgulanması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(2), 524-547. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1414392>



¹ Bu makale, 2023 Eylül'de InSEA Dünya Kongresinde sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş biçimidir.

²Dr.Öğr.Üyesi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Türkiye, sevcantuncalp@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0608-4888>

³Bu çalışma Anadolu Üniversitesi'nin 31.10.2023 tarih ve 622523 sayılı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

Giriş

Toplum, insanların biraraya gelerek aralarındaki ilişkiler doğrultusunda paylaştıkları değerler ve oluşturdukları davranış biçimleriyle şekillenir. Bu süreçte insan, toplumu; toplum da insanı etkiler. Bu karşılıklı etkileşim; kültür, din, ekonomik yaşam ve sanat gibi alanları da etkisi altına alır (Özcan, 2021). “*Sanat, toplumsal değişimlerden etkilendiği gibi, toplumsal değişimlere yol açacak bir güce sahiptir*” (Türkcan, 2020, s.12). Elliott, Silverman ve Bowman’a (2016) göre sanat, tüm dünyada insanlık adına olumlu bir dönüşüm yaratabilir. İnsanlar sanat aracılığıyla hayatı öğrenme fırsatı elde ederler. Albakri (2020) sanatın, toplumsal sorunlara yanıt verme, bu sorunlar hakkında yeni yollarla düşünmeye başlama ve bunlara ilişkin çözümler üretmeye yardımcı olduğunu ifade eder. Günümüzde pek çok çağdaş sanatçı; bilgilendirme, sorgulama, harekete geçirme ve toplumsal değişimi teşvik etme amacıyla eserler üretmektedir (Dewhurst, 2011) toplumlara şekillendiren geleneklere, inançlara ve değerlere ilişkin sorgulama sürecine girer (Powell ve Serriere, 2013). Çevre, kentsel dönüşüm, ayrımcılık, eşitlik, insan hakları, kadına şiddet ve etnik sorunlar gibi bugün pek çok ülkenin ortak sorunu olan konular sanatçılar tarafından farkındalık yaratmak amacıyla ele alınır (Mamur, 2019). Tüm bu toplumsal içerikli konular sanat derslerinde öğrencilerin topluma ve çevreye ilişkin anlayış geliştirmelerine de yardımcı olabilir.

Sanat eğitiminde toplumsal uygulamalara yer vermek, sanat eğitimcilerine ve öğrencilerine dünyayı kendi gözlemleriyle algılamasına ve başkasının bakış açısıyla keşfetmesine fırsat verir. Ayrıca öğrenciler daha büyük ve anlamlı küresel sorunlar üzerine eleştirel ve yaratıcı düşünme yoluyla farklı sanatsal uygulama becerileri geliştirir. Toplumsal, ekonomik ve ekolojik alanlarda sürdürülebilirliğin yollarını arayan; farkındalık yaratmak ve çözüm önerileri geliştirmek amacıyla eşit, özgür ve özerk bir bireyin gelişiminde önemli bir rol oynayan sanat eğitimi (Kuru, 2016), sanat eserlerindeki biçimsel ve teknik yapının sorgulanmasıyla beraber eserin anlamını genişleterek insanın varoluşunu sorgulamasına ve yaşanan toplumun doğasını anlamlandırmaya yardımcı olur (Risner ve Costantino, 2007). Freedman (2000) sanat eğitiminde toplumsal bakış açısının geliştirilmesini dört maddeyle açıklar: (1) sanat eğitimi alanının genişletilmesi, (2) sanatsal uygulamanın biçimsel kaygılardan anlam yaratmaya kaydırılması, (3) sosyal bağlamın sorgulanması, (4) eleştirel düşüncenin ön plana çıkması. Nitekim çağdaş sanat eğitimi söylemlerinden sosyal adalet odaklı sanat eğitimi (Dewhurst, 2010; Garber, 2004; Ploof ve Hochtritt, 2018) eleştirel görsel kültür ve medya okuyazarlığı (Li, 2020), çok kültürlü sanat eğitimi (Ballengee-Morris ve Stuhr, 2001) ve sosyal yeniden yapılanma (Boyd, 2011), engelli hakları (Derby, 2011), feminist pedagoji, kapsayıcı eğitim, kamusal pedagoji ve toplum temelli sanat eğitimi gibi toplumu temel alan yaklaşımlar sanat eğitiminin alanının genişlemesini sağlamıştır.

Geçmişten bugüne görsel sanatlar eğitiminde öğrenme-öğretme yaklaşımları arasında çocuk, disiplin ve toplum odaklı yaklaşımların yer aldığı görülür. Toplum odaklı yaklaşım, toplumsal değerlere ve toplumun gereksinimlerine odaklanır (Kırıçoğlu, 2009). Bu yaklaşım, görsel kültür, çok kültürlülük, kültürel yozlaşma, kadın hakları, ötekileştirme, engelli hakları ve çevresel farkındalık gibi toplumsal problemlerin demokratik bir toplum oluşturabilmek adına sanat eğitimi konuları içerisinde yer almasını gerektirir (Mamur, 2019). Bu konular, Türkiye’de sanat derslerinde ekolojik, sosyal ve politik zeminde tartışılacak önemli toplumsal içerikli konulardır. Çünkü bu konular sanatı öğretebileceğimiz, yorumlayabileceğimiz ve sanat yapabileceğimiz bağlamlar yaratarak (Mamur, 2014); bir zaman dilimini, bir mekânı, bir yeri, bir fikri, bir dizi inancı ya da bir etkileşimi kapsar (Gaudelius ve Speirs, 2002). Görsel sanatlar eğitimi derslerinde öğrencilerin sanatsal çalışmalarında toplumsal sorunları temsil etmesi için

sanat öğretmenleri ve öğretmen adaylarının toplumsal konulara ve güncel sorunlara ilişkin farkındalık kazanmaları önemlidir (Albakri, 2020). Özellikle öğretmen adaylarının demokratik bir toplumda kültür, ırk, toplumsal cinsiyet, kalıpyargı ve önyargı, şiddet, çocuk istismarı, sınıf ayrımı, etnik köken gibi toplulukları ilgilendiren çeşitli konulara ilişkin farklı sanat öğretim yaklaşımlarını deneyimlemesi gerekir. Bu bağlamda sanat eğitiminde konu odaklı yaklaşım önemli bir rol oynar.

Konu odaklı sanat eğitimi yaklaşımı, öğrenme ortamlarında toplumsal sorunların sanat yoluyla eleştirel bir şekilde tartışılmasına (Li, 2018), aktivist sanatçıların, farklı çağdaş sanatçıların ve görsel imgelerin temsil biçimlerinin sosyal, politik ve kültürel bağlamlarda incelenmesine fırsat sunar. Böylece öğrencilerin yaşamlarıyla bağlantı kurmalarına, kültürel ve sosyal farkındalıklarını artırmalarına, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlar (Chang, Lim ve Kim, 2012). Bu yaklaşım öğrencileri adil ve demokratik bir toplumun üyeleri olarak aktif olmaları, yaratıcı ve eleştirel bir düşünür olarak yetişmeleri, gündelik yaşantılarını çevreleyen sorunlar hakkında özgürce diyaloga girmeleri, kendileri ve başkaları için pozitif düşünceler geliştirmeleri ve toplumun refahına katkıda bulunmalarını sağlayacak toplumsal konulara yöneltilir. Ayrıca öğrencilerin günlük yaşamları ve deneyimlerini içerisinde sınıfa getirdikleri birçok bilgiye değer vererek bilginin inşa edilmesine, farklı bakış açıların ve anlayışların sunulmasına ortam yaratır. Bu yaklaşım kapsamında sanatın farklı disiplinlerle ilişkilendirilmesi, kimlik sorunları, anlatı ve hikâye anlatımının kullanımı, sanatın günlük yaşamla ilişkilendirilmesi, toplumsal bilgi ve anlamın nasıl inşa edildiği, ekolojik sorunlar, farklılıkları tanıma, çağdaş sanatı yorumlama ve yerel topluluklarla bağlantı kurma ele alınabilir (Gaudelius ve Speirs, 2002). Konu odaklı sanat eğitiminin benimsendiği pek çok çalışma (Chang, Lim ve Kim, 2012; Chung, 2008; Halsey-Dutton, 2016; Li, 2018), sanat öğretmenlerini farklı toplumsal konuları sanat derslerinde derinlemesine sorgulamaya teşvik ettiğini göstermektedir. Böylelikle sanat dersleri, yerel ve küresel bir topluluğun parçası haline gelmekte, öğrencilere sanat derslerini yaşam deneyimleriyle ilişkilendirme fırsatı sunmakta ve toplumsal içerikli uygulamaların geliştirilmesini mümkün kılmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Yerel ve küresel düzeyde gerçekleştirilen pek çok araştırmada, sanat eğitiminde toplumsal konulara olan eğilimin farklı bakış açılarıyla gerçekleştirildiği görülmüştür. Örneğin, Anderson ve Milbrandt (2005) sanat eğitiminin toplumun değerlerini, geleneklerini, inançlarını temsil etmesini, gerçek yaşam anlamlarını ve becerilerini yansıtması gerektiğini vurgulayarak “yaşam için sanat” anlayışını savunur. Gude (2007) nitelikli bir sanat eğitimi için sanat sınıflarında öğrencilerin gündelik yaşam konularını anlamalarına ve bunlarla bağlantı kurmalarına yardımcı olacak ilkeler arasında toplumsal içerikli temaların geliştirilmesi gerektiğine odaklanmıştır. Sanat derslerinin öğrencilerin kendilerini ve içinde yaşadıkları toplumu keşfettikleri bir yer olabileceğini ifade etmektedir. Alanyazında, konu odaklı bir sanat eğitimi yaklaşımı kapsamında ırkçılığın (Li, 2018) ele alındığı, öğrencilerin evsizlik hakkındaki algılarını ve çağdaş aktivist sanatın öğrencilere daha adil bir toplum için nasıl ilham verdiğinin incelendiği (Chung ve Li, 2020), çağdaş sanat eserleri yoluyla toplumsal yaşamın önemli bir parçası olan su konusunu ele alan (Cornelius, Sherow ve Carpenter II, 2010) araştırmalar vardır. Sanat eğitimi alanında toplumsal içerikli konular kapsamında Türkiye’de yapılan çalışmalarda ise sanat eğitiminde toplumsal ve kültürel konuların önemli olduğunun (Azılıoğlu ve Yılmaz, 2021; Mercin ve Alakuş, 2007) vurgulandığı ve sosyal adalet eğitimi yaklaşımı

bağlamında (Güler, 2021) toplumsal içerikli sorgulamalara gidildiği görülmüştür. Bu çalışmalarda sanat eğitiminde sanat temelli toplumsal içerikli projelerin teşvik edilmesinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Konu odaklı sanat eğitimi yaklaşımıyla yapılandırılan bu araştırmada, görsel sanatlar öğretmen adaylarının toplumsal konuları nasıl algıladıklarının ve sanatsal uygulamalarına nasıl yansıtıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Toplumsal konulara yönelik incelenen sanat eserleri ve film/dizi karakterler;
 - Görsel sanatlar öğretmen adaylarının nasıl algılanmaktadır?
 - Görsel sanatlar öğretmen adaylarının sanatsal çalışmalarına nasıl yansımaktadır?
2. Görsel sanatlar öğretmen adaylarının toplumsal konulara ilişkin görüşleri nelerdir?
 - Toplumsal içerikli öğrenme etkinliklerinin katkıları nelerdir?
 - Görsel sanatlar derslerinde toplumsal içerikli konulara nasıl yer verilebilir?

Yöntem

Bu çalışmada sanat temelli araştırma yöntemi kullanılmıştır. Sanat temelli araştırma nitel araştırmanın bir uzantısı olarak kabul edilir (Cahnmann-Taylor ve Siegesmund, 2018). Nitel araştırma, insanların öznel deneyimlerinin ve anlam oluşturma süreçlerinin önemini yansıtmayı ve derin bir anlayış edinmeyi içerir. Benzer şekilde sanat temelli araştırma da deneyime dayalı bilgiyi, sanatsal ifadeyi ve uygulamayı ortaya çıkaran bir araştırma sürecini vurgular ve amacı keşfetmek, tanımlamak ve açıklamaktır (Leavy, 2017). Sanat temelli araştırma, katılımcıların deneyimlerini anlamlandırmaya olanak tanıdığından araştırmayı yerellikle, kişiselleştirme, günlük yerler ve olaylarla ilişkilendirir (Finley, 2008); eşitlik ve sosyal adalet gibi önemli toplumsal konuları anlamak ve keşfetmek için kullanım alanını genişletir (Leavy, 2017). Bu araştırmada, bu yöntemden yola çıkarak öğretmen adaylarının toplumsal içerikli konulara ilişkin görüşleri, sanatsal uygulamaları ve bu uygulamalara yönelik yazılı anlatımları incelenmiştir.

Katılımcılar

Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik (homojen) örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte amaç, küçük, benzeşik bir örneklem oluşturma yoluyla belirgin bir grubu tanımlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada Türkiye'deki bir devlet üniversitesinin Resim-İş Öğretmenliği programı 2. sınıf düzeyinde öğrenim gören 10 gönüllü görsel sanatlar öğretmen adayı odak çalışma grubu olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme (YYG) ve doküman incelemesi ile toplanmıştır. Çalışma yapıları (ÇY) ve sanatsal çalışmalar araştırmalarının dokümanlarını oluşturmuştur. Çalışma yapılarında, öğrenme etkinliği olarak yer alan feminizm ve engellilik konusuyla ilişkili sorular yer almıştır. Bu çalışma yapılarıyla öğretmen adaylarının geliştirdikleri düşünceler sonrası tasarladıkları sanatsal çalışmalara yer verilmiştir. Yarı

yapılandırılmış görüşme soruları, gönüllü 10 odak öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmede şu sorular sorulmuştur:

- Sizce görsel sanatlar öğretim programında toplumsal içerikli konulara neden yer verilmelidir?
- Sizce görsel sanatlar dersinde toplumsal içerikli konulara yer verilmesi için neler yapılabilir? Önerileriniz nelerdir?
- Sizce sanat eğitiminde toplumsal içerikli konular neleri kapsamalıdır? Neden?
- Toplumsal içerikli konulara göre yaptığınız sorgulamalar ve sanatsal uygulamalar yoluyla kendinize ve bugüne dair neler keşfettiniz?
- Bu derste etkinliklerin sizlere katkılarının neler olduğunu düşünüyorsunuz? (Bilişsel, sosyal, sanatsal, öğretmenlik meslek bilgisi açısından)

Tüm veri toplama araçları, katılımcıların toplumsal konuları nasıl algıladıklarına ilişkin fikir edinmeyi, kişisel bakış açılarını anlamayı, geliştirdikleri düşünceleri sanatsal çalışmalarına nasıl aktardıklarını ve yapılan bu etkinliklerin derse ilişkin görüşlerine nasıl yansıdığını ortaya çıkartacak şekilde tasarlanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada konu odaklı sanat eğitimi yaklaşımı benimsenerek feminizm ve engellilik üzere iki toplumsal konuya odaklanılmıştır. Albakri (2020)'ye göre toplumsal sorunları tartışmak, fikirleri paylaşmak ve ifade etmek sanat eserlerini analiz etme ve yorumlama için önemlidir. Çünkü farklı bakış açılarının ve deneyimlerin vurgulanması daha derin anlamlara ulaşılmasını sağlar. Araştırmadaki ilk öğrenme etkinliği, feminist sanatçıların eserlerinin analizini içermektedir. Bu süreçte öncelikle öğretmen adaylarıyla çağdaş sanatçıların hangi toplumsal sorunları ele aldıkları ve bunları sanat yoluyla nasıl ifade ettikleri üzerine konuşulmuştur. Öğretmen adayları, çağdaş sanat eserlerinde yer alan sorunlara ilişkin kişisel görüşlerini dile getirmişlerdir. Ardından öğretmen adaylarından ikişer kişilik gruplara ayrılarak kadın ve cinsiyet eşitsizliği sorunlarını eserlerinde yansıtan sanatçılardan birini seçmeleri istenmiş, seçtikleri sanatçılarla ilgili aşağıda verilen soruları yanıtlamaları beklenmiştir.

- Sizce sanatçı bu eserde ne anlatıyor?
- Sizce eserde biçimsel özellikler (nesnelere, insanlar, renkler, dokular, çizgiler, şekiller) nasıl verilmiştir?
- Sizce sanatçı bu eserde ne tür toplumsal içerikli mesajlara yer vermiştir?
- Sizce bu eser gündelik yaşantınıza nasıl bir eleştiri getiriyor olabilir?
- Bu eserin sizde bıraktığı düşünceler üzerinden toplumsal bir anlam oluşturunuz.

Bu sorular çerçevesinde feminist eserlerin öğretmen adayları tarafından tartışılmasıyla toplumsal konuların eleştirel bir şekilde analiz edilmesi ve gördüklerinin ötesine geçerek daha derin düşünmelerini sağlamak hedeflenmiştir.

Derby (2011) araştırmasında sanat eğitiminde engellilik çalışmalarının nasıl eleştirel bir şekilde ele alınabileceğini ve bu çalışmalara nasıl katkıda bulunulacağına yönelik birtakım öneriler sunmuştur. Bunlar arasında görsel kültür unsurları olarak kitle iletişim araçları (televizyon, internet vb) yoluyla engelli bireylerin temsil biçimlerinin sorgulanabileceğini ve sanat eğitimcilerinin engelli olan veya olmayan bireylere yönelik sanat temelli uygulamalara yönelmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Bunun öğrencileri engelliliğin toplumsal olarak nasıl inşa

edildiğini düşünmeye ve engelli olan veya olmayan insanlar arasındaki sosyal bağlantıyı fark etmeye teşvik edeceğini vurgulamıştır. Bu çalışmada ikinci öğrenme etkinliği engellilik konusu üzerine tasarlanmıştır. Öncelikle öğretmen adaylarıyla 'Size göre sosyal medyada engelli bireylerin nasıl temsil edilmesi gerekir?' sorusu üzerine tartışmalar yapılmıştır. Ardından onlardan izledikleri veya izleyecekleri bir dizi ya da filmde engelli karakterin nasıl temsil edildiğini ve çevresindeki bireylerin onlara olan bakış açılarını analiz etmeleri istenmiştir. Yapılan bu sorgulamaların ardından kendi engelli birey karakterlerini tasarlayıp toplum içerisinde nasıl temsil edildiğini ve toplumsal bakış açısına yönelik fikirlerini inşa etmeleri beklenmiş ve aşağıdaki şu sorular yöneltilmiştir.

- İzlediğiniz film ya da dizinin adı nedir?
- Film/dizide engelli karakter nasıl temsil edilmiştir?
- Sizce filmdeki/dizideki engelli karakterin toplumla etkileşimi nasıldır?
- Tasarladığınız engelli karakterinizin insanlarla etkileşiminin nasıl olmasını istiyorsunuz? Neden?
- Engelli karakterinizin diğer bireylerle ilişkisini düşünerek yaptığınız tasarımıyla topluma nasıl bir mesaj vermek istersiniz?

Veri Analizi

Bu çalışmanın veri analizinde kategorilerin verilerden ortaya çıkmasına izin veren, veri odaklı tümevarımsal bir yaklaşım (Schreier, 2012) benimsenmiştir. Böylelikle Dey (1993)'in önerdiği; verileri tanımlama, sınıflandırma ve kavramlar yoluyla birbiriyle nasıl ilişkili olduğunu yansıtmayı içeren süreçler izlenmiştir. Öncelikle araştırmacı, tanımlama yoluyla verilerden gereksiz ayrıntıları ortadan kaldırarak verilerin daha önemli özelliklerini açık bir şekilde betimlemiştir. Ardından da iki yol izleyerek sınıflandırma yapmıştır. Bu yollardan birincisinde, verileri parçalara ayırarak kodlamış; ikincisinde ise ayırdığı parçaları (kodları) bir araya getirerek temalara ve ana temalara ulaşmıştır. Son olarak belirli bir temaya ait olan tüm kodları bir araya getirerek kavramsal bağlantıları kurmaya çalışmıştır. Bu adımların izlenmesi analiz sürecine sistematiklik, esneklik ve verileri azaltma imkanı sağlamıştır.

Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamada 'inandırıcılık', 'teyitedilebilirlik', 'aktarılabirlik', ve 'tutarlılık' gibi değerlendirme ölçütleri dikkate alınmıştır. İnanırıcılık kapsamında çalışmada farklı veri kaynaklarına başvurulmuş veri çeşitlenmesine gidilmiştir. Çalışmanın amacı ve alt soruları kapsamında hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları alandan iki uzmanın görüşlerine sunulmuş alandan görüşler doğrultusunda yeniden şekillendirilmiştir. Teyitedilebilirlik ölçütü için çalışmanın verileri araştırmacı dışında alandan iki uzman tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Ayrıca araştırmacı da verileri, uzmanlardan bağımsız olarak 15 gün arayla iki kez kodlamıştır. Bu bağımsız ve çift kodlama yoluyla farklı kodlanan kavramlar üzerine tartışılarak yaklaşık benzer sonuçlara ulaşıp kodlamada tutarlılık ve geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Aktarılabirlik ölçütü çerçevesinde, çalışma bulguları çalışmanın gerçekleştiği ortama bağlı kalınarak doğrudan alıntılarla desteklenerek yorumlanmıştır. Ayrıca farklı katılımcıların farklı veri kaynaklarına ait söylemleri bir arada sunulmuş bulguların birbirleriyle anlamlılığı ve bütünlüğü sağlanıp geçişkenliği hedeflenmiştir. Son olarak tutarlılık açısından çalışmada verilerin çalışmanın amacı ve alt sorularıyla

tutarlılığı sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca sonuç ve tartışma yazılırken bulgulara bağlı kalınmıştır.

Etik Konular

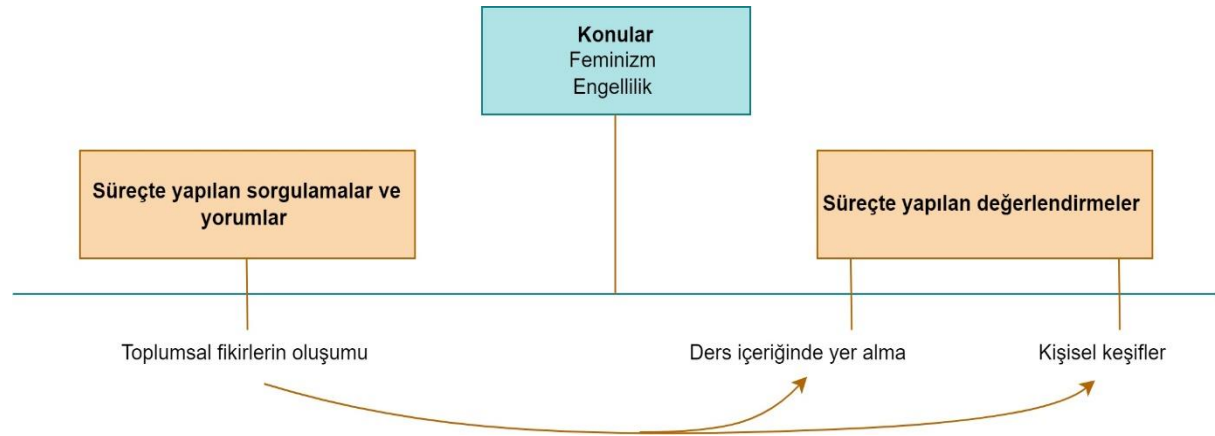
Mertler (2006)'e göre, araştırma etiği, özellikle insanlar ile ilgili yapılan araştırmalarda araştırmanın yürütülmesini içeren ahlaki konuları kapsar. Araştırmaya katılan katılımcılara nasıl davranılacağına, katılımcılara gösterilen dürüstlük ve şeffaflığın derecesine ve sonuçların raporlanma biçimine dikkat edilmesi gerekir. Bu nedenle araştırma sürecinde katılımcıların herhangi bir zarar görmesini engellemek adına bazı tedbirlerin alınması gerekir. Öncelikle bu çalışmanın uygulanması için Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 31.10.2023 tarih ve 622523 protokol numaralı Etik Kurul Onayı alınmıştır. Ardından çalışmanın uygulama sürecinin ilk haftasında katılımcılara araştırmanın amacına, önemine ve kullanımına ilişkin bilgilendirmeler yapılmıştır. Ayrıca katılımcılar araştırmada kullanılacak sanatsal çalışmalar, çalışma yapıları ve yarı yapılandırılmış görüşme gibi verilerin sadece bilimsel amaçla kullanılacağı, kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı konusunda bilgilendirilerek katılımcıların yazılı onamları alınmıştır. Verileri analiz etme aşamasında katılımcıların kimliklerini ortaya çıkarmamak için araştırmacı tarafından katılımcılar ÖA1, ÖA2... ÖA10 şeklinde kodlanmıştır.

Bulgular

Araştırma bulguları, süreçte yapılan sorgulamalar ve yorumlar ve tüm sürece yönelik yapılan değerlendirmeler olmak üzere iki ana tema altında toplanmıştır. Şekil 1'de tema ve alt temalar yer almaktadır.

Şekil 1

Tema ve Alt Temaların Birbirine İlişkisi



Süreçte Yapılan Sorgulamalar ve Yorumlar: Toplumsal anlam yaratma

Öğretmen adayları süreçte feminizm ve engellilik konusu kapsamında yaptıkları sorgulamalar ve yorumlar yoluyla kendi toplumsal anlamlarını yaratarak sanatsal uygulamalar gerçekleştirmişlerdir. Bu sürece ilişkin ulaşılan bulgular, her bir konunun başlığı altında açıklanmıştır.

Konu 1: Feminizm

Öğretmen adayları, feminizm etkinliğinde ikiye kişilik gruplara ayrılarak çağdaş sanatçıların eserlerini; ele alınan konu, biçimsel özellikler ve topluma iletilen mesaj açısından analiz etmişlerdir. Ardından kendi sanatsal çalışmalarında bu eserlerle biçimsel ve anlamsal benzerlikler kurarak toplumsal anlamlar yaratmışlardır. Aşağıda verilen Tablo 1’de, sorgulama bölümünde öğretmen adaylarının, esere ilişkin görüşleri, yorumlama bölümünde ise eserle bağlantılı kendi toplumsal içerikli fikirleri yer almaktadır.

Tablo 1.

Feminist Sanatçıların Eser Analizi

Sorgulama				Yorumlama		
Seçilen Sanatçı ve eseri	Eserde Anlatılan konu	Eserin Biçimsel özellikleri	Eserin İçerdiği mesaj	Eserle Biçimsel benzerlikler	Eserle Anlamsal benzerlikler	Toplumsal anlam yaratmalar
Amy Cutler 'Ütüleme'	Tektipleşme Standart ölçüler Güzellik kalıpları	Soluk renkler Ütü	Özgürlüğün kısıtlanması Kadının yok edilmesi	Ütü	Kadın benliğini yok etme	Dayatılmış özgürlük
Faith Ringgold 'The Sunflowers Quilting Bee at Arles'	Kadın el işlerinin kabul görmemesi Kadın sanatçı üretimlerinin yüksek sanata dahil edilmemesi	Canlı renkler Gerçekçi nesnelere Gerçekçi boyuttan uzak olma Yorgan	İrk ayrımı Adil bir dünya oluşturma Kadın mücadelesi ve dayanışması	Halı dokuma	Kadın çalışmalarının yüksek sanata dahil edilmemesi	Eşitlik
Gülsün Karamustafa 'Çifte Hakikat'	Cinsiyetsizlik	Kırmızı ve yeşil renk Kare prizma İnsan figürü	Cinsiyetin sınırlarının olması	Prizma İnsan figürü	Cinsiyetsizlik	Sınır
Ana Mendieta 'İlk Silüet ya da Bedendeki Çiçekler'	Yeniden doğuş Yaşam ve ölüm	Kadın figürü Çiçek Mezar biçimi	Kadının varoluşun temeli olması	Alçıdan mezar	Yaşam ve ölüm	Varoluş ve yok oluş

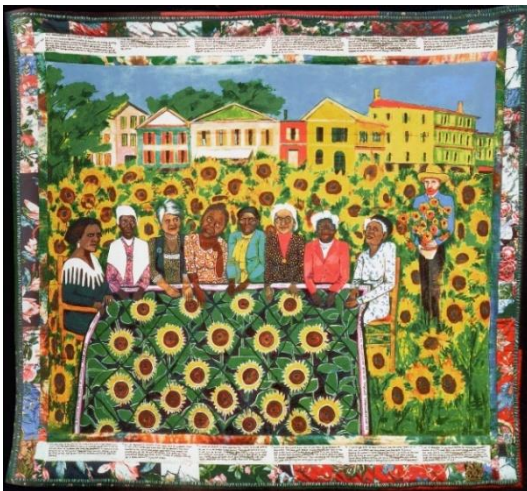
Araştırma kapsamında incelenen eserlerden Faith Ringgold’un ‘The Sunflowers Quilting Bee at Arles’ (Görsel 1) adlı eserine yönelik olarak örneğin Grup 2, kadın sanatçıların

yüksek sanat ortamına dahil edilmemesine, kadın el işi olarak nitelendirilen üretimlerin kabul görmemesine ve ırk ayrımına vurgu yapıldığını söylemişlerdir. Bu bakış açısını kendi çalışmalarında (Görsel 2) 'eşitlik' kavramı üzerinden sorgulamışlardır. Çalışmalarında sanatçının eserinde yer alan yorganın daha adil bir dünya oluşturma ve sanatkar kadınları bir araya getirme temsilinden hareketle geleneksel el sanatlarından halı dokumacılığına yer vermişlerdir. Ayrıca eserdeki Afrikalı ve Amerikalı kadın figürlerine gönderme yaparak kendi yerel kültürlerini yansıtan bir kadın tiplmesi oluşturarak eserle biçimsel benzerlikler kurmaya çalışmışlardır. Çalışmayı dijital ortamda illüstratif bir üslupta birçok karede hikayeleştirerek tasarlamışlardır. Grup 2'nin sanatsal çalışmalarını oluşturma sürecine ilişkin açıklamaları aşağıda verilmiştir.

Çalışmamızda, başörtüsü, yeleği ve eteğiyle birlikte kültürümüzde rahatlıkla rastlayabileceğimiz bir kadın figürü oluşturduk. Bu kadın, Türk kültüründe de önemli bir değeri olan halı dokumacılığı adı altında evinde bir sanat üretimi yapıyor. Kadının evinde bulunan tüm tablolar gelenekselliğe ve kadın sanatına vurgu yapmaktadır. Çalışmamızın adından da yola çıkarak koşul barındırmayan, cinsiyet gözetmeyen bir sanat anlayışının ancak eşitlik sayesinde var olabileceğini ifade etmeye çalıştık. Figürümüz, geleneksel çalışmasını alıp bir galerinin yolunu tutuyor. Öncesinde insanlar bu çalışmaya bakıp geçmekteydi. İnsanların yüksek sanat etiketiyle sunulmayan eserlere dönüp bakmaması, kadının bir sanatçı olabileceğini öngörmemeleri hemen dikkatleri çekiyor. Fakat sonrasında galericinin bu esere olan yoğun ilgisi, diğer insanların da ilgisine sebep oluyor. Galeride, birçok ünlü eserin bulunması da yüksek sanatın hakimiyetine vurgu yapmakta. Bunun yanı sıra galeride tüm çalışmalar erkek resamlara ait. Cinsiyet faktörü de böylece ön plana çıkmıştır. Çalışmamızda galerici ise, geleneksel olan bu eseri, yüksek sanat kategorisine giren diğer eserlerin yanına yerleştirmekle bir nevi eşitliği sağlamış oluyor. Bu sırada kadın, herkesin ilgisi çalışmasının üzerindeyken bir not bırakıp, kayboluyor. Bu notta yazan '*eşit, adil ve barışçıl bir dünya için, daha güzel yarınlar bizi bekliyor. Sanat cinsiyetsizdir.*' ifadeyle hikaye sonlanıyor (ÇY).

Görsel 1

Faith Ringold "The Sunflowers Quilting Bee at Arles"



Görsel 2

"Eşitlik" Dijital Animasyon



Grup 4 Ana Mendieta'nın 'İlk Silüet ya da Bedendeki Çiçekler' isimli eserinde (Görsel 3) kadının doğa ve toplum bağlamında sorgulandığına dikkat çekmişlerdir. Bunu "*toprak anayı ve kadın figürünü yeniden doğuşun simgesi olarak ortaya koyar. İnsanlığın topraktan var*

olduğu ve kadının ise bu varoluşun temel parçası olduğu” sözleriyle ifade etmişlerdir. Kendi sanatsal çalışmalarında (Görsel 4) sanatçının mezarı anımsatan figür biçiminden hareketle alçıdan bir mezar tasarlamışlardır. Bu mezarın içerisine varoluş ve yok oluş kavramlarını yansıtacak gazete haberleri ve ultrason görüntüleri yerleştirmişlerdir. Grup 4’ün sanatsal çalışmalarını oluşturma sürecine ilişkin açıklamaları aşağıda verilmiştir.

Çalışmamızda betondan bir mezar içerisindeki kadın cinayetleri, kadına şiddet haberleri ölümü, ultrason görüntüleri ise kadının doğurganlığını ve yaşamı ifade eder. Anlatmak istediğimiz; insanların var olurken ya da yok olurken kendileriyle birlikte yok ettikleri değerlerine dikkat çekmek. Mezardaki görseller ve bir takım eşyalar, kadının yok olurken aslında tüm insanlığında yok olmasıyla ilişkilidir (ÇY).

Görsel 3

Ana Mendieta, “İlk Silüet ya da Bedendeki Çiçekler”



Görsel 4

“Varoluş ve Yokoluş” Enstalasyon



Konu 2: Engellilik

Öğretmen adaylarından engelli konusu üzerine bireysel olarak dizi ve film izlemeleri ve bunlarda engelli karakterin nasıl temsil edildiğini ve toplumun onlara bakış açısını analiz etmeleri istenmiştir. Bu sorgulamanın ardından kendi engelli karakterlerini tasarımları ve bu karakterin temsil biçimini, toplumun onlara bakış açısını yorumlayarak kendi toplumsal anlamları yaratmaları beklenmiştir. İzlenen filmlere yönelik sorgulama ve yorumlamalardan ulaşılan bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Film/Dizi Engelli Karakter Analizi

İzlenen filmler	Sorgulama		Yorumlama	
	Filmlerdeki engelli karakterin temsil biçimi	Toplumun bakış açısı	Kendi karakterinin temsil biçimi	Toplumsal anlam yaratma
Sol Ayağım	Mutsuz	Dışlanma	Güçlü	Eşit haklar
Forest Gump	Çaresiz	Takdir	Başarılı	Kalıp
Dalgalara karşı	İçe dönük	edilmeme	Kendinden	yargılar
Her Çocuk Özeldir	Bakıma	Alay	emin	Pozitif
Kayıp Balık Nemo	muhtaç	edilme	Dışa dönük	ayrımcılık
Glass	Azimli	Baskı	Özgüvenli	Farklılıklar
Violet Evergarden	Cesaretli	görme		Beklentiler
	Yardımsaver	Önyargılı		Önyargılar
	Masum	davranma		

Öğretmen adayları yaptıkları tasarımlarda kendi engelli karakterlerindeki temsil biçimlerini; *güçlü, başarılı, kendinden emin, dışa dönük ve özgüvenli* olarak nitelendirmişlerdir. Bu karakterin toplumda bir yer edinmesini, sosyal olarak aktif olmasını ve iletişimin güçlü olmasını istemişlerdir. Bu nedenle onları kamuda çalışırken, sosyal veya özel alanlarda resmetmişlerdir. Çalışmalarında yarattıkları toplumsal anlamlar arasında *eşit haklar, kalıp yargılar, pozitif ayrımcılık, farklılıklar, beklentiler ve önyargılar* yer almaktadır. Örneğin eşit haklar üzerine yoğunlaşan ÖA1 engelli bireylerin diğer insanlar gibi toplumsal yaşama katılarak kendi potansiyelini gerçekleştirmeye, özel ya da sosyal gereksinimlerini karşılamaya hakkı olduğunu düşünmektedir. Bu nedenle karakterini kendine güvenen, kendi benliğini kabullenip toplumla kaynaşabilen ve engeline rağmen başarabileceğine inanan bir yüzme eğitmeni olarak tasarlamıştır (Görsel 5). Benzer şekilde ÖA3 '*normal olmak*' adı altında engelli bireylerin herkes gibi işe gidebileceği, aile kurabileceği, sosyal etkinliklere katılabileceği kısacası engelli bireyden herhangi bir beklenti içinde olmadan gündelik hayatını sürdürebilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Görsel 6). ÖA1 ve ÖA3 konuya yönelik düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir.

Karakterimi yüzme eğitimi veren bir öğretmen olarak tasarladım. Hem engelli hem de engelli olmayan bireylerin bir arada aldığı yüzme eğitimi verilmektedir. Karakterimin kendini sosyal ortamlardan soyutlamadan, diğer bireyler ile aynı haklara sahip olduğunun bilincinde olarak hareket etmesini istedim. Çünkü farklı olmak, diğer bireylerden farklı haklara sahip olduğu anlamına gelmez. Her insanın belirli sınırlar içerisinde yaşama hakkı eşittir (ÖA1, ÇY).

Benim tasarladığım engelli karakter ne büyük başarılar imza atmış birisi ne de toplum tarafından merhamet gösterilip, aciz ve bakıma muhtaç durumda olan birisi. Toplumda yer edinmiş, bir kurumda çalışan ve ailesi olan bir birey. Çünkü engelliler sadece kendileri gibi olanla değil, herkes ile her ortamda eşit imkanlara sahip olmalıdır (ÖA3, ÇY).

Görsel 5*Eşit Haklar***Görsel 6***Normal Olmak*

Öğretmen adaylarından bazıları toplumun kalıp yargılarına uymayan ve beklentilerini karşılamayan engelli bireylere yönelik tasarımlar yapmıştır. Örneğin ÖA4 karakterini dış görünüşüyle dikkat çeken, güçlü bir mizah ve renkli bir kişiliğe sahip olan aktif bir sosyal medya kullanıcısı olarak resmetmiştir (Görsel 7(a)). ÖA6 ise karakterini sosyal medyanın dayattığı güzel, kusursuz ve sağlıklı beden algısını yıkamaya yönelik podyumda bir model olarak tasarlamıştır (Görsel 7 (b)). Böylece estetik algısının kalıp yargılara sığdırılmayacağını göstermeye çalışmıştır. ÖA4 ve ÖA6'ın konuya yönelik düşünceleri ise şöyledir:

Tasarladığım karakter kendini başarılı biri olarak görüyor fakat insanların düşüncelerini çok fazla umursamıyor. Dikkat çekmeyi seviyor, insanlara kimi zaman kaba davranabiliyor ve bir şeyler hoşuna gitmediği zaman bunu dile getirmekten çekinmiyor. Kesinlikle bir rol model olmaya çalışmıyor. Sahip olduğu engelden, ırk ve cinsiyetinden, cinsel yöneliminden veya kimliğinden dolayı pozitif ayrımcılık görmek istemiyor. Toplumda özgüveninden rahatsız olan bireylere keskin bir dille cevap verdiği için eleştiriliyor olsa da tam olarak istenilen görme engelli kibar insan profiline uymak zorunda olmadığını belirtmekten de geri kalmıyor. Başkalarının beklentilerini karşılamak zorunda kalmadan kendi isteklerini yerine getirmek için çaba sarf ediyor (ÖA4, ÇY).

Tasarımda podyumda yürüyen tarzıyla ve duruşuyla bir model bulunmaktadır. Modelin bacakları yoktur. Fakat özgüveni ve cesaretiyle podyumdadır. Fotoğrafi çekilen alkışlanan desteklenen ve hayran bırakan bir modeldir. Toplumun etiklediği engelli kalıbının (çirkin, ucube, kör..vb) dışına çıkmıştır. Güzellik veya çirkinlik bir engelle eşit tutulmaması gerek. Bir şeylerin farklı olması, başarıya ulaşamayacağı anlamına gelmemelidir. Bir engelli başarılı bir model, ressam, basketbolcu, edebiyatçı veya çok iyi bir baba olabilir. Olay sadece kalıpları kırmak ve başarısızlığa bürünmemek (ÖA6, ÇY).

Görsel 7*Kalıp Yargılar*

Öğretmen adayları sosyal medyanın günümüzde geniş bir kitleye seslendiğini ve her yaştan bireylerle ilişki kurarak toplum üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu düşünmektedirler. Bu nedenle engelli bireylerin nasıl temsil edilmesi gerektiğinin önemli olduğunu düşünerek tasarımlar yapmışlardır. Bu tasarımlarını toplumun engelli bireyler üzerindeki başarı beklentisine, acıma ve merhamet duygusu adı altında önyargılı davranışlarına ve onların ötekileştirilmesine karşı eleştirel bir bakış açısıyla sunmuşlardır. Engelliliğin bir hastalık olmadığını bir insanlık durumu olarak normal karşılanması, engelli bireylerin başarısının da yaşadıkları sorunların da abartılmadan gerçekçi bir şekilde yansıtmanın gerekliliğine inanmışlardır. ÖA5 bu konudaki düşüncelerini, “*Kahraman ya da mağdur olarak değil herkes gibi olan eşit bireyler olarak görülmeleri gerekiyor. “Engeline rağmen başardı” gibi sloganlar olmadan başarılar daha ön plana çıkmalı*” şeklinde belirtirken ÖA7, “Her ne olursa olsun onunda bir insan olduğunun kabul görüldüğü ve farklılığının eksiklik olarak görülmeyip normal bir insan olduğunu anlatan bir görüntü olmalıdır” şeklinde ifade etmiştir. ÖA9 ise “engelli bireylerin bizlere bir şey kanıtlamaları gerekmiyor. Onlardan illa ki bir şey başarıp bu başarılarını sosyal mecralarda sergilemelerini beklemek onlara yüklenen büyük bir yükten başka bir şey olduğunu düşünmüyorum.” şeklinde yorum yapmıştır.

Sürece Yönelik Yapılan Değerlendirmeler: İçerikte yer alma ve kişisel keşifler

Öğretmen adayları, sürecin sonunda görsel sanatlar dersinde hangi toplumsal konuların nasıl ve neden yer alması gerektiğini ve bu süreçte kendilerine dair neler keşfettiklerini değerlendirmişlerdir. Öğretmen adayları görsel sanatlar dersinin *toplumsal cinsiyet, kadına şiddet, hayvan hakları, göç, çevre sorunları, salgın hastalıklar, ötekilik, yerel ve evrensel kültür, çocuk istismarı, yoksulluk, çarpık kentleşme ve tüketim çılgınlığı* gibi konular etrafında şekillenebileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmenin bu konuları *sanatçıların eserlerinden örnekler sunarak, yaşantı temelli etkinlikler tasarlayarak, disiplinlerarası ilişkiler kurarak, toplumsal konuların sınıf içinde tartışmaya açarak, toplumsal kuruluşlarla işbirliği yaparak* ele alabileceğini vurgulamışlardır. Bu görüşlerden bazıları şöyledir:

Benim için toplumsal cinsiyet kavramını, ataerkil sistemin doğmalarını, öteki olarak nitelendirilen bütün bireylerin konumunu sorgulamak önde gelmektedir (ÖA2, YYG).

Toplumsal içeriye bakıldığında toplumdaki her şeyi kapsamaludur. Kadınların toplumdaki yeri, çocuklara olan istismar, insanların ten rengine olan tutumu, erkeklerin şiddet yanlısı oluşunun altında yatan nedenler (ÖA6, YYG).

Toplumsal konulara yönelik eğitim anlayışı yalnızca “çevrenizde bulunanları resmedin” şeklinde olmamalıdır. Öğrencilerin iletişim becerileri üzerine gidilmeli ve toplum sorunları tartışılmalıdır. Fakat bu tartışma doğru görüşü bulmak adına değil, öğrencide sorgulama özelliğini geliştirmek adına olmalıdır. Haftalık ders süresince öğrencilere her hafta için belirlenmiş toplumsal içerikli konularla ilgili düşünceleri ve bu düşüncelerin nedenlerini sorgulamaları ödev verilebilir. Bana göre amaç öğrenciye kendini ve çevresini sorgulama, anlama, bir problem görüyorsa çözüm arayabilme özelliği kazandırmak olmalıdır (ÖA4, YYG).

Toplumsal faaliyetler gerçekleştirmeye çalışan UNICEF, TEMA Vakfı, LÖSEV gibi kuruluşlarla ortak projeler hazırlanabilir, geziler düzenlenebilir. Farklı ders hocaları ile disiplinlerarası etkileşim sağlanabilir (ÖA10, YYG).

Öğretmen adayları, toplumsal içerikli konuların öğrencilere sunacağı katkıları da *farkındalık yaratma, toplumsal sorunlara duyarlı olabilme, empati kurma, bireysel gelişimi destekleme, farklı bakma, bakış açısını değiştirme, problem çözebilme, yaşanan çevrenin farkında olma, sorumluluk duygusu uyandırma, hayal gücünü geliştirme ve özgün olma* şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının ifadelerinden örnekler aşağıda yer almıştır.

Öğrenci bu süreçte farklı sorgulamalara başvurabilir ve hayal gücünü sosyal olarak düşünce geliştirme yönünde şekillendirebilir. Bu hem bireysel hem de toplumsal bir gelişime sebebiyet verir (ÖA2, YYG).

Öğretmenlerin ve özellikle sanat eğitimcilerinin toplumsal konularda farkındalık sahibi olması gerektiğini düşünüyorum. Bir sanat eğitimcinin öğrencilerine bu konuları sorgulatarak bu farkındalığı kazandırması, toplumsal konular üzerine kendi görüşlerini ve toplumdaki yerini bulmasını sağlaması bireysel gelişimine katkıda bulunur. Öğrenci çevresel faktörleri gözlemleyebilen, toplumsal problemlere duyarlı bir insan olarak yetiştirilmeli ve problem çözme odaklı olabilmelidir (ÖA5, YYG).

Yaşam içerisinde salgın da, doğa katliamı da ve engeller de vardır. Bunları dile getirmek insanlardaki bilinci ortaya çıkarmaya yarar. Toplumda var olan bir şeyin olumlu ya da olumsuz her şekilde ortaya çıkarılması gerektiğini düşünmekteyim. Öğretim programı stabil teorikleşen eğitim sisteminin yanında fark etmeyi amaçlar. Bireyler toplumun birer parçasıdır. Öğrencilere toplumda görülmeyen üzeri örtülmüş ve çözümü düşünülmemiş içerikleri ortaya koyarak bireyin farklı olarak bakmasına neden olur(ÖA6, YYG).

Öğretmen adaylarının tüm süreçte kendilerine dair keşfettikleri şeyler arasında; *daha önceden farkında olmadıkları birçok toplumsal sorunun bilincine varma, empati kurma, farklı sanatçıları ve eserlerini tanıma, toplumsal sorunları keşfetme, öz değerlendirme yapma, farklı bakış açılarını keşfetme, toplumsal sorunlara karşı duyarlı olma, kişisel gelişimlerine katkı sağlama ve öğrendiklerini ileride mesleki yaşantılarına aktarmada istekli olmaları* yer almıştır. Bu görüşlerden bazıları şunlardır:

Kendimi duyarlı bir birey olarak görüyordum. Fakat okumalarım ve araştırmalarım sonucunda şunu gördüm ki, benim ‘*incelik*’ veya ‘*hoşgörü*’ diye sergilediğim davranışın aslında karşımdaki insanı aciz ve yetersiz hissettirebileceğini fark ettim. Bu yüzden

konulara bakış açım çok yüzelsel iken şu an daha fazla sorguluyor ve düşünüyorum (ÖA3, YYG).

Bu derste yaptığımız etkinlikler sayesinde farklı bakış açıları, farklı görme ve algılama biçimleri gördüm. İnsanların olayları aynı yönden ele almayabileceğini, farklı üsluplarla birçok ifade biçimleri olduğunu bir kez daha fark ettim (ÖA7, YYG).

Bilişsel olarak bakış açımın değişmesi, empati yeteneğimin gelişmesi, öğretmenlik meslek bilgisi olarak ilerideki öğretmenlik hayatımda kendi sınıfımdaki kaynaştırma öğrencilerine daha sağlıklı, etkili ve duyarlı bir yaklaşım sergileyebileceğim. Sanatsal açıdan da çocukların ve toplumun hayal dünyasına ve sorunlarına dokunabilmek, bunu toplumla paylaşabilmenin önemini anladım. Toplumsal sorunlara sanatımızla değinmenin neleri etkileyebileceğini gördüm (ÖA9, YYG).

Eğitim öğretim hayatımızda ve gelecekte yetiştireceğimiz bireylerde bu konuda daha çok hassasiyet ve empati duygusu aşılayabilirsek engelli olan bireylerin bu toplumda çok daha rahat yaşayıp normal etkinliklerine devam edebileceklerini düşünüyorum (ÖA10, YYG).

Ben bu etkinliklerde kendimi sorgularken, süreç ilerledikçe eleştirdiğim şeylerin bazılarını istemeden benimde yaptığımı fark ettim. Bu kişisel gelişimim açısından beni etkileyen bir süreç oldu (ÖA1, YYG).

Önceleri sadece sanatçı, eserin konusu ve kendi bilgi birikimimle yaptığım eser yorumlamalarını artık farklı görüşleri inceleyerek yapmaya çalışıyorum. Farklı bakış açıları keşfediyorum (ÖA8, YYG).

Öğretmen adaylarının yukarıdaki ifadeleri doğrultusunda toplumsal konuları sanat derslerinde tartışmanın önemli olduğu öğretmen ve öğrenciye birçok açıdan katkı sağlayacağı söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sanat eğitiminde konu odaklı yaklaşım, öğrencilerin kültürel, toplumsal ve politik konulara ilişkin bakış açısı geliştirmelerine ve edindikleri bilgileri gelecekteki yaşantılarına aktarma fırsatı sunar (Chang, Lim ve Kim, 2012). Bu araştırmada konu odaklı yaklaşım doğrultusunda feminizm ve engellilik üzere iki toplumsal konudan hareketle görsel sanatlar öğretmen adaylarının kişisel, sanatsal ve mesleki yaşantılarına yönelik çeşitli deneyimler elde ettikleri görülmüştür. Sanat eğitimi hem birey hem de toplum açısından vazgeçilmez bir alandır (Mercin ve Alakuş, 2007). Sanat eğitimin amacı, teknik becerinin yanı sıra bireyi; toplumu tanımaya, anlamaya ve insanlığa yararlı olacak sanatsal uygulamalara katılmaya teşvik etmek olmalıdır (Albakri, 2020). Bu araştırmada öğretmen adayları belirlenen konular kapsamında farklı bağlamlarda toplumsal anlamlar yaratarak sanatsal çalışmalar yapmışlardır.

Danker (2018) sanat eğitimcilerine sanat derslerine toplumsal içerikli sanat eserlerini dahil etmelerini ve bunları toplumsal sorunlarla ilişkilendirmelerini önermektedir. Çünkü toplumsal içerikli sanat eserleri toplum hakkında eleştirel sorular sormaya ve gündelik yaşantıyı ilgilendiren konular hakkında diyalog kurmaya yardımcı olur. Özellikle çağdaş sanat

eserleri yaşanan zamanı temsil eder. Toplumu araştırır, sorunsallaştırır ve toplumsal konuları gündeme getirir (Li, 2020). Araştırmasında konu odaklı sanat eğitimi yaklaşımını benimseyen Li (2018) ortaokul öğrencileriyle ırk sorununa değinmiştir. Araştırmada öğrenciler ırk sorununu tartışmada büyük ilgi göstermiş ve bununla ilgili fikirlerini afiş çalışmalarına yansıtılmışlardır. Araştırmacı bu konuların sanat sınıflarında tartışılmasının soyut kalabileceği endişesi nedeniyle çağdaş sanatçıların bu konuları nasıl ele aldıklarına yönelik eser analizleri yapılmasının önemli olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmada öğretmen adayları feminizm etkinliğinde çağdaş sanatçıların eserlerini analiz ederek farklı bakış açıları kazanmış ve bilmedikleri sanatçıları ve eserleri tanıma fırsatı elde etmişlerdir. Toplumda kadın algısına yönelik toplumsal cinsiyet eşitliğini vurgulayan düşünceler geliştirmişlerdir.

Bu araştırmada öğretmen adayları, izledikleri diziler veya filmler yoluyla engelli bireylerin nasıl temsil edildiğini sorgulayarak, toplumun bu bireylere karşı önyargılarına ve onları ötekileştirmesine eleştirel bir bakışla yaklaşarak kendileri olmasını istedikleri engelli karakterleri tasarlamışlardır. Bu etkinlikte kitle iletişim araçlarının toplum üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu fark etmişlerdir. Bu nedenle özellikle engelli bireylerin başarı öyküleri ve yaşadıkları zorlukların gerçekçi bir biçimde aktarılması gerektiğini vurgulamışlardır. Sonuç olarak bu etkinlik, öğretmen adaylarının kendisinden farklı olanla empati kurma ve her ne olursa olsun engelliliğin bir engel olmadığı, normal bir durum olarak algılanması gerektiğine yönelik bilinç kazanmalarını sağlamıştır. Araştırmanın bu bulgusu toplumsal konuları dikkate alan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Chung ve Li (2020) sanat yoluyla toplumsal bir sorun olarak evsizlik konusunu ele almışlardır. İlköğretim öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırmada katılımcılarda bu konuyla ilgili kalıp yargılara karşı farkındalık yarattığını ve evsiz bireylere karşı empati duygusunu geliştirdiğini söylemişlerdir. Benzer şekilde Seidler (2011) araştırmasında altıncı sınıf öğrencileriyle engellilere ilişkin kalıp yargıları tartışılıp ardından bu kalıp yargılara ilişkin kendi çizgi romanlarını tasarlamalarını istemiştir. Bu çalışmayla öğrencilerin engellilere ilişkin farkındalığının arttığını bu nedenle sanat öğretim programlarında engelli konusuna yer verilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Geçmişten günümüze sanat, birçok farklı toplumsal olgunun hem başlangıcı hem de destekleyicisi olmuştur. Bazen görmezden gelinen, üzeri örtülmüş ve çözümü düşünülmemiş toplumsal olayların sanat eserleri aracılığıyla ortaya çıktığı ve bunlara karşı farkındalık yaratıldığı görülür. Bu araştırmada öğretmen adayları sanatın toplumdan beslendiğini bu nedenle toplumu ilgilendiren her konunun görsel sanatlar dersinde ele alınıp tartışılmaya açılabilirliğini vurgulamışlardır. Böylece öğrencilerin kendisini ve çevresini sorgulamasına, problem odaklı düşünüp çözüm arayışında bulunmasına, sorumluluğunu bilen toplumsal bilinç sahibi bireyler olarak yetişmelerine, eleştirel ve yaratıcı düşüncelerine katkı sağlayacağına inanmışlardır. Li (2020)'nin sanat öğretmenleriyle gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenler tüm öğrencilere eşit eğitim hakkı sağlaması, öğrencilerin önyargılarına ilişkin farkındalıklarının artırılması ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine adına sanat eğitimi öğretim programlarında toplumsal konulara yer verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Azılıoğlu ve Yılmaz'a (2021) göre, görsel sanatlar eğitimi programının; geleneksel, sistematik ve disiplin temelli anlayış yerine toplumsal, kültürel, politik, ekonomik ve teknolojik bir içerik doğrultusunda değişimlere uğraması gerekir.

Bu araştırmada öğretmen adayları toplumsal içerikli konuların öğrencilere katkılarının olması için öncelikle görsel sanatlar öğretmenlerinin ve sanat eğitimcilerinin bu konularda farkındalık sahibi olmasının gerekli olduğunu vurgulamışlardır. Agarwal-Rangnath (2015) öğretmenlerin toplumsal konuları sınıflarda ele alınmasına yönelik birtakım öneriler sunar.

Öncelikle öğretmenler öğrencilerin yaşamları ve içinde buldukları toplum hakkında bilgi edinmelidir. Ardından öğretmenler öğrencileri çevrelerindeki dünyayı incelemeye davet etmeli ve öğrencileri kendi toplumlarında değişiklik yapmaya teşvik etmelidir. Son olarak, öğretmenler eğitim sisteminin tüm öğrencilere hizmet verdiğinin farkında olmalıdır. Öğretmen adayları bu araştırmada ele alınan iki toplumsal içerikli konu hakkında önceleri yüzeysel bilgilerinin olduğunu ancak bu etkinlikler sayesinde daha derinlemesine bilgi edindiklerini söylemişlerdir. Özellikle kendi yaşantılarına yönelik yaptıkları öz eleştirilerde kişisel gelişimlerine katkı sağlamışlardır. Ayrıca toplumu bilinçlendirmede istekli olduklarını kendinden farklı olana empatiyle yaklaşabilmeyi ve öğrendiklerini mesleki yaşantılarına da aktaracaklarını vurgulamışlardır. Bu bulgularla benzer şekilde Alazmi (2017) çalışmasında öğretmen adaylarının toplumla ilişkili olarak kendilerini ve benliklerini keşfettiklerini ve farkındalıklarının arttığını dile getirmiştir. Onların öğrenme ortamlarında sanatsal uygulamalara toplumsal konuları dahil etmenin sanat eğitiminin niteliğinin artmasına dair inançlarının geliştiğini vurgulamıştır.

Özetle, toplumsal sorunlar dünyada yaşayan her insanı doğrudan ya da dolaylı olarak etkiler. Toplumun daha adil ve demokratik olabilmesi için bireylerin kendilerini çevreleyen toplumsal konulara yönelik farkındalık kazanmaları ve bu konularla nasıl etkileşimde buldukları ve bunların doğurduğu sorunlara nasıl tepki vereceklerini bilmeleri önemlidir. Sanat, toplumsal yaşamda önemli bir rol oynar. Bu bağlamda sanat eğitiminde toplumsal sorunların dikkate alındığı araştırmalara ihtiyaç vardır. Bu çalışma, belirli bir katılımcı grubun deneyimlerine odaklanan sanat temelli araştırma olarak tasarlanıp geneli temsil etmeyi amaçlamamıştır. Çalışma, konu odaklı sanat eğitimi yaklaşımı kapsamında tasarlanan öğrenme etkinlikleriyle alanyazına katkıda bulunmayı hedeflemiştir. Bu çalışmadan hareketle toplumsal sorunlar temelinde sanatın eğitimcilere geniş bir konu yelpazesi içinde çeşitli olanaklar sunacağı söylenebilir. Bu kapsamda konu odaklı bir yaklaşım benimsenerek pek çok çağdaş sanatçının eserleri incelenebilir. Çağdaş sanat, sanat öğretimi sürecine güncel konu ve fikirlerin eleştirel ve anlamlı bir şekilde keşfedebileceği önemli bir kaynak sunar. Öğrencilere gündelik yaşantılarını çevreleyen sorunları tartışacak bir alan yaratır (Bolat, 2021). Ancak burada dikkate alınması gereken şey konuyla ilişkili hangi çağdaş sanatçıların eserlerinin seçileceğinin öğretmen tarafından detaylı bir şekilde düşünülüp ele alınmasıdır. Görsel sanatlar öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri görsel sanatlar derslerinde toplumsal açıdan işbirlikli sanatsal uygulamaları yansıtan öğrenme etkinlikleri tasarlayabilir. Öğretmenler toplumsal temalar belirleyerek ve öğrencilerle birlikte bu temalar üzerine araştırmalar yaparak, öğrencilerin yakın çevredeki diğer bireyler ve topluluklarla bağ kurmalarını sağlayabilir.

Çatışma Beyanı

Bu çalışmanın herhangi bir kurum, kuruluş ve kişi ile çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Agarwal-Rangnath, R. (2015). *Social studies, literacy, and social justice in the common core classroom: A guide for teachers*. Teachers College Press.
- Alazmi, F. M. (2017). *Art education as a means of promoting democracy: Preparing pre-service art teachers for social justice education*. [Unpublished doctoral dissertation]. Florida State University.
- Albakri, Ghadah Shukri H. (2020). *Transforming art education in Saudi Arabia: Inclusion of social issues in art education*. [Unpublished doctoral dissertation]. University of North Texas.
- Anderson, T., & Milbrandt, M. K. (2005). *Art for life authentic instruction in art*. McGraw-Hill.
- Azılıoğlu, K. ve Yılmaz, M. (2021). Toplumsal ve kültürel değişimlerin sanat eğitimine yansımaları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8 (2), 443-461. <https://doi.org/10.51725/etad.1034600> adresinden 1.08.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Ballengue-Morris, C., & Stuhr, P. L. (2001). Multicultural art and visual cultural education in a changing world. *Art Education*, 54(4), 6-13.
- Boyd, J. E. (2011). *A multicultural and social reconstructionist approach to art education: A framework for social justice through art curriculum*. [Unpublished doctoral dissertation]. Ohio State University.
- Bolat, K. E. (2021). Reading contemporary art: Comparative art history education through themes. *Eurasian Journal of Educational Research*, 92, 227-252. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1293641.pdf> adresinden 4.07.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Cahnmann-Taylor, M., & R. Siegesmund. (2018). Introduction. In M. Cahnmann-Taylor & R. Siegesmund (Ed.), *Arts-Based Research in Education: Foundations for Practice* (2nd ed. Pp. 1-11). Routledge.
- Chung, S. K. (2008). An exploration of the issue of stereotyping in the artroom. *Art Education*, 61(3), 22-35. Retrieved July 3, 2023, from <https://doi.org/10.1080/00043125.2008.11652056>
- Chang, E., Lim, M., & Kim, M. (2012). Three approaches to teaching art methods courses: Child art, visual culture, and issues-based art education. *Art Education*, 65 (3), 17-24. Retrieved July 18, 2023, from <https://doi.org/10.1080/00043125.2012.11519172>
- Chung, S. K., & Li, D. (2020). Socially engaged art education: Exploring issues of homelessness in an elementary art classroom. *International Journal of Education & the Arts*, 21(21), 1-21. Retrieved June 24, 2023, from <http://doi.org/10.26209/ijea21n21>
- Cornelius, A., Sherow, E., & Carpenter II, B. S. (2010). Water: Social issues and contemporary art education. *Art Education*, 63(6), 25-32. Retrieved July 24, 2023, from <https://doi.org/10.1080/00043125.2010.11519099>
- Danker, S. H. (2018). Art activism through a critical approach to place: Charity White's prescriptive space. *Art Education*, 71(6), 45-50. Retrieved November 3, 2023, from <https://doi.org/10.1080/00043125.2018.1505390>
- Derby, J. (2011). Disability studies and art education. *Studies in Art Education*, 52(2), 94-111. Retrieved August 18, 2023, from <https://doi.org/10.1080/00393541.2011.11518827>
- Dewhurst, M. (2010). An inevitable question: Exploring the defining features of social justice art education. *Art Education*, 63(5), 6-13. Retrieved July, 21, 2023, from <https://doi.org/10.1080/00043125.2010.11519082>

- Dewhurst, M. (2011). Where is the action? three lenses to analyze social justice art education. *Equity & Excellence in Education*, 44 (3), 364-378. Retrieved June 24, 2023, from <https://doi.org/10.1080/10665684.2011.591261>
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis a user-friendly guide for social scientists*. Routledge.
- Elliott, D., Silverman, M., & Bowman, W. (Eds.). (2016). *Artistic citizenship: Artistry, social responsibility, and ethical praxis*. Oxford University Press.
- Finley, S. (2008). Arts-Based Research. In J.G. Knowles & A.L. Cole (Ed.), *In handbook of the arts in qualitative research: perspectives, methodologies, examples, and issues*, (pp. 71–82) Thousand Oaks, Sage Publications.
- Freedman, K. (2000). Social perspectives on art education in the US: Teaching visual culture in a democracy. *Studies in Art Education*, 41(4), 314-329. Retrieved November 22, 2023, from <https://doi.org/10.1080/00393541.2000.11651684>
- Garber, E. (2004). Social justice and art education. *Visual Arts Research*, 30(2), 4-22. Retrieved July 18, 2023, from <https://www.jstor.org/stable/20715349>
- Gaudelius, Y., & Speirs, P. (Eds.). (2002). *Contemporary issues in art education*. Pearson Education.
- Güler, E. (2021). Social justice perception of pre-service visual arts teachers: Visual inquiries," *International Journal of Educational Methodology*, 7 (3), 517-545. Retrieved November 12, 2023, from [10.12973/ijem.7.3.517](https://doi.org/10.12973/ijem.7.3.517)
- Gude, O. (2007). Principles of possibility: considerations for a 21st century art and culture curriculum. *Art Education*, 60 (1), 6-15. Retrieved December 11, 2023, from <https://doi.org/10.1080/00043125.2007.11651621>
- Halsey-Dutton, B. (2016). Concepts of creative risk-taking: Issues-based instructional strategies for preservice educators. *Art Education*, 69(1), 38-44. Retrieved August 22, 2023, from <https://doi.org/10.1080/00043125.2016.1106863>
- Kırıçoğlu, O. T. (2009). *Sanat kültür yaratıcılık görsel sanatlar ve kültür eğitimi- öğretimi*. Pegem Yayınevi.
- Kuru, A.Ş. (2016). Bilgi Üretim Formu olarak sanat ve pedagojik projeler. *Yedi: Sanat, Tasarım, Bilim Dergisi*, 15, 1-10. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/203786> adresinden 28 Temmuz 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Leake, M. D. (2012). Art as social practice: Exploring the contemporary. *Art Education*, 65(2), 25-32. Retrieved August 18, 2023, from <https://doi.org/10.1080/00043125.2012.11519165>
- Leavy, P. (2017). *Research design: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches*. Guilford Publications.
- Li, D. (2018). Using issues-based art education to facilitate middle school students' learning in racial issues. *International Journal of Education & the Arts*, 19(12), 1-18. Retrieved from September 24, 2023, from <https://doi.org/10.18113/P8ijea1912>
- Li, D. (2020). *Teachers' Perspectives on Social Justice Art Education*. [Unpublished doctoral dissertation]. University of Houston.
- Mamur, N. (2014). Görsel sanatlar öğretmen eğitiminde görsel kültür öğretimi (pensilvanya eyalet üniversitesi örneği). 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(8), 103-120. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/59536> adresinden 10.10.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Mamur, N. (2019). 21. Yüzyıl sanatı ve görsel sanatlar öğretimi. V. Özsoy ve N. Mamur (Ed.), *Görsel sanatlar öğrenme ve öğretim yaklaşımları* içinde (ss. 167-180). Pegem Akademi.

- Mamur, N. (2019). Öğrenme kuramları ve görsel sanatlar öğretimi. V. Özsoy ve N. Mamur (Ed.), *Görsel sanatlar öğrenme ve öğretim yaklaşımları* içinde (ss. 137-166). Ankara: Pegem Akademi.
- Mendieta, A. (1973). *Flowers on body* [Painting]. San Francisco Museum of Modern Art. <https://historia-arte.com/obras/flores-en-el-cuerpo>
- Mertler, C. A. (2006). *Action research: Teachers as researchers in the classroom*. Sage Publications.
- Mercin, L. ve Alakuş, A. O. (2007). Birey ve toplum için sanat eğitiminin gerekliliği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (9), 14-20. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/787186> adresinden 09.10.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Özcan, Ö. (2021). *Jean Jacques Rousseau'da insan, toplum ve eğitim*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Ploof, J., & Hochtritt, L. (2018). Practicing social justice art education: Reclaiming our agency through collective curriculum. *Art Education*, 71(1), 38-44. Retrieved July 21, 2023, from <https://doi.org/10.1080/00043125.2018.1389592>
- Powell, K., & Serriere, S. (2013). Image-based participatory pedagogies: Reimagining social justice. *International Journal of Education & the Arts*, 14(15), 1-27. Retrieved September 14, 2023, from <http://www.ijea.org/v14n15/>
- Ringgold, F. (1996). *The sunflower quilting bee at arles* [Painting]. Philadelphia Museum of Art. <https://philamuseum.org/collection/object/90056>
- Risner, D., & Costantino, T. E. (2007). Prelude: social and cultural perspectives in arts education research. In L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education*, (pp.941-944) Springer.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage Publications.
- Seidler, C. O. (2011). Fighting disability stereotypes with comics: "I cannot see you, but I know you are staring at me". *Art Education*, 64(6), 20-24. Retrieved September 19, 2023, from <https://doi.org/10.1080/00043125.2011.11519148>
- Türkcan, B. (2020). Sanat. S.Tuna ve A.O. Alakuş (Ed.), *Görsel sanatlar öğretimi* içinde (ss.1-24). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.

Extended Abstract

Introduction

In order for students to represent social problems in their artistic works in visual arts education courses, art teachers and pre-service teachers should rise their awareness of social issues and current problems (Albakri, 2020). In particular, it is important for pre-service teachers to experience different approaches to teaching art in a democratic society that address a variety of issues of concern to communities such as culture, race, gender, stereotypes and prejudice, violence, child abuse, class discrimination, ethnicity, etc. In this context, the issues-based approach plays an important role in art education. The issues-based approach to art education offers the opportunity to critically discuss social issues through art in learning environments (Li, 2018), to examine activist artists, different contemporary artists and representational forms of visual images in social, political and cultural contexts. Thus, it helps students make connections with their lives, rise their cultural and social awareness, and develop critical thinking and problem solving skills (Chang, Lim, & Kim, 2012). Art educators (Chang, Lim, & Kim, 2012; Chung, 2008; Halsey-Dutton, 2016; Li, 2018) have emphasized the development of socially relevant practices for this approach by stating that it encourages art teachers to question different social issues in depth, art classrooms become part of a local and global community, and provide students with the opportunity to relate art courses to their life experiences. In this study, two teaching activities involving social issues were designed by adopting an issues-based art education approach. Based on these activities, it was aimed to examine how visual arts pre-service teachers perceive social issues and how they reflect them in their artistic practices. In line with this purpose, the following research questions were sought to be answered:

1. Artworks and film/series characters analyzed for social issues;
 - How are they perceived by pre-service visual arts teachers?
 - How are they reflected in the artistic works of pre-service visual arts teachers?
2. What are the views of pre-service visual arts teachers on social issues?
 - What are the contributions of socially relevant teaching activities?
 - How can social issues be included in visual arts courses?

Method

In this study, art-based research method was used. According to Leavy (2017), this research extends its utility to understand and explore important social issues such as equality and social justice. In this study, based on this method, pre-service teachers' views on social issues, their artistic practices and their written narratives about these practices were analyzed. In the study, homogeneous sampling technique, one of the purposeful sampling methods, was used to determine the participants. The aim of this technique is to define a distinct group by creating a small, similar sample (Yıldırım & Şimşek, 2013). In this study, 10 volunteer pre-service visual arts teachers studying at the 2nd grade level of the Art Education program of a state university in Turkey were determined as the focus study group. In this study, data were collected through semi-structured interviews, worksheets and artistic works. The worksheets included questions related to the issue of Feminism and Disability. As a result of these worksheets, artistic works designed by pre-service teachers were included. At the end of the whole process, semi-

structured interview questions prepared by taking expert opinion were conducted. An inductive approach was adopted in the data analysis of this study.

Findings

In this study, the findings were grouped under two main themes: the inquiries and comments made during the process and the evaluations made for the whole process. In the process, pre-service teachers realized artistic practices by creating their own social meanings through their questioning and interpretations within the scope of feminism and disability. In the feminism activity, pre-service teachers were divided into groups of two and analyzed the works of contemporary artists in terms of the subject matter, formal features and the message conveyed to the society. They then created social meanings by establishing formal and semantic similarities with these works in their own artistic works. The pre-service teachers were asked to watch TV series and movies on the issue of disability and analyze how the disabled character is represented in them and how society views them. After this questioning, they were expected to design their own disabled characters and create their own social meanings by interpreting the way this character is represented and the way society views them.

The pre-service teachers evaluated the effects of the process in terms of which social issues should be included in the visual arts course, how and why, and what they discovered about themselves in this process. Pre-service teachers emphasized that it is important to emphasize social issues in visual arts courses, and that these issues can be addressed by presenting examples from artists' works, designing experience-based activities, establishing interdisciplinary relationships, opening social issues for discussion in the classroom, and collaborating with social organizations.

Conclusion and Discussion

In this study, pre-service teachers gained different perspectives by analyzing the works of contemporary artists in the feminism activity and had the opportunity to get to know artists and works they did not know. They tried to emphasize gender equality in the perception of women in society. In this study, pre-service teachers questioned how disabled individuals are represented through the TV series or movies they watch, and designed disabled characters that they wanted to be themselves by approaching the prejudices and marginalization of society against these individuals with a critical perspective. In this activity, they realized that mass media has an important impact on society. For this reason, they emphasized that both the success stories and the difficulties experienced by individuals with disabilities should be conveyed in a realistic way. As a result, this activity helped pre-service teachers to empathize with those who are different from themselves and to gain awareness that disability should be perceived as a normal situation and not a disability. In this study, pre-service teachers emphasized that art is fed by the society, therefore, every subject that concerns the society can be addressed and discussed in the visual arts course.

To summarize, social issues affect every person living in the world, directly or indirectly. In order for society to be more just and democratic, it is important for individuals to gain awareness of the social issues that surround them and to know how they interact with these issues and how to react to the problems they create. Art plays an important role in social life.

In this context, there is a need for research that takes into account social problems in art education. This study was designed as an arts-based research focusing on the experiences of a specific group of participants and did not aim to represent the general population. The study aimed to contribute to the literature with learning activities designed within the scope of the issues-based art education approach. Based on this study, it can be said that art can offer educators various opportunities in a wide range of subjects on the basis of social problems. In this context, the works of many contemporary artists can be examined by adopting a subject-oriented approach. Contemporary art offers an important resource for the art teaching process where current issues and ideas can be explored critically and meaningfully. It creates a space for students to discuss the problems surrounding their daily lives (Bolat, 2021). However, what needs to be taken into account here is that the teacher should consider in detail which works of contemporary artists related to the topic will be selected. Visual arts teachers and classroom teachers can design learning activities that reflect socially collaborative artistic practices in visual arts classes. By identifying social themes and conducting research on these themes with students, teachers can help students connect with other individuals and communities in the immediate environment.

Statement of Conflict of Interest

This study has no conflict of interest with any institution, organization or person.



DOI: 10.18039/ajesi.1420676

Adaptation of the Short Form of the Achievement Emotions Scale (AEQ-S) into Turkish Culture ¹

Yafes CAN², Meral GÜVEN³

Date Submitted: 16.01.2024 **Date Accepted:** 15.04.2024 **Type⁴:** Research Article

Abstract

The purpose of this study is to adjust the short version of the achievement emotions scale created by Bieleke et al. (2020) to Turkish culture in a sample of secondary school students in order to quantify the many emotions experienced by students in learning, exam, and classroom situations. The AEQ-S is a modular and multidimensional scale designed to assess 24 different achievement emotions for three different study environments. In the course, learning and examination related sections, 8 different achievement emotions are measured by 32 items. Data for the study were collected from 355 Turkish students aged 13 to 18. A panel of eleven professionals translated the scale into Turkish. Following that, the draft translation form generated through consistency was presented to expert opinion, and the necessary revisions were made. The scale items' adaptability to the Turkish language and culture was assessed, and after changes were made, they were translated back into English, and the consistency between the original form of the scale and the resulting back translation was investigated. A technique of thinking aloud was used for appearance validity. CFA was used to investigate the scale's factor structure. In the model used in the analysis, each emotional state was considered as a single factor and the items belonging to this emotion were the observed indicators of the associated emotion. The study found that the validity and reliability evidence of the acquired scores was at a high level. As a result, it is proposed that the AEQ-S, which has been customized for Turkish culture, be used in the Turkish setting.

Keywords: Achievement emotions, course emotions, learning emotions, scale adaptation, test emotions

Cite: Can, Y., & Güven, M. (2024). Adaptation of the short form of the achievement emotions scale (AEQ-S) into Turkish culture. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(2), 548-575. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1420676>



¹ This study was created from a part of the doctoral thesis prepared by the first author under the supervision of the second author.

² (Corresponding author) Dr., MEB, Turkey, yafescan@gmail.com <https://orcid.org/0000-0001-5664-6781>

³ Prof. Dr., Anadolu University, Education Faculty, Education Sciences Department, Turkey, mguven@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4139-729X>

⁴ This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Anadolu University, dated 26.10.2021 and issue number 194162.



DOI: 10.18039/ajesi.1420676

Başarı Duyguları Ölçeği Kısa Formunun (BDÖ-K) Türk Kültürüne Uyarlanması¹

Yafes CAN², Meral GÜVEN³

Gönderim Tarihi: 16.01.2024 Kabul Tarihi: 15.04.2024 Türü⁴: Araştırma Makalesi

Öz

Bu çalışmanın amacı Bieleke ve arkadaşlarının (2020) geliştirdiği ve öğrencilerin öğrenme, sınav ve ders ortamlarında tecrübe ettikleri farklı başarı duygularını ölçmek için geliştirilen başarı duyguları anketinin kısa formunun ortaöğretim öğrencileri örnekleminde Türk kültürüne uyarlanmasıdır. BDÖ-K üç farklı öğrenme ortamı için 24 farklı başarıya ilişkin duyguları değerlendirmek için tasarlanmış çok boyutlu ve modüler bir ölçektir. Ders, öğrenme ve sınav ilişkili bölümlerde 8 farklı başarı duygusu 32 madde ile ölçülmektedir. Çalışmada veriler 13-18 yaş arasındaki 355 Türk öğrencisinden elde edilmiştir. Ölçek on kişilik bir uzman grubu ile Türkçeye çevrilmiştir. Sonrasında tutarlılığa göre elde edilen taslak çeviri formu uzman görüşüne sunulmuş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ölçek maddelerinin Türk dil ve kültürüne uygunluğunu değerlendirilmiş ve düzeltmelerin yapılması sonrasında tekrar İngilizceye çevrilmiş ve ölçeğin asıl formu ve elde edilen geri çeviri arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Görünüş geçerliliği için sesli düşünme tekniği kullanılmıştır. Ölçeğin faktör yapısını incelemek amacı ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analizde kullanılan modelde her bir duygu durumu tek bir faktör olarak ele alınmış ve bu duyguya ait olan maddeler ilişkili duygunun gözlenen göstergeleridir. Çalışma sonucunda elde edilen puanlara ait geçerlik ve güvenilirlik kanıtlarının yüksek düzeyde olduğu ortaya koyulmuştur. Sonuç olarak bu araştırma Türk kültürüne uyarlanan BDÖ-K'nin Türkiye'de öğrencilerin başarı duygularına ilişkin duygularını incelemek amacı ile kullanılabileceğini göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Başarı duyguları, ders duyguları, öğrenme duyguları, ölçek uyarlama, sınav duyguları

Atıf: Can, Y. ve Güven, M. (2024). Başarı duyguları ölçeği kısa formunun (BDÖ-K) Türk kültürüne uyarlanması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(2), 548-575. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1420676>

¹ Bu çalışma birinci yazar tarafından ikinci yazarın danışmanlığında hazırlanan doktora tezinin bir bölümünden oluşturulmuştur.

² (Sorumlu Yazar) Dr., MEB, Türkiye, yafescan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5664-6781>

³ Prof. Dr. Meral GÜVEN, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, mguven@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4139-729X>

⁴ Bu çalışma Anadolu Üniversitesi'nin 26.10.2021 tarih ve 194162 sayılı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

Giriş

Başarı ile ilişkili olan eylem ve bu eylemlerin sonucunda ortaya çıkan duygular başarı duyguları olarak tanımlanmaktadır (Pekrun, 2000, 2006; Schutz ve Pekrun, 2007). Farklı bir ifade ile başarı duyguları öğrenme ortamlarında deneyimlenen her türlü duygu başarı duygusu olarak tanımlanabilir. İnsanlar günlük hayatta içinde buldukları ortamlarda etkileşimleri sonucunda birçok farklı duygu deneyimlemektedir. Bu durumun etkileşimin yoğun bir şekilde gerçekleştiği okul ortamında da olması kaçınılmazdır. Örneğin öğretmenin sorduğu bir soruyu cevaplayabilen bir öğrenci keyif, gurur ya da umut gibi olumlu duygular hissedebilirken, aksine bir durumda kaygı ve öfke gibi olumsuz duygular hissedebilir. Benzer bir şekilde öğrencilerinin dersinden beklenen kazanımları edindiklerini gören bir öğretmen olumlu duygular hissedebilirken, öğrencilerinin başarısız olduğunu gören bir öğretmen de kaygı, üzüntü gibi olumsuz duygular deneyimleyebilir. Bu duygular ise güdülenme, özyeterlik inancı, tutum, odaklanma, ders çalışma stratejileri gibi bir çok alanda etkili olmakta (Pekrun ve Stephens, 2010) ve nihayetinde başarı durumu üzerinde önemli bir rolü olmaktadır.

Başarı duygularının yanı sıra öğrenme ortamlarında deneyimlenen sosyal duygular da vardır. Sosyal duygular bir kişinin farklı bir kişinin gerçekleştirdiği eylem üzerine deneyimlediği duygulardır. Örneğin bir öğrencinin arkadaşını kıskanması, arkadaşının aldığı sınav notu sebebi ile ona gıpta etmesi, öğretmeni tarafından olumsuz tepki alan bir öğrenciyi görmesi üzerine endişe yaşaması sosyal duygular arasında gösterilebilir. Fakat bu öğrencinin başarısından dolayı duyduğu gurur veya başarısızlığı sebebiyle endişesi başarı duygusudur (Schutz ve ark., 2007).

Duyguların çok boyutlu bir olgu olması genel kabul görmüş bir olgudur. Çünkü duygular bir çok farklı bileşenden meydana gelmektedir (duyuşsal, bilişsel, fizyolojik, güdüsel vb.) (Pekrun ve Stephens, 2010). Duygular bir eylemin sonucuna bağlı olarak ortaya çıkabileceği gibi, bu olay öncesinde veya olay yaşanırken de ortaya çıkabilir (Pekrun, 2006). Buna ek olarak öğrenciler herhangi bir olay gerçekleşmeden önce ileriye yönelik olarak ya da olay yaşandıktan sonra geriye yönelik farklı duygular yaşayabilir. Alan yazın incelendiğinde sadece Pekrun ve Stephens (2010) farklı durumlarda yaşanabilecek olan bu duyguları üç boyutlu bir sınıflamayla gösterdiği görülmektedir. Bu sınıflama Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Başarı duygularının üç boyutlu sınıflaması

Odaklandığı Amaç	Olumlu (a)		Olumsuz (b)	
	Aktifleştirici	Pasifleştirici	Aktifleştirici	Pasifleştirici
Süreç	Zevk	Rahatlama	Öfke Hüsran	Sıkılma
Etki / İleriye yönelik	Umut Keyif (c)	Ferahlama (c)	Kaygı	Umutsuzluk
Etki / Geçmişe yönelik	Keyif Gurur Minnettarlık	Gönül Rahatlığı Ferahlama	Utanç Öfke	Hüzün Hayal kırıklığı

Not: (a) Olumlu: = hoş duygu, (b) Olumsuz = hoş olmayan duygu, (c) İleriye yönelik keyif / rahatlama. (Pekrun ve Stephens, 2010, s.239)

Tablo 1 incelendiğinde bireylerde duygu durumlarının oluşumunda odaklanılan amacın daha çok zaman ile ilişkili olduğu görülmektedir. Buna göre, bireyin herhangi bir eylemin gerçekleşmesi sırasında, bu olayın öncesi veya sonrasına yönelik duygular deneyimlemesi beklenmektedir. Bu duygular ise eyleme geçmeye yönelik aktifleştirici ya da pasifleştirici olarak iki türlü olabilir. Örneğin bir öğrencinin sınav öncesi hissedeceği rahatlama duygusu onun ders çalışma isteğini azaltabileceği için pasifleştirici bir duygu olurken, aynı öğrencinin keyif duygusu hissetmesi onu ders çalışmaya yönelik teşvik edebileceği için aktifleştirici duygu olarak düşünülebilir. Bu ve buna benzer birçok farklı olumlu veya olumsuz başarı duygusunun bireylerin bir öğrenme etkinliğine yönelik olarak aktifleştirici ya da pasifleştirici etkisi olabilmektedir.

Pekrun (2006) başarı duygularının ayrıca bireyin bir eylemi yapabileceğine dair kontrol edebilirlik düşüncesi ve ona verdiği değer de yaşadığı başarı duygularında etkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Pekrun ve Stephens (2010) belirli bir öğrenme durumu için bir eylemi gerçekleştirebilmenin kontrolünün altında olduğunu hissetmesinin ya da bunun tersi durumunu düşünmesinin kendisinde farklı duygu durumları yaşanmasına sebep olacağını belirtmiştir. Örneğin bir öğrencinin öğretmenin verdiği bir ödevi rahatlıkla yapabileceği düşüncesi ile yapamayacağı düşüncesi kendisinde farklı duygulara sebep olacaktır. Birinci durumda olumlu duygular tetiklenecekken ikinci durumda olumsuz duygular tetiklenecektir. Ek olarak keyif duygusu genellikle bireylerin öğrenme durumunu kontrol edebilme düşüncesinde ortaya çıkarken, umutsuzluk duygusu kontrolü dışında olduğu hissedildiğinde ortaya çıkmaktadır (Pekrun ve Stephens, 2010).

Kontrol edebilirlik düşüncesine ek olarak öğrencilerin belirli bir öğrenme etkinliğine verdiği önem ve bunun derecesi de kendisinde yaşanacak duyguların şekillenmesinde önemli olacaktır (Pekrun ve ark., 2002b). Örneğin matematik dersine değer veren bir öğrencinin yaşayacağı başarı duygusu daha çok olumlu iken değer vermeyen bir öğrencinin yaşayacağı duygu olumsuz bir duygu olacaktır (Pekrun, 2006). Biraz daha detaylı bir örnek üzerinde açıklayacak olursak öğrenciler herhangi bir sınıf etkinliği için kendilerini bu etkinliğe katılabilecek kadar yetkin hissediyorsa kendisinde yüksek kontrol, bu etkinliğin önemini takdir ediyorsa kendisinde yüksek değer hissi oluşacaktır. Bu iki durum ise olumlu olan aktifleştirici duyguların uyarılmasını sağlayacaktır. Ancak aynı sınıf etkinliği için öğrenci bu faaliyeti çok zorlayıcı olarak düşünürse kendisinde düşük kontrol hissi oluşacak, bu etkinliğin kendisi için önemsiz olduğunu da düşünürse olumsuz harekete geçirici duygular yaşanması muhtemeldir (Ranellucci ve ark., 2021). Sonuç olarak, öğrencilerin herhangi bir öğrenme etkinliği kontrol edebilirlik algısı ve bu etkinliğe verdiği önem öğrencide olumlu aktifleştirici/pasifleştirici ya da olumsuz aktifleştirici/pasifleştirici duyguların ortaya çıkmasında önemli rol oynayacaktır.

Pekrun bu başarı duygularının oluşumunu kontrol-değer kuramı çerçevesinde açıklamıştır. Kontrol-Değer Kuramı genel olarak başarı duygularının oluşumuna yönelik varsayımlar ortaya koyan bir kuramdır. Kuram öznel kontrol ve değer olmak üzere iki önemli boyutun başarı duygularının oluşumunda önemli olduğunu ifade etmektedir. Bireyin herhangi bir öğrenme aktivitesine yönelik olarak gerçekleştirdiği aktiviteler ve bu aktivitelerin sonucuna yönelik kendisinin olası düşünceleridir (Pekrun, 2006). Örneğin bir öğrencinin herhangi bir derse ait konuyu okuduğunda anlayabileceği düşüncesi, onun ilgili konunun öznel kontrolünde olduğunu gösterir. Aksi bir durumda ise herhangi bir konuyu anlamayacağı düşüncesi öznel kontrolünün düşük olduğunun göstergesidir. Kişinin herhangi bir öğrenme aktivitesinde başarılı olmak için gerçekleştirdiği çalışmalar ve bu çalışmalara verdiği önemin boyutudur (Pekrun, 2006). Örneğin bir öğrencinin sınıf içinde İngilizce derslerinde İngilizce konuşmanın önemli

olduğunu, çünkü bu etkinliğin kendisinin konuşma becerisine olumlu katkısı olacağını düşünmesi bu etkinliğe verdiği öznel değeri ortaya koymaktadır. Kuram süreç içindeki bir öğrenme deneyimine ilişkin bireyin değerlendirmelerinin ve bu deneyimin öncüllerinin ve sonuçlarının önemli olduğunu varsayar. Bir birey herhangi öğrenme eyleminin sonucunun kendi kontrolünde olması durumuna göre farklı duygular yaşayacaktır (Pekrun, Frenzel, Goetz, ve Perry, 2007).

Genel olarak ele alındığında kişilerin başarı duygularının oluşması bireysel öğrenme, bireylerin öncül beklentileri, çevre ve akademik başarı gibi çeşitli faktörlere bağlı olduğu düşünülmektedir (Pekrun, 2006). Dolayısıyla başarı duygularının oluşması öğrencilerin ilişkili ders, öğrenme durumları ya da sınav için beklentileri, o derse verdiği değer, derse ilişkin öncül başarıları olumlu veya olumsuz başarı duygularının oluşmasında önemli rol oynamaktadır. Ancak alanyazın incelendiğinde başarı duyguları ile ilgili az sayıda araştırma olduğu (Pekrun, 2005) var olan araştırmaların genelde sınav kaygısı üzerine olduğu (Manley & Rosemier, 1972; Nasser et al., 1997) görülmektedir. Farklı öğrenme ortamlarında umut, guru, umutsuzluk, rahatlama vb. başarı duyguları ile ilişkili az sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Akademik başarının belirleyici konumunda yer alan farklı başarı duygularının akademi çalışmalarına konu olması başlamıştır (Pekrun & Frese, 1992). Ölçeğin Türk kültürüne kazandırılması Türkiye özelinde de bu alandaki yapılacak olan araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. BU nedenle ölçeğin uyarlanması önem arz etmektedir.

Başarı Duyguları Ölçeği Kısa Formu

Başarı Duyguları Ölçeği (BDÖ) orijinal formu öğrencilerin ders, öğrenme ve sınav gibi akademik ortamlarda tecrübe ettikleri duyguları ölçmek için Pekrun, Goetz ve Perry (Pekrun ve ark., 2002) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek öğrencilerin duygularını değerlendirmek için tasarlanmıştır ve 24 ölçekten oluşan bir öz bildirim aracıdır. BDÖ genel olarak üç farklı ortam için hazırlanmış olan üç bölümden oluşmaktadır (ders, öğrenme ve sınav). Derse ilişkin başarı duyguları 8 maddeden oluşan keyif, gurur, umut, kaygı, öfke, umut, umutsuzluk, utanma ve sıkılma şeklinde başarı duygularını ele alan 8 alt ölçekten oluşmaktadır. Öğrenme ortamlarında tecrübe edilen duyguları ölçmek amacı ile hazırlanmış olan bölüm 75 madde ve 8 farklı duygu (ders ilişkili duygular ile aynı duygular) içermektedir. 77 maddeden oluşan ve rahatlama, öfke, kaygı, umutsuzluk, gurur, utanma, umut ve keyif duygularını kapsayan sınav ilişkili duygular bölümü 8 farklı alt ölçekten oluşmaktadır. Modüler olarak tasarlanmış olan BDÖ ihtiyaca göre araştırmacı istediği ortam için istediği farklı duygu durumlarını çalışabilmektedir.

Bieleke, Gogol ve Goetz (2020) BDÖ'nün çok sayıda maddeden oluştuğunu, her bir ölçek başına 6 ila 12 maddenin yer aldığını ve bu durumun kısa uygulama süresi gerektiren çalışmalar için BDÖ'nün uygulanabilirliğini sınırladığını belirtmişler ve bu sebeple ölçeğin kısa formunu oluşturmuşlardır. Bu kapsamda BDÖ'nün kısa formu olan "Başarı Duyguları Ölçeği Kısa Formunu (BDÖ-K)" geliştirmişler ve her bir başarı duygusu ölçeği için 4'er maddeden oluşan yeni formatını oluşturmuşlardır. Geliştirilen yeni formatta aracın kavramsal kapsamı korunmuştur (Bieleke ve ark., 2020). Ayrıca Bieleke ve ark. oluşturdukları BDÖ-K'nin BDÖ'de ele alınan ve her bir duyguyu ölçen ölçeklerde alt boyut olarak yer alan "bilişsel, duyuşsal, güdüsel ve fizyolojik" alt boyutları kapsayacak maddeleri seçtiklerini belirtmişlerdir.

BDÖ-K ders, öğrenme ve sınav gibi akademik ortamlarda öğrencilerin duygularını değerlendirmek için tasarlanmıştır ve 24 ölçekten oluşmaktadır. BDÖ'den farklı olarak her bir duygu için 4 madde belirlenmiştir. Ders, öğrenme ve sınav ortamlarında öğrencilerin tecrübe

ettikleri 9 farklı duyguyu ölçmektedir. Bu kapsamda öğrenme ve ders ile ilişkili başarı duyguları ölçekleri gurur, umut, umutsuzluk, utanma, keyif, kaygı, öfke ve sıkılma bölümlerinden oluşan 8 alt ölçeğe sahiptir. Sınav duyguları ölçeği ise umut, keyif, umutsuzluk, gurur, utanma, öfke, kaygı ve rahatlama duygularından oluşan 8 bölümden oluşmaktadır. Her bir duygu durumu için 4 madde belirlenmiştir. Başarı duyguları ölçeği araştırmacıların ihtiyaç ve isteğine göre kullanılabilmesi amacı ile modüler olarak tasarlanmıştır.

BDÖ-S'nin farklı ülkelerde gerçekleştirilen çalınmalarda kullanılmış ve başarı duygularına ilişkin farklı değişkenler incelenmiştir. Örneğin Cho (2022) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Koreli öğrencilerin İngilizce yeterliklerine bağlı olarak öz yeterlik ve başarı duygularını nasıl sergilediklerini araştırmıştır. Çalışma için toplam 102 üniversite öğrencisi yeterlilik seviyelerine göre yüksek, orta ve düşük yeterlilik gruplarına ayrılmıştır. Araştırma sonucunda genel olarak başarı duyguları ve İngilizce yeterliliği arasında pozitif ve negatif korelasyonlar olduğunu ortaya koymuştur. Qinthara ve ark. (2023) Endonezya'da görsel-işitsel öğrenme ortamlarında gecikmenin öğrencilerde başarı duygusu üzerinde bir etkisinin olup olmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonuçları duygusal bir uyaran olarak görsel-işitsel öğrenme ortamının gecikmesinin, deney grubunun öfke, umutsuzluk, bıkkınlık ve umutsuzluk duygularında artış deneyimlediği öğrencilerde başarı duygusunu etkileyebileceğini göstermiştir. Trigueros ve Aguilar-Parra ise (2022) öğrencilerin beden eğitimi alanına başarıya yönelik duygularını değerlendirmek amacı ile bir çalışma gerçekleştirmiş ve bu çalışmada BDÖ-K'nın faktör yapısını İspanya beden eğitimi bağlamında uyarlamıştır. Çalışma sonucunda BDÖ-K'nın İspanyol kültürü için kullanılabilinecek güvenilir bir araç olduğunu orta koyulmuştur. Randelović ve Kostić (2022) Sırbistan bağlamında Covid-19 pandemisi zamanında uzaktan eğitim sürecinde yaptıkları çalışmada can sıkıntısı yaşandığında öğrencilerin dikkatlerini çeşitli dijital çeldiricilere yönelttiklerini ortaya koymuştur. Başarı duygularına ilişkin Türkiye'de gerçekleştirilen çalışmalara bakıldığında başarı duyguları ölçeği ilkökul (Hacıömeroğlu ve ark., 2013), öğretmen duyguları ölçeği (Alpaslan ve Ulubey, 2017), başarıyla ilgili duygular ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması (Bakır ve ark., 2021), matematik başarı duyguları ölçeği (Çalık, 2014), Öğretmen duygu ölçeğinin uyarlanması (Göçer Şahin ve ark., 2020), başarı duyguları anketi (Can ve ark., 2020) araçlarının Türk kültürüne uyarlandığı görülmektedir. İlgili çalışmalar incelendiğinde Bakır ve ark. gerçekleştirdiği çalışma, Can ve ark. (2020) uyarlama çalışması temele alınarak ders ile ilişkili duygular bölümünün öğretmen adayları ile çalışarak kısaltıldığı çalışmadır. Bu çalışma incelendiğinde sınav ve öğrenme duygularının çalışılmadığı ve çalışmanın lisans düzeyindeki öğretmen adayları ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu nedenle ortaöğretim bağlamında sınav, öğrenme ve ders ortamlarında ortaöğretim öğrencilerine yönelik olarak başarı duyguları ölçeğinin kısa formunun bulunmadığı görülmüştür. Bu çalışma kapsamında uyarlanması yapılan ölçek herhangi bir derse veya herhangi bir öğretim kademesine yönelik olarak uygulanabilecek öğrenmenin üç ortamını da içerisine alan bir ölçek olma özelliği ile öne çıkmaktadır. Ayrıca modüler olarak tasarlandığı için araştırmacının isteğine göre şekillendirilebilecektir. Bu nedenle BDÖ-K'nın Türk kültürüne kazandırılmasının eğitim alanında gerçekleştirilecek olan çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca farklı kültürlere uyarlanması kültürler arası karşılaştırmalar yapmaya olanak sağlayacağından, alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Başarı duyguları ile ilgili yeni bir ölçek geliştirmek yerine bu çalışmada var olan bir ölçeği Türk kültürüne uyarlamanın sebebi var olan bir ölçeği farklı dil ve kültürlere uyarlamanın etkili bir yöntem olması, maliyetinin yeni bir ölçek geliştirmeye kıyasla daha az olmasıdır. Ayrıca psikometrik özellikleri bilinen bir ölçeği farklı kültürlere uyarlamanın geçerlik ve güvenilirlik açısından ölçek geliştirmeye kıyasla daha güvenilir olacağı düşüncesi de bu çalışmada uyarlama yöntemine

başvurulmasının bir sebebidir (Hambleton ve Patsula, 1999). Ayrıca ölçeğin kullanıldığı farklı kültürler arasında karşılaştırmalar yapamaya olanak tanınması ve verilerin genellenebilirliğini artırması da bu çalışmada ölçek uyarlama sürecine gidilmesinin sebeplerindedir (Borsa ve ark., 2012). Ayrıca ölçeğin uzun formunun Türk kültürüne uyarlanmış olması, ancak uzun olması sebebi ile kısa formuna göre kullanılabilirliğin daha pratik hale getirilmesi gereği ile BDÖ-K'nın da Türk kültürüne uyarlanması için bir ihtiyaç doğurmuştur.

Yöntem

Bu çalışmanın amacı Pekrun ve ark. (2002) tarafından geliştirilen ve Bieleke ve ark. (2020) tarafından kısa formu hazırlanan BDÖ-K'nın Türk kültürüne uyarlamaktır. Bu amaçla BDÖ-K aşağıda belirtilen doğrulayıcı bir yöntem dahilinde Türk kültürüne uyarlanmıştır.

Başarı Duyguları Ölçeği Kısa Formunun Türk Kültürüne Uyarlanma Süreci

BDÖ-K'nın Türk kültürüne uyarlanma süreci aşağıda belirtilmiştir (Şekil 1).

Şekil 1.**Başarı Duyguları Ölçeği Kısa Formunun Türk kültürüne uyarlanma süreci**

Başarı Duyguları Ölçeği Kısa Formunun Türkçeye uyarlama çalışmasının gerçekleştirilebilmesi için öncelikle Dr. Maik Bieleke ile elektronik posta aracılığı ile ölçeğin kullanımı ve uyarlaması için 08.01.2021 ve 12.01.2021 tarihlerinde iki kez iletişim kurulmuş ve gerekli izinler alınmıştır.

Ölçek uyarlama çalışmalarında basit olarak görülse de sürecin en önemli kısmı ölçeğin ilgili dile çevrilmesi işlemidir (Beaton ve ark., 2000; Geisinger, 1994). Ölçek uyarlama çalışmalarında çeviri sürecinde ileri çeviri ve geri çeviri olarak iki farklı yöntem kullanılmaktadır. Uyarlama çalışmalarında zaman ve maliyet açısından daha zorlu olmasına rağmen en çok kullanılan yöntem geri çeviri yöntemidir (Maneesriwongul ve Dixon, 2004). Bu yöntem iki kez çeviri gerçekleştirilir. İlkinde ölçek ana dilinden hedef dile çevrilir. Sonrasında hedef dile çevrilmiş olan ölçek tekrar ana diline geri çevrilir ve iki ölçek arasındaki tutarlılığa bakılır. Bu çalışmada da geri çeviri yöntemi kullanılmıştır.

Başarı Duyguları Ölçeği Kısa Formunun Türkçeye çevrilmesi aşamasında ölçeği daha önce görmemiş olan 10 kişilik bir uzman grubu ile çalışılmıştır. 10 kişilik çeviri grubuna ait demografik bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Çeviri çalışmasına katılan uzmanlara ilişkin demografik bilgiler

Uzmanlar	Cinsiyet	Çalıştığı Kurum	İş tecrübesi	Eğitim Seviyesi	Uzmanlık Alanı	Unvanı
1	K	Yüksek Öğretim	20	Doktora	İngiliz Dili Eğitimi	Doktor Öğretim Üyesi
2	E	Yüksek Öğretim	12	Doktora sürecinde	İ.Ö. / EPÖ	Öğretim Görevlisi
3	E	Yüksek Öğretim	15	Doktora sürecinde	İ.Ö. / EPÖ	Öğretim Görevlisi
4	K	Yüksek Öğretim	10	Doktora sürecinde	İ.Ö.	Araştırma Görevlisi
5	K	Yüksek Öğretim	9	Yüksek Lisans	İ.Ö.	Öğretim Görevlisi
6	E	MEB	16	Doktora Sürecinde	İ.Ö.	Öğretmen
7	E	MEB	15	Yüksek Lisans Sürecinde	İ.Ö.	Öğretmen
8	E	MEB	7	Lisans	İ.Ö.	Öğretmen
9	E	MEB	8	Lisans	İ.Ö.	Öğretmen
10	E	MEB	11	Lisans	İ.Ö.	Öğretmen

E: Erkek, K: Kadın

İ.Ö.: İngilizce öğretimi

EPÖ: Eğitim programları ve öğretim

Tablo 2’de görüldüğü üzere çeviri çalışmasında yer alan 10 uzmanın üçü kadın 7’si erkektir. Bu uzmanların genel olarak iş tecrübelerinin 7-20 yıl arasında değişmektedir.

Uzmanların eğitim durumları; biri doktora mezunu, dördü doktora sürecinde, biri yüksek lisans mezunu biri yüksek lisans sürecinde ve üçü de lisans mezunudur. Uzmanların 5'i MEB, 5'i de yüksek öğretim kademelerinde çalışmaktadırlar. Uzmanların birisi İngilizce öğretmenliği bölümünde doktor öğretim üyesi, birisi mütercim tercümanlık bölümünde öğretim görevlisi, biri İngiliz dili ve edebiyatı bölümünde araştırma görevlisi, üçü yabancı diller yüksek okulunda öğretim görevlisi ve beşi de çeşitli derecelerdeki okullarda İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaktadırlar.

Çeviri çalışmasının tamamlanmasının ardından araştırmacılar tarafından çeviriler arası tutarlılığa bakılarak geçici ölçek maddeleri belirlenmiş ve bir form oluşturulmuştur. Ancak bu süreçte ders duyguları ölçeği öfke bölümündeki 16. madde, öğrenme duyguları ölçeği eğlenme bölümünde 3 ve 4. maddeler, gurur bölümünde 12. madde, kaygı bölümünde 20. madde, sınav duyguları ölçeğinde umut bölümünde 6. ve kaygı bölümündeki 24. maddelerde çeviriler arasında net bir tutarlık olmadığı görülmüştür. Bu sebeple ilgili maddelerin çevirisi için daha önce bu ölçeği görmeyen 5 farklı uzmana daha gönderilmiş ve çevirilerini yapmaları istenilmiştir. Bu uzman grup genel olarak yükseköğretim kademesinde yabancı dil eğitimi veren, en az yüksek lisans sahibi olan ve 7-11 yıl iş tecrübesine sahip olan kişilerden oluşmaktadır. Sonrasında elde edilen çeviriler ve daha önce 10 uzmandan alınan çeviriler birlikte tekrar değerlendirilmiş ve aralarındaki tutarlılığa göre geçici maddeler belirlenmiştir. Bu çalışma sonucunda ayrıca araştırmacılar tarafından ölçeğin uzun şeklinin Türk kültürüne uyarlanmış formundaki aynı maddelerin çevirileri karşılaştırılmıştır. Bu kapsamda genel olarak maddelerin çevirileri arasında benzerlik olduğu görülmüştür. Ancak ölçeğin Türk kültürüne uyarlanmış uzun formunun öğrenme duyguları bölümünde üç maddenin yapılan uyarlama çalışmaları neticesinde ölçek formundan çıkarıldığı görülmüştür. Ölçeğin kısa formunda bu çıkarılan maddelerden ikisinin yer aldığı görülmüştür. Bu sebeple bu iki maddenin çevirisi ile uzun formundaki çevirileri tekrar karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma neticesinde maddeler arasında herhangi bir farklılık görülmemiştir.

Sonraki aşamada geçici maddelerin oluşturulduğu formun çevirisinin uygunluğunu değerlendirmek amacı ile bir form oluşturulmuştur. Bu formda her bir maddenin çevirisinin uygunluğunun değerlendirilmesi amacı ile 0-10 arası bir puanlama yapılmış ve uzmanlardan çevirinin uygunluğuna göre bir puan vermesi istenilmiştir. Ayrıca bu uzmanlardan herhangi bir maddenin çevirisine ilişkin görüşlerini de verebilecekleri bir bölüm oluşturulmuştur. Çeviri uygunluk formu oluşturulduktan sonra 12 uzmandan çevirileri değerlendirmesi istenilmiştir. Uzmanlar ile E-mail yolu ile iletişime geçilmiş ve 14-21.02.2021 tarihleri arasında uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar daha önce bu ölçeği görmeyen bir gruptan oluşmaktadır. Sonrasında uzmanlardan gelen puanlama SPSS 22 paket programına girilmiş ve her bir madde için ortalama puanlar belirlenmiştir.

Ders duyguları ölçeğinde yer alan maddelere ilişkin elde edilen ortalamalar 8,5 ile 10, öğrenme duyguları ölçeği için 8,91 ve 10, ve sınav duyguları ölçeği için 9,16 ve 10 arasında değişmektedir. Elde edilen puan ortalamaları ölçek maddelerinin çevirisinin uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca uzmanlarda bazı maddelerin çevirisine ilişkin kendi görüşlerini de belirtmişler ve farklı çevirilerin de olabileceğini dile getirmişlerdir. Bu değerlendirmeler de dikkate alınmış ve gerekli görülen maddeler için düzenlemeler yapılmıştır.

Ölçek maddelerine çeviri uygunlu çalışmasından sonrası gerekli düzeltilmeler gerçekleştirilmiştir. Sonrasında her bir maddenin Türk dili ve kültürüne anlam ve dil bilgisi açısından değerlendirilmesi için bir form hazırlanmıştır. Formda 0-10 arası bir puanlama yapılarak ve uzmanlardan her bir maddenin Türk diline anlam ve yapı açısından uygunluğunu

değerlendirmek için puanlama yapmaları istenilmiştir. Ayrıca bu uzmanlardan her bir maddeye ilişkin kendi görüşlerinin de yazabilecekleri bir alan oluşturulmuş ve bu şekilde uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Tüm uzmanlar ile e-posta ve WhatsApp aracılığı ile iletişime geçilmiş 25.02-05.03.2021 tarihleri arasında uzmanların görüşüne sunulmuştur. Uzmanlara ilişkin demografik bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Ölçeğin Türk Diline uygunluğu çalışmasına katılan uzmanlara ilişkin demografik bilgiler

Uzmanlar	Cinsiyet	Çalıştığı Kurum	İş tecrübesi	Eğitim Seviyesi	Uzmanlık Alanı	Unvanı
1	E	MEB	24	Doktora	Yeni Türk Dili	Öğretmen
2	E	Yüksek Öğretim	23	Doktora	TDE	Doktor Öğretim Üyesi
3	K	MEB	18	Yüksek Lisans	Eski Türk Edebiyatı	Öğretmen
4	E	MEB	18	Yüksek Lisans	Sosyal Alanlar TDE Öğretimi	Öğretmen
5	K	MEB	26	Lisans	TDE	Öğretmen
6	K	-	4	Doktora	Filoloji ve Türkçe Öğretimi	-
7	E	MEB	22	Doktora	TDE	Öğretmen
8	K	MEB	12	Yüksek Lisans	TDE	Öğretmen
9	E	MEB	20	Doktora	Türk Dili, Klasik Türk Edebiyatı	Öğretmen
10	E	MEB	15	Yüksek Lisans	TDE	Öğretmen
11	K	MEB	15	Yüksek Lisans	TDE	Öğretmen
12	E	MEB	17	Yüksek Lisans	TDE	Öğretmen
13	K	MEB	13	Doktora	TDE	Öğretmen
14	K	MEB	18	Lisans	TDE	Öğretmen
15	K	MEB	13	Lisans	TDE	Öğretmen

E: Erkek, K: Kadın

TDE: Türk Dili ve Edebiyatı

Tablo 3'ten de görüldüğü üzere ölçekte yer alan maddelerin Türk diline uygunluğu çalışmasına katılan uzmanların 7'si erkek 3'ü kadındır. Uzmanların 14'ü MEB bünyesinde öğretmen olarak çalışırken 1'i yüksek öğretim kademesinde doktor öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Uzmanların eğitim seviyelerine ilişkin olarak 6'i doktora, 6'ü yüksek lisans ve 3'ü de lisans seviyesindedir. Uzmanların genel olarak iş tecrübeleri 4-26 yıl arasında değişmektedir. Uzmanlık alanlarına gelince uzmanların 9'u TDE, diğerleri de sırasıyla Yeni Türk Dili, Eski Türk Edebiyatı, Sosyal Alanlar Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi, Filoloji ve Türkçe Öğretimi ve Türk Dili ve Klasik Türk Edebiyatı şeklindedir.

Uzmanlar daha önce bu ölçeği görmeyen bir gruptan oluşmaktadır. Uzmanlardan gelen puanlama SPSS 22 paket programına girilmiş ve her bir madde için ortalamama puanlar belirlenmiştir. Bu değerlendirme neticesinde elde edilen her bir maddeye yönelik ortalama puanlar, ders duyguları ölçeğinde 7.8 ile 9.53, öğrenme duyguları ölçeğinde 7,86 ve 9,53, ve sınav duyguları ölçeğinde 8,46 ve 9,46 arasındadır. Elde edilen puan ortalamaları ölçek maddelerinin çevirisinin Türk diline anlam ve yapı bakımından uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca uzmanlarda bazı maddelere ilişkin kendi görüşlerini de belirtmişler ve maddelerin Türk diline uygunluğuna ilişkin farklı öneriler de getirmişlerdir. Bu değerlendirmeler de dikkate alınmış ve gerekli görülen maddeler için düzenlemeler yapılmıştır.

Türkçe oluşturulan form gerekli görülen düzeltmelerden sonra 15.03.2021 tarihinde bir yüksek öğretim kademesinde öğretim görevlisi olarak çalışan ve 15 yıl tecrübesi olan bir dil uzmanı tarafından tekrar ölçeğin ana dili olan İngilizceye çevrilmiştir. Çeviri sonrasında ölçeğin orijinal hali ile sonradan ana diline çevrilmiş olan şekli karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda iki form arasında dil tutarlılığının sağlandığı görülmüştür.

Dil tutarlılığının sağlanmasının ardından görünüş geçerliği için "sesli düşünme" yöntemi kullanılarak 4 Aralık 2021 tarihinde ortaöğretim kademesinde öğrenim gören 5 öğrenci ile bir pilot çalışma yapılmıştır. Öğrencilerden ikisi 12. sınıf diğerleri ise sırasıyla 9, 10 ve 11. sınıf öğrencileridir. Öğrencilerin yaş dağılımı 15-18 aralığındadır. Öğrencilerin ikisi erkek diğerleri bayan öğrencidir. Bu öğrencilere öncelikle çalışma hakkında bilgi verilmiş, çalışmanın doktora tez çalışmasının bir bölümü olduğu, bu ölçeğin öğrencilerin öğrenme ortamlarında tecrübe ettikleri ya da edebilecekleri duyguları belirlemek amacı ile hazırlanmış olduğu, çalışmaya katılmanın gönüllülük esasına dayalı olduğu ve isterlerse bu çalışmadan istedikleri an çekilebilecekleri belirtilmiştir. Sonrasında katılımcı onam formu öğrencilere sunulmuş ve imzalayabilecekleri belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin velileri ile de görüşülmüş, çalışma hakkında gerekli bilgiler verilmiş, kendileri için veli onam formu hazırlanmış ve imzalamaları istenmiştir. Yapılan "think aloud" çalışması sonucunda maddelerin öğrenciler tarafından rahatlıkla anlaşılır olduğu görülmüştür.

BDÖ-K Yapı Geçerliği

Veri toplama süreci

Son şekli verilen BDÖ-K'nın geçerliğinin belirlenmesi için öncelikle 2021-2022 eğitim öğretim yılı 15 Aralık 2021 tarihinde gerekli izin alınarak il merkezindeki ortaöğretim kademelerinde öğrenim gören 9-12. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Veri toplama süreci sonunda 355 veri elde edilmiştir. Ölçek uyarlama çalışmasına katılan öğrencilere ilişkin demografik özellikler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4*BDÖ-K uyarlama çalışmalarına katılan öğrencilerin demografik özellikleri*

		<i>f</i>	<i>%</i>	\bar{x}	<i>En düşük</i>	<i>En yüksek</i>
Yaş				15.49	13	18
Cinsiyet	Erkek	114	32.1			
	Kadın	241	67.9			
Sınıf	9	127	35.8			
	10	92	25.9			
	11	72	20.3			
	12	64	18.0			
	Toplam	355	100			

Tablo 4'ten de görüldüğü üzere BDÖ-K'nın uyarlama çalışmasına katılan öğrencilerin yaş ortalaması 15.49 olarak hesaplanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin hepsi Anadolu lisesi öğrencisidir. Öğrencilerin %35.8'ü 9. sınıf, %25.9'u 10. sınıf, %20.3'ü 11. sınıf ve %18'i de 12. sınıf öğrencisidir.

Veri Analizi

Daha önceden geliştirilmiş ve faktör yapısı bilinen ölçeklerin farklı bir örneklem ile toplanan veriler ile faktör yapıları test edilirken doğrulayıcı faktör analizinin (DFA) yapılması önerilmektedir (Kline, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu sebeple daha önceden faktör yapısı bilindiği için bu başarı duyguları kısa formunun faktör yapıları DFA analizi gerçekleştirilerek analiz edilmiştir. Çalışmada DFA kullanılmasının bir sebebi ise Pekrun ve ark. (2011) ölçeğin uzun formunu geliştirirken ölçeğin faktör yapısını üç farklı modeli karşılaştırarak DFA ile incelemesidir.

Elde edilen verileri analiz ederken en çok olabilirlik metodu tahmin edici olarak kullanılmış ve LISREL 8.71 paket programı kullanılmıştır. Bu analiz için öncelikle çoklu normallik varsayımları incelenmeli ve çoklu uç değerlerin belirlenmesi gerekmektedir (Harrington, 2008). Veri setinin eksik verileri %3'ten daha azdır. LISREL programı analizlerin gerçekleştirilebilmesi için tüm eksik verilerin doldurulmasını gerektirmektedir. Veri setindeki eksik veriler ortalama görüş yöntemi ile hesaplanmıştır. Çoklu normallik için hem tek değişkenli hem de çok değişkenli dağılımların normal olması gerekmektedir. Ayrıca tüm değişken çiftlerinin dağılımları homoscedastic ve lineer olmalıdır. Tek değişkenli uç değerler bu çalışmada box-plot ile incelenmiştir. Ders ilişkili duygular ölçeği için 8, öğrenme ilişkili duygular ölçeği için 5 uç değer olduğu görülmüştür. Box-plot ile elde edilen bu uç değerler veri setinden çıkartılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerleri kullanılarak ise veri setinin tek değişkenli normalliği incelenmiştir. Ders ilişkili duygular ölçeğine ait basıklık değeri -1.14 ve 1.02, çarpıklık değeri -1.24 ve 1.16 arasında, öğrenme ilişkili duygular ölçeğine ait basıklık değeri -1.39 ve

2.68, çarpıklık değeri -1.62 ve .83 arasında ve sınava ilişkin duygular ölçeği basıklık değeri -1.47 ve .67, çarpıklık değeri -1.24 ve 1.22 arasındadır. BU değerler normallik varsayımının karşılandığını ve dolayısıyla veri setinin DFA için uygun olduğunu ortaya koymaktadır (Kline, 2011).

Çoklu uç değerlerin belirlenmesine yönelik olarak kullanılan tekniklerden birisi de mahalnobis uzaklığıdır (Esen ve Timor, 2019). Mahalanobis uzaklığı kullanılarak çoklu uç değerler incelenmiştir ve .001 anlamlılık düzeyinde herhangi bir uç değere rastlanmamıştır. Elde edilen veriler bu veri seti ile DFA analizinin gerçekleştirilebileceğini ortaya koymuştur.

Etik Konular

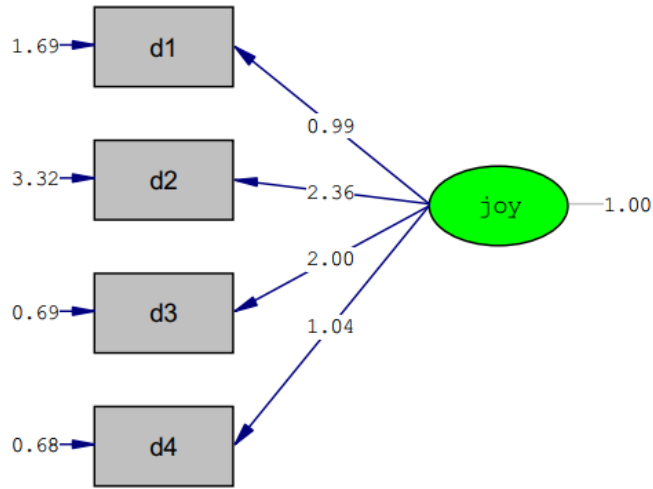
Bu çalışma Anadolu Üniversitesi'nin 26.10.2021 tarih ve 194162 sayılı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Doğrulayıcı Faktör Analizi

BDÖ-K'nın alt ölçekleri olan ders, öğrenme ve sınav ilişkili duygular ölçeklerinin faktör yapılarını test etmek için DFA analizi kullanılmıştır. Ölçeğin kısa formunun faktör yapılarını test ederken Bieleke ve ark. (2020) Pekrun ve ark. (2011) tarafından yapılan çalışmayı temele alınmıştır. Ayrıca ölçeğin uzun formunun Türk kültürüne uyarlanmış hali (Can ve ark., 2020) incelenmiş ve benzer şekilde Pekrun ve ark. (2011) tarafından yapılan çalışmanın temele alındığı görülmüştür. Pekrun ve ark. (2011) öncelikle üç farklı model ortaya koymuşlardır. Model 1'de tek faktörlü yapı vardır. Bu modelde her bir duygu durumu tek bir faktör olarak ele alınmıştır. Ölçekte yer alan her bir madde ilişkili duyguya ait olan faktörün göstergesidir. Model 2 dört faktörlü yapıdadır ve her bir duyguya ait ölçek güdüsel, duyuşsal, fizyolojik ve bilişsel olarak dört faktörlü bir yapıda ele alınmıştır. Ölçeğin uzun formunun Türk kültürüne uyarlanmış hali (Can ve ark., 2020) incelendiğinde bu üç model üzerinden ölçeğin faktör yapılarının incelediği görülmüştür.

Bu çalışmada ders, öğrenme ve sınav ilişkili başarı duyguları ölçeklerinde yer alan her bir duyguya ilişkin gözlenen değişkenler (faktör altındaki maddeler) ilişkili duygu ölmesi beklenmektedir. Bu sebeple Model 1 çalışmada temele alınmıştır. Şekil 1'de test edilen modele ilişkin örnek ders keyif duygusu üzerinden sunulmuştur.

Şekil 1*Ders keyif duygusu için model 1*

Chi-Square=5.44, df=2, P-value=0.06603, RMSEA=0.071

Model 1 için kabul edilebilirlik seviyeleri DFA'da model iyiliği göstergeleri ile ele alınmıştır. Model karşılaştırmalarında karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), iyi uyum iyiliği indeksi (GFI), normlaştırılmış Ki-kare (X^2/df , NC), düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (AGFI), artan uyum iyiliği indeksi (IFI), normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI), normlaştırılmış uyum indeksi (NFI) ve yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) kullanılmıştır. Hata oranlarını en aza indirmek için DFA sonucunda RMSEA göstergesine bakılmıştır. .05'ten küçük olan RMSEA değeri mükemmel uyum, .08'den küçük olan değer ise iyi uyumun göstergesidir (Çokluk ve ark., 2010). 10'dan küçük olan RMSEA değeri ise elde edilen göstergenin kabul edilebilir bir değer olduğunu göstermektedir (Kline, 2011). IFI, NFI ve NNFI değerlerinin 1'e yakın olması beklenmektedir. .90 ve üzeri kabul edilebilir değeri gösterirken, .95 ve üzeri elde edilen değerler mükemmel uyumu belirtmektedir (Bentler ve Bonett, 1980; Marsh ve ark., 1988; Şimşek, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2007). .95 üzerinde elde edilen AGFI değeri mükemmel uyumun göstergesi iken .80 ve üstü elde edilen bir değer de iyi uyum göstergesi olduğu kabul edilmektedir (Çokluk ve ark., 2010). CFI değerinin .90 ve üstü olması, GFI'nin ise .85 ve üzerinde olması iyi uyum göstergesi olduğu alan yazında belirtilmiştir (Çokluk ve ark., 2010; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Wang ve Wang, 2020). NC değerinin ise 5'ten küçük olması elde edilen değer kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Yılmaz ve Çelik, 2009). Alanyazında tavsiye edilen ölçüt model iyiliği değerleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Model iyiliği göstergelerine yönelik ölçütler

Model İyiliği Göstergesi	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .10$
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$
NC	$0 \leq NC \leq 2$	$2 \leq NC \leq 5$
NFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$

İki model için DFA analizleri gerçekleştirilmiştir. Model 1'e yönelik yapılan analizlerin sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Ders, öğrenme ve sınav duyguları ölçeği doğrulayıcı faktör analizi

	Duygular	X ²	df	NC	GFI	AGFI	CFI	RMSEA	IFI	NFI	NNFI
Ders duyguları ölçeği DFA sonuçları (model 1)	Keyif	5.44	2	2.72	.99	.96	1.00	.07	1.00	.99	.99
	Umut	.2	1	.2	.97	.85	.97	.00	.97	.97	.92
	Gurur	0	1	1	.98	.89	.98	.00	.98	.98	.94
	Öfke	.73	2	.36	1.00	.99	1.00	.00	1.00	1.00	1.00
	Kaygı	.77	2	.38	1.00	.99	1.00	.00	1.00	1.00	1.00
	Utanma	.24	1	.24	.97	.84	.98	.00	.98	.98	.95
	Umutsuzluk	1.96	2	.98	1.00	.99	1.00	.00	1.00	1.00	1.00
	Sıkılma	.20	1	.2	1.00	1.00	.96	.00	1.00	1.00	1.00
Öğrenme duyguları ölçeği DFA Sonuçları (model 1)	Keyif	.70	1	.70	1.00	.99	1.00	.00	1.00	1.00	1.00
	Umut	5.91	2	2.95	.99	.96	1.00	.07	1.00	.99	.99
	Gurur	1.64	1	1.64	.99	.88	1.00	.09	1.00	.99	.97
	Öfke	1.31	2	.65	1.00	.99	1.00	.00	1.00	1.00	1.00
	Kaygı	8.18	2	4.09	.99	.94	.99	.09	.99	.99	.97
	Utanma	3.41	1	3.41	.98	.91	.99	.08	.99	.99	.96
	Umutsuzluk	2.11	1	2.11	.99	.91	1.00	.09	1.00	.99	.09
	Sıkılma	.41	2	.21	1.00	1.00	1.00	.00	1.00	1.00	1.00
Sınav duyguları ölçeği DFA sonuçları (model 1)	Keyif	1.83	1	1.83	1.00	.97	1.00	.05	1.00	1.00	.99
	Umut	6.59	2	3.3	.99	.95	1.00	.08	1.00	.99	.99
	Gurur	1.36	1	1.36	.98	.82	1.00	.09	1.00	.98	.97
	Öfke	.47	1	.47	.96	.81	.96	.00	.96	.96	.88
	Kaygı	1.35	2	.68	1.00	.99	1.00	.00	1.00	1.00	1.00
	Utanma	.53	1	.53	1.00	.99	1.00	.00	1.00	1.00	1.00
	Umutsuzluk	5.98	2	2.99	.99	.96	1.00	.08	1.00	.99	.99
	Rahatlama	.83	1	.83	.98	.92	.99	.00	.99	.98	.96

Ders duyguları ölçeği için DFA analizi yapılmış ve gurur, umut, sıkılma ve utanma duyguları için elde edilen göstergelerinin ölçüt değerinin dışında olduğu görülmüştür. DFA analizinde önerilen modifikasyonlar incelenmiş gurur duygusu madde 11 ve 12, umut duygusu

madde 7 ve 8, sıklık duygusu madde 31 ve 32 ve utanma duygusu madde 22 ve 23 arasında modifikasyon ürettiği görülmüştür. Kuramsal olarak yapılan incelemenin sonucunda bu modifikasyonların yapılması uygun görülmüştür ve sıra ile yapılmıştır. Modifikasyonlar sonucunda elde edilen iyi uyum iyiliği değerleri incelenmiş ve genel olarak kabul edilebilir ve mükemmel düzey arasında olduğu ortaya konulmuştur.

Öğrenme duyguları ölçeği için DFA analizi yapılmış ve umutsuzluk, keyif, gurur ve utanma duyguları için uyum iyiliği göstergelerinin ölçüt değerinin dışında olduğu görülmüştür. DFA analizinde önerilen modifikasyonlar incelenmiş ve utanma duygusu madde 21 ve 22, gurur duygusu için madde 11 ve 12, keyif duygusu madde 1 ve 2 ve umutsuzluk duygusu madde 27 ve 28 arasında modifikasyon ürettiği görülmüştür. Kuramsal olarak yapılan incelemenin sonucunda bu modifikasyonların yapılması uygun görülmüştür ve sıra ile yapılmıştır. Modifikasyonlar sonucunda elde edilen iyi uyum iyiliği değerleri incelenmiş ve genel olarak kabul edilebilir ve mükemmel düzey arasında olduğu ortaya konulmuştur.

Sınav duyguları ölçeği için DFA analizi yapılmış ve rahatlama, öfke, keyif, utanma ve gurur duyguları için u uyum iyiliği göstergelerinin ölçüt değerinin dışında olduğu görülmüştür. DFA analizinde önerilen modifikasyonlar incelenmiş ve rahatlama duygusu madde 13 ve 14, öfke duygusu için madde 17 ve 19, keyif duygusu madde 1 ve 2 ve gurur duygusu madde 11 ve 10 arasında, utanma duygusu madde 26 ve 27 arasında modifikasyon ürettiği görülmüştür. Kuramsal olarak yapılan incelemenin sonucunda bu modifikasyonların yapılması uygun görülmüştür ve sıra ile yapılmıştır. Modifikasyonlar sonucunda elde edilen iyi uyum iyiliği değerleri incelenmiş ve genel olarak kabul edilebilir ve mükemmel düzey arasında olduğu ortaya konulmuştur.

Maddeler ile ilgili t değerleri DFA analizinde önemli olarak kabul edilen bir diğer ölçüttür. "t" değerleri gizil değişkenlerce gözlenen değişkenin ne kadar yordandığını göstermektedir. .05 anlamlılık düzeyi için t değeri eşik düzeyi 1.96 iken. .01 anlamlılık düzeyinde t değerinin eşik düzeyi 2.58'dir (Çokluk ve ark., 2010; Şimşek, 2007). Sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

DFA sonucu elde edilen t değerleri

	En küçük t değeri	En büyük t değeri
Ders duyguları bölümü	9.59	22.98
Öğrenme duyguları bölümü	5.34	20.45
Sınav duyguları bölümü	4.33	24.04

Tablo 7'de de görüldüğü üzere t değerleri 4.ve 24.04 arasındadır. Bu çalışmada maddelere ilişkin t değerleri 2.56 üstünde olduğu için manidardır.

BDÖ-K Güvenirlik

Cronbach alfa

Başarı duyguları alt ölçekleri olan sınav, der ve öğrenme ilişkili başarı duygularında yer alan her bir duygu durumu için elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları hesaplanmış ve tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8*Sınav, ders ve öğrenme duyguları bölümlerindeki ölçeklere ait Cronbach Alfa değerleri*

	<i>Ders Duygularına İlişkin Cronbach Alfa Değerleri</i>	<i>Öğrenme Duygularına İlişkin Cronbach Alfa Değerleri</i>	<i>Sınav Duygularına İlişkin Cronbach Alfa Değerleri</i>
Keyif	.82	.71	.82
Umut	.80	.88	.89
Gurur	.79	.81	.84
Öfke	.80	.79	.80
Kaygı	.84	.77	.87
Utanma	.89	.83	.88
Umutsuzluk	.90	.87	.87
Sıkılma	.91	.89	.*
Rahatlama	.*	.*	.77

*Not: Rahatlama duygusuna ait ölçek sadece sınava ilişkin duygular ölçeğinde, sıkılma duygusuna yönelik ölçek ise sadece ders ve öğrenme duygularında yer almaktadır.

Tablo 8.'den de görüldüğü üzere ders duyguları ölçeğine ait duyguların Cronbach Alfa katsayıları .79 ve .91 arasında, öğrenme duygularına ait duyguların Cronbach Alfa .71 ile .89 arasında ve sınav duyguları ölçeğine ait duyguların Cronbach Alfa .77 ile .89 arasında değişmektedir. Elde edilen güvenilirlik değerleri ölçeklerin güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

Ayrıca genel olarak ders, öğrenme ve sınav duyguları ölçekleri Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen değerler Tablo 9.'da sunulmuştur.

Tablo 9*Sınav, ders ve öğrenme duyguları ölçeklerine ait genel Cronbach Alfa değerleri*

	<i>a</i>
Ders Duyguları Ölçeği	.83
Öğrenme Duyguları Ölçeği	.81
Sınav Duyguları Ölçeği	.73

Tablo 9'dan da görüldüğü üzere ders, öğrenme ve sınav duyguları ölçeklerinden elde edilen Cronbach Alfa katsayıları .70 üzerindedir ve ölçeklerin güvenilir olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2018).

İki yarı test (Spearman Brown)

Ders, öğrenme ve sınava ilişkin duygular ölçeklerinin her birinde yer alan başarı duygularına yönelik Spearman Brown iki yarı test korelasyonu hesaplanmıştır. Bu yöntem eşdeğer iki yarı güvenilirliği olarak da adlandırılır. Alt boyutları olan ölçeklerde her bir alt boyut bir bütün olarak kendi içinde değerlendirilir ve hesaplamalar her bir alt boyut için ayrı gerçekleştirilir. Spearman Brown ölçek güvenilirliğini hesaplamada en sık kullanılan yöntemlerden birisidir (Tavşancıl, 2006). Bu çalışmada ders, öğrenme ve sınava ilişkin her bir duygu durumu alt boyutunun güvenilirliğini test etmek için iki-yarı test güvenilirliği SPSS 22 paket programı kullanılarak hesaplanmıştır. Hesaplama yaparken her bir duyguya ait maddeler

Tablo 10

Spearman Brown iki yarı test güvenilirliği

	<i>Derse ilişkin duygular</i>	<i>Öğrenmeye ilişkin duygular</i>	<i>Sınava ilişkin duygular</i>
Keyif	.81	.78	.86
Umut	.82	.89	.90
Gurur	.81	.84	.87
Öfke	.80	.79	.79
Kaygı	.85	.78	.87
Utanma	.91	.82	.87
Umutsuzluk	.89	.83	.86
Sıkılma	.88	.89	.*
Rahatlama	.*	.*	.79

*Not: Rahatlama duygusuna ait ölçek sadece sınava ilişkin duygular ölçeğinde, sıkılma duygusuna yönelik ölçek ise sadece ders ve öğrenme duygularında yer almaktadır.

Tablo 10'a göre Spearman Brown iki yarı test korelasyonu incelendiğinde korelasyon değerlerinin .78 ve .91 arasında değiştiği görülmektedir. Bu korelasyon değerleri BDÖ-K'nın güvenilirliği için yeterli olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2018).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışma BDÖ-K'nın (Bieleke ve ark., 2020) Türk kültürüne uyarlanması amacı ile gerçekleştirilmiştir. Bieleke ve ark. (2020) ölçeğin kısa formunu oluşturmasındaki asıl sebebin başarı duyguları ölçeğinin çok uzun olması ve bu sebeple uygulama için çok pratik olmaması olduğunu belirtmiştir. Alan yazın incelendiğinde ölçeğin uzun formu daha önce Türk kültürüne uyarlandığı (Can ve ark., 2020), ancak kısa formunun Türk kültürüne uyarlanmadığı

görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde ayrıca başarı duyguları anketinin öğretmen adayları için kısaltılarak geçerlik güvenirlik çalışması yapıldığı görülmektedir (Bakır ve ark., 2021). Ancak kısa formu oluşturulan bu anketin sadece ders ile ilişkili başarı duygularını kapsadığı, öğrenme ve sınav ilişkili duyguları kapsamadığı görülmektedir. Alanyazında ayrıca başarı duygularına ilişkin olarak öğretmen adayları için öğretmen duygu ölçeği-matematik Türkçe formu (Hacıömeroğlu, 2020), başarı duygusu ölçeği-ilkokul (Hacıömeroğlu ve ark., 2013) ölçeklerinin olduğu görülmektedir. Başarı duygusu ölçeği-ilkokul formunda ilkokul öğrencileri için sıkılma, kaygı ve keyif duyguları ele alınmış (Hacıömeroğlu ve ark., 2013) ve öğretmen adayları için Hacıömeroğlu geliştirilen (2020) ölçek ise üç duygu durumunu (öfke, kaygı, keyif) kapsamaktadır. Dolayısıyla alanyazında öğrenme, sınav ve ders ortamlarında lise öğrencilerinin tecrübe ettiği duyguları ele alan başarı duyguları anketinin uzun formu (Can ve ark., 2020), dışında kısaltılmış bir ölçek bulunmamaktadır.

BDÖ-K'nın Türk kültürüne uyarlanması sürecinde ölçeğin bölümleri olan ders, öğrenme ve sınav ilişkili duygular bölümlerinde yer alan her bir duygu durumu için DFA analizleri gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin DFA analizi gerçekleştirilirken Pekrun ve ark. (2011) ortaya koyduğu üç model incelenmiştir. Ayrıca ölçeğin uzun formunun Türk kültürüne uyarlanmış halinin de benzer şekilde bu üç model ile analiz edildiği görülmüştür. Pekrun ve ark. (2011) ortaya koyduğu Model 1'de her bir duygu durumuna ilişkin tek faktörlü yapı bulunmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler ölçülen duyguya ait faktörlerin göstergeleridir. BDÖ-K'nın DFA analizinde bu model dikkate alınmış ve analizler gerçekleştirilmiştir. DFA analizlerinin sonuçları incelendiğinde her bir duygu durumu için elde edilen iyi uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir ve mükemmel düzey arasında olduğu görülmüştür. Bu nedenle elde edilen DFA analizleri sonuçlarının Başarı Duyguları Anketinin (Pekrun ve ark., 2011) uzun formunun hem orijinal hali hem de Türkçeye uyarlanmış uzun hali (Can ve ark., 2020) ile paralel olduğu görülmektedir.

Gerçekleştirilen DFA analizleri sonucunda ölçeğin Türk kültürüne uyarlanmış halinin genel olarak ölçeğin orijinal halinin psikometrik özellikleri ile benzer olduğu görülmüştür. Bu sebeple tüm maddeler aynı şekilde kalmıştır. Ancak ders duyguları için yapılan DFA analizlerde gurur duygusu madde 11 ve 12, umut duygusu madde 7 ve 8, sıkılma duygusu madde 31 ve 32 ve utanma duygusu madde 22 ve 23 arasında modifikasyon gerçekleştirilmiştir. Öğrenme duyguları ölçeği için DFA analizi sonucunda utanma duygusu madde 21 ve 22, gurur duygusu için madde 11 ve 12, keyif duygusu madde 1 ve 2 ve umutsuzluk duygusu madde 27 ve 28 arasında modifikasyon gerçekleştirilmiştir. Sınav ilişkili duygular ölçeğinde ise rahatlama duygusu madde 13 ve 14, öfke duygusu için madde 17 ve 19, keyif duygusu madde 1 ve 2 ve gurur duygusu madde 11 ve 10 arasında, utanma duygusu madde 26 ve 27 arasında modifikasyon gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin uzun formunda (Pekrun ve ark., 2011) ve İspanyolcaya çevrilmiş formu (Sánchez-Rosas, 2015) incelendiğinde herhangi bir modifikasyon yapılmadığı görülmektedir.

BDÖ-K formuna ait alt ölçekler olan ders, sınav ve öğrenme ilişkili duygular bölümlerindeki her bir duyguya ait ölçeklerin tutarlılıklarını ölçmek için Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Ders duyguları ölçeği Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları .79 ve .91 arasında, öğrenme duyguları ölçeği Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları .71 ile .89 arasında ve sınav duyguları ölçeği Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları .77 ile .89 arasında değiştiği bulunmuştur. Ölçeğin kısa formunun orijinal halinin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayılarının .64 ve .88 arasında olduğu, uzun formunun ise .75 ve .93 arasında olduğu görülmektedir (Bieleke ve ark., 2020). Ayrıca BDÖ-K'nın İspanyol kültürüne uyarlanmış halinin .78 ve .88 arasında

olduğu görülmektedir (Trigueros ve Aguilar-Parra, 2022). Ayrıca deneysel fen eğitimi bağlamında ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapıldığı çalışmada edilen Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .67 ve .82 arasındadır (Macías León ve ark., 2022). Ölçeğin uzun formunun İspanyolcaya uyarlanmış halinin ise Cronbach Alfa iç tutarlık katsayılarının .82 ve .96, (Sánchez-Rosas, 2015) olduğu görülmüştür. Sınav duyguları bölümünün geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapıldığı Almanca formunda (Pekrun ve ark., 2004) ise Cronbach Alfa iç tutarlık katsayılarının .70 ve .94 arasında olduğu görülmektedir. Genel olarak bu çalışmada elde edilen Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıların ölçeğin orijinal formu ve orijinal uzun formu ile ve diğer dillere gerçekleştirilen uyarlama çalışmaları ile paralel olduğu görülmektedir.

Çalışmada ayrıca ölçeğin güvenilirliğini test etmek için Spearman Brown iki yarı test korelasyonu hesaplanmıştır. Spearman Brown iki yarı test korelasyonu sonuçları incelendiğinde her bir alt ölçeğe ait olan duygu durumları için korelasyon değerlerinin .78 ve .91 arasında değiştiği görülmektedir. Bu korelasyon değerleri BDÖ-K'nın güvenilirliği için yeterli olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2018).

Gerçekleştiren çalışma sonunda BDÖ-K'nın hem uygulanması hem de değerlendirilmesinin kolay bir ölçek olduğu görülmüştür. Sivas ilinde ortaöğretim kademesinde yer alan öğrencilerden elde edilen verilere ait geçerlilik ve güvenilirlik kanıtlarını yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca ölçeğin faktör yapılarının ölçeğin orijinal formu ile benzer olduğu ortaya koyulmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin öğrencilerin ders, öğrenme ve sınav ortamlarında tecrübe ettikleri farklı başarı duygularını belirlemede kullanılabileceğini göstermektedir. Ölçek modüler olarak tasarlanmıştır. Bu sebeple farklı dersler için yönerge değiştirilerek istenilen duygu durumlarını belirlemek amacı ile kullanılabilir. Araştırmacıların başarı duyguları ile ilişkili olduğunu düşündükleri farklı değişkenleri incelemek amacı ile kullanabilecekleri düşünülmektedir. Ayrıca araştırmacılar Japonca, Almanca ve İspanyolca gibi farklı kültürlere uyarlanmış olan ölçeğin uzun formu ile elde ettikleri sonuçları karşılaştırarak kültürler arası karşılaştırmalı araştırmalar yapabilirler. Sonuç olarak hem öğretmenlere hem de araştırmacılara ölçeğin tümünü veya belirli bir kısmını farklı dersler ile ilişkili olarak öğrencilerin farklı ortamlardaki duygularını ölçmek istediklerinde bu ölçeği kullanmaları önerilmektedir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamladığı doktora tezinin bir parçasıdır. İkinci yazar çalışmanın tüm sürecinde rehberlik etmiştir.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın hazırlanması, uygulanması, veri toplanması, sonuçların yorumlanması ve makalenin yazılması aşamalarında herhangi bir çıkar çatışması alanının bulunmadığını beyan ederiz.

Kaynakça

- Alpaslan, M. M. ve Ulubey, Ö. (2017). Adaptation of the teacher emotion scale into Turkish culture. *Turkish Studies*, 12(25), 119–130. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12343>
- Bakır, E., Uslu, N. A. ve Usluel, Y. K. (2021). Başarımla ilgili duygular anketinin öğretmen adayları için geçerleme çalışması ve kısa formu. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 412–438.
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *SPINE*, 25(24), 3186–3191. <https://doi.org/10.1080/000163599428823>
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588–606. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.588>
- Bieleke, M., Gogol, K., Goetz, T., Daniels, L., & Pekrun, R. (2020). The AEQ-S: A short version of the achievement emotions questionnaire. *Contemporary Educational Psychology*, 101940, 101940. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101940>
- Borsa, J. C., Damásio, B. F., & Bandeira, D. R. (2012). Cross-cultural adaptation and validation of psychological instruments: Some considerations. *Paidéia*, 22(53), 423–432. <https://doi.org/10.1590/1982-43272253201314>
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (16. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çalık, B. (2014). *The relationship between mathematics achievement emotions, mathematics self-efficacy, and self-regulated learning strategies among middle school students* (Issue August). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Can, Y., Sarıkaya, E. E. ve Bardakçı, S. (2020). Başarı duyguları anketinin Türk kültürüne uyarlanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(2), 673–693. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.697110>
- Cho, Y. A. (2022). The relationship between self-efficacy and achievement emotions in Korean EFL classrooms. *The Asia-Pacific education researcher*, 64, 193-214.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Esen, M. F. ve Timor, M. (2019). Çok değişkenli aykırı değer tespiti için klasik ve dayanıklı mahalalanobis uzaklık ölçütleri: Finansal veri ile bir uygulama. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*. <https://doi.org/10.18092/ulikidince.579570>
- Geisinger, K. F. (1994). Cross-cultural normative assessment: Translation and adaptation issues influencing the normative interpretation of assessment instruments. *Psychological Assessment*, 6(4), 304–312. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.4.304>
- Göçer Şahin, S., İlhan Beyaztaş, D. ve Bostancı, Y. (2020). Öğretmen duygu ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 1–22. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.12343>
- Hacıömeroğlu, G. (2020). Öğretmen adayları için öğretmen duygu ölçeği-matematik Türkçe formu: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Sakarya*, 20(2), 133–147.
- Hacıömeroğlu, G., Bilgen, S. ve Tabuk, M. (2013). Başarı duygusu ölçeği-ilkokul'un Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38(38), 85–96. <https://doi.org/10.15285/EBD.2013385568>
- Hadfield, O. D., & Maddux, C. D. (1988). Cognitive style and mathematics anxiety among high school students. *Psychology in the Schools*, 25(1), 75–83. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(198801\)25:1<75::AID-PITS2310250113>3.0.CO;2-F](https://doi.org/10.1002/1520-6807(198801)25:1<75::AID-PITS2310250113>3.0.CO;2-F)
- Hambleton, R. K., & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 53(9), 1689–1699.
- Harrington, D. (2008). *Assessing confirmatory factor analysis model fit and model revision. Confirmatory factor analysis* (1st Editio). Oxford University Press.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural equation modelling with the SIMPLIS command language*. Scientific Software International, Inc.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (Third Edit). The Guilford Press.
- Macías León, K., de las Heras Pérez, M. Á., Romero Fernández, R., González Castanedo, Y., & Sáenz-López, P. (2022). Validation of the Achievement Emotions Questionnaire for experimental science education (AEQ-S). *Behavioral Sciences*, 12(12). <https://doi.org/10.3390/bs12120480>

- Maneesriwongul, W., & Dixon, J. K. (2004). Instrument translation process: A methods review. *Journal of advanced nursing. Archives of Otolaryngology--Head and Neck Surgery*, 48(2), 175–186. <https://doi.org/10.1001/archotol.1987.01860040098030>
- Manley, M. J., & Rosemier, R. A. (1972). Developmental trends in general and test anxiety among junior and senior high school students. *The Journal of Genetic Psychology*, 120, 219–226.
- Marsh, H. W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103(3), 391–410. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.391>
- Nasser, F., Takahasi, T., Benson, J., Takahashi, T., & Benson, J. (1997). The structure of test anxiety in israeli-arab high school students: An application of confirmatory factor analysis with miniscales, Anxiety, Stress, & Coping: *Anxiety, Stress, & Coping An International Journal*, 10(2), 129–151. <https://doi.org/10.1080/10615809708249298>
- Pekrun, R. (2000). A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions. In J. Heckhausen (Ed.), *Motivational psychology of human development: Developing motivation and motivating development* (pp. 143–163). Elsevier Science.
- Pekrun, R. (2005). Progress and open problems in educational emotion research. *Learning and Instruction*, 15(5), 497–506. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.014>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., Perry, R. P., Pekrun, R., & Schutz, P. A. (2007). The control-value theory of achievement emotions. An integrative approach to emotions in education. *Emotion in Education*, 13–36. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50003-4>
- Pekrun, R., & Frese, M. (1992). Emotions in work and achievement. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 7(January 1992), 153–200. <https://www.researchgate.net/publication/284585219>
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36–48. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>
- Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R. P., Kramer, K., Hochstadt, M., Molfenter, S., Hoschstadt, M., & Molfenter, S. (2004). Beyond test anxiety: Development and validation of the Test Emotions Questionnaire (TEQ). *Anxiety, Stress and Coping: An International Journal*, 17(3), 287–316. <https://doi.org/10.1080/10615800412331303847>
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002a). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91–106. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002b). Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges. In E. Frydenberg (Ed.), *Beyond Coping: Meeting Goals, Visions and Challenges* (pp. 149–173). Oxford University Press.
- Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2010). Achievement emotions: A control-value approach. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(4), 238–255. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00259.x>
- Qinthara, M. F., Anshari, N. I., Bagaskara, B., Dan, R., Adhitya, Y., Al, F., Suryadimulya, F., & Fitriana, E. (2023). Benarkah lagging audiovisual dapat memunculkan emosi?: Sebuah kajian emotional stimulus. *Journal of Psychological Science & Profession*, 7(1), 81–89.
- Randelović, K., & Kostić, J. O. (2022). Boredom and online learning motivated attention and regulation strategies during covid-19. *Psychological Applications and Trends 2022*, 5(May), 310–314. <https://doi.org/10.36315/2022inpact072>
- Ranellucci, J., Robinson, K. A., Rosenberg, J. M., Lee, Y., Roseth, C. J., & Linnenbrink-Garcia, L. (2021). Comparing the roles and correlates of emotions in class and during online video lectures in a flipped anatomy classroom. *Contemporary Educational Psychology*, 65(March), 101966. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101966>
- Sánchez-Rosas, J. (2015). The achievement emotions questionnaire-Argentina (AEQ-AR): Internal and external validity, reliability, gender differences and norm-referenced interpretation of test scores. *Revista Evaluar*, 15(1). <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v15.n1.14908>
- Schutz, P. A., Pekrun, R., & Phye, G. D. (2007). *Emotion in education* (Vol. 10). CA: Academic Press.
- Şimşek, Ö. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş; Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ekinoks Yayıncılık.

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (Fifth Edit). Pearson. <https://doi.org/10.1515/snde-2014-0102>
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (3. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Trigueros, R., & Aguilar-Parra, J. M. (2022). Adaptation and testing of the factorial structure of the Achievement Emotional Questionnaire-Short to the Spanish context of physical education classes. *European Physical Education Review*, 28(3), 777–796. <https://doi.org/10.1177/1356336X221082993>
- Wang, J., & Wang, X. (2020). *Structural equation modeling applications using Mplus* (Second Edi). John Wiley & Sons.
- Yılmaz, V. ve Çelik, H. (2009). *LISREL ile yapısal eşitlik modellemesi-I*. Pegem Akademi.

Extended Abstract

Introduction

Emotions are effective in many areas such as motivation, belief in self-efficacy, attitude, concentration, study strategies (Pekrun and Stephens, 2010) and ultimately have an important role in success. It is generally accepted that emotions are a multidimensional phenomenon. Because emotions consist of many components such as cognitive, affective, psychological, instinctive, etc. (Pekrun and Stephens, 2010). Emotions can arise depending on the outcome of an action, as well as before or during the event (Pekrun, 2006).

Pekrun (2006) stated that the achievement emotions are effective in the feelings of success experienced by the idea of controllability that the individual can do an action and the value he gives to it. Pekrun and Stephens (2010) stated that being able to perform an action for a particular learning situation would cause him to experience different emotional states if he felt under his control or otherwise. For example, the thought that a student can easily do an assignment and the thought that he cannot do it will cause different feelings. In the first case, positive emotions will be triggered, while in the second case, negative emotions will be triggered.

In addition to the idea of controllability, the importance that students attach to a certain learning activity and the degree to which it will be experienced will be important in shaping the emotions (Pekrun et al., 2002b). For example, a student who values mathematics will experience a positive achievement emotion, while a student who does not value will experience a negative emotion (Pekrun, 2006). To explain on a slightly more detailed example, if students feel competent enough to participate in any class activity, they will feel high control, and if they appreciate the importance of this activity, they will feel high value. These two states will stimulate the activating emotions that are positive. However, for the same classroom activity, if the student thinks that this activity is too challenging, he will have a feeling of low control, and if he thinks that this activity is unimportant for him, he is likely to experience negative activating emotions (Ranellucci et al., 2021).

The original form of the Achievement Emotions Scale (AEQ) was developed by Pekrun, Goetz and Perry (Pekrun et al., 2002) to measure the emotions that students experience in academic settings such as lectures, learning, and exams. This scale is designed to assess students' emotions and consists of 24 scales. Bieleke, Gogol and Goetz (2020) stated that the AEQ consists of a large number of items, with 6 to 12 items per scale, which limits the applicability of the AEQ for studies requiring short implementation time, and therefore created the short form of the scale. They developed the short form of the AEQ (AEQ-S)" and created a new format consisting of 4 items for each achievement emotion. In the new format, the conceptual scope of the tool has been preserved (Bieleke et al., 2020).

Method

In this study, it is aimed to adapt AEQ-S, prepared by Bieleke et al. (2020), to Turkish culture. In scale adaptation studies, two different methods are used in the translation process as forward translation and reverse translation (Maneesriwongul & Dixon, 2004). In this method, the scale is translated from the native language to the target language, then translated back

to the native language to see the consistency between the two. In this study, the back translation method was used.

In the process of translating the AEQ-S into Turkish, a group of 10 experts who had not seen the scale before were studied with. After the completion of the translation work, temporary scale items were determined by the researchers in terms of the consistency between translations.

In the next stage, a form was created to evaluate the appropriateness of the translation. In this form, a score between 0-10 was made in order to evaluate the appropriateness of the translation of each item and the experts were asked to give a score according to the appropriateness of the translation. Afterwards, a form was prepared to evaluate each item in terms of meaning and grammar of Turkish language and culture. Experts consist of a group that has not seen this scale before. The obtained score averages show that the translation of the scale items is suitable for the Turkish language in terms of meaning and structure.

The Turkish form was translated back into English. The original scale items were compared with the translation, and it was decided that language consistency was ensured. A pilot study was conducted with 5 students studying at the secondary level using the "thinking aloud" method for apparent validity. As a result of the "think aloud" study, it was seen that the items were easily understood by the students.

For the data collection process, total 355 students participated. In the data analysis, the maximum likelihood method was used as an estimator with the LISREL 8.71 package program. In order to use this method, it is necessary to first examine the multiple normality assumption and the multiple outliers that may affect the results of the research (Harrington, 2008). In addition to the multi-normality, univariate and bivariate distribution being normal, the distribution of all variable pairs must be linear and homoscedastic. In this study, firstly, univariate extreme values were examined using box chart and extreme values were extracted from the data set. Univariate normality of the data distribution was examined by using skewness and kurtosis values and the assumption of normality is satisfied. Multiple extreme values were also examined using the mahalanobis distance and no outliers were found at the .001 significance level that could affect the results (Esen and Timor, 2019). The obtained data revealed that DFA analysis can be performed with this data set.

Findings, Conclusion and Discussion

Confirmatory factor analysis based on maximum probability estimation was used to test the factor structures of the course, learning and test emotions scales, which are the subscales of AEQ-S. When testing the factor structures of the short form of the scale, Bieleke ve ark. (2020) based on the work done by Pekrun et al. (2011). In addition, the long form of the scale adapted to Turkish culture (Can et al., 2020) was examined and it was seen that the study by Pekrun et al. (2011) was taken as a basis. Pekrun et al. (2011) first put forward three different models. Model 1 has a single-factor structure for each emotional state. All the items on the scale here are indicators of the factor of the emotion being measured. In Model 2, each scale is examined in four factors: physiological, motivational, cognitive, and affective. When the long form of the scale adapted to Turkish culture (Can et al., 2020) is examined, it is seen that the factor structures of the scale are examined through these three models. In this study, Model 1

was taken as a basis because the observed variables related to each mood state were expected to measure directly related emotion.

DFA analysis was performed for the course emotions scale, and it was seen that the indicators of goodness of fit for feelings of pride, hope, boredom, and shame were outside the value set as the criterion. The modification proposals produced were examined and it was seen that the pride produced modifications between items 11 and 12, hope between items 7 and 8, boredom between items 31 and 32, and shame between items 22 and 23. As a result of the theoretical examination, it was found appropriate to carry out these modifications and they were carried out respectively. The goodness of fit indexes obtained at the end of modification were found to be between the generally acceptable level and the perfect level.

DFA analysis was performed for the learning emotions scale, and it was seen that the goodness of fit indexes for hopelessness, joy, pride, and shame were outside the value determined as the criterion. The modification proposals produced were examined and it was seen that the shame produced between items 21 and 22, pride between items 11 and 12, the joy between items 1 and 2, and hopelessness between items 27 and 28. As a result of the theoretical examination, it was found appropriate to carry out these modifications and they were carried out respectively. The goodness of fit indexes obtained at the end of modification were found to be between the generally acceptable level and the perfect level.

DFA analysis was performed for the test emotions scale, and it was seen that the goodness of fit indexes of relaxation, anger, joy, shame, and pride were outside the value set as the criterion. The modification suggestions produced were examined and it was seen that relaxation produced between items 13 and 14, the feeling of anger between items 17 and 19, the sense of pleasure between items 1 and 2 and the sense of pride between items 11 and 10, and the sense of shame between items 26 and 27. As a result of the theoretical examination, it was found appropriate to carry out these modifications and they were carried out respectively. The goodness of fit indexes obtained at the end of modification were found to be between the generally acceptable level and the perfect level.

Another important criterion in DFA analysis is the t values for the substances. The obtained t-value reveals the extent to which the observed variable is predicted by the latent variable. While the significance level is .05, the threshold level for the t value is 1.96, and the threshold level for the t value for the significance level is .01 is 2.58 (Çokluk et al., 2010; Şimşek, 2007). The smallest t value was 4.33 and the largest t value was 24.04. In this study, it is significant because the t values obtained for the substances are above 2.56.

Cronbach Alpha internal consistency coefficients of test, course and learning emotions scales sub-dimensions were calculated. Cronbach Alpha internal consistency coefficients range from .79 to .91 for course emotions, from .71 to .89 for learning emotions scale, from .77 to .89. for exam emotions scale. The obtained reliability values reveal that the scales are reliable (Büyüköztürk, 2018).

In this study also, two-half test reliability was calculated by using SPSS 22 package program to test the reliability of each emotion sub-dimension. When calculating, the items of each emotion are divided into two halves. When the Spearman Brown two-half test correlation is examined, it is seen that the correlation values vary between .78 and .91. These correlation values show that it is sufficient for the reliability of AEQ-S (Büyüköztürk, 2018).

Conclusion and Discussion

At the end of the study, it was seen that the validity and reliability evidence of the data obtained from the students in the secondary education level in Sivas province was high. It was also revealed that the factor structures of the scale were similar to the original form of the scale. These results show that the scale can be used to determine the different achievement emotions that students experience in classroom, learning and examination environments. The scale is designed modularly. For this reason, the directive for different courses can be changed and used to determine the desired emotional states. It is thought that researchers can use it to examine different variables that they think are associated with feelings of accomplishment.

Contribution Rate of the Researchers

The study is part of the doctoral dissertation completed by the first author under the supervision of the second author. The second author guided throughout the whole process of the study.

Statement of Conflict of Interest

The authors declare that they have no conflicts of interest to disclose.



DOI: 10.18039/ajesi.1359911

Multiple Mediation of Aggression in the Relationship between Social Media Addiction and Positivity in High School Students¹

Celal CAN², Mehmet Ali YILDIZ³

Date Submitted: 13.09.2023 **Date Accepted:** 18.07.2024 **Type⁴:** Research Article

Abstract

The purpose of the current study is to investigate the multiple mediation of aggression between social media addiction and positivity in high school students. The other aim of the study is to examine whether high school students' levels of social media addiction, aggression and positivity differ according to gender variables. The study employed the correlational research design, a subtype of the general survey model. The sample of the study consisted of a total of 400 students, including 220 female students and 180 male students, who were attending high schools in the Şehitkamil district in the city of Gaziantep in the 2021-2022 school years. The Bergen Social Media Addiction Scale, the Aggression Scale Short Form, the Positivity Scale and a Personal Information Form were used to collect data in the study. Descriptive statistics, Pearson correlation analysis, mediation analysis and bootstrap analysis were used to analyse the data. According to the findings obtained in the study, significant correlations were found between positivity, social media addiction and aggression. According to the results of the mediation analysis, hostility, one of the sub-dimensions of aggression, mediated between social media addiction and positivity, while other sub-dimensions of aggression did not. According to the t-test results, the mean scores of male and female students for social media addiction, physical aggression, anger and positivity were found to be significantly different according to the gender variable. The mean scores of social media addiction and anger of female students were found to be higher than those of male students, while the mean scores of physical aggression and positivity of male students were found to be higher than those of female students. On the other hand, verbal aggression, hostility and overall aggression mean scores were not found to differ significantly by gender. A discussion of relevant literature and recommendations for future research.

Keywords: Positivity, aggression, social media addiction, adolescents

Cite: Can, C., & Yıldız, M. A. (2024). Multiple mediation of aggression in the relationship between social media addiction and positivity in high school students. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(2), 576-611. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1359911>



¹ An abstract of this study was presented as an oral presentation at the 24th International Psychological Counselling and Guidance Congress held at Ankara University between 17-19 November 2023.

² Psychological Counsellor, Ministry of National Education, Turkey, pdcelalcan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8525-6096>

³ (Corresponding author) Associate Prof. Dr, Adiyaman University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Psychology, Turkey maliyildiz@adiyaman.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3297-2982>

⁴ This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Adiyaman University, dated 11.01.2022 and issue number 182.



DOI: 10.18039/ajesi.1359911

Lise öğrencilerinde Sosyal Medya Bağımlılığı ile Pozitiflik Arasındaki İlişkide Saldırganlığın Çoklu Aracılığı¹

Celal CAN², Mehmet Ali YILDIZ³

Gönderim Tarihi: 13.09.2023 Kabul Tarihi: 18.07.2024 Türü⁴: Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ile pozitiflik arasında saldırganlığın çoklu aracılığını incelemektir. Araştırmanın bir diğer amacı ise lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı, saldırganlık ve pozitiflik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Araştırmada genel tarama modelinin alt türü olan ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Araştırma örneklemini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili Şehitkamil ilçesi liselerinde okuyan 220 kız öğrenci, 180 erkek öğrenci olmak üzere toplam 400 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada verileri toplamak için Bergen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği, Saldırganlık Ölçeği Kısa Formu, Pozitiflik Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmanın veri analizlerinde tanımlayıcı istatistikler Pearson korelasyon analizi, aracılık analizi ve Bootstrap analizi yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre pozitiflik ile sosyal medya bağımlılığı ve saldırganlık arasında anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Aracılık bulgularına göre saldırganlığın alt boyutlarından olan düşmanlığın, sosyal medya bağımlılığı ile pozitiflik arasında aracılık ettiği saldırganlığın diğer alt boyutlarının ise aracılık etmediği görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre yapılan t testi sonuçlarına göre kız ve erkek öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı, fiziksel saldırganlık, öfke ve pozitiflik puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu farklar incelendiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sosyal medya bağımlılığı ve öfke puan ortalamalarının daha yüksek olduğu; erkek öğrencilerin de kız öğrencilere göre fiziksel saldırganlık ve pozitiflik puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Öte yandan sözel saldırganlık, düşmanlık ve saldırganlık toplam puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir. Çalışmanın sonuçları alan yazın çerçevesinde tartışılmış ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Pozitiflik, saldırganlık, sosyal medya bağımlılığı, ergenler

Atıf: Can, C. ve Yıldız, M. A. (2024). Lise öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ile pozitiflik arasındaki ilişkide saldırganlığın çoklu aracılığı. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(2), 576-611. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1359911>

¹ Bu çalışmanın bir özeti 17-19 Kasım 2023 tarihleri arasında Ankara Üniversitesinde gerçekleştirilen 24.Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Psikolojik Danışman, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, pdcelalcan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8525-6096>

³ (Sorumlu Yazar) Doç. Dr., Adıyaman Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Türkiye, maliyildiz@adiyaman.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3297-2982>

⁴ Bu çalışma Adıyaman Üniversitesi'nin 11.01.2022 tarih ve 182 sayılı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

Giriş

Amerikan Psikoloji Derneği Başkanlığı sırasında 1998 yılındaki bir konuşmasında Pozitif psikolojiden ilk defa söz eden Martin Seligman, II. Dünya Savaşı'ndan sonra psikoloji biliminin insanların sadece zarar görmüş tarafıyla ilgilenip güçlü yanlarını göz ardı ettiğini vurgulamıştır (Seligman, 1998). Yani geleneksel psikoloji, patolojilerin teşhisine ve tedavisine dikkat çekip bunu düzeltme yoluna giderken (Sheldon ve King, 2001) pozitif psikoloji, kişinin olumlu özelliklerine ve yönlerine odaklanmaktadır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikoloji, bireye hayatının her alanında olumlu bir bakış açısıyla bakmasını sağlayan; bireyin, grupların ve kurumların işleyiş ve gelişim süreçlerinin veya koşullarının araştırılması olarak tanımlanabilir (Gable ve Haidt, 2005). Seligman ve Csikszentmihalyi (2000) pozitif psikolojiyi kişisel ve grup düzeyinde ele almaktadır. Kişisel olarak olumlu bireysel özelliklerden söz etmektedirler. Bunlar; esenlik, memnuniyet, umut, iyimserlik, akış, mutluluk, özgünlük, bağışlayıcılık, maneviyat, yetenek ve bilgeliktir. Grup düzeyinde ise; vatandaşlık erdemleri, sorumluluk, fedakârlık, nezaket, özen ve iş ahlakıdır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikoloji sağlıklı olan bireyin kendini daha neşeli, anlamlı, pozitif hissettiği ve tatminkâr olduğu bir hayatı amaçlamaktadır (Günaydın, 2017).

Seligman ve Csikszentmihalyi'nin (2000) pozitif psikoloji tanımlarının ardından bu konuda birçok araştırma yapılmıştır. Bununla birlikte ortaya çıkan kavramlardan birisi de "pozitiflik"tir. Pozitifliğin yeni bir kavram olması sebebiyle alan yazında pozitiflikten farklı biçimlerde bahsedilmiştir. Caprara ve Steca (2005) pozitiflik kavramını "pozitif düşünme" olarak belirtmektedir. Ayrıca ilgili literatürde pozitifliği "pozitif yönelim" olarak belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Alessandri ve diğerleri, 2012; Caprara, 2009; Caprara, Alessandri ve Barbaranelli, 2010; Caprara ve diğerleri, 2010; Ryff, 1989a; Ryff, 1989b). Pozitif yönelim, bireyin kendisi, hayatı ve geleceğine olumlu bakmaya, kalıtımsal olarak daha yatkın olduğunu doğrulasa da hem çevresel fırsatlar hem de bireysel deneyimlerde oldukça önemlidir (Caprara, Alessandri ve Barbaranelli, 2010). Pozitif yönelim, kişinin hayatına renk katıp bireyin potansiyelini ortaya çıkarmada önemli bir ön eğilime sahiptir (Caprara, 2009). Caprara ve diğerleri (2012) pozitiflik ölçeğini geliştirdikleri süreçte pozitif yönelim ve pozitif düşünmenin artık pozitiflik olarak tanımlanacağını belirtmişlerdir. Buna göre pozitiflik; iyimserlik, yaşam doyumu ve benlik saygısının bir araya geldiği ortak bir nokta olup kişinin benliğine, geleceğine ve geçmişine ilişkin düşünceleri olarak ifade edilmektedir (Alessandri ve diğerleri, 2012). Yıldız (2016) bireyin benliğine ilişkin değerlendirmelerinin benlik saygısını; hayata dair değerlendirmelerinin yaşam doyumunu, geleceğe dair değerlendirmelerinin ise iyimserliğini yansıttığını belirtmektedir. Pozitifliği "pozitif işleyiş" olarak ele alan Ryff (1989a; 1989b) ise bunun altı boyutunun olduğunu belirtmektedir. Bunlar:

- 1) Kendini kabul etme; bireyin benliğine ve yaşamına dair olumlu bir tutuma sahip olmasıdır. Pozitif psikolojik işleyişin merkezinde yer alan bu boyut aynı zamanda bireyin kendini gerçekleştirme, optimal işleyiş ve olgunluğunun da bir özelliğidir.
- 2) Başkalarıyla olumlu ilişkiler; bireyin tüm insanlar için güçlü şefkat ve empati, daha fazla sevgi, derin dostluk ve başkalarıyla özdeşleşmesi olarak tanımlanır.
- 3) Özerklik; bireyin kendi kararlarını kendisinin verebilmesi, bağımsız olması ve davranışlarında içten denetimli olmasıdır.
- 4) Çevresel ustalık; bireyin kendi yaşam alanını ruh haline uygun olarak çevreyi değiştirip seçmesiyle birlikte çevreye hem hâkim olup hem de aktiftir.

- 5) Hayatın amacı; pozitif işleyişe sahip bireylerin yaşama dair amaçları, niyetleri vardır ve yaşamlarının anlamlı olduğu hissine sahiptirler.
- 6) Kişisel gelişim; bireyin potansiyelini fark etmesi ve geliştirmesine ihtiyaç duymasındır.

Bireylerin pozitifliğini olumsuz yönde etkileme potansiyele sahip değişkenlerden birisinin saldırganlık olduğu düşünülebilir. Alan yazında saldırganlıkla ilgili birçok farklı tanımlama yapılmıştır. Saldırganlık, insanlar arasında sorun yaratan ve varlığı rahatsızlık veren bir durum olup (Tuzgöl, 2000) tipik bir şekilde başka bir bireye zarar vermeyi hedefleyen davranıştır (Archer, 2009). Mustonen ve Pulkkinen'e (1993) göre saldırganlık, kasıtlı veya kazayla kendine, başka birisine, hayvana ya da cansız bir nesneye fiziksel veya psikolojik zarar veren veya vermeye teşebbüs eden herhangi bir davranıştır. Buss ve Perry'e (1992) göre ise saldırganlık; davranışsal, duygusal ve bilişsel boyutlara ayrılmaktadır. Saldırganlığın davranışsal boyutunu fiziksel ve sözlü saldırganlık, duygusal boyutunu öfke, bilişsel boyutunu ise düşmanlık temsil etmektedir. Williams ve diğerleri (1982) ise saldırganlığı açık ya da gizli tehditler ve sözsüz davranışlar dâhil olmak üzere, fiziksel veya psikolojik olarak zarar veren davranışlar olarak belirtmişlerdir. Bandura'nın (1977) sosyal öğrenme kuramına göre birey, davranışları gözlemleyerek veya deneyimleyerek öğrenmektedir. Öğrenilen bu davranışlardan birisi de saldırganlıktır (Bandura, 1973). Bireyin saldırganca davranışlar sergilemesinde aile, çevre, iç etkenler ve dış kaynaklar da etkili olmaktadır (Küsmez, 2019).

Alan yazında saldırganlık ile pozitifliğin bileşenlerinden olan benlik saygısı arasında yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Yapılan bazı çalışmalarda saldırganlık ile benlik saygısı arasında anlamlı düzeyde negatif ilişki olduğu saptanmıştır (Muarifah ve diğerleri., 2022; Xia, Wang ve Yu, 2022). Tuncer (2019) tarafından yapılan çalışmada ise saldırganlık ile benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bazı çalışmalarda ise saldırganlık ile benlik saygısı arasında olumsuz yönde bir ilişki bulunmuştur (Arıca, 1995; Babore ve diğerleri, 2017; Kumar ve diğerleri, 2014). Teng ve diğerlerinin (2015) yaptığı meta-analiz çalışmasına göre benlik saygısı ile saldırganlığın bütün alt boyutları arasında orta düzeyde negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Şahin (2015) ise ergenlerde yapmış olduğu çalışmada benlik saygısının arttıkça saldırganlık düzeyinin azaldığını ifade etmiştir. Donellan ve diğerleri (2005) saldırganlık ile düşük benlik saygısı arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki bulmuşlardır. Ergin (2018) ise ergenlerle yapmış olduğu çalışmada benlik saygısının saldırganlık üzerinde etkili olduğunu belirlemiştir. Taylor ve diğerleri (2007) yaptıkları araştırmada öz benliğin saldırganlığın yordayıcısı olduğunu saptamış olup düşük öz benliği olan öğrencilerin daha saldırgan olduğunu tespit etmişlerdir. Alan yazında yer alan çalışmalarda pozitifliğin diğer bir bileşeni olan yaşam doyumu ile saldırganlık arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur (Cenkseven-Önder ve Yalnızca-Yıldırım, 2020; Topper ve diğerleri, 2023). Öte yandan pozitifliğin diğer bir bileşeni olan iyimserlik ile saldırganlık arasında yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Ergenlerle yapılan bir çalışmada saldırganlık ile iyimserlik arasında negatif yönlü ilişki tespit edilmiştir (Chaudhry ve Shabbir, 2018). Yapılan farklı bir çalışmada yine iyimserlik ile saldırganlık arasında negatif yönlü ilişki olduğu belirlenmiştir (Yalçın, 2019). Gündoğan (2016) ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerle yapmış olduğu çalışmada, öznel iyi oluş düzeyinin azaldıkça saldırganlık düzeyinin arttığını tespit etmiştir.

Bireyin ergenlik çağındaki yaşam doyumu tüm hayatını etkilemektedir (Türkel ve Dilmaç, 2019). Öte yandan ergenlik döneminde çocukluktan çıkmanın hüznü ve büyüme isteğine sahip bireyler, benliğini yitirme korkusu yaşayabilir ve yeni ya da gerçek benliğini

bulmaya çalışmanın savaşını verir (Dilek ve Aksoy, 2013). Pozitifliğin bir diğer bileşeni olan iyimserliğin, ergenlik döneminde bireyin geleceğe ilişkin beklentilerinde önemli bir değişken olduğu, ortaya çıkabilecek sorunları önlediği ve bireye daha sağlıklı bir gelecek inşa etmesinde yardımcı olduğu düşünülmektedir (Çalışkan ve Uzunkol, 2018). Ergenlik döneminde olan bir bireyin pozitifliğinin desteklenmediği durumlarda olası davranış sorunları ortaya çıkabilir. Saldırganlık da bu davranış sorunlarından birisidir (Kesen ve diğerleri, 2007; Özcan ve diğerleri, 2022). Saldırganlığın özellikle okullarda ve ergenler arasında görülen yaygın bir problem olduğu söylenebilir. Bu bakımdan lise öğrencilerinin ruh sağlığı gelişimlerinin desteklenmesi açısından pozitiflik düzeylerini artırma ve saldırganlık düzeylerini azaltma noktasında bu değişkenler arasındaki ilişkilerin anlaşılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Sosyal psikolojinin araştırma konularından biri olan saldırganlık, ayrıca sosyalleşmenin bir diğer yönü olarak ele alınmaktadır (Erdemir ve Özkamalı, 2021) Sosyalleşme yüz yüze olabileceği gibi sosyal medya üzerinden de olabilmektedir. Son yıllardaki önemli gelişmelerden birisi sosyal medyanın hayatımızda önemli bir yer tutmasıdır. Ocak 2024'te yayınlanan verilere göre dünyada 5 milyardan fazla sosyal medya kullanıcısı bulunmaktadır. Aynı çalışmada nüfusa göre sosyal medya kullanım oranlarına bakıldığında Türkiye'de sosyal medya kullanım oranının yüzde 66,8 olduğu görülmüştür (We Are Social, 2024). Ayrıca, Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması raporuna göre Türkiye'de 16-74 yaş grubunda bulunan bireylerin yüzde 87,1'i internet kullanmaktadır (Türkiye İstatistik Kurumu, 2023). Öte yandan Deniz ve Gürültü (2018) tarafından lise öğrencileriyle yapılan çalışmada öğrencilerin orta düzeyde sosyal medya bağımlısı olduğu görülmüştür. Güney ve Taştepe (2020) tarafından ergenlerle yapılan çalışmada orta düzeyde sosyal medya bağımlılığı görülmesi benzer sonuçlar olduğunu göstermektedir. Bu çerçevede internet ve sosyal medya kullanımının hem dünyada hem de Türkiye'de bu denli artış göstermesinin bireylerde sosyal medya bağımlılığının gelişmesi açısından riski artırdığı söylenebilir.

Sosyal medya; bireyin arkadaşlarının, ailesinin ve yakın çevresinin neler yaptığını bilmesini kolaylaştıran (Prybylski ve diğerleri, 2013), zaman ve mekân sınırı tanımaksızın düşünce ve fikirlerini paylaştığı (Bilginer, 2020), fotoğraf ve video paylaşım imkânının sağlandığı (Çolak, 2020), bir dizi ilişkiyle birbirine bağlanan bireyler topluluğudur (Downes, 2005). Sosyal medya, bireyin birçok ihtiyacının karşılandığı ortam olup bireye oyun oynamak, yeni bilgiler keşfetmek, iletişim kurmak, alışveriş yapmak gibi imkânlar tanımaktadır (Türkel ve Dilmaç, 2019). Birey, sosyal medyada daha önceden tanımadığı bir insanla iletişim kurabildiği gibi aynı zamanda kimliğini, cinsiyetini, statüsünü, adını farklı biçimde tanıtabilmektedir (Balci ve diğerleri, 2019). Doğan (2021) lise öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin sosyal medyayı sıkılınca zaman geçirmek, eğlenceli videolar izlemek, çeşitli müzikler dinleyip ve indirmek, bilmediği şeyleri öğrenmek, dünya ve Türkiye gündemini takip etmek gibi amaçlarla kullandığını ortaya koymuştur. Yapılan farklı bir çalışmada ise ortaokul öğrencilerinin sosyal medyada arkadaşlarıyla iletişim kurup, fotoğraf paylaştıkları, paylaşılan fotoğraflara yorum yaptıkları ve diğerlerinin gönderilerini beğendikleri görülmüştür (Martin ve diğerleri, 2018). Ayrıca, Bal ve Bicen (2017) üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım amaçlarını araştırdıkları çalışmada öğrencilerin mesajlaşma, arkadaşlarını ve haberleri takip etme, fotoğraf veya video çekme ve paylaşma, yeniliklerden haberdar olma, müzik dinleme, uygulamaları takip etme, yeni arkadaşlar edinme gibi amaçlar için sosyal medyayı kullandıklarını fark etmişlerdir.

Günden güne artan sosyal medya uygulamaları, sosyal medya kullanıcı sayısı ve sosyal medyaya bağımlı sayılabilecek düzeyde kullanan kişi sayısının artışı nedeniyle sosyal medya bağımlılığı tanımlanmasına ihtiyaç duyulan bir kavram olmuştur (Ünlü, 2018). Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı-DSM 5'te sosyal medya bağımlılığı, herhangi bir bozukluk olarak sınıflandırılmamış (Yüksel Şahin ve Öztoprak, 2019) olsa da bununla ilgili birçok tanımlama yapılmıştır. Sosyal medya bağımlılığı, bireyin rutin işleri pahasına kendini sosyal medya kullanmak zorunda hissetmesi, aşırı sosyal medya kullanması ve sürekli takip etmesidir (Zivnuska ve diğerleri, 2019). Ünübol ve Hızlı Sayar (2019) sosyal medya bağımlılığını, bireyin aşırı düzeyde sosyal medya kullanımı, sosyal medyada az vakit geçirince yoksunluk hissetmesi, sosyal medyada zaman geçirmek için yalan söylemesi, internet kullanırken duygusal tepki vermede zorlanması, davranışsal, ilişkisel ve bilişsel alandaki bozulmalar olarak nitelendirmektedir. Hazar'a (2011) göre ise güçlü bir sosyal medya kullanma isteği ve sonrasında yaşanan doyum olarak tanımlanmaktadır. Öte yandan sosyal medya bağımlılığı, problemlili sosyal medya kullanımı ve internet bağımlılığının benzer kavramlar olduğu söylenebilir. Sosyal medya bağımlılığıyla benzer bir terim olan problemlili sosyal medya kullanımı; sosyal medya platformlarının sorunlu kullanılması (Üzer ve Kurtseş Gürsoy, 2022), sosyal medyada aşırı vakit harcanması (Tepret, 2018), yoğun bir motivasyon ile sosyal medya platformlarını kullanma eğilimi (Andreassen ve Pallesen, 2014) ve ana eylem olarak sosyal paylaşımın yapılması gibi özelliklere sahiptir (Yavuz, 2020). Benzer bir diğer terim olan internet bağımlılığı için Young (1998b) tarafından önerilen ölçüte göre sekiz maddeden beşi karşılanırsa kişi tanı alabilir. Buradaki tanı ölçütleri şu şekildedir: İnternet hakkında sürekli düşünme (internet üzerinde yaptıkları ve yapacakları ile ilgili düşünme); doyum sağlayabilmek adına internette daha uzun zaman harcama; internet kullanımını kontrol altına almaya, azaltmaya veya durdurmaya yönelik çabaların sonuç vermemesi; internet kullanımı azaldığında veya durdurulduğunda kaygılı, depresif veya öfkeli hissedilmesi; internette düşünülenden daha uzun vakit geçirilmesi; internetin aşırı kullanılması sebebiyle aile, okul ve iş arkadaşlarıyla problem yaşanması, eğitim ya da iş hayatına dair fırsatların tehlikeye girmesi veya kaybedilmesi; internette geçirilen süre hakkında çevredekilere yalan söyleme; interneti sorunlardan ya da olumsuz duygulardan kaçmak için kullanma (Young, 1998b). İnternet bağımlılığı, bağımlılığa sebep olan uygulama ya da aktivitenin türü ne olursa olsun bütün halinde değerlendirilirken; sosyal medya bağımlılığı, akıllı telefon bağımlılığı gibi terimler daha amaçlı ve spesifiktir (Savci ve Aysan, 2017). Ayrıca sosyal medya bağımlılığı, internet bağımlılığının sosyal hedefler için kullanılan bir türüdür (Doğrusever, 2021). Yapılan tanımlamalar incelendiğinde bu terimlerin kesiştiği kısımlar olduğu görülmektedir.

Ergenlerin günlük sosyal medya kullanım süresi arttıkça sosyal medya bağımlılıkları artmaktadır (Bilgin, 2018). Sosyal medya kullanımının ve sosyal medya bağımlılığının arttığı düşünülünce bu durumun bireyin hayatında olumsuz etkileri olduğu da söylenebilir. Sosyal medya bağımlılığı kişilerin psikolojilerinde beklenmedik etkiler yaratabilmekte ve toplumla uyum içinde yaşamasını zorlaştırabilmektedir (Söner ve Yılmaz, 2018). Sosyal medya kullanımı arttıkça ergenlerin uyku kalitesi ve benlik saygısı düşmekte yaşamış oldukları depresyon ve kaygı seviyeleri yükselmektedir (Woods ve Scott, 2016). Ayrıca sosyal medya bağımlısı bireylerde sosyal fobi ve asosyallik de görülmektedir (Bütüner ve diğerleri, 2022). Fobik anksiyete, psikotizm, öfke düşmanlık duyguları ve paranoid düşünceler ile sosyal medya bağımlılığı arasında ilişki bulunmaktadır (Bilgin, 2018). Sosyal medya bağımlısı bireylerin tedavi edilerek sosyal medyadan uzaklaşmaları sağlanıp olumsuz etkiler ortadan kaldırılabilir. Fakat alkol, sigara gibi maddelerde bağımlılığa neden olan maddelerden tedavi yoluyla

uzaklaşmak söz konusuysen sosyal medyayı içinde barındıran internetten uzak durmak konusunda etkili bir yöntem ortaya çıkarılamamıştır (Söner ve Yılmaz, 2018).

Sosyal medyada saldırganlığa maruz kalanların ergenler ve genç yetişkinler olduğu görülmüştür (Myers, 2015, akt.Güler ve diğerleri, 2022). Hayatın her alanında olduğu gibi sosyal medyada da yer edinen saldırganlık davranışının etkisinde kalan bireylerin saldırganlaşıp şiddete başvurduğu görülmektedir (Güler ve diğerleri, 2022). Sosyal medyada mevcut olan özgür ortam bireyi şiddetin içine çekmektedir (Akçay Bekiroğlu ve Şahin, 2019). Bireyin karanlık yönünü yansıtan şiddet ve saldırganlık, bireyselden toplumsala doğru sosyal medya aracılığıyla yayılmaktadır (Güler ve diğerleri, 2022). Bu noktada sosyal medya bağımlılığı ile saldırganlığın incelendiği çalışmalar olduğu alan yazında görülmektedir. Yapılan bir çalışmada, sosyal medya bağımlılığı ile saldırganlık arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Babayiğit ve diğerleri, 2019). Rustamov ve diğerleri (2023) tarafından yapılan çalışmada sosyal medya bağımlılığı yüksek olan bireylerin saldırganlıklarının yüksek olduğu görülmüştür. Lin ve diğerleri (2024) tarafından yapılan çalışmada ise sosyal medya bağımlılığı ile saldırganca davranışlar arasında pozitif ilişki olduğu ve gece sosyal medya kullanımı ile uyku kalitesinin aracı rol oynadığı bulunmuştur.

Sosyal medyanın bireyler üzerindeki etkisi düşünüldüğünde, bireylerin pozitifliklerinin yani benlik saygısı, yaşam doyumu ve iyimserliklerinin de bundan etkileneceği düşünülebilir. Sosyal medyanın bireyi hem olumlu hem de olumsuz yönde etkileyebilecek bir alan olduğu söylenebilir. Sosyal medya platformları güzel, çekici ve zengin kişiler için benlik saygısını arttırabilecek bir ortamken; tam tersi duruma sahip kişiler içinse benlik saygısını olumsuz etkileyebilecek bir ortamdır (Aydoğan, 2024). Pozitifliğin bileşenlerinden birisi olan yaşam doyumunun yeterli olmaması durumunda; yaşam kalitesinin standartların altında olması durumunda sosyal medya bağımlılığı artar (Eren, 2020). Zhan ve diğerleri (2016), sosyal medya kullanmanın bireylerin sosyal fayda elde etmesine bundan ötürü de yaşam doyumunun artmasına yardımcı olabileceğini öne sürmektedir. Bu noktada sosyal medyanın bireyin hayatında edindiği konum düşünüldüğünde bireyin pozitifliği bundan olumlu ya da olumsuz olarak etkilenebilir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, Hawi ve Samaha (2016) tarafından yapılan çalışmada, sosyal medya bağımlılık düzeyinin arttıkça benlik saygısının azalıp yaşam doyumunun arttığını tespit etmiştir. Ayrıca Hou ve diğerleri (2019) sosyal medya bağımlılığının benlik saygısını olumsuz etkilediğini belirlemiştir. Bergagna ve Tartaglia (2018) tarafından gerçekleştirilen farklı bir çalışma da benlik saygısı yüksek bireylerin Facebook'ta daha az vakit geçirdiği görülmüştür. Doğan (2016), lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada sosyal ağ sitesi kullanımının öğrencileri mutlu ettiğini, yaşam doyumunu ve psikolojik iyi oluşunu yordadığını belirlemiştir. Şahin (2016) tarafından yapılan bir araştırmada internet bağımlılığı ile yaşam doyumu arasında anlamlı düzeyde negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Balcı ve Koçak (2017) çalışmasında üniversite çağındaki öğrencilerin sosyal medya kullanım süreleri azaldıkça yaşam doyumu düzeylerinin arttığını belirlemiştir. Blachnio ve diğerleri (2016) Facebook kullanıcıları ile yaptıkları çalışmada Facebook bağımlılığı ile yaşam doyumunu arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. İyilik hali ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkiyi inceleyen Saticı (2019), sosyal medya bağımlılığının iyilik halini negatif yönde yordadığını tespit etmiştir. Ümmet ve diğerleri (2019) tarafından yapılan çalışmaya göre iyi oluşun ergenlerde sosyal medya bağımlılığı için yordayıcı bir değişken olmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda saldırganlık, sosyal medya bağımlılığı ve pozitifliğin içinde barındırdığı kavramlarla ilgili lise öğrencileriyle birçok çalışma yapıldığı görülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı lise öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ile pozitiflik arasındaki ilişkide saldırganlığın çoklu aracılığını incelemektir. Sosyal medya kullanımının her geçen gün arttığı düşünüldüğünde sosyal medya bağımlılığı oranlarının ergenler arasında da artma potansiyelinin olduğu düşünülmektedir. Sosyal medyada özgür bir ortamın olması bireylerin düşüncelerini istedikleri gibi ifade edebilmeleri açısından olumlu görünse de denetimsiz olması nedeniyle bu ortamlarda başka bireylerin sınırlarını ihlal edip öfke, düşmanlık gibi duygularını ifade ederek nefret söylemlerinde bulunabilirler. Ergenlerin sosyal medyayı bu denli aktif kullandıkları düşünüldüğünde bu durumda hem saldıran tarafta hem de saldırıya uğrayan tarafta olabilirler. Bu tarz davranışların sergilendiği bir ortamdan ergenleri uzak tutmak, saldırganca davranışların sosyal medyada yayılmasını önlemek ya da ergenlerin pozitifliklerine katkıda bulunmak; ergenlerin ruh sağlıklarını koruma ile sosyal ve duygusal açıdan gelişimleri açısından oldukça önemlidir. Ergenleri yaşayabilecekleri psikolojik problemlerden korumak, gerçek dünyada sosyalleşmelerini sağlamak, sosyal medya platformlarını ve interneti verimli kullanmalarını sağlamak ya da sorunlarından kaçmak adına sosyal medyaya yönelmelerini önlemek oldukça önemlidir.

Liseli ergenlerde sosyal medya bağımlılığı, saldırganlık ve pozitiflik düzeylerinin cinsiyet açısından farklılaşıp farklılaşmadığının anlaşılmasının yapılacak önleyici ve koruyucu ruh sağlığı çalışmalarının planlanmasında ve uygulanmasında önemli olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca ergenlerin iyi oluşlarının önemli bir göstergesi olan pozitiflikleri ile ilişkili değişkenlerin anlaşılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Sosyal medya bağımlılığının saldırganlık ve pozitiflik ile aralarındaki ilişkilerin anlaşılmasının, ergenlere yönelik yapılacak müdahale çalışmalarının planlanmasına katkı sunacağına inanılmaktadır. Ayrıca bu çalışma çerçevesinde incelenen aracılık modelinin sonuçlarının eğitimciler, ruh sağlığı çalışanlarına ve ebeveynlere; ergenlerde sosyal medya bağımlılığı, pozitiflik ve saldırganlık hakkında önemli bilgiler sunması ve alınabilecek önlemler için fikir vermesi hedeflenmektedir. Alan yazın incelendiğinde, sosyal medya bağımlılığı, saldırganlık ve pozitiflik değişkenlerinin bir arada incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle bu çalışmanın amacı lise öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ile pozitiflik arasında saldırganlığın çoklu aracılığını incelemektir. Belirtilen amaçlar doğrultusunda araştırma soruları şu şekildedir:

1. Lise öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ile pozitiflik arasında doğrudan anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?
2. Lise öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ile saldırganlığın alt boyutları arasında doğrudan anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?
3. Lise öğrencilerinde saldırganlığın alt boyutları ile pozitiflik arasında doğrudan anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?
4. Lise öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ile pozitiflik arasında saldırganlığın alt boyutlarının aracılık etkileri istatistiksel açıdan önemli midir?
5. Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı, pozitiflik, saldırganlık ve alt boyutları cinsiyet faktörüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada genel tarama modelinin alt türü olan ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. İlişkisel tarama desenleri iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri incelemek için kullanılmaktadırlar (Heppner ve diğerleri, 2013). Araştırmanın sonuç değişkeni pozitiflik, öncül değişkeni sosyal medya bağımlılığı ve aracı değişkenleri saldırganlığın alt boyutlarıdır. Çalışmadaki değişkenler arasındaki ilişkiler çoklu aracılık ile incelenmiştir. Çoklu aracılık modelleri, öncül değişkeni ve sonuç değişkenini birbirine bağlayan iki ve üstü aracı değişkenden oluşmaktadır (Burt ve Hampton, 2017). Böyle oluşturulan çoklu aracılık modelleri, birden fazla aracılık etkisinin bir arada tahmin edilmesine imkân sağlamaktadır (Örs Özdi, 2017).

Çalışma Grubu

Araştırma grubunu, Vehbi Dinçerler Fen Lisesi, Gaziantep Merkez Anadolu Lisesi, Vedat Topçuoğlu Anadolu Lisesi, Şehit Serdal Şakır Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde okuyan 13-18 yaşları arasında ve yaş ortalaması 15.62, Ss=1.2 olan 220 kız (%55) ile 180 erkek (%45) olmak üzere toplam 400 öğrenci oluşturmuştur. Lise öğrencileri tamamına ulaşılması zor olan bir evren grubudur. Bundan ötürü araştırmacıların yakın çevresinde bulunan, erişilmesi kolay örneklem grubu seçilmiş ve araştırma verileri zamandan tasarruf edilerek toplanmaya çalışılmıştır. Bu sebeplerden dolayı çalışma grubunu belirlemede uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada üç ölçek ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmaya başlamadan önce ölçeği geliştiren ve uyarlayan kişilerden gerekli izinler alınmıştır. Bir kişinin veri toplama araçlarını doldurması ortalama 20 dakika sürmüştür. Veriler toplu olarak sınıf ortamında toplanmıştır. Araştırma verileri toplanırken öğrencilere araştırma ve veri toplama araçları hakkında bilgi verilmiş ayrıca gizlilik konusunda hiç kimseyle bilgi paylaşımı yapılmayacağı belirtilmiştir. Aşağıda, çalışmada kullanılan veri toplama araçları ile sahip oldukları geçerlik ve güvenilirlik bilgilerine ve araştırmada kullanılan veri analiz tekniklerine yer verilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Ergenlerin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu, internet bağlantısı, sosyal medya kullanımı, ortalama günlük sosyal medya kullanımı gibi durumlarını belirlemek için araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

Pozitiflik Ölçeği

Caprara ve diğerleri (2012) tarafından geliştirilen Pozitiflik Ölçeği'nin (PÖ) Türkçe'ye uyarlamasını Duy ve Yıldız (2020) yapmıştır. Ölçek, 8 maddeden oluşmaktadır ve tek boyutludur. PÖ'nün uyarlama çalışmaları hem lise öğrencileri hem de üniversite öğrencileri

üzerinde yapılmıştır. Her iki grupta gruplar arasında metrik düzeyde ölçme eşdeğerliği sağlanmıştır. PÖ'nün güvenilirliği için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı, her iki grup için de $\alpha = .81$ olarak bulunmuştur. PÖ'nün ölçüt geçerliği için Yaşam Yönelimi Testi, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Yaşam Doyumu Ölçeği ve Ergenler İçin Pozitif ve Negatif Duygular Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan ölçüt bağıntılı geçerlik analizine baktığımızdaysa pozitiflik ile kötümserlik alt boyutu ($r = -.36$, $r = -.57$), iyimserlik alt boyutu ($r = .43$, $r = .63$), iyimserlik toplam puanı ($r = .48$, $r = .68$), negatif duygu ($r = -.47$, $r = -.40$), pozitif duygu ($r = .55$, $r = .55$), benlik saygısı ($r = .62$, $r = .54$) ve yaşam doyumu ($r = .60$, $r = .73$) arasında anlamlı bir düzeyde ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Bergen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği

Andreassen ve diğerleri (2016) tarafından geliştirilen Bergen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği'ni Demirci (2019) Türkçe'ye uyarlamıştır. Ölçek tek boyutta olup 6 maddeden oluşmaktadır. Ölçek hem lise hem de üniversite öğrencilerine uyarlanmıştır. Liseli ergenler üzerinden yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi bulgularına göre kabul edilebilir düzeyde uyuma (Brown, 2015; Schumacker ve Lomax, 2004) sahip olduğu belirlenmiştir ($\chi^2=16.02$, $sd=9$, $p = .066$; TLI=.92; CFI=.95; RMSEA=.079; SRMR=.048) Ölçüt bağıntılı geçerliği için Young (1998a) tarafından geliştirilen İnternet Bağımlılığı Ölçeği ile yapılan çalışmada üniversite öğrencileri örnekleminde ($r = .63$, $p < .001$), çalışan örnekleminde ($r = .76$, $p < .001$) pozitif düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri AFA örnekleminde $.83$, DFA örnekleminde $.83$, ölçüt bağıntılı geçerlilik örnekleminde $.82$, test-tekrar test ilk uygulama örnekleminde $.84$, ikinci uygulama örnekleminde $.83$, çalışan örneklem grubuna göre $.80$ ve lise DFA örneklem grubuna göre ise $.73$ olarak belirlenmiştir.

Saldırganlık Ölçeği Kısa Formu

Buss ve Perry (1992) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin, Türkçe uyarlaması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi Kuzucu ve Sarıot Ertürk (2020) tarafından yapılmıştır. Ölçek, 5'li Likert tipi ve 12 maddeden oluşmaktadır. Ayrıca ölçek, fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık, öfke ve düşmanlık adlarında dört faktörlü yapıya sahiptir. Her boyut üçer maddeden oluşmaktadır. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına ölçeğin madde yük değerleri $.65$ ile $.86$ arasında bulunmuştur. Yapı geçerliği için yapılan birinci ve ikinci düzey DFA bulgularına göre ölçeğin, birinci düzey DFA ($\chi^2/sd=101.19/48$, RMSEA= $.05$, SRMR= $.06$, GFI= $.96$, CFI = $.98$, NFI= $.96$) ve ikinci düzey DFA ($\chi^2/sd=98.52/50$, RMSEA= $.05$, SRMR= $.06$, GFI= $.96$, CFI = $.98$, NFI= $.96$) sonuçlarının iyi düzeyde uyuma sahip olduğunu göstermektedir (Brown, 2015; Schumacker ve Lomax, 2004). Ölçeğin iç tutarlılığı için incelenen Cronbach Alpha değeri $.80$, McDonald Omega değeri $.76$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin test tekrar test güvenilirlik çalışmasında güvenilirlik değeri $.99$ olarak bulunmuştur.

Veri Toplama Süreci ve Veri Analizi

Lise öğrencilerinin saldırganlık, sosyal medya bağımlılığı ve pozitiflik düzeylerinin incelenmesi için betimsel istatistikler ve Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Ergenlerin saldırganlık, sosyal medya bağımlılığı ve pozitiflik düzeylerinin cinsiyete göre değişip değişmediğini incelemek için bağımsız gruplar için t testi uygulanmıştır. Çalışmada test edilen

modelin aracılık edip etmediğini görebilmek amacıyla Sıradan En Küçük Regresyona Dayalı yaklaşım ile dolaylı etkilerin istatistiksel açıdan önemli olup olmadığını belirlemek için Bootstrap analizi kullanılmıştır. Aracılık analizleri için Hayes (2018) tarafından geliştirilen SPSS programının bir uzantısı olan PROCESS makrosunda yer alan Model 4 kullanılmıştır. Çalışmanın verileri SPSS 23.0 paket programı analiz edilmiştir.

Etik Konular

Bu çalışma Adıyaman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan 11/01/2022 tarih ve 182 sayılı etik kurul izni alındıktan sonra katılımcılara yüz yüze uygulanmıştır. Katılımcılara bilgi verildikten sonra veriler gönüllülük esasına göre toplanmıştır. Toplanan verilerin üçüncü kişilerle herhangi bir sebeple paylaşılmayacağı belirtilmiştir.

Bulgular

Çalışma grubunun sosyo-demografik bilgilerine ilişkin tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubuna Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kız	220	55
	Erkek	180	45
Yaş	13	10	2,5
	14	74	18,5
	15	100	25
	16	102	25,5
	17	102	25,5
	18	12	3
Sınıf	9	95	23,8
	10	115	28,8
	11	129	32,3
	12	61	15,3
Anne-Baba	Birlikte	378	94,5
	Boşanmış	22	5,5

Tablo 1’de yer alan verilere bakıldığında katılımcıların %55’inin kız öğrencilerin, %45’inin ise erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Ayrıca çalışmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun 15-17 yaş aralığında olduğu ve katılımcıların daha çok 10. ve 11. Sınıf öğrencilerinden oluştuğu ve anne babalarının birlikte olduğu görülmektedir.

Çalışma grubunun sosyal medya (SM) kullanımlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2*Çalışma Grubunun Sosyal Medya (SM) Kullanımlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler*

Değişkenler		n	%
Evinde İnternet Bağlantısı Bulunan	Evet	349	87.3
	Hayır	51	12.8
Sosyal Medya Kullanan	Evet	380	95
	Hayır	20	5
SM Ortalama Kullanım Süresi	1 Yıldan Az	70	17.5
	1-3 Yıl Arası	172	43
	4-6 Yıl Arası	112	28
	7 Yıldan Fazla	46	11.6
SM Günlük Ortalama Kullanılan Süre	1 Saatten Az	94	23.5
	1-3 Saat	217	54.3
	4-6 Saat	76	18.8
	7 Saatten Fazla	14	3.5
Gün İçerisinde Ortalama SM Kontrol Etme Sıklığı	5 Dakikada Bir	24	6
	15 Dakikada Bir	46	11.5
	30 Dakikada Bir	69	17.3
	45 Dakikada Bir	43	10.8
	60 Dakikada Bir	142	35.5
	Diğer	76	19
SM En Çok Ne Paylaşılır	Fotoğraf	147	36.8
	Video	18	4.5
	Canlı Yayın	3	0.8
	Yazı/Fikir	22	5.5
	Paylaşım Yapmam	209	52.3
	Diğer	1(Şarkı)	0.3
SM Ortalama Paylaşım Yapma Sıklığı	Her Gün	26	6.5
	Haftada Birkaç Kez	51	12.8
	Haftada Bir Kez	26	6.5
	Ayda Bir Kez	102	25.5
	Paylaşım Yapmam	195	48.8
Koronavirüs Hastalığı Sürecinde Sosyal Medya Kullanım Sıklığındaki Değişim	Çok Azaldı	13	3.3
	Biraz Azaldı	11	2.8
	Hiç Değişmedi	58	14.5
	Biraz Arttı	187	46.8
	Çok Arttı	131	32.8

Tablo 2'de yer alan verilere göre katılımcıların %87,3'ünün (n=349) evinde internet bağlantısı bulunurken %12,8'inin (n=51) evinde internet bağlantısı bulunmamakta ve katılımcıların %95'i (n=380) sosyal medya kullanırken %5'i (n=20) sosyal medya kullanmamaktadır. Bu veriler internet ve sosyal medya kullanımının ne kadar yoğun olduğunu gösterir niteliktedir.

Katılımcıların sosyal medyayı ne kadar süredir kullandıkları ile ilgili soruya %17,5'i (n=70) 1 yıldan az, %43'ü (n=172) 1-3 yıl, %28'i (n=112) 4-6 yıl ve %11,6'sı (n=46) 7 yıldan fazla cevabını vermiştir. Katılımcıların günlük ortalama sosyal medyayı kullanım sürelerini ölçmek amacıyla yöneltilen soruya %23,5'i (n=94) 1 saatten az, %54,3'ü (n=217) 1-3 saat, %18,8'i (n=76) 4-6 saat, %3,5'i (n=14) 7 saatten fazla cevabını vermiştir. Katılımcılara yönlendirilen gün içerisinde sosyal medya hesaplarını ortalama kontrol etme sıklığı sorusuna %6'sı (n=24) 5 dakikada bir, %11,5'i (n=46) 15 dakikada bir, %17,3'ü (n=69) 30 dakikada bir, %10,8'i (n=43) 45 dakikada bir, %35,5'i (n=142) 60 dakikada bir yanıtını verirken %19'u (n=76)

diğer yanıtını vermiştir. Diğer cevabını veren katılımcıların bazılarının cevapları; kontrol etmem, 2 saatte bir, 3 saatte bir, 5 saatte bir, günde 1 defa, günde 2 defa, günde 3 defa şeklindedir. Bu çerçevede bireylerin uzun yıllardan beri ve gün içerisinde uzun süreler sosyal medyayı kullandığı söylenebilir.

Katılımcıların sosyal medyada en çok ne paylaştıkları ile ilgili soruya ise %36,8'i (n=147) fotoğraf, %4,5'i (n=18) video, %0,8'i (n=3) canlı yayın, %5,5'i (n=22) yazı/fikir %52,3'ü (n=209) paylaşım yapmam cevabını verirken %0,3'ü (n=1) diğer (şarkı) cevabını vermiştir. Katılımcılara yönlendirilen sosyal medyada paylaşım yapma sıklığı ile ilgili soruya katılımcıların %6,5'i (n=26) her gün, %12,8'i (n=51) haftada birkaç gün, %6,5'i (n=26) haftada bir kez, %25,5'i (n=102) ayda bir kez, %48,8'i (n=195) paylaşım yapmam cevabını vermiştir. Bu veri aslında bireylerin sosyal medyayı paylaşım yapmak kadar çevresinde bulunan bireyleri, etkinlikleri, haberleri takip etmek içinde kullanıyor olabileceğini göstermektedir.

Koronavirüs hastalığı sürecinde sosyal medya kullanım sıklığında yaşanan değişim ile ilgili soruya katılımcıların %3,3'ü (n=13) çok azaldı, %2,8'i (n=11) biraz azaldı, %14,5'i (n=58) hiç değişmedi, %32,8'i (n=131) çok arttı, %46,8'i (n=187) biraz arttı cevabını vermiştir. Bu veriye bakıldığında koronavirüs sürecinde bireylerin evde geçirdikleri zamanın artabileceği düşünüldüğünde bireylerin sosyal medyaya yöneldiği ve yaşamı sosyal medyadan takip ettiği düşünülebilir.

Araştırmanın değişkenleri olan sosyal medya bağımlılığı, saldırganlık ve pozitiflik puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler ile korelasyon analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Çalışmadaki Değişkenlere Ait Tanımlayıcı İstatistikler ve Pearson Korelasyon Analizi Değerleri

Değişkenler	\bar{X}	ss	1	2	3	4	5	6	7
1. Sosyal Medya Bağımlılığı	16.18	5.36	---						
2. Fiziksel Saldırganlık	6.54	2.85	.24**	---					
3. Sözel Saldırganlık	6.36	2.77	.29**	.47**	---				
4. Öfke	8.11	3.28	.30**	.39**	.37**	---			
5. Düşmanlık	10.06	3.55	.33**	.28**	.22**	.39**	---		
6. Saldırganlık Toplamı	31.06	8.94	.41**	.72**	.69**	.76**	.70**	---	
7. Pozitiflik	25.31	6.56	-.25**	-.10*	-.13**	-.23**	-.35**	-.30**	---

N=400, * $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 3'teki değerler incelendiğinde sosyal medya bağımlılığı ile fiziksel saldırganlık ($r = .24$, $p < .01$) ve sözel saldırganlık ($r = .29$, $p < .01$) arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca sosyal medya bağımlılığı ile öfke ($r = .30$, $p < .01$), düşmanlık ($r = .33$, $p < .01$) ve saldırganlık toplamı ($r = .41$, $p < .01$) arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Öte yandan sosyal medya bağımlılığı ile pozitiflik ($r = -.25$, $p < .01$) arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca pozitiflik ile fiziksel saldırganlık ($r = -.10$, $p < .05$), sözel saldırganlık ($r = -.13$, $p < .01$) ve öfke ($r = -.23$, $p < .01$) arasında negatif yönde düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Pozitiflik ile düşmanlık ($r = -.35$, $p < .01$) ve saldırganlık toplamı ($r = -.30$, $p < .01$) arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Liseli öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı, fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık, öfke, düşmanlık, saldırganlık toplam puanı ve pozitiflik ortalama puanlarının cinsiyet

düzeylelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için yapılan bağımsız gruplar için t testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Puanların Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{X}	Ss			
					t	sd	p
Sosyal Medya Bağımlılığı	Kız	220	16.864	5.752	2.891	397.996	.004**
	Erkek	180	15.350	4.718			
Fiziksel Saldırganlık	Kız	220	6.114	2.652	-	398	.001**
	Erkek	180	7.056	3.008			
Sözel Saldırganlık	Kız	220	6.496	2.937	1.138	396.638	.26
	Erkek	180	6.183	2.547			
Öfke	Kız	220	8.746	3.423	4.457	397.379	0**
	Erkek	180	7.333	2.912			
Düşmanlık	Kız	220	10.368	3.642	1.94	398	.053
	Erkek	180	9.678	3.413			
Saldırganlık Toplamı	Kız	220	31.723	9.252	1.643	398	.10
	Erkek	180	30.250	8.498			
Pozitiflik	Kız	220	24.350	6.489	-	398	.001**
	Erkek	180	26.478	6.464			

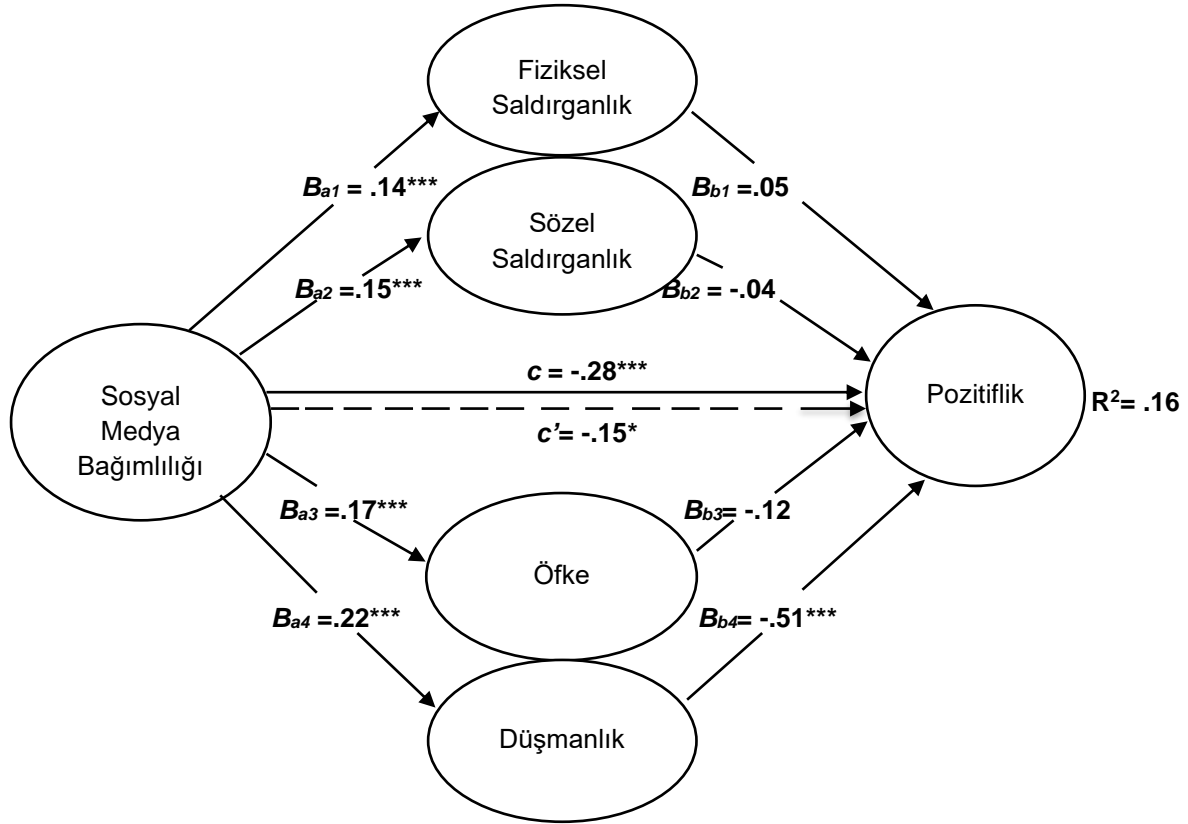
* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 4'teki değerler incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı [$t_{(397.996)} = 2.891$; $p < .01$], fiziksel saldırganlık [$t_{(398)} = -3.326$; $p < .01$], öfke [$t_{(397.379)} = 4.457$; $p < .01$] ve pozitiflik [$t_{(398)} = -3.368$; $p < .01$] puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ($p < .05$) görülmektedir. Bu farklar incelendiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sosyal medya bağımlılığı ve öfke puan ortalamalarının daha yüksek olduğu; erkek öğrencilerin de kız öğrencilere göre fiziksel saldırganlık ve pozitiflik puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Öte yandan sözel saldırganlık, düşmanlık ve saldırganlık toplam puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği ($p > .05$) görülmektedir.

Sosyal medya bağımlılığı ile pozitiflik arasındaki ilişkide saldırganlık alt boyutlarının çoklu aracılığına ait analiz sonucu Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1

Sosyal Medya Bağımlılığı ile Pozitiflik Arasındaki İlişkide Saldırganlığın Paralel Çoklu Aracılığı Ve Standardize Edilmemiş Beta Değerleri. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$



Araştırmadan elde edilen verilere göre, sosyal medya bağımlılığının pozitiflik üzerinde gösterdiği toplam etki ($c = -.28$, $SH = .03$, $t = -3.29$, $p < .001$) istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir (1. Adım). Ayrıca, sosyal medya bağımlılığının, aracı değişkenler olan fiziksel saldırganlık ($B = .14$, $SH = .26$, $t = 5.65$, $p < .001$), sözel saldırganlık ($B = .15$, $SH = .25$, $t = 5.88$, $p < .001$), öfke ($B = .17$, $SH = .03$, $t = 5.78$, $p < .001$) ve düşmanlık ($B = .22$, $SH = .32$, $t = 6.86$, $p < .001$) üzerindeki doğrudan etkileri anlamlı düzeydedir (2. Adım). Aracı değişkenlerin pozitiflik üzerindeki doğrudan etkilerine bakıldığında ise düşmanlık ($B = -.51$, $SH = .09$, $t = -5.34$, $p < .001$) alt boyutunun etkisi anlamlı düzeyde bulunmuştur. Ancak fiziksel saldırganlık ($B = .05$, $SH = .13$, $t = .37$, $p > .05$), sözel saldırganlık ($B = -.04$, $SH = .13$, $t = -.31$, $p > .05$), öfke ($B = -.12$, $SH = .11$, $t = -1.10$, $p > .05$) değişkenlerinin etkisi anlamlı düzeyde değildir (3. Adım). Sosyal medya bağımlılığı ile bütün aracı değişkenler aracılık denkleminde birlikte alındığında (4. Adım) doğrudan etki açısından sosyal medya bağımlılığı ile pozitiflik arasındaki ilişki artmıştır ($c' = -.15$, $SH = .06$, $t = -2.40$, $p > .05$). Bu sonuca göre, aracı değişkenlerden sadece düşmanlık alt boyutunun sosyal medya bağımlılığı ile pozitiflik arasında aracılık yaptığı tespit edilmiştir. Öte yandan, çalışmada incelenen tüm modelin anlamlı düzeyde olduğu ($F_{(6-393)} = 12.38$, $p < .05$) ve pozitiflikte bulunan toplam varyansın %16'sını açıkladığı görülmüştür.

Çalışmada incelenen aracılık modelindeki dolaylı etkilerin istatistiksel açıdan önemli olup olmadığı, 5000 Bootstrap örnekleme kullanılarak tespit edilmiştir. Elde edilen nokta tahminleri %95 güven aralığı içerisinde değerlendirilmiştir ve yanlışlık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Lise Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılığının Saldırganlık Aracılığıyla Pozitiflik Üzerindeki Dolaylı Etkisi ile Spesifik Dolaylı Etkisinin Karşılaştırılması

Etkiler	Nokta Tahmini	Katsayılar Çarpımı (Product of coefficients)			Bootstrap %95 BCa Güven Aralığı	
		SH	z	p	Düşük	Yüksek
Toplam	-.1314	.0308			-.1961	-.0749
Fiziksel Saldırganlık	.0071	.0216	.3628	.7167	-.0339	.0522
Sözel Saldırganlık	-.0060	.0207	-.3068	.7590	-.0485	.0341
Öfke	-.0209	.0191	-1.0668	.2860	-.0634	.0132
Düşmanlık	-.1116	.0262	-4.1834	.0000	-.1697	-.0654
Karşılaştırmalar						
C3	.1187	.0363			.0536	.1965
C5	.1057	.0343			.0436	.1781
C6	.0908	.0346			.0257	.1616

N= 400, k= 5000, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, Çalışmanın Kontrol Değişkenleri= Yaş, Cinsiyet, Gelir Düzeyi, Sınıf, Bca: Yanlılık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş 5000 Bootstrap örnekleme

Tablo 5'teki değerler incelendiğinde sosyal medya bağımlılığının saldırganlık ve alt boyutları aracılığıyla pozitiflik üzerindeki toplam dolaylı etkisi (yani toplam ve doğrudan etki arasındaki fark/c-c') istatistiksel olarak önemli bulunmuştur (nokta tahmin= -.1314 ve % 95 BCa GA [-.1961, -.0749]). Çalışmada incelenen modelde aracılık yapma açısından aracı değişkenler tek tek değerlendirildiğinde bu değişkenlerden düşmanlığın (nokta tahmin= -.1116 ve % 95 BCa GA [-.1697, -.0654]) aracılığının istatistiksel olarak önemli olduğu görülmüştür. Öte yandan, fiziksel saldırganlığın (nokta tahmin= .0071 ve % 95 BCa GA [-.0339, .0522]), sözel saldırganlığın (nokta tahmin= -.0060 ve % 95 BCa GA [-.0485, .0341]), öfkenin (nokta tahmin= -.0209 ve % 95 BCa GA [-.0634, .0132]) aracılığı istatistiksel açıdan önemli değildir. Aracılık gücü açısından belirli dolaylı etkilerin ikili karşılaştırmalarına göre, düşmanlığın, fiziksel saldırganlıktan (C3), sözel saldırganlıktan (C5) ve öfkeden (C6) daha güçlü bir aracı değişken görevi gördüğü belirlenmiştir. Diğer ikili karşılaştırmalarda ise değişkenler arasındaki aracılık güçleri farklılaşmamıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen sonuca göre düşmanlığın sosyal medya bağımlılığı ile pozitiflik arasındaki ilişkiye aracılık ettiği saldırganlığın diğer alt boyutlarının ise aracılık etmediği belirlenmiştir. Ayrıca araştırmanın diğer bir sonucuna göre kız ve erkek öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı, fiziksel saldırganlık, öfke ve pozitiflik puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla sosyal medya bağımlılığına ve öfke düzeyine sahip olduğu, erkek öğrencilerinse kız öğrencilere göre daha fazla fiziksel saldırganlık ve pozitiflik düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Bununla birlikte sözel saldırganlık, düşmanlık ve saldırganlık toplam puan ortalamalarının cinsiyete göre gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Mevcut araştırmanın aracılık analizi sonuçlarına göre ergenlerde sosyal medya bağımlılığının düşmanlık aracılığıyla pozitiflik düzeylerini azalttığını ifade edilebilir. Alan yazında yer alan bir çalışmada sosyal medya kullanım yoğunluğu ile saldırganlık davranışı alt boyutu olan düşmanlık arasında anlamlı düzeyde ilişkiye rastlanmıştır (Akçay Bekiroğlu ve Şahin, 2019). Bu çalışma mevcut çalışmanın bu sonucunu destekler niteliktedir. Bilgin (2018) tarafından yapılan çalışmada sosyal medya bağımlılığı ile psikolojik rahatsızlıklar arasında pozitif bir ilişkiye rastlanmıştır. Bu rahatsızlıklar arasında öfke-düşmanlıkta bulunmaktadır. Bu noktada sosyal medyada bireylerin kimliklerini rahatlıkla gizleyebilmelerinin önemli bir etken olduğu düşünülebilir. Sosyal medya kullanımının artması ile birlikte ergenler düşmanca duygularını, fiziksel bir ortama göre daha rahat ifade ediyor olabilirler. Çünkü ergenler diğerleriyle fiziksel olarak aynı ortamda olmadıkları için ve doğal olarak fiziksel bir zarar görülmeyeceğinden dolayı düşmanca duygularını daha çok dışa vuruyor olabilirler. Böyle dışavurumları daha sık kullanmaları aynı zamanda pozitifliklerini de düşürüyor olabilir.

Araştırma sonuçlarına göre sosyal medya bağımlılığı ile pozitiflik arasında anlamlı düzeyde negatif ilişki vardır. Alan yazında pozitiflik ve sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Buna karşılık benzer bir çalışmada bu sonucu destekler nitelikte pozitiflik ile problemlili sosyal medya kullanımı arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmüştür (Arapci ve diğerleri, 2021). Yapılan farklı bir çalışmada sorunlu Facebook kullanımı ile yaşam doyumu, öznel canlılık, öznel mutluluk arasında negatif bir ilişki bulunmuştur (Satıcı ve Uysal, 2015). Benzer başka bir çalışmada ise psikolojik iyi oluş ile problemlili sosyal medya kullanımı arasında negatif bir ilişkiye rastlanmıştır (Worsley ve diğerleri, 2018). Koc ve Gulyagcı (2013) tarafından yapılan çalışmada Facebook bağımlılığı ile psikolojik sağlık semptomları (somatik belirtiler, kaygı ve uykusuzluk, sosyal işlev bozukluğu, şiddetli depresyon) arasında pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir. Pozitifliğin içinde barındırdığı kavramlar olan yaşam doyumu ve benlik saygısı ile ilgili çalışmalarda bulunmaktadır. Srivastava (2015) tarafından yapılan çalışmada, Facebook kullanımı, mutluluk ve yaşam doyumu arasında bir ilişki olduğunu görülmüştür. Yalçın Çınar ve Mutlu (2019) tarafından yapılan çalışmada ise yaşam doyumu artarken internet bağımlılığının azaldığı; benlik saygısı azalırken internet bağımlılığının arttığı görülmüştür. Sosyal medya bağımlılığı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiye benlik saygısının aracılık ettiği tespit edilmiştir (Hawi ve Samaha, 2016). Ateş (2018) tarafından yapılan bir çalışmada duygusal zekânın alt boyutlarından olan iyimserliğin arttıkça sosyal medya bağımlılığının azaldığı görülmüştür. Alan yazındaki bu çalışmalar ve bu çalışmanın bulgularına bakıldığında sosyal medya bağımlılığının iyi oluş ile ilişkili değişkenler olan pozitiflik, yaşam doyumu ve benlik saygısı ile olumsuz yönde ilişkilerinin olduğu söylenebilir. Mevcut çalışmanın sonuçlarına bakıldığında sosyal medya bağımlılığı artan öğrencilerin sosyal medyada sürekli ve yoğun bir biçimde zihinsel olarak meşgul olmaları nedeniyle pozitifliklerinin olumsuz etkilendiği düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan birisi de pozitiflik ile saldırganlık arasında anlamlı düzeyde negatif yönlü bir ilişki olduğudur. Alan yazın çerçevesinde saldırganlık ile pozitiflik arasında bir araştırmaya doğrudan rastlanmamıştır. Fakat ergenlerle yapılan bir çalışmada pozitif düşüncenin saldırganlık üzerindeki dolaylı etkisinin anlamlı olmadığına ulaşılmıştır (Ng ve diğerleri, 2012). Alan yazın incelendiğinde pozitifliğin içinde barındırdığı kavramlar olan yaşam doyumu, benlik saygısı ve iyimserlik ile saldırganlığın araştırıldığı çalışmalar bulunmaktadır. Ergenlerde yaşam doyumu ile saldırganlığın incelendiği bir çalışmada yaşam doyumunun arttıkça saldırganlık düzeyinin azaldığı görülmüştür (Cenkseven-Önder ve Yalnızca-Yıldırım, 2020). Mitrofan ve Ciulovică (2012) tarafından yapılan araştırmada öfke ve

düşmanlığı içeren stresin yaşam doyumunu düşürdüğü düşünülmüştür ve düşmanlık ile yaşam doyumunu arasında yüksek negatif bir ilişki bulunmuştur. Benlik saygısının saldırganlık üzerinde etkili olduğuna dair çalışmalara da rastlanmıştır (Ergin, 2018). Çetin (2015) tarafından ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışmada benlik saygısının arttıkça atak saldırganlığın, dolaylı saldırganlığın, sinirli saldırganlığın, negatif saldırganlığın azaldığı görülmüştür; buna karşın benlik saygısı ile sözel saldırganlık arasında anlamlı ilişkiye rastlanmamıştır. Üniversite öğrencileriyle yapılan farklı bir çalışmada ise saldırganlık ile benlik saygısı arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişkiye rastlanmıştır (Tüzün, 2020). Yapılan bazı çalışmalarda benlik saygısı ile saldırganlık arasında negatif bir ilişki bulunmuştur (Babore ve diğerleri, 2017; Gomez ve McLaren, 2007). İyimserlik ile saldırganlığın incelendiği bir çalışmada negatif ilişkiye rastlanmıştır (Chaudhry ve Shabbir, 2018). Bu sonuçlar bir arada değerlendirildiğinde genel anlamda pozitiflik, yaşam doyumunu, iyimserlik, benlik saygısı ile saldırganlık arasında olumsuz bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Salırganlık gibi bireylerin iyi oluşları açısından yıkıcı davranışları içeren bir durumun ergenlerin pozitifliklerini olumsuz yönde etkileme potansiyelinin yüksek olduğu düşünülmektedir.

Mevcut araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç ise sosyal medya bağımlılığı ile saldırganlık arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki olduğudur. Kınıklı'nın (2021) çalışmasında sosyal medya bağımlılığı ile saldırganlık arasında orta düzeyde, pozitif; sosyal medya bağımlılığı ile fiziksel saldırganlık arasında zayıf düzeyde, pozitif; sosyal medya bağımlılığı ile öfke arasında zayıf düzeyde, pozitif; sosyal medya bağımlılığı ile düşmanlık arasında orta düzeyde, pozitif; sosyal medya bağımlılığı ile sözel saldırganlık arasında zayıf düzeyde, pozitif ilişkiye rastlanmıştır. Ayrıca sosyal medya tutum düzeyi arttıkça saldırganlığın arttığını gösteren çalışma da mevcuttur (Erdinç, 2021). Yapılan bir çalışmada internet bağımlılığı bulunan ergenlerin yüksek düzeyde düşmanlık sahibi olduğu görülmüştür (Yen ve diğerleri, 2008). Yerlikaya (2020) tarafından yapılan çalışmada semptom boyutlarından olumsuz benlik, düşmanlık ve depresyon; internet kullanım süresi tarafından anlamlı olarak yordanmaktadır. Sosyal medya bağımlılığı yüksek olan ergenlerin dürtü kontrol sorunu yaşayarak saldırgan davranışlara daha fazla başvurdukları düşünülmektedir.

Mevcut araştırmada ergenlerde sosyal medya bağımlılığı, fiziksel saldırganlık, öfke ve pozitifliğin cinsiyet faktörüne göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Salırganlık toplam puanı, sözel saldırganlık ve düşmanlığın ise cinsiyete göre farklılık göstermediği görülmüştür.

Araştırma bulgularına göre kız öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı puan ortalaması erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Buna göre kız öğrencilerde sosyal medya bağımlılığının yüksek olduğu söylenebilir. Alan yazında bu sonucu destekler nitelikte çalışmalar olduğu gibi farklı sonuçların olduğu çalışmalarda bulunmaktadır. Bányai ve diğerleri (2017) tarafından yapılan çalışmada ise kız ergenlerin sosyal medya kullanımı bakımından risk altında olduğu görülmüş ayrıca internet ve sosyal medya kullanımının fazla olduğu saptanmıştır. Malo-Cerrato ve diğerleri (2018) tarafından İspanyol ergenlerle yapılan çalışmada kızların sosyal ağları erkeklerden daha fazla kullandığı görülmüştür. Genç (2021) tarafından yapılan çalışmada kadınlarda sosyal medya bağımlılığının erkeklere oranla anlamlı bir biçimde daha fazla olduğu saptanmıştır. Lise öğrencilerinin sosyal medya kullanım sıklıklarının cinsiyet değişkenine göre incelendiği bir çalışmada cinsiyet ile sosyal medya kullanım sıklığı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla sosyal medyayı daha çok kullandığı görülmüştür (Doğan, 2021). Bu sonuçlar mevcut çalışma sonucuyla paraleldir. Alan

yazında farklı yönde çalışmalar da bulunmaktadır. Aljomaa ve diğerleri (2016) tarafından yapılan çalışmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha fazla akıllı telefon bağımlısı olduğu görülmüştür. Yapılan farklı bir çalışmada ise cinsiyet ile sosyal medya bağımlılığı arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş ve erkeklerde sosyal medya bağımlılık puanının kızlardan daha yüksek olduğu görülmüştür (Şahin, 2021). Deniz ve Gürültü (2018) tarafından lise öğrencileriyle yapılan çalışmada sosyal medya bağımlılığının cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiş fakat ölçeğin alt boyutu olan meşguliyette anlamlı düzeyde farklılaşmaya rastlanmıştır. Ergenlerle yapılan başka bir çalışmada sosyal medya bağımlılığının cinsiyet değişkeni göre farklılık göstermediği ortaya konmuştur (Cuma, 2020). Keleş ve Eroğlu (2022), lise öğrencilerinin problemlili sosyal medya kullanımının cinsiyet faktörüne göre anlamlı farklılık göstermediğini bulmuşlardır.

Araştırmanın diğer bir bulgusuna göre erkek öğrencilerin fiziksel saldırganlık puan ortalaması kız öğrencilere göre daha yüksektir. Buna göre erkek öğrencilerin fiziksel saldırganlığa daha yatkın olduğu söylenebilir. Bu noktada mevcut çalışmayı destekler nitelikte çalışmalar bulunmaktadır (Björkqvist, 2018; Ekşi, 2021; Karataş, 2008; Küsmez, 2019). Ayrıca üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara rastlanmıştır (Algur, 2019; Bibi ve diğerleri, 2020; Demirtaş Madran, 2013; İskurt, 2020; Kaya, 2021). Eroğlu (2009) üniversite ve lise öğrencileriyle yapmış olduğu karşılaştırmalı bir araştırmada hem üniversiteye hem liseye giden erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha fazla fiziksel saldırganlık davranışı sergilediklerini tespit etmiştir. Erkek öğrencilerin cinsiyetlerinden dolayı biyolojik olarak hem fiziksel hem de dürtüsel olarak daha saldırgan oldukları düşünülmektedir. Ayrıca kültürel olarak erkeklerin kızlara göre cinsiyet rollerine bakıldığında, toplum içinde fiziksel saldırganlığın güçlü olmayı temsil ettiği düşüncesiyle erkeklerin fiziksel saldırganlık eğilimlerinin yüksek olması anlaşılabilir bir bulgudur. Öte yandan erkeklerin kızlara göre etkili sorun çözme becerileri geliştirmek yerine daha çok fiziksel saldırganlık gibi etkisiz bir yöntemi kullanarak bu yola daha çok başvurdukları düşünülmektedir.

Ayrıca mevcut araştırmada saldırganlık alt boyutlarından olan öfke boyutunda anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüş ve öfke puan ortalaması kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Fidan ve Bulut Serin (2021) tarafından ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek öfke puanı aldığı görülmüştür. Tuncer (2019) tarafından lise öğrencileriyle yapılan çalışmada erkeklerin öfke puan ortalamasının kadınlardan yüksek olduğu tespit edilmiştir. Eroğlu (2009) yapmış olduğu çalışmada lise öğrencilerinde öfkenin anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmesine rağmen üniversite öğrencilerinde anlamlı farklılaşma olduğunu tespit etmiş ve erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha çok öfke düzeyi gösterdiğini bulmuştur. Archer ve Haigh (1997) tarafından yapılan çalışmada öfke boyutunun anlamlı derecede farklılık gösterdiği ve kadınların puan ortalamasının erkeklerden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bazı araştırmalarda ise sonuçlar mevcut araştırma sonucundan çoğunlukla farklı olmakla birlikte cinsiyet ile öfke düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını göstermektedir (Algur, 2019; Boman, 2003; Campano ve Munakata, 2004; Ekşi, 2021; Kaya, 2021; Küsmez, 2019).

Mevcut çalışmada erkek öğrencilerin pozitiflik düzeylerinin kız öğrencilerden yüksek olduğu saptanmıştır. Alan yazında bu konuda yapılmış çalışma sayısı sınırlıdır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde Çıkrıkçı ve Çıkrıkçı (2021) tarafından yapılan çalışmada pozitifliğin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği, kızların puan ortalamasının erkeklerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Uygur Yelken ve diğerleri (2021) tarafından yapılan

çalışmada cinsiyet ile pozitiflik arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bu çalışma sonuçları mevcut çalışma sonucuyla farklıdır.

Mevcut çalışmada saldırganlık toplam puanının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Alan yazında mevcut çalışma sonucuna paralel çalışmalar olduğu gibi farklı sonuçların olduğu çalışmalar da bulunmaktadır. Ekşi (2021) tarafından lise öğrencileriyle yapılan çalışmada cinsiyete göre saldırganlık düzeyleri açısından anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Küsmez (2019) ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada saldırganlık eğilimlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Karataş (2008) tarafından lise öğrencileriyle yapılan çalışmada cinsiyet açısından saldırganlıkta farklılaşma görülmemiştir. Lise öğrencileriyle yapılan başka bir çalışmada saldırganlığın cinsiyet faktörüne göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Ağlamaz, 2006). Bu sonuçlar mevcut çalışmayı destekler niteliktedir. Alan yazında yer alan bazı çalışmalarda ise erkeklerin kızlara göre saldırganlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Arslan ve diğerleri, 2010; Erdemir ve Özkamalı, 2021; Gündoğan, 2016; Kınıklı, 2021; Tüzün, 2020). Başka bir çalışmada, Çetin (2015) kentte ve kırsalda yetişen ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada kentte yetişen öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını tespit etmişken kırsalda yetişen öğrencilerde erkeklerin kızlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek puana sahip olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmanın sonucuna göre sözel saldırganlık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Alan yazında mevcut çalışmayı destekler nitelikte çalışmalar olduğu gibi farklı sonuçların olduğu çalışmalarda bulunmaktadır. Yapılan bazı çalışmalarda benzer bulgular elde edilmiştir (Ekşi, 2021; Karataş, 2008; Tuncer, 2019). Ergin (2018) ergenlerle yapmış olduğu çalışmada sözel saldırganlığın cinsiyete göre farklılaştığını ve kız öğrencilerin toplam puanının erkek öğrencilere göre yüksek olduğunu tespit etmiştir. Üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmada ise sözel saldırganlık açısından erkeklerin puanının kadınlardan yüksek olduğu tespit edilmiştir (Kaya, 2021). Eroğlu (2009) tarafından lise ve üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmada sözel saldırganlığın lise öğrencilerinde cinsiyete göre farklılaşmadığı görülürken üniversite öğrencilerinden farklılaştığı ve erkek öğrencilerin puan ortalamasının kız öğrencilerden anlamlı olarak yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmada saldırganlığın düşmanlık alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Alan yazında benzer bulgular gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Karataş, 2008; Kaya, 2021). Lise öğrencileriyle yapılan bazı çalışmalarda kızların düşmanlık düzeyleri erkeklerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur (Ekşi, 2021; Ergin, 2018; Tuncer, 2019). Lise ve üniversite öğrencilerinde düşmanlığın cinsiyete göre incelendiği bir çalışmada lise öğrencilerinde cinsiyete göre farklılaşma olmadığı tespit edilmesine rağmen üniversite öğrencilerinde cinsiyete göre farklılaşma görülmüş ve erkek öğrencilerin puanının kız öğrencilerden yüksek olduğu tespit edilmiştir (Eroğlu, 2009). Görüldüğü üzere bu çalışmalardan bazıları mevcut çalışma sonucuyla benzer olsa da farklı çalışma sonuçları da bulunmaktadır.

Bu çalışmanın aracılık ve korelasyon analizi sonuçlarından yola çıkılarak bazı öneriler sunulabilir. Sosyal medya bağımlılığı ile saldırganlık arasındaki pozitif anlamlı düzeyde ilişkiye ve sosyal medya bağımlılığı ile pozitiflik arasındaki negatif anlamlı düzeyde ilişki sonuçlarına bakıldığında okullarda bulunan öğretmenler ve psikolojik danışmanlar tarafından sosyal medyanın faydalı ve düzenli kullanımına yönelik çalışmalar yapılabilir. Bu bağlamda sosyal medya bağımlılığına yönelik çalışma yapılırken bireylerin saldırganlıklarına yönelik olumlu

yönde etkide bulunması beklenebilir. Ayrıca bireylerin pozitiflik düzeylerine de katkıda bulunabilir. Aracılık analizi sonuçlarına göre psikolojik danışmanlar tarafından ergenlere, etkili sorun çözme yöntemleri ve sosyal beceri eğitimleri verilerek duygu ve düşüncelerini düşmanca yansıtmak yerine daha sağlıklı ve işlevsel bir biçimde yansıtılmaları sağlanabilir. Okullarda saldırganlığı ve sosyal medya bağımlılığını azaltmaya yönelik olarak bilişsel davranışçı terapi temelli çalışmalar hazırlanarak grup rehberliği veya psiko-eğitim grup çalışmaları yapılabilir. İleride yapılacak olan çalışmalarda, sağlıklı sosyal medya kullanımının pozitifliğe etkisi üzerine araştırma yapılabilir. Ayrıca sosyal medya bağımlılığı ile pozitiflik arasındaki ilişkide duygu düzenleme ve baş etme yöntemleri gibi farklı değişkenlerin incelendiği çalışmalar da yapılabilir. Araştırmadaki incelenen modeldeki aracılık yapan düşmanlığın erken çocukluk döneminden başlayarak nasıl geliştiği nelerden etkilendiği gibi konularda boylamsal bir çalışma ile önleyici amaçlı araştırmalara ışık tutulabilir. Ayrıca sosyal medya bağımlılığı yüksek ergenler ile nitel bir çalışma yapılarak saldırganlıkları ve pozitifliklerinin nasıl etkilendiğine dair daha detaylı bir çalışma önerilebilir.

Bu çalışmanın içinde barındırdığı bazı sınırlılıklar da mevcuttur. Çalışmanın yalnız bir ilde yapılmış olması önemli bir sınırlılıktır. Bu nedenle çalışmanın sonuçlarının genellemesinde bu durum dikkate alınmalıdır. İleride farklı bölgelerden veya şehirlerden veriler toplanarak incelemeler yapılabilir. Çalışmada başka bir sınırlılık olarak çalışmanın verileri koronavirüs pandemisi döneminde toplandı, içinde bulunulan olağanüstü koşullar ergenlerin ölçme araçlarına verdiği yanıtları etkilemiş olabilir. Bu nedenle benzer bir çalışmanın pandeminin bittiği ileriki dönemlerde tekrarlanması önerilebilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Çalışmayı CC ve MAY birlikte tasarladı. Çalışmanın verilerinin analizi MAY tarafından yapılmıştır. CC giriş bölümünü yazdı ve MAY yöntem ve bulgular bölümünü yazdı. Tartışma bölümüne her iki yazar birlikte katkıda bulunmuştur. MAY çalışmanın taslak halini gözden geçirip düzenleyerek, düzeltmeler ve eklemeler yapmıştır. Her iki yazar makalenin son halini okuyup ve onaylamıştır.

Çatışma Beyanı

Yazarlar, araştırmanın potansiyel bir çıkar çatışması olarak yorumlanabilecek herhangi bir ticari veya finansal ilişki olmaksızın yürütüldüğünü beyan eder.

Kaynakça

- Ağlamaz, T. (2006). *Lise öğrencilerinin saldırganlık puanlarının kendini açma davranışı, okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba öğrenim düzeyi ve ailenin aylık gelir düzeyi açısından incelenmesi*. (Yayın No. 187609) [Yüksek lisans tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 3.7.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Akçay Bekiroğlu, H. ve Şahin, E. (2019). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım yoğunluğu ve saldırganlık davranışı gösterme ilişkisi. *Turkish Studies Social Sciences*, 14(3), 215-236. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.22906> adresinden 15.07.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Aktaş, B. (2018). *Ortaokul öğrencilerinde internet ve dijital oyun bağımlılığının psikolojik sağlık ve saldırganlıkla ilişkisi*. (Yayın No. 522945) [Yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 4.9.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Alessandri, G., Caprara, G.V. & Tisak, J. (2012). The unique contribution of positive orientation to optimal functioning. *European Psychologist*, 17, 44-54. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000070> adresinden 9.9.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Algur, V. (2019). *Üniversite öğrencilerinin anksiyete ve depresyon düzeylerinin fiziksel saldırganlık, öfke, düşmanlık ve sözel saldırganlık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayın No. 587137) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 9.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Aljomaa, S.S., Qudah, M.F.A., Albursan, I.S., Bakhiet, S.F., & Abduljabbar, A.S. (2016). Smartphone addiction among university students in the light of some variables. *Computers in Human Behavior*, 61, 155-164. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.03.041> adresinden 10.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Andreassen, C.S., Billieux, J., Griffiths, M.D., Kuss, D.J., Demetrovics, Z., Mazzoni, E. & Pallesen, S. (2016). The relationship between addictive use of social media and video games and symptoms of psychiatric disorders: A large-scale cross-sectional study. *Psychology of Addictive Behaviors*, 30(2), 252–262. <https://doi.org/10.1037/adb0000160> adresinden 10.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Andreassen, C. S., & Pallesen, S. (2014). Social network site addiction - an overview. *Current pharmaceutical design*, 20(25), 4053–4061. <https://doi.org/10.2174/13816128113199990616> adresinden 21.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Archer, J. (2009). Does sexual selection explain human sex differences in aggression. *Behavioral and Brain Sciences*, 32(3-4), 249-311. <https://doi.org/10.1017/s0140525x09990951> adresinden 10.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Archer, J., & Haigh, A. (1997). Beliefs about aggression among male and female prisoners. *Aggressive Behavior*, 23(6), 405-415. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1997\)23:6%3C405::AID-AB1%3E3.0.CO;2-F](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1997)23:6%3C405::AID-AB1%3E3.0.CO;2-F) adresinden 10.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Arıcak, O.T. (1995). *Üniversite öğrencilerinde saldırganlık, benlik saygısı ve denetim odağı ilişkisi*. (Yayın No. 42279) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 9.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Arpaci, I., Karatas, K., Kiran, F., Kusci, I., & Topcu, A. (2021). Mediating role of positivity in the relationship between state anxiety and problematic social media use during the covid-19 pandemic. *Death Studies*, 1(11). <https://doi.org/10.1080/07481187.2021.1923588> adresinden 10.09.2023 tarihinde erişilmiştir.

- Arslan, C., Hamarta, E., Arslan, E. ve Saygın, Y. (2010). Ergenlerde saldırganlık ve kişilerarası problem çözmenin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9 (1), 379-388. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8596/106975> adresinden 10.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Ateş, P. (2018). *Üniversite öğrencilerinde duygusal zekânın sosyal medya bağımlılığına etkisi*. (Yayın No. 520048) [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 9.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Aydoğan, D. (2024). Sosyal medya bağımlılığı, benlik saygısı ilişkisinde beden memnuniyetinin aracılık rolü analizi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 11(1), 135-153. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.1343524> adresinden 23.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Babayiğit, A., Buran, A., Emre Müezzini, E., Çakıcı, M. ve Fatmaoğulları, T. (2019). KKTC’de nomofobi yaygınlığı, saldırganlık ve öfkenin sosyal medya bağımlılığı ile ilişkisinin incelenmesi. [Special Issue] *Anatolian Journal of Psychiatry*, 20, 87-90. <http://dx.doi.org/10.5455/apd.302644867> adresinden 10.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Babore, A., Carlucci, L., Cataldi, F., Phares V., & Trumello, C. (2017). Aggressive behaviour in adolescence: Links with self-esteem and parental emotional availability. *Social Development*, 26, 740-752. <https://doi.org/10.1111/sode.12236> adresinden 10.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Bal, E. ve Bicen, H. (2017). The purpose of students’ social media use and determining their perspectives on education. *Procedia Computer Science*, 120, 177–181. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2017.11.226> adresinden 10.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Balcı, Ş., Gölcü, A. ve Gölcü, A. A. (2019). Sosyal medya kullanımı ile kendini gizleme ve yaşam doyumu arasında bir bağlantı var mı?. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 173-190. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.511318> adresinden 10.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Balcı, Ş. ve Koçak, M. C. (2017). *Sosyal medya kullanımı ile yaşam doyumu arasındaki ilişki: üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma* [Bildiri]. İstanbul Ticaret Üniversitesi 1. Uluslararası İletişimde Yeni Yönelimler Konferansı, İstanbul, Türkiye. <https://hdl.handle.net/11467/1598> adresinden 10.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Prenticehall.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bányai, F., Zsila, Á., Király, O., Maraz, A., Elekes, Z., Griffiths, M.D., Andreassen, C.S. & Demetrovics, Z., (2017). Problematic social media use: Results from a large-scale nationally representative adolescent sample. *PLoS ONE*, 12(1), 10–14. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0169839> adresinden 10.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Bergagna, E., & Tartaglia, S. (2018). Self- esteem, social comparison and Facebook use. *Europe’s Journal of Psychology*, 14(4), 831-845. <https://doi.org/10.5964/ejop.v14i4.1592> adresinden 10.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Bibi, A., Saleem, A., Khalid, M. A., & Shafique, N. (2020). Emotional intelligence and aggression among university students of Pakistan: A correlational study. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, 29(2), 1-15. <https://doi.org/10.1080/10926771.2019.1709592> adresinden 10.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Bilgin, M. (2018). Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı ve psikolojik bozukluklar arasındaki ilişki. *The Journal of International Scientific Researches*, 3(3), 237-247. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/isrjournal/issue/40278/452045> adresinden 10.09.2023 tarihinde erişilmiştir.

- Bilginer, A. (2020). *Lise öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ile öz yeterlik düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi: Mardin ili örneği*. (Yayın No. 629425) [Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 9.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Björkqvist, K. (2018). Gender differences in aggression. *Current Opinion in Psychology*, 19(1), 39-42. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.03.030> adresinden 9.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Blachnio, A., Przepiorka, A. & Pantic, I. (2016). Association between Facebook addiction, self-esteem and life satisfaction: A cross-sectional study. *Computers in Human Behavior*, 55, 701-705. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.10.026> adresinden 9.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Boman, P. (2003). Gender differences in school anger. *International Education Journal*, 4(2), 71-77. https://www.researchgate.net/publication/27472767_Gender_Differences_in_School_Anger adresinden 9.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Publications.
- Burt, I, & Hampton, C. (2017). Moderation and mediation in behavioural accounting research. In T. Libby & L. Thorne (Ed.), *The routledge companion to behavioural accounting research* (1nd ed., pp. 373-387). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315710129-24> adresinden 21.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Buss, A. H., & Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 452-459. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.63.3.452> adresinden 9.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Bütüner, R., Bütüner, N. ve Bütüner, M. (2022). Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı konusunda son beş yılda yapılmış çalışmaların incelenmesi. *Journal of Information Systems and Management Research*, 4(2), 17-34. <https://dergipark.org.tr/pub/jismar/issue/74700/1174323> adresinden 21.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Campano, J.P. & Munakata, T. (2004). Anger and aggression among filipino students. *Adolescence*, 39(156),757-764. https://www.researchgate.net/publication/8007079_Anger_and_aggression_among_Filipino_students adresinden 9.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Caprara, G. V. (2009). Positive orientation: Turning potentials into optimal functioning. *The European Health Psychologist*, 11, 46-48. <https://ehps.net/ehp/index.php/contents/article/view/ehp.v11.i3.p46> adresinden 9.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Caprara, G. V., & Steca, P. (2005). Affective and social self-regulatory efficacy Beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *European Psychologist*, 10(4), 275–286. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1027/1016-9040.10.4.275> adresinden 9.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Caprara, G.V., Alessandri, G. & Barbaranelli, C. (2010). Optimal functioning: Contribution of self-efficacy beliefs to positive orientation. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 79(5), 328-330. <https://doi.org/10.1159/000319532> adresinden 9.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Caprara, G.V., Alessandri, G., Eisenberg, N., Kupfer, A., Steca, P., Caprara, M.G. & Abela, J. (2012). The positivity scale. *Psychological Assessment*, 24(3), 701-712. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0026681> adresinden 9.09.2023 tarihinde erişilmiştir.

- Caprara, G.V., Steca, P., Alessandri, G., Abela, J. R., & McWhinnie, C.M. (2010). Positive orientation: explorations on what is common to life satisfaction, self-esteem, and optimism. *Epidemiologia e Psichiatria Sociale*, 19(1), 63-71. <https://doi.org/10.1017/s1121189x00001615> adresinden 9.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Cenkseven-Önder, F. ve Yalnızca-Yıldırım, S. (2020). Duygusal zekâ ve saldırganlık arasındaki ilişkide yaşam doyumunun aracı rolü. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 30-53. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.671825> adresinden 9.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Chaudhry, M. K., & Shabbir, F. (2018). Perceived inter-parental conflict and aggression among adolescents: Moderating role of optimism and pessimism. *Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 4, 1016. <http://dx.doi.org/10.33582/2637-8027/1016> adresinden 9.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Cuma, Y. (2020). *Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı, ruhsal sorunlar ve sosyal beceri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayın No. 640546) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 10.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Çalışkan, H. ve Uzunkol, E. (2018). Ergenlerde iyimserlik-kötümserlik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 6(2), 78-95. https://www.researchgate.net/publication/328581122_Ergenlerde_Iyimserlik-Kotumserlik_Olceginin_gelistirilmesi_Gecerlilik_ve_guvenirlik_calismasi#fullTextFileContent adresinden 21.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Çetin, B. (2015). *Kentte ve kırsalda yetişmiş ortaokul öğrencilerinin benlik saygısı ile saldırganlık düzeylerinin incelenmesi*. (Yayın No. 418290) [Yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 10.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Çıkrıkçı, Ö. ve Çıkrıkçı, N. (2021). Belongingness and positivity: the mediation role of problem fields among university students. *International Journal of Educational Studies and Policy*, 2(2), 15-29. https://www.researchgate.net/publication/355983082_Belongingness_and_Positivity_The_Mediation_Role_of_Problem_Fields_Among_University_Students adresinden 10.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Çolak, Ç.H. (2020). *Lise öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ve duygu düzenleme becerilerinin kişilik özelliklerine ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayın No. 640950) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 10.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Demirci, İ. (2019). Bergen sosyal medya bağımlılığı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması, depresyon ve anksiyete belirtileriyle ilişkisinin değerlendirilmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 20(Ek sayı 1), 15-22. <http://dx.doi.org/10.5455/apd.41585> adresinden 10.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Demirtaş Madran, H.A. (2013). Buss-Perry saldırganlık ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24(2), 124-129. <http://www.turkpsikiyatri.com/Data/UnpublishedArticles/u1644p.pdf> adresinden 10.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Deniz, L. ve Gürültü, E. (2018). Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(2), 355-367. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.389780> adresinden 10.09.2023 tarihinde erişilmiştir.

- Dilek, H. ve Aksoy, A. (2013). Ergenlerin benlik saygısı ile anne-babalarının benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 95-109. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59470/854569> adresinden 21.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Doğan, İ. (2021). Lise öğrencilerinin sosyal medya kullanım alışkanlıkları ve motivasyonları: bir saha araştırması. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(24), 253-277. <https://doi.org/10.38155/ksbd.824932> adresinden 10.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Doğan, U. (2016). Lise öğrencilerinin sosyal ağ siteleri kullanımının mutluluk, psikolojik iyi-oluş ve yaşam doyumlarına etkisi: Facebook ve Twitter örneği. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 217-231. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.4616> adresinden 10.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Doğrusever, C. (2021). Ergenlerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin bazı sosyo demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 23-42. <https://doi.org/10.18037/ausbd.902542> adresinden 21.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Donellan, M.B., Trzesniewski, K.H., Robins, R.W., Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. *Psychological Science*, 16(4), 328-335. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2005.01535.x> adresinden 10.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Downes, S. (2005). Semantic networks and social networks. *The Learning Organization*, 12(5), 411-417. <http://dx.doi.org/10.1108/09696470510700394> adresinden 10.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Duy, B. ve Yıldız, M. A. (2020). Investigation of the psychometric properties of the Turkish adaptation of positivity scale for adolescents and young adults. *Studies in Psychology*, 40(1), 1-18. <http://dx.doi.org/10.26650/SP2018-0017> adresinden 10.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Ekşi, H. (2021). *Lise öğrencilerinde ebeveyn ilişkileri, duygu düzenleme gücü, psikolojik kontrol ve saldırganlık arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayın No. 665529) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 10.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Erdemir, N. ve Özkamalı, E. (2021). An investigation of the relationship between Internet using conditions and aggressiveness levels of students from different kinds of high school. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(3), 2407-2430. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1000104> adresinden 10.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Erdinç, A. (2021). *Ergenlerin sosyal medya tutumlarının derse katılım, ders çalışmaya motive olma ve saldırganlık açısından incelenmesi*. (Yayın No. 696603) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 10.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Eren, F. (2020). 18-30 yaş arasındaki bireylerin sosyal medya bağımlılığı ve yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayın No. 660885) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 23.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Ergin, D. (2018). *Ergenlerde benlik saygısı, saldırganlık ve stresle başa çıkabilme arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayın No. 505820) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 10.09.2023 tarihinde erişilmiştir.

- Eroğlu, S. E. (2009). Saldırganlık davranışının boyutları ve ilişkili olduğu faktörler: Lise ve üniversite öğrencileri üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 0(21), 205- 221. <https://dergipark.org.tr/pub/susbed/issue/61797/924384> adresinden 10.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Fidan, B. ve Bulut Serin, N. (2021). An examination of the relationship between anger, aggression, and problem-solving skills in secondary school students. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 11(63), 577-590. <https://doi.org/10.17066/tpdrd.1051426> adresinden 10.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110. <http://dx.doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103> adresinden 11.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Genç, O. (2021). *Öğrencilerde sosyal medya bağımlılığı ile dürtüsellik arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayın No. 680920) [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 11.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Gomez, R., & McLaren, S. (2007). The inter-relations of mother and father attachment, self-esteem and aggression during late adolescence. *Aggressive Behavior*, 33(2), 160-169. <https://doi.org/10.1002/ab.20181> adresinden 11.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Güler, H., Öztay, O. H. ve Özkoçak, V. (2022). Evaluation of the relationship between social media addiction and aggression. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 21(3), 1350-1366. <https://doi.org/10.21547/jss.1109602> adresinden 23.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Günaydın, Ş. (2017). *Bir dönem boyunca verilen pozitif psikoloji dersinin öğrencilerin duygusal zekâ ve sosyal zekalarına olan etkisinin incelenmesi*. (Yayın No. 485509) [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 11.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Gündoğan, S. (2016). *Ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin, algılanan sosyal destek ve öznel iyi oluş açısından incelenmesi*. (Yayın No. 436731) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 11.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Güney, M. ve Taştepe, T. (2020). Ergenlerde sosyal medya kullanımı ve sosyal medya bağımlılığı. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(2), 183-190. <https://doi.org/10.46971/ausbid.757713> adresinden 23.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Hawi, N. S. & Samaha, M. (2016). The relations among social media addiction, self-esteem, and life satisfaction in university students. *Social Science Computer Review*, 35(5), 576-586. <https://doi.org/10.1177/0894439316660340> adresinden 11.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Hayes, A. F. (2018) *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. (Second Edition). Guilford Publications.
- Hazar, M. (2011). Sosyal medya bağımlılığı: Bir alan çalışması. *İletişim, Kuram ve Araştırma Dergisi*, 0(32), 151-175. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/120011/> adresinden 11.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Heppner, P.P., Wampold, B.E. & Jr. Kivlighan, D.M. (2013). *Psikolojik danışmada araştırma yöntemleri*. (D. M. Siyez, Çev.;1. Baskı). Mentis Yayıncılık. (Orijinal eser basım yılı 2008)
- Hou, Y., Xiong, D., Jiang, T., Song, L., & Wang, Q. (2019). Social media addiction: Its impact, mediation and intervention. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 13(1), 4. <https://doi.org/10.5817/CP2019-1-4> adresinden 11.09.2023 tarihinde erişilmiştir.

- İskurt, A. (2020). *Üniversite öğrencilerinin benlik saygıları ve saldırganlık davranışları arasındaki ilişki: Trabzon üniversitesi fatih eğitim fakültesi örneği*. (Yayın No. 654225) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 11.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Karataş, Z. (2008). Lise öğrencilerinde öfke ve saldırganlık. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 277-294. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4380/60081> adresinden 11.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Kaya, B. (2021). *Üniversite öğrencilerinde saldırganlık ile kimlik statüleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayın No. 669096) [Yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 11.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Keleş, O. ve Eroğlu, Y. (2022). Lise öğrencilerinin problemleri sosyal medya kullanımı ve bilişsel çarpıtmaları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 24, 297-310. <https://doi.org/10.29029/busbed.1121479> adresinden 11.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Kesen, N. F., Deniz, M. E. ve Durmuşoğlu, N. (2007). Ergenlerde saldırganlık ve öfke düzeyleri arasındaki ilişki: yetiştirme yurtları üzerinde bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 353-364. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61793/924171> adresinden 23.02.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Kınıklı, E. N. (2021). *Genç yetişkinlerde sosyal medya bağımlılığının aile bütünlük duygusu ve saldırganlık davranışı ile ilişkisinin incelenmesi*. (Yayın No. 699440) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 11.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Koc, M. ve Gulyagci, S. (2013). Facebook addiction among turkish college students: the role of psychological health, demographic, and usage characteristics. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 16(4), 279-284. <https://doi.org/10.1089/cyber.2012.0249> adresinden 11.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Kumar, R., Lal, R. & Bhuchar, V. (2014). Impact of social support in relation to self-esteem and aggression among adolescents. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 4(12), 1-5. <https://www.ijrsp.org/research-paper-1214.php?rp=P363491> adresinden 11.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Kuzucu, Y. ve Sarıot Ertürk, Ö. (2020). Psychometric properties of Turkish version of aggression questionnaire short form: Measurement invariance and differential item functioning across sex and age. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 11(3), 243-265. <https://doi.org/10.21031/epod.683176> adresinden 11.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Küsmez, B. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Küçükçekmece örneği*. (Yayın No. 557262) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 11.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Lin, S., Longobardi, C., Gastaldi, F. G. M., & Fabris, M.A. (2024). Social media addiction and aggressive behaviors in early adolescents: The mediating role of nighttime social media use and sleep quality. *The Journal of Early Adolescence*, 44(1), 41-58. <https://doi.org/10.1177/02724316231160142> adresinden 23.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Malo-Cerrato, S., Martín-Perpiñá, M. M. & Viñas-Poch, F., (2018). Excessive use of social networks: Psychosocial profile of Spanish adolescents. *Comunicar*, 26(2), 101-109. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-10> adresinden 11.09.2023 tarihinde erişilmiştir.

- Martin, F., Wang, C., Petty, T., Wang, W., & Wilkins, P. (2018). Middle school students' social media use. *Educational Technology & Society*, 21(1): 213-224. https://www.researchgate.net/publication/322447677_Middle_School_Students'_Social_Media_Use#fullTextFileContent adresinden 11.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Mitrofan, N., & Ciuluvică, C. (2012). Anger and hostility as indicators of emotion regulation and of the life satisfaction at the beginning and the ending period of the adolescence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, 65–69. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.084> adresinden 11.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Muarifah, A., Mashar, R., Hashim, I.H.M., Rofiah, N.H. & Oktaviani, F. (2022). Aggression in adolescents: The role of mother-child attachment and self-esteem. *Behavioral Sciences*, 12(5), 147. <https://doi.org/10.3390/bs12050147> adresinden 23.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Mustonen, A., & Pulkkinen, L. (1993). Aggression in television programs in Finland. *Aggressive Behavior*, 19(3), 175–183. [https://doi.org/10.1002/1098-2337\(1993\)19:3%3C175::AID-AB2480190303%3E3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/1098-2337(1993)19:3%3C175::AID-AB2480190303%3E3.0.CO;2-X) adresinden 11.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Myers, R. (2015). "Deliberate Indifference" to bullying: What schools need to know. *Bullying, Teen Aggression & Social Media, Civic Research Institute*, 4, 49–52.
- Ng, R., Ang, R.P. & Ho, M-H.R., (2012). Coping with anxiety, depression, anger and aggression: The mediational role of resilience in adolescents. *Child Youth Care Forum*, 41(6), 529–546. <https://doi.org/10.1007/s10566-012-9182-x> adresinden 11.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Örs Özdi, S. (2017). Tekli ve çoklu aracılık modellerinde aracı değişken etkisinin bk, sobel, bootstrap yöntemleriyle karşılaştırılması (Pisa 2012 matematik okuryazarlığı). (Yayın No. 468272) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 23.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Özcan, A., Tezel Şahin, F. ve Kanmaz, T. (2022). Annelerin problemleri internet kullanımı ve okul öncesi dönemdeki çocuklarının saldırganlık düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 648-667. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/intjces/issue/74658/1138957> adresinden 23.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Prybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R., & Gladwell, V. (2013). Motivational emotional and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1841-1848. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2013.02.014> adresinden 11.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Rustamov, E., Aliyeva, M., Rustamova, N., Nuriyeva, U.Z. & Nahmatova, U. (2023). Aggression mediates relationships between social media addiction and adolescents' wellbeing. *The Open Psychology Journal*, 16(1). <https://doi.org/10.2174/0118743501251575230925074655> adresinden 23.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Ryff, C. D. (1989a). Beyond ponce de leon and life satisfaction: New directions in quest of successful aging. *International Journal of Behavioral Development*, 12(1), 35-55. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/016502548901200102> adresinden 11.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Ryff, C. D. (1989b). 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://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.57.6.1069> adresinden 11.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Sağar, M. E. ve Özçelik, T. (2022). Ergenlerde duygu düzenleme ve yaşam doyumunun sosyal medya bağımlılığı üzerindeki yordayıcı rolü. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 493-511. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kusbd/issue/71575/1114816> adresinden 23.02.2024 tarihinde erişilmiştir.

- Satıcı, B. (2019). Sosyal medya bağımlılığı ve iyilik hali: Romantik ilişkilerde mükemmeliyetçiliğin aracılık rolü. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14 (20), 699-727. <http://dx.doi.org/10.26466/opus.597950> adresinden 11.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Satici, S. A. ve Uysal, R. (2015). Well-being and problematic Facebook use. *Computers in Human Behavior*, 49, 185–190. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.005> adresinden 11.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Savci, M. ve Aysan, F. (2017). Technological addictions and social connectedness: Predictor effect of internet addiction, social media addiction, digital game addiction and smartphone addiction on social connectedness. *Düşünen Adam: Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 30(3), 202-216. <https://doi.org/10.5350/DAJPN2017300304> adresinden 23.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Psychology Press.
- Seligman, M. E. P. (1998). The president's address. *American Psychologist*, 54, 559–562.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5> adresinden 11.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Sheldon, K. M., & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56(3), 216-217. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.216> adresinden 11.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Söner, O. ve Yılmaz, O. (2018). Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 59-73. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ufuksbedergi/issue/57468/815047> adresinden 23.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Srivastava, A. (2015). The effect of Facebook uses on life satisfaction and subjective happiness of college students. *The International Journal of Indian Psychology*, 2(4), 204-216. <https://oaji.net/articles/2015/1170-1440185423.pdf> adresinden 11.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Şahin, C. (2016). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin internet bağımlılığı ile yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Contemporary Educational Studies*, 2(1), 1-13. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/intjces/issue/25669/270723> adresinden 11.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Şahin, E. (2015). *Ergenlik dönemindeki bireylerde saldırganlık davranışı ve algılanan anne baba tutumları arasındaki ilişkiye benlik saygısı düzeylerinin etkisi*. (Yayın No. 410269) [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 11.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Şahin, G. (2021). *Sosyal medya bağımlılığı ve sosyal onay ihtiyacı arasındaki ilişki*. (Yayın No. 691350) [Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 11.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Taylor, L. D., Davis-Kean, P., & Malanchuk, O. (2007). Self-esteem academic self-concept and aggression at school. *Aggressive Behavior*, 33(2), 130-136. <https://doi.org/10.1002/ab.20174> adresinden 12.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Teng, Z., Liu, Y., & Guo, C. (2015). A meta-analysis of the relationship between self-esteem and aggression among Chinese students. *Aggression and Violent Behavior*, 21, 45-54. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.01.005> adresinden 12.09.2023 tarihinde erişilmiştir.

- Tepret, D. (2018). *Üniversite öğrencilerinde Facebook ve Instagram kullanımı ile narsistik yapılanma düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayın No. 527166) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 23.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Tope, F., Ceran Yıldırım, G.G., & Başçılar, M. (2023). Taksi sürücülerinin saldırganlık ve yaşam doyumu düzeylerinin değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(86), 505-519. <https://doi.org/10.17755/esosder.1206883> adresinden 12.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2023). Hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması (Yayın No. 49407). [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2023-49407](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2023-49407) adresinden 21.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Tuncer, B. (2019). *Lise öğrencilerinin benlik saygısı ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişki (Üsküdar-Ümraniye örneği)*. (Yayın No. 608138) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 12.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Tuzgöl, M. (2000). Ana baba tutumları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 2(14), 39-48. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21434/229624> adresinden 12.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Türkel, Z. ve Dilmaç, B. (2019). Ergenlerde sosyal medya kullanımı, yalnızlık ve yaşam doyumu arasındaki yordayıcı ilişkiler. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 57-70. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/neueefd/issue/45274/545179> adresinden 12.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Tüzün, B. (2020). *Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığının saldırganlık ve benlik saygısı ile ilişkinin incelenmesi*. (Yayın No. 648819) [Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 12.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Uygur Yelken, M., Emamvırdı, R., Karacan, S. ve Çolakoğlu, F.F. (2021). Wushu sporcularının antrenman durumları covid-19 korkusu ve pozitiflik düzeyleri: Pandemi süreci örneği. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 15(2), 260-271. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bsd/issue/64502/909116> adresinden 12.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Ümmet, D., Alkan, H., Batal, Ö. ve Kaya, A. (24-27 Ekim 2019). *Ergenlerde sosyal medya bağımlılığının yordayıcıları olarak iyi oluş ve duygusal özerklik* [Bildiri]. 21. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi. Antalya, Türkiye. https://www.researchgate.net/publication/338503178_Ergenlerde_Sosyal_Medya_Bagimliginin_Yordayicilari_Olarak_Iyi_Olusu_ve_Duygusal_Ozerklik#fullTextFileContent adresinden 12.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Ünlü, F. (2018). Orta yaş üstü bireylerde sosyal medya bağımlılığı ve sosyal izolasyon. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 161-172. <https://doi.org/10.25272/j.2149-8385.2018.4.1.13> adresinden 12.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Ünüböl, H. ve Hızlı Sayar G. (2019). *TURBAHAR Türkiye bağımlılık risk profili ve ruh sağlığı haritası proje sonuç raporu* (1. Baskı). Üsküdar Üniversitesi Yayınları. <https://uuyayinlari.com/turbahar-turkiye-bagimlilik-risk-profilii-ve-ruh-sagligi-haritasi-proje-sonuc-raporu-2019> adresinden 12.09.2023 tarihinde erişilmiştir.

- Üzer, A. ve Kurtşes Gürsoy, B. (2022). Tıp fakültesi öğrencilerinde internet bağımlılığı, problemlili sosyal medya kullanımı, anksiyete, depresyon ve sosyodemografik değişkenler arasındaki ilişki. *Kocatepe Tıp Dergisi*, 23(3), 288-294. <https://doi.org/10.18229/kocatepetip.976765> adresinden 23.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- We Are Social. (2024). Digital 2024: 5 Billion Social Media Users. Retrieved February 23, 2024, from, <https://wearesocial.com/uk/blog/2024/01/digital-2024-5-billion-social-media-users/> adresinden 23.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Williams, T. M., Zabrack, M. L., & Joy, L. A. (1982). The portrayal of aggression on North American television. *Journal of Applied Social Psychology*, 12(5), 360-380. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1982.tb00872.x> adresinden 12.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Woods, H. C., & Scott, H. (2016). #Sleepyteens: Social media use in adolescence is associated with poor sleep quality, anxiety, depression and low self-esteem. *Journal of Adolescence*, 51, 41-49. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.05.008> adresinden 23.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Worsley, J. D., Mansfield, R., & Corcoran, R. (2018). Attachment anxiety and problematic social media use: the mediating role of well-being. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 21(9), 563-568. <https://doi.org/10.1089/cyber.2017.0555> adresinden 12.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Xia, X., Wang, X., & Yu, H. (2022). Mediating effect of self-esteem on the relationship between leisure experience and aggression. *Scientific Reports*, 12(1), 1-8. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-14125-w> adresinden 23.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Yalçın Çınar, Ç. ve Mutlu E. (2019). İnternet bağımlılığının benlik saygısı, dikkat, gelişmeleri kaçırma korkusu, yaşam doyumu ve kişilik özellikleri ile ilişkisi. *Bağımlılık Dergisi*, 20(3), 133-142. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bagimli/issue/45814/577995> adresinden 12.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Yalçın, S. (2019). *Genç yetişkin spor insanlarının saldırganlık düzeylerinin algılanan sosyal destek ve öznel iyi oluş açısından incelenmesi*. (Yayın No. 600379) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 12.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Yavuz, S. (2020). İlahiyat fakültesi öğrencileri örneğinde problemlili sosyal medya kullanım ölçeği geliştirme: Geçerlilik-güvenirlilik çalışması. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 44 (Aralık 2020), 109-124. <https://doi.org/10.30623/harranilahiyatdergisi.733679> adresinden 23.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Yen, J. Y., Ko, C. H., Yen, C.F., Chen, S.H., Chung, W. L., & Chen, C. C. (2008). Psychiatric symptoms in adolescents with internet addiction: Comparison with substance use. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 62(1), 9-16. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1819.2007.01770.x> adresinden 12.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Yerlikaya, İ. (2020). Ergenlerde psikolojik belirtilerin incelenmesi: Adıyaman ili örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 533-556. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.591324> adresinden 12.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldız, M. A. (2016). Ergenlerde yalnızlık ile pozitiflik arasındaki ilişkide duygu düzenleme yöntemlerinin çoklu aracılığı. *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 217-231. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.6193> adresinden 12.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Young, K. S. (1998a). *Caught in the net: how to recognize the signs of internet addiction and a winning strategy for recovery*. (1st Edition). John Wiley & Sons.

- Young, K.S. (1998b). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology & Behavior*, 1(3), 237–244. <https://doi.org/10.1089/cpb.1998.1.237> adresinden 23.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Yüksel Şahin, F. ve Öztoprak, Ö. (2019). Ergenlerin sosyal medya bağımlılığı düzeylerinin benlik saygısına göre incelenmesi. [Ekim 2019 Özel Sayısı]. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 363-377. <https://doi.org/10.21733/ibad.613902> adresinden 12.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Zhan, L., Sun, Y., Wang, N., & Zhang, X. (2016). Understanding the influence of social media on people's life satisfaction through two competing explanatory mechanisms. *Aslib Journal of Information Management*, 68(3), 347-361. <https://doi.org/10.1108/AJIM-12-2015-0195> adresinden 23.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Zivnuska, S., Carlson, J. R., Carlson, D. S., Harris, R. B., & Harris, K.J. (2019). Social media addiction and social media reactions: The implications for job performance. *The Journal of Social Psychology*, 159(6), 1-15. <http://dx.doi.org/10.1080/00224545.2019.1578725> adresinden 12.09.2023 tarihinde erişilmiştir.

Extended Abstract

Introduction

With the gradual replacement of traditional psychology, which focuses on individuals' negative aspects, by positive psychology, which emphasizes an individual's positive attributes, the number of studies conducted in the field of positive psychology has increased. Since the emergence of positive psychology, numerous new concepts have been addressed. One of these concepts is positivity. The fundamental building blocks of positivity are constituted by life satisfaction, optimism and self-esteem. When the variables that affect the positivity of the individual are considered, it can be said that there are both variables affecting positively and variables affecting negatively. At this point, it can be said that aggression is one of the variables that negatively affect positivity. Many different definitions have been made about aggression; a concept that has been studied for many years. Aggression is a set of angry, hostile physical and verbal behaviours exhibited by an individual to harm someone. Aggression refers to a set of angry, hostile physical and verbal behaviours exhibited by an individual to harm someone (Buss & Perry, 1992). According to Freud, it can be taught that aggression, which is instinctive, is learned by observing it from the environment in line with the social learning theory. In today's world, it can be said that the environment, which is the easiest way to observe and access, is social media platforms. With the increase in social media access, the use of social media has increased. This can lead to increasing social media addiction. Many different definitions have been made about social media addiction. Ünübol and Hızlı Sayar (2019) define social media addiction as an individual's excessive use of social media, feeling a sense of deprivation when spending less time on social media, lying to be able to spend more time on social media, struggling with emotional responses while using the internet and experiencing disruptions in behavioural, relational and cognitive domains.

The purpose of the current study is to investigate the multiple mediation of aggression between social media addiction and positivity in high school students. Another purpose of the study is to examine the relationship between social media addiction, aggression and positivity. In addition, it is also aimed to examine whether the social media addiction, aggression and positivity levels of high school students vary significantly depending on the gender variable.

Method

The study employed the correlational research design, a subtype of the general survey model. The outcome variable of the study is positivity, the predictor variable is social media addiction, and the mediator variables are the sub-dimensions of aggression. The relationships between the variables in the study were examined by using multiple-mediation. The study group consisted of a total of 400 students; 220 females (55%) and 180 males (45%), aged between 13 and 18 (mean age 15.62) and attending high schools in the Şehitkamil district of the city of Gaziantep. The Bergen Social Media Addiction Scale, the Aggression Scale Short Form, the Positivity Scale and a Personal Information Form were used to collect data in the study. In the study, descriptive statistics, Pearson correlation analysis and independent samples t-Test were employed. In order to determine whether the tested model mediated, the Ordinary Least Squares Regression-Based approach was used and to determine whether indirect effects were statistically significant, Bootstrap analysis was employed. Model 4 in the PROCESS macro, developed by Hayes as an extension of the SPSS program (2017), was

used for the mediation analyses. The data of the study were analysed with the SPSS 23.0 program package.

Findings

First, correlation analysis was performed with descriptive statistics related to the social media addiction, aggression and positivity scores. As a result of the analyses, a positive and significant correlation was found between social media addiction and the physical aggression, verbal aggression, anger, hostility and overall aggression. On the other hand, a significant and negative correlation was found between social media addiction and positivity. In addition, significant negative correlations were found between positivity and physical aggression, verbal aggression, anger, hostility and overall aggression.

In order to examine whether social media addiction, physical aggression, verbal aggression, anger, hostility, overall aggression and positivity of high school students vary significantly depending on gender, an independent samples t-test was run. As a result, the social media addiction, physical aggression, anger and positivity mean scores of the male and female students were found to be significantly different from each other. The female students' social media addiction and anger mean scores were found to be higher than those of the male students while the male students' physical aggression and positivity mean scores were found to be higher than those of the female students. On the other hand, the verbal aggression, hostility and overall aggression mean scores were found to not vary significantly by gender.

When the multiple mediation of the sub-dimensions of aggression in the relationship between social media addiction and positivity was examined, the total effect of social media addiction on positivity was found to be statistically significant. In addition, the direct effects of social media addiction on the mediator variables of physical aggression, verbal aggression, anger and hostility were found to be significant. When the direct effects of the mediator variables on positivity were examined, the effect of the hostility sub-dimension was found to be significant. However, the effects of physical aggression, verbal aggression and anger variables were not significant. When social media addiction and all the mediator variables were taken together into the mediation equation, the correlation between social media addiction and positivity increased in terms of direct effect. Thus, it was determined that only the hostility sub-dimension, from among the mediator variables, mediated between social media addiction and positivity. On the other hand, it was seen that the whole model examined in the study was at a significant level and explained 16% of the total variance in positivity.

Whether the indirect effects in the mediation model examined in the study were statistically significant or not was determined using 5000 Bootstrap samples. According to the values obtained, the total indirect effect of social media addiction on positivity through aggression and its sub-dimensions was found to be statistically significant. When the mediator variables were evaluated one by one in terms of mediating in the model examined in the study, it was seen that the mediation of hostility from among these variables was statistically significant. On the other hand, mediation of physical aggression, verbal aggression and anger was not statistically significant. In terms of mediation effect, based on pairwise comparisons of specific indirect effects, it was determined that hostility served as a stronger mediator variable compared to physical aggression (C3), verbal aggression (C5) and anger (C6). In other pairwise comparisons, the mediation effect between the variables did not differ.

Conclusion and Discussion

In light of the results of the current study, some suggestions can be made. Studies on the beneficial and regular use of social media can be carried out by teachers and psychological counsellors in schools. Psychological counsellors can help adolescents reflect their emotions and thoughts in a healthier and more functional manner rather than reflecting them in a hostile manner by providing training on effective problem-solving methods and social skills. Cognitive-behavioural therapy-based interventions can be developed in schools to reduce aggression and social media addiction. Group counselling or psycho-educational group sessions can be conducted to address these issues. Future studies could focus on researching the impact of healthy social media usage on positivity. Furthermore, studies could be conducted examining various variables such as emotion regulation and coping strategies in the relationship between social media addiction and positivity. A longitudinal study using the investigated model could shed light on preventive research, exploring how the mediating hostility develops starting from early childhood and what factors influence it. Moreover, a qualitative study could be conducted involving adolescents with high social media addiction, aiming to provide a more detailed exploration of how their aggression and positivity are influenced.

Contribution Rate of the Researchers

It will be added after the review process.

Statement of Conflict of Interest

The authors declare that the research was conducted without any commercial or financial relationship that could be interpreted as a potential conflict of interest.



DOI: 10.18039/ajesi.1366618

Exploring Genre Awareness: L2 Learners' Voices in Tertiary-Level Writing Contexts¹

Sibel SÖĞÜT², İknur CİVAN-BİÇER³, Serap ATASEVER-BELLİ⁴

Date submitted: 26.09.2023

Date accepted: 16.04.2024

Type⁵: Research Article

Abstract

This study explored tertiary-level L2 learners' familiarization with genre-specific conventions in English writing skills. Employing a qualitative research paradigm, data were gathered via semi-structured interviews with 26 L2 learners. An inductive content analysis was conducted to elicit recurring codes and themes. The learners expressed strengths encompassing the recognition of genre-specific features, awareness of linguistic and organizational conventions in genre writing, and formality level. They highlighted the challenges in their orientation to genre identification, text organization, and genre-specific language choices. The learners established connections between these challenges and limited prior writing experience in L1 and L2 and their subsequent reliance on L2 formal knowledge. Further sources of challenges were linked to affective factors, language proficiency, genre convention mastery, and topic familiarity. They reported feeling anxious due to unfamiliarity with genre features, lack of interest in a given topic, inadequate pre-writing, and planning stage, the demanding nature of the process-genre writing instruction, and instructors' expectations. They proposed suggestions regarding the mastery of lexical and grammatical knowledge, the provision of effective feedback from instructors to improve textual organization, and genre-specific language conventions. Accordingly, instructional implications for the cultivation of genre knowledge and awareness of tertiary-level writing skills are presented.

Keywords: Genre awareness, genre knowledge, L2 writing, tertiary level

Cite: Söğüt, S., Civan-Biçer, İ., & Atasever-Belli, S. (2024). Exploring genre awareness: L2 learners' voices in tertiary-level writing contexts. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(2), 612-629. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1366618>



¹ A part of this research was presented at the 5th International English for Specific Purposes Conference-METU, Ankara, Türkiye (July 1-2, 2022).

² (Corresponding author) Assist. Prof., Sinop University, Faculty of Education, English Language Teaching Department, Türkiye, ssogut@sinop.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3395-7445>

³ Dr., Anadolu University, Faculty of Education, English Language Teaching Department, Türkiye, iknurcivan@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3746-0727>

⁴ Assist. Prof., Erzurum Technical University, Faculty of Letters, Department of English Language and Literature, Türkiye, serap.belli@erzurum.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3605-4943>

⁵ This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Sinop University, dated 08.09.2023 and issue number 2023/178.

Introduction

Tertiary-level writing processes are rather specific and complex for EFL learners. Writing in a second language is conceptualized as a complicated and contextual social practice (Benzie & Harper, 2020; Hyland, 2007; Paltridge, 2013; Tardy et al., 2020). As part of this writing process, the concept of genre pedagogy in L2 settings has been a central topic in EFL learners' orientation toward the requirements of genres. As part of this concept, the English for Specific Purposes (ESP) framework, which was primarily informed by Swales (1990), has been widely adopted and used at the tertiary and professional levels (Huang & Jun Zhang, 2020). According to this school of thought, the genre is conceptualized as "structured communicative events engaged in by specific discourse communities whose members share broad communicative purposes" (Swales, 1990, p. 45). Genres are social practices that achieve a specific purpose in a distinct context (Hyland, 2004). Each genre displays varying formality levels, text structures, and reader-author relationships (Johns, 2008).

The ESP genre-based approach, adopted as a conceptual framework in this study, is prevalent in L2 academic contexts and is used by many teachers of L2 writing (Cheng, 2021). The recognition of the relationship between the audience, the purpose of the text, and linguistic choices lies at the center of this pedagogy (Yasuda, 2011). This pedagogy proposes the integration of the audience, social context, and communicative purposes (Huang & Jun Zhang, 2020, p. 340) by offering a way of viewing the interrelation of genres in real life and an authentic context to develop skills in genre types (Hyland, 2004, p. 47). Previous research has documented the effectiveness of a process-genre approach to L2 writing instruction (Huang & Jun Zhang, 2020; Tardy et al., 2020).

Problem Statement and Justification

Genre-based pedagogy has gained prominence, specifically in language education, as a means of enhancing the writing performance of L2 learners (Zhai & Razali, 2023). It embodies several pedagogical benefits (Hyland, 2004) and is utilized to instruct ESL/EFL or native English students about the structure and linguistic patterns found in important genres, such as letters, recounts, research articles, narratives, reports, and expositions (Zhai & Razali, 2023). This pedagogy is best achieved when combined with process methods to ensure that learners gain control and develop an understanding of the properties, purposes, and contexts of writing processes (Hyland, 2004). Because of the multidimensional and multifaceted properties of genre approaches, it is difficult to conceptualize the problem, critically analyze the challenges, and suggest effective remedial solutions if learners' identities, purposes, and disciplines are ignored when trying to learn skills (Hyland, 2013). It is widely acknowledged that novice foreign language writers face difficulties in simultaneously considering the relationships among these elements (Yasuda, 2011). This complex nature poses a stumbling block to L2 learners' orientation toward genre features (Schellekens, 2007).

Surprisingly, previous research has shown constraints in addressing L2 learners' orientation toward genre-based L2 writing instruction. Much of the existing literature explored the issues related to and the factors that affect L2 learners' writing learning processes and contribute to the difficulties in adjusting to the linguistic and academic demands of L2 writing. Among these factors, vocabulary, register, and organization are the primary challenging elements (Evans & Morrison, 2018; Hinkel, 2011). A lack of previous writing experience could pose challenges (Belcher, 2012), which in turn affects learners' consideration of readership,

mastery of text structure, organization, and language choice (Wang & Xie, 2022). Discrepancies in previous writing practices in high schools and universities are considered to have a profound impact on their challenges (Carlino, 2010). Specifically, learners experience obstacles in the pre-writing stage, including a lack of interesting ideas, finding relevant essay topics, developing ideas, and supporting details or examples (Rao, 2007; Salem 2007). Huang (2010) classifies these obstacles into two levels: surface level such as vocabulary, tense use, and sentence construction, and global level such as organization, idea development, and knowing the audience. Drawing on the close relationship between L1 and L2 writing as well as the transfer of writing strategies between L1 and L2 (Keck, 2006; Schoonen et al., 2011), previous empirical research has confirmed the major impact of L1 habits on the schemata of L2 writing (Sheldon, 2011; Wei et al., 2020; Zhang, 2013) and enrich our understanding of the L1 effect in L2 writers' production hampered by the decision-making processes while writing (Odlin, 2003). Accordingly, education and success in L1 are powerful predictors of success in L2 education (Leki et al., 2008). Restrictions related to contact with proficient users of the target language and authentic texts and the lack of opportunity to write stemming from real-world contextual limitations are other major compelling issues that make teaching and learning L2 writing difficult (Belcher, 2012).

Purpose and Significance of the Study

Building on previous research, this study aimed to decipher L2 learners' experiences and reflections regarding their orientation toward tertiary-level L2 writing processes in different local educational settings in Türkiye. This study specifically focused on pre-service English language teachers, as they are expected to be well-informed about effective writing pedagogies and be prepared for their future roles as language teachers. Considering the social, discursive, and demographic changes in language education, teacher trainers need to draw attention to a genre-based approach which "offers principled ways of assisting both pre- and in-service writing teachers to provide their students with targeted, relevant, and supportive instruction" (Hyland, 2007, p. 148). Further, genre awareness is significant for the conscious understanding of genre-relevant aspects that address students' "rhetorical flexibility necessary for adapting their socio-cognitive genre knowledge to ever-changing contexts" (Johns, 2008, p. 238). Thus, uncovering learners' perspectives regarding their development of genre awareness is primarily needed to document experienced challenges, the multilayered nature of the reasons behind challenges, and potential solutions. The rationale behind the examination of this issue among the learners, who are pre-service English teachers, is that the cultivation of a cognizance awareness of genre-based instruction among teachers could influence their students' learning quality (Nazari & Oghyanous, 2023). To address these needs, this study provides a composite picture of L2 learners' genre awareness in writing, in line with the multifaceted nature of the dimensions of genre knowledge in light of the following research questions:

1. What are the stances of learners on their orientation toward genre-specific conventions in L2 writing at the tertiary level?
 - a. How do learners conceptualize their experiences with genre-specific conventions in tertiary-level L2 writing?

- b. From the learners' point of view, what factors contribute to (re)shaping their experiences with genre-specific challenges in tertiary-level L2 writing?
- c. What strategies do they suggest to promote the development of genre knowledge and awareness in tertiary-level L2 writing?

Method

Research Design

In the present study, we employed a qualitative research paradigm to explore the reflections and experiences of L2 learners in their orientation to genre-specific conventions in the L2 writing process. The qualitative research framework of the study was centered on the principles proposed by the interpretivist paradigm suggested by Silverman (2018). This research design enabled us to examine L2 learners' conceptualizations of their experiences with genre convention and document challenges and related strategies to promote genre knowledge and awareness. To this end, we used research question-oriented qualitative content analysis (Mayring, 2019). Through an inductive inquiry into the qualitative data, we conducted research question-oriented coding by eliciting responses. This coding approach enabled the presentation of an in-depth description and interpretation of learners' experiences and further insights. Then, we interpreted and discussed emerging picture learners' stances.

Participants and Setting

This study was conducted in an EFL context, where the primary medium of instruction was English. Participants were 26 second language (L2) learners who were first-year pre-service English language teachers enrolled in three different state universities. To get enrolled in their first year, they were required to have a B1 proficiency level. An English proficiency exam was administered as part of the enrollment process. Those who did not meet the requirements and pass the proficiency exam were enrolled in a preparatory class to master their basic language skills. As a participant sampling technique, we used a combination of purposeful and convenient sampling. We used convenient sampling since the participants were accessible due to their enrollment in the genre-based instruction. We also used a purposeful sampling technique considering specific criteria. This choice was motivated by their exposure to genre-based L2 writing instruction for the first time.

In this study, the participants, aged between 18 and 21, comprised 18 females and 8 males. This study was carried out after the spring semester on completing the course content and exams. The timing aimed to minimize the potential influences of learners' course-related concerns and eliminate any ethical considerations regarding the instructors' potential impact(s) on their responses. The learners voluntarily participated in the study, contributing to the elicitation of multiple voices on the research topic. They were concurrently enrolled in compulsory and elective skill-based English language courses. In the writing courses given in the first year of education, students are introduced to the ESP genre-based approach. This pedagogy foregrounded genre structures (i.e., organizational features) as well as stylistic and grammatical features in the L2 writing process. Learners master the linguistic and functional features of texts in their professions and disciplines in ESP genre-based pedagogy (Hyon

1996, p. 698). Throughout the first-year writing courses, participants were expected to incorporate the context of a text, readership, particular text-type conventions, and knowledge development into their writing with the help of their teachers' guidance. Further, mastery of various text types, such as cause-effect, opinion, argumentative, and comparison-contrast, were required components of the program curriculum.

Data Collection Tools

Qualitative data were gathered through one-on-one semi-structured interviews with the learners. The researchers constructed interview questions through an in-depth analysis of the literature. A pool of items was initially compiled. Relevant items were selected for inclusion in the interview procedure. Three experienced researchers in teaching writing skills at the tertiary level reviewed the compiled items. They provided feedback about the clarity of the items, overlapping questions, instructions, wording, and elimination of any biased items. This thorough examination adopted the principle of not posing research questions to participants (Silverman, 2018, p. 570). Upon reflecting on this principle and eliciting the feedback, the interview questions were revised and finalized. These questions were mainly centered on the learners' prior writing experiences, familiarity with English text types, perceived challenges and strengths in producing different genre types, strategies to overcome the challenges, and their orientation towards learning to create various genres.

Data Collection Process

Data collection was conducted by informing the participants about the purpose and scope of the study and by obtaining written consent from them. The interview sessions were conducted in their L1 to enable the participants to express themselves clearly and comfortably and to eliminate language proficiency-related challenges. We included learners at the end of their first year of higher education and carried out interviews upon the completion of the lessons, assignments, and exams. Face-to-face interview sessions, lasting around fifteen minutes, were audio-recorded and later transcribed by researchers. To ensure anonymity, pseudonyms were assigned to the participants.

Data Analysis

Considering the data analysis procedure, the researchers initially organized the interview transcripts. Data coding was simultaneously conducted by three researchers. To gain familiarity with the data, the researchers engaged in reading the whole data several times by adding comments and summaries. Each researcher independently coded the data eliciting codes and themes. Then, they compared emerging codes and themes, identified discrepancies, and resolved divergences. In the data analysis, the qualitative content analysis was followed as suggested by Mayring (2019). As part of this analysis, inductive category formation was utilized following an iterative cycle in the content analysis to enhance the robustness of the analysis. We followed the inter-coding technique proposed by Silverman (2018) to enable credibility and internal validity checks for the credibility of interpretations emerging from the data. We set grounds for including certain instances emerging in the data

set. Initially, we organized discussion sessions to discuss elicited findings, resolve overlapping and diverging categories in the qualitative data, and reach a consensus among researchers. The reliability of this study was enhanced through transcribing, organizing, reviewing, and analyzing the transcripts by fellow researchers. The credibility of the data analysis was set by administering individual analysis of the data set followed by cross-checking the elicited themes, revealing diverging and overlapping findings, reaching a consensus, and reporting representative results. We used the refutability principle (Silverman, 2018) to challenge our initial assumptions during the data analysis. The extracts obtained from the learner responses were presented using pseudonyms to analyze the data set, illustrate the findings, and enable the anonymity of responses.

Ethical Issues

We obtained ethical approval for this research from the Sinop University Human Research Ethics Committee with the decision number 2023/178.

Findings

The analysis of the elicited data revealed L2 learners' stances on tertiary-level L2 writing practices: (a) L2 learners' conceptualizations of genre awareness and knowledge (b) perceived genre-specific challenges, and perspectives about the sources of these challenges, (c) suggestions including sources and tools to foster genre knowledge in L2 writing. These themes are elaborated below through elicited codes and a variety of extracts from L2 learners' responses. The excerpts of participants' responses were illustrated without making any changes in linguistic accuracy and clarification.

Table 1

Themes and Related Codes Elicited from L2 Learners' Stances on Tertiary-level Writing Experiences

Themes	Codes
Theme 1: L2 learners' conceptualizations of genre awareness and knowledge	a) perceived genre knowledge <ul style="list-style-type: none"> • knowledge of genre-specific features • awareness of writing processes • knowledge of genre-specific language use • strengths regarding idiosyncratic features b) strengths in genre-specific distinctive features <ul style="list-style-type: none"> • recognition of genre-specific features • formality level, textual organization, topic vocabulary, structure, unity, coherence
Theme 2: Perceived genre-specific challenges and perspectives about the sources of challenges in L2 writing	a) challenges <ul style="list-style-type: none"> • using genre-specific language • organizing texts • identifying genres and genre-specific features • arranging and coordinating essay-writing processes

Table 1*(Continue)*

Themes	Codes
Theme 2: Perceived genre-specific challenges and perspectives about the sources of challenges in L2 writing	b) sources of challenges <ul style="list-style-type: none"> • affective factors • nature of tertiary-level writing instruction • prior writing experiences • a lack of genre practice • language proficiency • mastery of genre conventions • a lack of awareness of the significance of the writing-planning stage • topic (un)familiarity
Theme 3: Suggestions to improve genre knowledge in L2 writing	a) suggestions on genre-based tertiary-level L2 writing instruction b) skill areas and strategies to be improved c) sources and tools to be used in genre writing instruction

L2 Learners' Conceptualization of Their Orientation toward Genre-Specific Conventions in Tertiary-Level L2 Writing

As a result of the data analysis as part of the first research question, the first theme was the conceptualization of their orientation to genre-specific conventions in L2 writing, which yielded two main points: orientation to genre knowledge in L2 writing and their strengths in genre-specific distinctive features.

To start with, we revealed the conceptualization of their orientation to tertiary-level genre-based instruction on their perceived genre knowledge. This orientation was centered on their genre knowledge which included their reportings on four main areas of strengths in the first theme: genre-specific features, writing processes, language use specific to genre writing, and idiosyncratic features. The learners established connections between the genre-specific features and areas that feel competent in writing. Addressing these areas, the participants shared varying responses, such as opinion, descriptive, comparison-contrast, and argumentative genres. They specifically emphasized their skills in identifying the features of genres, such as the organization of essay parts and formulaic language patterns, and in transferring the rules they learned across different genres. In addition, they centered their strengths on their effective dictionary use, searching about a topic, expressing their opinions in writing, and providing evidence to support their ideas. Considering language use, most L2 learners emphasized their strengths in having rich vocabulary knowledge and using appropriate cohesive devices to form coherent and unified writing. The following excerpt illustrates this point:

I think I can actually create sentences very easily because I trust my vocabulary. And I think I can use connective devices to connect the subject, such as how to move from development to conclusion. (Leyla)

As part of idiosyncratic features, the majority of the participants stressed that they could think about the details of writing, be creative, and adopt various perspectives on the genre they wrote.

Second, we revealed that learner responses were centered on their recognition of distinctive genre-specific features. These conceptualizations surfaced mainly on language, style, and organizational elements in the formation of a genre. Awareness of formality, word choice, passive structures, sentence structures, the use of conjunctions, choice of formulaic expressions, using adjectives effectively, and providing numerical data and evidence were particularly prominent in learner responses. Forming effective thesis statements, topic sentences, the body of the essay, providing support, and deciding on the number of paragraphs were reported as familiar organizational elements in forming a genre. The following example is from a participant's excerpt which illustrates a distinction between descriptive and argumentative essays by explaining genre-specific features.

Well, to illustrate... descriptive. Adjectives visualize in our minds, or... to give an example from the argumentative genre, numeric information is given and it is more scientific. Or, in the cause-effect type, that kind of connective word is used and emphasized. (Engin)

As shown above, most of the similar responses revealed their awareness and information about the differences and variations among different text types in terms of textual organization, language use, and topical information.

Factors Contributing to (Re)Shaping Learners' Experiences in Tertiary-Level L2 Writing

As a second emerging theme as part of the second research question, factors with a particular emphasis on (re)shaping their experiences in tertiary-level L2 writing were revealed. These factors were centered on L2 learners' grounds and connections to their challenges and sources of these challenges in accommodating genre-specific conventions of L2 writing at the tertiary level.

Regarding the learners' challenges in reshaping their experiences, they drew attention to four related elements: (1) language-related challenges, (2) organizing texts, (3) identifying genre types and genre-specific features, and (4) arranging and coordinating essay-writing processes. As a first major challenge, the majority of L2 learners noted having little or no prior writing experience in their L1 and L2 before higher education as illustrated in the following excerpt.

Writing an essay for the first time or ... I mean, it's a small paragraph, but even with that, I mean, I encountered it for the first time and I had a lot of difficulty. (Ferda)

Nevertheless, some of them highlighted their familiarity with cause-effect essays, tales, and argumentative genres through model texts, while the majority of learners further elaborated that they had their first writing experience in the proficiency exam.

As a second major challenge, the learners viewed language-related issues as significant obstacles to producing different genres in L2 writing. These reported challenges were clear verbalization of ideas, identification of differences between two sentences, construction of sentences, use of topic vocabulary, appropriate use of grammar rules, and subject-verb agreement in long paragraphs.

...we have difficulties in writing due to our language skills, that is, words do not come to our mind, and this is because we are not proficient enough in the language (Esma).

I need to improve myself, especially my vocabulary and my ability to form sentences (Mehmet).

In line with these challenges, further challenges on text organization, unity, and coherence, lack of harmony among the text parts, and forming an essay outline were explicitly mentioned as other major difficulties experienced during the writing process. In this respect, learners expressed various textual organizational challenges in the essay-writing processes during the interviews. These challenges were mainly centered on forming an essay outline, a thesis statement, a conclusion, the body of the text, topic sentences, brainstorming, idea generation, narrowing down the topic, and starting to write any piece of text. The following excerpts from different participants illustrate this point:

The outline was very difficult. Anyway, if I can get through that brainstorming thing, it is alright. For example, if I think about brainstorming for two hours, I write the essay in one hour. (Dilan)

Maybe it could be to prepare an outline. We need to think about everything before we take it out. (Feyza)

I find it very difficult to make an outline, to collect those ideas and put them together. After I do that, the writing is already done. (Ahmet)

The most difficult thing that I experienced during writing courses was to write topic sentences. I could not write. (Nehir)

Building on the overall challenges mentioned above, learners reflected on the genre-specific challenges in L2 writing. Providing evidence to support claims, expressing ideas, forming arguments, refuting claims, confusion about genre features, forgetting about previously learned genre features, and transferring genre conventions were reported to pose a stumbling block to learners' mastery of genre conventions. Further, outlining, narrowing down the topic, using grammar rules appropriately, following stages of writing, forming thesis statements, topic sentences, conclusion and restatement of the thesis, paraphrasing, organizing the text, and referring to different sources were reported genre-specific challenges by L2 learners.

Overall, all of these challenges voiced by the learners on language-related challenges, organization of texts, identification of genres and genre-specific features, and arrangement of essay writing processes seem to indicate that learners were aware of the genre as a genre-based pedagogical approach was adopted in their L2 writing courses in these contexts, which may have enabled learners to have awareness of and develop the knowledge of genre-specific features.

Building on these challenges, the factors contributing to (re)shaping their experiences in tertiary-level L2 writing were centered on the sources of their challenges. The analyses revealed that L2 learners referred to affective factors, the nature of writing instruction, prior writing experiences, lack of practice, language proficiency, mastery of genre conventions, and topic (un)familiarity as sources of the challenges they experienced during the writing process. The following extract illustrates their experienced challenges due to lack of practice and prior training.

I think the lack of practice, as I said, we have never done anything like this before, and we have never done writing or anything like that, we have not been trained in this ... I think it is the reason for having difficulty with writing. (Ömer)

The reason for this difficulty is that I have never had any experience before, I have never practiced. (Helen)

In the following extract, another participant attributed the challenge she experienced to the inefficient use of vocabulary and the lack of word knowledge.

I cannot use words and phrases effectively and correctly in my writing... I don't know how to use conjunctions or which word should be used in a particular context. I had a lot of difficulty in this sense. (Narin)

Considering affective factors, learners specified their feelings of anxiety and stress due to several reasons such as time constraints and lack of interest in forming written products as illustrated in the excerpt below.

Of course there were difficulties in the writing process. To give an example, I could say 'stress'. Throughout the procedure, I never saw stress as an inhibiting factor. I know everyone is stressed. I have not seen anybody who said I don't have it. But I did vice versa. I didn't let stress prevent me from doing something which maybe I would do so great. So I pretended it didn't exist. (Mercan)

As it is obvious in the response of the learner above, stress was the factor that may have affected the writing process making it difficult but she successfully dealt with it. Considering this finding, psychological well-being and feelings of nervousness and anxiety in the L2 writing process may play a major role in writing performance.

Apart from the sources of challenges presented so far, the learners reflected on a lack of awareness of the significance of the writing planning stage. Regarding the nature of classroom instruction, the learners referred to teachers' expectations about the length, word count, content of essays, assessment and evaluation, and time pressure in the exams, distance education, and online classes. The learners related such challenges to having little or no prior writing experience in a specific genre, lacking lexical knowledge, using a limited variety of words, and being non-native speakers of English.

Importantly, they also reported that such challenges stemmed from their unfamiliarity with genre-specific features and conventions, topic unfamiliarity, no prior background knowledge about the assigned topic, challenging essay prompts, and lack of interest in the topic as highlighted in the quotations drawn from interviews below.

Because, as I said, my problem is putting it together. Of course, it is difficult to find a lot of causes, think about their effects and write them again (Ümit).

Because opinion essays give you the opportunity to think about many issues and we have the opportunity to write them down, but at the same time, it is difficult to think about them in a way. (Mehmet)

Suggested Strategies to Promote the Development of Genre Knowledge and Awareness

As part of the third research question of the study, the learners were found to reflect on a variety of suggestions for improving genre knowledge in L2 writing. They reported three main strategies and suggestions: (a) course-specific features, (b) skills and strategies, and (c) supportive sources and tools that could contribute to improvement in L2 writing.

The first element among these suggestions was their emphasis on course-specific features of L2 writing. L2 learners foregrounded the significance of meeting the expectations of course instructors and requirements of course attendance. Regarding skills and strategies, the participants underlined the entailment of having concentration, good research skills, asking relevant questions, and being creative during the writing process. Moreover, they underscored their suggestions on the need to revisit basic genres and topic-related considerations in L2 writing instruction. To illustrate, they specifically elaborated on the necessity of using appropriate grammatical items, having lexical variety, familiarity with and interest in the topic, and background knowledge of the given topics.

The second element elicited was their suggested ways of skill areas and strategies in L2 writing processes. Several participating learners noted the significance of boosting lexical knowledge, especially genre-specific lexical expressions, and grammar knowledge. The provision of constructive feedback is another suggestion. Accordingly, providing L2 learners with sufficient and effective feedback on the textual organization of their texts and genre-specific language patterns is suggested. The preparation stage in the pre-writing process was stressed by the learners, during which sufficient time was given to think about and search for the topic and to generate ideas. Other than these, more practice with writing-based tasks and activities, planning, reading model essays, and thereby internalizing genre conventions are other ways suggested by L2 learners to overcome the challenges. A learner refers to ways to overcome a problem with time constraints in the following excerpt:

I try to improve myself in writing with my own efforts. (Interviewee: like what?) At home, I try to write something about a topic within a certain period of time, just like we do at school. (Kemal)

The last element was the suggested sources and tools to be used in L2 genre writing instruction in higher education. They highlighted the need for further practice, preparation, time management, and the effort made during the writing process as other crucial prerequisites for the improvement in L2 writing.

I know that the more we practice, the more we improve (Ferda).

As I said, we need to improve ourselves primarily in terms of language, apart from that, we need to learn how to write an essay or another type of writing and know its format (Ümit).

We had assignments. I tried to deliver them within allocated time. I gradually realized that I could write. All in all, I dealt with the problems through practice (Işıl).

The learners also underscored the need for effective use of Internet sources, online applications, translation tools, and additional sources that provide language input. More engagement with L2 genre writing was also suggested by the participants as a useful tool to gain awareness about genre knowledge and cope with challenges. In addition, motivation and concentration have been reported to be influential affective factors in coping with L2 writing difficulties. These areas are foregrounded as a way and tool to facilitate L2 learners' effective engagement with genre-based tertiary-level writing instruction as exemplified below:

I created an account by registering a website called Udemy which provided different activities related to translation and writing. It helped me a lot So I think I can practice writing a bit more and improve my writing skills in this way (Kiraz).

Conclusion, Discussion, and Implications

This study aimed to decipher L2 learners' stance on tertiary-level L2 writing and their reflection on the challenges, possible solutions to overcome challenges, and suggestions to enrich genre knowledge and expand their awareness in L2 writing development.

First, the findings indicated that the experiences of learners from three different settings of the research reflected their awareness of genre knowledge to a certain extent and uncovered L2 genre-specific challenges. This study relates L2 writing knowledge to Tardy's (2009) framework, which encompasses the properties of formal, process, rhetorical, and subject-matter knowledge of genres. Reflections on perceived genre awareness and knowledge showed that L2 learners reported a tendency to rely on the formal features and subject matter of the target genre, which conforms with a predominant emphasis on their process knowledge, representing the activities and practices involved in genre enactment (Bawarshi & Reiff, 2010). Nevertheless, the findings show learners' lack of explicit reference to rhetorical knowledge in their writing. To address this dimension of genre knowledge, incorporating the writing process and explicit genre instruction into the process-genre framework can greatly benefit the development of writing skills and genre knowledge in L2 writing (Huang & Jun Zhang, 2020).

Second, the learners were found to have no prior writing experience in either L1 or L2, which was frequently mentioned as the predominant reason for their orientation challenges while writing in L2. Previous research in L2 writing contexts noted that learners in L2 settings mostly have limited writing experiences which mainly focus on grammar practice and translation (Yasuda, 2011). In our study, the learners reported considering organization, language, and essay writing procedures as the most influential elements in their experienced challenges. They reported the crucial impact of L2 formal knowledge and academic skills in L1 in text production. This research provides conforming evidence regarding the significance of previous L1 and L2 knowledge to internalizing procedural and conceptual properties of L2 writing (Gentil, 2011).

Third, the learners connected the sources of these challenges to unfamiliarity with genre conventions and features, and process writing in and out of the classroom. Previous research provided confirming evidence that a lack of previous writing experience could pose challenges to genre mastery in L2 writing (Belcher, 2012). The sources of such challenges were attributed to distinctive features in certain genres. Provision of evidence to support claims, expressions of ideas, formation of arguments, and refutation of claims were prominent dimensions of these features. Existing literature has documented that L2 students had language and cultural-related rhetorical challenges (Kibler, 2017) along with rhetorical ability and audience awareness (Johns, 2017) due to their individual differences (Zhang & Zhang, 2021). In our study, the results showed that the students also reported getting confused about genre features and transferring previously learned conventions. Previous research provided confirming evidence regarding these challenges and related sources. For example, L2 learners tended to transfer the discourse structure of L1, use discourse moves inconsistently, and underestimate the readers' background knowledge, and their need for clarity of the text (Hinkel, 2011). Further, the formation of thesis statements, topic sentences, conclusion, and restatement of the thesis, as well as outlining, topic narrowing, appropriate use of grammar rules, following stages of writing, paraphrasing, organizing the text, and referring to various sources, were other genre-specific challenges that L2 learners reported. Previous research

demonstrated similar findings in that vocabulary, register, and organization are the primary challenging elements (Evans & Morrison, 2018; Hinkel, 2011) followed by a weak introduction or a weak conclusion, and too long or too short paragraphs (Hinkel, 2011). In our study, their perceived awareness of genre features was mostly about language, style, and genre-based organizational patterns. Previous research documented L2 learners' overemphasis on grammar accuracy over content (Ye, 2017), which provides partial confirming evidence regarding the perceived genre features.

In the present study, the learners elucidated the sources of these challenges about affective factors, language proficiency, classroom instruction, genre-specific conventions, and topic familiarity. Relatedly, Piniel and Csizér (2015) argued that anxiety-related factors can hinder L2 writing performance and development. It is worth noting that the influence of pre-task planning can vary according to the educational context, background, previous familiarity with the target genre along overall L2 proficiency (Johnson et al., 2012). Thus, adopting genre as a frame for course organization is suggested, because it could enable novice and experienced language educators to organize practical tasks that address enhancing genre knowledge and production (Tardy et al., 2022). Relatedly, Cheng (2018) emphasizes the significance of building genre awareness and discipline-specific knowledge within such an instructional approach. Thus, L2 genre knowledge gradually merges into an integrated system of genre understanding, forming a unified system of genre knowledge (Kim & Belcher, 2018). Finally, suggestions to foster genre knowledge in tertiary-level L2 writing were explicated regarding the importance of formality awareness, word choice, sentence structure, and feedback provision. They referred to the necessity of concentration, strong research abilities, asking pertinent questions, and creativity during the writing process.

In conclusion, this study foregrounds the need to integrate genre-specific features and genre-based pedagogy in tertiary-level writing processes in pre-service teacher education contexts. The lack of prior writing experiences in L1 and L2 necessitates the adoption of a genre-based approach to enhance learners' understanding of the rhetorical organization, linguistic or lexico-grammatical resources, and the rhetorical context specific to genres. L2 writing instruction could be tailored in such a way that texts written in learners' L1 could be used to facilitate the learning of the complex nature of genres in L2. Having background knowledge about genres in their languages could facilitate learning of the aims, linguistic and stylistic elements, and features of genres in L2 (Johns, 2011, p. 60). Having such practices in terms of all these points could assist L2 learners in gaining genre knowledge and awareness of L2.

To address the needs of learners, teaching genre conventions explicitly could enhance learners' comprehension and production of texts and convey their intended meanings (Bawarshi, 2016). Increasing learners' awareness of purpose and audience across genres through genre analysis tasks may enhance L2 learners' awareness of genre features. An imaginary situation or an image could be given to learners to think about the surrounding context and setting, including people and entities included in the situation or image. This will help them activate their schema before they start writing, as EFL learners tend to have problems brainstorming and generating ideas about what to write (Maghsoudi & Haririan, 2013), and activated schema is important for generating ideas. Furthermore, they could be asked to determine the type of genre based on the situation or the image and create a specific type of text by considering the following genre-specific features: textual organization, content,

rhetorical conventions, language use, sentence-level considerations, length of the text, and type of sources that could be used.

Additionally, learners' attention could also be drawn to the following genre-specific questions such as "Who could be the specific audience of this text? What could be the role and the ideology of the writer?, and What could be the goal of this text?" Previous research has suggested the facilitative impacts of genre analysis activities on the understanding of where, when, why, by whom, and how the genre is used, as well as the rhetorical and linguistic patterns used in the genre (Devitt et al., 2004). Accordingly, raising their awareness of effectively presenting rhetorical structures and considering the audience's needs could potentially enhance the success of L2 learners in their writing endeavors (Lam, 2015; Sengupta, 1999). Relatedly, course instructors could select the optimal strategy for teaching writing skills by providing feedback and coaching if they were aware of the difficulties students could face when learning how to write. In a relevant line with this point, peer feedback should be promoted with EFL learners because it can conjure up a sense of the target audience and genre, which may prompt further revisions to the substance and organization of texts (Berggren, 2015). In addition, the more students write, the more they are involved in it (Light, 2004), which improves their writing skills (Bozkır, 2009).

Guiding learners in monitoring and evaluating their genre knowledge could positively contribute to L2 writing success. Instead of doing things in the same way they have always been done, self-reflection encourages learners to hone their skills and assess their efficacy. It involves constructively challenging what they do and why they do it, and then determining if there is a better or more effective way to do it. More specifically, learners can describe how they evolved as writers, researchers, or thinkers, or how they experienced a particular process or event. Self-reflection frequently involves making an argument regarding the significance of a specific event, procedure, or body of information by drawing on personal experiences. To overcome challenges, teacher training programs could provide contributions to the development of professional authorial identity via genre-based instruction (Nazari & Oghyanous, 2023).

To gain further insight into the influential elements in L2 genre awareness, the impact of L1 on L2 literacy competence could be examined. To address the multifaceted nature of genre knowledge, a corpus-based examination of the use of cross-genre conventions could also prove useful in examining this phenomenon. From a methodological perspective, introspective think-aloud protocol data to elicit the transfer of genre-specific conventions should be useful to obtain more detailed data about the lived experiences of L2 learners while writing in English. Reflective writing practices and journal entries centered on writing processes and learners' perceived progress can be elucidated. L2 learners' abilities to recontextualize genre awareness in tertiary-level L2 writing might be examined with a focus on learners' genre-specific writing samples and elicitation of further insights via open-ended questions and interviews. Although learners' voices are significant in finding out their challenges concerning genre orientations, the perspectives of lecturers/instructors may be investigated to go deeper in the search for the research problem.

Statement of Conflict of Interest

We have no conflicts of interest to disclose.

Appendix A. Sample Data Coding

<p>Interviewer: Ok. Did you have difficulty in writing courses?</p> <p>Interviewee: Actually I had a lot of difficulty in prep class. I mean because it was my first time and it is not my native language and I just started learning it. I was a student in language class but it was a completely new language learning process and I had a hard time but I think I improved myself in the prep class. It was easier for me in the first grade thanks to prep class education.</p> <p>Interviewer: What was the most difficult thing for you?</p> <p>Interviewee: In fact, we went step by step. We started by writing only one paragraph first and then two paragraphs, three paragraphs. It went on like that. At first, I had difficulty while learning the genres. We needed to be careful with grammar, and we combined everything we learned. Therefore, we needed much more time then. Actually, I wasted a lot of time and it made me sad because I could not think of something easily and quickly, I had to check a lot, and I had to put things that came to my mind in order. That's why I tried so hard and I still wasted a lot of time while doing something like this. Maybe it is not right to say 'waste' but it requires a lot of time.</p>	<p>writing-specific challenge</p> <p>sources of challenges</p> <p>strengths</p> <p>prior-writing experience</p> <p>prerequisites</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

References

- Bawarshi, A. S., & Reiff, M. J. (2010). *Genre: An introduction to history, theory, research, and pedagogy*. Parlor Press.
- Bawarshi, A. S. (2016). Beyond the genre fixation: A translingual perspective on genre. *College English*, 78(3), 243-49.
- Belcher, D. (2012). Considering what we know and need to know about second language writing. *Applied Linguistics Review*, 3(1), 131-150. <https://doi.org/10.1515/applirev-2012-0006>
- Benzie, H. J., & Harper, R. (2020). Developing student writing in higher education: Digital third-party products in distributed learning environments. *Teaching in Higher Education*, 25(5), 633-647. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1590327>
- Berggren, J. (2015). Learning from giving feedback: A study of secondary-level students. *ELT Journal*, 69(1), 58-70. <https://doi.org/10.1093/elt/ccu036>
- Bozkır, C. (2009). *The effects of feedback type and essay type on English language writing development* [MA Thesis, Marmara University]. Available from YOK Thesis Database. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Carlino, P. (2010). Reading and writing in the social sciences in Argentine universities. In C. Bazerman, R. Krut, K. Lunsford, S. McCleod, S. Null, P. Rogers, A. Stansell (Eds.), *Traditions of Writing Research* (pp. 283-296). Routledge / Taylor & Francis.
- Cheng, A. (2018). *Genre and graduate-level research writing*. University of Michigan Press.
- Cheng, A. (2021). The place of language in the theoretical tenets, textbooks, and classroom practices in the ESP genre-based approach to teaching writing. *English for Specific Purposes*, 64, 26-36. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2021.07.001>
- Devitt, A., Reiff, M. J., & Bawarshi, A. (2004). *Scenes of writing: Strategies for composing with genres*. Longman.
- Evans, S., & Morrison, B. (2018). Adjusting to higher education in Hong Kong: The influence of school medium of instruction. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(8), 1016-1029. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1228600>
- Gentil, G. (2011). A biliteracy agenda for genre research. *Journal of Second Language Writing*, 20(1), 6-23. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2010.12.006>
- Hinkel, E. (2011). What research on second language writing tells us and what it doesn't. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (Vol. 2, pp. 523-538). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203836507.ch32>
- Huang, L. S. (2010). Seeing eye to eye? The academic writing needs of graduate and undergraduate students from students' and instructors' perspectives. *Language Teaching Research*, 14(4), 517-539. <https://doi.org/10.1177/1362168810375372>
- Huang, Y., & Jun Zhang, L. (2020). Does a process-genre approach help improve students' argumentative writing in English as a foreign language? Findings from an intervention study. *Reading & Writing Quarterly*, 36(4), 339-364. <https://doi.org/10.1080/10573569.2019.1649223>
- Hyland, K. (2004). *Genre and second language writing*. University of Michigan Press
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16(3), 148-164. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.07.005>
- Hyland, K. (2013). Faculty feedback: Perceptions and practices in L2 disciplinary writing. *Journal of Second Language Writing*, 22(3), 240-253. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2013.03.003>
- Hyon, S. (1996). Genre in three traditions: Implications for ESL. *TESOL Quarterly*, 30(4), 693-722. <https://doi.org/10.2307/3587930>
- Johns, A. M. (2008). Genre awareness for the novice academic student: An ongoing quest. *Language Teaching*, 41(2), 237-252. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004892>
- Johns, A. M. (2011). The future of genre in L2 writing: Fundamental, but contested, instructional decisions. *Journal of Second Language Writing*, 20(1), 56-68. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2010.12.003>

- Johns, A. M. (2017). Augmenting argumentation in second language writing. *Journal of Second Language Writing*, 100(36), 79-80. <http://dx.doi.org/10.1016%2Fj.jslw.2017.05.005>.
- Johnson, M. D., Mercado, L., & Acevedo, A. (2012). The effect of planning sub-processes on L2 writing fluency, grammatical complexity, and lexical complexity. *Journal of Second Language Writing*, 21(3), 264-282. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.05.011>
- Keck, C. (2006). The use of paraphrase in summary writing: A comparison of L1 and L2 writers. *Journal of Second Language Writing*, 15(4), 261-278. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2006.09.006>
- Kibler, A. (2017). Pursuing SL argumentative writing scholarship as a synergistic endeavor. *Journal of Second Language Writing*, 100(36), 75-76. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016%2Fj.jslw.2017.05.003>
- Kim, M., & Belcher, D. D. (2018). Building genre knowledge in second language writers during study abroad in higher education. *Journal of English for Academic Purposes*, 35, 56-69. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2018.06.006>
- Lam, R. (2015). Understanding EFL students' development of self-regulated learning in a process-oriented writing course. *TESOL Journal*, 6(3), 527-553. <https://doi.org/10.1002/tesj.179>
- Leki, I., Cumming, A., & Silva, T. (2008). *A synthesis of research on second language writing in English*. Routledge.
- Light, R. J. (2004). *Making the most of college: Students speak their minds*. Harvard University Press.
- Maghsoudi, M., & Haririan, J. (2013). The impact of brainstorming strategies Iranian EFL learners' writing skill regarding their social class status. *International Journal of Language and Linguistics*, 1(1), 60-67. <https://doi.org/10.11648/j.ijll.s.20130101.20>
- Mayring, P. (2019). Qualitative content analysis: Demarcation, varieties, developments. *Forum for Qualitative Social Research*, 20(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3343>.
- Nazari, M., & Oghyanous, P. A. (2023). Contributions of a genre-based teacher education course to second language writing teachers' cognitions. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 17(2), 265-277. <https://doi.org/10.1080/17501229.2021.2025380>
- Odlin, T. (2003). Cross-linguistic influence. In C. J. Doughty, & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 436-486). Blackwell.
- Paltridge, B. (2013). Genre and English for specific purposes. In B. Paltridge, S. Starfield (Eds.), *Handbook of English for specific purposes*, (pp. 347-366). Wiley.
- Piniel, K., & Csizér, K. (2015). Changes in motivation, anxiety and self-efficacy during the course of an academic writing seminar. In Z. Dornyei, P. MacIntyre, & A. Henry (Eds.), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 164-189). Multilingual Matters.
- Rao, Z. (2007). Training in brainstorming and developing writing skills. *ELT Journal*, 61(2), 100-106. <https://doi.org/10.1093/elt/ccm002>
- Salem, M. S. A. S. (2007). *The effect of journal writing on written performance, writing apprehension, and attitudes of Egyptian English majors*. [Doctoral dissertation, the Pennsylvania State University]. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/effect-journal-writing-on-written-performance/docview/304836001/se-2>
- Schellekens, P. (2007). *The Oxford ESOL handbook*. Oxford University Press.
- Schoonen, R., van Gelderen, A., Stoel, R. D., Hulstijn, J., & de Glopper, K. (2011). Modeling the development of L1 and EFL writing proficiency of secondary school students. *Language Learning*, 61(1), 31-79. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00590.x>
- Sengupta, S. (1999). Rhetorical consciousness raising in the L2 reading classroom. *Journal of Second Language Writing*, 8, 291-319. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(99\)80118-0](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(99)80118-0)
- Sheldon, E. (2011). Rhetorical differences in RA introductions written by English L2 and L1 and Castilian Spanish L1 writers. *Journal of English for Academic Purposes*, 10(4), 238-251. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.08.004>
- Silverman, D. (2018). *Doing qualitative research: A practical handbook*. SAGE Publications.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.

- Tardy, C. (2009). *Building genre knowledge*. Parlor Press.
- Tardy, C. M., Buck, R. H., Jacobson, B., LaMance, R., Pawlowski, M., Slinkard, J. R., & Vogel, S. M. (2022). "It's complicated and nuanced": Teaching genre awareness in English for general academic purposes. *Journal of English for Academic Purposes*, 57, 101117. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2022.101117>
- Tardy, C. M., Sommer-Farias, B., & Gevers, J. (2020). Teaching and researching genre knowledge: Toward an enhanced theoretical framework. *Written Communication*, 37(3), 287-321. <https://doi.org/10.1177/0741088320916554>
- Wang, Y., & Xie, Q. (2022). Diagnosing EFL undergraduates' discourse competence in academic writing. *Assessing Writing*, 53, 100641. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2022.100641>
- Wei, X., Zhang, L. J., & Zhang, W. (2020). Associations of L1-to-L2 rhetorical transfer with L2 writers' perception of L2 writing difficulty and L2 writing proficiency. *Journal of English for Academic Purposes*, 47, 100907. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2020.100907>
- Yasuda, S. (2011). Genre-based tasks in foreign language writing: Developing writers' genre awareness, linguistic knowledge, and writing competence. *Journal of Second Language Writing*, 20(2), 111-133. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.03.001>
- Ye, W. (2017). Overview of academic writing in China. *NYS TESOL Journal*, 4(1), 66-73.
- Zhai, X., & Razali, A. B. (2023). Triple method approach to development of a genre-based approach to teaching ESL/EFL writing: A systematic literature review by bibliometric, content, and scientometric analyses. *SAGE Open*, 13(1), <https://doi.org/10.1177/21582440221147255>
- Zhang, L. J. (2013). Second language writing as and for second language learning. *Journal of Second Language Writing*, 22(4), 446-447. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2013.08.010>



DOI: 10.18039/ajesi.1454851

The Use of Texts in the Social Studies Textbook in the Support Education Process with a Student with Hearing Loss¹

Elif AKAY²

Date Submitted: 18.03.2024 **Date Accepted:** 14.07.2024 **Type³:** Research Article

Abstract

Reading skill is one of the most important elements of the independent learning process. In formal education environments, students are mainly expected to access information through text-based instruction. Text-based instruction may cause difficulties in the reading comprehension of students with hearing loss in inclusive environments who have limitations in the development of vocabulary, learning abstract concepts and reasoning process. In addition, the inclusion of different disciplinary areas in Social Studies content makes it difficult to access information. With the systematic provision of supportive education services, students with hearing loss can cope with the texts used in content area instruction. In this study, the text features in the Social Studies textbook and the use of these texts with a student with hearing loss in the supportive education service process were examined. The research was designed as a case study. The participants of the study were a student with cochlear implant continuing his education at the secondary school level in an inclusive environment, the student's Social Studies teacher, and the researcher providing support education services. Data were obtained through observations, interviews, texts in the textbook, researcher journal and documents. Duke and Pearson's (2009) Reading Comprehension Teaching Model was applied in the study. All data were analyzed descriptively and presented under the main themes of text features and text use. The results of the study showed that the difficulty level of the texts in the Social Studies textbook was high. When the texts were adapted and the steps of the Reading Comprehension Model were used, it was revealed that the student showed improvement in the use of summarization and word meaning strategies. The reasons for the limitations in students' ability to use the focused reading strategies independently were discussed within the framework of the Social Studies content.

Keywords: Cochlear implant, content area instruction, inclusion, support education service, text-based instruction

Cite: Akay, E. (2024). The use of texts in the social studies textbook in the support education process with a student with hearing loss. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(2), 630-654. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1454851>



¹ The article was supported by The Anadolu University Department of Scientific Research Project (2206E137).

²Assoc. Prof., Anadolu University, Faculty of Education, Department of Special Education, Turkey, elifakay@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7349-6217>.

³ This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Anadolu University, dated 25.05.2022 and issue number E-63784619-605.01-325441.



DOI: 10.18039/ajesi.1454851

İşitme Kayıplı Bir Öğrenciyle Destek Eğitim Sürecinde Sosyal Bilgiler Ders Kitabındaki Metinlerin Kullanımı¹

Elif AKAY²

Gönderim Tarihi: 18.03.2024 Kabul Tarihi: 14.07.2024 Türü³: Araştırma Makalesi

Öz

Okuma becerisi bağımsız öğrenme sürecinin en önemli unsurlarından biridir. Örgün eğitim ortamlarında ağırlıklı olarak öğrencilerin bilgiye metin temelli öğretim yoluyla ulaşmaları beklenmektedir. Metin temelli öğretim; sözcük dağarcığının gelişiminde, soyut kavramların öğrenilmesinde ve mantık yürütme sürecinde sınırlılıkları olan kaynaştırma ortamındaki işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlamalarında da güçlükler neden olabilmektedir. Bununla birlikte Sosyal Bilgiler içeriğinde farklı disiplin alanlarının yer alması bilgiye ulaşmayı zorlaştırmaktadır. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre düzenlenen destek eğitim hizmetinin sistematik sunulmasıyla işitme kayıplı öğrencilerin içerik alanı öğretiminde kullanılan metinlerle baş etmeleri sağlanabilmektedir. Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler ders kitabındaki metin özellikleri ve bu metinlerin destek eğitim hizmeti sürecinde işitme kayıplı bir öğrenciyle kullanımının incelenmesidir. Araştırmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, kaynaştırma ortamında ortaokula devam eden koklear implantlı bir öğrenci, öğrencinin Sosyal Bilgiler öğretmeni ve destek eğitim hizmeti sunan araştırmacıdan oluşmaktadır. Veriler gözlemler, görüşmeler, ders kitabındaki metinler, araştırmacı günlüğü, belgeler, Duke ve Pearson'ın (2009) Okuduğunu Anlama Öğretimi Modeli kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma verileri betimsel olarak analiz edilmiş, metinlerin özellikleri ve metinlerin kullanımı ana temaları altında sunulmuştur. Araştırma sonuçları, Sosyal Bilgiler ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin yüksek olduğunu, bu nedenle okuduğunu anlama çalışmalarında metinlerin öğrenci düzeyi doğrultusunda uyarlamaya ihtiyaç duyulduğunu, uyarlama yapıldığında ve Okuduğunu Anlama Modeli basamakları kullanıldığında öğrencinin özetleme ve sözcüklerin anlamına ulaşma stratejilerini kullanımında gelişme görüldüğünü göstermiştir. Öğrencinin odaklanılan okuma stratejilerini bağımsız olarak kullanabilme becerisindeki sınırlılıklar Sosyal Bilgiler ders içeriği çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Destek eğitim hizmeti, içerik alanı öğretimi, kapsayıcı eğitim, koklear implant, metin temelli öğretim.

Atıf: Akay, E. (2024). İşitme kayıplı bir öğrenciyle destek eğitim sürecinde sosyal bilgiler ders kitabındaki metinlerin kullanımı. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(2), 630-654. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1454851>

¹ Bu makale Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi Birimi (2206E137) tarafından desteklenmiştir.

²Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Türkiye, elifakay@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7349-6217>.

³ Bu çalışma Anadolu Üniversitesi'nin 25.05.2022 tarih ve E-63784619-605.01-325441 sayılı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

Giriş

Okuma becerisi bağımsız öğrenme sürecinin en önemli unsurlarından biridir. Bu nedenle eğitim ortamlarında özellikle ortaokul kademesinden itibaren yaygın olarak metin temelli öğretim yöntemi kullanılmaktadır (McGeown vd., 2015). Bu yöntem içerik alanı öğretiminde kullanıldığında, öğrencilerin konu hakkındaki ön bilgileri ile okuryazarlık becerilerini birleştirmeleri gerekmektedir (Schmitt vd., 2022). İçerik alanı öğretiminde kullanılan metinlerin ağırlıklı olarak bilgi verici nitelikte olduğu görülmektedir (McGeown vd., 2015). Bilgi verici metinler; olgu ve olaylarla ilgili tanımlamaları, neden-sonuç ilişkilerini, karşılaştırmaları, problemleri ve olası çözüm yollarını içermektedir. Bu metinlerde sıklıkla öğrencilerin deneyimleri dışında kavramlar bulunmaktadır (Hall, 2004). Bu nedenle hem işiten (Leslie ve Caldwell, 2006; Williams vd., 2005) hem de işitme kayıplı öğrencilerin bilgi verici metinleri okuyup anlamakta güçlük çektiklerine yönelik araştırma sonuçları bulunmaktadır (Girgin, 2006; Tozak, 2024). Okuma becerisini etkileyen diğer bir faktör bilgi verici metinlerin okunabilirlik düzeyleridir (Schmitt vd., 2022). Okunabilirlik düzeyi metindeki sözcük, farklı sözcük, cümle ve cümlecik sayıları kullanılarak yapılan hesaplamalarla zorluk düzeyinin belirlenmesidir (Justice vd., 2006). Araştırmacılar bilgi verici metinlerin okunabilirlik düzeylerinin öğrencilerin sınıf düzeyinden yüksek olmasının okuduğunu anlamayı olumsuz yönde etkilediğini vurgulamaktadır (Berkeley vd., 2016; Hall, 2004). Metinlerin içeriği de okuduğunu anlamada önemli rol oynamaktadır (Schmitt vd., 2022). Sosyal Bilgiler, içerik alanı öğretimi derslerinden biridir. Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan metinler gerçek hayatta karşılaşılabilecek durumları içerdiğinde öğrencilerin bilgiye daha kolay ulaşabildikleri belirtilmektedir (Swanson vd., 2019). Wanzek ve Vaughn (2016), öğrencilerin geçmiş bilgileri ve okuma stratejilerini kullanmalarının sosyal bilgiler metinlerdeki bilgiye ulaşmalarında önemli rol oynadığını belirtmektedir. Öykülerde olduğu gibi bilgi verici metinleri anlamada da önbilgileri kullanma, olayları ilişkilendirme, tahmin etme, çıkarımda bulunma, sözcüğün anlamına ulaşma, soruları cevaplama ve özetleme stratejileri kullanılmaktadır (Fountas ve Pinnell, 2017; Harp ve Brewer, 2005; Morrow, 2012). Bu araştırma özetleme ve sözcüğün anlamına ulaşma stratejilerinin kullanımına odaklanılmıştır. Özetleme stratejisi metindeki önemli bilgileri ve ana düşüncüyü belirlemeyi gerektirmektedir (Morrow, 2012). Sözcüğün anlamına ulaşma ise sözcük dağılımı, harf-ses ilişkisi, sözdizimi, anlam ve kullanım bilgilerini içeren dilin ipucu sistemlerinin kullanılmasını gerektirmektedir (Karasu, 2011; Schirmer, 2000). Bu süreçte Duke ve Pearson (2009) Okuduğunu Anlama Öğretimi Modeli, zayıf okuyucuların bilgi verici metinlerde okuma stratejilerini kullanmalarını desteklemektedir. Bu model stratejinin kullanımını açıklama, stratejinin kullanımına model olma, stratejiyi iş birliğiyle uygulama, stratejiyi kademeli olarak öğrenciye bırakarak uygulamasına rehberlik etme ve stratejinin bağımsız kullanımını sağlama aşamalarıyla gerçekleştirilmektedir. Böylelikle öğrencinin giderek yardımsız okuması amaçlanmaktadır (Duke ve Pearson, 2009). Ayrıca içerik alanı öğretiminde kullanılan metinlerde özellikle zayıf okuyucuların okuma düzeylerine uygun düzenlemeler yapılmasının da bilgiye ulaşmayı kolaylaştırdığı vurgulanmaktadır (Hall, 2004).

Günümüzde erken odyolojik ve eğitsel müdahalelerle işiten yaşlılarına benzer iletişim becerilerine sahip olan işitme kayıplı öğrenciler kaynaştırma ortamlarına yerleştirilmektedir (Percy-Smith vd., 2018; Turan, 2020). Ancak işitme kaybı, sözcük dağılımının gelişimini, soyut kavramların öğrenilmesini, olayları ilişkilendirmeyi ve mantık yürütmeyi sınırlandırabilmektedir (Bolognini vd., 2012; Shepherd ve Acosta-Tello, 2015). Bu duruma eğitim programındaki uyarlamalarda ve destek eğitim hizmetlerinin sunulmasında aksaklıklar eklendiğinde işitme kayıplı öğrenciler -tüm zayıf okurlar gibi- okuduğunu anlama, anlatma, olayları ilişkilendirme, sonuç çıkarma ve sözcüklerin anlamını tahmin etme gibi stratejilerin

kullanımında zorlanmaktadır (Karasu, 2020; Tozak, 2024). Bu zorluklar Sosyal Bilgiler öğretiminin farklı disiplin alanlarını içermesiyle birleştğinde içeriğin anlaşılması daha da zorlaşmaktadır (Johnson ve Lamarr, 2020). İçerik alanı öğretimi için kullanılan ders kitaplarındaki metinlerin işiten öğrencilerin sınıf düzeyinin üstünde olduğu, bu durumun zayıf okuyucuların içerik alanına ilişkin bilgi edinmelerini sınırlandırabileceği belirtilmektedir (Schmitt vd., 2022). Bu durumdan işitme kayıplı öğrencilerin de benzer şekilde etkileneceğini söylemek mümkündür (Karasu, 2011).

Son yıllarda ulusal alanyazında kaynaştırma ortamındaki işitme kayıplı öğrencilere yönelik çok sayıda araştırma gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu araştırmaların çoğunda, işitme kayıplı öğrencilere yönelik tutum ve görüşlerin ele alındığı (Deliveli, 2020; Gök ve Erbaş, 2011; Gürgür vd., 2016; Işıklı vd., 2024; Kargın ve Baydık, 2002; Piştav-Akmeşe ve Kayhan, 2016; Yılmaz ve Batu, 2016; Yurtoğlu, 2023), sosyal beceri ve uyumların incelendiği (Göl, 2017; Özdemir, 2016; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005; Yavuz vd., 2010), öğretimsel uygulamalar (Akay, 2019; Aktürel ve Gürgür, 2020; Altındağ vd., 2017) ile öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin değerlendirildiği (Efe ve Karasu, 2017; Genç vd., 2020; Karasu ve Girgin, 2007; Özmen, 2024; Topaktaş vd., 2022) görülmektedir. Bazı araştırmalarda ise öğrencilerin akademik becerileri ve destek eğitime yönelik öğretmen görüşleri değerlendirilmiş (Aslan, 2019; Tutuk ve Melekoğlu, 2019), kaynaştırmaya yönlendirme süreçleri (Yanık, 2016), ebeveynlerin sorunları ve gereksinimleri (İçyüz, 2016; Tekinarslan vd., 2018), öğretmen ve öğrencilere sağlanan özel eğitim hizmetleri (Akdemir-Okta, 2008) ele alınmış, sosyometrik statü (Akçamete ve Ceber, 1999) ve sözcük işleme becerileri işiten öğrencilerle karşılaştırılmıştır (Sümer vd., 2017). Bununla birlikte ulusal alanyazında, kaynaştırma ortamındaki işitme kayıplı öğrencilere sunulan destek eğitim uygulamalarına yönelik sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Akay, 2015; Akay ve Gürgür, 2018; Akay vd., 2014; Kol, 2016; Tozak, 2024; Tozak vd., 2018). Bu araştırmalardan birkaçında destek eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar ve çözümler ile Türkçe etkinliklerinin uygulama süreci incelenmiştir (Akay, 2015; Akay vd., 2014; Tozak vd., 2018). Akay ve Gürgür'ün (2018) araştırmasında kaynaştırma uygulamalarında destek eğitim hizmeti sunan öğretmenin mesleki gelişimi üzerinde durulmuş ve araştırma sonucunda özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinin desteklenmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur. Kol (2016) ise araştırmasında kaynaştırma ortamındaki işitme kayıplı bir öğrenci için bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme sürecini incelemiş, destek eğitimin ekip çalışmasına dayalı olması ve sınıftaki uygulamalarla paralel yürütülmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda destek eğitim sürecinde materyal ve öğretimsel uyarlamaların önemi vurgulanmıştır. Materyal uyarlamaları konusunda Tozak (2024), koklear implantlı bir öğrencinin destek eğitim sürecinde okuduğunu anlama stratejilerinin gelişimini incelemiş, araştırma sürecinde öğrencinin düzeyine uygun yazdığı öykü metinlerini kullanmış, öğrencinin yönlendirilmiş okuma ve rehberli okuma sürecinde okuma stratejilerini kullanmakta zorlandığı, doğrudan strateji öğretimine ihtiyaç duyduğu, yönlendirme ve model olmadan fayda sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

İşitme kayıplı çocuklar söz konusu olduğunda dünyada ve ülkemizde kaynaştırma uygulamalarının hızla artmasının temel nedeni, konuşmayı algılama ve konuşmanın anlaşılabilirliği üzerinde etkisi olan erken koklear implant uygulamalarıdır. Erken yaşta uygulanan koklear implant, işitme kayıplı öğrencilerin sözlü dil becerilerinin gelişimini hızlandırmakta ve işiten yaşlıtlarına yakın performans göstermelerine olanak vermektedir (Turan, 2020). Ancak sözlü dil becerileri akademik becerilerin gelişimini garanti etmemekte ve çeşitli nedenlerden dolayı kaynaştırma ortamında bulunan işitme kayıplı öğrencilerin özellikle okuma becerilerinde destek eğitime ihtiyaç duydukları çeşitli araştırmalarda belirtilmektedir (Karasu, 2011;

Topaktaş vd., 2022). Destek eğitime duyulan bu ihtiyaç, işitme kayıplı bireylerin bireysel farklılıkları ve kaynaştırma ortamındaki akademik beklentinin giderek artmasıyla açıklanabilir (Akay, 2015; 2018). Bu doğrultuda mevcut araştırma sonuçları, erken koklear implant olan ve sözlü dil becerileri işiten yaşlıtlarına yakın performans gösterdiği için kaynaştırma ortamına yerleştirilen işitme kayıplı öğrencilerin içerik alanı öğretiminde önemli bir yeri olan bilgi verici metinleri anlamada zorlandığı alanların ve öğretim stratejilerinin vurgulanmasına örnek teşkil edebilir. Bununla birlikte araştırma sonuçlarının ders kitaplarındaki metinlerin uyarlanmasına ve destek eğitim uygulamalarına yol gösterici olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca Sosyal Bilgiler metinlerinin okunabilirlik düzeylerinin belirlenmesi gerek işitme kayıplı öğrenciler gerekse diğer zayıf okuyucular için ihtiyaç duyulan uyarlamaları ortaya koyabilir. Bu doğrultuda mevcut araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler ders kitabındaki metin özelliklerinin ve bu metinlerin destek eğitim hizmeti sürecinde işitme kayıplı bir öğrenciyle kullanımının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda (a) Sosyal Bilgiler ders kitabındaki metinlerin özellikleri nelerdir? (b) Metinler işitme kayıplı öğrencinin destek eğitim sürecinde nasıl kullanılmıştır? sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, destek eğitim uygulamalarında Sosyal Bilgiler metinlerinin kullanımına yönelik uygulamaların incelendiği bir durum çalışmasıdır. Araştırmalar incelendiğinde işitme kayıplı öğrencilerin sınıf düzeylerindeki metinleri anlamakta zorlandığı, bu durumun eğitim sürecinde elde edilen kazanımları sınırlandırdığı görülmüş ve bu nedenle metinlerin dil ve bilgi düzeylerine uygun şekilde uyarlanarak uygulama sürecindeki durumun ortaya konması amaçlanmıştır. Ayrıca bu araştırma daha önceki çalışmalarda ortaya konulan olgunun betimlenmesi nedeniyle betimleyici durum çalışmasıdır (Yin, 2018).

Araştırma Ortamı

Bu çalışmada destek eğitim hizmeti, Eskişehir'deki bir ortaokulun rehberlik odasında gerçekleştirilmiştir. Rehberlik odasında çalışma masası, sandalyeler, internet bağlantısı olan bir bilgisayar bulunması destek eğitimi kolaylaştırmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, kaynaştırma ortamında 6. sınıfa devam eden işitme kayıplı öğrenci, öğrencinin sosyal bilgiler öğretmeni ve araştırmacıdan oluşmaktadır. Katılımcı öğrenci, ölçüt örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Bu ölçütler; kaynaştırma ortamında ortaokul düzeyinde eğitim görmek, erken cihazlandırılmış ve eğitime erken başlamış olmak, koklear implant kullanmak, ek yetersizliği bulunmamak ve araştırmaya gönüllü katılmaktır. Bu ölçütleri karşılayan katılımcı öğrenci doğuştan işitme kayıplı 6. sınıf öğrencisidir. Sol kulağında 95 dBHL, sağ kulağında 60 dBHL işitme kaybı bulunmaktadır. 2 aylıkken tanılanmış, 3 aylıkken işitme cihazı, 3 yaş 3 aydan itibaren sol kulağında koklear implant kullanmaya başlamıştır. Sözlü iletişim kurabilmektedir. Okulöncesi ve ilkökul eğitimini işitme engellilere yönelik özel eğitim okulunda tamamlamıştır. Ortaokul öğrenimine kaynaştırma ortamında devam etmektedir.

Araştırmının doğal katılımcısı olan Sosyal Bilgiler öğretmeni MEB ve özel kurumlarda 20 yıllık mesleki deneyime sahiptir. Dikkat eksikliği-hiperaktivite bozukluğu, özel öğrenme güçlüğü ve işitme yetersizliği olan öğrencilerle çalışma deneyimi bulunmaktadır. Katılımcı öğrenci ile iki yıldır çalışmaktadır. Destek eğitim hizmetinin öğrencinin sınıftaki performansına yansımalarına ve eğitimin içeriğini belirlemeye yönelik haftalık görüş bildirmiştir. Araştırmacı, işitme kayıplı öğrencilerin eğitimi ve destek eğitim hizmetlerinde 25 yıllık deneyime sahiptir. Okuryazarlık, Sosyal Bilgiler, Fen ve Matematik derslerinde destek eğitim ve mentörlük alanlarında araştırmaları bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmının iç geçerliğini sağlamak için verilerin çeşitlendirilmesine (triangulation) dikkat edilmiş (Yıldırım ve Şimşek, 2021), veriler gözlemler, görüşmeler, belgeler, süreç ürünleri, 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı, destekleyici materyaller, Duke ve Pearson (2009) Okuduğunu Anlama Öğretim Modeli kullanılarak elde edilmiştir.

Ders gözlemleri. Araştırma sürecinde katılımcı öğrenciyle araştırmacının uygulamalarına yönelik gözlemler video kayıtlarıyla gerçekleştirilmiştir.

Görüşmeler. Bu araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmeniyle araştırmının başında öğrencinin sınıf içindeki sosyal ve akademik durumu ve yaşadığı sorunların ele alındığı, sonunda ise destek eğitim sürecinin öğrencinin sınıftaki akademik performansına yansımaları belirlendiği yarı yapılandırılmış iki görüşme gerçekleştirilmiştir. Ayrıca Sosyal Bilgiler öğretmeniyle haftalık çalışma konusunu ve öğrenci ihtiyacını belirlemek amacıyla yapılandırılmış on üç görüşme gerçekleştirilmiştir.

Belgeler. Araştırmada geçerliği alan uzmanları tarafından alınmış ve MEB tarafından onaylanmış bilgi formları kullanılmıştır. Öğretmen bilgi formu ile öğretmenin demografik bilgileri ve mesleki deneyimi belirlenmiştir. Veli bilgi formu ile ailenin demografik bilgileri, katılımcı öğrencinin kişisel ve öğrenim bilgileri elde edilmiştir. Katılımcı öğrencinin işitme derecesi ortalaması hakkında bilgi için odyogramı, destek eğitim hizmetinin içeriğini takip etmek amacıyla ise katılımcı öğretmenin yıllık planı kullanılmıştır.

Süreç ürünleri. Katılımcı öğrencinin performansı ve ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla 21.09.2022 tarihinde Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) birimi ile BEP hazırlanmıştır. Ders kitabındaki metinler öğrenci düzeyine uygun şekilde düzenlenmiş, ders planı ve destekleyici görsel ve işitsel materyaller hazırlanmıştır.

6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki metinler. Araştırma sürecinde Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulunun 18.04.2019 gün ve 8 sayılı kararı ile ders kitabı olarak kabul edilen 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki ilk üç üniteye yer alan metinler ile Bunu Duydunuz mu? ve Okuyalım Öğrenelim bölümlerindeki metinler düzenlenerek kullanılmıştır. Araştırma kapsamında Sosyal Bilgiler metinlerinin zorluk düzeylerinin belirlenmesi amacıyla okunabilirlik düzeyleri hesaplanmıştır. Öğretmenin belirlediği konu doğrultusunda Sosyal Bilgiler ders kitabındaki metinlerin içerikleri incelenmiş, 18 metin düzenlenmiştir. 1-4 arası ile 17-21 arası dokuz metin yaşamdan örnekler bulunması, öykü formatında yazılması ve basit cümle yapıları kullanılması nedeniyle düzenlenmeden kullanılmıştır. Metinler düzenlenirken konunun tamamını içermesine dikkat edilmiştir. Ayrıca uzun metinlerdeki uzun ve bağlı cümleler yerine basit ve kısa cümle yapıları kullanılmıştır. Bilgiler detaylardan arındırılmış, olayların sonuçları açıklanmıştır.

Destekleyici materyaller. Katılımcı öğrencinin performans belirleme çalışmasında okuduğu metni anlatırken önemli olayları sıralamakta, nedenlerini açıklamakta zorlandığı belirlenmiştir. Bu nedenle her hafta konu ile ilgili kavramları somutlaştırıcı ve olayları açıklayıcı resim, fotoğraf, zaman şeridi, yer küre, harita, belgeseller gibi görsel ve işitsel materyaller kullanılmıştır.

Duke ve Pearson (2009) okuduğunu anlama öğretimi modeli. Bu model, (a) okuduğunu anlama stratejisinin kullanımını açıklama, (b) stratejinin kullanımına model olma, (c) stratejiyi iş birliğiyle uygulama, (d) stratejinin kullanımına rehberlik etme, (e) stratejinin bağımsız kullanımını sağlama basamaklarından oluşmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci, hazırlık aşamasıyla başlamış, uygulama ve değerlendirme döngüsüyle devam etmiştir.

Hazırlık aşaması. Bu aşamada öncelikle katılımcı öğrencinin gereksinimlerini ve sınıf içindeki performansını belirlemek amacıyla 20.09.2022 tarihinde Sosyal Bilgiler öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Öğretmen katılımcı öğrencinin ilk geldiği yıl derse katılım göstermediğini, bu yıl dersi takip etmeye başladığını, Sosyal Bilgiler metinlerini dikkatini verdiğinde anladığını ancak okuma ve yazma etkinliklerine katılmakta isteksiz olduğunu belirtmiştir. Öğrencinin katılımı az olduğu için anlayıp anlamadığını belirlemenin zor olduğunu eklemiştir. Bunun üzerine katılımcı öğrencinin okuma performansını değerlendirebilmek amacıyla öğrenciyle ders kitabındaki Toplumdaki Rollerim metni incelenmiştir (Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 6.sınıf, s. 14). Katılımcı öğrenci öğretmenin belirttiği gibi kendiliğinden okuma girişiminde bulunmamış ve sesli okumak için isteksiz davranmıştır. Okuduğu bölümü anlatmakta ve kavramları metinden yararlanarak açıklamakta güçlük çektiği, bazı sözcükleri hatalı okuduğu belirlenmiştir. Bunun üzerine katılımcı öğretmen ve geçerlik komitesi kararıyla destek eğitim sürecinde metinlerin öğrencinin düzeyine uygun olarak uyarlanmasına karar verilmiştir. Her uygulama öncesinde öğretmenin belirlediği metin araştırmacıyla birlikte metnin uzunluğu, cümle yapısı ve sözcük çeşitliliği açısından gözden geçirilmiş, soyut kavramlar çıkartılmış, örnekler görsellerle somutlaştırılmış, bilinmeyen sözcük sayısı azaltılarak karmaşık cümle yapıları basitleştirilmiştir.

Uygulama ve değerlendirme. Uygulamalar 27.09.2022-05.01.2023 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Önce öğrencinin konu hakkındaki bilgileri görsel materyallerle desteklenmiştir. Daha sonra öğrenciden metni okuması, anlatması, sözlü soruları cevaplama ve bilmediği sözcükleri tahmin etmesi istenmiştir. Bu süreçte öğrencinin ihtiyaç duyduğu okuma stratejilerini kullanımı desteklenmiştir. Değerlendirme aşamasında öğrencinin uygulama aşamasındaki performansı gözlenerek okuma akıcılığı, okuduğunu anlatma düzeyi, sözlü sorulara verdiği cevaplar ve sözcüklerin anlamına ulaşma düzeyi ele alınmıştır.

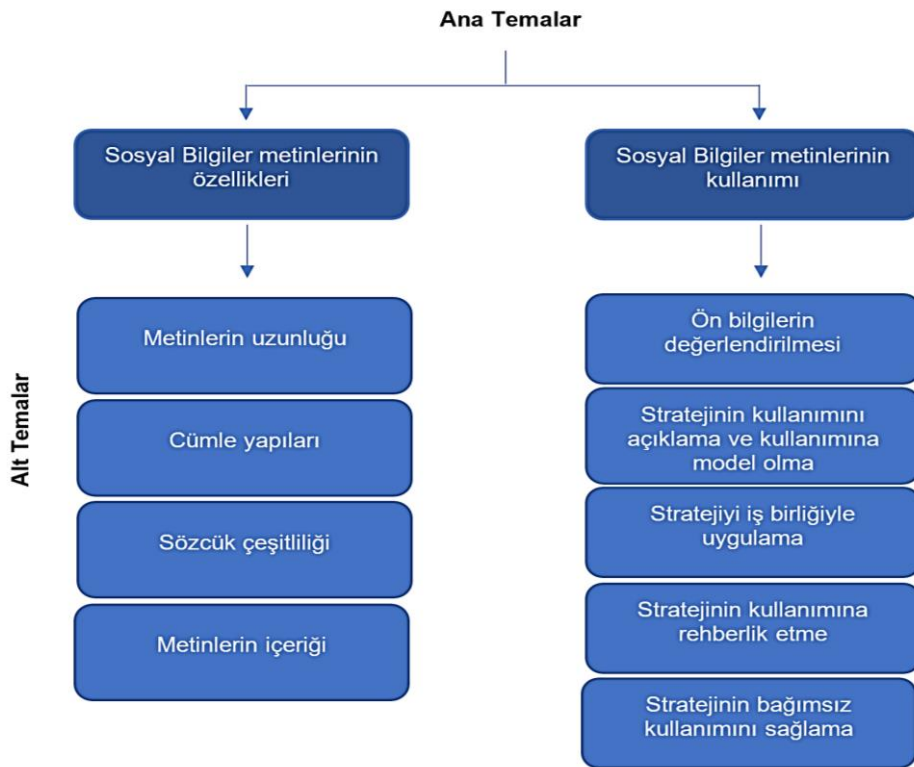
Verilerin Analizi

Araştırma verileri betimsel olarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz, görüşme, gözlem ve belgelerden elde edilen verilerin, önceden belirlenen temalar altında doğrudan alıntılar yaparak düzenlenmesi ve yorumlanmasıdır (Yin, 2018). Bu süreçte okunabilirlik düzeyleri hesaplanmıştır. Okunabilirlik düzeyi metnin toplam sözcük sayısı, toplam T-birim (cümle)

sayısına bölünerek T-birim ortalama uzunluğu belirlenmektedir (Justice vd., 2006). Yan cümlecik endeksi metindeki toplam cümlecik sayısı toplam T-birim sayısına bölünerek hesaplanmıştır. Sonuçların 1.0'dan uzaklaşması metindeki cümlelerin zorluk derecesini arttığı göstermektedir (Hughes vd., 1997). Sözcük farklılık puanı ise metindeki toplam sözcük sayısının iki katının karekökünün, metindeki farklı sözcük sayısına bölünmesiyle hesaplanmıştır (Girgin, 2006). Ayrıca öğrenciyle gerçekleştirilen uygulamaların ve görüşmelerin dökümleri yapılmış, dökümler doğrulandı ve öğrencinin desteklediği stratejilerden oluşan temalar altında gruplandırılmıştır. Temalar ve içerikleri geçerlik komitesi tarafından onaylanmıştır. Verilerin analizi sonucu (1) Sosyal Bilgiler metninin özellikleri ve (2) Sosyal Bilgiler metninin kullanımı ana temalarına ulaşılmıştır. Araştırmanın ana ve alt temaları Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1

Araştırmanın Ana ve Alt Temaları



İnandırıcılık (Trustworthiness)

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik süreci inandırıcılık ölçütleri olan inanılabilirlik (credibility), onaylanabilirlik (confirmability), aktarılabilirlik (transferability) ve güvenilebilirlik (reliability) ile sağlanmaktadır (Guba ve Lincoln, 1985). Bu araştırmada inanılabilirliği sağlamak amacıyla veriler uzun süreli toplanmış, yarı yapılandırılmış görüşmelerin dökümleri katılımcı öğretmene, uygulama dökümleri geçerlik komitesine video kayıtlarıyla karşılaştırılarak doğrulandı. Geçerlik komitesi iki alan uzmanından oluşmuştur. Uzmanlardan biri işitme kayıplı öğrenciler için tanılama, cihazlandırma, aile eğitimi hizmetlerine yönelik 36 yıllık deneyime, diğeri ise okulöncesi, ilkökul, ortaokul düzeylerindeki işitme kayıplı öğrencilerin

okuryazarlık becerilerinin gelişimine yönelik 30 yıllık deneyime sahiptir. Geçerlik komitesi araştırma sürecinde 13 hafta boyunca metinlerin belirlenmesi, uyarlanması, uygulamaların değerlendirilmesi ve verilerin doğrulanmasına katkı sağlamıştır. Onaylanabilirlik için veri toplama araçları çeşitlendirilmiş, gözlem ve görüşmeler dijital kayıt cihazlarıyla kaydedilmiştir. Aktarılabilirliği sağlamak amacıyla katılımcı öğrenci belirlenirken amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılar ayrıntılı olarak tanıtılmış ve araştırma ortamı betimlenmiştir. Güvenilebilirlik için araştırma süreci geçerlik komitesi tarafından izlenmiş, bulgular literatürle desteklenerek sunulmuştur.

Araştırmacının ve Öğretmenin Rolü

Araştırmacı, destek eğitimin uygulanması ve mentörlük süreçlerine yönelik akademik ve uygulama deneyimine sahiptir. Bu nedenle katılımcı öğretmen ile görüşmelerin gerçekleştirilmesi, Sosyal Bilgiler metinlerinin uyarlanması, katılımcı öğrenciyle metinlerin çalışılması, öğrencinin gelişiminin izlenerek değerlendirilmesi ve katılımcı öğretmen ile iş birliği sürecini yürütmüştür. Katılımcı öğretmen ise Sosyal Bilgiler kitabından incelenecek metinlerin belirlenmesi, metinlerin araştırmacıyla birlikte uyarlanması ve öğrencinin sınıf içi performansına yönelik dönütler verilmesi sürecinde yer almıştır.

Etik Konular

Araştırma öncesi etik kurul izni Anadolu Üniversitesinden ve Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır. Katılımcılara araştırma süreci açıklanarak gönüllü katılım izinleri alınmış ve etik kurallar çerçevesinde katılımcı isimleri gizli tutulmuştur. Veri toplama süreci geçerlik komitesi tarafından izlenmiştir.

Bulgular

Sosyal Bilgiler ders kitabındaki metinler (a) Sosyal Bilgiler metinlerinin özellikleri ve (b) Sosyal Bilgiler metinlerinin kullanımı ana temalarından oluşmaktadır.

Sosyal Bilgiler Metinlerinin Özellikleri

6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki metinler haftalık öğretmen görüşleriyle belirlenmiştir. Araştırma süresince kullanılan metinlerin zorluk düzeylerinin ortaya konması amacıyla okunabilirlik düzeyleri hesaplanmış, ulaşılan değerler ve metin bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1**Araştırmada Kullanılan Sosyal Bilgiler Metinleri ve Okunabilirlik Düzeyleri**

Tarih	Metin sırası	Metinler	Sözcük sayısı	T-birim sayısı	T-birimlerin ortalama uzunluğu	Cümlecik sayısı	Yan cümlecik indeksi	Farklı sözcük sayısı	Sözcük farklılık puanı
27.09.2022	1	Yaşamdan Bir Öykü	74	7	18,5	19	2,71	59	4,85
29.09.2022	2	Tarihin Büyük İnsani Yardım Kampanyası	84	8	10,5	16	2	79	6,09
05.10.2022	3	Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Destekleyen Kurum ve Kuruluşlar	148	9	16,44	36	4	130	7,55
06.10.2022	4	Dilekçe Örneği İnceleme	42	6	7	10	1,6	39	4,25
13.10.2022	5	Konargöçer Yaşayışta Çadrlar	88	7	12,57	16	2,28	73	5,50
20.10.2022	6	Asya Hun Devleti	156	14	11,14	31	2,21	119	6,73
27.10.2022	7	I. Kök Türk Devleti	100	8	12,5	17	2,12	78	5,51
10.11.2022	8	II. Kök Türk Devleti	93	8	11,62	17	2,12	77	5,64
	9	Uygur Devleti	113	10	11,3	25	2,5	93	6,18
01.12.2022	10	Hz. Muhammed'in (S.A.V) Hayatı ve İslamiyet'in Yayılışı	395	27	14,62	79	2,9	263	9,35
	11	Emeviler Dönemi	109	10	10,9	24	2,4	96	6,50
	12	Abbasiiler Dönemi	107	11	9,72	23	2,09	70	4,78
	13	Karahanlılar	92	8	11,5	18	2,25	75	5,53
08.12.2022	14	Gazneliler	111	11	10,09	23	2,09	109	7,32
	15	Büyük Selçuklu Devleti	47	4	11,75	8	2	43	4,43
	16	Malazgirt Savaşı	111	9	12,33	25	2,7	94	6,31
	17	Saltuklular	36	4	9	8	2	33	3,89
	18	Danışmentliler	30	3	10	5	1,6	28	3,61
15.12.2022	19	Mengüçkiler	39	4	9,75	6	1,5	33	3,73
	20	Artuklular	28	2	14	5	2,5	24	3,20
	21	Çaka Beyliği	56	3	18,66	4	1,3	47	4,44
	22	Türkiye (Anadolu) Selçuklu Devleti	112	8	14	24	3	85	5,68
22.12.2022	23	Dünya'nın Neresindeyiz?	344	27	12,74	66	2,4	229	8,73
	24	Türkiye'nin Coğrafi Konumu	292	31	9,41	47	1,51	213	8,81
29.12.2022	25	Ülkemizin Coğrafi Özellikleri	303	26	11,65	58	2,23	225	9,14
05.01.2023	26	Ülkemizin İklim Özellikleri	310	26	11,92	64	2,46	214	8,59

Tablo 1'de ele alınan metinlerin okunabilirlik düzeyine yönelik bulgular aşağıda sunulmuştur.

Metinlerin Uzunluğu. Araştırmada T birim sayısı en az metin 2, en fazla metin ise 31 cümleden oluşmaktadır. Metinlerin T birim sayılarının çok farklı zorluk düzeylerinde olduğu belirlenmiştir. Örneğin, altıncı metinde 14 T birim bulunmaktayken yirminci metin 2 T birimden oluşmaktadır. Sosyal Bilgiler ders kitabındaki T birim sayısı fazla olan metinlerin katılımcı öğrencinin okuma motivasyonunu azalttığı gözlenmiştir. Örneğin, öğrenci T birim sayısı 27 olan 23. metni gördüğünde bir süre beklemiş, okumaya başlamamıştır. Metni okuması istendiğinde ise "Hepsini mi okuyacağım?" sorusunu yöneltmiştir.

Metinlerdeki Cümle Yapıları. Metinlerin cümle yapılarının yan cümlecik indeksleri en düşüğü 1,3 en yükseği 3 olarak belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler ders kitabındaki cümle yapılarının, isim-fiil, sıfat-fiil ve zarf -fiil bulunan cümleler sıralı, bağlı ve birleşik cümlelerden oluştuğu belirlenmiştir. Bu duruma araştırmanın 23. metnindeki, "Türkiye Selçuklu Devleti, Malazgirt Savaşı'ndan sonra kurulan Anadolu beyliklerinden birisi iken diğer beyliklerle mücadele edip topraklarını genişletmiş ve Anadolu'nun hâkimiyetini ele geçirmişti." cümlesi örnek gösterilebilir.

Sözcük Çeşitliliği. Araştırma sürecinde kullanılan bilgi verici metinlerdeki en düşük sözcük farklılık puanının 3,20 en yüksek puanının ise 9,35 olduğu belirlenmiştir. Sözcük çeşitliliği arttıkça metnin zorluk düzeyi de artmaktadır. Ayrıca metinlerdeki bazı sözcüklerin soyut kavramlardan oluştuğu belirlenmiştir. Örneğin, dördüncü metinde dilekçe yazmanın hakkımız olduğu "Toplumda hakkımızı ararken yasal yollar kullanılmalıdır. Dilekçe hakkı bu yasal yollardan biridir. Anayasamızın 74. maddesine göre her vatandaşın dilekçe hakkı vardır. Vatandaşlar dilekçe ile ilgili kuruma müracaat ederek sorunlarına çözüm bulabilir veya taleplerini

iletebilirler.” şeklinde açıklanmaktadır. Katılımcı öğrencinin dilekçe yazma hakkını anlaması için metinde geçen “yasal yollar, anayasamız, vatandaş, müracaat, talep” sözcüklerinin anlamını da bilmesi gerekmektedir.

Metinlerin İçeriği. Sosyal Bilgiler konularındaki kavramlar yaşamdan örneklerle birleştirilen metinler katılımcı öğrencinin okuduğunu anlama sürecini kolaylaştırmıştır. Araştırma sürecinde bu özellikteki ilk 9 metin düzenlemeye ihtiyaç duyulmadan kullanılabilmiştir. Ancak Sosyal Bilgiler ders kitabındaki bilgi verici metinlerin birçoğu ilkeleri, genellemeleri ve nedensel ilişkileri içermektedir. Metinlerde kısa ve basit cümle yapıları kullanılsa da öğrencinin metinlerdeki kavramlara yönelik deneyiminin sınırlı olması nedeniyle bilgi verici metinleri anlamakta zorlandığı gözlenmiştir. Örneğin, on birinci metin 109 sözcükten ve kısa cümlelerden oluşmaktadır. Ancak metindeki “Emeviler, kendilerini üstün görüp aşırı Arap milliyetçisi bir politika izliyorlardı. Arap olmayan Müslümanları Mevali (azatlı köle) olarak görüyorlardı. Onların bu anlayışları Türklerin Müslüman olmasını geciktirmiş ve devletin yıkılmasını hızlandırmıştır.” paragrafını okuyan katılımcı öğrencinin milliyetçilik, kölelik gibi kavramları anlayamaması nedeniyle Emevî Devletinin bakış açısı ile yıkılması arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için yardıma ihtiyaç duymuştur.

Sosyal Bilgiler Metinlerinin Kullanımı

Bu araştırmada metinler incelenirken Duke ve Pearson’ın (2009) Okuduğunu Anlama Öğretimi Modelinin stratejinin kullanımını açıklama ve stratejinin kullanımına model olma basamakları öğrenciye açıklama yaparken göstererek somutlaştırmak için eş zamanlı uygulanmıştır. İşitme kayıplı öğrencinin konu hakkındaki bilgi eksikliğinin okuduğunu anlamasını olumsuz etkilediğinin belirlenmesi nedeniyle modelin başlangıcına ön bilgileri değerlendirme aşaması eklenmiştir (Şekil 2).

Şekil 2

Duke ve Pearson’ın (2009) Okuduğunu Anlama Öğretimi Modelinin İşitme Kayıplı Öğrenciyle Kullanımı



Ön Bilgileri Değerlendirme

Katılımcı öğrencinin okuma performansı değerlendirmesi ve Sosyal Bilgiler öğretmeninin görüşleri doğrultusunda metindeki görselden ipucu alabildiği, başlığı konu ile ilişkilendirebildiği ancak bilmediği sözcüklerin anlamına ulaşma ve metni özetleme stratejilerini kullanmak için desteğe ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir.

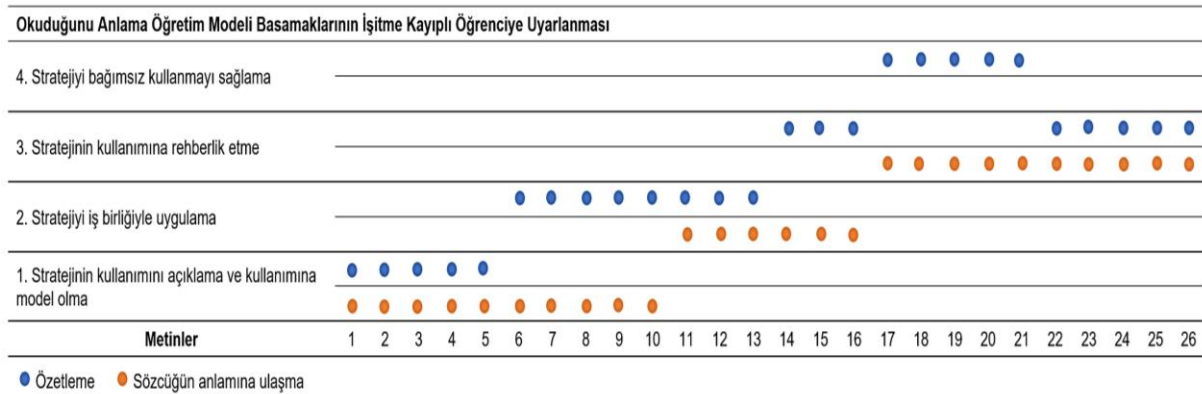
Her oturumun başında öğrencinin konu hakkında bildiklerini belirlemek amacıyla metni incelemeyi önce hatırladıklarını anlatması istenmiştir. Katılımcı öğrencinin anlatımlarından kavramları yanlış anladığı veya bilgilerinde eksiklikler olduğu belirlenmiştir. Örneğin, ilk metinde önceden işlenmiş konu tekrar edilirken öğrencinin önyargı sözcüğünü “Bir kutunun içi boş zannediyorsun sonra dolu çıkıyor,” şeklinde yanlış açıkladığı gözlenmiştir. Bir diğer

örnekte 3. hafta “hayır kurumu” sözcüğünün anlamını tahmin edememiş “Hiç bilmiyorum,” şeklinde ifade etmiştir. Benzer olarak 11. metinde “seferler düzenlendi” sözcüğünün anlamını “Toprakları ele geçirmiş.” diye anlatmaya çalışmış, 24. metinde ise “zafere ulaşmak” sözcüğünün anlamını “Savaşmak.” olarak açıklamıştır. 3 ve 9. hafta öğretmenle yapılan görüşmelerde öğrencinin sınıf içinde ilk kez karşılaştığı sözcükleri anlamakta zorlandığını ifade etmiştir.

Özetlemeye yönelik ise kağıt toplayan çocukla ilgili 1. metni anlatması istendiğinde bir cümleyle “Çocuğun annesi ölmüş,” diyerek metindeki ana olayların dışında bir detayı anlatmıştır. 9. metinde ise öğrencinin “Uygur Devletinin yıkılmasında Mani Dininin canlıları öldürmeyi yasaklaması nedeniyle Uygurların savaşmayı bırakması.” ifadesini önemli olaylardan biri olarak ele almadığı görülmüştür. Katılımcı öğrenci araştırma süresince dört-beş sözcükten uzun metinlerde özetleme stratejisinin bağımsız kullanamamış yönlendirmeye ihtiyaç duymuştur. Örneğin 16. metinde önemli olayların bir kısmını belirleyebilmiş, belirleyemediği olaylar için “Malazgirt Savaşı hangi devletler arasında yapılmış?” sorusuyla yönlendirilmesi gerekmiştir. Öğretmen 4. haftaki görüşmede öğrencinin metinleri özetleyemediğini belirtmiştir. Bu ihtiyaçlardan yola çıkılarak Okuduğunu Anlama Öğretimi Modeli’ne göre metin bazında uygulanan stratejiler Şekil 3’te sunulmuştur.

Şekil 3

Duke ve Pearson Okuduğunu Anlama Öğretimi Modeline Göre Metin Bazında Kullanılan Stratejiler



Şekil 3’te görüldüğü üzere okuduğunu anlama öğretimi modeli basamakları (a) özetleme ve (b) sözcüğün anlamına ulaşma stratejilerini desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Uygulamaların başında öğrencinin özetleme ve sözcüğün anlamına ulaşmada stratejileri açıklama ve model olmaya daha çok ihtiyaç duyduğu son haftalarda ise her iki stratejiyi kullanmakta desteğe daha az ihtiyaç duyduğu gözlenmiştir.

Stratejinin Kullanımını Açıklama ve Kullanımına Model Olma

(a) **Özetleme.** Katılımcı öğrenciye araştırmanın 1-5 arası metinlerde özetleme stratejisinin kullanımı açıklanmış ve stratejinin kullanımına model olunmuştur. İlk metinde öğrenciye özetleme stratejisinin metindeki önemli olayları belirlemek ve sırasıyla anlatmak olduğu açıklanmıştır. Örneğin, 1. metinde öğrenciye metni özetlerken önemli olayları anlatması gerektiği, önemli olayların metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde bulunduğu

açıklanmıştır. Araştırmanın daha sonraki dört metinde araştırmacı öğrenciye özetleme stratejisinde yapacaklarını açıklamış ve olayları sırayla anlatarak model olmuştur. Uzun metinlerdeki önemli olayları belirlerken metni paragraflar halinde inceleyebileceğini açıklamıştır. Örneğin araştırmanın 5. metninde öğrenci metni okuduktan sonra özetlemekte sorun yaşadığında araştırmacı “Konargöçer yaşayış içinde bulunan Orta Asya Türkleri/çadırlar eski çağlardan beri Türklerin barınağı olmuştur/ Türkler bu çadırları hayvanların çektiği arabalar ile taşımışlardır/ kolayca göç etmişlerdir” önemli olaylarının altını çizmiştir. Tarih haritasından göç yolları incelenmiştir. Orta Asya Türkleri konargöçer yaşamışlar. Orta Asya Türkleri çadırlarda barınmışlar. Çadırlarını at arabalarıyla taşıyarak göç etmişler” şeklinde olayları sırayla ve kendi cümleleriyle anlatmıştır. Konargöçer yaşamın başlangıcı zaman şeridine işlenmiştir. 5. hafta öğretmen öğrencinin metinle ilgili birkaç ilişkisiz sözcük söylediğini ifade etmiştir.

(b) *Sözcüğün anlamına ulaşma.* Araştırmanın 1-10 arası metinlerinde öğrencinin sözcüğün anlamına ulaşma stratejisini kullanabilmesi için açıklama yapılmış ve model olunmuştur. İlk metinde sözcüğün geçtiği cümleyi okuyarak anlamını tahmin edilebileceği, bu şekilde tahmin edemediğinde bir önceki ve sonraki cümlelerden veya paragraftan ipucu alabileceği açıklanmıştır. Örneğin araştırmanın 1. metninde öğrencinin önyargı sözcüğünün anlamını önce tahmin edemediği daha sonra sözcüğün geçtiği cümleden bir önceki ve sonraki cümleleri okuması istendiğinde “Çocuk fakir, giysileri kirli olduğu için hırsızlık yapabilir diye önyargılı davranıyorlar,” sözleriyle açıklayabildiği görülmüştür. Benzer şekilde 3. metninde geçen “hayır kurumu” kavramının anlamına ulaşmak için öğrenciye bir önceki cümlede geçen “muhtaç insanlar” sözcüğü ile bir sonraki cümledeki “Darülacezede barınan sakinlerin tüm giyinme, barınma, gıda, sağlık ve bakım ihtiyaçları kurum tarafından karşılanmaktadır,” cümlesinden ipucu alabileceği açıklanmış ve Sosyal Bilgiler ders kitabındaki görseller gösterilmiştir. 1-10 arası metinlerde araştırmacı öğrenciye bilmediği sözcüklerin anlamına ulaşması için model olmuştur. Örneğin öğrenci araştırmanın 7. metninde geçen “Egemenliği altına girmiştir” sözcüğünün anlamını açıklayamamıştır. Araştırmacı “Doğu Kök Türk Devleti 630 yılında, Batı Kök Türk Devleti ise 659 yılında Çin egemenliği altına girmiştir” cümlesini sesli okumuş ve “Bu sözcük Doğu Kök Türk ve Batı Kök Türk Devleti ve Çin ile ilgili.” tahmininde bulunmuştur. Araştırmacı cümlenin öncesindeki Mukan Kağan’ın ölümünden sonra taht kavgaları ile devlet zayıflamıştır. Devlet 582 yılında Doğu Kök Türkler ve Batı Kök Türkler olarak ikiye ayrılmıştır.” cümlesini okumuş sözcük ile ilgili tahminlerini sesli olarak “Mukan Kağan ölmüş, kavgalar başlamış, devlet zayıflamış, Türk devleti ikiye ayrılmış. Çin, Kök Türklerin topraklarını almış olabilir.” şeklinde açıklamıştır. Çinlilerin savaşları kazanmak için yaptığı Çin Seddi ile ilgili belgesel izlenmiştir. 10. hafta öğretmen öğrencinin metinde geçen bazı sözcüklerin anlamını görsel ipuçlarıyla tahmin etmeye başladığını ifade etmiştir.

Stratejiyi İş Birliğiyle Uygulama

(a) *Özetleme.* Araştırmanın 6-13 arası metinlerinde önemli olaylar iş birliğiyle belirlenmiştir. Bu aşamada araştırmacı öğrenciye stratejiyi kullanması için yönlendirilmiş, gerektiğinde önemli bilgiyi belirleme sürecinde yardımcı olmuştur. Öğrencinin özetlemede eksik bıraktığı veya detayları belirlediği durumlarda olaylar araştırmacı tarafından tamamlanmıştır. Örneğin öğrenci araştırmanın 9. metninde önemli olayları “Karabalgasun’un Uygur Devletinin başkenti olması, Uygurlar zamanında Türklerin birleşmesi, Kırgızların Uygurları yıkması” olarak belirlemiştir. Araştırmacı Mani Dininin canlıları öldürmeyi

yasaklaması nedeniyle Uygurların savaşmayı bırakmasının da Uygur Devletinin yıkılmasında önemli olaylardan biri olduğunu eklemiştir.

(b) *Sözcüğün anlamına ulaşma.* Araştırmanın 11-16 arası metinlerinde öğrenci bilmediği sözcüklerin anlamına araştırmacıyla iş birliği yaparak ulaşmıştır. Bu nedenle öğrenci her oturumda sözcüğün anlamını cümleyi okuyarak tahmin etmesi için yönlendirilmiştir. Örneğin araştırmanın 11. metninde öğrenci “seferler düzenlendi” sözcüğünün anlamını “toprakları ele geçirmiş” olarak açıklayınca öğrencinin cümleyi tekrar okuması istenmiş ancak öğrenci tahminini değiştirememiştir. Öğrenciden sözcüğün geçtiği cümleden önceki “Atlas Okyanusu’ndan Türkistan’a kadar fethedildi” cümlesini okuması istenmiştir. Cümlede geçen bölge tarih atlasından gösterilerek “Buraları fethetmişler yani ele geçirmişler,” açıklaması yapılmıştır. Öğrenciden sözcüğün geçtiği cümleden sonraki “Bizans İmparatorluğu’nun başkenti İstanbul’u kuşattılar ama alamadılar” cümlesini okuması istenmiştir. Öğrenci cümlenin anlamını İstanbul’u alamadılar,” diyerek açıklamıştır. Öğrencinin bu iki cümleden yola çıkarak cümlenin anlamını tahmin etmesi istenmiştir. Öğrenci iki cümleyi gözden geçirerek sözcüğün anlamını “savaşmışlar” olarak tahmin edebildiği gözlenmiştir. Öğrenci her sözcüğü ve anlamını Sosyal Bilgiler fihristine kaydetmesi ve okuması için yönlendirilmiştir. Öğrencinin önceki ve sonraki cümlelerden ipucu alamadığı durumlarda açıklamalarla yönlendirilmiştir. Örneğin, öğrenci araştırmanın 12. metninde “medrese” sözcüğünün geçtiği “Abbasiler Dönemi’nde eğitim, bilim, kültür ve sanata önem verilmiştir. Çeşitli şehirlerde medreseler, kütüphaneler ve mimari eserler yapılmıştır,” cümlesinden ipucu alamamıştır. Araştırmacı birinci cümledeki eğitim, bilim, kültür ve sanat sözcükleri ile medrese, kütüphane ve mimari eserler sözcüklerinin altını çizerek öğrencinin eğitim-medrese sözcüklerini eşleştirmesini sağlamıştır. Medrese ve kütüphane sözcükleri görselleriyle eşleştirilmiştir.

Stratejinin Kullanımına Rehberlik Etme

(a) *Özetleme.* Araştırmanın 14-16 ile 22-26 arası metinlerinde öğrenciye stratejinin kullanımına rehberlik edilmiştir. Bu aşamada araştırmacı özetleme stratejisini kademeli olarak öğrenciye bırakmıştır. Öğrenci metindeki önemli olayları belirlerken yardıma ihtiyaç duyduğunda sorularla yönlendirmiştir. Örneğin, araştırmanın 16. metninde öğrenci Malazgirt Savaşı’nda kullanılan savaş taktiğini anlatabilmiş ancak savaşın hangi devletle yapıldığını anlatamamıştır. “Malazgirt Savaşı hangi devletler arasında yapılmış?” sorusu ile öğrenci cevaba yönlendirildiğinde metni gözden geçirmiş ve Romalıların cevabını vermiştir. Öğrenciye metinden ve tarih atlasından Bizans İmparatorluğu gösterilmiştir. Öğrencinin araştırmanın son beş metni olan 22-26 arası metinlerde yine rehberliğe ihtiyaç duyduğu gözlenmiştir. Örneğin öğrenci araştırmanın 24. metninde Türkiye’nin göreceli konumuna göre İstanbul ve Çanakkale Boğazlarının olduğunu, doğuya doğru yükseltinin arttığını, farklı iklimlerin görüldüğünü, çeşitli bitkilerin yetiştiğini anlatabilmiştir. Ancak göreceli konumu nedeniyle tarihte birçok devletin kurulduğunu, çeşitli yer altı zenginliklerinin bulunduğunu, komşu ülkelerle ticaretin geliştiğini anlatamamıştır. Öğrencinin önemli bilgileri anlatabilmesi için “Türklerden önce Anadolu’da hangi devletler kurulmuştu? Türkiye’de hangi madenler çıkarılıyor? Ülkemizdeki meyve-sebze ve madenleri hangi ülkelere satıyoruz?” soruları sorulmuştur. Öğrencinin tarih atlası, maden haritası ve komşu ülkelerle ticaret içerikli görsellerden de yararlanarak soruları cevaplama sağlanmıştır. Öğretmen de 20. haftada öğrencinin metni birkaç cümleyle özetlemeye çalıştığını belirtmiştir.

(b) *Sözcüğün anlamına ulaşma.* Araştırmanın 17-26 arası metinlerinde öğrenci bilmediği sözcüklerin anlamına ulaşmak için rehberliğe ihtiyaç duymuştur. Öğrenci sözcüğün geçtiği cümleden ve önceki ile sonraki cümlelerden ipucu alamadığında sorularla sözcüğün anlamına ulaşması sağlanmıştır. Örneğin öğrenci 24. metindeki “Türkler Miryokefalon Savaşı’nda (1176) zafere ulaşmıştır.” cümlesindeki “zafere ulaşmak” sözcüğünü yanlış açıkladığında önceki cümlede yer alan “Bizans, Türkleri Anadolu’dan atmak için yeniden harekete geçti. Bizans’ın büyük ordusu Türk ordusu ile Miryokefalon’da mücadele etti.” ifadesinden ve sonraki cümlede yazan “Türklerin Bizans’a karşı zaferinden sonra Bizans’ın Anadolu’yu alma ümidi sona erdi. Avrupalılar Anadolu’ya Türkiye demeye başladı.” ifadesinden ipucu alması istemiş ancak öğrenci “Bilmiyorum.” diyerek sözcüğün anlamını tahmin edememiştir. Bunun üzerine araştırmacı “Türk ordusu hangi devletle savaştı? Bu savaşın adı nedir? Savaşı kim kazandı?” sorularını sorarak öğrencinin Türk ordusunun Bizans İmparatorluğu ile Miryokefalon Savaşı yaptığını ve kazandığını açıklamasını sağlamıştır. Öğrencinin cümleyi tekrar okuması istendiğinde sözcüğün anlamının “savaşı kazanmak” olduğunu açıklamıştır. Tarih haritasından Miryokefalon şehri gösterilmiştir.

Stratejinin Bağımsız Kullanımını Sağlama

(a) *Özetleme.* Araştırmanın 17-21 arasındaki metinlerinde öğrencinin özetleme stratejisini bağımsız kullandığı görülmektedir. Bunun nedeni bu metinlerin 2 ila 4 cümleden oluşmasıdır. Öğrenci bu metinleri yardımsız okuyup olayların tümünü anlatabildiği için Şekil 4’te bu metinlere özetleme stratejisinin bağımsız kullanımını sağlama sütununda yer verilmiştir.

(b) *Sözcüğün anlamına ulaşma.* Öğrencinin araştırma süresince bilmediği sözcüğün anlamına ulaşma stratejisini bağımsız olarak kullanamadığı belirlenmiştir.

Bu bulgular Sosyal Bilgiler ders kitabındaki metinler uyarlanmasına ve okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi basamaklandırılmasına rağmen katılımcı öğrencinin okuduğu Sosyal Bilgiler metinlerini özetlemede ve bilmediği sözcüklerin anlamına ulaşmada desteğe ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ülkemizde kaynaştırma ortamına yerleştirilen özel gereksinimli öğrenci sayısında her geçen yıl artış yaşanmaktadır (Milli Eğitim İstatistikleri, 2023). Günümüzde işitme kayıplı öğrenciler erken odyolojik ve eğitsel müdahalelerle iletişim becerilerinde işiten yaşlılarına benzer gelişim göstererek (Percy-Smith vd., 2015; Turan, 2020) kaynaştırma ortamlarında eğitimlerine devam edebilmektedir. Bu araştırmanın işitme kayıplı katılımcısı da sözlü iletişim kurabilen ve kaynaştırma ortamında 6. sınıfa devam eden bir öğrencidir. Katılımcı öğrencinin sözlü dil becerisi işiten yaşlılarına yakın olmasına rağmen akademik becerilerde daha düşük performans gösterdiği ve destek eğitime ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir. Zira işitme kaybının dil becerilerine etkisinden dolayı soyut kavramların öğrenilmesini, olayları ilişkilendirmeyi ve mantık yürütmeyi sınırlandırabildiği (Bolognini vd., 2012; Shepherd ve Acosta-Tello, 2015), bu durumun okuma stratejilerinin kullanımını olumsuz yönde etkilediği (Sullivan ve Oakhill, 2015) ve erken koklear implant olan işitme kayıplı öğrencilerin özellikle okuma becerilerinde destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duydukları vurgulanmaktadır (Karasu, 2011; Topaktaş vd., 2022). Bununla birlikte araştırmalar, öğrencinin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda sistematik bir şekilde destek eğitim hizmeti sunulduğunda, işitme kayıplı öğrencilerin sözcük dağarcığının

zenginleştirdiğini, metin yapılarını anlama, çıkarımda bulunma, soruları cevaplama stratejilerini kullanabildiklerini ortaya koymaktadır (Akay, 2015; Karasu 2020; Tozak, 2024; Tozak, Karasu ve Girgin, 2018).

Okuduğunu anlamada okuma stratejileri önemli yer tutmakta, başarılı okuyucuların okuma stratejilerinde yetkin olduğu, zayıf okuyucuların ise strateji öğretimine ihtiyaç duydukları belirtilmektedir (Karasu, 2011; Schirmer, 2000). Tozak (2024) araştırmasında, erken koklear implant olan bir öğrencinin yönlendirilmiş okuma ve rehberli okuma sürecinde okuma stratejilerini kullanmakta zorlandığını belirlemiştir. Benzer şekilde bu araştırmadaki katılımcı öğrencinin Sosyal Bilgiler öğretmeniyle yapılan görüşmeler ve ön değerlendirmelerde Sosyal Bilgiler metinlerini özetleme ve sözcüklerin anlamına ulaşma stratejilerini kullanmakta zorlandığı belirlenmiştir. Özetleme stratejisi metindeki önemli bilgileri ve ana düşüncüyü detaylardan ayırt etmeyi gerektirmektedir (Morrow, 2012). Bu araştırmadaki öğrencinin destek eğitim sürecinin sonunda önemli bilgileri ayırt etmeye yönelik farkındalık kazandığı belirlenmiştir. Sözcüğün anlamına ulaşma stratejisi ise sözcük dağarcığı, harf-ses ilişkisi, sözdizimi, anlam ve kullanım bilgilerini içeren dilin ipucu sistemlerinin kullanılmasını gerektirmektedir (Karasu, 2011; Schirmer, 2000). Bu stratejinin dile ilişkin çeşitli becerileri barındırması nedeniyle katılımcı öğrencinin araştırma süresince sözcüğün anlamına ulaşma stratejisini kullanmada yönlendirmeye ihtiyaç duyduğu gözlenmiştir. Bu araştırma sürecinde katılımcı öğrencinin okuma stratejilerini kullanabilmesi amacıyla Duke ve Pearson (2009) Okuduğunu Anlama Öğretimi Modeli kullanılmıştır. Bu model zayıf okuyucuların bilgi verici metinlerde okuma stratejilerini kullanmaları için stratejiyi doğrudan açıklama, model olma, yönlendirme ve rehberlik etme ile bağımsız kullanma aşamalarıyla desteğin giderek azaltıldığı beş basamaktan oluşmaktadır (Duke ve Pearson, 2009). Tozak (2024), araştırmasındaki işitme kayıplı öğrencinin öykü metinlerini okuyup anlamada doğrudan strateji öğretimine ihtiyaç duyduğunu, model olma ve yönlendirmeden fayda sağladığını belirtmiş, benzer şekilde bu araştırmadaki işitme kayıplı öğrencinin de Duke ve Pearson (2009) okuduğunu anlama öğretimi modeliyle bilgi verici metinlerde aynı stratejilerden fayda sağladığı görülmüştür.

Bu araştırmada özetleme stratejisi için ağırlıklı olarak stratejiyi iş birliğiyle uygulama (%31) ile stratejinin kullanımına rehberlik etme basamakları (%31) uygulanmıştır. Bu stratejiler uygulamanın %62'sini oluşturmuştur. Alanyazında metindeki önemli olayları belirlemekte zorlanan öğrencilere anlatamadığı yerleri metinden göstermenin veya sözlü sorularla rehberlik etmenin öğrencinin stratejiyi bağımsız kullanmasını kolaylaştırdığı belirtilmektedir (Morgan vd., 2022). Sözcüğün anlamına ulaşma stratejisinde ise stratejinin kullanımını açıklama ve kullanımına model olma (%38) ile rehberlik etme (%38) basamaklarında kullanılmıştır. Bu stratejiler uygulamanın %76'sını oluşturmuştur. Öğrencinin T birim sayıları 2-4 olan beş metinde özetleme stratejisini bağımsız kullandığı ancak araştırmanın son beş metninde stratejiye rehberlik edilmesine ihtiyaç duyduğu görülmüştür. Bu bulgulardan yola çıkılarak öğrencinin özetleme stratejisini bağımsız olarak kullanamadığı söylenebilir. Metindeki sözcüğün anlamına ulaşmak için paragraftan ipucu alınabileceği belirtilmektedir (Reeves, 2022). Katılımcı öğrenci paragraftan ipucu alması için yönlendirilmesine rağmen sözcüğün anlamına ulaşma stratejisini ise bağımsız olarak kullanamamıştır. Bunun nedeni Sosyal Bilgiler bilgi verici metinlerinde öğrencilerin deneyimleri dışında kavramlar olmasıyla açıklanabilir (Hall, 2004).

Okuduğunu anlama sürecinde, okuma stratejilerinin kullanımında metinden kaynaklanan sorunlar, metin temelli öğretim yöntemi, metin türü ve metinlerin okunabilirlik düzeyleri şeklinde sıralanabilir. Özellikle ortaokul kademesinde içerik alanı öğretiminde ağırlıklı

olarak metin temelli öğretim yöntemi kullanıldığı belirtilmektedir (McGeown vd., 2015). Araştırmanın katılımcısı ortaokul öğretmeniyle yapılan görüşmede de Sosyal Bilgiler dersinde metin temelli öğretim yöntemi kullanıldığı belirlenmiştir. Metin temelli öğretim yöntemi bilgiye okuryazarlık becerilerini kullanarak ulaşmayı gerektirmektedir (Schmitt, vd., 2022). Ayrıca Sosyal Bilgiler dersinin multidisipliner yapısı bilginin çeşitlenmesine neden olmaktadır (Johnson ve Lamarr, 2020). Bu araştırma süresince Sosyal Bilgiler ders kitabındaki bireysel ve toplumsal sorumluluklar, tarih ve coğrafya içerikli bilgiler üzerine metinler uyarlanarak incelenmesine rağmen katılımcı öğrencinin bilgiye ulaşmakta zorlandığı gözlenmiştir. Bu bulgu, zayıf okurların Sosyal Bilgiler dersinde metin temelli öğretim yöntemiyle bilgiye ulaşmakta zorlandıklarını ifade eden diğer araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Hall, 2004; McGeown vd., 2015; Wanzek ve Vaughn, 2016).

Bu süreçte kullanılan metin türü de işitme kayıplı öğrencilerin okuduklarını anlamakta zorlanmalarına yol açabilecek nedenler arasındadır. İçerik alanı öğretiminde bilgi verici metinler kullanılmaktadır (McGeown vd., 2015; Schmitt vd., 2022). Bu araştırmadaki 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı da bilgi verici metinlerden oluşmaktadır. Alanyazında işiten (Leslie ve Caldwell, 2006; Williams vd., 2005) ve işitme kayıplı öğrencilerin bilgi verici metinleri okuyup anlamakta zorlandıklarını gösteren araştırma sonuçları bulunmaktadır (Girgin, 2006; Tozak 2024). Bu bulgulara benzer olarak araştırma sonunda 03.01.2023 tarihinde yapılan görüşmede Sosyal Bilgiler öğretmeni sınıfındaki tipik gelişen öğrencilerin de 2. ünitedeki tarih içerikli metinlerdeki kavramları anlamakta zorlandıklarını belirtmiştir. Hall (2004), bu sorunun bilgi verici metinlerin tanımlama, neden-sonuç ilişkileri, karşılaştırma, problem durumlar ve öğrencilerin deneyimleri dışında kavramlar içermesinden kaynaklandığını belirtmektedir. Çeşitli araştırmalarda, gerçek hayatta karşılaşılabilecek durumları içeren metinler kullanıldığında öğrencilerin bilgiye daha kolay ulaşabildikleri vurgulanmaktadır (Swanson vd., 2019; Tozak, 2024). Bu araştırmada, günlük hayattaki olayları içeren metinlerin öğrencinin okuduğunu anlamasını kolaylaştırdığı gözlenmiştir. İçerik alanı öğretiminde kullanılan metinlerde özellikle zayıf okuyucuların okuma düzeylerine uygun düzenlemeler yapılmasının bilgiye ulaşmayı kolaylaştırdığı da vurgulanmaktadır (Hall, 2004). Bu araştırmada da 17 metin, konu bütünlüğü bozulmayacak şekilde öğrencinin dil ve bilgi düzeyi göz önünde bulundurularak uyarlanmıştır.

Metinlerin okunabilirlik düzeylerinin yüksek olması da okuduğunu anlamayı sınırlandıran önemli nedenler arasında gösterilebilir. Araştırmalarda bilgi verici metinlerin okunabilirlik düzeylerinin sınıf düzeyinin üstünde olmasının okuduğunu anlamayı olumsuz yönde etkilediği ortaya konmuştur (Berkeley vd., 2016; Hall, 2004). Okunabilirlik düzeyi hesaplamalarında yan cümlecik endeksinin 1.0'dan uzaklaşması metindeki cümlelerin zorluk derecesini arttırdığını göstermektedir (Hughes vd., 1997). Araştırmada kullanılan 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin 1,3 ile 4 arasında olması metinlerin zorluk düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durumun katılımcı öğrencinin Sosyal Bilgiler ders kitabındaki metinleri sınıf içinde bağımsız olarak okuyup anlamasını zorlaştırdığını ve bilgiye ulaşmak için metinlerde sürekli uyarlamaya ve desteklenmeye ihtiyaç duyacağını düşündürmektedir. Sözü edilen sorunların çözümü için destek eğitimin ekip çalışmasına dayalı olması, destek eğitim ile sınıftaki uygulamaların paralel yürütülmesi ve öğretimsel uyarlamaların gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Kol, 2016). Bu araştırmanın her oturumunda Sosyal Bilgiler öğretmeniyle görüşülerek incelenecek metinler belirlenmiş, metinlerde uyarlamalar gerçekleştirilerek Duke ve Pearson (2009) Okuduğunu Anlama Öğretimi Modeli basamaklarına göre uygulanmıştır.

Sonuç olarak Sosyal Bilgiler ders kitabında bu araştırma kapsamında kullanılan metinlerin okunabilirlik düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla kaynaştırma ortamındaki işitme kayıplı öğrenciye destek eğitim hizmeti sunulurken metinler zorluk düzeyleri ve uzunluklarına göre doğrudan ve uyarlamalar yapılarak kullanılmıştır. Metinler katılımcı öğrencinin zorlandığı okuma stratejilerinden özetleme ve bilmediği sözcüklerin anlamına ulaşma stratejilerine odaklanılmıştır. Katılımcı öğrencide ele alınan stratejilerde gelişmeler görülmekle birlikte Sosyal Bilgiler içeriğinin disiplinler arası yapısı nedeniyle özellikle bilmediği sözcüklerin anlamına ulaşma stratejisini ancak rehberlik edilerek kullanabildiği belirlenmiştir. Araştırma bulgularından yola çıkılarak katılımcı öğrencinin Sosyal Bilgiler konularını içeren bilgi verici metinleri okuduğunu anlama sürecinde destek eğitim sürecinde strateji öğretimine ihtiyacının devam ettiği söylenebilir.

Bu araştırma Eskişehir'deki bir devlet okulunun özellikleri, işitme kayıplı bir öğrenci ve Sosyal Bilgiler öğretmeninin katılımıyla sınırlıdır. 2022-2023 öğretim yılının Sosyal Bilgiler güz dönemi konularını içermektedir. Nitel bir durum çalışması olması nedeniyle sonuçlar genellenemez. Ancak içerik alanı öğretiminin metin temelli öğretim yöntemi ile desteklenme sürecini ortaya koyabilir. İleride yapılacak araştırmalar için özel eğitim rehabilitasyon merkezlerindeki okuma yazma çalışmalarının desteklenmesine odaklanılabilir. Daha fazla katılımcı öğrenci ve öğretmen ile araştırma desenlenebilir. Sosyal Bilgiler dersinin farklı içeriklerine yönelik okuma yazma çalışmaları önerilebilir. İleriki uygulamalara yönelik içerik alanı öğretiminde destek eğitim yaygınlaştırılabilir, destek eğitim hizmetinin özel eğitim öğretmenleri tarafından sunulması sağlanabilir, bu hizmette metin uyarlamalarına odaklanılabilir. Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki bilgi verici metinlerin gözden geçirilmesi önerilebilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Araştırma deseninin belirlenmesi, verilerin toplanması, analizi, yorumlanması, literatür taraması ve makalenin yazılma süreci yazara aittir.

Çatışma Beyanı

Araştırma deseninin belirlenmesi, verilerin toplanması, analizi, yorumlanması, literatür taraması ve makalenin yazılma sürecinde herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederim.

Kaynakça

- Akay, E. (2015). Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli öğrencilere destek eğitim odasında uygulanan Türkçe etkinliklerinin incelenmesi. *Journal of Education & Special Education Technology*, 1(1), 1-14. DOI: [10.18844/jeset.v1i1](https://doi.org/10.18844/jeset.v1i1)
- Akay, E. (2018). Support services in social studies courses for students with hearing loss. *Journal of Education and e-Learning Research* 5(1), 60-71. DOI: [10.20448/journal.509.2018.51.60.71](https://doi.org/10.20448/journal.509.2018.51.60.71)
- Akay, E. ve Gürgür, H. (2018). Kaynaştırma uygulamalarında destek özel eğitim hizmeti sunan öğretmenin mesleki gelişimi: Mentörlük. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-ENAD*, 6(1), 9-36. DOI: [10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s1m](https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s1m)
- Akay, E., Uzuner, Y. ve Girgin, Ü. (2014). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilen destek eğitim odası uygulamasındaki sorunlar ve çözüm gayretleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-ENAD*, 2(2), 43-68. [10.14689/issn.2148-2624.1.3s3m](https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.3s3m)
- Akçamete, G. ve Ceber, H. (1999). Kaynaştırılmış sınıflardaki işitme engelli ve işiten öğrencilerin sosyometrik statülerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 64-74. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000039.
- Akdemir-Okta, D. (2008). *Kaynaştırma sınıflarına devam eden işitme engeli olan öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine sağlanan özel eğitim hizmetlerinin belirlenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Anadolu Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 06.07.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Aktürel, İ. E. ve Gürgür, H. (2020). Meslek lisesi kaynaştırma ortamlarında fizik dersi nasıl yürütülüyor? *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(4), 687-709. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.547702>
- Altındağ-Kumaş, Ö. ve Sümer, H. M. (2017). İşitme engelli olan ve olmayan öğrencilerin toplama ve çıkarmadaki işlem hataları. *International Journal of Education, Science and Technology*, 3(1), 1-12. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/301574> adresinden 06.07.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Aslan, S. T. (2019). *Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme yetersizliği olan öğrencilere verilen destek eğitim hizmetlerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 06.07.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Bolognini, N., C. Cecchetto, C. Geraci, A. Maravita, A. Pascual-Leone & Papagno, C. (2012). Hearing shapes our perception of time: Temporal discrimination of tactile stimuli in deaf people. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 24(2), 276-286. DOI: [10.1162/jocn_a_00135](https://doi.org/10.1162/jocn_a_00135) adresinden 17.3.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Berkeley, S., Marshak, L., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2016). Improving student comprehension of social studies text: A self-questioning strategy for inclusive middle school classes. *Remedial and Special Education* 32(2), 105-113. <https://doi.org/10.1177/0741932510361261> adresinden 17.3.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Deliveli, K. (2020). İşitme engelli öğrencilere sunulan eğitim hizmetlerinin değerlendirilmesine ilişkin nitel bir araştırma. *SDU International Journal of Educational Studies*, 7(1), 26-44. <https://doi.org/10.33710/sduies.609666>
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2009). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of Education*, 189(1-2), 107-122. <https://doi.org/10.1177/0022057409189001-208> adresinden 17.3.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Efe, A. ve Karasu, H. P. (2017). Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli öğrencilerin yazdıkları öykülerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 329-354. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.330878>
- Fountas, I.C. & Pinnel, G.S. (2017). *Guided Reading: Responsive Teaching Across the Grades*. (2nd. ed.). *Good first teaching for all children*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Genç, T., Girgin, Ü. ve Karasu, H. P. (2020). İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin okuma becerilerinin Formel Olmayan Okuma Envanteri ile değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 507-526. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-617878>
- Girgin, Ü. (2006). Evaluation of Turkish hearing impaired students' reading comprehension with the miscue analysis inventory. *International Journal of Special Education*, 21(3), 68-84. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ843621.pdf> adresinden 17.3.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Gök, G. ve Erbaş, D. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüş ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1050959> adresinden 06.07.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Göl, Z. (2017). *Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda işitme yetersizliği olan ve normal işiten öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 06.07.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications.
- Hall, L. A. (2004) Comprehending expository text: Promising strategies for struggling readers and students with reading disabilities? *Literacy Research and Instruction*, 44(2), 75-95, <https://doi.org/10.1080/19388070409558427> adresinden 17.3.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Harp, B. & Brewer, J. A. (2005). *The informed reading teacher: Research-based practice*. Peason Prentice Hall.
- Hughes, D., Mc Gillivray, L. & Schmidek, M. (1997). *Guide to narrative language: Procedures for assessment*. Wisconsin: Thinking Publication.
- Işıklı, S., Akay, E. ve Doğan, M. (2024). İşitme yetersizliği olan öğrencilerin iletişim becerilerinin akademik ve sosyal becerilerine yansımalarına ilişkin ebeveyn ve öğretmenlerin görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 13(2), 384-396. <https://doi.org/10.30703/cije.1314513>
- İçyüz, R. (2016). *İşitme kayıplı çocuğu kaynaştırmaya devam eden ebeveynlerin gereksinimlerinin belirlenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 06.07.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Johnson, E., & Lamarr, E. R. (2020). The social studies teacher's toolbox: Hundreds of practical ideas to support your students. *Reading and Writing* (28-198). John Wiley & Sons, Incorporated.
- Justice, L. M., Bowles, R. P., Kaderavek, J. N., Ukrainetz, T. A., Eisenberg, S. L. & Gillam, R. B. (2006). The index of narrative microstructure: A clinical tool for 223 analyzing school-age children's narrative performances. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(2), 177-191. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2006/017](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2006/017) adresinden 17.3.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Karasu, H.P. (2011). *İşitme engelli öğrenciler ve normal işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Anadolu Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 06.07.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Karasu, H. P. (2020). Development of emergent literacy skills of a child with hearing loss: A longitudinal case study. *Educational Studies*, 46(5), 513-531. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1745623> adresinden 17.3.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Karasu, H.P. ve Girgin, Ü. (2007). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerinin değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 467- 488. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/71504> adresinden 06.07.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Kargın, T. ve Baydık, B. (2002). Kaynaştırmadaki işiten öğrencilerin işitme engelli akranlarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 27-39. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/159226> adresinden 06.07.2024 tarihinde erişilmiştir.

- Kol, Ç. (2016). *Kaynaştırma ortamında bulunan işitme kayıplı öğrenci için bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme sürecinin incelenmesi: Bir eylem araştırması*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 06.07.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Leslie, L. & Caldwell, J. (2006). *Qualitative reading inventory-4* (4th ed.). Pearson Education, Inc.
- Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim (2023). <https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> adresinden 17.3.2024 tarihinde erişilmiştir.
- McGeown, S. P., Duncan, L. G., Griffiths, Y. M. & Stothard, S. E. (2015). Exploring the relationship between adolescent's reading skills, reading motivation and reading habits. *Reading and Writing*, 28, 545–569. <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-014-9537-9> adresinden 17.03.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Morgan, D. N., Bates, C. C., & Griffith, R. (2022). Literacy coaching for instructional change in guided reading: Navigating form and function. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 61(3), 45-67. https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol61/iss3/4 adresinden 17.03.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Morrow, L.M. (2012). *Literacy development in the early years: Helping children read and write*. (7th ed.). Pearson Education, Inc.
- Özdemir, E. (2016). *Kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı öğrencilerin sosyal uyumlarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 06.07.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Percy-Smith, L., Tønning, T.L., Jovassen, J. L., Mikkelsen, J. H., Lena Nissen, Dieleman, E., Hallström, M. & Cayé-Thomasen, P. (2018) Auditory verbal habilitation is associated with improved outcome for children with cochlear implant, *Cochlear Implants International*, 19(1), 38- 45, <https://doi.org/10.1080/14670100.2017.1389020> adresinden 17.3.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Piştav-Akmeşe, P. ve Kayhan, N. (2016). Okul öncesi düzeyde eğitim alan işitme engelli öğrencilerin eğitim süreçlerinde kullanılan iletişim modlarına/yaklaşımlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 296-332. <https://doi.org/10.12984/eegeef.280747>
- Reeves, D. C. (2022). *Embracing guided reading in upper elementary: teachers' perceptions of the effects of guided reading instruction on their fluency, self-efficacy, and comprehension instruction*. [Unpublished doctoral dissertation] Texas A&M University-Commerce. http://gateway.proquest.com/openurl?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&res_dat=xri:pqm&rft_dat=xri:pqdiss:29165611 adresinden 17.03.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Schirmer, B.R. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf* (2nd ed.). Ally and Bacon, Inc.
- Schmitt, H. A., Witmer S. E. & Rowe, S. S. (2022) Text Readability, Comprehension Instruction, and Student Engagement: Examining Associated Relationships during Text-Based Social Studies Instruction, *Literacy Research and Instruction*, 61(1) 62-83. <https://doi.org/10.1080/19388071.2021.2008561> adresinden 17.03.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Shepherd, C. & Acosta-Tello, E. (2015). Differentiating instruction: As easy as one, two, three. *Journal of College Teaching & Learning*, 12(2), 95-100. <https://doi.org/10.19030/tlc.v12i2.9186>
- Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(1), 41-57. <https://doi.org/10.1501/Ozleqt.0000000086>
- Sullivan, S. & Oakhill, J. (2015). Components of story comprehension and strategies to support them in hearing and deaf or hard of hearing readers. *Topics in Language Disorders*, 35(2), 133-143. <https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000051>
- Sümer, H. M., Kargin, T. ve Güldenoğlu, İ. B. (2017). Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli öğrencilerin sözcükleri anlamsal işleme becerilerinin işiten okuyucularla karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 421-441. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.334888>

- Swanson, E., Stevensen, E. A. & Wexler, J. (2019). Engaging students with disabilities in text-based discussions. *Teaching Exceptional Children*, 51(4), 305–312. <https://doi.org/10.1177/004005991982603> adresinden 17.3.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Tekinarslan, İ. Ç., Sivrikaya, T., Keskin, N. K., Özlü, Ö. ve Uçar-Rasmussen, M. (2018). Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin ebeveynlerinin gereksinimlerinin belirlenmesi. *Elementary Education Online*, 17(1), 82-101. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.413746>
- Topaktaş, E. Y., Karasu, H. P. ve Akay, E. (2023). Kaynaştırma ortamındaki koklear implantlı öğrencilerin okuma hatalarının ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(37), 25-54. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1162165>
- Tozak, E. (2024). *Kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki işitme kayıplı bir öğrenci ile Türkçe kapsamında gerçekleştirilen yönlendirilmiş okuma ve rehberli okuma sürecinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 17.03.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Tozak, E., Karasu, H. P. ve Girgin, Ü. (2018). Kaynaştırma ortamındaki işitme kayıplı bir öğrencinin ilkokuma becerilerine yönelik destek eğitim sürecinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 161-186. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c2s8m> adresinden 17.03.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Turan, Z. (2018). Yenidoğan işitme tarama programlarının işitme kaybının tanı, cihazlanma ve eğitime başlama yaşına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1156-1174. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018..-431515> adresinden 17.3.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Tutuk, T. ve Melekoğlu, M. A. (2019). İşitme yetersizliği olan öğrencilere kaynaştırma ortamlarında uygulanan akıcı okuma çalışmalarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1737-1759.
- Wanzek, J., & Vaughn, S. (2016). Implementation of a text-based content intervention in secondary social studies classes. In B. Foorman (Ed.) *Challenges to implementing effective reading intervention in schools. New Directions for Child and Adolescent Development*, (s.154, 31-48). DOI: [10.1002/cad.20176](https://doi.org/10.1002/cad.20176) adresinden 17.3.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Williams, J. P., Hall, K. M., Lauer, K. D., Stafford, K. B., DeSisto, L. A. & deCani, J. S. (2005). Expository text comprehension in the primary grade classroom. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 538-550. <http://content.apa.org/journals/edu/97/4> adresinden 17.3.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Yanık, Ş. (2016). *İşitme yetersizliği olan ilkokul öğrencilerinin kaynaştırmaya yönlendirme ve yerleştirme süreçlerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 06.07.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Yavuz, H., Baran, G. ve Yıldız-Bıçakçı, M. (2010). İşitme engelli ve işitme engeli olmayan 9-17 yaş grubundaki çocukların sosyal uyumlarının karşılaştırılması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 21(1), 7-23. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsh/issue/48423/613498> adresinden 06.07.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. ve Batu, E. S. (2016). Farklı branştan ilkokul öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 247-268. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.267316>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage Publications.
- Yurtoğlu, Ş.İ. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin işitme kaybı-ışitme cihazları bilgi düzeylerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları üzerine etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kapadokya Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 06.07.2024 tarihinde erişilmiştir.

Extended Abstract

Introduction

In formal education settings, students are predominantly expected to access information through text-based instruction (McGeown et al., 2015). This expectation also includes students with hearing loss who are placed in mainstreaming environments because they have similar communication skills to their hearing peers with early audiological and educational interventions (Turan, 2020). However, hearing loss can limit the development of vocabulary, learning abstract concepts, associating events and reasoning (Shepherd & Acosta-Tello, 2015). Therefore, when there are problems in the adaptations in the education program and the provision of supportive education services, students with hearing loss -like all poor readers- have difficulty in using strategies such as reading comprehension, narration, relating events, and predicting the meaning of words (Karasu, 2020; Tozak, 2024). It is stated that the texts in the textbooks used for content area instruction are above the grade level of hearing students, which may limit poor readers' acquisition of content area knowledge (Schmitt, Witmer & Rowe, 2022). It is possible to say that students with hearing loss will be similarly affected by this situation. Therefore, revealing the readability levels of the texts used in content area teaching can provide a different perspective to researchers who prepare textbooks. It can provide awareness for the organization of texts. It can guide practitioners to use informative texts for students with hearing loss participating in the text-based teaching process in the inclusive environment. It can set an example for the use of reading comprehension teaching steps for poor readers who have limitations in the development of reading skills. The aim of this study is to examine the text features in the Social Studies textbook and the use of these texts with a student with hearing loss in the supportive education service process. The questions (a) what are the characteristics of the texts in the Social Studies textbook and (b) how were the texts used in the supportive education process of the student with hearing loss?

Method

This research is a case study design (Yin, 2018). This research was conducted in a school in Eskişehir between 27.09.2022 and 05.01.2023. Research data were obtained through observations, interviews, documents, process-products, 6th grade social studies textbook, supporting materials, Duke and Pearson (2009) Reading Comprehension Teaching Model. As a result of the analysis, the themes of characteristics of social studies texts and use of social studies texts were reached. In order to ensure trustworthiness in qualitative research, data were collected over a long period of time and the transcripts of the interviews were verified. Data collection tools were diversified. The participating student was selected using the criterion sampling method. The research process was monitored by the validity committee. Permissions were obtained before the research (Guba & Lincoln, 1985).

Findings

Characteristics of Social Studies Texts. In the study, the text with the lowest number of T units consisted of 2 sentences and the text with the highest number of T units consisted of 31 sentences. It was determined that the number of T units of the texts were at very different difficulty levels. The clause indices of the sentence structures of the texts were determined as

1.3 at the lowest and 3 at the highest. It was determined that the lowest lexical diversity score in the informative texts used in the research process was 3.20 and the highest score was 9.35. As the word variety increases, the difficulty level of the text also increases.

Use of Social Studies Texts. While analyzing the texts in this study, Duke and Pearson's (2009) Model for Teaching Reading Comprehension was adapted. The steps of explaining the use of the strategy and modeling the use of the strategy were combined to concretize the explanations. Due to the lack of knowledge of the student with hearing loss about the subject, the stage of assessing prior knowledge was added to the beginning of the model.

Assessing Prior Knowledge. At the beginning of each session, the student was asked to describe what he/she remembered before analyzing the text in order to determine what he/she knew about the topic. It was determined that the participant student misunderstood the concepts or had gaps in his/her knowledge.

Explaining and Modeling the Use of the Strategy. The use of the summarizing strategy was explained to the participant student in texts 1-5 of the study and the use of the strategy was modeled. In the first text, it was explained to the student that the summarizing strategy is to identify the important events in the text and tell them in order. In texts 1-10 of the study, the student was explained and modeled to use the strategy of accessing the meaning of the word.

Applying the strategy collaboratively. In the texts between 6-13 of the study, important events were identified collaboratively. In cases where the student left the summarization incomplete or identified details, the events were completed by the researcher. In the texts between 11-16 of the study, the student reached the meaning of the unfamiliar words by cooperating with the researcher. Therefore, in each session, the student was guided to guess the meaning of the word by reading the sentence.

Guiding the use of the strategy. In texts 14-16 and 22-26 of the study, the student was guided in the use of the strategy. At this stage, the researcher gradually left the summarizing strategy to the student. When the student needed help in identifying important events in the text, he/she was guided with questions. In texts 17-26 of the study, the student needed guidance to reach the meaning of unfamiliar words. When the student could not get clues from the sentence in which the word occurs and from the previous and following sentences, he/she was guided with questions to reach the meaning of the word.

Ensuring independent use of the strategy. Since the texts between 17-21 consisted of 2 to 4 sentences, the student did not need to use the summarizing strategy. It was determined that the student could not use the strategy of accessing the meaning of the unfamiliar word independently during the study.

Conclusion and Discussion

Students with hearing loss may experience problems in accessing information when there are problems in the arrangements in education programs and support education services (Yazar, 2018). It was determined that the participant student in this study also had difficulty in accessing the meaning of words in Social Studies texts and using summarization strategies. It is thought that one of the reasons for this problem is the use of text-based teaching method in educational environments. It is stated that text-based teaching method is predominantly used in content area teaching, especially at the secondary school level (McGeown et al., 2015). The multidisciplinary nature of the Social Studies course leads to the diversification of knowledge (Johnson & Ramos, 2020). Researchers emphasize that poor readers have difficulty in accessing information through text-based instruction in Social Studies (Hall, 2004; Wanzek &

Vaugh, 2016). Informative texts are used in content area instruction (Schmitt, Witmer & Rowe, 2022). The 6th grade Social Studies textbook in this study also consists of informative texts. It is also emphasized that making arrangements suitable for the reading levels of especially weak readers in the texts used in content area teaching facilitates access to information (Hall, 2004). In this study, 17 texts were organized in such a way that the integrity of the subject was not disrupted. The high readability levels of the texts can also be shown among the important reasons limiting reading comprehension. Studies have shown that the readability levels of informational texts above the grade level negatively affect reading comprehension (Berkeley et al., 2016). In this study, the participant student was provided with supportive education services to access the information in the texts. Studies show that when systematic supportive education services are provided, students with hearing loss enrich their vocabulary, understand text structures, make inferences, and use strategies to answer questions (Akay, 2015; Tozak, Karasu, & Girgin, 2018; Karasu 2020;). In this research process, Duke & Pearson Reading Comprehension Teaching Model was used for the participant student to use reading strategies. This model consists of five steps in which support is gradually reduced for weak readers to use reading strategies in informational texts (Duke & Pearson, 2009).

As a result, it was determined that the readability levels of the texts used in the Social Studies textbook within the scope of this study were high. Therefore, while providing supportive education services to the student with hearing loss in the inclusive environment, the texts were used directly and by making adaptations according to their difficulty levels and lengths. The texts were focused on summarizing and reaching the meaning of unfamiliar words, which were among the reading strategies that the participant student had difficulty with. Although the participant student improved in the strategies discussed, it was determined that he could only use the strategy of reaching the meaning of unfamiliar words with guidance due to the interdisciplinary nature of the Social Studies content.

Support and Acknowledgment

This work was supported by The Anadolu University Department of Scientific Research Project (2206E137). Thanks to the participants for their voluntary participation and contributions to the research.

Statement of Conflict of Interest

I declare that there is no conflict of interest in the process of determining the research design, data collection, analysis, interpretation, literature review and writing the article.



DOI: 10.18039/ajesi.1473749

Social Studies Integrated STEM (SSTEM): A Mixed Method Research¹

Veysel KARAKAYA², Tuğba SELANİK AY³

Date submitted: 25.04.2024

Date accepted: 14.07.2024

Type⁴: Research Article

Abstract

This study is the evaluation of the social studies course taught with SSTEM implementations on the attitudes of the 4th grade primary school students towards Social Studies discipline, on the 21st century learning and renewal skills, as well as the evaluation of the social studies lessons conducted with SSTEM based on the views of elementary school students. Embedded design, one of the mixed research methods, was used in the research. In the quantitative dimension of the study, the pretest-posttest experimental design with control group was used, and in the qualitative dimension, the basic qualitative research design was used. The study group of the research consists of 40 primary school 4th grade students. The data in the quantitative part of the study were obtained by using the "Social Studies Attitude Scale" and the "21st Century Learning and Renewal Skills Scale". In the qualitative aspect of the research, data were collected with a semi-structured interview form, student diaries, engineering design diaries and researcher diaries. For the interviews, data were collected through a semi-structured interview form from 9 students with good-medium-low academic achievement, selected from the experimental group, with maximum variation sampling, one of the purposive sampling methods. Experimental application lasted for 6 weeks, and courses were carried out with SSTEM implementations in the experimental group of the research. Mann Whitney U in comparisons between groups in the analysis of quantitative data; Wilcoxon signed-rank test was used for intragroup comparisons, and descriptive analysis was used in the analysis of qualitative data. As a result of the research, it was concluded that SSTEM education approach implementations affected their attitudes towards social studies lesson positively, and 21st century skills such as creative thinking, cooperation, communication and problem solving changed positively while students were doing SSTEM implementations. In line with the results obtained from the research, it has been suggested that similar studies can be carried out not only with the science, technology, engineering and mathematics disciplines that make up the STEM disciplines, but also in all disciplines and all education levels, in order to use the SSTEM education approach more widely and efficiently.

Keywords: SSTEM, STEM, social studies, 21st century skills, attitude, elementary school students.

Cite: Karakaya, V., & Selanik-Ay, T. (2024). Social studies integrated STEM (SSTEM): A mixed method research. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(2), 655-685. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1473749>



¹ This study numbered 22.SOS.BİL.02 was supported by Afyon Kocatepe University Department of Scientific Research Projects (AKÜ-BAP).

² (Corresponding author) Social Studies Integrated STEM (SSTEM): A Mixed Method Research, Afyon Kocatepe University, Faculty of Education, Social Studies Education Department, Türkiye, tsay@aku.edu.tr <https://orcid.org/0000-0003-1368-052X>

³ Social Studies Integrated STEM (SSTEM): A Mixed Method Research, Çayırbağ Elementary School, Türkiye, [e-mail](mailto:), <https://orcid.org/0000-0002-6823-8280>

⁴ This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Afyon Kocatepe University, dated 18.01.2022 and issue number 73319.

Introduction

Social studies education is one of the important courses in shaping the personality of the individual, increasing daily life skills and creating a harmonious society (Deveci & Bayram, 2022). According to the National Council of Social Studies (NCSS), working together to support the civic skills of the social sciences and humanities; by integrating with social science disciplines such as anthropology, archaeology, economy, geography, history, law, philosophy, political science, psychology, religion and sociology; It is a systematic study area that also benefits from the appropriate content of mathematics and science (NCSS, 1993). However, one of the main purposes of social studies is to prepare individuals to fulfill their civic duties; another is to separate social studies from other disciplines by bringing together the knowledge, skills and behaviors needed. (Seefeldt, Castle & Falconer, 2015). In addition, "Social Studies as a field of reflective examination", which is among the basic Social Studies concepts, emphasizes finding solutions by noticing the problems in society. While finding this solution, the knowledge, skills and values acquired through social studies course are taken into consideration. In recent years, one of the most important approaches that has gained popularity in education has been STEM, due to reasons such as developments in technology and the fact that today's world problems encountered in daily life are too complex to be solved with the knowledge, skills and methods obtained from a single discipline. The fact that inquiry-based teaching, which is expressed as the basis of education, constitutes an important part of the social studies course, is important for the educational approach with the STEM model. Thus, it was emphasized that integrating all disciplines into each other for an effective STEM education will produce successful results. A problem (knowledge-based life problem) handled in STEM implementations is presented as a scenario and a product that can be a solution to this problem is developed by making use of all integrated disciplines. Social Studies, which is a discipline that can be integrated into STEM, comes to the fore in putting the problem into context, sometimes in the historical development of that problem, sometimes in the establishment of the relationship with the geography and society where the problem is experienced, and in considering its economic, social, environmental and cultural effects. Students' attitudes towards social studies, mathematics, English and reading courses are low; It has been understood that students consider the social studies course as a rather boring course (Schug, Todd & Beery, 1982; Chiodo & Byfprd 2004; Taş, 2007; Kadioğlu Ateş & Vatansever Bayraktar, 2020). In this context, it can be said that it is important to make the social studies lesson more enjoyable, to teach it with activities that enable students to be active, and to clearly demonstrate its relationship with daily life, and SSTEM can serve this purpose. In addition, it has been demonstrated by research that STEM implementations, which enable students to be active from the beginning to the end of the process, make a significant difference on the attitude towards the lesson (Duban & Kolsuz, 2019; Karakaya, Yantırı & Yılmaz, 2019). In this context, SSTEM can contribute to both social studies education and STEM education. It has been emphasized that integrating all disciplines into each other for an effective SSTEM education will yield successful results (Dugger, 2010). In addition, by the social studies course that can be integrated into STEM, it can be ensured that students actively participate in the inquiry process, experience the importance of asking questions and the pleasure of finding solutions, associate them with daily life, and make problems and solutions more important and meaningful within themselves (Adams, Miller, Saul & Pegg, 2014). In this context, the mentioned SSTEM disciplines are shown in figure 1.

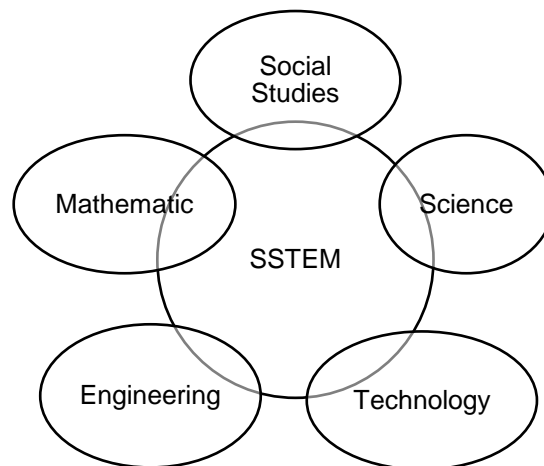
Figure 1*SSTEM Disciplines*

Figure 1 shows the combination of social studies, which has an interdisciplinary structure, with interdisciplinary STEM. This creates a very original and effective approach. In addition, in the integration of the disciplines that emerged with the STEM approach, social studies was added to STEM, making the content logical, uninterrupted and effective (Selanik-Ay & Duban, 2021). Despite all the contributions and limitations mentioned, it is seen that the social studies course has not been sufficiently included in the STEM approach-based learning in the literature studies. Regarding the subject, Selanik-Ay and Duban (2021) stated in their research that different types of patterned research such as qualitative, quantitative and action research can be carried out in the context of filling the lack of literature on SSTEM in Turkey. This study was carried out considering this deficiency in the field. This study was carried out considering this deficiency in the field. 21st Century skills; encompasses many skills such as communication, differentiation, problem solving, critical thinking, innovation, media literacy, information literacy, collaboration, adaptability, technology literacy, flexibility, self-management, participation, social skills, responsibility, productivity, leadership (Partnership for 21st Century Skills, 2009). Within the SSTEM education approach, there are many approaches that will equip individuals with 21st century skills.

Problem Situation

In the present age, it could be said seen that individuals need to use knowledge based on reason, observation and experiment in order to solve the problems they encounter and to live their lives in a quality and effective way. In this context, each country uses different approaches in their curricula that focus on the student and enable them to receive and process information based on reason, observation and experiment. Undoubtedly, one of these approaches is seen as the STEM education approach. STEM education, which aims to provide individuals with knowledge and skills from an interdisciplinary perspective, is an important factor for economic freedom and technological leadership (Lacey & Wright, 2009). In recent years, large investments are being made in this regard. It is a priority to raise individuals who can solve problems, be self-sufficient, make fast and rational decisions, think creatively and critically, work collaboratively, contribute to production, have innovation and entrepreneurship

skills, and have 21st century skills (Hebebcı, 2019). This is one of the basic requirements for society to adapt to the age.

In recent years, there have been studies in the literature on the subject, integrating social studies into STEM and expressed as STEM+S, STEMS, SSTEM. In this research, it was decided to use the term SSTEM, which is generally accepted in the literature. When the literature on SSTEM in Turkey was examined, no research was found except for one study (Selanik-Ay and Duban, 2021). Moreover, considering that the research is a phenomenological research conducted on teachers, this research is the first research conducted with primary school students in terms of Turkish literature. In this respect, it is an original research. The research is also important in terms of filling the gap in the literature. In the research, in terms of SYSTEM applications carried out in the 4th grade social studies course of primary school; Answers were sought to the problems regarding students' attitudes towards the social studies course, its impact on 21st century learning and renewal skills, as well as the opinions of primary school students regarding SSTEM applications.

Purpose and Significance of the Study

It is important for the integrated education approach that the skills intended to be acquired by students are addressed with the social studies course integrated into STEM disciplines. For this reason, these skills are also associated with the social studies course through SSTEM studies. There are many studies on the STEM approach examining students' attitudes towards science, technology, mathematics and engineering disciplines and its impact on acquiring 21st century skills. (Bybee, 2010; Gonzalez & Kuenzi, 2012; Farisi, 2016; MEB, 2016; Yıldırım, 2016; Pekbay, 2017; Akgündüz et al., 2018; Bircan, 2019; Hebebcı, 2019; Karakaya et al., 2019). However, Ecevit et al. (2021) state that research conducted at the primary school level in the field of STEM education approach is insufficient.

In this context, the SSTEM approach already includes 21st century skills in the context of its nature and the characteristics of the integrated disciplines. In the light of this information, the aim of the research is to evaluate the effect of the social studies course, which is taught with SSTEM implementations, on the attitudes of elementary school 4th grade students towards the Social Studies course and their 21st century learning and renewal skills, as well as the evaluation of the application process to be carried out with SSTEM based on the views of elementary school students. In addition, revealing the effects of SSTEM implementations; It is hoped that it will shed light on researchers and practitioners for more effective and efficient social studies teaching practices. In line with these purposes, answers to the following questions were sought:

- Does the Social Studies course taught with SSTEM implementations make a statistically significant difference in the attitudes of primary school students towards the Social Studies course?
- Does the Social Studies course taught with the SSTEM implementations make a statistically significant difference on the 21st century learning and renewal skills of elementary school students?
- What are the views of elementary school students about STEM implementation process?

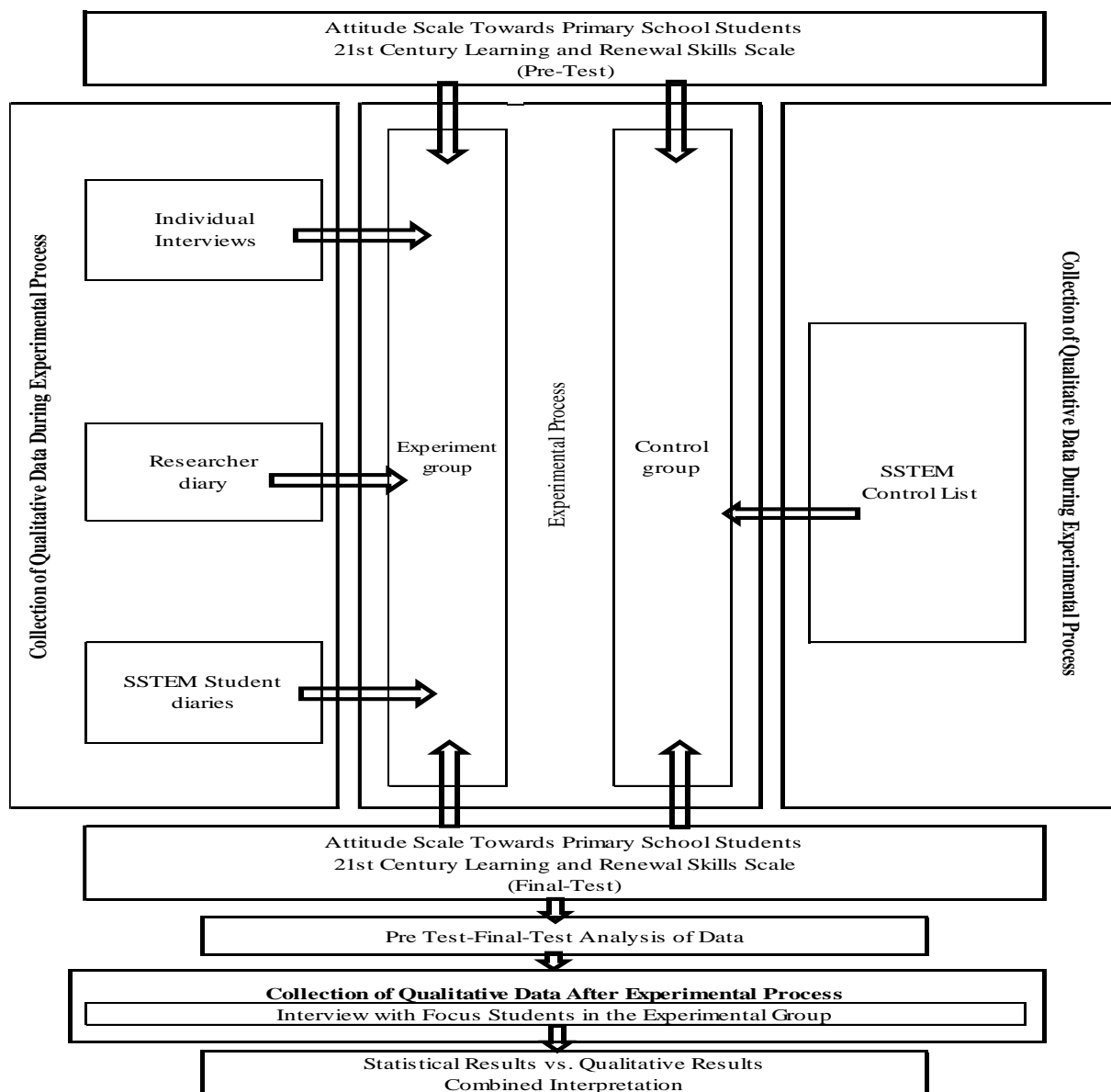
Method

Research Design

This research was carried out with an embedded mixed design. Today, a common concept that researchers frequently refer to is the “mixed method research model; It is an approach in which qualitative and quantitative data are collected by adopting a pragmatic and utilitarian universal view in researchers, and a multidimensional data set is created using the data obtained from these (Cameron, 2011; Creswell, 2014). In the embedded experimental mixed method, qualitative and quantitative data are collected together with the experimental process (Creswell & Plano Clark, 2011). The steps followed in the research are shown in Figure 2:

Figure 2

Embedded Mixed Pattern Flow Chart



In the research, an embedded mixed design, one of the advanced mixed method designs, was used in accordance with the structure of the applied process. The mixed method involves collecting as much data as possible on the subject under investigation and performing multifaceted analysis. For this reason, it provides access to in-depth and detailed data. In addition, it also increases the validity and reliability of the research. The design in question can be created by enriching the quasi-experimental design with a pretest-posttest control group with qualitative stages during and after the experimental process (Creswell, 2019). In accordance with the design, data were collected using attitude and skill scales for students before and after the experimental procedure, unstructured observation throughout the experimental procedure, problem-based researcher diary, SSTEM student diaries and interviews. After the experimental process, a multidimensional data set was tried to be created for the research topic by using student interview forms. Finally, the data set was analyzed step by step using quantitative and qualitative data analysis methods.

Study Group

The research was carried out in a public elementary school in a town of Afyonkarahisar city center in Turkey in the 2021-2022 academic year. The experimental group consisted of 20 (12 female and 8 male) 4th grade of elementary school; The control group consists 20 (9 female and 11 male) elementary students who attends 4th grade. There are 3 branches in the school where the application is made. From these branches, two branches that were academically close to each other were selected by taking the opinions of the classroom teachers. During the teaching process, students worked in groups and four groups were formed in total. Care was taken to ensure that the number of boys and girls in the groups was balanced. While creating the groups, an effort was made to ensure a balanced distribution. The opinion of the classroom teacher was taken to ensure equality in terms of academic success in the groups. In addition, personal information of the students in the experimental and control groups, such as gender, parents' education level, socio-economic levels, and parents' professions, was also taken into consideration.

Data Collection Tools

In this study, quantitative and qualitative data were used together in order to evaluate students' attitudes towards the social studies lesson and its effect on 21st century learning and renewal skills, as well as to evaluate the implementation process to be carried out with SSTEM based on the views of elementary school students. "Social Studies Attitude Scale" and "21st Century Learning and Renewal Skills Scale" were used to obtain quantitative data. Qualitative data, on the other hand, were analyzed by examining the semi-structured interview form, student and researcher diaries, engineering design diary, activity papers, self-evaluation forms, photographs and other studies in the field prepared by the researchers.

Social Studies Attitude Scale (SSAS): The Social Studies Attitude Scale developed by Ulu-Kalin and Topkaya (2017) as 12 items was used to measure students' attitudes towards the Social Studies course. SSAS consists of "I strongly disagree", "I do not agree", "I agree", "I completely agree" in the form of likert type and 4-spaced so that students can express their opinions. The internal reliability of the scale was determined by evaluating the Cronbach Alpha Coefficient. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient was found to be .84 for the whole scale. Therefore, it can be stated that the entire scale is reliable.

21st Century Creativity and Renewal Skills Scale (CCRSS): The “21st Century Learning and Renewal Skills Scale” developed by Belet-Boyacı and Atalay (2016) for 4th grade primary school students was used as a second scale in the study. The scale consists of 39 items. 20 of the questions in this scale are about creativity and innovation skills (CIS), 12 of them are about critical thinking and problem-solving skills (CTPSS), and 7 of them are about cooperation and communication skills (CCS). Scale is formed in the form of “Never”, “Sometimes”, “Always” in a way that students can express their opinions, it is likert type and has 3 intervals. The Cronbach's alpha reliability coefficient for the scale was calculated as 0.89-0.95. Therefore, it can be stated that the entire scale is reliable.

Researcher Diary: The researcher used his diary to reflect his observations during the experimental process of the research. The researcher's diary was used to determine whether the researcher observed the views expressed by primary school students in their diaries or in the interviews and to explain and support student views in a deeper way. This data collection tool was used as a tool to increase the reliability of the research and to allow for data triangulation. The researcher followed the students' work both individually and with their group friends and took care to catch the changes in the students' attitudes and behaviors or in the dimensions of knowledge, skills and values. During the observation, the researcher observed the experimental process in terms of its compatibility with the nature of SSTEM, using the checklist he had prepared before and reflected his observations in the researcher's diary. Each diary was treated as a document and analyzed with content analysis.

Student Diaries: During the research implementation process, the students in the experimental group were asked to create diaries in which they could express what they did about the activities, the problems they experienced and the solutions they came up with for the problems they encountered, and the feelings and thoughts they felt during the implementation process at the end of each lesson in which the application was carried out. Each diary was handled as a document and analyzed with content analysis.

Engineering Design Notebook: From the beginning to the end of the implementation process of engineering design notebooks, students recorded their research, the information they obtained, the questions they had in mind, solution suggestions, draft drawings, improvements and changes to the drawings; It was used as a data collection tool in which they recorded the implementations they carried out covering every stage of the engineering design. Each engineering design notebook was handled as a document and analyzed with content analysis. In addition, as an example, the draft drawings and improvements of the students were directly scanned and took their place in the research in the form of student product.

Data Collection Process

The steps followed in the research implementation process are as follows:

- Creating SSTEM lesson plans (determining daily life problems and choosing the acquisitions that are suitable for daily life problems determined during the research process and that allow integration with each other)
- Knowledge Based Life Problems (scenarios) were prepared for the lesson plans to be used in the implementation process. The implementation process is structured around these knowledge-based life problems.
- The implementation process of the research was carried out in the classroom and school laboratory.

In the qualitative aspect of the research, interviews were conducted with 9 students after the activities were completed. Maximum diversity sampling, one of the purposive

sampling methods, was used in the selection of students for the interviews. The aim is to create a relatively small sample and to reflect the diversity of individuals for the problem studied in this sample at the maximum level (Yıldırım & Şimşek, 2018). For this reason, students' social studies attitude pre-tests were analysed and three students were selected from the pre-tests at low-middle-high levels. The research continued for 18 lesson hours during six weeks. During the study, the learning areas of "People, Places and Environments", "Science, Technology and Society" and "Production, Distribution and Consumption", which are in the curriculum of the 4th grade Social Studies course in primary school, were studied in both groups. SSTEM activities were applied in the teaching of the lesson in the experimental group, and the Social Studies Curriculum was adhered to during the teaching process of the lesson in the control group. In the research, the SSTEM implementation process was carried out based on two knowledge-based life problems (KBLP) as follows:

KBLP 1: Many houses were damaged in the earthquake that took place in Günbaşı Village of Gürpınar District of Van (In Turkey); citizens were trapped under the rubble. The lack of a road in the village and the problem in transportation made search and rescue efforts difficult. Design a search and rescue vehicle that can reach Günbaşı Village, which is 7 km inland from the district, over an earthen ground consisting of stones. The vehicle should be able to move easily in the field, remove debris, and detect the sounds of living things under the debris using sound technologies and determine their location. In addition, consider that the vehicle you will design should be an environmentally friendly vehicle that can be used in the most useful way with the lowest cost.

KBLP 2: Fresh tea harvest continues in the provinces of Rize, Trabzon, Artvin and Giresun in the Eastern Black Sea Region of Turkey. Due to the steep and rugged nature of the region, citizens transport the tea they harvest with primitive cable cars. In addition, in rough terrain, students frequently use these cable cars to reach their schools or families for various needs. Experts, in their reports on the subject, point out that the primitive ropeways, which cause many fatal and injured accidents, are used indiscriminately, and that no mechanism is smooth and the ropeways should be brought to a standard. Design a ropeway that will solve this problem. Your design should be able to do the transport job safely and quickly in this region. There must also be a reliable braking system. Remember, your design should be as robust, environmentally friendly and affordable as possible.

As seen above, in all knowledge-based life problems, it is aimed to produce solutions and to design solution-oriented products by integrating the fields of social studies, science, technology, mathematics, engineering, and using the knowledge and skills obtained from these disciplines. The practices and activities carried out during the research process are given in the Table 1 below:

Table 1*Implementation Process Calendar*

Date	Implementations
1 st Week	The SSTEM approach was introduced. In the introduction part of the plan, the lesson was introduced with videos and various visuals. Students were divided into 4 groups. Concept map activity. A presentation was made and a discussion environment was created. Student diaries were distributed.
2 nd Week	Knowledge-based life problem (BTHP) was given. Earthquake map activity. Ideas were exchanged, ideas were noted. Vehicle drawings and presentations were made. An assessment rubric was created. MBLOCK coding program was introduced, implementations were made.
3 rd Week	A prototype model was designed. Products are created. The products were tested at test points. Deficiencies have been corrected. The presentations were summarized by the groups. Evaluation studies were carried out and the diaries were filled.
4 th Week	2 nd SSTEM knowledge-based life problem was passed. Empathy was established by watching videos and images related to the subject. The students were divided into 4 groups of which their names were determined by themselves. Presentation was made, brainstorming technique was used. An object graph was created showing the weather. Knowledge-based life problem (KBLP) was given.
5 th Week	A livelihood map of the given region was created. The ropeway drawings and presentations they designed were made. An assessment rubric was created. With the MBLOCK coding program, reminder applications were made to student groups.
6 th Week	Vehicle prototypes were made. The design process has begun. The designs were tested at the test station and deficiencies were corrected. The designs were summarized by the groups. Evaluation studies were carried out and the diaries were filled.

Data Analysis

Quantitative data were obtained by using the Social Studies Attitude Scale and the 21st Century Learning and Renewal Skills Scale. In the qualitative aspect of the study, semi-structured interview form, unstructured observation, student diaries, engineering design diaries and researcher diaries were used. In the analysis of quantitative data, Shapiro Wilk test was used primarily in the analysis of normality, and it was determined that the data were not normally distributed; therefore, Mann Whitney U test was used for intergroup comparisons and Wilcoxon signed-rank test was used for intragroup comparisons. Content analysis was used in the analysis of qualitative data. Content analysis is carried out to reach concepts and relationships that can explain the collected data. The basic process in this analysis method is

to gather similar data within the framework of certain concepts and themes and to interpret them in a way that the reader can understand (Yıldırım & Şimşek, 2018). In this study, credibility, transferability, reliability and verifiability methods were taken as basis for validity and reliability studies.

Validity and Reliability

In this study, credibility, transferability, reliability and verifiability methods were taken as basis for validity and reliability studies. The fact that the students in the study had similar characteristics was effective in preventing bias. The fact that there was no loss of subjects in any group during the process was another factor that ensured internal validity.

Additionally, to increase the internal validity of the research; The selection of the groups was made impartially, the socioeconomic levels of the students were determined homogeneously, the number of girls and boys in the groups was balanced, the application data of the research was collected in the classroom and laboratory environments, and the researcher teacher who made the observation during the application during the research process remained the same. This supports the internal validity of the research. The fact that similar results can be achieved when this study is repeated by other researchers, the fact that the groups are selected impartially in the classroom and the entire application process is carried out during the school period, increases the external validity of the research.

In order to ensure credibility in the qualitative dimension of the research, triangulation and expert review strategies were used. During the preparation of the interview questions used in the study and the lesson plans applied during the research, the opinions of lecturers who were experts in their fields and teachers who had previously taught 4th grade were utilized. Different methods were used in data collection to ensure that the data supported each other. In addition to interviews with students, the results were enriched with unstructured observation, document review, diary keeping, and photographs.

To ensure consistency, the researcher guided the students throughout the process by observing them from outside. In addition, in the study, the codes created for the themes and sub-themes in the qualitative data analysis were given together with direct quotes taken from student opinions. While analyzing the data, the consistency of conceptualization and the relationship of data to results was followed.

Ethical Issues

Within the scope of the research, Ethics Committee Approval of Afyon Kocatepe University, Social Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee, dated 18.01.2022 and protocol number 73319, was received. In addition, research permission was obtained from the Provincial Directorate of National Education to which the school where the research would be conducted was affiliated. Permission to participate in the research was obtained from the students and their parents through a text explaining the scope and process of the research.

Findings

Findings obtained from the analysis of the qualitative data set within the scope of the research; They were discussed under the headings of student diaries, researcher diaries, and data obtained from interviews, in association with each other. In addition, examples from engineering design notebooks are presented. Quantitative findings are presented under the headings of attitudes towards social studies course and 21st Century renewal skills. The data obtained were shown in tables and figures, and the opinions of the student and the researcher were supported by direct quotations. The results of the Shapiro Wilk Test conducted within the scope of the research regarding the Social Studies course attitude scale are as follows:

Table 2

Social Studies Attitude Scale" Shapiro Wilk Result

Pre-test				Post-test		
Type of the group	N	Statistic	Sig.	N	Statistic	Sig.
Experimental Group	20	.837	.003	20	.850	.005
Control Group	20	.928	.144	20	.892	.030

According to Table 2, when Shapirowilk values of the scales tested for normality were examined, it was seen that the pretest-posttest values (difference in the experimental and control groups) were not normally distributed ($p>0.05$). It was decided to use nonparametric tests in the analysis of the Social Studies Attitude Scale data due to both the Shapirowilk values and the number of subjects in the groups being below 30. The findings obtained from 21st century Skills scale's Shapiro-Wilk analysis regarding the sub-dimensions of the r scale and the normality distribution according to the groups are given in Table 3 as follows:

Table 3

Normality Distribution by Sub-Dimensions and Groups of 21st Skills and Renewal Scale

Sub-Dimensions od Scale	Pre-Test				Post-Test		
	Type of Group	N	Statistic	Sig.	N	Statistic	Sig.
Creativity and renewal	Experimental Group	20	.979	.923	20	.926	.132
	Control group	20	.939	.230	20	.939	.354
Critical thinking and problem solving	Experimental Group	20	.961	.559	20	.976	.877
	Control group	20	.938	.219	20	.935	.191
Cooperation and communication	Experimental Group	20	.537	.000	20	.940	.235
	Control group	20	.896	.144	20	.892	.009

According to Table 3, when the Shapiro-wilk values of the scales with normality test were examined, it was found that the pretest-posttest values of the scale were normally distributed in the sub-dimensions of Creativity and renewal, Critical thinking and problem solving; however, it is seen that it is not normally distributed in the sub-dimension of cooperation and communication. However, since the number of subjects in both groups was less than 30, nonparametric tests were used in the analysis of the data obtained for all sub-dimensions of the scale. As a result of the normality tests, it was determined that the data obtained on the Social Studies Attitude Scale were not normally distributed. Wilcoxon signed-rank test was used for intragroup comparisons. As a result of the Mann Whitney U test, the findings regarding the social studies course attitude scale pretests of the Experimental and Control groups are as follows:

Table 4

Social Studies Attitude Scale Experimental Group and Control Group Pretest Comparison

Type of Group	N	Rank Average	Row Sum	U	p
Experimental Group Pre-test	20	20.02	400.50	190.500	.797
Control Group Pre-test	20	20.98	419.50		

When Table 4 is examined, it is seen that there is no statistically significant difference between the pretest scores of the experimental and control groups. In this case, it was determined that there was no difference between the attitudes of the two groups towards the social studies course at the beginning of the research process.

Table 5

Social Studies Attitude Scale Experiment Group and Control Group Posttest Comparison

Type of Group	N	Rank Average	Row Sum	U	p
Experiment Posttest	20	29.78	595.50	14.500	.000
Control Posttest	20	11.23	224.50		

When Table 5 is examined, it is seen that there is a statistically significant difference in favor of the experimental group between the posttest scores of the experimental and control groups. In this case, it was determined that social studies lessons conducted with SSTEM caused a significant difference between primary school students' attitudes towards social studies lesson, and their attitudes increased.

Table 6*Social Studies Attitude Scale Experimental Group Pretest and Posttest Comparison*

Experimental group attitude pretest-posttest	N	Rank Average	Row Sum	z	p
Negative Rank	0	.00	.00	3.924	.000
Positive Rank	20	10.50	210.00		
Equal	0				

As can be seen in Table 6, when the pre-test and post-tests of the experimental group obtained from the social studies course attitude scale were compared, it was determined that there was a statistically significant difference in favor of the post-test. This situation revealed that the social studies lessons conducted with SSTEM increased the attitudes of the experimental group towards the social studies lesson.

Table 7*Social Studies Attitude Scale Control Group Pre-test and Post-test Comparison*

Control group attitude pretest-posttest	N	Rank Average	Row Sum	z	p
Negative Rank	7	9.79	68.50	-.379	.705
Positive Rank	10	8.45	84.50		
Equal	3				

As seen in Table 7, when the pre-test and post-tests of the control group obtained from the social studies course attitude scale were compared, it was determined that there was no statistically significant difference in favor of the post-test. This situation revealed that the social studies courses that were not conducted with SSTEM did not change the attitudes of the control group towards the social studies lesson.

For non-normally distributed cooperation and communication dimensions, Mann Whitney U; Wilcoxon signed-rank test was used for intragroup comparisons. For the creativity and renewal sub-dimension, which was determined to be normally distributed, and for the sub-dimension of critical thinking and problem solving, paired samples t-test was used for intragroup comparisons, and independent samples t-test was used for intergroup comparisons. In Table 8, the findings of the 21st Century Learning and Renewal Skills Scale course attitude scale pre-tests of the Experimental and Control groups are as follows:

Table 8

Pre-test Comparison of 21st Century Learning and Renewal Skills Scale Experiment Group and Control Group

21st Century Learning and Renewal Skills Scale	Type of Group	N	Rank Average	Row Sum	U	p
Creativity and renewal	Experimental Group Pre-test	20	21.65	433.00	177.000	.553
	Control Group Pre-test	20	19.35	387.00		
Critical thinking and problem solving	Experimental Group Pre-test	20	21.35	427.00	183.000	.643
	Control Group Pre-test	20	19.65	393.00		
Cooperation and communication	Experimental Group Pre-test	20	17.80	356.00	146.000	.140
	Control Group Pre-test	20	23.20	464.00		

When Table 8 was examined, it was seen that there was no statistically significant difference when the pre-test scores of the experimental and control groups were compared. In this case, when the 21st century learning and renewal skills sub-dimensions of the two groups were examined at the beginning of the research process, it was determined that there was no significant difference.

Table 9

21st Century Learning and Renewal Skills Scale Experiment Group and Control Group Post-test Comparison

21st Century Learning and Renewal Skills Scale	Type of Group	N	Rank Average	Row Sum	U	p
Creativity and renewal	Experimental Group Post-test	20	22.13	442.50	167.500	.378
	Control Group Post-test	20	18.88	377.50		
Critical thinking and problem solving	Experimental Group Post-test	20	30.30	606.00	4.000	.000
	Control Group Post-test	20	10.70	214.00		
Cooperation and communication	Experimental Group Post-test	20	30.50	610.00	.000	.000
	Control Group Post-test	20	10.50	210.00		

When Table 9 is examined, when the post-test scores of the experimental and control groups are compared, it is seen that there is no statistically significant difference in favor of the experimental group in the creativity and renewal sub-dimensions, and there is a statistically significant difference in favor of the experimental group in the cooperation and communication, critical thinking and problem-solving sub-dimensions. However, when the averages of the experimental and control groups are examined, it is seen that the average of the experimental group is higher than the average of the control group. In this context, it is seen that it actually causes an increase in the creativity and renewal sub-dimension. However, this increase is not statistically significant. This shows that at the end of the research process, the creativity and

renewal skills, cooperation and communication, critical thinking and problem-solving skills of the social studies course conducted with SSTEM increased.

Table 10

21st Century Learning and Renewal Skills Scale Experimental Group Pre-test and Post-test Comparison

21st Century Learning and Renewal Skills Scale	Experimental Group Pretest-posttest	N	Rank Average	Row Sum	z	p
Creativity and renewal	Negative Rank	3	3.50	10.50	-3.531	.000
	Positive	17	11.74	199.50		
	Sequence					
	Equal	0				
Critical thinking and problem solving	Negative Rank	7	7.07	49.50	-2.075	.038
	Positive	13	12.35	160.50		
	Sequence					
	Equal	0				
Cooperation and communication	Negative Rank	4	10.38	41.50	-1.663	.096
	Positive	13	8.58	111.50		
	Sequence					
	Equal	3				

When the pretest-posttest scores of the experimental group are compared in Table 10, it is seen that there is no statistically significant difference in favor of the posttest in the cooperation and communication skills sub-dimension; However, it was observed that there was a statistically significant difference in favor of the posttest in the dimensions of creativity and innovation and critical thinking and problem solving sub-skills. However, when the pre-test and post-test mean scores of the experimental group are examined, it is seen that the post-test average of the experimental group at the end of the process is higher than the pre-test average. In this context, it is seen that the 21st Century Learning and Renewal Skills scale also causes an increase in the cooperation and communication sub-dimension. However, this increase is not statistically significant. This situation indicates that the social studies course conducted with STEM; It shows a positive increase in creativity and innovation, critical thinking and problem solving, and collaboration and communication skills.

Table 11

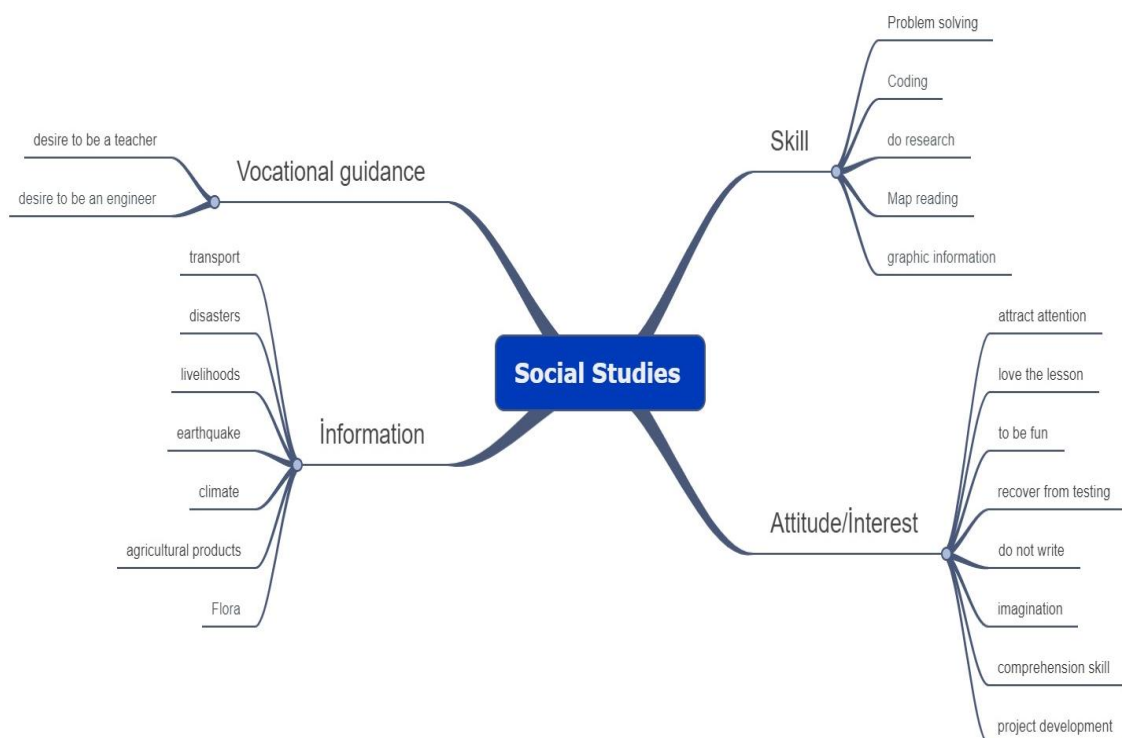
21st Century Learning and Renewal Skills Scale Control Group Pre-test and Post-test Comparison

21st Century Learning and Renewal Skills Scale	Control Group Pretest-posttest	N	Rank Average	Row Sum	z	p
Creativity and renewal	Negative Rank	7	6.36	44.50	-2.036	.042
	Positive	12	12.13	145.50		
	Sequence					
	Equal	1				
Critical thinking and problem solving	Negative Rank	8	6.00	48.00	-1.895	.058
	Positive	11	12.91	142.00		
	Sequence					
	Equal	1				
Cooperation and communication	Negative Rank	5	8.00	40.00	-1.454	.146
	Positive	11	8.73	96.00		
	Sequence					
	Equal	4				

When Table 11 is examined, when the pre-test and post-test scores of the control group are compared, there is no statistically significant difference in favor of the post-test in the sub-dimensions of cooperation and communication, critical thinking and problem-solving skills; however, it was determined that there was a statistically significant difference in favor of the post-test in the creativity and renewal sub-dimensions. This situation determined that cooperation and communication, critical thinking and problem-solving skills did not change, while creativity and renewal skills increased in the social studies course that was not conducted with SSTEM. The findings obtained from the interviews with the students were gathered under two themes as “social studies” and “applications”. Findings under the theme of Social Studies are given in Figure 3 as follows:

Figure 3

Findings Given Under the Theme of "Social Studies"



As seen in Figure 3, the theme of social studies consists of four sub-themes: knowledge, skills, attitude/interest and vocational guidance. While the information theme consists of 7 categories; 5 of the skill sub-theme; 8 of the attitude interest sub-theme; It is seen that the sub-theme of vocational guidance consists of 2 categories. Regarding the sub-theme of knowledge, a student named Ece expressed as follows:

“I was very interested in the construction of fault lines, teacher. Because I don't know, I just learned because I never knew before. I learned what to do during an earthquake”

Regarding the skill sub-theme, a student named Zehra said, “The coding we made caught my attention. The questions intrigued me. It was fun because I saw it for the first time and did it.”

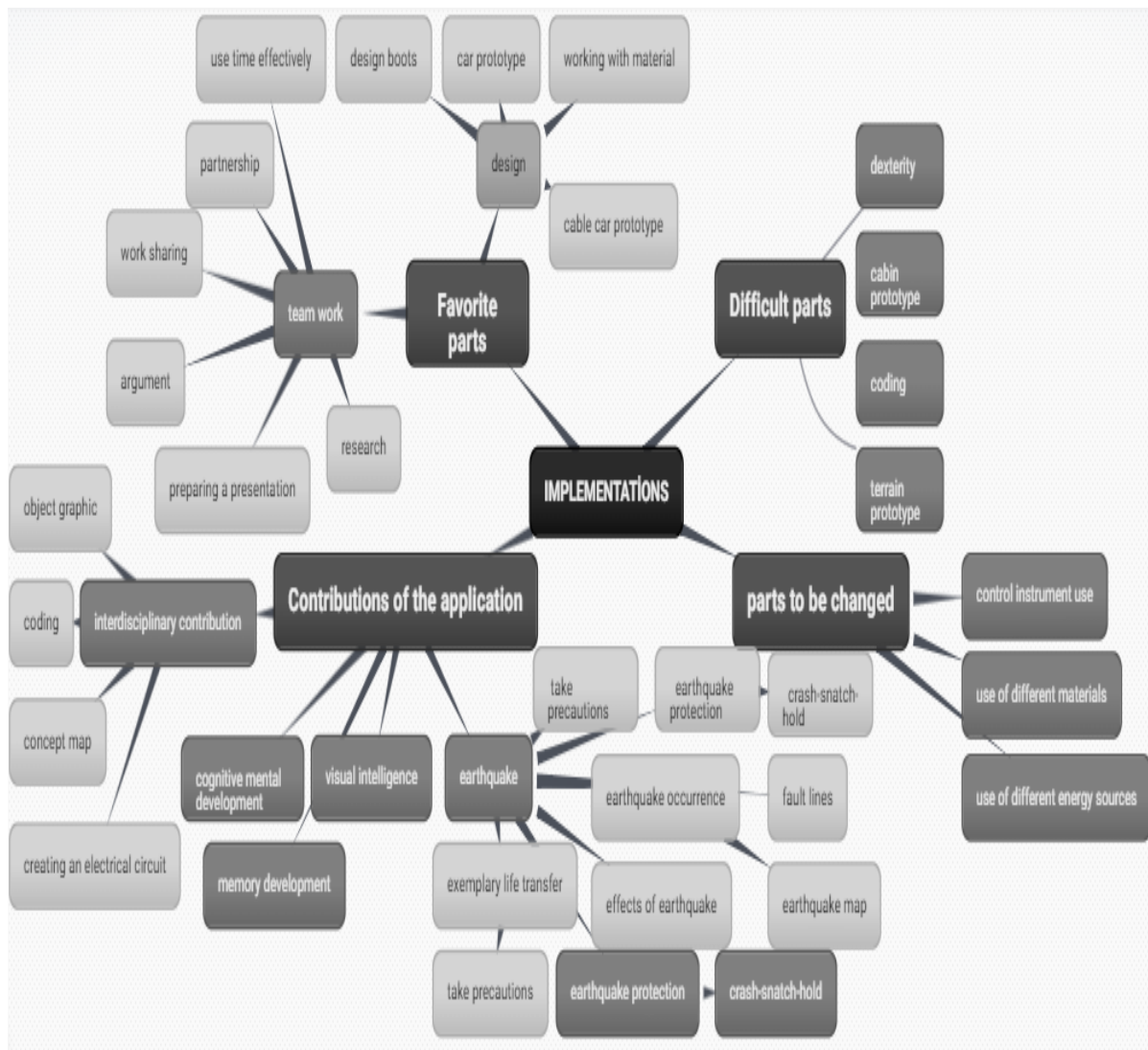
According to the findings related to the Attitude/Interest sub-theme, it was revealed that Social Studies lessons conducted with the SSTEM approach changed the perspectives of the

students towards the social studies lesson and contributed to their love of the lesson. In a direct quotation about the findings obtained from the interviews on the subject, a student named Nil said, “For example, we never did such activities in the social studies class. But in this social studies class, we do different projects every week. We learn more. We used to take tests in social studies class and we were bored. For example, we understand Social Studies better when it is fun”.

It was obtained from the findings that most of the students' vocational options changed after SSTEM activities. In the light of the data, it has been seen that there is an interest in social studies teaching and SSTEM professions. A student named Yiğit on the subject said, “Okay, sir, making the cable car has brought me closer to the engineering profession. I want to be an engineer now.” He stated that he was considering a choice in the field of engineering. The findings, which were created in the light of the data obtained from the interviews with the students and gathered under the theme of "Implementations", are as follows:

Figure 4

Findings Collected Under the Theme of “Implementations”

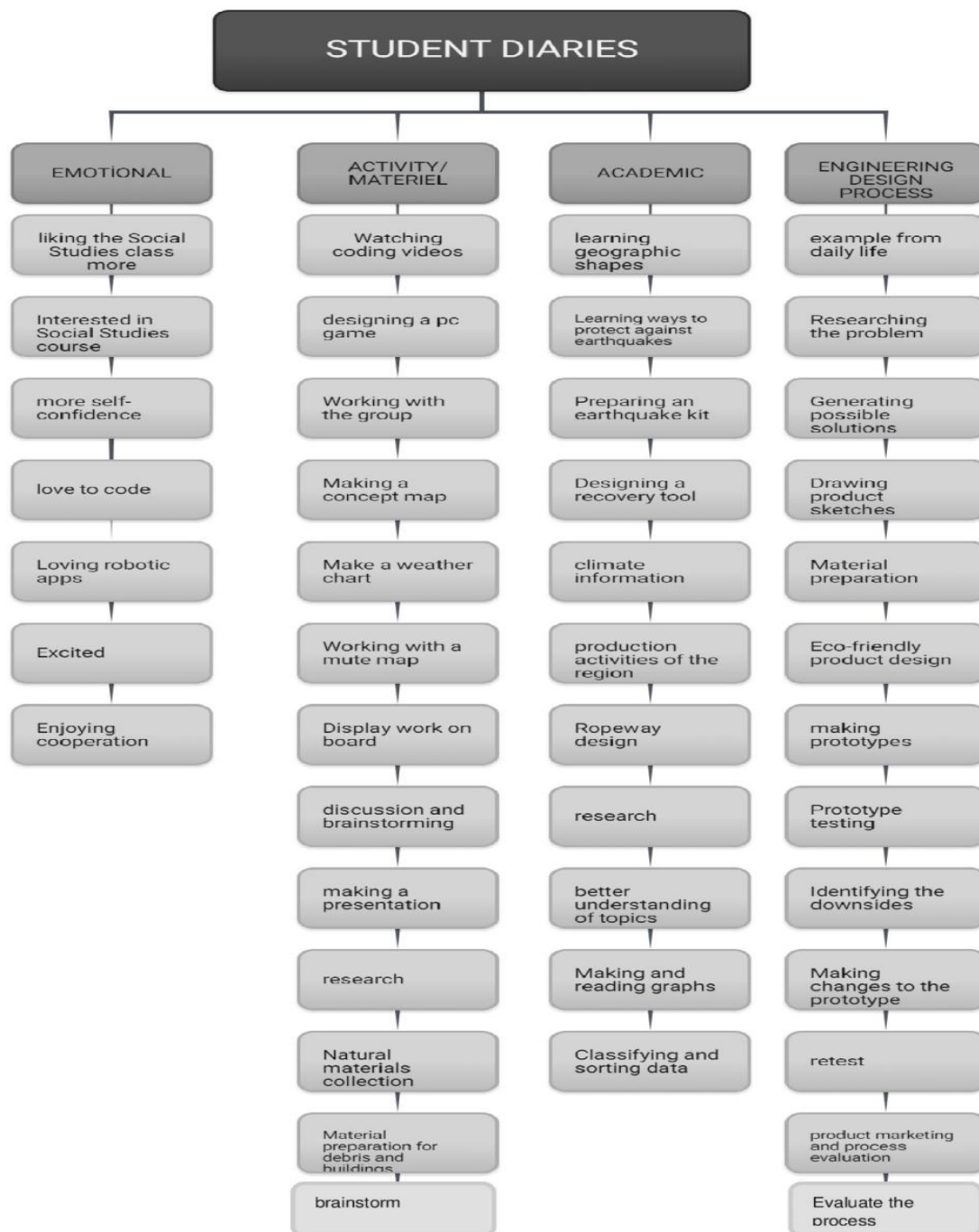


As seen in Figure 4, the "Implementations" theme consists of four sub-themes: "loved parts", "difficult parts", "parts to be changed" and "contributions of the implementation". Regarding the sub-theme of "loved departments", Aşkın, one of the students, said, "I felt the happiest during the SSTEM activities, the cable car. We gave a sound to the cable car, it worked. I was very happy then." He stated that he did the activities with fun and enjoyment.

During the SSTEM activities, it was observed that the students had some difficulties both on the basis of the activities and while applying the process. It was observed that they had difficulties especially in the integration of technology and engineering. In the direct statement taken in line with these data discussed in the sub-theme of "difficult parts", a student named Eymen said, "I had difficulties in cutting and pasting, but I was not bored with anything. But I didn't know anything about coding. Until I learned coding robotics, I had a lot of difficulty and was afraid".

In the process of SSTEM activities, it was observed that the students constantly produced new ideas and solutions about the subjects they did not understand during the process or about the activities carried out. In this context, it has been seen that there are parts that they want to change while designing or testing their activities. Under the main theme of "Implementations", the findings obtained from the interviews that the students wanted to do different ways or different applications when they did the activities again were expressed in the sub-theme as "the parts that want to be changed". Regarding the subject, Ahmet said, "When I was designing the excavator, I would have made it with other materials, it would have been more robust, sometimes ours could not carry the weight. I would also design it with other striking colors".

The "contributions of implementation" section, which is another sub-theme of the research, has been a section in which the contributions of the courses taught with the SSTEM approach to the students are presented in a wide range. In this context, it is understood from the findings that the students develop a positive attitude towards the social studies course, that it has an impact on their academic success and improves them socially. In a direct quote taken on the subject, a student named Büşra said, "Yes, teacher, for example, I think that my visual memory has increased. Since we did it ourselves, now I remember the subject once I look at it." He stated the contribution of SSTEM-active learning to memory development. Eymen said, "I would like the social studies course to be taught in this way all year long. In my opinion, such applications should be made in all courses, we learn by having fun, after all." He stated that he wanted other courses such as social studies to be taught with a SSTEM approach. The findings obtained from the student diaries, another data collection tool in the research, are as follows:

Figure 5*Findings Obtained from Student Diaries*

As seen in Figure 5, the theme of student diaries consists of four sub-themes: “affective”, “activity/material”, “academic” and “engineering design process”. The diaries of 20 primary school students were numbered, and direct quotations included “D1, D2, D3... etc.” given. In addition, by giving page numbers to the diaries, “P1, P2, P3...etc.” Regarding the affective sub-theme, a student named Asel said, “...this activity has changed my perspective on the social studies lesson. Disasters, natural disasters, AFAD (Disaster and Emergency

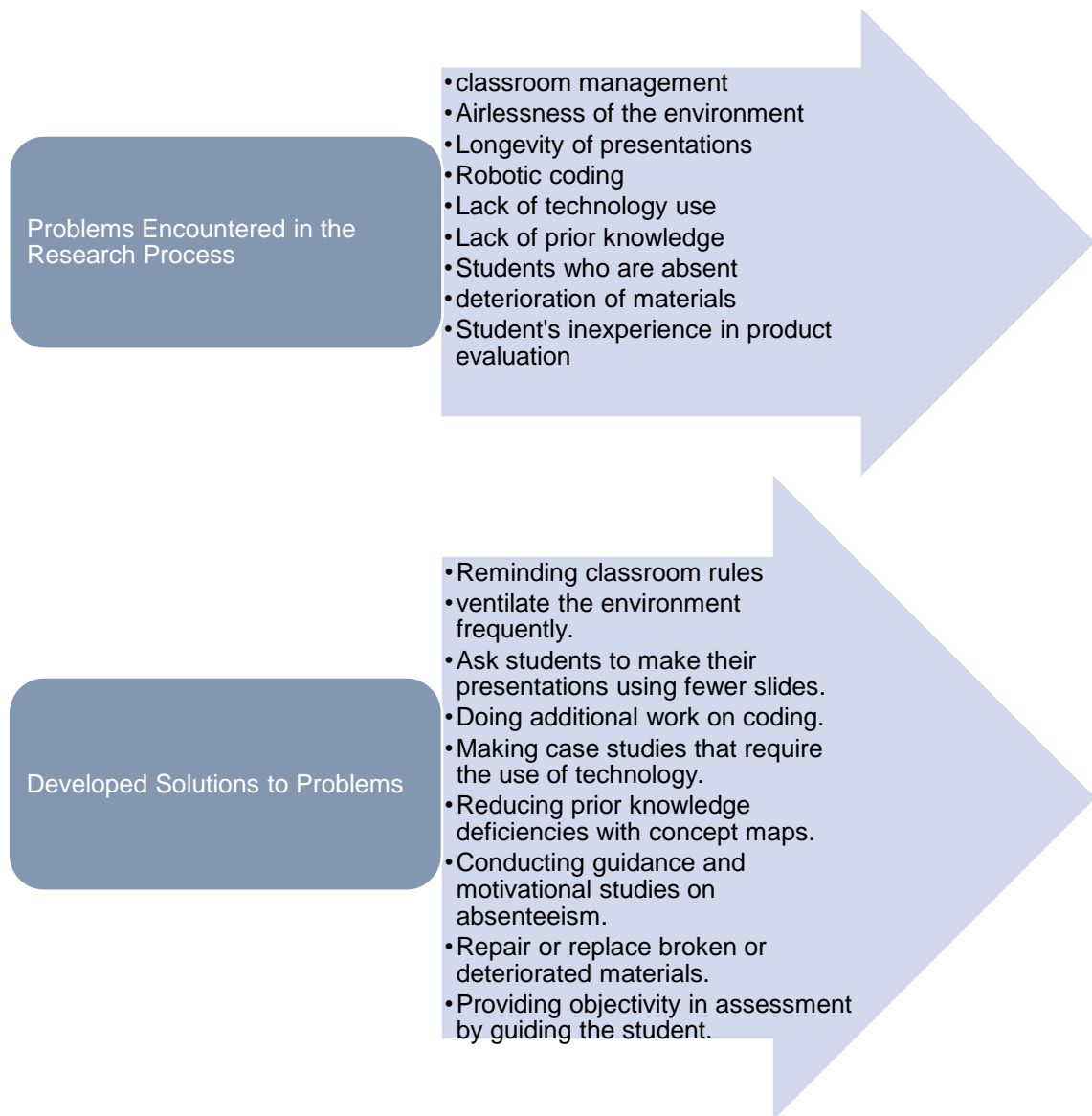
Management Presidency) ...everything was great...Social Studies course added a new color to my life”

In the direct quotation under the "materials and activities" sub-theme, another sub-theme of the student diaries, a student named Hamza said, “First, we created an earthquake area. For this, we made paper trees with our group friends, we made soils, we painted our foams, we made debris. Afterwards, we tested the vehicles with our group friends and saw our shortcomings.” He described an activity he did with his friends during the process. In addition, each activity was displayed on the classroom board to increase students' motivation and self-confidence. Regarding the subject, a student named Büşra said, “We exhibited our works on the board. It made me very happy to be seen by everyone.”

In the "academic" sub-theme of the main theme of the student diaries, it is seen that the students write in their research diaries where they have improved academically with the SSTEM activities. In the direct quotations obtained on the subject, a student named Zehra said, “I learned the earthquake map. We learned the provinces from the dumb map. I learned the location of the provinces and our teacher explained the regions”.

In the engineering design process, which is one of the most important components of the SSTEM approach, the findings obtained from the student research diaries were categorized. In addition, the engineering design process, which is an important step in solving problems, generating new ideas and putting these ideas into practice in students' daily lives, also contributed to the training of small environmentalist entrepreneurs. In direct quotations from the research diaries on the subject, a student named Eymen says, “Most importantly, I am happy to design a vehicle that works without harming the nature.” While acting with a sense of responsibility towards nature, a student named Melek stated the entrepreneurial dimension of the project they designed, “...we also made a cabinet window for our cable car to be used for tourism purposes.” states that they plan.

A diary was kept by the researcher throughout the research process. In this context, what was done about the SSTEM implementation process and the process were recorded through the diary. According to the findings obtained from the diaries kept throughout the research period, the problems experienced during the process and the solutions developed against these problems are shown in Figure 6 below.

Figure 6*Sub-Themes and Categories Obtained from Researcher Diaries*

In Figure 6, the data obtained from the researcher's diary were collected under 2 themes. These; The problems encountered in the research process and the solutions produced by the researcher to these problems. In addition, it was stated that the researcher observed the experimental process in terms of its compatibility with the nature of SSTEM by using the checklists he had prepared before during the observation. In this context, the researcher also observed the situations he observed, whether the experimental process was carried out in parallel with the SSTEM approach, in accordance with the intended use of the prepared checklist. Checklists for determining the characteristics of the SSTEM learning process were implemented to both lesson plans, including the researcher, student, scenario and assessment variables.

Conclusion, Discussion and Implications

This research was carried out to determine the effects of SSTEM practices in primary school 4th grade social studies course on students' attitudes towards social studies course, 21st century learning and renewal skills, as well as their views on SSTEM practices. In this section, the results of the qualitative and quantitative findings obtained from the research data are discussed in relation to the relevant literature within the framework of the sub-objectives of the research.

In the findings related to the quantitative dimension of the study, it is seen that positive results in favor of the experimental group emerged in the comparison of the pre-test and post-test mean scores as a result of the analysis of the applied scales. In addition, in the semi-structured interviews, it was determined that SSTEM implementations increased the attitudes of the 4th grade primary school students in the experimental group towards the social studies lesson in a positive way. The findings obtained from the research are consistent with many studies in the literature (Maguth, 2012; Pryor, & Kang, 2013; Hartshorne, Waring & Okraski, 2019; Şahin, 2019; Luo, Wei, Ritzhaupt, Huggins-Manley & Gardner-McCune, 2019; Orak, Çilek & Yılmaz, 2020; Johnson, & Sondergeld, 2020; Noh & Khairani, 2020; Wang & Main, 2021; Selanik-Ay & Duban, 2021). In this respect, it can be concluded that the perspectives on the social studies course taught using SSTEM implementations have changed positively.

When the findings obtained in this study were compared with the results of the literature, it was observed that only one study was conducted on the SSTEM education approach in Turkey (Selanik-Ay & Duban, 2021). In this study, primary school teachers associated four of the eight learning areas (People, Places and Environments, Culture and Heritage, Production, Distribution, Consumption, Science, Technology and Society) in the social studies curriculum with SSTEM. They also stated that social studies can be integrated into STEM disciplines in the context of solving social problems. In this respect, it can be said that it is similar to the results of the research. Maguth (2012), in a qualitative research conducted on social studies programs in two STEM high schools that provide education with STEM approach related to social studies programs in STEM education, as a result of interviews with social studies teachers, principals and students; It has been stated that STEM education provides interdisciplinary and technology integration provided to social studies teachers and some difficulties of teaching social studies in a STEM school. In addition, the researcher emphasized the importance of integrating STEM education in all disciplines to ensure that citizens are equipped with the skills, knowledge and tendencies necessary to compete in a global and multicultural age. This study also supports the findings of SSTEM about finding different solutions to students' social life problems. In addition, Orak, Çilek and Yılmaz (2020) examined the views of teachers on STEM lesson designs supported by traditional Turkish games adapted to primary school social studies courses in their research. According to the findings obtained through the collected data, it was stated by the participants that they developed a meaningful perception in the students in terms of cognitive, affective and psychomotor aspects. Another finding obtained in this study is that in a multidisciplinary course such as a social studies course, in the learning processes where the student is passive and the teacher tries to convey the knowledge; It is stated that both abstract and incomprehensible information conveyed to the students can cause the lesson to be boring and when students do not have the opportunity to apply the information conveyed in daily life, they may have difficulty grasping the importance of the lesson. In order to prevent these negativities, they stated that with the inclusion of social studies course in the STEM education approach, it would be possible to use

many methods and techniques involving real life problems. In this research, according to the findings obtained from the student interviews, it is revealed that the students do not like the social studies course, which is taught in the traditional way. In addition, in quantitative findings, it was observed that there was a significant difference in favor of the experimental group who received SSTEM applications both in the pretest-posttest comparisons within the experimental group and in the pretest-posttest comparisons between the experimental group and the control group. In this case, it was determined that primary school students' attitudes towards social studies courses increased in social studies lessons conducted with SSTEM.

As a result of this research, a significant difference emerged between the pre-test and post-test mean scores of the 21st Century Learning and Renewal Skills Scale. When the relevant literature is reviewed, it is emphasized that one of the most important contributions of STEM education is the development of 21st century skills of individuals. When the literature is reviewed, many studies have concluded that STEM practices have a positive effect on gaining 21st century skills (Elliott, Oty, McArthur & Clark, 2001; Benek, 2019; Bircan, 2019; Bybee, 2010; Çınar & Kereci, 2020; Eguchi, 2016; Şahin, Ayar & Adıgüzel, 2014; Özçelik & Akgündüz, 2018; Tanın, 2021; Hacıoğlu & Gülhan, 2021). In this study, it was concluded that students gained many 21st century skills such as creative thinking, developing problem solving skills, and critical thinking. Bates (2000) also states that STEM education enables students to develop skills such as problem solving, critical thinking, creativity and cooperation. Thus, it is stated that students will gain better 21st century skills such as scientific and technological literacy, problem solving, critical thinking, communication and cooperation. Kutlu-Demir (2018) also concluded in his study that in the development of 21st century skills, using Web 2.0 tools can be more effective in helping students acquire these skills. Murat (2018), on the other hand, stated in his study with pre-service science teachers that they developed a positive attitude in acquiring 21st century skills with STEM education.

In the research, the students answered the question about the effect of SSTEM activities on the future career choices of primary school students; by citing reasons such as the desire to design, suitability for the profession they have dreamed of, and the desire to learn by doing; They stated that SSTEM activities affect the career choices they want to make in the future in the context of their orientation towards STEM professions. Numerous studies have concluded that STEM implementations have positive effects on students' perceptions of the engineering profession at different levels (Sadler, Coyle & Schwartz, 2000; Gülhan, 2016; Ercan, 2014; Moore, Stohlmann, Wang, Tank & Roehrig, 2014; Yıldırım, 2016) can be seen in the literature.

Primary school students generally expressed positive opinions about the SSTEM implementation process, stating that they enjoyed it and that it aroused excitement. Research findings are similar to many studies scanned in the literature. As a result of their research, Gökbayrak and Karışan (2017) concluded that STEM activities contributed to the students, that the students stated that they wanted to improve themselves more in this regard and that they wanted to do STEM implementations in other courses. Karahan, Canbazoglu-Bilici, and Unal (2015) also concluded that students learned through STEM activities by having fun and enjoyed the practice. In their study, Duban and Kolsuz (2019) concluded that with the STEAM education approach, students enjoyed the courses more, and at the end of the interviews with the students, they realized that STEM disciplines are interrelated and necessary in daily life. It is seen that these studies support the research results by showing a high similarity with the qualitative and quantitative data obtained with the study.

There were also moments when students had difficulties during SSTEM practices. In particular, students sometimes experienced difficulties due to their lack of prior knowledge of concepts and skills such as coding, dumb maps and soldering. However, they stated that with the coding training given by the researcher, they acquired new skills in the process and performed the implementation more easily and with pleasure. Keçeci, Alan and Kırbağ-Zengin (2017), who reached conclusions supporting this finding, also thought that students would have difficulties especially in coding before STEM implementations; After the implementation, they concluded that they evaluated the process as enjoyable and feasible. Gülyüz, Dilber, and Erdoğan (2020) also obtained similar results and stated in their research that the coding education provided ensures permanent learning and enjoyable courses, directs it to practice rather than theory, and contributes to developing different ideas.

In the research, the scenarios in the SSTEM plans developed according to the 5E learning model were made by considering real life problems. It has been thought that the scenarios created from the students' environment and the problems they may encounter in daily life may attract the attention of the students more. Many studies in the literature have found that designing scenarios in STEM implementations in a way that students can encounter in daily life increases the motivation of students (Günhan, 2006; Kılınç, 2007; Etherington, 2011; Guzey, Moore & Harwell, 2016; Çorlu, 2017; Yıldırım, 2018; Doğan, 2020) are highlighted.

As a result of the research, primary school students talked about the contributions of SSTEM in terms of their cognitive, affective, psychomotor development and 21st century skills. Similarly, many studies in the literature have concluded that STEM applications contribute to different areas of development and gaining 21st century skills (Daugherty, 2013; Eroğlu & Bektaş, 2016; Acar, Tertemiz & Taşdemir, 2018; Gülhan & Şahin, 2018; Gül, 2019; Orak, Çilek & Yılmaz 2020).

During the SSTEM practices, the activities were carried out with group work, and it was determined in the qualitative findings of the research that the students were more productive to work in collaboration with their peers. According to the results of the comparison of the pretest-posttest scores of the experimental group and the control group obtained from the quantitative findings of the research, it is seen that there is a significant difference in favor of the experimental group at the end of the implementations in the cooperation and communication dimension of the students at the end of the process. It has been observed that students' learning model based on the SSTEM approach increases their social skills such as friendships, helping and sharing, and it is similar to many studies in the literature. For example, Yıldırım and Selvi (2018), in their study, concluded that group work increases cooperation and solidarity among students, develops empathy and taking responsibility, imposes leadership characteristics on the individual, and group work enables the emergence of different ideas by creating brainstorming. Karakaya et al. (2019) applied STEM-centered activities to the students for 6 weeks in a study of 4th grade primary school students. As a result, they determined that group work is important in STEM activities and it provides opportunities for situations such as acting together, cooperation, mutual interaction and social communication. In this context, in many researches (Bybee, 2013; Kim, Ko & Han, 2014; Çorlu, 2018; Yıldırım & Selvi, 2018; Bircan, 2019; Karakaya et al. 2019; Özcan & Koca, 2019; Kaplan & Yılmaz, 2021; Öztürk, 2020) in the literature, in which students develop skills such as effective communication, decision making, sharing, cooperation, learning by doing, developing different thinking skills, problem solving and innovation with STEM education.

In the research, one of the foundations obtained from the researcher's diary, which functions as a data collection tool, is the theme of problems encountered in SSTEM implementations. Under this theme, students' lack of prior knowledge, inability to use time efficiently, lack of use of technology, engineering design process, problems arising from the failure of some of the materials and the extra cost incurred in this case, the increase in the responsibility of the absent students in their groups and the inadequacy of the students in product evaluation were determined. On the subject, Wang, Moore, Roehring & Park (2011) also mention the problems in the courses taught with the STEM education approach, and state that the disruptions that may be experienced in technology will cause the STEM applications to not be fully efficient. Similarly, many studies supporting this result (Yıldırım, 2018; Özbilen, 2018; Gökçe & Yıldırım, 2019; Ozan, 2019) are found in the literature. In the light of the results obtained, the following recommendations can be made:

- Various researches can be done by integrating the SSTEM approach into different disciplines or by implementing it at different levels.
- In order to gain time management skills, this skill can be gained by increasing the frequency of SSTEM implementations.
- SSTEM research can be done with different methods such as action research.

Contribution Rate of the Researchers

The study is a part of the master's thesis completed by the first author under the supervision of the second author. The second author guided the entire process of the study.

Statement of Conflict of Interest

There is no conflict of interest between the authors.

References

- Acar, D., Tertemiz, N., & Taşdemir, A. (2018). The effects of stem training on the academic achievement of 4th graders in science and mathematics and their views on stem training. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(4), 505-513. Retrieved July 1, 2022, from <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/465>
- Adams, A. E., Miller, B. G., Saul, M., & Pegg, J. (2014). Supporting elementary pre-service teachers to teach stem through place-based teaching and learning experiences. *Electronic Journal of Science Education*, 18(5), 1-22. Retrieved July 2, 2022, from <http://ejse.southwestern.edu>
- Bates, A. W. (2000). *Managing technological change*. San Francisco: Jossey-Bass. Retrieved May 15, 2022, from <https://eric.ed.gov/?id=ED438793>
- Belet-Boyaçlı, D. Ş., & Atalay, N. (2016). A scale development for 21st century skills of primary school students: a validity and reliability study. *International Journal of Instruction*, 9(1). Retrieved April 28, 2022, from <https://doi.org/10.12973/iji.2016.9111a>
- Benek, İ. (2019). *Sosyobilimsel stem etkinliklerinin öğrencilerin tutumlarına ve 21. yüzyıl becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yayın No. 611696) [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 19.5.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Bircan, M. A. (2019). *Stem eğitimi etkinliklerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin stem'e yönelik tutumlarına, 21. yüzyıl becerilerine ve matematik başarılarına etkisi*. (Yayın No. 600567) [Yayımlanmamış doktora tezi]. On Dokuz Mayıs Üniversitesi. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 12.5.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Bybee, R. W. (2010). Advancing stem education: A 2020 vision. *Technology and Engineering Teacher*, 70(1), 30-35. Retrieved April 23, 2022, from <https://doi.org/10.4236/ce.2015.617187>
- Bybee, R. W. (2013). *The case for stem education: Challenges and opportunities*. Arlington: NSTA press. Retrieved April 18, 2022, from <https://doi.org/10.4236/jgis.2013.56051>
- Cameron, R. (2011). Mixed methods research: The five ps framework. *Electronic journal of business research methods*, 9(2), 96-108. Retrieved March 26, 2022, from www.ejbrm.com
- Chiodo, J, and Byford, J. (2004). Do they really dislike social studies? A study of middle school and high school students. *The Journal of Social Studies*, 28 (1), 16-26. <https://www.proquest.com/openview/bdb8456b019d0f03395d591d5d95ef73/1?pqorigsite=gscholar&cbl=48205> adresinden 03.07.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage. Retrieved July 3, 2022, from <https://www.manaraa.com/upload/d11df289-14cd-482b-a413-54c290668e4b.pdf>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage. Retrieved March 17, 2022, from <https://doi.org/10.4236/cus.2018.62015>
- Creswell, J., & Plano Clark, V. L. (2007). Understanding mixed methods research. In J. Creswell (Ed.), *Designing and conducting mixed methods research* (pp. 1-19). Thousand Oaks, CA: Sage. Retrieved April 19, 2022, from <https://doi.org/10.1177/1558689809356>
- Çınar, S., & Kereci, N. (2020). Sınıf öğretmenlerinin mühendislik tasarım uygulamalarının fen bilimleri öğretimine entegrasyonu hakkındaki görüşleri: Ordu Örneği. *Uluslararası Eğitimde Yenilikçi Yaklaşımlar Dergisi*, 4(2), 23-45. <https://doi.org/10.29329/ijjape.2020.261.1> adresinden 25.6.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Çorlu, M. S. (2017). *STEM: Bütünleşik öğretmenlik çerçevesi*. M. S. Çorlu ve E. Çallı (Ed.), *STEM Kuram ve Uygulamalarıyla Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik Eğitimi* içinde (ss.1-10). Ankara: Pusula Yayıncılık. <https://www.academia.edu/32733083> adresinden 10.6.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Daugherty, M. K. (2013). The prospect of an "a" in stem education. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 14(2), 10-14. Retrieved June 8, 2022, from <https://www.researchgate.net/publication/286201021>

- Deveci, H., & Bayram, H. (2022). Sosyal bilgiler öğretimi. Ö., G. Bayır ve T., Selanik Ay (Ed.), *Sosyal Bilgilerin tanımı, kapsamı ve önemi içinde* (ss.12-13). Ankara: Vizitek Yayıncılık
- Doğan, H. (2020). *Beşinci sınıf fen bilimleri dersi ünitelerinin bütünleşik stem eğitimi yaklaşımı ile tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi*. (Yayın No. 631382) [Yayımlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 13.3.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Duban, N., & Kolsuz, S. (2019). İlkokul öğrencilerinin stem (fen-teknoloji-mühendislik-matematik-sanat) disiplinlerine ilişkin görüşleri. *Information Technologies and Applied Sciences*, 14(2), 227-240. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.22721> adresinden 14.5.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Dugger, W. E. (2010). *Evolution of stem in the united states. in 6th biennial international conference on technology education research in australia*. Ocak 21, 2023, tarihinde <http://www.iteea.org/Resources/PressRoom/AustraliaPaper.pdf> adresinden erişildi.
- Ecevit, T., Balcı, N., Yıldız, M. ve Sayan, B. (2021). İlkokul Düzeyindeki Araştırma-Sorgulama, Argümantasyon ve STEM Temelli Uygulamalarının Tematik İçerik Analizi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 1100-1129. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.957395> adresinden 11.6.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Eguchi, A. (2016). RoboCupJunior for promoting stem education, 21st century skills, and technological advancement through robotics competition. *Robotics and Autonomous Systems*, 75, 692-699. Retrieved February 21, 2022, from <https://doi.org/10.1016/j.robot.2015.05.013>
- Elliott, B., Oty, K., Mcarthur, J., & Clark, B. (2001). The effect of an interdisciplinary algebra/science course on students' problem-solving skills, critical thinking skills and attitudes towards mathematics. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 32(6), 811-816. Retrieved April 18, 2022, from <https://doi.org/10.1080/00207390110053784>
- Ercan, S. (2014). *Fen eğitiminde mühendislik uygulamalarının kullanımı: tasarım temelli fen eğitimi*. (Yayın No. 372246) [Yayımlanmamış doktora tezi] Marmara Üniversitesi. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 23.4.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Eroğlu, S., & Bektaş, O. (2016). Stem eğitimi almış fen bilimleri öğretmenlerinin stem temelli ders etkinlikleri hakkındaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(3), 43-67. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c3s3m> adresinden 11.6.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Etherington, M. B. (2011). Investigative primary science: a problem-based learning approach. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(9), 53-74. Retrieved March 18, 2022, from <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n9.2>
- Farisi, M. (2016). Developing the 21st Century Social Studies Skills Through Technology integration. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17(1), 6-30. Retrieved June 2, 2022, from <https://doi.org/10.17718/tojde.47374>
- Gonzalez, H. B. & Kuenzi, J. J. (2012). *Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Education: A Primer*. Washington, DC: Congressional Research Service, Library of Congress. Retrieved February 12, 2022, from <https://www.researchgate.net/publication/292937643>
- Gökçe, T. A., & Yıldırım, D. (2019). Öğretmenlerin stem eğitiminde yaşadığı sorunlar ve çözümler; İçinde 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı 2-4 Mayıs 2019, (ss.45-50), Ankara, Türkiye. <https://www.researchgate.net/publication/336922493> adresinden 21.3.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Gökbayrak, S., & Karışan, D. (2017). Altıncı sınıf öğrencilerinin fetemm temelli etkinlikler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-40. <https://dergipark.org.tr/pub/aleg/issue/27459/285451> adresinden 22.4.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Guzey, S. S., Harwell, M., & Moore, T. (2014). Development of an instrument to assess attitudes toward science, technology, engineering, and mathematics (STEM). *School Science and Mathematics*, 114(6), 271-279. Retrieved May 8, 2022, from <https://doi.org/10.1111/ssm.12077>

- Gül, K. (2019). *Fen bilgisi öğretmen adaylarına yönelik bir stem eğitimi dersinin tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi*. (Yayın No. 552171) [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 11.2.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Güleryüz, H., Dilber, R., & Erdoğan, İ. (2020). Stem uygulamalarında öğretmen adaylarının kodlama eğitimi hakkındaki görüşleri. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 71-83. <https://doi.org/10.31463/aicusbed.610909> adresinden 19.2.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Gülhan, F. (2016). *Fen-teknoloji-mühendislik-matematik entegrasyonunun (stem) 5. sınıf öğrencilerinin algı, tutum, kavramsal anlama ve bilimsel yaratıcılıklarına etkisi*. (Yayın No. 473101) [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 31.3.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Gülhan, F., & Şahin, F. (2018). Steam (stem+sanat) etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, steam tutum ve bilimsel yaratıcılıklarına etkisi. *Journal of Human Sciences*, 15(3), 1675-1699. <https://doi.org/10.14687/jhs.v15i3.543> adresinden 29.5.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Günhan, B. (2006). *İlköğretim 2. kademede matematik dersinde probleme dayalı öğrenmenin uygulanabilirliği üzerine bir araştırma*. (Yayın No. 206025) [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 1.4.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Hacıoğlu, Y. & Gülhan, F. (2021). The effects of STEM education on the students' critical thinking skills and STEM perceptions. *Journal of Education in Science Environment and Health*, 7(2), 139-155. Retrieved April 8, 2022, from <https://doi.org/10.21891/jeseh.77133>
- Hartshorne, R., Waring, S. M., & Okraski, H. (2019). Developing well-informed, critically thinking, and active citizens through the connection of modeling & simulation and social studies education. *The Clearing House*, 1(2), 48-52. Retrieved June 17, 2022, from <https://doi.org/10.1080/00098655.2019.1571988>
- Hebecci, M., T. (2019). *Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik Eğitimi Uygulamalarının Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Başarı, Bilimsel Yaratıcılık ve Tutumlarına Yönelik Etkisi*. (Yayın No. 556449) [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 10.3.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Johnson, C. C., & Sondergeld, A. T. (2020). Outcomes of an integrated stem high school: enabling access and achievement for all students. *Urban Education*, 1-27. Retrieved March 23, 2022, from <https://doi.org/10.1177/0042085920914368>
- Kadioğlu Ateş, H. ve Vatansver Bayraktar, H. (2020). İlkokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumunun İncelenmesi. *Jass Studies- The Journal of Academic Social Science Studies*, 13(83), 41-69. <http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.46823> adresinden 03.07.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Kaplan, S., & Yılmaz, F. (2021). The opinions effect of student in disadvantaged classes for stem applications. *Turkish Journal of Qualitative Research*, 1(1), 1-17. Retrieved May 15, 2022, from <https://www.nitelarastirma.org>
- Karahan, E., Canbazoglu-Bilici, S., & Unal, A. (2015). Integration of media design processes in science, technology, engineering, and mathematics (stem) education. *Eurasian Journal of Educational Research*, 15(60), 221-240. Retrieved May 19, 2022, from <https://doi.org/10.14689/ejer.2015.60.15>
- Karakaya, F., Yantırı, H., Yılmaz, G., & Yılmaz M. (2019). İlkokul öğrencilerinin stem etkinlikleri hakkında görüşlerinin belirlenmesi: 4. sınıf örneği. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 1-14. <https://doi.org/10.46778/goputeb.592351> adresinden 12.4.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Keçeci, G., Alan, B., & Kırbağ-Zengin, F. (2017). 5. sınıf öğrencileriyle stem eğitimi uygulamaları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1),1-17. <https://dergipark.org.tr/pub/kefad/issue/59263/851384> adresinden 18.4.2022 tarihinde erişilmiştir.

- Kılınç, A. (2007). Probleme dayalı öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 561-578. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49102/626594> adresinden 22.5.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Kim, D. H., Ko, D. G., & Han, M. J. (2014). The effects of science lessons applying steam education program on the creativity and interest levels of elementary students. *Journal of the Korean Association for Science Education*, 34(1), 43-54. Retrieved February 20, 2022, from <https://doi.org/10.14697/jkase.2014.34.1.1.00043>
- Kutlu-Demir, Ö. (2018). *21st century learning: integration of web 2.0 tools in turkish adult language classrooms*. (Yayın No. 505500) [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çağ Üniversitesi. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 16.4.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Lacey, T. A., & Wright, B. (2009). Employment Outlook: 2008-18-Occupational Employment Projections to 2018. *Monthly Lab. Rev.*, 132, 82. Retrieved April 28, 2022, from Lacey, T. A. & Wright, B. (2009). Employment Outlook: 2008-18-Occupational Employment Projections to 2018. *Monthly Lab. Rev.*, 132, 82. Retrieved March 12, 2022, from <https://www.bls.gov/opub/mlr/2009/11/art5full.pdf>
- Luo, W., Wei, H. R., Ritzhaupt, A. D., Huggins-Manley, A. C., & Gardner-McCune, C. (2019). Using the s-stem survey to evaluate a middle school robotics learning environment: validity evidence in a different context. *Journal of Science Education and Technology*, 28(4), 429-443. Retrieved April 19, 2022, from <https://doi.org/10.1007/s10956-019-09773-z>
- Maguth, B. (2012). Defense of the social studies: social studies programs in stem education. *Social Studies Research and Practice*, 7(2), 65-84. Retrieved March 13, 2022, from <https://doi.org/10.1108/SSRP-02-2012-B0005>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). STEM Eğitimi Raporu, http://yegitek.meb.gov.tr/STEM_Egitimi_Raporu.pdf adresinden 30.4.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Moore, T. J., Stohlmann, M. S., Wang, H. H., Tank, K. M., Glancy, A. W., & Roehrig, G.H. (2014). Implementation and integration of engineering in k-12 stem education. In S. Purzer, J. Strobel & M. Cardella, (Eds.), *Engineering in Precollege Settings: Research into Practice*. West Lafayette, (pp. 35-60). Purdue University Press. Retrieved July 2, 2022, from <https://www.researchgate.net/publication/273458545>
- Murat, A. (2018). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları ile stem'e yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Yayın No. 515427) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 11.5.2022 tarihinde erişilmiştir.
- National Council for the Social Studies, (1993 January;February). *The Social Studies Professional*. Washington DC: National Council for the Social Studies. Retrieved March 15, 2022, from <https://www.socialstudies.org/>
- Noh M. A., & Khairani, Z. A. (2020). Validating the s-stem among malaysian pre-university students. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 9(3), 421-429. Retrieved May 14, 2022, from <https://doi.org/10.15294/jpii.v9i3.24109>
- Orak, S., Çilek, A., & Yılmaz, G., F. (2020). Adaptation of traditional children's games to social studies course: stem course design for teachers. *Cypriot Journal of Educational Science*, 15(6), 1422-1438. Retrieved May 18, 2022, from <https://doi.org/10.18844/cjes.v15i6.4318>
- Ozan, F. (2019). *5. sınıf kuvvetin ölçülmesi ve sürtünme ünitesine yönelik fetemm uygulamalarının etkililiğinin çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesi*. (Yayın No. 558663) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Amasya Üniversitesi. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 16.5.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Özbilen, G. A. (2018). Stem eğitimine yönelik öğretmen görüşleri ve farkındalıkları. *Scientific Educational Studies*, 2(1), 1-21. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ses/issue/37465/414916> adresinden 13.5.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Özcan, H., & Koca, E. (2019). Stem yaklaşımı ile basınç konusu öğretiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve stem'e yönelik tutumlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 201-227. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.7902> adresinden 26.2.2022 tarihinde erişilmiştir.

- Özçelik, A., & Akgündüz, D. (2018). Üstün/özel yetenekli öğrencilerle yapılan okul dışı stem eğitiminin değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 334-351. <https://doi.org/10.24315/trkefd.331579> adresinden 21.1.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Öztürk, D. (2020). *İlkokul 4. sınıf fen bilimleri dersinde stem etkinliklerinin akademik başarıya etkisi*. (Yayın No. 628340) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ordu Üniversitesi. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 21.4.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Partnership for 21st Century Skills. (2009). *P21 framework definitions*. Ocak 15, 2023, tarihinde http://www.p21.org/storage/documents/P21_Framework_Definitions.pdf adresinden 15.2.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Pekbay, C. (2017). *Fen Teknoloji Mühendislik ve Matematik Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencileri Üzerindeki Etkileri*. (Yayın No. 454935) [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 19.3.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Pryor, C. R., & Kang, R. (2013). Project-based learning: an interdisciplinary approach for integrating social studies with stem. In R. M. Capraro, M. M. Capraro & J. Morgan (Eds.), *STEM Project-based learning: An integrated Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM)* (pp.129-138). Approach, Brill. Retrieved April 8, 2022, from https://doi.org/10.1007/978-94-6209-143-6_14
- Sadler, P. M., Coyle, H. P., & Schwartz, M. (2000). Engineering competitions in the middle school classroom: Key elements in developing effective design challenges. *The Journal of The Learning Sciences*, 9(3), 299-327. Retrieved March 14, 2022, from https://doi.org/10.1207/S15327809JLS0903_3
- Schug, M. C., Todd, R. J., & Beery, R. (1982). *Why kids don't like social studies*. National Council for the Social Studies, Boston. Retrieved February 19, 2022, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED224765.pdf>
- Seefeldt, C., Castle, S., & Falconer, R. C. (2015). *Okul öncesi / ilkokul çocukları için sosyal bilgiler öğretimi* (Çev: S. Coşkun-Keskin). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Selanik-Ay, T., & Duban, N. (2021). According to primary school teachers' views on s-stem (social studies + stem): A phenomenological research. *Open Journal for Educational Research*, 5(2), 223-244. Retrieved February 10, 2022, from <https://doi.org/10.32591/coas.ojer.0502.08223>
- Şahin, A. (2019). The role of interdisciplinary project-based learning in integrated stem education. In *STEM Education 2.0*, (pp.93-103). Brill. Retrieved May 23, 2022, from https://doi.org/10.1163/9789004405400_006
- Şahin, A., Ayar, M. C., & Adıgüzel, T. (2014). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik içerikli okul sonrası etkinlikler ve öğrenciler üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 297-322. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.1.1876> adresinden 7.5.2022 tarihinde erişilmiştir
- Tanın, K. (2021). *STEM etkinliklerinin okul öncesi öğretmen adaylarının bilgi işlemsel, eleştirel ve çok boyutlu 21. yüzyıl becerilerine etkisi*. (Yayın No. 677169) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 17.4.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Taş, Mentiş, A. (2007). Yeni sosyal bilgiler ders kitaplarına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 519-532.
- Ulu-Kalın, Ö. ve Topkaya, Y. (2017). İlkokul 4. sınıf için hazırlanan etkileşimli sosyal bilgiler öğrenci çalışma kitabının öğrencilerin kavram algılamalarına etkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(11), 910-924. <https://dergipark.org.tr/pub/mkusbed/issue/44714/555470> adresinden 13.5.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Wang, H. H., Moore, T. J., Roehrig, G. H., & Park, M. S. (2011). Stem integration: teacher perceptions and practice. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 1(2), 2. Retrieved June 6, 2022, from <https://doi.org/10.5703/1288284314636>

- Wang, Y., & Main, B., J. (2021). Postdoctoral research training and the attainment of faculty careers in social science and stem fields in the united states. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 12(3), 384-402. Retrieved June 8, 2022, from <https://doi.org/10.1108/SGPE-04-2020-0025>
- Yıldırım, B. (2016). *7. sınıf fen bilimleri dersine entegre edilmiş fen teknoloji mühendislik matematik (stem) uygulamaları ve tam öğrenmenin etkilerinin incelenmesi*. (Yayın No. 429441) [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 12.2.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Baskı)*, Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, B., & Selvi, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin stem uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 47-54. <https://doi.org/10.18506/anemon.471037> adresinden 10.4.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldırım, P. (2018). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (stem) entegrasyonuna ilişkin nitel bir çalışma. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 31-55. <https://dergipark.org.tr/pub/ataunikkefd/issue/33367/351798> adresinden 22.3.2022 tarihinde erişilmiştir.



DOI: 10.18039/ajesi.1510018

Developing a Professional Capital Scale for School Principals¹

Buse ŞENTÜRK², Çetin TERZİ³

Date Submitted: 03.07.2024

Date Accepted: 20.07.2024

Type⁴: Research Article

Abstract

Schools are among the most rapidly affected institutions by rapidly changing and developing conditions. In the face of changing conditions, ensuring adaptation to this change, producing solutions for the future and ensuring development is realized through teachers. Guiding teachers are school principals. As the decisional capital, social capital and human capital of school principals develop as a whole with the development of their professional capital, it is easier for schools to adapt to change and for countries to develop. Therefore, it is important to improve the professional capital levels of school principals. The aim of this study is to develop a scale to determine the professional capital levels of school principals in line with the opinions of teachers. The study group of the research consists of teachers working in primary and secondary school institutions. Expert opinion was consulted to ensure the content and face validity of the scale. For construct validity, EFA was conducted with the data collected from 542 teachers and CFA was conducted with the data collected from 371 teachers. As a result of EFA, a three-dimensional structure with 31 items explaining 68.46% of the total variance was formed. As a result of the CFA, $\chi^2/sd=2.31$ and goodness of fit values were found as RMSEA=0.60, NFI=0.903, CFI=0.942, IFI=0.942, GFI=0.973 and TLI=0.935. The DFA results indicate that the scale structure meets the criteria for sufficient fit with the scales. The total Cronbach's Alpha internal consistency coefficient of the measurement tool is 0.976, McDonald's Omega value is 0.957, and the Composite Reliability value is 0.968. As a result of the analyses conducted, a measurement tool has been developed that, while having the same dimensions as the factor structure developed in the international literature for professional capital, is tailored to determine the professional capital levels of school principals specific to Turkey.

Keywords: Professional capital, school principal, scale development.

Cite: Şentürk, B. & Terzi, Ç. (2024). Developing a professional capital scale for school principals. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(2), 686-704. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1510018>



¹ The scale included in this study was developed within the scope of the doctoral dissertation titled "Determining the Relationships between School Principals' Professional Capital Levels, Instructional Leadership, and Teachers' Innovative Teaching Practices," and studies related to the scale are also included in the thesis.

² (Corresponding Author) Teacher, Ministry of National Education, Turkey, busementurkk@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0003-8222-3194>

³ Assoc. Prof., Anadolu University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Turkey, cterzi@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1413-8233>

⁴ This study was conducted with the ethical approval of Anadolu University Ethics Committee, dated 28.02.2023 and numbered 494872.



DOI: 10.18039/ajesi.1510018

Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeği'nin Geliştirilmesi¹

Buse ŞENTÜRK², Çetin TERZİ³Gönderim Tarihi: 03.07.2024 Kabul Tarihi: 20.07.2024 Türü⁴: Araştırma Makalesi

Öz

Hızlı değişen ve gelişen koşullardan en hızlı etkilenen kurumların başında okullar gelmektedir. Değişen koşullar karşısında bu değişime uyumun sağlanması, ileriye yönelik çözümlerin üretilmesi ve gelişimin sağlanması öğretmenler aracılığı ile gerçekleşmektedir. Öğretmenlere yol göstericiler ise okul müdürleridir. Okul müdürlerinin profesyonel sermayelerinin gelişmesi ile birlikte karar sermayesi, sosyal sermaye ve beşeri sermaye de bir bütün halinde geliştiğinden okulların değişime uyumları ve ülkelerin gelişmesi daha kolay olmaktadır. Bu nedenle okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeylerinin geliştirilmesi önem arz etmektedir. Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin görüşü doğrultusunda okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeylerinin belirleneceği bir ölçek geliştirmektir. Araştırma ilköğretim ve ortaokul kurumlarında çalışmakta olan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracının görünüş ve kapsam geçerliğinin belirlenebilmesi için uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğine yönelik 542 öğretmenden toplanan veriler ile AFA, 371 öğretmenden toplanan veriler ile DFA uygulaması gerçekleştirilmiştir. AFA sonucu doğrultusunda varyansın toplamda %68.46'sını açıklayan 31 maddelik üç boyutlu bir yapı ortaya çıkmıştır. Sonrasında yapılan DFA sonucunda $\chi^2/sd=2.31$, uyum iyilik değerleri ise RMSEA=0.60, NFI=0.903, CFI=0.942, IFI=0.942, GFI=0.973 ve TLI=0.935 bulunmuştur. DFA sonuçları ölçek yapısının, ölçeklerle ilgili yeterli uyuma sahip olma ölçütlerini karşıladığını göstermiştir. Ölçme aracının toplam Chronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.976, McDonald's Omega değeri 0.957 ve Bileşik Güvenirlik değeri 0.968 olarak belirlenmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda, profesyonel sermayenin uluslararası literatürde geliştirilmiş faktör yapısı ile aynı boyutlarda ancak Türkiye'ye özgü okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeylerini belirleyecek bir ölçme aracı geliştirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Profesyonel sermaye, okul müdürü, ölçek geliştirme.

Atıf: Şentürk, B. ve Terzi, Ç. (2024). Okul müdürlerine yönelik profesyonel sermaye ölçeğinin geliştirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(2), 686-704. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1510018>

¹ Bu çalışmada yer verilen ölçek "Okul Müdürlerinin Profesyonel Sermaye Düzeyleri, Öğretim Liderliği ve Öğretmenlerin Yenilikçi Öğretim Uygulamaları Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi" başlıklı doktora tezi kapsamında geliştirilmiş olup, ölçek ile ilgili çalışmalara tezde de yer verilmiştir.

² (Sorumlu Yazar) Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, busenturkk@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0003-8222-3194>

³ Dr. Öğr Üyesi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, cterzi@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1413-8233>

⁴ Bu çalışma Anadolu Üniversitesi'nin 28.02.2023 tarih ve 494872 sayılı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

Giriş

Günümüzde örgütlerde yaşanan değişimler ve bu değişimlerin etkisi çok hızlı ortaya çıkmaktadır. Özellikle okullar bu değişimden en çok etkilenen ve çevresini etkileyen kurumlardandır. Küresel dünyada değişen beklentilere okulların daha kolay ve başarılı bir şekilde yanıt verebilmeleri, okul müdürlerinin profesyonel sermayelerini geliştirmeleri ile mümkün olmaktadır.

Bireylerin sahip oldukları beşeri sermaye, sosyal sermaye ve karar sermayesi bir araya gelerek profesyonel sermayeyi oluşturmaktadır. Profesyonel sermaye kavramı kişilerin okul öncesi döneminden başlayarak yetişkinlik dönemine kadar süren ve sürekli yatırım yapılarak geliştirilen uzun vadeli bir süreçtir. Profesyonel sermaye bileşenlerinden ilki olan beşeri sermaye kavramı, kişilerin eğitim ile edindikleri bilgi ve becerilerini kendi yetenekleri ile birleştirmeleri anlamına gelmektedir. Beşeri sermaye bireylerin aile yaşamı içerisinde, okul yaşamında, sosyal yaşamda ve iş yaşamında geliştirilmektedir (OECD, 2001). Formal ya da informal eğitimlerle gelişen bu sermaye ile birlikte eğitim düzeyi arttıkça kişilerin gelir düzeyi de artmakta, bunun sonucunda da bireyler eğitimlerine öncelik vermektedir (OECD, 2007). Öğretmenler açısından beşeri sermaye kavramı incelendiğinde, öğretmenin dersin konusu ile öğretim yöntem ve tekniklerine hakim olması, öğrencilerin sosyo-kültürel seviyelerini anlayabilmesi, güncel-bilimsel olayları takip etmesi, uzmanlıkları doğrultusunda kendilerini sürekli geliştirmesi gibi kavramlar ile ilişkilendirilmektedir. Okul yöneticileri açısından beşeri sermaye ise okul yöneticilerinin sahip oldukları bilgi düzeyleri, deneyimleri ve yeteneklerinin birleşiminden oluşan bir kavramdır (Hargreaves ve Fullan, 2012).

Sosyal sermaye insanların iş birliği yaparak bir araya gelmeleri sonucunda oluşmaktadır (Coleman, 1988). Aileler açısından sosyal sermaye “*ebeveynlerin fiziksel varlığına ve yetişkinlerin çocuğa verdiği öneme*” bağlıdır (Hargreaves ve Fullan, 2012). Okullar açısından ele alındığında sosyal sermaye öğretmen ve yöneticilerin birbirine güvenmesi, iş birliğine dayalı bir ortam oluşturulması (Ekinci, 2008), okulun tüm paydaşları arasında güven ve katılımın güçlendirilmesi sonucunda gelişmektedir (Harriss ve De Renzio, 1997). Okul yöneticileri açısından sosyal sermaye kavramı, okul yöneticilerinin yönetim becerileri alanında sahip oldukları birikimler ile öğretmenlerle geliştirdikleri güvene dayalı ilişkileri bir araya getirerek okul örgütünü sosyal ve teknik açıdan geliştirmeleri anlamına gelmektedir (Fullan, 2016; Hargreaves ve Fullan, 2012).

Profesyonel sermayeyi oluşturan üçüncü bileşen karar sermayesidir. Bu sermaye ise kişilerin buldukları mevcut duruma uygun en iyi ve etkili kararları alabilmeleri ile ilgilidir (Hargreaves ve Fullan, 2012). Bireylerin sosyal ve beşeri sermayelerinden etkili sonuçlar elde edebilmek için gereken bilgi, zeka ve enerji kaynaklarını en verimli şekilde kullanımlarını ifade etmektedir (Fullan, 2016). Karar sermayesi, meslektaşlarla (sosyal sermaye) etkileşim yoluyla aracılık edildiğinde geliştirilmekte, kararlar gittikçe daha iyi hale gelmektedir. Yüksek verimli stratejiler geliştirildiğinde ve bunları sürekli olarak iyileştiren ve yorumlayan ekiplerde uygulandığında daha etkili ve daha yerleşik hale gelmektedir (Hargreaves ve Fullan, 2012).

Sosyal sermaye, beşeri sermaye ve karar alma sermayelerinin birleşiminden oluşan profesyonel sermaye, “*Tüm mesleki alanlarda -ki buna öğretimle ilgili olgular da dahil edilmektedir- niteliğin artırılması ve üst düzey performanslara ulaşılması için örgütsel bütün öğelerin işbirliği ve uyum içinde harekete geçiren önemli bir faktördür. Bu bakış açısıyla profesyonel sermaye, diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim kurumlarının en başat ögesi olan öğretmenlik mesleği için hayati öneme sahiptir.*” (Hargreaves ve Fullan, 2012: 2-102).

Öğretmenlere liderlik eden, kendilerini geliştirmelerine yardımcı olan ve yön gösteren okul müdürleridir. Profesyonel sermaye oluşurken öğretmenler ve yöneticiler okul başarısı için ortak hedef belirleyerek, güvene dayalı bir ortamda birlikte çalışmakta ve birlikte öğrenmektedir (Fullan, 2016; Sergiovanni, 1998).

Okul müdürlerinin öğretim liderliği becerilerine sahip olmaları ve bu kapsamda sergiledikleri profesyonel sermaye düzeyleri eğitimin kalitesini önemli derecede etkilemektedir. Profesyonel sermayenin gelişmesi ile birlikte karar alma sermayesi, sosyal sermaye ve beşeri sermaye de bir bütün halinde geliştiğinden okulların değişime uyumları ve örgütsel amaçlarına ulaşmaları daha kolay olmaktadır. Melesse ve Belay (2022) çalışmalarında öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, işbirlikçi öğrenme stratejileri geliştirmeleri ve iş tatminlerinin artmasının profesyonel sermaye düzeylerini arttırdığını, bunun da eğitim sisteminin daha iyi bir hale dönüşümü için oldukça önemli olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlerin profesyonel öğrenmelerini arttırmak, gerekli motivasyon ile desteği sağlamak ve liderlik yapmak okul müdürünün sorumluluğundadır. Bu doğrultuda çalışmanın amacı öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeylerinin belirlenebilmesi için profesyonel sermaye ölçeği geliştirmektedir.

Yöntem

Bu bölümde ölçeğe ilişkin maddelerin oluşturulma aşamaları, çalışmaya dahil edilen örneklem, araştırma deseni, verilerin toplanması süreci, elde edilen verilerin analizi ve etik konusuna yer verilmiştir.

Ölçeğe Yönelik Madde Havuzunun Oluşturulması

Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeği'nin geliştirilmesi sürecinde profesyonel sermaye kavramı incelenmiş ve ilgili alan yazın ayrıntılı bir biçimde gözden geçirilmiştir. Profesyonel sermaye kavramını oluşturan sosyal sermaye, karar sermayesi ve beşeri sermaye alt boyutlarına yönelik 48 soruluk madde listesi belirlenmiştir. Maddeler belirlenirken ölçeklerin boyutlarıyla olan yapısal ve teorik bağlantıları göz önünde tutulmuştur. Taslak ölçme formuna ilişkin beş eğitim bilimleri alanında çalışan akademisyen, bir ölçme ve değerlendirme alan uzmanı, bir rehberlik ve psikolojik danışman ile bir Türkçe öğretmenin değerlendirilmelerine başvurulmuştur. Yukarıda adı geçen uzmanlardan, maddelerin açık ve anlaşılır olma durumları, maddelerin yer aldığı boyutu destekleme durumu ile maddelerin uygunluğu ölçütleri çerçevesinde görüşler elde edilmiş, öngörülen değişiklikleri ilgili maddelerin yanına belirtmeleri talep edilmiştir.

Pilot çalışma sonrasında ölçek maddeleri yeniden değerlendirilmiş, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılarak geçerlik ve güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Akabinde ölçeğe son hali verilmiş ve gönüllü katılım formu hazırlanmıştır. Araştırma kapsamında geliştirilen Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeği'nin geçerlilik ve güvenilirlik uygulamaları 2023-2024 bahar döneminde gerçekleştirilmiştir.

Örneklem

İstanbul ili Arnavutköy ilçesi Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yer alan devlet ilk ve ortaokul kurumlarında 2023-2024 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan 2075 öğretmen araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem belirlenirken olasılığa dayalı

basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemle göre evrendeki tüm öğretmenlerin seçilme olasılığı birbirine eşittir (Can, 2020). Örneklem büyüklüğünün belirlenmesi için $n = Nt^2pq / d^2(N - 1) + pq$ formülü kullanılmıştır. Formüle göre n simgesi örneklemedeki kişi sayısını, N evrendeki kişi sayısını, p incelenen durumun gerçekleşme ihtimalini, q incelenen durumun gerçekleşmeme ihtimalini, d örneklem hatasını ve t simgesi t tablosundaki teorik değeri temsil etmektedir. Yapılan işlemler sonucunda 384 kişiye ulaşılması gerektiği belirlenmiştir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013). Bu doğrultuda araştırmada 2023-2024 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki devlet ilkökul ve ortaokullarında çalışan 913 öğretmen yer almıştır. AFA ve DFA için ayrı örneklem oluşturulmuştur. AFA 542 öğretmenden elde edilen veri seti ile DFA ise 371 öğretmenden elde edilen veri seti ile gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1

Profesyonel Sermaye Ölçeği AFA Uygulamasına Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Özellik	Değişken	f	%
Cinsiyet	<i>Kadın</i>	343	63.3
	<i>Erkek</i>	199	36.7
Okul Türü	<i>İlkokul</i>	223	41.1
	<i>Ortaokul</i>	319	58.9
Mesleki Kıdem	<i>1-5 yıl</i>	205	37.8
	<i>6-10 yıl</i>	152	28.0
	<i>11-15 yıl</i>	93	17.2
	<i>16-20 yıl</i>	39	7.2
	<i>21 yıl ve üzeri</i>	53	9.8
Öğrenim Durumu	<i>Lisans</i>	476	87.8
	<i>Lisansüstü</i>	66	12.2
Brans	<i>Sınıf</i>	176	32.5
	<i>Fen Bilimleri</i>	40	7.4
	<i>Görsel Sanatlar</i>	7	1.3
	<i>Müzik</i>	8	1.5
	<i>Sosyal Bilgiler</i>	46	8.5
	<i>İngilizce</i>	37	6.8
	<i>Beden Eğitimi</i>	24	4.4
	<i>Matematik</i>	41	7.6
	<i>Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi</i>	32	5.9
	<i>Türkçe</i>	56	10.3
	<i>Teknoloji ve Tasarım</i>	6	1.1
	<i>Rehberlik ve Psikolojik Danışman</i>	29	5.4
	<i>Okul Öncesi</i>	14	2.6
	<i>Özel Eğitim</i>	17	3.1
	<i>Bilişim Teknolojileri</i>	9	1.7
Toplam		542	100

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin 343'ünün (%63.3) kadın, 199'unun (%36.7) erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü açısından incelendiğinde 223'ünün (%41.1) ilkökulda, 319'unun (%58.9) ortaokulda çalıştıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımları incelendiğinde 205'inin (%37.8) 1-5 yıl, 152'sinin (%28.0) 6-10 yıl, 93'ünün (%7.2) 11-15 yıl, 39'unun (%7.2) 16-20 yıl ve 53'ünün (%9.8) 21 yıl ve üzeri süredir okullarda çalıştıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenim

durumları incelendiğinde 476'sının (%87.8) lisans ve 66'sının (%12.2) lisansüstü mezunu oldukları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin branşlara göre dağılımları incelendiğinde 176'sının (%32.5) Sınıf öğretmeni, 40'ının (%7.4) Fen Bilimleri öğretmeni, 41'inin(%7.6) Matematik öğretmeni, 56'sının (%10.3) Türkçe öğretmeni, 46'sının (%8.5) Sosyal Bilgiler öğretmeni, 37'sinin (%6.8) İngilizce öğretmeni, 8'inin (%1.5) Müzik öğretmeni, 24'ünün(%4.4) Beden Eğitimi öğretmeni, 7'sinin (%1.3) Görsel Sanatlar öğretmeni, 17'sinin (%3.1) Özel Eğitim öğretmeni, 29'unun (%5.4) Rehberlik ve Psikolojik Danışman, 14'ünün (%2.6) Okul Öncesi öğretmeni, 6'sının (%1.1) Teknoloji ve Tasarım öğretmeni, 9'unun (%1.7) Bilişim Teknolojileri öğretmeni ve 32'sinin (%5.9) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni olduğu belirlenmiştir.

Profesyonel Sermaye Ölçeği DFA çalışmasında katılan öğretmenlerin demografik bilgilerinin yer aldığı bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Profesyonel Sermaye Ölçeği'nin DFA Uygulamasına Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Özellik	Değişken	f	%
Cinsiyet	<i>Kadın</i>	250	67.4
	<i>Erkek</i>	121	32.6
Okul Türü	<i>İlkokul</i>	99	26.7
	<i>Ortaokul</i>	272	73.3
Mesleki Kıdem	<i>1-5 yıl</i>	174	46.9
	<i>6-10 yıl</i>	108	29.1
	<i>11-15 yıl</i>	48	12.9
	<i>16-20 yıl</i>	29	7.8
	<i>21 yıl ve üzeri</i>	12	3.2
Öğrenim Durumu	<i>Lisans</i>	326	87.9
	<i>Lisansüstü</i>	45	12.1
Branş	<i>Teknoloji ve Tasarım</i>	3	0.8
	<i>Beden Eğitimi</i>	16	4.3
	<i>Müzik</i>	3	0.8
	<i>Türkçe</i>	37	10.0
	<i>Sosyal Bilgiler</i>	61	16.4
	<i>İngilizce</i>	40	10.8
	<i>Matematik</i>	42	11.3
	<i>Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi</i>	34	9.2
	<i>Görsel Sanatlar</i>	7	1.9
	<i>Fen Bilimleri</i>	32	8.6
	<i>Sınıf</i>	61	16.4
	<i>Rehberlik ve Psikolojik Danışma</i>	8	2.2
	<i>Okul Öncesi</i>	20	5.4
	<i>Özel Eğitim</i>	3	0.8
	<i>Bilişim Teknolojileri</i>	4	1.1
	Toplam		371

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin 121'inin (%32.6) erkek ve 250'sinin (%67.4) kadın olduğu belirlenmiştir. Analize katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü açısından incelendiğinde 99'unun (%26.7) ilkokulda, 272'sinin (%73.3) ortaokulda çalıştıkları

belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımları incelendiğinde 174'ünün (%46.9) 1-5 yıl, 108'inin (%29.1) 6-10 yıl, 48'inin (%12.9) 11-15 yıl, 29'unun (%7.8) 16-20 yıl ve 12'sinin (%3.2) 21 yıl ve üzeri süre zarfında okullarda çalıştıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenim durumları incelendiğinde 326'sının (%87.9) lisans ve 45'inin (%12.1) lisansüstü eğitim aldıkları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin branş değişkeni doğrultusunda dağılımları incelendiğinde 61 katılımcının (%16.4) Sınıf öğretmeni, 32'sinin (%8.6) Fen Bilimleri öğretmeni, 42'sinin (%11.3) Matematik öğretmeni, 37'sinin (%10.0) Türkçe öğretmeni, 61'inin (%16.4) Sosyal Bilgiler öğretmeni, 40'inin (%10.8) İngilizce öğretmeni, 3'ünün (%0.8) Müzik öğretmeni, 16'sinin (%4.3) Beden Eğitimi öğretmeni, 7'sinin (%1.9) Görsel Sanatlar öğretmeni, 3'ünün (%0.8) Özel Eğitim öğretmeni, 8'inin (%2.2) Rehberlik ve Psikolojik Danışman, 20'sinin (%5.4) Okul Öncesi öğretmeni, 3'ünün (%0.8) Teknoloji ve Tasarım öğretmeni, 4'ünün (%1.1) Bilişim Teknolojileri öğretmeni ve 34'ünün (%9.2) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni olduğu belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde kapsam ve görünüş geçerliğinin belirlenebilmesi için uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Yapı geçerliği için AFA ve DFA yapılmıştır. Ölçeğe ait modelin uyum iyiliği indekslerinde serbestlik derecesi (sd), Khikare (χ^2), RMSEA, NFI, CFI, IFI, GFI ve TLI ölçütleri incelenmiştir. Ölçeğin iç tutarlık güvenilirliğinin hesaplanmasında Cronbach Alpha (α), McDonald's Omega (ω) ve Bileşik Güvenirlik (CR) değerlerinden yararlanılmıştır. Analizler IBM SPSS Statistics 22.0 ve JASP 0.18.3.0 programları ile yapılmıştır.

Etik Konular

Araştırmanın gerçekleştirilmesi için Anadolu Üniversitesi 'Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 494872 evrak numarası ve 28.02.2023 tarihli izin belgesi ile uygulama izinleri alınmıştır. Sonraki aşamada İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan 73768324 belge numarası ve 05.04.2023 tarihli izin ile ölçme aracı ilk ve ortaokulda çalışan öğretmenlere uygulanması için hazır hale gelmiştir. Çalışma kapsamında yer alan öğretmenler ile görüşülerek çalışmanın genel ve alt amaçlarına ilişkin bilgilendirme yapılmıştır. Gönüllü öğretmenlere ölçek uygulanmıştır. Araştırma etik kuralları çerçevesinde öğretmenlerin kimliklerini ortaya çıkaran kişisel bilgilere yer vermemeleri belirtilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeği'nin; kapsam geçerliği, açıklayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi ve güvenilirlik çalışmaları ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeği'nin Kapsam Geçerliği

Taslak ölçme formu eğitim bilimleri alanından beş akademisyen, ölçme ve değerlendirme alanından bir uzmanı, bir rehberlik ve psikolojik danışman ile bir Türkçe öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarından ölçeğin madde ve boyut ilişkisi,

maddenin uygunluk derecesi, maddelerin açık ve anlaşılır olması bakımından değerlendirmeleri sonucunda gerekli düzenlemeler yapılarak dört madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçek 44 maddeden oluşmuş, geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin analizleri için son hali verilmiştir.

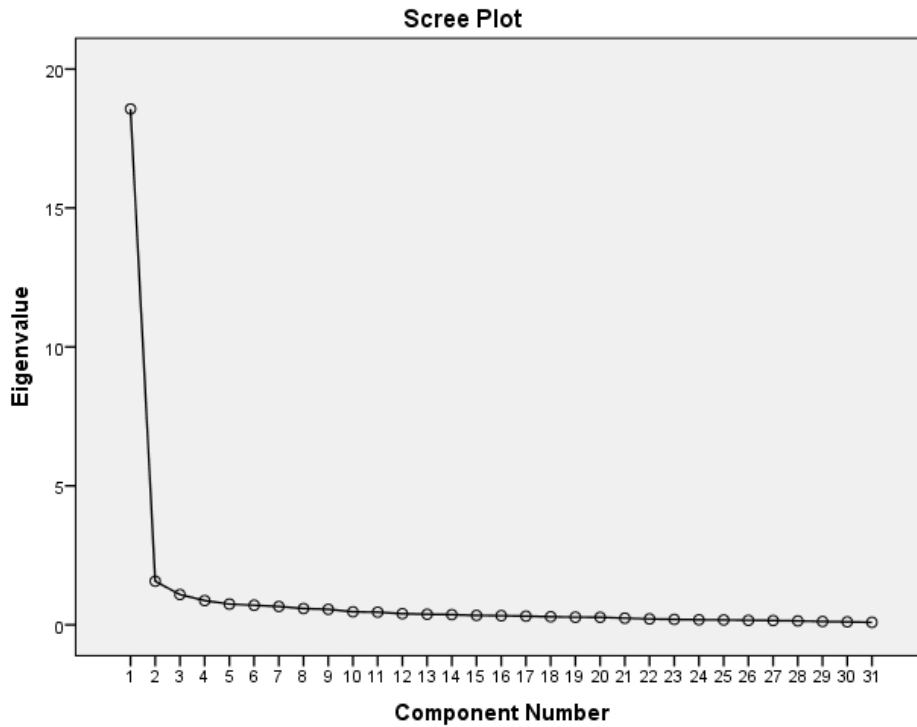
Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeği'nin Açımlayıcı Faktör Analizi

Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeği'nin yapısal geçerliğine yönelik toplanan veriler ile Kaiser-Meyer-Olkin indeksi (KMO) ile Bartlett Küresellik Testi analizleri yapılmıştır. Analizler sonucunda KMO değerinin .972 ve Bartlett Küresellik Testi değerinin ($\chi^2_{465} = 16436.140, p < .05$) de olduğu bulgulanmıştır. Serbestlik derecesi $n(n - 1)/2$ formülü ile hesaplanmakta olup $\frac{31(31-1)}{2} = 465$ olarak belirlenmiş ve sonuç anlamlı olarak yorumlanmıştır ($p < .05$). Bu sonuçlar doğrultusunda 542 öğretmenden elde edilen verilerin faktörlenebilir olduğu ispatlanmıştır. Faktör analizi bir boyutu ölçen birbiri ile bağlantılı çok sayıda değişkenin birlikte değerlendirilerek az sayıda faktörle açıklandığı istatistiksel bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2020).

AFA uygulamasında faktör sayısı belirlenirken yamaç birikinti grafiği, açıklanan varyans oranı ve öz-değer incelenmektedir. Alan yazında öz değeri 1 ve üzeri olan faktörler önemli faktör olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2020).

Şekil 1

Ölçek Maddelerinin Özdeğerlerine Ait Yamaç Birikinti Grafiği



Geliştirilen Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeği'nin özdeğerler ile birlikte faktör sayısına ilişkin Şekil 1'deki yamaç birikinti grafiği dikkate alındığında, ölçek açısından anlamlı kırılma noktalarının 2. ve 3. faktörlerde gerçekleştiği ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda ölçeğin üç faktörden oluştuğuna karar verilmiştir. Ölçeğin açıklanan toplam varyansına ilişkin bilgiler Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3*Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

Başlangıç özdeğerleri			Çıkartılmış kareli yüklerin toplamı			Döndürülmüş kareli yüklerin toplamı		
M	Toplam	Açıklanan Varyans %	Toplam	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %
1	18.565	59.888	18.565	59.888	59.888	8.845	28.532	28.532
2	1.570	5.066	1.570	5.066	64.954	8.056	25.987	54.518
3	1.089	3.513	1.089	3.513	68.467	4.324	13.948	68.467

Not: Faktör çıkarma yöntemi: Temel Bileşenler Analizi

Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeği'nin faktör deseninin ortaya konulması için Temel Bileşenler Analizi, Varimax dik döndürme yöntemi tercih edilmiştir. AFA uygulamasında her bir maddenin ortak varyans açıklama değerlerinin 0.30'dan büyük olması beklenmektedir. Analiz sonucunda maddelerin varyans oranlarının 0.476 – 0.806 aralığında değerler aldığı ve soruların ortak varyans açıklama oranlarının yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2020). Üç faktör için gerçekleştirilen analizde birden fazla faktörde aynı anda bulunan maddelerin yük değeri arasındaki farkın 0.10 ve üzerinde olmayan maddeler tespit edilmiştir (Büyüköztürk, 2020). Bu doğrultuda 2, 9, 11, 15, 17, 18, 21, 32, 38, 40, 42, 43 ve 44. sorular analizden çıkarılmıştır. Analiz sonucunda üç boyuttan (liderlik ve iletişim, yönetsel beceriler ve okul kültürü ve iklim) ve 31 maddeden oluşan veri toplama aracı elde edilmiştir. Liderlik ve iletişim boyutu toplam varyansın %28.532'sini, yönetsel beceriler boyutu toplam varyansın %25.987'sini ve okul kültürü ve iklim boyutu toplam varyansın %13.948'ini açıklamaktadır. Tablo 4'de 31 maddeden oluşan ölçeğin boyutları, bu boyutların altında yer alan maddeler, faktör yükleri ve Cronbach Alpha katsayıları gösterilmiştir.

Tablo 4*Okul Müdürlerinin Profesyonel Sermaye Ölçeği'nin AFA Sonuçları*

Faktörler ve Maddeler	Faktör Yükleri		
	1	2	3
Liderlik ve İletişim $\alpha=0.967$			
2.Okul müdürüm, mesleki haklarımı savunur.	0.663	0.343	0.314
3.Okul müdürüm bir liderdir.	0.693	0.385	0.263
4.Okul müdürüm, öğretmenlere karşı adildir.	0.806	0.281	0.279
5.Okul müdürüm, öğretmenlere karşı tarafsızdır.	0.792	0.288	0.298
6.Okul müdürüm, öğretmenlere karşı dürüsttür.	0.762	0.290	0.306
7.Okul müdürüm, öğretmenlere saygı duyar.	0.738	0.279	0.328

Tablo 4
(Devam)

Faktörler ve Maddeler	Faktör Yükleri		
	1	2	3
12. Okul müdürüm, öğretim konusunda farklı fikirlere saygı duyar.	0.595	0.402	0.369
25. Öğretimle ilişkili sorunlar, müdür ve öğretmen iş birliği ile çözülür.	0.626	0.465	0.285
26. Okul müdürüm, alınan kararları net bir şekilde açıklar.	0.613	0.480	0.284
27. Okul müdürüm, okul kaynaklarının kullanımında şeffaf bir yöntem izler.	0.627	0.506	0.205
28. Okul müdürüm, farklı görüşlere açıktır.	0.683	0.472	0.190
29. Okul müdürüm, önerilere açıktır.	0.681	0.412	0.244
30. Okul müdürümün aldığı kararlara güvenirim.	0.676	0.494	0.257
31. Okul müdürüm, öğretmen görevlendirmelerini (nöbet, proje vb.) adil biçimde yapar.	0.674	0.325	0.289
Yönetmel Beceriler $\alpha=0.967$			
13. Okul müdürüm, öğretmenlerin başarılarını ödüllendirir.	0.355	0.532	0.364
14. Okul müdürüm, öğretmenlerin lisansüstü eğitim almasını destekler.	0.247	0.608	0.318
15. Okul müdürüm, öğrenci başarısını takip eder.	0.299	0.692	0.376
16. Okul müdürüm, öğrenci başarısını arttırmaya odaklanır.	0.369	0.677	0.343
17. Okul müdürüm, öğretim süreçlerine liderlik eder.	0.475	0.645	0.307
18. Okul müdürüm, öğretim konusunda güncel gelişmeleri takip eder.	0.366	0.659	0.355
19. Okul müdürüm, kariyer gelişimimi destekler.	0.405	0.676	0.311
20. Okul müdürüm, mesleki öğrenmemi destekler.	0.457	0.674	0.290
21. Okul müdürüm, yaptığım öğretimi denetler.	0.331	0.774	0.121
22. Okul müdürüm, denetlediği öğretim etkinliklerime ilişkin geri bildirim sağlar.	0.341	0.758	0.158
23. Okul müdürüm, okulumdaki öğretmenleri denetler.	0.237	0.772	0.111
24. Okul müdürüm, öğretim teknolojilerini kullanmamda beni destekler.	0.342	0.641	0.334
Okul Kültürü ve İklim $\alpha=0.836$			
1. Okulumda düzenli olarak sosyal etkinlik gerçekleştirilir.	0.111	0.294	0.614
8. Okulumda 'biz' duygusu hâkimdir.	0.413	0.280	0.595
9. Okulumda çalışmaktan mutluluk duyarım.	0.410	0.166	0.750
10. Okulumda kendimi güvende hissederim.	0.433	0.222	0.718
11. Bireysel başarıdan çok okulun başarısı önemlidir.	0.287	0.290	0.580
Açıklanan Varyans=%68.467			
Ölçek Toplam $\alpha=0.976$			

*Varimax Rotasyonu

Tablo 4'de yer aldığı gibi, AFA göstergeleri sonucunda üç boyuttan ve 31 maddeden oluşan bir ölçek yapısı elde edilmiştir. Bu yapıya göre 2, 3, 4, 5, 6, 7, 12, 25, 26, 27, 28, 29, 30 ve 31. maddeler Liderlik ve İletişim; 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 ve 24. maddeler Yönetmel Beceriler ve 1, 8, 9, 10 ve 11. maddeler Okul Kültürü ve İklim boyutlarında yer almaktadır. Liderlik ve iletişim boyutunda yer alan maddelerin sahip oldukları faktör yük değerlerinin .595 ve .806, yönetmel beceriler boyutunda yer alan maddelerin sahip oldukları faktör yük değerlerinin .532 ve .774, okul kültürü ve iklimi boyutunda yer alan maddelerin sahip

oldukları faktör yük değerlerinin .580 ve .750 aralığında oldukça yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2020). Ölçeğin açıkladığı toplam varyans oranı %68.467 olarak belirlenmiştir.

Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi

AFA sonucunda belirlenen üç boyuttan oluşan ve 31 maddelik ölçek yapısını doğrulamak için yapılan DFA için 371 öğretmenden elde edilen veriler JASP 0.18.3.0 programı ile gerekli analizlere tabi tutularak uyum indeksi değerleri değerlendirilmiştir.

Tablo 5

Profesyonel Sermaye Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizinden Elde Edilen Uyum Değerleri

Uyum Değerleri								
RMSEA	NFI	CFI	IFI	GFI	TLI	NNFI	χ^2	χ^2/sd
0.09	0.799	0.835	0.836	0.942	0.822	0.822	1992.584	4.623

Tablo 5'de sunulan uyum indeksleri incelendiğinde ölçeğin uyuma yönelik değerlerinin kabul edilebilir sınırlara ilişkin ölçütleri karşılamadığı görülmüştür. Modifikasyon önerileri doğrultusunda artık kovaryans değeri yüksek olan madde çiftlerine ait hata terimleri arasında bağlantı kurularak 3 ve 4., 5 ve 6., 8 ve 9., 11 ve 12., 15 ve 16., 16 ve 20., 17 ve 18., 18 ve 19., 19 ve 21., 21 ve 22., 23 ve 24., 23 ve 25., 24 ve 25., 29 ve 30. maddeler arasında yeni kovaryanslar oluşturulmuştur. DFA'ya yönelik yapılan çalışmalar sonucunda ortaya çıkan değerler ve literatürde kabul edilme standartları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

DFA Uyum İndeksleri

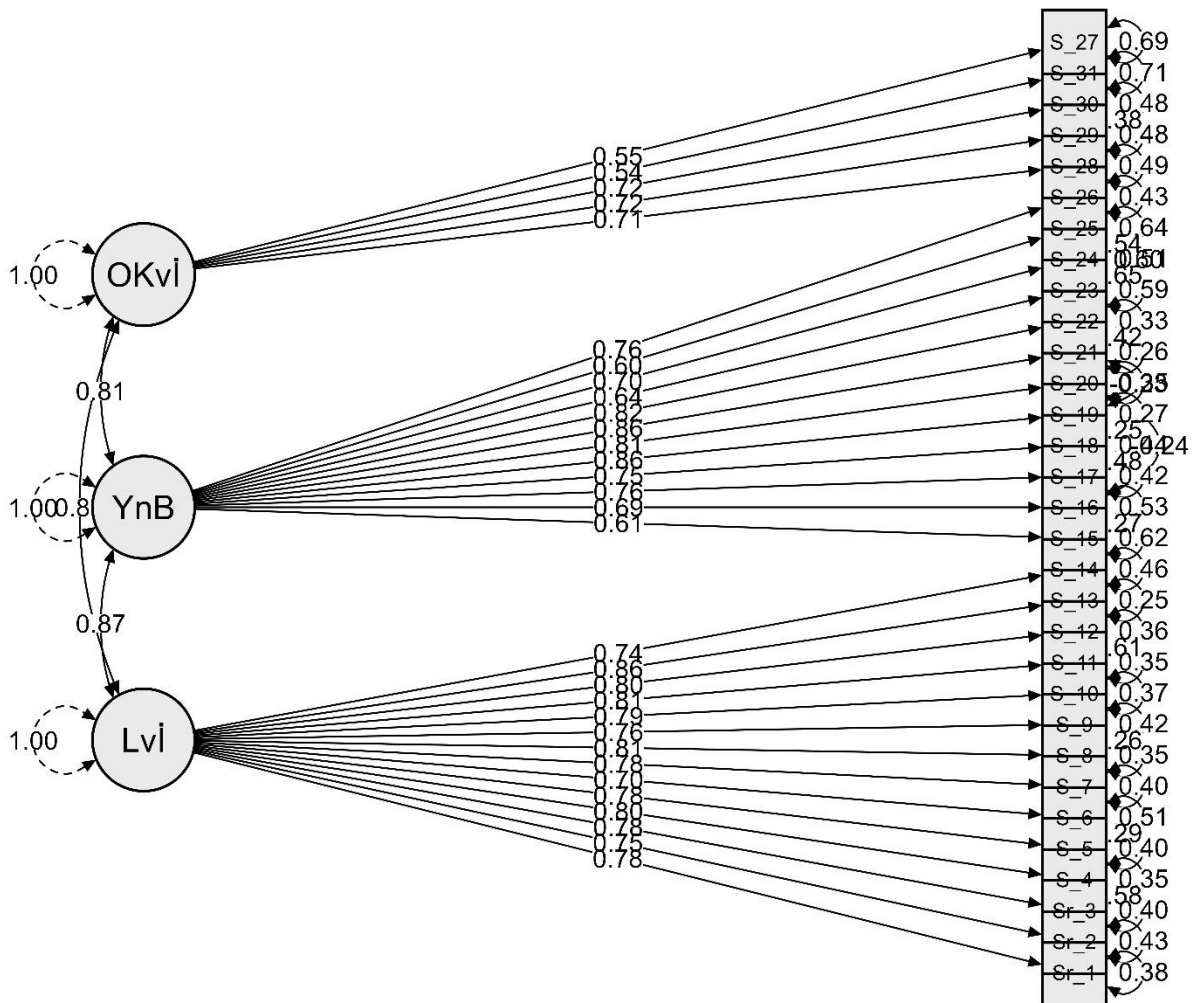
Uyum ölçütü	Kabul edilebilir değer	Kaynak	DFA
Örneklem sayısı	Madde (31*5=155)	Kass ve Tinsley (1979)	371
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	Sümer (2000)	2.318
RMSEA	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	Hooper ve diğerleri (2008)	.060
NFI	$0.80 \leq NFI \leq 0.95$	Uzun ve diğerleri (2010)	.903
CFI	$0.90 \leq CFI \leq 1.00$	Steiger (2007)	.942
IFI	$0.90 \leq IFI \leq 0.95$	Baumgartner ve Homburg (1996)	.942
GFI	$0.95 < GFI$	Uslu (2015)	.973
TLI	$0.90 \leq TLI \leq 1.00$	Schermelleh-Engel ve diğerleri (2003)	.935

Tablo 6 incelendiğinde DFA için 371 kişiden veri toplanması alan yazında önerilenin üzerindedir. χ^2/sd oranı 2.318 olarak hesaplanarak kabul edilebilir değer aralığında olduğu belirlenmiştir. RMSEA'nın 0.05'e eşit ya da altında değerler alması iyi uyum, 0.05-0.08 arasında değerler alması yeterli uyum göstergesi şeklinde nitelendirilmektedir (Hooper ve

diğerleri, 2008). Araştırmada profesyonel sermaye ölçeğinin RMSEA değeri 0.060 olarak saptanmış ve modelin bu değer doğrultusunda modelin yeterli bir uyum düzeyini sağladığı belirlenmiştir. Modelin NFI değeri 0.903, CFI değeri 0.942, IFI değeri 0.942, GFI değeri 0.973 ve TLI değeri 0.935 olarak belirlenmiştir. Bu değerlerin tamamının kabul edilebilir değer aralıklarında oldukları saptanmıştır (Moosbrugger ve Müller, 2003; Schermelleh-Engel ve diğerleri, 2003; Steiger, 2007; Tucker ve Lewis, 1973; Uslu, 2015; Uzun vd., 2010). Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeği'nin faktör yapısı elde edilen bu veriler doğrultusunda doğrulanmıştır. Şekil 2'de DFA uygulaması ile elde edilen ölçeğin gözlenen değişkenler arasındaki ilişki ve hata varyansları sunulmuştur.

Şekil 2

DFA Diyagramı



Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeği'nin güvenilirlik değerleri Cronbach Alpha, McDonald's Omega ve Bileşik Güvenirlik katsayıları üzerinden hesaplanmıştır. Elde edilen değerler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7*Profesyonel Sermaye Ölçeğinin Boyutlarının Güvenirlik Katsayıları*

Boyut	Cronbach Alpha(α)	McDonald's Omega(ω)	Bileşik (CR)	Güvenirlik
Liderlik ve İletişim	0.957	0.947	0.926	
Yönetmel Beceriler	0.936	0.899	0.944	
Okul Kültürü ve İklim	0.789	0.773	0.913	
Toplam	0.968	0.957	0.968	

Tablo 7 incelendiğinde ölçme aracının Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının .968 olduğu görülmektedir. Liderlik ve iletişim boyutunun Cronbach Alpha katsayısı .957, yönetmel beceriler boyutunun Cronbach Alpha katsayısının .936 ve okul kültürü ve iklim boyutunun Cronbach Alpha katsayısının .789 olduğu belirlenmiştir. Cronbach Alpha katsayısının .70 ve üzerinde olması, ölçek güvenilirliği sağlanmış olduğu şeklinde nitelendirilmektedir (Durmuş ve diğerleri, 2013). Ölçeğin McDonald's Omega değeri .957 olarak belirlenmiştir. Liderlik ve iletişim boyutunun McDonald's Omega değerinin .947, yönetmel beceriler boyutunun McDonald's Omega değerinin .899 ve okul kültürü ve iklim boyutunun McDonald's Omega değerinin .773 olduğu görülmektedir. Ölçeğin CR değerinin .968, liderlik ve iletişim boyutunun CR değerinin .926, yönetmel beceriler boyutunun CR değerinin .944 ve okul kültürü ve iklim boyutunun CR değerinin .913 olduğu belirlenmiştir. CR değerinin .70 ve üzerinde olması ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Hair ve diğerleri, 2010). Ayrıca ölçme aracını oluşturan üç boyuttaki maddelerin toplam korelasyon değerleri incelenmiş ve bu korelasyon değerlerinin .30'un üzerinde olduğu saptanmıştır (Tavşancıl, 2002). Dolayısıyla Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeği'nin iç tutarlılığa sahip olduğu belirlenmiştir.

Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeği'nin güvenilirliğini sınamak için %27'lik alt grup ve %27'lik üst grubun madde ortalama puanları analiz edilmiştir. Yapılan fark incelemeleri doğrultusunda öğretmenlerin puanları büyüklüklerine göre sıralanmıştır. Gerçekleştirilen bağımsız örneklem t testi analizleri doğrultusunda tüm maddelerde iki grubun madde ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .05$). Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeğinin güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğu ve yapıyı ölçmeye yönelik maddelerin kişileri birbirinden ayırt ettiği ifade edilebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışma öğretmenlerin okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeylerine yönelik görüşlerinin belirlenmesinde kullanılabilecek bir ölçek geliştirme amacı ile hazırlanmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda öncelikle alan yazın incelemesi yapılmış, madde havuzu oluşturulmuş, madde havuzu uzmanların görüşüne sunulmuş ve pilot uygulaması yapılarak ölçeğin kapsam geçerliği sağlanmıştır. Ardından hazırlanan ölçek taslağı çalışma grubuna uygulanarak elde edilen veriler ile AFA gerçekleştirilmiştir. AFA sonucunda toplam 31 madde ve üç boyuttan oluşan bir ölçek yapısı elde edilmiştir. AFA sonrasında yapılan DFA sonucunda $\chi^2/sd=2.318$, uyum iyiliği değerleri RMSEA=0.60, NFI=0.903, CFI=0.942, IFI=0.942, GFI=0.973 ve TLI=0.935 bulunmuştur. Elde edilen DFA sonuçları ölçek yapısının yeterli uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Chronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.976, Liderlik ve İletişim boyutu Chronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.967, Yönetmel Beceriler boyutu Chronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.953 ve Okul Kültürü ve İklim boyutu Chronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.836 olarak belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğin McDonald's Omega değeri .957 olarak belirlenmiştir. Liderlik ve İletişim boyutunun McDonald's Omega değeri .947,

Yönetmel Beceriler boyutunun McDonald's Omega değeri .899 ve Okul Kültürü ve İklim boyutunun McDonald's Omega değeri .773 olduğu görülmektedir. Ölçeğin CR değerinin .968, Liderlik ve İletişim boyutunun CR değerinin .926, Yönetmel Beceriler boyutunun CR değerinin .944 ve Okul Kültürü ve İklim boyutunun CR değerinin .913 olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak Liderlik ve İletişim, Yönetmel Beceriler ve Okul Kültürü ve İklim olmak üzere üç boyuttan ve beşli likert tipinde 31 maddeden oluşan, geçerlik ve güvenilirlik açısından gerekli ölçütleri karşılayan bir Okul Müdürleri İçin Profesyonel Sermaye Ölçeği geliştirilmiştir.

Özellikle Hargreaves ve Fullan'ın (2012) *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School* kitabının yayımlanması ile birlikte eğitim alanında daha fazla çalışılan profesyonel sermaye ile ilgili alan yazında çeşitli ölçekler geliştirildiği görülmektedir. Özkan ve Oğuz (2023) tarafından okul yöneticilerinin profesyonel sermaye düzeylerini ortaya çıkarmaya yönelik altı boyut ve 37 maddeden oluşan ölçek geliştirilmiştir. Özlük (2023) tarafından üç boyut ve 23 maddeden oluşan Öğretmenlerin Profesyonel Sermayesi Ölçeği Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır. Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim üyelerinin profesyonel sermaye düzeylerini belirlemek amacıyla Soyer (2023) tarafından üç faktör ve 16 maddeden oluşan ölçek geliştirilmiştir. Ayrıca ilgili alan yazında öğretmenlerin profesyonel sermayesi ile ilgili yapılan çeşitli çalışmalar mevcuttur (Coşkun, 2018; Hargreaves ve Fullan, 2012; Major ve Weiner, 2021; Melesse ve Belay, 2022; Nolan ve Molla, 2017).

Fullan ve diğerlerine (2015) göre okullarda öğrencilerin başarısının artırılması için öğretmenler ve okul müdürlerinin güvene dayalı bir ortamda geliştirdikleri profesyonel ilişki çerçevesinde, uzman oldukları eğitim alanı doğrultusunda kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Geliştirilen beşeri sermaye, sosyal sermaye ve karar alma sermayesi ile birlikte okullar da öğrencilerin yüksek başarılar elde ettikleri kurumlar haline dönüşmektedir (Richardson, 2017). 21.yüzyılda okulların kendilerini dönüştürerek yeni çağa uyum sağlamaları ancak bu şekilde mümkün olmaktadır. Okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeylerinden doğrudan etkilenen ve eğitim sistemine yön veren öğretmenler olduğundan dolayı (Hargreaves ve Fullan, 2012) öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okul müdürlerinin profesyonel sermaye düzeylerinin belirlenmesi önem arz etmektedir.

Çağdaş liderlik teorileri, liderliğin sadece bireye bağlı özelliklere dayalı olarak kendisini bu özellikler çerçevesinde tanımlanamayacağını; lider-izleyen etkileşimi ve bu etkileşimin izleyen üzerinde bıraktığı algıların lider tanımlamasında daha önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu anlayışa dayalı olarak, çalışma özellikle öğretmenlerin okul müdürlerinin profesyonel sermayelerine yönelik görüşlerine dayalı bir ölçek geliştirme çalışması olması nedeniyle alan yazındaki diğer profesyonel sermaye ölçeklerinden farklıdır.

Okul Müdürlerine Yönelik Profesyonel Sermaye Ölçeği farklı durumlara (eğitim kademesi, okul bölgesi, özel okul-devlet okulu, çalışma gruplarına ve de farklı okul paydaşlarına uygulanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin geniş uygulamalar gerçekleştirilebilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Yazarlar bu araştırmaya eşit oranda katkı sağlamışlardır.

Çatışma Beyanı

Yazarlar bu araştırmada çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedirler.

Kaynakça

- Baumgartner, H., & Homburg C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: a review. *International Journal of Research in Marketing*, 13(2), 139-161.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. (28. Baskı). Pegem Akademi. <https://www-turcademy-com.offcampus.anadolu.edu.tr/tr> adresinden 03.07.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (29. Baskı). Pegem Akademi <https://www-turcademy-com.offcampus.anadolu.edu.tr/tr> adresinden 03.07.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Can, A. (2020). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (9. Baskı). Pegem Akademi. <https://www-turcademy-com.offcampus.anadolu.edu.tr/tr> adresinden 03.07.2024 tarihinde erişilmiştir
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociolog*, 94(1), 95-120. <https://www.jstor.org/stable/2780243> adresinden 03.07.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Coşkun, Y. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin profesyonel kapital düzeyine ilişkin bir inceleme*. (542395) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 03.07.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Durmuş, B., Yurtkoru, E. S., ve Çinko, M. (2013). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. (5. Baskı). Beta Yayınları.
- Ekinci, A. (2008). *Genel liselerdeki sosyal sermaye düzeyinin ÖSS başarısına etkisi*. (221676) [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 03.07.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Fullan M. (2016). Amplify Change With Professional Capital. *Explore The Standards for Professional Learning*. 37(1), 44-56.
- Fullan, M., Rincon-Gallardo, S., & Hargreaves, A. (2015). Professional capital as accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 23(15). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1998> adresinden 29.06.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (seventh edition). Prentice Hall.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.
- Harriss, J. V., & De Renzio, P. (1997). Missing link or analytically missing? The concept of social capital. *Journal of International Development*, 9(7), 919-937.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Kass, R. A., & Tinsley, H. E. A. (1979). Factor Analysis. *Journal of Leisure Research*, 11, 120-138. <https://doi.org/10.1080/00222216.1979.11969385> adresinden 29.06.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Major, L.E., & Weiner J.M., (2021), "Rethinking social mobility in education: looking through the lens of professional capital", *Journal of Professional Capital and Community*, 6(4), 301-317. <https://doi.org/10.1108/JPC-09-2020-0070> adresinden 29.06.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Melesse, T., & Belay, S. (2022). Uplifting teachers' professional capital through promoting engagement in professional learning: Mediating effect of teacher job satisfaction. *Cogent Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2057102> adresinden 29.06.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Nolan A., & Molla T. (2017). Teacher confidence and Professional capital. *Teaching and Teacher Education*, 62, 10-18. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.11.004> adresinden 29.06.2024 tarihinde erişilmiştir.
- OECD (2001). *The Well-Being of Nations, The Role of Human and Social Capital*. Centre for Educational Research and Innovation, Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development https://www.oecd-ilibrary.org/education/the-well-being-of-nations_9789264189515-en adresinden 03.07.2024 tarihinde erişilmiştir
- OECD, 2007. *Human Capital: How what you know shapes your life* <https://www.oecd.org/insights/38435942.pdf> adresinden 03.07.2024 tarihinde erişilmiştir

- Özkan, M., ve Oğuz, M, M. (2023). Okul yöneticilerinin profesyonel sermaye düzeylerini belirleyecek bir ölçek geliştirme çalışması.. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 1491-1507. <https://doi.org/10.24315/tred.1158447>
- Özlük, D. (2023). *Öğretmenlerin profesyonel sermaye düzeyleri ile paylaşımcı liderlik davranışları arasındaki ilişki*. (851874) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 03.07.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Richardson, J. L. (2017). *Mediating for Professional Capital Using an Online Collaborative Space: A Case Study Exploring Literacy Teachers' Decision-Making Processes*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Arkansas Üniversitesi.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research*, 8(2), 23–74.
- Sergiovanni T.J. (1998). Leadership as Pedagogy, Capital Development and School Effectiveness, *International Journal of Leadership in Education Theory and Practice*, 1(1), 37-46.
- Soyer B.B. (2023). *Öğretim üyelerinin profesyonel sermayeleri ile akademik yaşamları arasındaki ilişki*. (829659) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp> adresinden 03.07.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6), 49-74.
- Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 893–898. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.017>
- Uslu, B. (2015). *Uslu, B. (2015). Communication, climate and managerial flexibility regarding scholarly practices in universities, and faculty's academic intellectual leadership: A structural equation modeling*. [Yayımlanmamış Doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.]
- Uzun, N., Gelbal, S., ve Öğretmen, T. (2010). TIMSS-R Fen başarısı ve duyuşsal özellikler arasındaki ilişkinin modellenmesi ve modelin cinsiyetler bakımından karşılaştırılması. *Kastamonu Education Journal*, 18(2), 531-544. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/49063/626008> adresinden 03.07.2024 tarihinde erişilmiştir.

Extended Abstract

Introduction

In today's organizations, changes are occurring rapidly and their effects are becoming apparent. Schools, especially, are among the institutions most affected by these changes and influencing their surroundings. The ability of schools to respond more easily and successfully to changing expectations in the global world is facilitated by the development of school principals' professional capital.

The concept of professional capital, formed by the combination of human capital, social capital, and decisional capital, is a long-term investment process developed by individuals from early childhood to adulthood. Human capital refers to the knowledge and skills individuals acquire through their educational, family, formal, or informal activities, combined with their own abilities. From an educational perspective, human capital involves understanding teachers' and school principals' knowledge about teaching and methods, students' developmental stages, cultures, and family lives, as well as keeping up with innovative sciences in their field (Hargreaves and Fullan, 2012).

Social capital is a concept that arises from people coming together in collaboration in their daily lives (Coleman, 1988). It develops through the sharing individuals engage in within a trust environment. In educational terms, social capital involves teachers and school principals enhancing the school organization socially by combining their educational skills with personal talents.

Decisional capital is the capital required for individuals to make effective and best decisions by utilizing their own potentials (Hargreaves and Fullan, 2012). In schools, it refers to teachers' and school principals' abilities to make the most effective and efficient decisions regarding educational and teaching activities, students, and their domains.

School principals guide teachers and all other stakeholders, leading the school organization towards achieving its objectives. The leadership skills of school principals and their levels of professional capital significantly impact the quality of education. When developed together as a whole, decisional capital, social capital, and human capital through professional capital enhance schools' ability to adapt to change and achieve organizational objectives more easily. Therefore, determining the levels of professional capital of school principals is crucial for the effectiveness and efficiency of educational systems, which are the fundamental systems of schools.

Method

The aim of this study is to develop a scale to determine the professional capital levels of school principals in line with the opinions of teachers. In the study, a probability-based sampling method was used to determine the sample group. According to the formula used to determine sample size, it was determined that a sample of 384 individuals is necessary.

During the development process of the Professional Capital Scale for School Principals, the concept of professional capital was examined, and the relevant literature was thoroughly reviewed. The scale focuses on the three sub-dimensions that constitute professional capital: social capital, decisional capital, and human capital. A list of 58 items/questions was determined for these sub-dimensions.

The draft measurement form was presented to five academics from the field of educational sciences, one expert from measurement and evaluation, one guidance and counseling psychologist, and one Turkish language teacher for their feedback. Based on their evaluations regarding the item and dimension relationships, appropriateness of items, and clarity and comprehensibility of the items, four items were removed from the scale. As a result, the scale was finalized with 44 items. Analyses for validity and reliability were conducted to establish its final version. The Professional Capital Scale is structured as a data instrument using a 5-point Likert scale ranging from "always" to "never."

Findings

Following a pilot study, the scale items were reevaluated, and Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were conducted to calculate validity and reliability coefficients. Subsequently, the scale was finalized, and a voluntary participation form was prepared.

Validity and reliability studies of the Professional Capital Scale for School Principals developed within the scope of the research were conducted in the spring semester of 2023-2024. The study group consisted of 913 teachers working in state primary and secondary schools affiliated with the Ministry of National Education for the 2023-2024 academic year. Separate sample groups were formed for EFA and CFA. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett's Test of Sphericity analyses were first performed on the data obtained to determine the structure validity of the scale. As a result of the analyses, it was determined that the KMO value was .972, and the Bartlett's Test of Sphericity value was ($\chi^2_{465} = 16436.140, p < .05$). Based on these results, it was decided that the data set obtained from 542 teachers was suitable for Exploratory Factor Analysis (EFA).

To determine the number of factors and their Eigenvalues in the mountain range graph used to obtain information on the structure of the Professional Capital Scale for School Principals, it was observed that significant breaking points were in factors 2 and 3. Principal Component Analysis was conducted to reveal the factor pattern of the scale, and Varimax rotation method was preferred as the rotation method. As a result of the EFA, a data collection tool consisting of three dimensions and 31 items was obtained. According to this structure, items 2, 3, 4, 5, 6, 7, 12, 25, 26, 27, 28, 29, 30, and 31 are in the Leadership and Communication dimension; items 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, and 24 are in the Managerial Skills dimension; and items 1, 8, 9, 10, and 11 are in the School Culture and Climate dimensions. The Leadership and Communication dimension explains 28.532% of the total variance, the Managerial Skills dimension explains 25.987%, and the School Culture and Climate dimension explains 13.948%. The total variance explained by the scale was determined to be 68.467%. It was found that the factor loading values of the items in the first factor were quite sufficient, ranging from .532 to .963, in the second factor from .532 to .774, and in the third factor from .580 to .750.

To determine the reliability of the scale developed, Cronbach's Alpha reliability coefficients were calculated. The Cronbach's Alpha reliability coefficient was found to be 0.967 for the Leadership and Communication dimension, 0.953 for the Managerial Skills dimension, and 0.836 for the School Culture and Climate dimension. The Cronbach's Alpha reliability coefficient for the Professional Capital Scale was determined to be 0.976, indicating that the scale is reliable. The McDonald's Omega value of the scale has been determined to be .957.

It is observed that the McDonald's Omega value for the Leadership and Communication dimension is .947, for the Managerial Skills dimension is .899, and for the School Culture and Climate dimension is .773. The Composite Reliability (CR) value of the scale is .968, with the CR value for the Leadership and Communication dimension being .926, for the Managerial Skills dimension being .944, and for the School Culture and Climate dimension being .913.

Based on the results of CFA, the three-dimensional, 31-item structure was confirmed. Data obtained from 371 teachers were analyzed using the JASP 0.18.3.0 package program to examine fit index values. Upon reviewing fit indices, it was observed that the scale's fit values did not fall within acceptable limits. Following modification suggestions, new covariances were introduced among error terms of item pairs with high covariance and low fit, specifically between items 3 and 4, 5 and 6, 8 and 9, 11 and 12, 15 and 16, 16 and 20, 17 and 18, 18 and 19, 19 and 21, 21 and 22, 23 and 24, 23 and 25, 24 and 25, 29 and 30. After these covariances were introduced, the RMSEA value for the Professional Capital Scale was determined to be 0.060, indicating adequate fit for the model in this respect. The model's NFI was found to be 0.903, CFI 0.942, IFI 0.942, GFI 0.973, and TLI 0.935, indicating sufficient fit of the DFA results for the scale structure. Consequently, a valid and reliable Professional Capital Scale comprising three dimensions—Leadership and Communication, Managerial Skills, and School Culture and Climate—consisting of 31 items on a five-point Likert scale was developed.

This study, based on contemporary leadership theories, demonstrates that leadership cannot solely be defined by individual characteristics but also by leader-follower interactions and perceptions of these interactions. Given its focus on teachers' perceptions of school principals' professional capital, this scale development study differs from other professional capital scales in the literature.

Conclusion and Discussion

After the publication of Hargreaves and Fullan's (2012) book "Professional Capital: Transforming Teaching in Every School," more attention has been given to the concept of professional capital in the field of educational management. Various scales have been developed in the literature related to professional capital, particularly following this publication. Özkan and Oğuz (2023) developed a scale consisting of six dimensions and 37 items to assess school principals' levels of professional capital. Özlük (2023) adapted a scale into Turkish called the "Teachers' Professional Capital Scale," comprising three dimensions and 23 items. Soyer (2023) developed a scale with three factors and 16 items to determine the professional capital levels of faculty members in higher education institutions in Turkey.

Contemporary leadership theories argue that leadership cannot be solely defined based on individual traits; rather, the interaction between leaders and followers, and the perceptions of these interactions on followers, are more crucial in defining leadership. Based on this understanding, this study differs from other professional capital scales in the literature as it focuses on developing a scale based on teachers' perceptions of school principals' professional capital.

Statement of Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest in this research.



DOI: 10.18039/ajesi.1296073

Investigation of Preschool Teachers' Field Trips Giving Science-Themed in Terms of Classroom Management Skills

Esra DOĞANAY KOÇ¹

Date Submitted: 12.05.2023 **Date Accepted:** 11.07.2024 **Type²:** Research Article

Abstract

In this study, it was aimed to examine preschool teachers' classroom management skills in terms of conducting science-themed field trips. For this purpose, the study was conducted with preschool teachers working in public schools affiliated with the Ministry of National Education in Maltepe, Küçükçekmece, Kartal, Bakırköy, Kadıköy, Kağıthane, Üsküdar and Sarıyer districts of Istanbul province in the 2021-2022 academic year. The sample of the study consisted of 75 preschool teachers. "Science Themed Field Trip Implementation Questionnaire" and "Classroom Management Scale for Preschool Teachers" were used to collect data. According to the results of the study, it was observed that preschool teachers who frequently took field trips during the academic year were more successful in the areas of "classroom management skills of preschool teachers", "timing management and creating a democratic environment", "competence in planning activities", "organization of the physical environment" and "personal competence of the teacher". Teachers who attach importance to the diversity of field trips and take into account the factors that are taken into consideration more in their personal competencies and field trips are also better in the management of problem behaviors. Teachers with an associate degree were found to be better in "teacher's competence"; teachers with 18 or more years of service were found to be better in "time management and creating a democratic environment"; and teachers with a practicum student in the classroom were found to be better in "time management and creating a democratic environment", "competence in effective planning", "organization of the physical environment" and "classroom management skills of preschool teachers". Suggestions were made in the light of the results obtained from the research.

Keywords: Science education, field trip giving science themed, preschool, classroom management

Cite: Doğanay Koç, E. (2024). Investigation of preschool teachers' field trips giving science-themed in terms of classroom management skills. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(2), 705-728. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1296073>



¹ (Corresponding author) Dr., Uşak University, Ulubey Vocational School, Child Development Department, Turkey, dgnyesra1991@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7157-6790>

² This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Uşak University, dated 08.07.2021 and issue number 2021-155.



DOI: 10.18039/ajesi.1296073

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Temalı Alan Gezisi Yapma Durumlarının Sınıf Yönetimi Becerileri Açısından İncelenmesi

Esra DOĞANAY KOÇ¹

Gönderim Tarihi: 12.05.2023

Kabul Tarihi: 11.07.2024

Türü²: Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin fen temalı alan gezisi yapma durumlarını sınıf yönetimi becerileri açısından incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Maltepe, Küçükçekmece, Kartal, Bakırköy, Kadıköy, Kağıthane, Üsküdar ve Sarıyer ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında çalışmakta olan okul öncesi öğretmenleri ile yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini 75 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla; "Fen Temalı Alan Gezisi Uygulama Anketi" ve "Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; eğitim-öğretim dönemi içerisinde alan gezilerine sıkça yer veren okul öncesi öğretmenlerinin "okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi", "zamanlama yönetimi ve demokratik ortam oluşturma", "etkinlikleri planlamada yeterlilik", "fiziksel çevrenin düzenlenmesi" ve "öğretmenin kişisel yeterliliği" alanlarında daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Alan gezisi çeşitliliğine önem veren ve kişisel yeterliliklerinde ve alan gezilerinde dikkat edilen faktörleri daha çok göz önünde bulunduran öğretmenlerin ise, sorun davranışlarının yönetiminde de daha iyi oldukları görülmektedir. Öğrenim durumu önlisans olanların, "öğretmenin kişisel yeterliliği"; 18 yıl ve üstü hizmet yılına sahip olanların, "zaman yönetimi ve demokratik ortam oluşturma"; sınıfında uygulama öğrencisi sahip olanların, "zaman yönetimi ve demokratik ortam oluşturma", "etkili planlamada yeterlilik", "fiziksel çevrenin düzenlenmesi" ve "okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri"nde daha iyi oldukları görülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında öneriler getirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Fen eğitimi, fen temalı alan gezisi, okul öncesi eğitim, sınıf yönetimi

Atıf: Doğanay Koç, E. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin fen temalı alan gezisi yapma durumlarının sınıf yönetimi becerileri açısından incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(2), 705-728. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1296073>

¹ (Sorumlu Yazar) Dr., Uşak Üniversitesi, Ulubey Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, Türkiye, dqnyesra1991@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7157-6790>

² Bu çalışma Uşak Üniversitesi'nin 08.07.2021 tarih ve 2021-155 sayılı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

Giriş

Okul öncesi eğitim, kültürel değerler göz önünde bulundurularak oluşturulan zengin uyarıcı çevre ile çok yönlü gelişimi destekleyerek ilköğretime hazırlayan, çocuğun doğumu ile ilköğretime kadar olan yaş aralığını kapsayan sistemli ve bilinçli bir eğitim sürecidir (Gültekin Akduman, 2016). Okul öncesi sınıfları ise eşzamanlılık, yakınlık, öngörülemezlik, bilgi ve tarih ile karakterize edilen öğrenme ortamlarıdır. Günümüzde bu sınıfları bireysel eğilim, kültür ve sosyo-ekonomik geçmişleri bakımından birçok farklılıkları olabilen çocuklar (Evertson & Weinstein, 2006) ve bu çocukları tanıma, onlara güvenli bir ortam hazırlama aynı zamanda da yaşama hazırlamak için gelişim, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun eğitim olanakları sağlama görevindeki eğitimciler oluşturmaktadır (Tal, 2010). Millî Eğitim Bakanlığı (2013) tarafından 36-72 aylık çocuklar için hazırlanan programa göre okul öncesi öğretmeni eğitimin niteliğini yükselterek çocuğun gelişimini etkileyen en temel belirleyici öğelerden biridir. Öğretmenin özellikleri arasında değer verme, sevgisini gösterebilme, güven ve çeşitli öğrenme fırsatları oluşturabilme yer almaktadır. İyi bir donanıma sahip öğretmen sınıf ortamında düzenlemeler yapmalı aynı zamanda da öğrenmenin doğal ortama aktarılabilmesi için kullanılan fen eğitimini dışarıdaki çevreyi de dahil ederek alan gezileriyle çocuğun etkili öğrenmesini desteklemelidir. Bu durumu destekler nitelikte birçok kuramcıda sosyal öğrenme ve doğal çevreyi kullanma ile ilgili çeşitli söylemlerde bulunmuşlardır.

Bandura (1977), çevre etkileşimi ile birlikte gözlem, taklit ve model alma yoluyla davranışın öğrenildiğini belirtmektedir. Piaget (1952), beyin ve sinir sisteminin olgunlaşması ve kişinin çevreye uyum sağlaması ile bilişsel gelişimin oluştuğunu savunmaktadır. Vygotsky (1978), bilişsel gelişimin birincil olarak sosyal ve kültürel etmenlerden etkilendiğini vurgulamıştır. Bruner; çocuğun doğduğu kültür içinde öğreticiler tarafından yorumlanarak bireye aktarılması gerektiği ve bu şekilde bilişsel gelişim amacına ulaşacağını dile getirmiştir (Aktaran Aydoğan vd., 2015). Bronfenbrenner (1976) ise, bir çocuğun sosyal ve kültürel bir ortamda doğup büyüdüğünü ve tüm sosyal ve kültürel ortamların birbirinin etkisi altında olduğunu ifade etmiştir. Bu önemli söylemlerin günümüze yansması özellikle okul öncesi dönemde iyi bir lider eşliğinde uygulanmakta olan alan gezilerinde ön plana çıkmaktadır.

Alan gezileri, öğretmenlerin sınıf dışındaki bir ortamda yönlendirici olarak düzenlediği herhangi bir eğitim faaliyeti olarak tanımlanır (Rebar, 2012). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı (2013)'na göre alan gezileri; yaşadıkları çevreyi keşfetmek, hedeflenmesi istenen kazanım ve göstergelere ulaşabilmek adına hazırlanan tüm etkinlik içeriklerinin daha doğru ve anlamlı hale gelmesini, araştırma, problem çözme, olayları ve varlıkları doğal ortamda gözlemlene olanağı sağlamaktadır. Gravi'l'e (2019) göre bu süreçlerin etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için eğitimcinin doğal çevre bilgisi ile beraber alan gezilerine, çocukların duygularını, ilişkilerini ve eğilimlerini de dahil etmesi gerekmektedir. Böylece kritik bir dönem olan erken çocukluk döneminde çevre gezisi ve doğal yaşam alanları ile çocukların, canlı ve cansız tüm varlıkları gözlemlenmesi ile bilişsel gelişimleri desteklenirken, birbirleriyle kurdukları iletişim ve etkileşimler yoluyla sosyal becerileri de gelişim gösterecektir.

Yapılan araştırmalar, erken çocukluk döneminde sınıf içinde öğrenilen bilgilerin doğal ortamda desteklenmesi ve kalıcı hale gelmesini sağlayan alan gezilerinin, bilişsel, duygusal, sosyal, motivasyon ve estetik gibi birçok öğrenme alanında olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. (Anderson vd., 2006). Diğer çalışmalar da ise, alan gezilerinin öğretim odaklı gerçekleştirilmesi için ziyaret öncesi ve sonrası etkinliklerin de önemli olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca bu araştırmalar yapılan etkinlik ile çocuğun çok yönlü gelişimini desteklemek amacıyla öğretmenin alan gezisi için sistemli bir çalışma yürütmesi gerektiğini

ifade etmektedir. Bunun içinde gezi öncesi, sırası ve sonrasında yapılması gerekenleri iyi bir şekilde planlamalı ve organize etmelidir (Anderson 1999; Falk & Dierking 2000; Orion & Hofstein, 1994). Bu şekilde çocuklar için iyi planlanan ve uygulanan ortamlarda en iyi öğrenme sağlanmış olacaktır. Bu ortamın oluşturabilmesinde ise öğretmen yeterliliklerinden birisi olan sınıf yönetimi becerileri büyük öneme sahiptir.

Sınıf yönetimi, stratejik ve amaçlı olarak sınıfın fiziksel tasarımını organize etmek, kurallar ve rutinler oluşturmak, sınıf içi iyi ilişkiler geliştirmek, kalıcı ve etkili öğretimi sağlamak ve olumlu disiplin konularını ele almaktan oluşan bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Garrett, 2014). Böylece etkili öğretim faaliyetleri ile amaçlanan kazanımlara ulaşmak, çocukların motivasyonlarını arttırmak, zamanı etkili kullanmak, olumlu davranışlar geliştirmek ve sistemli bir sınıf ortamı oluşturmak olan sınıf yönetiminin başlıca amaçları gerçekleştirilmiş olacaktır (Raver vd., 2011). Uyanık Balat ve Bayındır (2018) okul öncesi eğitimde sınıf yönetiminin etkili hale gelebilmesinde iyi bir zaman yönetimine ve demokratik tutuma sahip, etkinlikleri planlamada yeterli, fiziksel mekânı her açıdan çocuklara uygun düzenleyebilen, kişisel yeterliliklere sahip ve sorunlu davranışları iyi bir şekilde yönetebilen öğretmenlere ihtiyaç olduğunu dile getirmektedir.

Okul öncesi öğretmeni, fen eğitimi kapsamında her çocuğa eşit, zengin içerikli ve çeşitli fırsatlar sağlayarak, özgürce öğrenebilmelerini destekleyecektir (Senemoğlu, 1994). Aynı zamanda planlı düzenlemeler ile olumlu öğrenme ortamı oluşturarak (Canel, 2011), onların motivasyonlarını yüksek tutma, çok yönlü gelişimlerini hedefleyen bir program hazırlayabilme ve farklı yöntem ve tekniklerle çocuklara beceriler kazandırma fırsatı oluşturacaktır (Oliver & Reschly, 2007). Genel kültür, konu alanı bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisine hâkim (Küçükahmet, 1993 Aktaran Ekici, 2008), sınıf yönetimi konusunda öz-yeterliğe sahip (Reinke vd., 2011), sınıf içi motivasyonu destekleyebilen ve pozitif disiplin stratejilerinin kullanımı ile çocukların davranışsal, sosyal ve duygusal uyumunu destekleyerek (Hutchings vd., 2013) verimli ve etkili öğrenmelerin gerçekleştirilmesini sağlayacaktır.

Öğretmenlerin, anlamlı öğrenmeler gerçekleştirebilmeleri adına sınıf içerisinde düzenledikleri etkinlik ve olanakların yanında kalıcı öğrenmeyi destekleyen ve eğitimde önemli görülen alan gezilerine liderlik etmek için gereken özelliklere sahip olmaması ve alan gezilerinde uygun mesleki gelişimlerdeki eksikliklerden kaynaklı dengenin kurulamaması nedeniyle bu tarz etkinliklerden kaçınmaktadırlar (Rebar, 2012). Bu düşünceler ışığında sınıf yönetimi becerileri ile alan gezilerinin birbiriyle ilişkili ve etkileşim halinde konular olduğu düşünülmektedir. Günümüz okul öncesi eğitimde sıkça kullanılan alan gezilerini öğretmenlerin ne sıklıkla ve nasıl yer verdikleri, sınıf yönetimi becerilerini etkileyen faktörlerin neler olduğu aynı zamanda da okul öncesi öğretmenlerinin alan gezisi yapma durumlarını sınıf yönetim becerileri açısından incelemek için bu çalışma yürütülmüştür. İki konunun da okul öncesi dönemde önemli görülmesi ve alanyazında okul öncesi dönemde fen temalı alan gezisi yapma durumunun sınıf yönetim becerileri açısından incelendiği bir çalışma yer almaması nedeniyle bu araştırmanın literatüre katkı sağlaması ve öğretmenler için bir kaynak oluşturulması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sürecine katılan okul öncesi öğretmenlerinin yapmış oldukları alan gezilerinin tümü fen eğitimi kapsamında olduğu tespit edildiği için bu çalışmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerinin fen temalı alan gezisi yapma durumlarını sınıf yönetim becerileri açısından incelemektir. Belirlenen amaç kapsamında aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin fen temalı alan gezisi yapma durumları ile sınıf yönetim becerileri ilişkili midir?
2. “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Ölçeği” ne ilişkin puanlar öğretmenlerin ve sınıfın demografik değişkenlerine (öğrenim durumu, hizmet yılı ve öğretmen haricinde görevli bulunma durumu) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Yapılan bu çalışma okul öncesi öğretmenlerinin fen temalı alan gezisi yapma durumlarının sınıf yönetim becerileri açısından incelendiği ilişkisel tarama modelindedir. Tarama modeli; araştırmaya uygun seçilen örneklemin birtakım özelliklerini belirlemek amacıyla çeşitli ölçme araçlarını kullanarak ilgili verilerin toplandığı araştırmalardır. İlişkisel tarama modeli ise; incelenen iki ya da daha çok değişkenin arasındaki ilişkileri saptamak, bu ilişkilerden neden ve sonuç çıkarımları yaparak olası durumların belirlenmesi ve bu durumların ne derecede var olduklarını bulmaya çalışan araştırmalardır. Araştırmacı ilişkisel tarama modelini kullanırken hiçbir şekilde müdahalede bulunmadan ölçme araçlarını uygulamaktadır (Büyüköztürk vd., 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, fen temalı alan gezileri açısından olanakları en geniş illerden bir tanesi olan İstanbul ilinde oluşturulmuştur. Araştırma İstanbul ili Maltepe, Küçükçekmece, Kartal, Bakırköy, Kadıköy, Kağıthane, Üsküdar ve Sarıyer ilçelerindeki Milli Eğitime Bakanlığına bağlı devlet okullarında gerçekleştirilmiştir. 2021-2022 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan gönüllü 83 okul öncesi öğretmenine ulaşılmış ve 8 öğretmen hiç fen temalı alan gezisi yapmadığını belirttiği için araştırmadan çıkartılarak çalışma grubuna toplamda 75 okul öncesi öğretmeni dahil edilmiştir. Çalışma grubu seçilirken fen temalı alan gezisi konusunda çevre olanakları açısından aynı şartlara sahip okullardan seçilen ve araştırmacının kolay ulaşabileceği öğretmenler dikkate alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumu, hizmet yılı ve öğretmen haricinde görevli bulunma durumu değişkenlerine ilişkin dağılımlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Demografik Özellik		f	%
Öğrenim Durumu	Önlisans	8	10,7
	Lisans	53	70,7
	Yüksek Lisans	14	18,7
Hizmet Yılı	0-5 yıl	12	16,0
	6-11 yıl	37	49,3
	12-17 yıl	17	22,7
	18 yıl ve üstü	9	12,0
Öğretmen Haricinde Görevli Bulunma Durumu	Okul Yardımcısı	20	26,7
	Uygulama Öğrencisi	35	46,7
	Yardımcı Yok	20	26,7

Veri Toplama Araçları

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin fen temalı alan gezilerinin özelliklerini belirlemek için “Fen Temalı Alan Gezi Uygulama Anketi” ve okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini belirlemek için “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Ölçeği” kullanılmıştır.

Fen Temalı Alan Gezisi Uygulama Anketi

Fen Temalı Alan gezisi uygulama anketi araştırmacı tarafından okul öncesi öğretmenlerinin eğitim-öğretim dönemi içerisinde yaptıkları fen temalı alan gezilerinin özelliklerini belirlemek için hazırlanmıştır. Anketin ilk üç sorusu eğitimcinin; hizmet süresini öğrenim durumunu ve öğretmen haricinde görevli bulunma durumunu belirlemeyi içeren öğretmen ve sınıf özellikleri ile ilgili sorulardan oluşmaktadır. Ankette yer alan diğer sorular ise; fen temalı alan gezi sayısı, fen temalı alan gezilerini etkileyen faktörler (olanaklar, zümre toplantı kararları, veli istekleri gibi), fen temalı alan gezilerinde öğretmen haricinde görevli bulunma durumu, fen temalı alan gezi çeşitliliği ve fen temalı alan gezilerinde dikkat edilen faktörler (ulaşım mesafesi, hava durumu, güvenlik gibi) şeklinde açık ve kapalı uçlu ifade edilebilecek bir nitel formatta hazırlanmıştır. Hazırlanan anket uygulama aşamasında geçmeden önce 4 alan uzman görüşüne sunulmuştur. Alınan görüşler doğrultusunda anketin fen temalı alan gezilerini belirlemek için uygun olduğu tespit edilmiştir.

Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Ölçeği

“Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Ölçeği” Uyanık Balat, Bilgin ve Sezer tarafından 2012 yılında geliştirilmiştir. “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Ölçeği” 5 alt boyut ve 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları; “Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam” (16 soru), “Etkinlikleri Planlamada Yeterlilik” (8 soru), “Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi” (4 soru), “Öğretmenin Kişisel Yeterliliği” (3 soru) ve “Sorun Davranışların Yönetimi” (4 soru) şeklindedir. Geliştirilen bu ölçek okul öncesi öğretmenlerine uygulanabilen 1-5 arası puanlanması olan likert tipli ölçektir. Ölçekte yer alan seçenekler ise “katılıyorum (5)”, “kısmen katılıyorum (4)”, “kararsızım (3)”, “kısmen katılıyorum” ve “katılmıyorum (1)” şeklindedir. Ölçekte yer alan 14 ve 23 numaralı maddeler ters olarak puanlandırılırken ölçekten alınan puan arttıkça sınıf yönetimi becerisinin arttığı, puanın azaldıkça sınıf yönetimi becerisinin azaldığı söylenebilmektedir.

Ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak için faktör analizi kullanılırken güvenilirlik çalışmaları için ise iç tutarlık katsayıları, test-tekrar test güvenilirlikleri ve madde analizi uygulanmıştır. Ölçeğin faktör analizine uygunluğunu test etmek adına yapılan Kaiser-Meyer-Olkin testi değerinin .923 olduğu gözlenmiştir. Bu sonuç veriler üzerinde faktör analizi yapmanın uygun olduğunu göstermiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 48.3’ünü açıklayan ve beş faktör altında toplanan 35 madde elde edilmiştir. Ölçeğin faktör yükleri incelendiğinde; .456 ile .735 arasında sıralanmış yük değerlerine sahip oldukları görülmüştür. “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Ölçeği”nin Cronbach iç tutarlılık katsayıları ölçeğin bütünü için .91, “Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam” alt boyutu için .90, “Etkinlikleri Planlamada Yeterlilik” alt boyutu için .82, “Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi” alt boyutu için .79, “Öğretmenin Kişisel Yeterliliği” alt boyutu için .72 ve “Sorun Davranışların Yönetimi” alt boyutu için .50 bulunmuştur. Ölçekteki maddelerin üst %27 ile alt % 27’lik grupların madde ortalama

puanları arasındaki farklar için uygulanan t testi sonuçlarına göre, tüm farkların üst % 27 grup lehine anlamlı olduğu saptanmıştır. Ayrıca ölçeğin test tekrar test güvenilirlik katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Ölçeği”nin eğitim alanında kullanılabilecek, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Uyanık Balat, Bilgin & Sezer, 2012).

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde öncelikle araştırmanın tutarlı bir şekilde ilerlemesi için fen temalı alan gezilerine yer verme durumu açısından çevre olanakları iyi olan bir şehir seçilmesi kararı alınmıştır. Bu karar doğrultusunda mekân açısından en elverişli şehir İstanbul olması dolayısıyla araştırmacı tarafından İstanbul İl Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında araştırmacının ulaşabileceği ve çalışmaya uygun seçilen okul öncesi öğretmenlerine “Fen Temalı Alan Gezisi Uygulama Anketi” ve “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Ölçeği” açıklamalı haliyle link olarak paylaşılmıştır. Öğretmenler ölçek ve araştırmacı tarafından hazırlanan anketi doldururken araştırmacıyla sürekli iletişim haline geçerek sorularına cevap alabilmişlerdir. Bu şekilde ölçeklerin doğru ve tam olarak doldurulması sağlanmıştır. Araştırmacı doldurulan formları ölçme süreci bittikten sonra tek tek inceleyerek uygun olmayan verileri ayırmış ve uygun bulunan toplam 75 veri olduğu saptanmıştır. Toplanan verilerde okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitiminde alan gezisi yaptıkları görüldüğü içinde çalışmanın analizlerinde fen temalı alan gezisi ifadesine yer verilmesi uygun görülmüştür.

Veri Analizi

Yapılan bu çalışmada öncelikle okul öncesi öğretmenlerine doldurulan anket formundan ve ölçekten elde edilen veri setinde herhangi bir kayıp değer ve uç değer olup olmadığı tespit edilmiştir. Kayıp değerlerin olmadığı tespit edilirken hatalı uç değerlerin veri girişleri düzeltilmiştir. Ayrıca normalliği bozabilecek bazı uç değerlerin kendine en yakın değere dönüştürülmesi ile analizler üzerinde olumsuzluk en aza indirilmiştir.

Yapılan analizler sonrası bir varsayım olan normallik varsayımı incelemesi yapılmıştır. Yapılan araştırmada çalışma grubu sayısı 70'den büyük olması nedeniyle normallik varsayımı için Kolmogorov-Smirnov testi tercih edilmiştir. Ayrıca, dağılıma ait çarpıklık ve basıklık değerleri de incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda Kolmogorov-Smirnov testinin anlamlı çıkmadığı ve verilerin normal dağıldığı gözlenmiştir. Fakat örneklem büyüklüğünün fazla olduğu analizlerde yanlış sonuçların olabilme ihtimaline karşı aynı zamanda çarpıklık ve basıklık değerleri de incelenmiştir. İncelemeler sonucunda basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 aralığında olması verilerin normal dağılım gösterdiğine ilişkin bir diğer kanıttır. Tüm bu değerler incelendiğinde bu çalışma için parametrik testlerin uygulanabileceği söylenebilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Fakat araştırmada sürekli ve süreksiz değişkenler yer aldığı için Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Yakar (2020) Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısının sürekli değişken ile sıralamalı bir değişken arasındaki ilişkinin araştırıldığı durumlarda sıralamalı değişkenin eşit oranlı/aralı düzeye çıkarılmadığı durumlarda kullanılabileceğini ifade etmiştir.

Yapılan çalışmada nitel toplanan veriler analiz sürecinde sayısallaştırılarak nicel hale dönüştürülmüştür. Öğretmenler tarafından doldurulan fen temalı alan gezisi uygulama anketinde yer verilen fen temalı alan gezisi sayısı sorusunda; 1-3 arası gezi yapanlara 1, 4-6

arası gezi yapanlara 2, 7-9 arası gezi yapanlara 3 ve 10 ve üstü gezi yapanlara 4 olacak şekilde numaralandırılarak gruplama yapılmış ve analize dahil edilmiştir.

Fen temalı alan gezilerini etkileyen faktörlere ilişkin soruda katılımcıları etkileyen en önemli faktörü tespit etmek amaçlanmıştır. Soruya ilişkin seçenekler arasında araştırmacı tarafından zümre toplantı kararları, program, veli istekleri, çocukların istekleri, olanaklar ve katılımcıların eklemek istediği diğer faktörler şeklinde seçenekler bulunmaktadır. Diğer faktörler bölümüne; okul dışı öğrenme eğitim programı, yöneticinin belirlediği yerler ve çevre araştırması cevapları verilmiştir. Diğer bölümüne sayıca az cevap verilmesi ve araştırmacının sunduğu seçeneklere yakın cevaplar olması nedeniyle okul dışı öğrenme eğitim programı, program seçeneği ile; yöneticinin belirlediği yerler ve çevre araştırması, olanaklar seçeneği ile birleştirilmiştir. Bu cevapların nicel hale getirilmesinde zümre toplantı kararları 1, program 2, veli istekleri 3, çocukların istekleri 4 ve olanaklar 5 şeklinde kodlanarak analize dahil edilmiştir.

Fen temalı alan gezilerinde öğretmen haricinde görevli bulunma durumuna ilişkin soruda; evet cevabına 1 ve hayır cevabına 2 şeklinde kodlama yapılarak analize dahil edilmiştir.

Fen temalı alan gezisi çeşitliliği maddesinde; araştırmacı tarafından itfaiye, postane, müze, orman/botanik bahçe vb. seçenekler verilirken ayrıca araştırmacının da ekleyebileceği farklı geziler için boş alan bırakılmıştır. Soru için verilen seçeneklerin gruplaması yapılırken alanın sınıf yönetimi açısından önemli bir etken olabileceği düşünülmüştür. Bu nedenle tercih edilen fen temalı alan gezilerini sadece kısıtlı alanlara (örneğin; postane, eczane gibi), sadece kapsamlı alanlara (örneğin; orman/botanik bahçe, müze gibi), hem kısıtlı hem de kapsamlı alanlara düzenlendiği göz önünde bulundurulmuştur. Çok çeşitli olan fen temalı alan gezilerine ayrıntılı yer vermenin çalışmanın anlaşılabilirliğini olumsuz etkilememesi ve genel olarak alan gezilerinin bir kısmında sadece kısıtlı çalışmalar yapılabilmesi bazılarında ise kapsamlı çalışmalara yer verilebilmesi nedeniyle bu şekilde bir sınıflandırma yapılmıştır. Öğretmen sadece kısıtlı alanlara gezi düzenliyorsa 1, sadece kapsamlı alanlara geziler düzenliyorsa 2, hem kısıtlı hem de kapsamlı alanlara geziler düzenliyorsa 3 şeklinde numaralandırılarak fen temalı alan gezilerinin gruplaması yapılmıştır ve veriler sayısal olarak nicel hale dönüştürülmüştür.

Fen temalı alan gezilerinde dikkat edilen faktörler sorusu katılım gösteren çocuk sayısı, çocukların dikkatini toplama, güvenlik, ulaşım mesafesi, hava durumu, ücret, kolay izin alınabilir yerler olması ve katılımcıların eklemek istediği diğer faktörler şeklinde seçenekler bulunmaktadır. Fakat katılımcıların diğer bölümüne hiçbir cevap yazmadığı saptanmıştır. Bu maddede yer alan faktörlerin analiz ve yorumlama aşamasında ise öğretmenlerin sayıca çok faktörü dikkate alması o kadar çok tedbirliği olabileceğini düşündürmektedir. Bu amaçla cevapların nicel hale getirilmesinde katılımcıların kaç faktör işaretlediği göz önünde bulundurulmuştur. Katılımcılar en az 1 ve en fazla 6 seçenek işaretlemiştir. Yani alan gezilerini katılımcı açısından kaç faktör etkilemiş ise 1-6 arası numaralandırılarak analize dahil edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin fen temalı alan gezisi yapma durumlarının sınıf yönetim becerileri açısından incelemek için Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı ve sınıf yönetimi becerisinin öğretmenlerin ve sınıfın demografik özelliklerine göre farklılaşp farklılaşmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) kullanılarak tespit edilmiştir. Yapılan istatistiklerde anlamlılık düzeyi olarak 0,05 kullanılmıştır.

Etik Konular

Araştırma, etik kurallarına uygun olarak *xxx Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Başkanlığına* başvuruda bulunarak 08.07.2021 tarihli ve 2021-155 sayılı Etik Kurul onayı alındıktan sonra uygulanmıştır. Görüşmelerden önce *onam formu* ile araştırmanın amacı, beklenen yararları, nasıl yürütüleceği, oluşabilecek riskleri ve kendilerinden neler beklendiği konularında katılımcılar bilgilendirilerek onayları alınmış ve araştırmaya sadece gönüllü katılımcılar dahil edilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan ankette katılımcıları rahatsız veya rencide edecek unsurlar bulunmamaktadır.

Bulgular

Bu bölümde çalışmanın problem durumuna yanıt vermek amacıyla toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur. Araştırmanın ana amacı doğrultusunda, eğitim-öğretim dönemi içerisinde yapılan alan gezileri ile “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri” arasındaki korelasyona bakılmıştır (Tablo 2). Ayrıca “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Ölçeği” ne ilişkin puanlar öğretmenlerin ve sınıfın demografik değişkenlerine (öğrenim durumu, hizmet yılı ve öğretmen haricinde görevli bulunma durumu) göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) uygulanmıştır (Tablo 3, Tablo 4, Tablo 5).

Tablo 2

Eğitim-Öğretim Dönemi İçerisinde Yapılan Alan Gezileri ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki Sperman Sıra Farkları Korelasyon Testi Sonuçları

Sınıf Yönetimi Becerisi		F. T. Alan Gezi Sayısı	F. T. Alan Gezilerini Etkileyen Faktörler	F. T. Alan Gezilerinde Öğretmen Haricinde Görevli Bulunması	F. T. Alan Gezisi Çeşitliliği	F. T. Alan Gezilerinde Dikkat Edilen Faktörler
Zamanlama Yönetimi ve Demokratik Ortam	r	0,257*	-0,126	-0,051	0,208	-0,071
	p	0,013	0,140	0,331	0,037	0,272
	N	75	75	75	75	75
Etkinlikleri Planlamada Yeterlilik	r	0,360*	0,009	0,069	0,056	0,039
	p	0,001	0,470	0,279	0,318	0,370
	N	75	75	75	75	75
Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi	r	0,256*	-0,122	0,041	-0,141	0,184
	p	0,013	0,149	0,364	0,113	0,057
	N	75	75	75	75	75
Öğretmenin Kişisel Yeterliliği	r	0,356*	0,020	-0,055	0,293*	-0,157
	p	0,001	0,432	0,320	0,005	0,090
	N	75	75	75	75	75
Sorun Davranışların Yönetimi	r	0,026	0,102	0,032	0,044	0,241*
	p	0,412	0,191	0,392	0,353	0,019
	N	75	75	75	75	75
Sınıf Yönetimi Becerileri Toplamı	r	0,385*	-0,052	0,021	0,116	0,065
	p	0,000	0,329	0,429	0,161	0,291
	N	75	75	75	75	75

p<0,05

Tablo 2 incelendiğinde eğitim-öğretim dönemi içerisinde yapılan fen temalı alan gezi sayısı ile “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri”nin; “Zamanlama Yönetimi ve Demokratik Ortam” ($r=0,257$), “Etkinlikleri Planlamada Yeterlilik” ($r=0,360$), “Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi” ($r=0,256$), “Öğretmenin Kişisel Yeterliliği” ($r=0,356$) alt boyutları ve toplam puan ($r=0,385$) arasında pozitif yönlü istatistik olarak düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca fen temalı alan gezisi çeşitliliği ile “Öğretmenin Kişisel Yeterliliği” alt boyutu ($r=0,293$) arasında ve fen temalı alan gezilerinde dikkat edilen faktörler ile “Sorun Davranışların Yönetimi” alt boyutu ($r=0,241$) arasında pozitif yönlü istatistiksel olarak düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Tablo 3

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrenim Durumuna Göre Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek	Boyut	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	SS	F	p
Sınıf Yönetimi Becerisi	Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam	Önlisans	8	78,37	1,30	0,595	0,126
		Lisans	53	77,03	3,43		
		Yüksek Lisans	14	77,21	3,11		
		Toplam	75	77,21	3,21		
	Etkinlikleri Planlamada Yeterlilik	Önlisans	8	36,62	4,06	1,802	0,488
		Lisans	53	34,79	4,06		
		Yüksek Lisans	14	36,71	3,22		
		Toplam	75	35,34	3,96		
	Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi	Önlisans	8	17,37	1,68	0,140	0,779
		Lisans	53	16,90	2,52		
		Yüksek Lisans	14	16,85	2,44		
		Toplam	75	16,94	2,40		
	Öğretmen Kişisel Yeterliliği	Önlisans	8	14,75	0,70	1,814	0,017*
		Lisans	53	13,77	1,36		
		Yüksek Lisans	14	13,92	1,54		
		Toplam	75	13,90	1,36		
	Sorun Davranışların Yönetimi	Önlisans	8	14,00	2,44	0,412	0,960
		Lisans	53	13,75	1,62		
		Yüksek Lisans	14	14,21	1,71		
		Toplam	75	13,86	1,72		
	Toplam Puan	Önlisans	8	161,12	5,71	1,364	0,140
		Lisans	53	156,26	9,03		
		Yüksek Lisans	14	158,92	9,16		
		Toplam	75	157,28	8,83		

$p<0,05$

Tablo 3 incelendiğinde, sınıf yönetimi becerisi; “Öğretmenin Kişisel Yeterliliği” ($F_{(2-75)} = 1,814$, $p<0,05$) alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim durumuna göre aldıkları puan ortalamaları arasında ön lisans mezunu öğretmenlerin lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Sınıf yönetimi becerisi toplam ve diğer alt boyutlarda ise öğrenim durumuna göre anlamlı farklar bulunmamıştır.

Tablo 4

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek	Boyut	Hizmet Yılı	N	\bar{X}	SS	F	p
Sınıf Yönetimi Becerisi	Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam	0-5 yıl	12	77,50	2,77	1,321	0,009*
		6-11 yıl	37	76,67	3,71		
		12-17 yıl	17	77,23	2,90		
		18 yıl ve üstü	9	79,00	1,00		
		Toplam	75	77,21	3,21		
	Etkinlikleri Planlamada Yeterlilik	0-5 yıl	12	35,00	5,02	0,943	0,474
		6-11 yıl	37	34,72	4,14		
		12-17 yıl	17	36,23	2,90		
		18 yıl ve üstü	9	36,66	3,35		
		Toplam	75	35,34	3,96		
	Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi	0-5 yıl	12	16,66	3,17	0,345	0,618
		6-11 yıl	37	16,94	2,36		
		12-17 yıl	17	16,76	2,46		
		18 yıl ve üstü	9	17,66	1,32		
		Toplam	75	16,94	2,40		
	Öğretmen Kişisel Yeterliliği	0-5 yıl	12	13,50	1,24	1,745	0,520
		6-11 yıl	37	13,70	1,56		
		12-17 yıl	17	14,41	0,93		
		18 yıl ve üstü	9	14,33	1,11		
		Toplam	75	13,90	1,36		
	Sorun Davranışların Yönetimi	0-5 yıl	12	14,66	1,07	1,665	0,530
		6-11 yıl	37	13,83	1,81		
		12-17 yıl	17	13,82	1,84		
		18 yıl ve üstü	9	13,00	1,58		
Toplam		75	13,86	1,72			
Toplam Puan	0-5 yıl	12	157,33	10,50	0,842	0,233	
	6-11 yıl	37	155,89	9,70			
	12-17 yıl	17	158,47	6,76			
	18 yıl ve üstü	9	160,66	5,52			
	Toplam	75	157,28	8,83			

p<0,05

Tablo 4 incelendiğinde, sınıf yönetimi becerisi; “Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam” ($F_{(2-75)} = 1,321$, $p<0,05$) alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerinin hizmet yılına göre aldıkları puan ortalamaları arasında 18 yıl ve üstü çalışan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Sınıf yönetimi becerisi toplam ve diğer alt boyutlarda ise hizmet yılına göre anlamlı farklar bulunmamıştır.

Tablo 5

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmen Haricinde Görevli Bulunma Durumuna Göre Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek	Boyut	Öğretmen Haricinde Görevli Bulunma Durumu	N	X	SS	F	p
Sınıf Yönetimi Becerisi	Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam	Okul Yardımcısı	20	77,30	3,11	3,855	0,045*
		Uygulama Öğrencisi	35	78,05	2,61		
		Yardımcı yok	20	75,65	3,80		
		Toplam	75	77,21	3,21		
	Etkinlikleri Planlamada Yeterlilik	Okul Yardımcısı	20	35,55	4,18	3,586	0,040*
		Uygulama Öğrencisi	35	36,31	3,27		
		Yardımcı yok	20	33,45	4,35		
		Toplam	75	35,34	3,96		
	Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi	Okul Yardımcısı	20	16,65	1,95	4,526	0,044*
		Uygulama Öğrencisi	35	17,74	2,03		
		Yardımcı yok	20	15,85	2,97		
		Toplam	75	16,94	2,40		
	Öğretmen Kişisel Yeterliliği	Okul Yardımcısı	20	14,05	1,39	0,689	0,581
		Uygulama Öğrencisi	35	14,00	1,28		
		Yardımcı yok	20	13,60	1,50		
		Toplam	75	13,90	1,36		
	Sorun Davranışların Yönetimi	Okul Yardımcısı	20	13,85	1,95	0,941	0,308
		Uygulama Öğrencisi	35	14,11	1,69		
		Yardımcı yok	20	13,45	1,53		
		Toplam	75	13,86	1,72		
	Toplam Puan	Okul Yardımcısı	20	157,40	8,94	6,310	0,007*
		Uygulama Öğrencisi	35	160,22	6,67		
		Yardımcı yok	20	152,00	9,96		
		Toplam	75	157,28	8,83		

p<0,05

Tablo 5 incelendiğinde, sınıf yönetimi becerisi; “Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam” ($F_{(2-75)} = 3,855$, $p<0,05$), “Etkinlikleri Planlamada Yeterlilik” ($F_{(2-75)} = 3,586$, $p<0,05$), “Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi” ($F_{(2-75)} = 4,526$, $p<0,05$) alt boyutlarında ve “Sınıf Yönetimi Becerisi” toplamda ($F_{(2-75)} = 6,310$, $p<0,05$) okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen haricinde görevli bulunma durumuna göre aldıkları puan ortalamaları arasında uygulama öğrencisine sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Diğer alt boyutlarda ise öğretmen haricinde görevli bulunma durumuna göre anlamlı farklar bulunmamıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yapılan çalışmada ana amaç, okul öncesi öğretmenlerinin fen temalı alan gezisi yapma durumlarının sınıf yönetim becerileri açısından incelemektir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlere göre (öğrenim durumu, hizmet yılı ve öğretmen haricinde görevli bulunma durumu) farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır.

Yapılan çalışmanın sonuçlarına göre eğitim-öğretim dönemi içerisinde yapılan fen temalı alan gezilerinin sayısı ile “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri” ($r=0,385$), “Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam” ($r=0,257$), “Etkinlikleri Planlamada Yeterlilik” ($r=0,360$), “Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi” ($r=0,256$) ve “Öğretmenin Kişisel Yeterliliği” ($r=0,356$) arasında pozitif yönlü istatistiksel olarak düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Başka bir ifadeyle “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri” “Zamanlama Yönetimi ve Demokratik Ortam Oluşturma”, “Etkinlikleri Planlamada Yeterlilik”, “Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi” ve “Öğretmenin Kişisel Yeterliliği” alanlarında daha başarılı olan okul öncesi öğretmenleri eğitim-öğretim dönemi içerisinde fen temalı alan gezilerine sıkça yer verdikleri bulunmuştur. Alan gezilerini düzenlemek, resmi işlemleri tamamlamak ve gidilecek alanda verimli zaman geçirebilmek için eğitimcinin alan ile ilgili düzenlemeler yapması, zamanı iyi bir şekilde planlaması ve kullanması gerekmektedir. Gidilecek ortam hakkında bilgi sahibi olmayan, zaman yönetimi ve planlamada sıkıntı yaşayan öğretmenler farklı bir alana giderken unuttukları, yapmayı ihmal ettiği konularda endişe yaşayabileceği ve etkinliğin stresli bir duruma dönüşeceği düşünülmektedir. Bu düşünceler ışığında yapılan diğer araştırmalarda incelendiğinde bu çalışmanın sonuçlarında olduğu gibi öğretmenlerin genel olarak okul dışı olan etkinliklerde stresli oldukları ve sistemli bir şekilde yürütemeyeceklerine dair bir özgüven eksikliği yaşadıkları savunulmaktadır (Çetinkaya, 2021; Karbeyaz, Kaslı & Kurt, 2023; Moseley, Reinke & Bookout, 2002; Orion vd., 1997; Simmons, 1998; Yıldız, 2022).

Meiers (2010) alan gezisinin gerçekleştirileceği ortamdaki zamanın sınırlı olduğunu ve bu nedenle öğretmenlerin geçirilen zamanı en verimli hale getirebilmesi için gezi öncesi, sırası ve sonrası için iyi bir planlayıcı ve uygulayıcı olması gerektiğini dile getirmektedir. Erata (2018) bu sonucu destekler nitelikte öğretmenlerin zaman, ücret ve risk durumlarından dolayı genel olarak yakın çevreyi tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Anderson, Kısıel & Storkdieck, (2006) ise öğretmenlerin teknik işler, gezi maliyetleri, disiplin problemleri, programı yetiştirme endişesi ve zamanın kısıtlı olması gibi nedenlerle alan gezileri yapmaktan kaçındıklarını ifade etmişlerdir.

21. yy ile beraber artık öğrenmenin gerçekleştirilmesi sadece sınıf içinde değil daha çok doğal çevrede öğrenme ortamlarının oluşturulması ile sağlanması gerektiği düşüncesi hakimdir. Dış mekân etkinlikleri ile çocukların çok yönlü gelişimi sağlanarak kaliteli eğitim desteklenmiş olacaktır (Saelens, Sallis & Frank, 2003). Fakat öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamları hakkında bilgilerinin az olması (Orion, 1993) nedeniyle öğretmenlerin alan gezilerine çok sık yer vermeden geleneksel eğitimi sürdürmelerine sebep olacağı düşünülmektedir.

Okul öncesi dönemde yapılan alan gezilerine öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki bilgileri dışında gezi alanının incelenmesi, ilgili öğrenme hedeflerinin belirlenmesi, gezi öncesi, sırası ve sonrası için iyi bir planlama yapılması ve öğrenci merkezli bir yaklaşımla etkinliğin sürdürülmesi gerekmektedir (DeWitt & Storksdieck, 2008; Yıldız, 2022). Kısacası eğitimcilerin planlama, organizasyon, bilgi ve mesleki becerilere yani iyi bir sınıf yönetim becerilerine sahip olmasından söz edilmektedir (Behrendt & Franklin, 2014; Kandır, Yurt & Cevher Kalburan, 2012). Fakat öğretmenlerin bu anlamda iyi bir yeterliliğe sahip

olmaması alan gezilerini araştırmanın sonucunda da belirtildiği gibi olumsuz yönde etkileyecektir.

Öğretmenler ise bu hususta üniversite eğitimlerinde okul dışı etkinliklere yönelik gözlem ve uygulama yapmadıklarından dolayı alan gezisi yapmak konusunda deneyimlerinin olmadığını dile getirmektedir (Anderson, Lawson & Mayer Smith, 2006; Ferry, 1993; Tal, 2004; Tal, Bamberger & Morag, 2005; Yıldız, 2022). Yapılan araştırmalarda ise okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyimleri arttıkça eğitim-öğretim dönemi içerisinde daha sık alan gezilerine yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır (Erata, 2018; Koç & Sak, 2017; Ünal & Akman, 2006).

Araştırmada öğrenim durumunun “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri”ne ilişkin sonuçları incelendiğinde, ön lisans mezunu öğretmenlerin kişisel yeterlilik alt boyutu açısından daha başarılı oldukları görülmektedir. Bu durum ön lisans mezunu olan ve ücretli olarak çalışan okul öncesi öğretmenlerinin mesleklerini sözleşmeli olarak sürdürmeleri nedeniyle kendilerini yetiştirmek adına daha çok eğitimlere, seminerlere katılmaları fakat lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ise iş yükü, ödüllendirme olmaması vb. konulardan dolayı gelişime daha az odaklandıkları düşünülmekte ve sonucunda bu nedenden kaynaklandığı akla gelmektedir. Sınıf yönetimi becerileri ile ilgili diğer çalışmalar incelendiğinde araştırma sonuçlarıyla benzer şekilde ön lisans mezunu “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri”nin yüksek olduğu gözlenmektedir (Güven & Cevher, 2005; Kaplan, 2018; Semerci & Uyanık Balat, 2018; Toran & Gençgel Akkuş, 2016).

Çalışma sonuçlarında hizmet yılının “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri”ne ilişkin sonuçlarda ise, 18 yıl ve üstü hizmet yılına sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin “Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam” alt boyutunda daha deneyimli oldukları saptanmıştır. Üniversite eğitiminde staj deneyimlerinin olması fakat haftada sadece bir gün ile sınırlandırılması yeni mezun olan eğitimcilerin öğretmenlik becerilerini tam anlamıyla kazanmalarını engellediği düşünülmektedir. Genel olarak öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra kendi sınıflarında zaman geçtikçe becerileri tam anlamıyla kazandıkları söylenebilmektedir. Bu nedenle hizmet yılının artması zaman yönetimini olumlu yönde etkileyeceği savunulmaktadır. Bu çalışmayı destekler nitelikte diğer çalışmalarda hizmet yılı arttıkça “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri”nin de arttığı sonucuna ulaşılmaktadır (Berger, Girardet, Vaudroz & Crahay, 2018; Kaplan, 2018; Martin, Yin, & Mayall, 2006; Semerci & Uyanık Balat, 2018; Yaşar Ekici, Günhan & Anılan, 2017).

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, sınıflarında uygulama öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin; “Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam”, “Etkinlikleri Planlamada Yeterlilik”, “Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi” alt boyutlarında ve “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri”sinde daha başarılı oldukları bulunmuştur. Araştırmanın verilerine göre bazı öğretmenlerin okulunda genel bir yardımcı, bazılarının sınıfında uygulama öğrencisi bulunurken bazılarında ise hiç yardımcı bulunmadığı görülmektedir. Okulda bulunan yardımcıların genellikle temizlik işlerine bakması ve öğretmeni sınıf içerisinde destekleyememesi nedeniyle uygulama öğrencisine sahip “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri” açısından daha etkili olması olağandır. Bu çalışmada sınıfta yardımcısı bulunan öğretmene rastlanmazken başka bir araştırmada ise sınıfta yardımcı personele sahip öğretmenlerin “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri”nin daha yüksek olduğu saptanmıştır (Çevik Karatekin, 2018; Kaplan, 2018). Ayrıca yapılan bir diğer çalışmada ise, okul öncesi öğretmenleri alan gezilerinde sınıf yönetimi açısından yaşadıkları problemleri kendilerine destek olabilecek başka bir kişi ile çözebileceklerini ifade etmişlerdir (Karbeyaz,

Kaslı & Kurt, 2023). Yardımcı personellerin çoğunlukla alan dışından olması ve öğretmeni desteklediği yerler olduğu gibi olumsuz etkisi de olabileceği savunulmakta olan bir düşüncedir. Bu nedenle üniversitelerde çocuk gelişimi veya okul öncesi öğretmenliği okuyan uygulama öğrencileri öğretmene hem özbakım hem de eğitimsel işlerde daha olumlu yönde destek sağlayacaklardır (Budunç, 2007; Toprakçı & Altunay 2017). Tüm bu sonuçların aksine okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içinde başka bir destek olmadan da etkili bir sınıf yönetimine sahip olmalı gerektiği düşünülmektedir. Fakat bu noktada İstanbul ilinde bulunan okul öncesi sınıf mevcutlarının çok yüksek olmasından kaynaklandığı söylenebilmektedir. Ayrıca Morris ve arkadaşları (2013) ise yardımcı personellerinde öğretmenlerin liderliğini olumsuz etkilemeyecek düzeyde bir eğitim almaları gerektiğini ifade etmektedir.

Okul öncesi öğretmenleriyle yapılan bu çalışmayla eğitim-öğretim dönemi içerisinde yapılan fen temalı alan gezilerinin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri”ne sahip olması gerektiğinin önemli bir etken olduğu ortaya koyulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde birçok faktörün etkili olduğu görülmüştür. Sözleşmeli çalışan öğretmenlerin motivasyonlarının daha yüksek olması, mesleki deneyim ve sınıf içinde başka bir desteğin bulunması onların sınıf yönetim becerilerini olumlu etkilediği tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin fen temalı alan gezisi yapma durumlarını sınıf yönetim becerileri açısından incelendiği bu çalışmada, öğretmenlerin çevre imkânı açısından eşit olanaklara sahip olması adına sadece İstanbul ili ile sınırlandırılmıştır. Farklı sosyo ekonomik ve kültürel yapılara sahip toplumlarda ve daha büyük örneklem gruplarıyla bu ilişkinin incelenmesi araştırma sonuçlarını netleştirecektir. Bu araştırma da yer verilemeyen çeşitli demografik özelliklerin (öğretmenin cinsiyeti, yaşı, yaşadığı bölge özellikleri gibi) araştırmanın konusu çerçevesinde birlikte değişimleri ve etkileri bakımından araştırılabilir.

Araştırmanın sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, üniversitelerde öğretmen adayları için fen temalı alan gezilerini deneyimleme ve evrak/yazışma işlerini öğrenmeleri adına staj okullarında daha sık gözlem yapabilme olanakları sağlanabilir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinde etkili olan yardımcı personelin seçimlerinde daha çok çocuk gelişimi mezunlarına yer verilmesi önerilebilir. Ayrıca öğretmenlerde stres durumlarına yol açan ebeveynlerin fen temalı alan gezilerine karşı tutumlarını olumlu yönde değiştirmek adına fen temalı alan gezilerinin çocuklar açısından faydalarını içeren seminerler düzenlenebilir.

Çatışma Beyanı

Bu çalışmanın herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur.

Kaynakça

- Anderson, D. (1999). *The development of science concepts emergent from science museum and post-visit activity experiences: Students' construction of knowledge*. (Unpublished Doctor of Philosophy Thesis). Queensland University of Technology, Brisbane.
- Anderson, D., Kisiel, J. & Storksdieck, M. (2006). Understanding teachers' perspectives on field trips: Discovering common ground in three countries. *Corator the Museum Journal*, 49(3), 365-386. <https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.2006.tb00229.x>
- Anderson, D., Lawson, B. & Mayer Smith, J. (2006). Investigating the impact of a practicum experience in an aquarium on pre-service teachers. *Teaching Education*, 17(4), 341-353. <https://doi.org/10.1080/10476210601017527>
- Aydoğan, Y., Özyürek, A. ve Gültekin Akduman, G. (2015). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Vize Yayıncılık.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Behrendt, M. & Franklin, T. (2014). A review of research on school field trips and their value in education. *International Journal of Environmental & Science Education*, 9, 235-245. 10.12973/ijese.2014.213a
- Berger, J. L., Girardet, C., Vaudroz, C. & Crahay, M. (2018). Teaching experience, teachers' beliefs, and self-reported classroom management practices: a coherent network. *SAGE Journals*, 8(1), 1-12. <https://doi.org/10.1177/2158244017754119>
- Bronfenbrenner, U. (1976). The experimental ecology of education. *Educational Researcher*, 5(9), 5-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X005009005>
- Budunç, A. B. (2007). *Okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısıyla çalışma ortamlarının değerlendirilmesi*, (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayıncılık.
- Canel, N. (2011). Yeni bir döneme başlangıç, M. Gürsel (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (s. 2-15). Eğitim Akademi Yayıncılık.
- Çetinkaya, E. (2021). Farklı coğrafi bölgelerde görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 298-331. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.876107>
- Çevik Karatekin, K. N. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güven, D. E. ve Cevher, F. N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(18), 1-22.
- DeWitt, J. & Storksdieck, M. (2008). A short review of school field trips: Key findings from the past and implications for the future. *Visitor Studies*, 11(2), 181-197. <https://doi.org/10.1080/10645570802355562>
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç kazanma düzeyine etkisi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 167-182.
- Erata, F. (2018). *Okul öncesi eğitimde alan gezilerinin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of classroom management research, practice and contemporary issues*. Routledge Press.
- Falk, J. H. & Dierking L. D. (2000). *Learning from museums: Visitor experience and the making of meaning*. AltaMira Press.
- Ferry, B. (1993). Science centers and outdoor education centers provide valuable experience for pre-service teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 4(3), 85-88.
- Garrett, T. (2014). *Effective classroom management the essentials*. Teacher College Press.
- Gravil, M. (2019). The field trip project: Using environmental education to bridge science learning across formal and informal kindergarten settings, *Theses and Dissertations-Early Childhood, Special Education and Rehabilitation Counseling*, 78.
- Gültekin Akduman, G. (2016). Okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi, G. Uyanık Balat (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s. 1-15). Nobel Yayıncılık.
- Hutchings, J., Forbes, P. M., Daley, D. & Williams, M. E. (2013). A randomized controlled trial of the impact of a teacher classroom management program on the classroom behavior of children with and without behavior problems. *Journal of School Psychology* 51, 571–585. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.08.001>
- Kandır, A., Yurt, Ö. & Cevher Kalburan, N. (2012). Comparison of teachers and teacher candidates in terms of their environmental attitudes. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 323-327.
- Kaplan, Z. (2018). *Okul öncesi öğretmenleri sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karbeyaz, A., Karanlı, G. ve Kurt, M. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarında karşılaştığı sorunlar ve çözüm yolları. *International Social Sciences Studies Journal*, 9(11), 9327-9339. <http://dx.doi.org/10.29228/sss.73462>
- Koç, F. ve Sak, R. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 43-71. <https://doi.org/10.19171/uefad.323381>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara.
- Martin, N. K., Yin, Z. & Mayall, H. (2006). Classroom Management Training, Teaching Experience and Gender: Do These Variables Impact Teachers' Attitudes and Beliefs toward Classroom Management Style?, *Paper presented at the Annual Conference of the Southwest Educational Research Association*, Austin.
- Meiers, N. J. (2010). *Designing effective field trips at zoos and aquariums*. Middlebury College.
- Morris et. all. (2013). *Using classroom management to improve preschoolers' social and emotional skills*. MDRC Press.
- Moseley, C., Reinke, K. & Bookout, V. (2002). The effect of teaching outdoor environmental education on preservice teachers' attitudes toward self-efficacy and outcome expectancy. *The Journal of Environmental Education*, 34(1), 9-15. <https://doi.org/10.1080/00958960209603476>
- Oliver, R. M. & Reschly, D. J. (2007). *Effective classroom management: Teacher preparation and professional development*. Washington: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Orion, N. & Hofstein, A. (1994). Factors that influence learning during a scientific field trip in a natural environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(8), 1097–1119. <https://doi.org/10.1002/tea.3660311005>

- Orion, N., Hofstein, A., Tamir, P. & Giddings, G. J. (1997). Development and validation of an instrument for assessing the learning environment of outdoor science activities. *Science Education*, 81(2), 161-171. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(199704\)81:2%3C161::AID-SCE3%3E3.0.CO;2-D](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(199704)81:2%3C161::AID-SCE3%3E3.0.CO;2-D)
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C., Zhai, F., Bub, K. & Pressler, E. (2011). CSRP's impact on low-income preschoolers' preacademic skills: Self regulation as a mediating mechanism. *Child Development*, 82(1), 362-378. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01561.x>
- Rebar, B. M. (2012). Teachers' sources of knowledge for field trip practices. *Learning Environ Res*, 15, 81-102.
- Reinke, W. M., Herman, K. C. & Newcomer, L. L. (2011). The incredible years teacher classroom management training: The methods and principles that support fidelity of training delivery. *School Psychology Review*, 40(4), 509-529. <https://doi.org/10.1080/02796015.2011.12087527>
- Saelens, B. E., Sallis, J. F. & Frank, L. D. (2003). Environmental correlates of walking and cycling: Findings from the transportation, urban, design, and planning literatures. *Environment and Physical Activity*, 25(2), 80-91. https://doi.org/10.1207/S15324796ABM2502_03
- Semerci, D. ve Uyanık Balat, G. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 494-519. <https://doi.org/10.17679/inuefd.394585>
- Simmons, D. (1998). Using natural settings for environmental education: Perceived benefits and barriers. *The Journal of environmental education*, 29(3), 23-31. <https://doi.org/10.1080/00958969809599115>
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013). *B.G. Tabachnick, L.S. Fidell using multivariate statistics* (sixth ed.). Pearson Press.
- Tal, C. (2010). Case studies to deepen understanding and enhance classroom management skills in preschool teacher training. *Early Childhood Education Journal*, 38, 143-152.
- Tal, R. (2004). Using a field trip to a wetland as a guide for conceptual understanding in environmental education-a case study of a pre-service teacher's research. *Chemistry Education: Research and Practice*, 5(2), 127-142.
- Tal, R., Bamberger, Y. & Morag, O. (2005). Guided school visits to natural history museums in Israel: Teachers' roles. *Science Learnin in Everyday Life*, 89, 920-935. <https://doi.org/10.1002/sce.20070>
- Toprakçı, E. ve Altunay, E. (2017). Okulun insan kaynağının bir ögesi olarak okul yardımcı personellerinin anılarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 13(1), 363-391. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.306029>
- Toran, M. ve Gençgel Akkuş, H. (2016). Okul öncesi Öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi: KKTC örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 2041-2056.
- Uyanık Balat, G., Bilgin, H. ve Sezer, T. (2012) Okul öncesi öğretmenlerine yönelik sınıf yönetimi ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri, ulusal okul öncesi eğitim kongresi: okul öncesi eğitimin bugünü ve geleceği (1-3 Haziran 2011), Bildiri Tam Metin Kitabı, (101-109). Pegem Yayınları
- Uyanık Balat, G. ve Bayındır, D. (2018). Okul öncesi eğitimde sınıf yönetiminin kritik rolü, tanımı ve önemi, G. Uyanık Balat ve H. Bilgin (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde sınıf yönetimi* içinde (s.1-20). Anı Yayıncılık.

- Ünal, M. ve Akman, B. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitime karşı gösterdikleri tutumlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 251-257.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yakar, L. (2020). Korelasyon, F. Orçan (Ed.), *Sosyal bilimlerde istatistik excel ve SPSS uygulamaları* içinde (s. 93-138). Anı Yayıncılık.
- Yaşar Ekici, F., Günhan, G. ve Anılan, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 48-58. <http://dx.doi.org/10.21733/ibad.2092>
- Yıldız, E. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını kullanma durumlarının değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(33), 94-127. <https://doi.org/10.35675/befdergi.826566>

Extended Abstract

Introduction

Preschool teachers will support each child to learn freely by providing equal, rich and varied opportunities within the scope of science education (Senemoğlu, 1994). At the same time, by creating a positive learning environment with planned arrangements (Canel, 2011), it will provide an opportunity to keep their motivation high, to prepare a program targeting their versatile development, and to provide children with skills through different methods and techniques (Oliver & Reschly, 2007). Having knowledge of general culture, subject area and teaching profession (Küçükahmet, 1993 as cited in Ekici, 2008), self-efficacy in classroom management (Reinke et al., 2011), able to support classroom motivation and using positive discipline strategies It will enable efficient and effective learning by supporting social and emotional adaptation (Hutchings et al., 2013).

In addition to the activities and opportunities they organize in the classroom in order to realize meaningful learning, teachers avoid such activities because they do not have the qualifications required to lead field trips that support permanent learning and are considered important in education, and the balance cannot be established due to deficiencies in appropriate professional development in field trips (Rebar, 2012). In the light of these considerations, it is thought that classroom management skills and field trips are interrelated and interactive subjects. This study is carried out in order to examine how often and how teachers include field trips, which are frequently used in today's preschool education, what factors affect their classroom management skills, and also to examine the pre-school teachers' field trips in terms of classroom management skills. It is thought that this research is important in terms of contributing to the literature and creating a resource for teachers, since both subjects are considered important in the pre-school period and there is no such study in the field.

Method

This study is in the relational screening model in which the pre-school teachers' science-themed field trips are examined in terms of classroom management skills.

The study group of the research was formed in the province of Istanbul, which is one of the provinces with the widest possibilities in terms of science-themed field trips. In the research, 83 preschool teachers working in the state schools affiliated to the Ministry of National Education in the districts of Maltepe, Küçükçekmece, Kartal, Bakırköy, Kadıköy, Kağıthane, Üsküdar and Sarıyer in the province of Istanbul were reached in the 2021-2022 academic year and 8 teachers stated that they did not make any science-themed field trips. A total of 75 preschool teachers were included in the study group.

In the study, the "Science Themed Field Trip Application Questionnaire" was used to determine the characteristics of the preschool teachers' science-themed field trips, and the "Classroom Management Scale for Preschool Teachers" was used to determine the classroom management skills of the preschool teachers.

Another assumption, the assumption of normality, was also examined. For this study, Kolmogorov-Smirnov test was used because the sample size was more than 70. In addition, the skewness and kurtosis values of the distribution were also examined. It was determined that Kolmogorov-Smirnov test results were not significant. This indicates a normal distribution.

However, this statistic, which is affected by the sample size, can give biased results in data where the sample size is quite large. For this reason, skewness and kurtosis values, which are the last test in deciding the normality of the distribution, were examined. It was accepted that the kurtosis and skewness values between -1.5 and +1.5 represent the normal distribution. This indicates that these variables are normally distributed and parametric tests can be applied (Tabachnick & Fidell, 2013). However, since there were continuous and discontinuous variables in the study, Spearman Rank Correlation Coefficient was used. Yakar (2020) stated that the Spearman Rank Differences Correlation Coefficient can be used in cases where the relationship between a continuous variable and an ordinal variable is investigated and the ordinal variable cannot be increased to an equal ratio/discrete level.

Spearman Rank Differences Correlation Coefficient was used to examine the pre-school teachers' science-themed field trips in terms of classroom management skills, and One Way Analysis of Variance (Anova) was used to determine whether classroom management skills differ according to the demographic characteristics of the teachers and the class. In the statistics, 0.05 was chosen as the level of significance.

Findings

In this section, the findings obtained as a result of the statistical analysis of the data collected to respond to the problem situation of the research are given. In line with the main purpose of the research, the correlation between the field trips made during the academic year and the classroom management skills of preschool teachers was examined (Table 2). In addition, one-way Analysis of Variance (Anova) was applied in order to determine whether the classroom management skills of preschool teachers differ according to education level, years of service, and availability of assistants/trainees (Table 3, Table 4, Table 5).

When Table 2 is examined, the number of science-themed field trips and classroom management skills of preschool teachers during the education period; Sub-dimensions of "Timing Management and Democratic Environment" ($r=0.257$), "Competence in Planning Activities" ($r=0.360$), "Organization of Physical Environment" ($r=0.256$), "Teacher's Personal Competence" ($r=0.356$) and total score ($r=0.385$), it was determined that there was a low-level statistically significant positive correlation. In addition, there was a statistically low and statistically significant difference between the diversity of science-themed field trips and the "Teacher's Personal Efficiency" sub-dimension ($r=0.293$), and between the factors considered in science-themed field trips and the "Management of Problem Behaviors" sub-dimension ($r=0.241$). relationship was found.

When Table 3 is examined, classroom management skills; In the sub-dimension of "Teacher's Personal Efficiency" ($F(2-75) = 1.814$, $p<0.05$), it is seen that there is a significant difference in favor of associate degree teachers between the average scores of preschool teachers according to their educational status. There were no significant differences according to educational status in total and other sub-dimensions of classroom management skills.

When Table 4 is examined, classroom management skills; In the sub-dimension "Time Management and Democratic Environment" ($F(2-75) = 1.321$, $p<0.05$), it is seen that there is a significant difference in favor of teachers who have worked for 18 or more years between the average scores of preschool teachers according to their years of service. There were no significant differences according to the years of service in the total and other sub-dimensions of classroom management skills.

When Table 5 is examined, classroom management skills; "Time Management and Democratic Environment" ($F(2-75) = 3.855$, $p < 0.05$), "Competence in Planning Activities" ($F(2-75) = 3,586$, $p < 0.05$), "Organization of the Physical Environment" ($F(2-75) = 4,526$, $p < 0.05$) sub-dimensions and "Classroom Management Skills" in total ($F(2-75) = 6,310$, $p < 0,05$) preschool teachers' assistant/trainee availability It is seen that there is a significant difference in favor of the teachers who have trainee students between the average scores they get according to the students. In other sub-dimensions, there were no significant differences according to the availability of assistants/trainees.

Conclusion and Discussion

According to the results of the study, the number of science-themed field trips made during the education period and the classroom management skills of preschool teachers ($r=0.385$), time management and democratic environment ($r=0.257$), competence in planning activities ($r=0.360$), physical environment It was found that there was a statistically low and significant positive correlation between the organization of the teacher ($r=0.256$) and the teacher's personal efficacy ($r=0.356$). In other words, it has been observed that preschool teachers, who are more successful in classroom management skills, timing management and creating a democratic environment, efficacy in planning activities, organization of the physical environment and teacher's personal competence, frequently give place to science-themed field trips during the education period. It is thought that teachers who do not have classroom management skills will have problems in activities to be carried out outside the school, and therefore, they will generally prefer to do their activities in the classroom. In order to organize field trips, complete official procedures and spend productive time in the area to be visited, the educator needs to make arrangements about the area, plan and use the time well. It is thought that teachers who do not have information about the environment they will be going to and who have difficulties in time management and planning may experience anxiety about the issues they forget or neglect when going to a different area, and the activity will turn into a stressful situation.

When other studies are examined, it is argued that, as in the results of this study, teachers are generally stressed in out-of-school activities and have a lack of self-confidence that they cannot carry out systematically (Orion, Hofstein, Tamir & Giddings, 1997; Simmons, 1998; Moseley, Reinke & Bookout, 2002).

Meiers (2010) states that the time in the environment where the field trip will take place is limited and therefore teachers should be a good planner and implementer before, during and after the trip in order to maximize the time spent. Erata (2018) supported this result and concluded that teachers generally prefer the close environment because of their time, wages and risk situations. Anderson, Kisiel & Storkdieck, (2006) stated that teachers avoid field trips for reasons such as technical work, travel costs, disciplinary problems, worry about completing the program, and time constraints.

With the 21st century, the idea that learning should be realized not only in the classroom but also by creating learning environments in the natural environment is dominant. Quality education will be supported by providing all-round development of children with outdoor activities (Saelens, Sallis & Frank, 2003). However, it is thought that teachers' lack of knowledge about out-of-school learning environments (Orion, 1993) and therefore teachers'

lack of control over the physical environment, which is not limited to the classroom, will limit their field trips and maintain their commitment to traditional education.

For teacher-led field trips (Behrendt & Franklin, 2014), it is necessary to first examine the trip area, determine the relevant learning objectives, make a good planning before, during and after the trip, and maintain the activity with a student-centered approach (DeWitt & Storksdieck, 2008). In short, it is mentioned that educators have planning, organization, knowledge and professional skills, that is, good classroom management skills (Kandır, Yurt & Cevher Kalburan, 2012; Behrendt & Franklin, 2014). However, the fact that teachers do not have good proficiency in this sense will negatively affect field trips as stated in the result of the research.

Teachers, on the other hand, state that they have no experience in field trips and that they do not observe or practice out-of-school activities during their university education (Ferry, 1993; Tal, 2004; Tal, Bamberger & Morag, 2005; Anderson, Lawson & Mayer Smith, 2006). In the researches, it was concluded that as the professional experience of preschool teachers increased, they included more field trips during the education period (Ünal & Akman, 2006; Koç & Sak, 2017; Erata, 2018).

When the results of the study on classroom management skills of educational status are examined, it is seen that associate degree teachers are more successful in terms of personal efficacy sub-dimension. This situation is thought to be due to the fact that pre-school teachers with associate degree degrees and paid jobs attend more trainings and seminars in order to train themselves because their profession is not guaranteed, but teachers with undergraduate and graduate degrees consider their own education sufficient and focus less on development, and as a result, it comes to mind that this is the reason. When other studies on classroom management skills are examined, it is observed that the classroom management skills of associate degree graduate preschool teachers are high (Güven & Cevher, 2005; Toran & Gençgel Akkuş, 2016; Kaplan, 2018; Semerci & Uyanık Balat, 2018).

In the results of the study, it was determined that the preschool teachers who have 18 or more years of service are more experienced in the sub-dimension of time management and democratic environment. It is thought that having internship experiences in university education, but being limited to only one day a week, prevents newly graduated educators from fully gaining their teaching skills. In general, it can be said that teachers gain skills as time passes in their own classes after starting the profession. For this reason, it is argued that an increase in years of service will positively affect time management. Other studies supporting this study conclude that as years of service increase, classroom management skills also increase (Martin, Yin, & Mayall, 2006; Yaşar Ekici, Günhan & Anılan, 2017; Berger, Girardet, Vaudroz & Crahay, 2018; Kaplan, 2018; Semerci. & Uyanık Balat, 2018).

According to another result of the research, pre-school teachers with intern students in their classes; It was found that they were more successful in the sub-dimensions of time management and democratic environment, efficacy in planning activities, organization of the physical environment and classroom management skills. According to the data of the research, it is seen that some teachers have a general assistant in their school, some have intern students in their classes, while some do not have any helpers at all. It is usual for intern students to be more effective in terms of classroom management skills, as the assistants at the school usually take care of the cleaning and cannot support the teacher in the classroom. In this study, no teacher was found in the classroom, while in another study, it was determined

that the classroom management skills of teachers with assistant staff in the classroom were higher (Çevik Karatekin, 2018; Kaplan, 2018). It is a thought that it is argued that the assistant staff are mostly from outside the field and there are places where they support the teacher, as well as negative effects. For this reason, intern students studying child development or preschool teaching at universities will provide more positive support to teachers in both self-care and educational work (Budunç, 2007; Toprakçı & Altunay 2017). Morris et al. (2013), on the other hand, state that their assistant staff should receive a level of training that will not adversely affect the leadership of teachers.

With this study conducted with preschool teachers, it has been revealed that the need for preschool teachers to have classroom management skills is an important factor in order to effectively conduct science-themed field trips during the education period. In addition, it has been observed that many factors are effective in the classroom management of teachers.

In this study, in which the pre-school teachers' science-themed field trips were examined in terms of classroom management skills, it was limited to the province of Istanbul only in order for teachers to have equal opportunities in terms of environmental opportunities. Examining this relationship in societies with different socio-economic and cultural structures and with larger sample groups will clarify the research results. Various demographic characteristics that are not included in this research (such as the teacher's gender, age, and region of residence) can be investigated in terms of their changes and effects together within the framework of the subject of the research.

Statement of Conflict of Interest

This study does not have any financial conflict of interest with any institution, organization or person.



DOI: 10.18039/ajesi.1442197

Revisiting Curriculum Theory: Taba's Contribution to Curriculum and Instruction Field

Hilal TUNÇ TOPTAŞ¹, Cahit ERDEM²

Date Submitted: 23.02.2024 **Date Accepted:** 13.05.2024 **Type:** Review

Abstract

It is critical to understand the curriculum theories after establishing the relationships between paradigm, theory, and model on a solid basis in the context of the curriculum. However, the literature in Türkiye is scarce in this regard and the curriculum theories are not discussed in this context. On the contrary, the curriculum theories of the theorists who have contributed significantly to the development of the curriculum field have been reduced to models and the foundations on which these models are based have not been adequately addressed. Based on this need, the primary aim of this study was to examine the curriculum theory of Hilda Taba who is an important theorist in the field of curriculum. In this context, at first, the relationships between paradigm, theory, and model were explained, and then the classifications of curriculum theories were included. In the following sections, Taba's biography and curriculum theory, Taba's perspective on education and curriculum, her curriculum development process and model, and the reflections of her educational theory on the present day were discussed. The study emphasised that the curriculum literature in Türkiye should focus more on curriculum theory and examine the basic theories of the field, and that it is necessary to contribute to the current curriculum theorising literature at the international level. Besides, the role of teacher agency, which Taba emphasised in her time, should be reconsidered in terms of curricula today.

Keywords: Curriculum, curriculum theory, Hilda Taba

Cite: Tunç Toptaş, H., & Erdem, C. (2024). Revisiting curriculum theory: Taba's contribution to curriculum and instruction field. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(2), 729-758. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1442197>



¹ (Corresponding author) PhD Student, Afyon Kocatepe University, Institute of Social Sciences, Curriculum and Instruction Program, Türkiye, hilal.tunc@windowslive.com, <https://orcid.org/0000-0002-1460-9939>

² Assoc. Prof. Dr., Afyon Kocatepe University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Türkiye, cahiterdem@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6988-8122>



DOI: 10.18039/ajesi.1442197

Eğitim Programı Teorisine Yeniden Bakış: Taba'nın Eğitim Programları ve Öğretim Alanına Katkıları

Hilal TUNÇ TOPTAŞ¹, Cahit ERDEM²

Gönderim Tarihi: 23.02.2024 **Kabul Tarihi:** 13.05.2024 **Türü:** Derleme

Öz

Eğitim programı bağlamında paradigma, teori ve model arasındaki ilişkileri sağlam bir zemine oturarak eğitim programı teorilerini anlamlandırmak önemlidir ancak alan yazınımızda eğitim programı teorilerine ilişkin yeterli düzeyde kaynak yer almamakta ve teoriler bu bağlamda tartışılmamaktadır. Aksine eğitim programı alanının gelişimine önemli katkı sunan teorisyenlerin eğitim programı teorileri modele indirgenmekte ve bu modellerin dayandığı temellere yani teorilere değinilmemektedir. Bu çalışma da bu ihtiyaçtan yola çıkarak eğitim programı alanı için önemli bir teorisyen olan Hilda Taba'nın eğitim programı teorisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda çalışmada önce paradigma, teori ve model ilişkisi açıklanmış, ardından eğitim programı teorilerinin sınıflamalarına yer verilmiştir. Taba'nın biyografisi ve eğitim programı teorisi ile devam edilip yine Taba'nın eğitime ve eğitim programına bakış açısı, program geliştirme süreci ve modeli ve Taba'nın eğitim programı teorisinin günümüze yansımalarına değinilmiştir. Son olarak ulusal alan yazının eğitim programı teorisine daha çok eğilmesi gerektiği, bunun için de öncelikli olarak alanın temel kuramlarının uygulayıcılar ve araştırmacılar tarafından incelenmesinin önemli olduğu ve uluslararası düzeyde güncel eğitim programı teorileştirme alan yazınına katkı sunulması için gerekli olduğu vurgulanmış, özellikle Taba'nın kendi zamanında vurgulamış olduğu etken öğretmen rolünün de günümüzde eğitim programları açısından yeniden gözden geçirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Eğitim programı, eğitim programı teorisi, Hilda Taba

Atıf: Tunç Toptaş, H. ve Erdem, C. (2024). Eğitim programı teorisine yeniden bakış: Taba'nın eğitim programları ve öğretim alanına katkıları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14 (2), 729-758. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1442197>

¹ (Sorumlu yazar) Doktora Öğrencisi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim, Türkiye, hilal.tunc@windowlive.com, <https://orcid.org/0000-0002-1460-9939>

² Doç. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, cahiterdem@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6988-8122>

Giriş

Okullar, işletmeler, farklı kurumlar ve program geliştirme, öğretim, denetim ya da değerlendirmeye ilgilene eğitimci veya öğretici kişiler, kurumlarının amaçlarına uygun eğitim programlarını uygulamaktadır. Bununla birlikte, bir çalışma alanı olan eğitim programları anlaşılması zor ve parçalı bir alandır. Alan, neleri içermesi gerektiği konusunda birçok tartışmaya ve hatta yanlış anlaşılmaya da açıktır. Dolayısıyla bir eğitim programıyla neyi kastettiğimizin, eğitim programının neyi kapsadığının ve eğitim programına kimin dahil olduğunun anlaşılması için geniş bağlamli bir analize ihtiyaç duyulmaktadır. Bu analiz ise programa hangi yaklaşımla baktığımızı göre şekillenmektedir (Ornstein, 1987). Nihayetinde, hangi bilgilerin öğretilmeye değer görüldüğü ve eğitim programlarına dahil edilmesi gerektiği hususu eğitim programı teorisi ile yakından ilişkilidir. Bunun için eğitim programı alanına ilişkin paradigma, teori ve modellerin doğru bir şekilde tanımlanmış olması büyük önem taşımaktadır. Ancak bu kavramların ulusal alan yazında sıklıkla yanlış kullanıldığı ve uygulayıcıların bu kavramlar ile ilgili farkındalıklarının olmadığı gözlenmektedir. Bu kavramların arasındaki ilişkilerin eğitim programı bağlamında ele alınması yapılan çalışmaların daha sağlıklı bir zemine oturmasına katkı sağlayacaktır.

Eğitim programı teorilerini doğru anlamak için öncelikle bahsi geçen bu kavramlar arası ilişkilerin açık bir şekilde ortaya konması gerekir. Ancak bu konudaki bir diğer eksiklik ise alan yazınımızda eğitim programı teorilerinin de yeterli düzeyde yer bulamamasıdır. Halbuki, eğitim programı teorileri öğretmenlere ya da program geliştirmecilere nasıl program geliştireceklerini anlatmakla birlikte program geliştirmecilerin düşünme yollarına rehberlik eder ve program geliştirme sürecini de etkiler (Beauchamp, 1982). Bobbitt ile başlayan eğitim programı alanına bir yöntem sunma iddiasındaki eğitim programı teorileri, Schwab'ın (1969) alana yönelik ses getiren eleştiri makalesi sonrasında bir sorgulamadan geçirilerek büyük değişimler geçirmiş ve dönüşmüştür. Yeniden kavramsallaştırıcılık hareketinin son yıllarda uzunca bir süredir alanda kurmuş olduğu hakimiyete rağmen bugün bu teorinin de pratikte öğrenciye yarar sağlamadığı gibi eleştiriler yapılarak yeni teorik arayışlar devam etmektedir (Deng, 2018; Rüzgar, 2020). Bu durum oldukça doğal bir süreçtir çünkü bilim akışkandır. Öte yandan, Bümen ve Aktan (2014) Türkiye'de eğitim programları alanında, daha ziyade öğrenme-öğretme süreci gibi konularda yoğunlaştığı, güncel eğitim programı teorilerinden uzak durulduğu ve ulusal alan yazının yalnızca program geliştirme paradigmasını temsil ettiğini (yeniden kavramsallaştırma paradigmasını görmezden geldiğini) ifade etmektedirler. Benzer şekilde, ulusal alan yazın incelendiğinde alandaki güncel kuramsal tartışmalar bir tarafa, alanın ilk teorileri hakkında yeterli düzeyde çalışma yapılmadığı ve daha çok eğitimde program geliştirme modellerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Modellerin dayandığı eğitim programı teorilerini detaylı şekilde irdelemek alan uzmanları için bir gereklilik haline gelmiştir. Son yıllarda araştırmacıların ilgilerinin eğitim programı teorisine yönelmeye başladığı da gözlenmektedir (Coşkun Yaşar ve Aslan, 2021; Gündüz, 2023). Bu ihtiyaçtan hareketle bu çalışma, eğitim programı alanı için önemli bir teorisyen olan Hilda Taba'nın eğitim programı teorisini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda bu çalışmada paradigma, teori ve model ilişkisi, eğitim programı teorilerinin sınıflaması, Taba'nın biyografisi ve eğitim programı teorisine ele alınmıştır.

Paradigma, Teori ve Model İlişkisi

Eğitim programı yaklaşımları, bireylerin gerçeklik olarak algıladığı şeyleri, önemli gördükleri değerleri ve sahip oldukları bilgi miktarını da içerecek şekilde, bireylerin dünyaya bakış açısını yansıtmaktadır. Bu yaklaşım eğitim programının temellerini (yaklaşımı taşıyan bireylerin felsefesi, tarihi görüşü, psikolojiye ve öğrenme teorisine ve sosyal konulara bakışı), programın alanlarını ve teorik ve pratik ilkelerini kapsayan bütünsel bir bakış açısını veya yönelimini göstermektedir (Ornstein, 1987). Program geliştirme alanında çalışan araştırmacılar, farklı paradigmalardan etkilenmiş olsalar da bu paradigmalardan hiçbiri doğrudan diğeriyle karşılaştırılmaz (Maftoon ve Shakouri, 2013). Bu bağlamda Patton (1975), paradigmalardan büyük ölçüde uygulayıcıların toplumsallaşmasıyla ilgili olduğunu ve program geliştirme aşamasında onlara neyin önemli, neyin meşru ve neyin makul olduğunu söylediğini ileri sürmektedir.

Paradigma kavramı sözlük anlamı olarak felsefi bir temel ve bakış açısı olarak kabul edilmektedir. Kuhn'a (1982) göre ise uygulayıcılarına "konular, araçlar, metodolojiler ve öncüller" sağlarken kendisi sabit kalmaz ve kullanım yoluyla geliştirilir veya genişletilebilir. Yine Kuhn'un sözleriyle, "yeni ve katı koşullar altında daha fazla ifade ve teknik için bir araç" haline gelir (Koschmann, 2012). Göktürk'e (2005) göre, Kuhn'un "bilimsel çalışmalarda temel alınan model, değerler ve alışkanlıklar" olarak tanımlayıp hayatımıza kattığı paradigma kelimesi popüler bir şekilde kullanılmasına rağmen yapılan farklı tanımlar kelimenin soyut anlamının iyice anlaşılmasız hale gelmesine neden olmaktadır. Kelimenin sözlük anlamları da kendisini tam karşılamamaktadır ve bu kavram eski Latin kaynakları baz alınarak "fikirlerin bireysel durumlarla birleşerek mantıksal değil ama duygusal şeylere dönüşmesi" olarak tanımlanmaktadır (Göktürk, 2005). Demir'in (2019) tanımına göre ise paradigmlar inanç sistemimizi ve bireysel bakış açımızı ifade etmektedir. Bu tanımlara göre gözlemlerimizi ya da fikirlerimizi düzenlemede kullandığımız dünya görüşümüz ve genel düşünce tarzımıza paradigma diyebiliriz.

Paradigma kavramından sonra teori kavramını ele almak gerekmektedir. Beauchamp'ın (1982) tanımında teori 'izah gerektiren, gözlemlenen bir dizi olay veya olgu için organize bir açıklama' olarak geçmektedir. Kerlinger (1973) teoriyi bir olguyu açıklamak ve tahmin etmek amacıyla değişkenler arasındaki ilişkileri belirleyerek olgulara sistematik bir bakış sunan birbiriyle ilişkili yapılar (kavramlar), tanımlar ve önermeler kümesi şeklinde tanımlamaktadır. Diğer taraftan paradigma, bilimsel bir topluluğun üyeleri tarafından paylaşılan ve onlara bilimlerinin konusunun doğasını anlatan bir görüntüdür. Dolayısıyla teoriler paradigma değildir ve her paradigma tek bir teoriyi üretmemektedir. Belirli bir paradigma göz önüne alındığında belirli türde sorular sorulabilir ve belirli türde hipotezler düşünülebilir. Fakat yine de bir paradigmanın kendisi kesin ve ayrıntılı bir teoriyi zorunlu olarak beraberinde getirmeyebilir (Catton ve Dunlap, 1978). Teoriler ilişkili olduğu olguya dair betimleme, kestirim, açıklama ve yol gösterme işlevlerine sahiptirler (Glatthorn, 2019).

Beauchamp'a (1982) göre, teoriler olguları ve olgular arasındaki ilişkileri anlamlı şekilde açıklayan bir bütündür. Bu açıklama bir olgunun betimlenmesi şeklinde olabileceği gibi olgunun nedensel bağları açıklanarak kestirimsel ilişkiler de kurulabilir. Eğitim programı teorileri de eğitim programı ve ilişkili olguları açıklar. Ancak eğitim programının tanımı konusunda fikir birliği bulunmamaktadır. Bu farklılık da farklı eğitim programı teorilerinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Diğer taraftan, eğitim programı alanında teori oluşturma süreci bir savaş alanı olarak nitelendirilebilir. Eğitim programı teorilerinin, teori niteliği taşımaları için temel ve süreç boyutlarına sahip olmaları gerekir. Temel boyut program tasarım alanı (eğitim programına dahil

edilecek kültürel içeriklerin seçimi, düzenlenmesi ve amaç ifadelerinin yazımı) ile ilgili iken süreç boyutu program mühendisliği olarak ifade edilebilecek bir boyut olarak tanımlanır (programın planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi, liderlik rollerinin paylaşılması). Bir eğitim programı teorisi üç önermeyi içermelidir: a) tanımsal ya da varsayımsal önermeler (alanı kavramsal olarak sınırlandıran, teori geliştirme sürecinde tutarlı bir dil sağlayan, test edilmeden doğru kabul edilen önermeler), b) normatif ya da betimsel önermeler (bir önceki aşamada tanımlanan yapıların çevresel koşullarını betimleyen, normlarını ortaya koyan, doğru olarak kabul edilseler de test edilebilen, olayları olduğu gibi açıklayabilecekleri gibi neyin nasıl olması gerektiği konusunda kural koyucu da olabilen önermeler), c) kestirimsel ya da ilişki önermeleri (varsayımlardan ziyade gerçekliğin test edildiği, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişki, kestirimsel ya da nedensel ilişkileri açıklayabilen önermeler). Bu önermelere dayalı olarak bir eğitim programı teorisi eğitim programı alanındaki bilgi birikiminin geliştirilmesinde program teorisini yönlendirir; üniversitelerdeki eğitim programları ve öğretim disiplini için kaynak oluşturur ve aynı zamanda bu teoriler okullar ve okullardaki uygulayıcılar için bir kılavuz olur (Beauchamp, 1982).

Program geliştirme aynı zamanda paradigmalara nasıl yansıdığını ve öğrencileri, öğretmenleri ve yöneticileri nasıl etkilediğini anlamak için de bir yol sunarken mevcut koşulların iyileştirilmesi amacıyla farklı prosedürleri içeren zorlu ve dinamik bir süreçtir. Dolayısıyla bu karmaşıklığı azaltıp anlaşılır hale getirmede program geliştirmenin bir yolu olan modelleme, eğitim faaliyetlerinin yönetimi, denetimi, öğretimi, değerlendirmesi gibi çeşitli alanlarda etkili bir rehber olarak işlev görür ve programa yaklaşımımızı da yansıtır (Bhuttah vd., 2019; Oliva, 2009). Hemen hemen her türlü eğitim faaliyeti için modeller bulunabilir. Bunker ve Thorpe'a (1986) göre de soyut anlamda teorik temelini kurduğumuz çalışılacak kavramların belirli bir zamana göre planlanması ve planlanan bu kavramların somutlaştırılması gerekir. Bunun için bizlere rehberlik edecek olan ise somut bir modeldir. Syomwene (2020) modelleri genellikle bir olguyu veya ilişkiyi temsil etmek için kullanılan araçlar olarak tanımlar. Oliva (2009) da modellerin daha iyi çıktı elde etmek için programın geliştirilmesinde kullanıldığını ifade etmektedir. Eğitim programı teorilerini temsil eden modeller bir gerçeklik değildir; olayları ve olaylar arasındaki etkileşimleri öz ve açıklayıcı bir biçimde temsil ederler ve tıpkı bir tablo ya da hikâye gibi bir kişinin gerçeklik algısının görsel ya da yazılı betimlemesidir (Beauchamp, 1982).

Biddulph ve Carr (1999) paradigmayı teorilerin, yöntem ve modellerin birleşimi olarak tanımlarken Syomwene'a (2020) göre de modeller genellikle belirli bir eğitim programı tasarımı veya mühendislik (uygulama) sürecini temsil etmek için kullanılan tam bir teorinin yerini alamayan araçlardır çünkü teoriler daha geniş bir bakış sunmaktadır. Eğitim programı teorisi eğitim programlarının planlama, uygulama, denetleme ve değerlendirme süreçlerine rehberlik eden daha bütüncül bir yapı iken program modelleri eğitim programı teorilerini temsil eden analogilerdir (Glathorn, 2019). Teori eğitimcilerle, özellikle de program uzmanlarına bir çerçeve sağlarken aynı zamanda program için eğitim amacının ne olduğu, hangi konuların değerli olduğu, öğrencilerin nasıl öğrendiği ve hangi yöntem ve materyallerin kullanılacağı sorularına cevap bulmalarına rehberlik etmektedir. Eğitimin hedeflerini belirlemek, konu içeriği ve organizasyonu, öğretme ve öğrenme süreci ve genel olarak okullarda ve sınıflarda hangi yaşantı ve etkinliklerin vurgulanması gerektiği gibi geniş konu ve görevler için bir kılavuzdur (Ornstein, 1990). Öyleyse bir ihtiyaç olduğuna inanılan ve belirlenen program için araştırmacının bakış açısına göre temeline dayandırdığı paradigma ile ortaya çıkacak olan teori bu alanda en önemli adım olacaktır. Fakat her teori gerçekliği kendi merceğinden göstermeye çalışan soyut bir yapı olduğu için (Maftoon ve Shakouri, 2013) program

uygulayıcıların programın arkasındaki teoriyi çok az dikkate alarak veya hiç dikkate almadan ayrıntılı davranışsal hedefler listeleri geliştirdiklerini görmek de normaldir (Brandt ve Tyler, 1983). Ulusal alanyazında da modellere odaklanıldığı gözlenmektedir. Modeller faydalı olmakla birlikte bize tüm resmi vermezler (Marsh ve Willis, 2007). Fakat nihayetinde öğretme, öğrenme ve programın tümü uygulamalarda iç içe geçmiştir ve bir teoriyi yansıtmaktadır (Ornstein, 1990). Bu nedenle bu çalışmada eğitim programı alanındaki teorinin önemine dikkat çekmek amaçlanmaktadır.

Eğitim Programı Teorilerinin Sınıflaması

Eğitim programı alanında geliştirilen teorileri kategorileştirmeye yönelik çok sayıda girişimde bulunulmuştur. Birtakım araştırmacılar eğitim programı teorisyenleri üzerinden bir gruplama yaparken başka bir grup araştırmacı da teorileri sınıflandırmışlardır. Örneğin McNeil (1985) teorisyenleri iki grupta incelemiştir: din, felsefe ve edebiyat gibi daha yoruma açık disiplinlere dayanan *Esnek (Soft) Eğitim Programı* teorisyenleri ve rasyonel bir yaklaşım izleyerek görgül verilerden yararlanan *Katı (Hard) Eğitim Programı* teorisyenleri (Glatthorn vd., 2019). Pinar (1978) ise kültürel mirası aktarmak ve mevcut toplumu işler durumda tutmak için sabit bir bilgi bütünü aktarmanın araçlarıyla ilgilenenleri *Gelenekselciler*; eğitimcilerin okullarda olup bitenleri kontrol etmelerini ve tahmin etmelerini sağlayacak genellemeler üretme girişiminde bulunmak için araştırma metodolojileriyle ilgilenenleri *Kavramsal Görgülcüler*; daha geniş bir toplumda var olan sınıf çatışmasını ve eşit olmayan güç ilişkilerini ortaya çıkarmak için öznelliği, varoluşsal deneyimi ve yorumlama sanatını vurgulayanları *Yeniden Kavramsallaştırmacılar* olarak tanımlamaktadır.

Eisner ve Vallance (1974) entelektüel çalışmaların gelişimiyle ilgilenip spesifik içeriklerle daha az ilgilenenleri *Bilişsel Süreçlerin Gelişimi Teorileri*; eğitim programının işlevini önceden belirlenmiş amaçlara ulaşmanın en etkili yolunu bulmak olarak kavramlaştıranları *Teknik Teoriler*; programı kişisel gelişimi sağlamak için tasarlanmış tamamlayıcı bir deneyim olarak görenleri *Kendini Gerçekleştirme Teorileri*; bireysel ihtiyaçlardan ziyade toplumsal ihtiyaçları vurgulayan yönelime sahip, okulun temel rolünün uyum sağlayıcı veya reformist bir duruşla daha geniş toplumla ilişki kurmak olduğuna inanma eğiliminde olanları *Sosyal Yeniden Yapılanma-Uygunluk Teorileri*; gençlerin batı kültürel geleneğine katılmalarına yardımcı olmada standart disiplinlerin önemini vurgulayanları *Akademik Rasyonalizm Teorileri* olarak sınıflamaktadır.

Glatthorn'a (1987) göre her üç sınıflamanın da (McNeil; Pinar; Eisner ve Vallance) temel hatası eğitim programı teorilerini birincil yönelimleri veya vurguları açısından sınıflandırmamalarıdır. Bu açıdan kendi sınıflamasını şu şekilde yapmıştır: eğitim programının bileşenlerini ve bunların birbirleriyle olan ilişkilerini analiz etmekle ilgili olup amaç açısından tanımlayıcı ve açıklayıcı olanları *Yapı Odaklı Teoriler*; öncelikle eğitim programı oluşturucularının ve onların ürünlerinin değerlerini ve varsayımlarını analiz etmekle ilgili olanları *Değer Odaklı Teoriler*; eğitim programının içeriğinin belirlenmesiyle ilgili olup kuralcı olanları *İçerik Odaklı Teoriler*; öncelikle eğitim programının nasıl geliştirildiğini açıklamakla veya nasıl geliştirilmeleri gerektiğini tavsiye etmekle ilgili olup tanımlayıcı olanları da *Süreç Odaklı Teoriler* olarak adlandırmaktadır. Huenecke (1982) de teorisyenlere değil teori geliştirmeye dönük olarak eğitim programı teorilerini üç grupta ele almıştır. Buna göre bu teoriler, eğitim programının öğelerinin ve öğeler arası ilişkilerin belirlenmesine ve eğitim programının planlanma sürecinde yer alan kararların yapısının belirlenmesine odaklanan

yapısal teoriler (Bobbitt, Tyler, Taba, Saylor, Alexander & Lewis, Tanner & Tanner, Posner, Goodlad, Beauchamp); eğitim programının nasıl geliştirileceğine ya da öğelerine değil çıktıklarına odaklanan ve okulun birey üzerindeki kümülatif etkisine vurgu yapan *Genel/Kapsamlı (Generic) teoriler* (Huebner, Apple, Macdonald); ve arzu edilen konu alanı veya içeriği vurgulayan, yapısal hususlar ya da okuldaki olumsuzlukları değil eğitim programında atlanılan/ihmal edilen alanları öne çıkaran ve bireyi bir bütün olarak ele alan *öze dönük (substantive) teorilerdir* (Stratameyer, Phenix, Esiner, Weinstein, Fantini, Berman).

Schiro (2013) ise okul eğitime yönelik farklı amaçlara ve bu amaçların gerçekleştirilmesi için farklı yöntemlere dayanan ideoloji ya da felsefe diye adlandırdığı temellere dayanan dört eğitim programı teorisi kategorisi olduğunu belirtmektedir. Genç nesle disiplini yayarak onlardan birer bilim insanı yetiştirmeyi hedefleyenleri *Bilimsel-Akademik İdeolojisi*; toplumun ihtiyaçlarını etkili bir şekilde karşılamada geleceğin yetişkinleri olarak gençlerin yetiştirildiğini savlayanları *Sosyal Verimlilik İdeolojisi*; bireylerin entelektüel, duygusal, fiziksel ve sosyal açılardan gelişmesini amaçlayanları *Öğrenen Merkezli İdeoloji* ve bireylere daha iyi bir toplumun oluşturulabileceği vizyonunu kazandırmayı hedefleyenleri ise *Sosyal Yeniden Kurmacı İdeolojisi* olarak sınıflamaktadır. Bu ideolojiler okul eğitime yönelik farklı amaçlara ve bu amaçların gerçekleştirilmesi için farklı yöntemlere dayanmaktadır. Schiro'ya (2013) göre, bu ideolojiler tıpkı politik inançların bireylerin politik meselelerde duruşunu etkilemesi gibi insanların eğitim programı hakkındaki düşüncelerini etkiler.

Schiro (2013), diğer araştırmacılardan farklı olarak teori sınıflamalarını ideoloji olarak yapmasını iki sebep ile açıklamaktadır. İlk olarak, ideoloji davranışın altında yatan amaç ile ifade edilen inançların birbirinden ayrılabilmesini sağlamaktadır. Eğitim programı ile ilgilenen eğitimciler genellikle eylemlerinin altında yatan temel varsayımlarının farkında değillerdir. Program çalışanlarını gerçekleştirdikleri davranışlara yönlendiren vizyonlar, mitler, öğretiler, fikirler ve dünya görüşleri ile yaptıklarını ifade ettikleri şeyler arasında ayırım yapılmalıdır. İkinci neden eğitim programı kelimesi ile ilgilidir. Eğitim programı ideolojisi, bireylerin eğitim programı etkinlikleri ile ilgilenirken veya eğitim programı ile ilgili hususları düşünürken göstermiş oldukları uğraşlardır. Bu açıdan eğitim programı ile ilgili uğraşlar ile ilgili konuşurken eğitim programı alanı, öğretim alanı, epistemolojik alan, öğrenme teorisi alanı gibi alanları birbirinden ayırmak gerekir.

Tüm bu sınıflandırmalar farklı odak noktalarıyla farklı isimler almış olsalar da her biri isimlendirdikleri teorilerin eğitim amaçlarına göre sınıflandırılmışlardır. Syomwene (2020) de bilimin ve özellikle program alanının doğası gereği akışkan olduğunu ve program teorilerinin ortaya çıkmaya devam edeceğini belirtmektedir. Eğitim programına yönelik teorileştirme (curriculum theorizing) çalışmaları eğitim programı olgusuna ve potansiyel ilişkilerine dönük bakış açısı geliştirme yaklaşımlarıdır ve bu teorileştirme çabası ile eğitim vizyonunu genişletmek, yeni olasılıklar sunmak ve daha derin bir anlayış sunmak amaçlanmaktadır (Huenecke, 1982). Yeni teorileştirme çalışmalarının ise daha önce yapılan çalışmalara dayanması ise hiç kuşkusuz kaçınılmazdır. Bu nedenle eğitim programı alanındaki teorilere gelişimsel bir çizgide kapsamlı şekilde hâkim olmak eğitim programı alanı için önem taşımaktadır. Hilda Taba ise eğitim programı teorisine önemli katkılar sunmuş bir eğitimcidir.

Bu çalışmanın konusu olan Hilda Taba'nın eğitim programı teorisi Syomwene'e (2020) göre program içeriğinin seçilmesi, düzenlenmesi ve sıralanmasıyla ilgilenip okullara odaklandığı için *gelenekselciler ve süreç odaklılar* arasındadır. Taba'nın teorisi eğitim programının en eski ve hala baskın olan davranışçı yaklaşım ile uyumludur (Bümen, 2020). Taba'ya göre eğitimsel pratikler bir sanat değil bilim dalı olduğu için Huenecke (1982) onu *yapı*

odaklı teorilere dahil etmiştir. Nitekim, Taba da Bobbitt ve Tyler gibi alana bir yöntem sunma iddiası ile program nasıl geliştirilir temelli bir teori ortaya koymuştur. Çalışmanın ileri aşamalarında ortaya konacak olan bilgilere göre ise Taba'nın deneyleri sadece mantık derslerinde değil sosyal bilimlerde de yapılabileceğini savunduğu ve program geliştirme için rasyonel adımlar da önerdiği için *Katı Eğitim Programı teorileriyle* uyumludur. Diğer taraftan, Taba yeniden kavramsallaştırmacılar grubuna dahil edilemeye de gruplar arası çatışmalar üzerine çalışıp daha geniş bir toplumda var olan sınıf çatışmasını ve eşit olmayan güç ilişkilerini ortaya çıkarmak için öznelliği, varoluşsal deneyimi ve yorumlama sanatını vurgulamıştır.

Hilda Taba ve Eğitim Programı Teorisi

Hilda Taba'nın Biyografisi

Hilda Taba, Krull'a (2003) göre 1902 ve Isham'a (1982) göre 1904 yılında Estonya'da öğretmen bir baba ve ev hanımı bir annenin dokuz çocuğundan ilki olarak dünyaya gelmiştir. İlkokulu memleketinde, babasının okul müdürü olduğu bir okulda bitiren Taba, lisans eğitimini Estonya'daki Tartu Üniversitesi'nde İngilizce ve Felsefe üzerine tamamladıktan sonra (Bernard-Powers, 2002) maddi geçimini sağlayabilmek için öğretmenliğe başlamış ve mali zorluklar yaşadığı kısa bir dönemde özel dersler vererek hayatını devam ettirmiştir. Lisans eğitimini tamamladıktan sonra ise tarih ve eğitim alanında uzmanlaşan Taba, ABD'ye taşınmış ve Bryn Mawr College'da yüksek lisans eğitimine burslu olarak başlamıştır (Isham, 1982).

Yüksek lisansını tamamladıktan sonra Tartu Üniversitesi'nde akademisyen olmayı denemek için Estonya'ya dönmüş ancak başvurusu reddedilmiştir (Smith, 2003). Estonya'da iş bulamayan Taba, Boyd H. Bode'un kitaplarından birini okuduktan sonra ilerlemeci eğitimin temel felsefesine karşı ilgi duymaya başlamış ve Amerikan eğitim sisteminin esnekliği ve potansiyeli dikkatini çekmiştir. Bunun üzerine ABD'de kalmaya ve doktorasına devam etmeye karar verip 1927'de Columbia Üniversitesinde William H. Kilpatrick'in danışmanlığında doktora derecesini tamamlamıştır. Burada düşünceleriyle daha sonraki çalışmalarında da etkisi olacak olan John Dewey ile çalışma fırsatı bulmuştur (Isham, 1982). Ardından Taba'nın "The Dynamics of Education" adlı doktora tezi, 1932'de Harcourt Brace and Company tarafından yayımlanmıştır. Çalışma, öğrenmenin sürekli bir eylem olduğunu ve insanların sadece yeni bilgiler edinmekle kalmayıp aynı zamanda eleştirel düşünme yeteneği kazanmalarını, sorunları çözme becerisi geliştirmelerini ve yaşam boyu öğrenmeye yönelik bir eğilim oluşturmalarını sağlayan bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca çalışmanın amacı ilerlemeci eğitimde, öğrenmenin araştırılabilirliği ve değerlendirilebileceğine dair sağlam bir temel oluşturmaktır (Stone, 1985).

1933'te New York City'de Almanca öğretmeni olarak çalışmaya başladığı Dalton Okulu, o dönemde alternatif eğitim programları, öğrenci testleri ve öğretmen gelişimi gibi alanlardaki yeni uygulamalara ilişkin bir araştırma olan Sekiz Yıllık Çalışmaya (Eight-Year Study) dâhil olmuştur. Bu durum, eğitim sürecinin kültürel ihtiyaçları da dikkate alması gerektiğini ve bu sistemin reformlarının demokratik bir temele dayanması gerektiğini vurgulayarak Taba'nın kendi alanında önemli bazı yönleri fark etmesini sağlamıştır (Smith, 2003). Bu esnada Ralph W. Tyler, Ohio Eyalet Üniversitesi'ndeki çalışmasının Değerlendirme Ekibinin Müdürü olarak, asistanı Oscar Büros ile projeye dahil okulları ziyaret ederek eğitim programlarında ve öğretim yöntemlerinde ne gibi değişiklikler yaptıklarını tespit etmeye başlamıştır. Bu ziyaretler esnasında Taba'nın öğrenme sürecine ilişkin keskin içgörüsünden, kapsamlı ve bütüncül

görüştünden etkilenen Tyler, ona o zamanlar Ohio State Üniversitesi'nde akademisyenlik teklif etmiştir. Bu teklifle birlikte Taba, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin baş danışmanı olmuştur. Daha önce maaşının bir kısmını Rockefeller Vakfı Genel Eğitim Kurulu Üyesi olarak aldığı için Göçmenlik ve Vatandaşlığa Kabul Bürosu tarafından durumunun geçici olarak görülmesinden dolayı 1935'te sınır dışı edilme tehdidi altında yaşayan Taba, bu kalıcı görev ile sınır dışı edilmekten kurtulmuştur (Bernard-Powers, 2002).

Değerlendirme danışmanı olarak James Michener, LaVone Hanna ve diğer Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin amaçlarını netleştirmelerinde ve değerlendirme araçları geliştirmelerinde yardımcı olmuştur. Öğretmenlerin içeriklerin seçimi ve düzenlenmesinde etkili olduğu ve yeni öğretim prosedürleri geliştirebildiği için kısa sürede 'gayri resmi' bir eğitim programı danışmanına dönüşmüştür (Isham, 1982). Sosyal Bilgiler öğretmenleriyle yaşadığı deneyimler, Taba'ya eğitim programı geliştirme, değerlendirme ve öğrenme ilkelerini test etme şansı verirken bu ilkeler, onun yaşamının geri kalanında çalışmalarının temel konuları haline gelmiştir (Smith, 2013).

1938'de Değerlendirme Ekibi, Ohio Eyalet Üniversitesi'nden Chicago Üniversitesi'ne taşınmıştır. Sekiz Yıllık Çalışmanın tamamlanmasının ardından Taba, Chicago Üniversitesi'nin fakültesinde kalarak burada Eğitim Programı Laboratuvarı Müdürü olarak 1945'e kadar görevini sürdürmüştür (Krull, 2003). Sonrasında, dönemin toplumsal huzursuzluğa sebep olan konularından farklı etnik ve kültürel geçmişlere sahip öğrenciler arasındaki anlayışı ve hoşgörüyü artırmak için bilişsel ve sosyal psikolojideki kavramlardan geniş ölçüde yararlanan bir gruplar arası eğitim programı tasarlamış ve çeşitli araştırma projeleri yönetmiştir. Bu durum Taba'nın araştırmasının, eğitimin toplumun ve kültürün ihtiyaçlarına cevap vermesi gerektiği konusundaki önemli varsayımlarından birini de kanıtlamıştır. 1945'te New York'ta başlattığı Gruplar Arası Eğitim Projesi başarılı olmuş ve bu sayede 1948'de Chicago Üniversitesi'nde Taba'nın 1951 yılına kadar yönettiği Gruplar Arası Eğitim Merkezi kurulmuştur (Isham, 1982).

Merkezin faaliyetinin son yılında San Francisco State College'da eğitim alanından teklif aldığı dönemde, Denetim ve Eğitim Programları Geliştirme Derneği'nin yıllık toplantısında eleştirel düşüncüyü geliştirmenin önemi üzerine bir bildiri sunmuş ve Contra Costa İlçe Okulları Eğitim Programları Koordinatörü Evelyn Jegi, Taba'nın sunumunu dinledikten sonra onu İlköğretim Sosyal Bilgiler programlarını gözden geçiren ilçe öğretmenlerine danışman olmayı teklif etmiştir. Taba'nın teklifi kabul etmesiyle birlikte başına geçtiği ekiple başladığı proje sırasında akıllarında tümevarımsal öğretim stratejileri ve öğrenme içeriğinin üç düzeyde düzenlenmesini (temel fikirler, organizasyonel fikirler ve gerçekler) içeren sarmal bir eğitim programı fikri bulunmaktaydı (Isham, 1982). Eğitim programındaki bu gelişmelerle 1960'larda ve 1970'lerin başında dünya çapında tanınır hale gelmiş ve bu dönem içinde Taba, Yeni Sosyal Çalışmaları projesini zirveye taşıyarak aynı zamanda projeye birlikte kendisinin eğitim programı geliştirme ilkelerini test etme ve çeşitli öğrenme deneyimleri ve öğretme stratejileri geliştirme fırsatı olmuştur. Böylece kurum, Sosyal Bilgiler tarihindeki en üretken kurumlardan biri haline gelerek Taba ve meslektaşlarının 1950'lerde çok kültürlü eğitim programının değerine olan ilgisiyle 1990'larda benzer kültürlerarası ve çok kültürlü reformların da öncüsü olmuşlardır (Krull, 2003).

Taba ölümüne kadar ilçedeki birçok öğretmenle çalışmaya devam etmiş ardından 1967 yazında, öğretmenlerin öğrencilerde mantıksal düşünce becerilerini geliştirmeye yönelik liderlik rollerini düşündüğü son bir çalıştay düzenlemiştir. Ani bir rahatsızlık sonucu ise 1967 yılının temmuz ayında vefat etmiştir (Bernard-Powers, 2002). Günümüze kalan eserleri arasında Program Teorisi ve Proje Çalışmaları, Program Geliştirme: Teori ve Uygulama

(1962), Ortaokul Sosyal Bilimler Öğretmen El Kitabı (1967) ve ölümünden sonra yayınlanan bir İlkokul Ders Kitabı Serisi (1970) yer almaktadır.

Eğitime Dair Genel Görüşleri

Hilda Taba, John Dewey'in öğrencisi olarak davranışsal formda ifade edilen ve gençlerin daha etkili düşünmeyi öğrenmelerine yardımcı olmak için tasarlanmış bazı özel öğretim stratejilerinin (eleştirel düşünme, açık düşünme ve tümevarımsal düşünme- ki teorisinin temelini oluşturur) oluşturulmasıyla ilgilenmiştir (Trezise, 1972). Çeşitli düşünme türleri arasında tam olarak yapılamamış ayrımların hem program geliştirmede hem de öğrenmede kusurlara yol açtığına inanan (Isham, 1982) bir teorisyen olarak aynı zamanda teoriyi pratiğe dönüştürmekle de ilgilenmiştir. Bu nedenle yaşamı boyunca çocuklarda bilişsel gelişimi teşvik etmek için açık bir şekilde tanımlanmış bazı öğretim stratejileri tasarlamıştır (Trezise, 1972).

Taba'nın daha sonraki çalışmalarının çoğunun temelini oluşturan ve çeşitli akademik disiplinlerden yararlandığı doktora tezindeki eğitim programı tarihi açısından özellikle önemli olan üç temel fikir şunlardır (Bernard-Powers, 2002):

- 1) Öğrenmenin ve öğrenmeye çalışma süreçlerinin dinamik ve birbiriyle ilişkili olması açısından mantık dersleri gibi modellenmesi gerektiğini savunmuştur. Dolayısıyla eğitimi basit bir aktarım modelinden öte kökten farklı bir paradigma olarak görmüştür.
- 2) Demokrasi eğitiminin eğitimin kalbinde yer aldığını ve bunun çocukların demokratik ilişkiler içinde birlikte yaşamayı öğrendikleri zengin deneyimlere dayanması gerektiğini belirtmiştir.
- 3) Eğitimcilerin birer slogan savunucuları olmadığını, sağlam bir program sunmaları gerektiğini ve çalışmalarının hem sunumundan hem de değerlendirilmesinden sorumlu olduklarını vurgulamıştır.

Taba'ya göre politika yapımcıların da desteklediği, daha ekonomik görünen kâğıt kalem testleri gibi standart testler öğrenci başarısını ölçmede riskli ve yetersizdir. Ona göre alışlagelmiş bu testlerin ötesine geçen değerlendirme prosedürlerini kullanarak gözlemlerin tabanını genişletmeye ihtiyaç vardır (Costa ve Loveall, 2002).

Kaliforniya'nın Contra Costa ilçesindeki öğretmenler ve yöneticilerle iş birliği içinde çalışan Taba, program geliştirmenin temellerini burada formüle etmiş, araştırmış ve yazmıştır. Meslektaşlarıyla birlikte çocukların kavramları oluşturmak için kullandıkları karmaşık süreçleri açıklayan araştırmalar yapmışlardır (Isham, 1982). Öğrenme süreçlerinin bu şekilde kuramsallaştırıp program geliştirmesi kendi zamanı için alışılmadık bir durum olmuştur. Kendisi bu yolla kültür, politika ve toplumsal değişim arasındaki derin bağlantıları (biliş ve öğrenme, deneyim ve değerlendirme, öğretmen yetiştirme ve yurttaşlık eğitimi açısından) anlayıp dile getiren kişi olmuştur (Simith, 2013). Aynı zamanda bir eğitimci olarak çalışmaları son derece iyimser ve demokratiktir. Öğretmenlerin program tasarımcıları olması gerektiğine ve tüm çocukların karmaşık fikirler üzerine eleştirel düşünmeyi öğrenebileceğine inanmaktadır (Bernard-Powers, 2002).

Kendisi en çok Sosyal Bilgiler Eğitim Programı Projesindeki liderliği ve çocuklarda farklı düşünme türlerini teşvik etmek için tasarlanan öğretim stratejileriyle hatırlanmaktadır fakat genel olarak eğitim alanını etkileyen fikirleri de vardır. Ona göre eğitim kültürün ve insan ruhunun aktarımı, bireylerin sosyal bir varlık haline gelmesi ve toplumun tutarlı bir şekilde

yapılanması gibi üç temel amaca hizmet eder. Aynı şekilde eğitimin yaklaşımı da bir bütünlüğe cevap vermeli ve amacı sadece bilgi aktarımı olmamalıdır. Bireyin gelecekteki durumlar hakkında akıl yürütmesi ve çıkarımlarda bulunabilmesi gerekmektedir (Bernard-Powers, 2002). Taba'ya göre eğitimin demokratik düşüncelerin kayıtlı olduğu bütün bireyleri şekillendirmesi zorunludur. Bu toplumların totaliterliğe karşı savunmasız kalmaması ve ekonominin gelişmesi için hayati önem taşımaktadır. Eğitim, toplumun ihtiyaçlarına cevap vermeli ve öğrencinin doğasında olan süreçlere odaklanmalıdır. Ayrıca aktarılacak bilginin de doğasına dayalı bir yaklaşımın olması gerekmektedir. Bu bağlamda bir eğitim programı yapılandırılırken birçok faktörün sırayla dikkate alınması gerekir. Öncelikle ihtiyaçlar belirlenmeli ve kültüre odaklanılmalıdır. Ana yön belirlendikten sonra ise o ihtiyaçlara yönelik hedefler doğrultusunda çalışmalar yapılarak öğretilecek içerikler tutarlı bir şekilde seçilip düzenlenmelidir. Söz konusu içeriklere eşlik eden deneyim türlerinin seçilmesi, değerlendirme biçimlerinin ve bağlamlarının oluşturulması da oldukça önemlidir (Smith, 2013).

Hilda Taba yukarıda da bahsedildiği gibi çalışmaları Sosyal Bilgilerde kavram geliştirme ve eleştirel düşünme için teorik ve pedagojik bir temel sağlayan bir eğitim programı teorisyeni, reformcusu ve öğretmen eğitimcisidir. Ayrıca Amerikan eğitiminde yirminci yüzyılın üç önemli program etkinliğinin mimarı ve katılımcısıdır: eleştirel düşünme becerilerini de içeren ilerlemeci öğrenci merkezli programı değerlendirdiği "*Sekiz Yıllık Çalışma*"; 1970'lerdeki çok kültürlü eğitim hareketini öngören "*İş Birliği Okullarında Gruplar Arası Eğitim Projesi*" ve İlköğretim Sosyal Bilgiler Eğitim Programında "*Program Geliştirme Sarmalı*" (Bernard-Powers, 2002). Özellikle Sekiz Yıllık Çalışma ile düşünme türlerinin ve stratejilerinin anlamlarını belirlemek ve farklı düşünme süreçleriyle türleri arasında ayırım yapmak amacıyla kendisini farklı düşünme türlerinin analizine adanmıştır. Hatta düşüncenin gelişimi üzerine araştırmalar da bu dönemde başlamıştır. Öyle ki Taba, 1930'larda Jean Piaget'nin bilişsel gelişim çalışmalarını okuyan, mantıksal ve psikolojik düşünme yaklaşımlarını değerini algılayan ve bu ilkeleri eğitim programına uygulayan birkaç eğitimciden biridir. Piaget'nin özümleme ve uyum sağlama kavramlarına programda dengelenmesi gereken süreçler olarak sık sık değinmiştir (Simith, 2013). Öğretme stratejilerinin geliştirilmesinin temelini oluşturan çocukların düşünmesine ilişkin çalışması Sekiz Yıllık Çalışma sırasında yapılanlara benzer ayırım türlerinden yararlanmıştır. Sosyal Bilimler Programında düşünme süreçlerine vurgu yapılmasının temel nedeni de 1930'larda ortaya atılan mantığı yansıtmaktadır: düşünme, eğitimin temel kaygılarından biridir ve okullar bunun gelişimini ihmal etmektedir (İsham, 1982).

Taba'nın düşüncelerinin hiçbir analizi onun eğitim ideallerinin karmaşık detaylarını, ilerleyen gelişimini ve değişimini aktaramaz. Kendisi de çalışmasının, öğretme ve öğrenme hipotezleriyle sürekli bir deneme süreci olduğu kadar eğitim programının ana bileşenlerinin (öğrencinin doğası, hedefler, içerik, öğrenme deneyimleri, öğretme stratejileri, eğitimi şekillendiren değerlendirme, sosyal koşullar ve güçler) ilişkileri ve etkileşimli etkileriyle derinleşen bir anlayış olduğunu vurgulamaktadır (Krull, 2003). Programın ana uygulayıcısı olarak gördüğü öğretmenlerin yetiştirilmesini kendi işinin önemli bir bileşeni haline geldiğini sık sık ifade etmiştir (Isham, 1982). Onun yüksek, enerjik zekâsı, demokrasiye olan derin takdiri (yirminci yüzyılda Estonya'nın siyasi baskısında doğmuştur), eğitim bağlamlarında bireylerin ve grupların önemli sosyal hedefleri gerçekleştirme gücüne olan inancı ve sosyal eğitimin etkilerini görgül yollarla da gösterme kararlılığının birleşimi genel olarak programda ve özel olarak üç büyük yirminci yüzyıl projesinde liderliğini körüklemiştir (Bernard-Powers, 2002). Bu noktada Taba'nın kendi sözleri ise şu şekildedir (Costa ve Loveall, 2002, s.61):

Demokratik bir toplumda insanlarda arzu edilen bir unsur olarak eleştirel düşünmenin önemini vurgulamaya gerek bile yoktur. İnsanlar eğitimin temel işlevi hakkında hangi görüşlere sahip olursa olsun en azından insanların düşünmeyi öğrenmesi gerektiği konusunda hemfikirdirler. Değişimlerin hızla gerçekleştiği bir toplumda bireyler ister günlük pratik ister mesleki konularda ister ahlaki değerlerde veya siyasi konularda karar alırken rutinleşmiş davranışa veya geleneğe güvenemezler. Böyle bir toplumda bireylerin akıllı ve bağımsız düşünebilme yeteneğine sahip olmaları yönünde doğal bir kaygı vardır.

Eğitim programında bir öncü olarak Taba eğitim düşüncesi ve uygulamasındaki sınırlara işaret etmiştir. Öğretmenlere insan bilgisinin olanaklarını ve bölgelerini keşfetme konusunda ilham vermiş, onların kendi eğitim felsefelerinde, öğrenmeye ve öğrencilere yönelik tutumlarında değişiklik yapmalarını teşvik etmiştir. Sosyal Bilgiler alanındaki son program düzenlemesini tamamlamadan ölmesine (Isham, 1982) rağmen fikirleri hem kendi ülkesinde hem de uluslararası alanda eğitim süreçlerini etkilemeye devam etmektedir.

Eğitim Programına Bakışı

Taba (1962) eğitim programını “öğrenme süreci ve bireyin gelişimiyle ilgili bilinenlerden şekillenen bir program, bir öğrenme planı” olarak tanımlamaktadır. Ayrıca *Program Geliştirme: Teori ve Uygulama* kitabında program geliştirme konusunda bir karmaşıklık olduğunu belirtmektedir. Tasarımı oluşturacak açıklıklar için çocuk merkezli, toplum merkezli ve konu merkezli programlar gibi programın tamamına özel yaklaşımların birbirleriyle yarıştığını vurgulamaktadır. Bu şekilde içerik, toplumun ihtiyaçları veya öğrencinin ihtiyaçları gibi tek bir temele yapılan vurgu, tek bir kapsamlı program teorisinde birleştirilmesi gereken hususlar talihsiz bir şekilde yan yana gelmiştir. Halbuki toplumların yaşadığı olaylardan ortaya çıkan kaynaklardan uygun şekilde yararlanarak bir program geliştirme teorisine ihtiyaç vardır (Isham, 1982). Böyle bir teori sadece program geliştirmenin ele alması gereken sorunları tanımlamakla kalmamalı aynı zamanda bu verilerin eğitimle ilgisini değerlendirmek için kullanılması gereken kavramlar sistemini de detaylandırmalıdır.

Taba'ya (1962) göre program geliştirme aşamaları birçok türde kararı içeren karmaşık bir süreçtir:

-Okulların izleyeceği genel amaçlar ve öğretimin daha spesifik hedefleri hakkında kararlar verilmeli,

-Programın ana alanları veya konularının yanı sıra her birinde kapsanacak özel içerik de seçilmeli ve öğrenme deneyimlerinin türü hakkında seçimler yapılmalı,

-Öğrencilerin öğrendiklerinin nasıl değerlendirileceğine ve programın istenen sonuçlara ulaşmadaki etkililiğine ilişkin kararlar alınmalı,

-Eğitim programının genel modelinin ne olacağına ilişkin bir seçim yapılmalıdır.

Bu kararlar süreç içinde birkaç farklı düzeyde ve kurum tarafından alınmaktadır. Fakat en önemlisi işleyen programı şekillendiren birçok karar yerel okullar ve öğretmenler tarafından gruplar halinde veya bireysel olarak alınmalıdır. Program geliştirmenin yeterli olması için tüm bu kararların yetkin bir şekilde, tanınmış ve geçerli bir temelde ve tutarlı bir şekilde alınması gerekmektedir (Krull, 2003).

Taba (1962) süreci karmaşık kılan kaynakları şu şekilde listelemektedir:

-Eğitimin verilerini ve yol gösterici ilkelerini aldığı temel bilimlerdeki kesinlik eksikliği ve açık çatışmalar (bireyin doğası, öğrenmenin doğası, kültürümüzün hedefleri ve bireyin o kültürdeki rolü ile ilgili felsefi ve psikolojik teorilerdeki çatışmalar),

-Henüz tutarlı bir öğrenme teorisinin mevcut olmaması,

-Öğrenmeye ilişkin bilinenlerin program yapıcılar tarafından anlaşılır bir şekilde bir araya getirilip uygulanmaması,

-Toplumda okulun işlevi konusunda görüş ayrılıklarının bulunmasıdır. Bu çelişkili fikirler eğitim programlarının oluşturulması sürecine yansıtıldığında yalnızca teorik ayrıntılar olmaktan çıkıp pragmatik önem kazanmaktadır.

Taba (1962) program geliştirecek kişinin üç temel ölçüte bakması gerektiğini vurgulamıştır. Öncelikle mutlaka kültür ve toplumun hem bugün hem de gelecek için talep ve gereksinimlerinin neler olduğunu soruşturması gerektiğini belirtmiştir. Ona göre kültür ve toplumun analizi, eğitimin ana hedeflerinin belirlenmesi, içeriğin seçilmesi ve öğrenme etkinliklerinde neyin vurgulanacağına karar verilmesi için bazı kılavuzlar sağlamaktadır. Öğrenme süreci ve öğrenenlerin doğası hakkındaki bilgiler ise diğer ölçüttür çünkü program bir öğrenme planıdır ve öğrenme süreciyle bireyin gelişimi hakkında bilinenlerle şekillendirilmesinde etkilidir. Bu tür bilgi, hangi koşullar altında hangi hedeflere ulaşılabileceğini ve öğrenmenin optimum etkililiğini sağlamak için içerikte ve düzeninde hangi çeşitlilik ve esnekliklerin gerekli olduğunu belirlemelidir. Sonucusu ise bilginin doğası ve program içeriğinin türetildiği disiplinlerin belirli özellikleri ve özgün katkılarıdır. Çeşitli disiplinlerin yapısında farklılıklar vardır. Bu nedenle her disiplinin zihinsel, sosyal ve duygusal gelişime farklı katkılarda bulunduğu ve her konunun veya içerik alanının farklı şekilde düzenlenmesi ve kullanılması gerektiğini düşünmektedir. Sonuç olarak Taba'nın program geliştirme sürecinde toplumun, öğrenenin ve konu alanının analiz edilerek elde edilen bulguların program geliştirme sürecinde işe koşulması gerektiğini düşündüğü ifade edilebilir.

Eğitim Programı Tasarımı

Eğitim programı, eğitim fikirlerinin pratikte nasıl uygulanacağını temsil eder. Bu programlar, eleştiriye açık olmalı ve kurumdaki öğrenenlere aktarılabilir, uygulanabilir ve dönüştürülebilir bir yapıya sahip olmalıdır. Bu açıdan program üç düzeyde gerçekleşir: öğrenciler için planlananlar, öğrencilere sunulanlar ve öğrencilerin deneyimledikleri. Ayrıca öğrencilerin neyi bilmesi gerektiği ve bunu nasıl öğrenecekleri ile ilgili bir dizi değer ve inanç tarafından desteklenmektedir (Prideaux, 2003). Bu bağlamda bir eğitim programının en az dört önemli unsuru vardır: amaç, içerik, öğrenme ve öğretme süreci ve değerlendirme süreçleri. Bu unsurları tanımlama ve mantıksal bir düzende düzenleme süreci ise program tasarımı olarak bilinir (Zohrabi, 2008). Bu öğeler arasında kurulan ilişkilere göre farklı tasarım modelleri ortaya çıkmıştır. İçerik, öğrenme-öğretme stratejileri ve değerlendirme süreci arasında ilişki kurulurken program geliştirme uzmanının felsefi görüşü etkili olmaktadır. Dolayısıyla bir öğe ile ilgili alınan karar diğerlerini de etkilemektedir. Örneğin Taba'nın "birey ne yaşarsa onu öğrenir" görüşü öğrenen merkezli tasarım için bir temeldir. Her farklı felsefe temelli tasarım bir modele evrilmiştir. Bazıları şunlardır: Tyler, Taba, Wulf ve Schave, Harden, Hunkins, Popham, Schrang ve Blockhus, Saylor, Alexander ve Lewis, Skillbeck, Stenhouse,

Miller ve Seller, Wheeler, Olivia, Kerr, Tanner ve Tanner modelleri (Olivia, 2009; Ornstein, 1987).

Taba'ya göre de bilimsel bir prosedür izleyen program tasarımı şu unsurları içermelidir: öğrenci, öğrenme süreci, kültürel talepler ve disiplinlerin içeriği. Bilimsel program geliştirme sürecinde, okulun misyonunu ve programın özünü belirlemek için toplumun ve kültürün analizinden, öğrenci ve öğrenme süreci çalışmalarından ve bilginin doğasını analiz etmekten faydalanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Taba ve Tyler, hedeflerin kaynaklarının tanımı konusunda pek çok benzerlik ifade etmektedir ancak Taba bu temelleri açıklarken Tyler hedeflerin seçimini yapmak için gereken prosedürleri anlatmaktadır. Taba bir eğitim programının belirli sonuçlara ilişkin beklentiler tarafından yönlendirildiğini belirtip "eğitimin temel faaliyeti bireyleri bir şekilde değiştirmek yani sahip oldukları bilgiyi artırmak, becerileri gerçekleştirmelerini sağlamak, belirli gelişimleri, anlayışları ve içgörülerini sağlamaktır" şeklinde ifade etmektedir. Taba'nın belirlediği üç hedef kaynağı ise şunlardır: kültür ve toplum, öğrenci ve konular. Taba, bu kaynaklardan türetilen amaçların "birbirini dışlamaması gerektiğini" belirtmektedir (Stone, 1985).

Hilda Taba'nın Görüşlerinin Dayandığı Eğitim Felsefesi

Taba'ya (1962) göre öğrenme, bilginin değerini hiçbir zaman inkâr etmese de salt bilgi edinmekten fazlasını içermektedir. Öğrenmeyi, hayatı yaşamayı öğrenmenin bütünleştirici bir süreci olarak tanımlamaktadır. Örneğin Sosyal Bilgiler Programında öğretmede ve öğrenmede, programın çeşitli unsurları (hedefler, öğrenme etkinlikleri ve deneyimler, içerik ve değerlendirme) arasında, öğretirken öğrenmeyi yönlendirmek ile gelişmeyi teşvik etmek arasında ve içerik olarak farklı bilgi düzeyleri arasında denge aramıştır. Öğretmenlere bu alanlarda denge sağlamalarına yardımcı olmanın yolu, onları öğretme-öğrenme birimlerini yavaş ve birikimli bir süreçte geliştirmeye yönlendirmek ve arzu edilen gelişime doğru ilerlemelerini teşvik etmek için çeşitli öğretim stratejileri ve etkinlikleri denemeye teşvik etmektir. Bunun için temele, sınıftaki ortama inip sınıf düzeyinde öğretmenlerin kendi endişeleri ve sorunlarıyla ilgilenmeye başlamıştır. Bunu yaparken de sınıf ortamındaki tepkilerine, kararlarına ve yargılarına saygı duyarak içerik ve öğrenme deneyimlerinin seçimi ve organizasyonu konusunda kendi seçimlerini yapmalarına izin vermiştir. Taba'nın liderliğinde öğretmen, içerik uzmanı ya da program danışmanı değil, program geliştiricisi haline gelmiştir (Isham, 1982).

Kozulin (2010), eğitim sistemlerinin, öğrencileri gelecekteki bilinmeyen etkinliklere hazırlamak gibi paradoksal bir görevi olduğunu savunmaktadır. Taba da insanlığın içinde bulunduğu durumlardan eğitim ve öğretim yoluyla iyileştirilebileceğine sıkı sıkıya inanmıştır. Öğretmenlerine güvenmiş, onların sorunlarını dinleyip çözmelerine yardımcı olmuş, başarısız olduklarında destek olmuş, başarılı olduklarında da cesaretlendirmiştir. Öğretmenlere kendi öğretimlerini inceleme ve analiz etme fırsatları sağlayarak onlara kendisinden bağımsız olarak hareket etme ve seçim yapma konusunda entelektüel ve psikolojik güç vermiştir. Öğretmenlere yaklaşımı ve öğretmenlerin en temel düzeydeki program geliştirme sürecine, yani sınıfa dahil edilmesi Sosyal Bilgiler dersine, program düşüncesine ve uygulamasına katkılarını temsil etmektedir (Isham, 1982).

Krull ve Kurm'a (1996) göre Taba'nın program teorisi ve program geliştirme vizyonunu yönlendiren en az dört ilke vardır (Akt. Krull, 2003):

1. Tıpkı kişilik gelişiminin sadece belirli hedeflere ulaşmakla sınırlı olmayan, çok yönlü ve bireyin kendi deneyimleriyle etkileşim halinde olan bir süreç olması gibi insanın toplumsallaşması da dahil olmak üzere toplumsal süreçler doğrusal değildir ve doğrusal planlama yoluyla modellenemez.

Buradaki toplumsal süreçleri doğrusal olmayan olarak görme ilkesi çok önemlidir ve muhtemelen Hilda Taba'nın tüm eğitim çalışmalarını en çok etkileyen ilkelerdendir. Ona göre genel eğitim hedeflerinin katı ve belirgin bir şekilde belirlenmesi gerçekçi bir eğitim planı oluşturmak açısından imkansızdır. Taba'nın yaklaşımına göre eğitim hedefleri genellikle belirli bir planın içeriğine ve karakterine bağlı olarak değişebilir, bu yüzden genel hedeflerin, gerçek koşullara uyum sağlamak amacıyla esnek ve değiştirilebilir olması gerekir. Sonuç olarak, Taba'nın görüşü, eğitimde daha esnek, uyarlanabilir ve önceki deneyimlere dayalı bir yaklaşımı desteklemektedir. Amaçların doğal bir süreç olarak ortaya çıktığı ve genel hedeflerin esnek bir şekilde değiştirilebileceği bir anlayışı vurgulamaktadır.

2. Eğitim sisteminin, sosyal kurumların ve programların yönetsel yapıları sadece üst düzeydeki yetkililer veya otoriteler tarafından belirlenen bir model yerine bireylerin, yerel toplulukların ve paydaşların katılımıyla oluşturulan bir kalkınma sistemine dayalı olarak daha etkili bir şekilde düzenlenebilir.

Bireylerin ve toplumların yeni durumları ve fikirleri kabul etmeleri ve bu değişimlere uyum sağlamaları için en uygun yolun gösterilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu değişikliklerin ve öğrenmenin merkezi kurumlar tarafından değil, çevre içinden başlayarak ve yavaş yavaş tüm yapıya yayılarak daha az direnişle gerçekleştirilebileceğini vurgulamaktadır.

3. Yeni programların geliştirilmesi, demokratik rehberlik ilkelerine ve sağlam temellere bağlı iş dağılımına dayandığı takdirde daha etkili olur. Bu aşamada önemli olan yönetime değil, etkinliğe dayalı ortaklıktır.

4. Programların yenilenmesi kısa vadeli bir çalışma değil uzun yıllar sürecek bir süreçtir.

Hilda Taba'nın eğitim düşüncesinin en karakteristik özelliği detaylara takılmadan bütünü görebilmesidir. Yani aslında karmaşık eğitim konularını anlamada derinlikli bir bakış açısına sahip olma ve bu konularda genel bir anlayışa ulaşma becerisidir. İçerik düzeni, eğitim hedeflerini sınıflandırması, kavram oluşumu ve öğretimde tümevarım stratejileri gibi Taba'nın program tasarımı hakkındaki fikirlerinin çoğu pedagojinin klasikleri haline gelmiştir (Krull, 2003). Öğretim yöntemi olarak problem çözme becerisi, eleştirel düşünme ve iş birliğine dayalı öğrenme yöntemlerini savunmakta ve öğretmeni bu noktada bir rehber gibi görmektedir. Dolayısıyla Taba'nın görüşlerinin aynı zamanda öğrencisi de olduğu Dewey'in pragmatizm felsefi akımını temel alan ilerlemeci eğitim felsefesine dayandığını ifade edebiliriz. Aynı zamanda toplumsal problemlere duyarlı bireyler yetiştirmeyi vurguladığı ve bu alanda projeler yaptığı için de yeniden kurmacılık eğitim felsefesinden de izler taşımaktadır.

Hilda Taba'ya Göre Program Geliştirme Süreci

Taba'nın program geliştirme reformuna yaklaşımındaki model Sosyal Bilgilerin gelişimine yapılan başka bir katkı düzeyini de göstermektedir. Birlikte çalıştığı öğretmenleri yeni öğretim yöntemlerini, öğrenme deneyimlerini ve program tasarımlarını denemeleri için sürekli teşvik etmiştir. Bu süreç içerisinde de öğretme, öğrenme ve çocukların düşünmesine ilişkin kendi fikirlerini sürekli olarak test edip geliştirmiş ve aynı deneysel tutum ve yaklaşımı

birlikte çalıştığı öğretmenlere de aşılmayı başarmıştır. Sekiz Yıllık Çalışma, Gruplararası Eğitim Projesi ve Sosyal Bilgiler Program Revizyonu projeleri sırasında çalıştaylara katılan birçok öğretmen, başarısızlıktan korkmamayı, tam tersi başarısızlığı denemelerin olası bir sonucu olarak görmeyi öğrenmişlerdir (Isham, 1982). Taba'dan öğrenen öğretmenler aynı zamanda hem kendilerinin hem de öğrencilerinin gelişiminin sorunlarla yüzleşmek, onları çözmeye çalışmak ve önerilen çözümleri uygulamanın sonuçlarını analiz edip düşünmekten geçtiğini anlamışlardır. Böylece hipotez kurma, gözlem, test etme ve değerlendirme süreci sayesinde yeni öğretim modelleri ve hatta yenilerini geliştirmek için yeni olanaklar ortaya çıkmıştır (Krull, 2003).

Taba'ya göre kendi zamanında uzun bir süre program iki ana yaklaşım arasında bölünmüştür: program teorileri ve bu teorilerin sınıflarda uygulanma biçimi. Hatta bu konuda yazılmış kitapları çeşitli bakış açılarının nasıl birleştirileceğini göstermekten ziyade farklı teorileri detaylandırdıkları için eleştirmektedir. Ayrıca program geliştirme sürecinde bir arada düşünülmesi gereken faktörlerin "ya o; ya da diğeri" şeklinde ele alındığını bu durumun da program geliştirmede karmaşıklığa ve farklı faktörlerin entegre edilmesindeki zorluklara neden olduğunu belirtmiştir (Saylor, Alexander ve Caswell, 1981). Taba'nın program geliştirme yaklaşımı bu belirtilen sebeplerden dolayı tersine çevrilmiş model (inverted model) olarak tanımlanmaktadır. Yani diğer modeller gibi dışarıdan değil tam merkezden, sınıf içindeki öğretmenlerden başlamaktadır. Bu da öğretmene aidiyet ve adanmışlık hissi vermektedir. Problem ifadesi genel olarak kâğıt üzerinde görülürken bu şekilde teori pratiğe, program da eğitime bağlanmaktadır (Henson, 2010).

Peki bireysel ve toplumsal deneyimin sürekli yeniden inşasını amaçlayan eğitimde program geliştirmede düşünme yöntemi ne olmalıdır? Taba'nın bu soruya cevabı eğitim deneyiminin bileşenlerinin analiziyle başlamıştır. Deneyimin, kökenlerin ve sonuçların iç içe geçmiş olmasına rağmen iki yöne (konu ve deneyimin kendi süreçleri) dağıldığı bir süreç olduğunu yazmıştır. Birinin diğeriyle tek başına var olamayacak kadar karşılıklı bir bağımlılığı vardır. Taba için eğitici deneyim birikimli, sürekli, yaratıcı ve entegredir. Eğitim deneyimini çevreyle birikmiş karşılaşmalardan kaynaklanan yeniden yapılanma olarak görmektedir (Taba, 1963). Taba'nın program metni ise dört bölüme ayrılmıştır: program geliştirmenin temelleri, program planlama süreci, program tasarımı ve program değiştirme stratejisi. Eğitim programlarının toplum, kültür, öğrenme ve konuya ilişkin dört teorik temelini incelemesi, yapılandırılmış bir sentez ortaya koymaktadır. Bu zamana kadar böyle bir çerçevenin olmayışı kendi zamanında okulların programlarının eleştirilmesine yol açmıştır (Stone, 1985). Ayrıca program tasarlama aşamasında alınması gereken kararların temelini şu şekilde belirtmiştir: okulların genel amaçları, öğretimin özel hedefleri, ana alanlar veya konular, kapsanacak belirli içerik, öğrenme deneyimlerinin türü, değerlendirme ve programın genel modeli. Daha sonra bunları tarihsel bir perspektife yerleştiren Taba, program geliştirmedeki çatışmaları veya kafa karışıklıklarının neler olduğunu değerlendirip kavramsal temelini bunun üzerine kurmuştur. Ayrıca öğretmenin program geliştirmedeki tamamlayıcı rolüne inanırken, öğretmenin ne zaman ve nasıl dahil olması gerektiği konusunda yeni bir boyut eklemiştir (Krull, 2003).

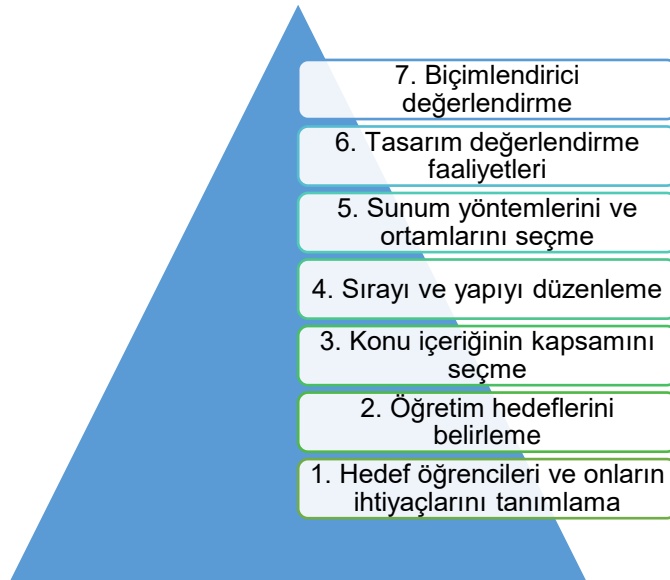
Hilda Taba'nın Program Geliştirme Modeli

Program geliştirmede birçok çerçeve vardır. Ancak Tyler'ın (1949) modeli en yaygın olarak tanınan model olabilir. Tyler, program geliştirme sürecinde dört temel başlangıç noktası önermektedir: okulun hedefleri; hedeflerle ilgili eğitimsel yaşantılar, yaşantıların düzenlenmesi

ve değerlendirme (Johnson,1969). Daha sonra Taba (1962), Tyler'ın etkili program geliştirme görüşüne dayanan daha karmaşık bir model önermiştir. Taba'nın program modeli programın amaç ve hedeflere göre oluşturulması için davranışsal yaklaşımı takip eden adım adım bir plandır (Costa ve Loveall, 2002). *Program geliştirme: Teori ve pratik* (1962) kitabında program oluşturmanın kesin bir sırası olduğunu ve öğretmenlerin program geliştirmeye katılması gerektiğini savunmaktadır ve buna tabandan ya da temelden yaklaşım (gross-roots/bottom-up) (Bhuttah, Xiaoduan, Ullah ve Javed, 2019), bu yaklaşım sonucunda oluşturduğu modele ise tersine çevrilmiş model (inverted model) (Henson, 2010) denilmektedir. Taba'ya göre program tasarlayabilmek için öğrenen, öğrenme süreci, kültürel talepler ve disiplinlerin içeriği gibi geçerli ölçütlere dayalı olarak programın unsurları (amaç ve hedefler hakkında karar verilmesi, içeriğin, yöntemlerin seçimi, plan ve sonuçların değerlendirilmesi) oluşturulmalıdır. Şekil 1'de görselleştirilen Taba'nın modeli aşağıdaki aşamaları içermektedir (Chou ve Tsai 2002; Lunenburg, 2011; Ornstein ve Hunkins, 2009):

Şekil 1

Taba Program Geliştirme Modelinin Aşamaları



1. *Hedef öğrencileri ve onların ihtiyaçlarını tanımlama:* Öğretmenlerin ve program tasarımcılarının, programın kendileri için geliştirildiği öğrencileri tanımlamaları gerekir. Öncelikle belirli öğrenci gruplarının ve onların ihtiyaçlarının belirlenmesiyle program hem daha verimli hem de daha etkili olacaktır.
2. *Öğretim hedeflerini belirleme:* Öğretmenler ve tasarımcılar hedef öğrencileri ve onların ihtiyaçlarını tanımladıktan sonra bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardaki özel öğretim hedeflerini belirtmelidirler.
3. *Konu içeriğinin kapsamını seçme:* Hedefler belirlendikten sonra öğretmenler ve tasarımcılar programın konusunu veya içeriğini belirlemelidir.
4. *Sırayı ve yapıyı düzenleme:* Öğretmenler ve tasarımcılar yalnızca konu içeriğini değil aynı zamanda içeriği, hedeflenen öğrencilerin akademik düzeylerine ve ilgi alanlarına en iyi şekilde uyum sağlayacak bir sıra veya yapıda düzenlemelidirler.

5. *Sunum yöntemlerini ve ortamlarını seçme*: İçeriğin düzenlenmesinin ardından öğretmenler ve tasarımcılar, ders içeriğinin planlanan sırasını veya yapısını sunacakları uygun ortamı seçmelidir. Etkili sunum yöntemlerinin öğrencileri öğrenme süreçlerine dahil etme ve dolayısıyla öğretim hedeflerine ulaşma olasılığı daha yüksektir.
6. *Tasarım değerlendirme faaliyetleri yapma*: Değerlendirme, program geliştirmenin çok önemli bir bileşenidir. Belirtilen hedeflere dayalı olarak öğrenci öğreniminin değerlendirilmesi, program tasarımı ve uygulamasının genel başarısını belirleyecek veriler üretir.
7. *Biçimlendirici değerlendirmeyi uygulama*: Yeni bir programı uygulamadan önce önerilen programdaki zayıflıkları belirlemek ve değerlendirmek için bir dizi biçimlendirici değerlendirme yapılmalıdır. Bu da öğretmenlerin ve tasarımcıların uygulamadan önce tasarımı geliştirmelerine ve dolayısıyla genel performansı artırmalarına olanak tanır.

Taba'nın yedi adımı ile ilgili ayrıca Tyler'ın (1950) yaklaşımında sorulması gereken dört sorunun bulunduğunu da belirtmek gerekir:

1. Okul hangi eğitim amaçlarına ulaşmayı amaçlamalıdır?
2. Bu amaçlara ulaşma ihtimali olması koşuluyla hangi eğitim deneyimleri sağlanabilir?
3. Bu eğitim deneyimleri etkili bir şekilde nasıl organize edilebilir?
4. Bu amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını nasıl belirleyebiliriz? (Taba, 1962)

Fakat bu dört soru sıralı bir şekilde düzenlenmemiştir ve Tyler bunların program oluşturulması için bir taslak olarak kullanmamıştır. Taba'nın yedi adımı ise sıralıdır ve program planlamasında takip edilecek bir taslak olarak sunulmuştur.

Taba'nın Sosyal Bilgiler dersi için öğretmenlere liderlik yaptığı çalışmadaki amacı, okul programından sorumlu öğretmen ve yöneticilerinin ortak çabalarına dayanan esnek bir program yenileme modeli sunmaktır. Bu modelinin altında 'sarmal' program kavramı, kavramların geliştirilmesine yönelik tümevarımsal öğretim stratejileri, genellemeler ve uygulamalar, içeriğin üç düzeyde düzenlenmesi (temel fikirler, örgütsel fikirler ve gerçekler) ve onun sosyal bilgiler programı aracılığıyla düşünmeyi geliştirmeye yönelik genel stratejisi yer almaktaydı (Krull, 2003). Taba'nın program tasarımına ilişkin fikirleri, Tyler'ın program geliştirme çalışmalarına daha pedagojik ve pratik nitelikler atfederek detaylandırılması olarak düşünülebilir. Ayrıca Taba kendi versiyonunda çoklu eğitim hedefleri ve dört farklı hedef kategorisi (temel bilgi, düşünme becerileri, tutumlar ve akademik beceriler) kavramını ortaya koymuştur. Bu yaklaşım Hilda Taba'nın belirli öğretme/öğrenme stratejilerini, her hedef kategorisiyle ilişkilendirmesine olanak sağlamıştır. Ayrıca eğitim hedeflerinin karmaşık sınıflandırması, Taba'nın öğretim içeriğinin ve öğrenme stratejilerinin seçimini ve organizasyonunu ayrı ayrı ele alarak Tyler'ın öğrenme deneyimleri kavramına daha spesifik ve pratik bir anlam vermesine olanak tanımıştır (Krull, 2003). Bu durum ilgili Taba Sosyal Bilgiler Öğretmen El Kitabında şu şekilde vurgu yapmıştır:

İçeriğin seçimi ve düzenlenmesi dört hedef alanından yalnızca birini, bilgi alanını uygulamaktadır. İçerik seçimi ise düşünme tekniklerini ve becerilerini geliştirmez, tutum ve duyu kalıplarını değiştirmez veya akademik ve sosyal beceriler üretmez. Bu hedeflere ancak öğrenme deneyimlerinin sınıfta planlanması ve yürütülmesi yoluyla

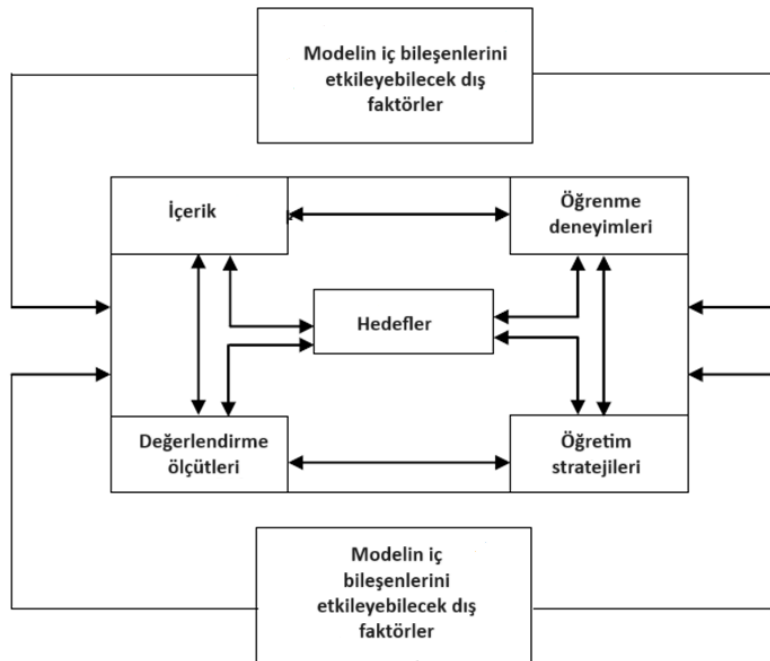
ulaşılabilir. Dört hedef kategorisinden üçünün başarılması, içerikten ziyade öğrenme deneyimlerinin doğasına bağlıdır (Taba, 1963, s.319).

Taba için öğrenci ihtiyaçlarının teşhisi tasarının başlangıç noktasıdır çünkü boşlukları doldurmak ve onların geçmişlerini hesaba katmak için öğrencilerin halihazırda neler deneyimlediklerini bilmek önemlidir. Taba, hedeflerin formülasyonunu, içeriğin seçimini ve bu içeriğin organizasyonunu bütünlük bir birim olarak ele almıştır. İçeriğin hem seçimi hem de organizasyonu kısmen o noktada önemli olduğu belirlenen hedefler tarafından yönlendirilmektedir. Ancak seçim ve organizasyon yalnızca hedeflere göre belirlenmemiştir (Krull, 2013). İçerik planlama sürecinin diğer esasları arasında şunlar yer almaktadır: önem ve geçerlilik, öğrenci yetenek seviyeleri ve giriş zamanlaması. Yedi adımın sonuncusu olan değerlendirme ise gelişmeyi ölçtüğü için hem sonuç hem de biçimlendirici değerlendirmeyi içerir ve başarının yanı sıra ihtiyaçların teşhisi ile birinci adımda yeniden başlamak için gerekli bilgileri sağlamaktadır (Taba, 1962).

Hilda Taba (1962), tündengelimli modeller geleneğindeki bilim insanlarının yaptığı gibi okul programı için genel bir plan geliştirmek yerine, program geliştirme için yaygın olarak kabul edilen prosedürü tersine çevirmiştir. Modelin temeline öğretme-öğrenme birimleri yani öğretim stratejilerini almıştır. Öncelikle öğretme-öğrenme üniteleri etrafında düzenlenmiş 1. Sınıftan 8. Sınıfa kadar bir Sosyal Bilgiler programı geliştirmiştir. Bu süreçte de birçok program türüne uygulanabilecek ve birçok farklı okul ortamında ve okul düzeyinde (ilkokul, ortaokul ve lise) kullanılacak bir model haline getirmiştir (Taba, 1971). Model, bir öğretme ve öğrenme sisteminin temsil edilmesi için karşılıklı etkileşimli beş unsurun (hedefler, içerik, öğrenme deneyimleri, değerlendirme ölçütleri ve öğretim stratejileri) organizasyonunu ve bunlar arasındaki ilişkileri içermektedir. Bu yaklaşım Şekil 2'de görülebilir.

Şekil 2

Hilda Taba'nın eğitim programı ve öğretim stratejileri yaklaşım modeli (Hidayat vd., 2015, s.126)



Şekil 2'de sunulan Taba'nın modeli bir dizi yenilik barındırmaktadır: Hedeflerin ve içeriğin belirlenmesinde özgüllük; belirlenen ölçütlere göre seçilen ve düzenlenen öğrenme deneyimleri; çeşitli yöntem ve teknikleri belirten öğretim stratejileri ve ayrıntılı bir değerlendirme prosedürleri ve önlemleri dizisi. Modelin iç bileşenlerini etkileyebilecek dış faktörler de temsil edilmektedir. Bu faktörler ise şunları içermektedir: (a) okulun bulunduğu toplumun doğası – baskıları, değerleri ve kaynakları; (b) okul bölgesinin politikaları; (c) belirli bir okulun doğası-hedefleri, kaynakları ve idari stratejileri; (d) katılan öğretmenlerin kişisel tarzı ve özellikleri ve (e) öğrenci nüfusunun niteliği. Hedefler program için tutarlı bir odaklanma sağlamaya, içerik ve öğrenme deneyimlerinin seçimi için ölçütler oluşturmaya, öğrenme çıktılarının değerlendirilmesine rehberlik etmeye ve doğrudan değerlendirmeye yardımcı olmaktadır. İçerik ve öğrenme deneyimleri seçilip düzenlenirken aynı zamanda öğretim stratejileri de planlanmalı ve geliştirilmelidir. Hedefleri belirleme süreci ise çeşitli kaynaklardan (örneğin toplumun talepleri, öğrencilerin ihtiyaçları ve sosyal bilim disiplinleri) kaynaklanan genel hedeflerin geliştirilmesiyle başlar, beklenen öğrenci çıktılarının türüne göre sınıflandırılan davranışsal ifadelerle bölünür (örneğin, düşünme becerilerinin gelişimi, bilginin önemli unsurlarının kazanılması, anlaşılması ve kullanılması ve benzeri); ve açıkça düşünülmüş bir gereğe temelinde gerçekleştirilmiştir (Taba, 1962).

Hilda Taba'nın Eğitim Programı Teorisinin Günümüze Yansımaları

Tyler'la çalışan ve ortak bir modelleri de olan Taba'nın program tasarımı ve geliştirme yaklaşımı Tyler'ın yaklaşımı ile sürekli kıyaslanmaktadır. Fakat Hilda Taba, 1967'de öğretmenlerin program geliştirmedeki rolünü vurgulayarak Tyler'ın modelinde değişikliğe gitmiştir. Nasıl ki Tyler modeli tepeden başlıyorsa, Taba modeli bunun tam tersi olarak tabandan (alttan) başlamaktadır (Costa ve Loveall, 2002). Model, Tyler'ın modeline benzemektedir ancak Taba programın geliştirilmesinde öğretmenlerin önemini de genişletmiştir. Her ne kadar Taba'nın öğretmeni merkeze alan modeli eleştiri olsa da bu bakış açısıyla öğretmenlerin program geliştirme aşamasındaki önemine de vurgu yapmaktadır. Ayrıca genelleştirilmiş öğrenme hedeflerinin, öğrencilerin bunları etkili bir şekilde keşfetmelerini kolaylaştıracak bir program etrafında düzenlenmesi gerektiğine inanmaktadır (Middaugh ve Perlstein, 2005). Program geliştirmenin düzenli düşünmeyi gerektiren bir görev olduğu düşünülürse, bu kararlarla ilgili tüm hususların dikkate alındığından emin olmak için hem kararların alınma sırasının hem de alınma şeklinin incelenmesi gerekmektedir.

Amaçlanan sonuçlarla (beklenen öğrenme) uğraşan ve öğretimsel (araç) hususlara takılmayan Taba'nın program tasarımı, bir diğer açıdan öğretmenin tümevarımsal yaklaşması gerektiğini vurgulayan Taba öğretim stratejisi terimini de popülerleştirmiştir (Stone, 1985). Taba, sosyal çevrenin ve etkileşiminin önemine yaptığı vurguyla birlikte daha sonra entegrasyon (öğelerin işleyen, birleşik bir bütün halinde harmanlanması) kavramını ortaya atmıştır. İnsan davranışında çevresel uyaranlara verilen tepkilerin hem etkileşimli hem de birbirine bağlı olduğu fikrini vurgulamıştır. Taba'ya göre insan davranışındaki tepkilerin incelenmesine mikroskobik bir bakış açısından ziyade makroskobik bir bakış açısıyla başlamak gerekir. Bu incelemeye tüm unsurları ve bunların birbirleriyle olan ilişkilerini de dahil etmek gerekmektedir (Costa ve Loveall, 2002).

Taba (1962, s. 14) bu konudaki vurgusunu açıklamak için şöyle bir benzetme yapmıştır:

Suyun niteliklerini bilmek için suyun kendisini başka şeylerle temas halinde incelememiz gerekir. Hidrojen ve oksijene ilişkin bir analiz yapılır, fakat hidrojen veya oksijenin

davranış yönlerinin herhangi bir şekilde suyunkine benzer olduğunu veya bu özel örnekte daha önemli olan şey olduğunu varsaymamaya dikkat etmeliyiz. Oksijen veya hidrojenin "su" birleşimindeki davranışı, oksijen veya hidrojenin izolasyon halindeki davranışının özelliklerini sergileyecektir. Aynı şey insan davranışı ve onun incelenmesi için de geçerlidir.

Taba'nın çalışmalarındaki temel amaç, eğitimin temellerini yeniden canlandırmak ve inşa etmek için bilimsel her disiplinde tek tip olan kavram ve yöntemlerin yerine, yeni ve dinamik bir metodoloji oluşturmaktır. Öğrenme süreci ve öğrenciyi incelemede istatistiksel verilerden ayrılmak gerektiğine inanıyordu. Ayrıca sorgulanmayan varsayım ve ideolojilerin ve eski yöntemlere bağlılığın o zamanki ilerlemeci eğitim anlayışında tutarsızlık ve zayıflıklara yol açtığını ifade etmekteydi. Yine ilerlemeci eğitim anlayışını savunanların bile bu anlayışa uygun bir eğitim programına ihtiyaç duyulduğunu ifade etmemelerini de eleştirmekteydi (Stone, 1985).

Günümüzde kullanılan kavramlara yaptığı katkıların yanı sıra Türk eğitim sistemi için yapılan bir araştırmada program geliştirme uzmanlarının (Erişen, 1998) öğrenciyi merkezine alan Tyler modeli (Öğrencinin kazanması gereken hedeflere odaklandığı için) ile öğretmeni merkeze alan Taba modelinin (program geliştirmenin öğretmen tarafından tabandan başlamasını savunduğu için) ortak özellikleri temel alınarak geliştirdikleri Taba-Tyler Program Geliştirme Modelinden etkilendikleri ve bu modeli temel aldıkları görülmüştür. Dolayısıyla Taba'nın Türk eğitim sistemini başta program geliştirme ve eğitim planlaması olmak üzere öğrenci ihtiyaçları, ilgileri ve deneyimleri ile aktif öğrenmeye ve eleştirel düşünmeye yaptığı vurgunun yanı sıra eğitimin sosyal bağlamının da dikkate alınmasının önemini vurgulayan program tasarımına yönelik yaklaşımı ile etkilemiştir diyebiliriz. Ayrıca program geliştirme süreci için sistematik bir yaklaşıma vurgu yapması da daha yapılandırılmış ve tutarlı bir program çerçevesinin geliştirilmesine katkıda bulunmuştur.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Hilda Taba'nın eğitim programı teorisi her ne kadar program geliştirme teorisi bakımından gelenekselciler (Syomwene, 2020), davranışçı (Bümen, 2020), ve yapı odaklı (Huenecke, 1982) teoriler sınıflamalarına dahil edilse de ve yaşadığı dönem itibari ile alandaki program geliştirmeye yöntem sunma çabalarını devam ettirse de süreç odaklı olması ve öğretmene program tasarımı, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde güç vermesi bakımından öncülerinden ve çağdaşlarından farklılaşmaktadır. Bu ise özellikle günümüzde hesap verilebilirlik anlayışının yaygınlaşmasıyla ortaya çıkan standartlar, standartlaştırılmış değerlendirmeler ve buna dayalı politika belirlenmesi süreçlerine hala meydan okuyan bir yapıdadır. Özellikle öğretmene verdiği önem Taba'nın teorisini önemli hale getirmektedir.

Hilda Taba'ya göre öğretmenler birer program tasarımcısıdır çünkü Taba, öğretmenleri programın ana uygulayıcıları olarak görmüş ve çalışmalarının önemli bir bileşeni olarak onların eğitiminin önemini altını çizmiştir. Taba'nın öğretmen hazırlama yaklaşımı, sınıf ortamını derinlemesine incelemeyi, öğretmenlerin endişelerini ve sorunlarını sınıf düzeyinde ele almayı içermektedir. Ayrıca öğretmenlere kendi öğretimlerini inceleme ve analiz etme fırsatları sunarak onları entelektüel ve psikolojik olarak bağımsız hareket etmeleri ve seçimler yapmaları için güçlendirmiştir. Öğretmenlerle iş birliği sırasında onları sürekli olarak yeni öğretim yöntemlerini, öğrenme deneyimlerini ve program tasarımlarını denemeye teşvik etmiştir. Taba'dan birebir eğitim alan öğretmenler hem kendilerinin hem de öğrencilerinin gelişimindeki

sorunlarla yüzleşmeyi, bunları çözmeye çalışmayı ve önerilen çözümlerin uygulanmasının sonuçlarını analiz etmeleri gerektirdiğini fark etmişlerdir. Tabı ayrıca öğretmenlerle yaptığı çalışmalarda okul programlarından sorumlu öğretmenler ve eğitim yöneticilerinin ortak çabalarına dayalı esnek bir program yenileme modeli sağlamayı amaçlamıştır. Bu esnekliği günümüzde öğretmenlerin birer pasif tüketiciden ziyade bilgi üreten olmalarını sağlayan araştırmalardan olan eylem araştırmaları sayesinde görmekteyiz. Eylem araştırmaları bir diğer adıyla öğretmen araştırmaları da öğretmenlerin kendi sınıfındaki sorunları ele almaları ve bunlara çözümler bulup uygulamalar geliştirmeleri için araştırmacı rolünü üstlenmesini, öğretmenlerin teoriye ve bulgulara katkıda bulunan aktif araştırmacılar olma fırsatını sunarak (Köklü, 2001) onların öğretim uygulamalarını araştırma ve geliştirmede aktif roller almalarını sağlamaktadır.

Eylem araştırması yoluyla öğretmenler sınıf içi uygulamalarını sistematik bir şekilde incelerler (Ferrance, 2000), sınıftaki mesleki pratiklerini geliştirirler (Parsons ve Brown, 2002) ve daha da önemlisi kendi bağlamlarında kararlar alarak (McMillan, 2004) öğrencilerin hedeflenen kazanımlara daha iyi bir seviyede ulaşmalarını sağlarlar (Mertler, 2017). Eylem araştırması öğretmenler tarafından okul içi pratikler geliştirmek için kullanıldığından okul pratiklerine geleneksel araştırmalara göre daha fazla katkı sunmaktadır. Bu nedenle eylem araştırması 1950'lerden bu yana program geliştirmede bir yöntem olarak kullanılmaktadır (Corey, 1949; Saban, 2021). Nitekim, eylem araştırması aracılığıyla program geliştirme modeli de alanyazında yerini almıştır (Saban, 2021). Bu bağlamda, Tabı'nın öğretmenleri bir program tasarımcısı ve geliştirmecisi olarak görmesi ve öğretmene bu anlamda sorumluluk yüklemesi son derece önemlidir.

Diğer taraftan, son yıllarda kabul gören hesap verebilirlik yaklaşımı kapsamında eğitimsel etkililiği ölçmek için ölçütler kullanılmaktadır. Bu yaklaşım ise merkezden yerele giden bir yapıdadır ve öğretmen otonomisini ortadan kaldırmaya yöneliktir (Priestley vd., 2015). Çeşitli ölçüm ve ölçütler aracılığı ile okul denetimleri artmakta ve başarı verileri değerlendirilmektedir (Kuiper vd., 2013). Bu uygulamalar öğretmen otonomisine büyük zararlar vermiştir (Priestley vd., 2015) ve rekabet kültürü, göstermelik performans, etik dışı eylemler gibi sonuçlara neden olmuştur (Keddie vd., 2011; Sahlberg, 2010). Sınıfta yapılacak her adımı önceden belirleyen bu yaklaşımlar öğretmeni teknisyen konumuna indirgemştir. Diğer taraftan, günümüzde ihtiyaç duyulan ise öğretmen etkenliği gibi öğretmene güç veren ve öğretmenin bağlama göre eğitime yön verdiği bir yaklaşımdır (Erdem, 2015; Priestley vd., 2015). Erdem'e (2020) göre öğretmenler çalıştıkları bağlama göre ne öğreneceklerine, nasıl öğreneceklerine ve öğrendiklerini sınıfa nasıl aktarabileceklerine kendileri karar vermelidir. Tabı'nın programın tasarlanması ve geliştirme sürecine öğretmene görev vermesi ve program geliştirmenin sınıftan başlaması bu anlamda oldukça önemlidir.

Tüm dünyadaki eğitim sistemlerinin PISA, TIMSS gibi uluslararası sınavlar üzerinden regüle edildiği, 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan bir kısmı güncel bir kısmı eski olan ancak yeni ekonomik düzende ihtiyaç duyulması beklenen becerilerin birçok ülkede eş zamanlı olarak çalışılmaya başlandığı ve eğitim programlarına entegre edildiği bir bağlamda, uzun süredir merkezi olmakla eleştirilen eğitim programları küresel bir yapıya evrilmektedir. Ancak sosyal, ekonomik, siyasi vb. eşitsizliklerin had safhaya ulaştığı günümüzde bağlama ve öğretmene önem veren yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır. Son yıllarda öğretmen etkenliği, didaktik geleneği gibi konuların önem kazanması bu nedenle ilişkilidir. Örneğin, Rüzgar ve Bümen (2022) Avrupa'nın etkili eğitim geleneğini temsil eden Didaktik geleneğinde yer alan öğretmenlerin sınıf içindeki durumu, içerik seçimi ve öğretimindeki rolü gibi konularda

öğretmen özerkliğine vurgu yapıldığını belirtmektedir. Buna göre öğrenci başarısının en önemli çıktısı olarak görüldüğü günümüzdeki eğitim sistemimizden beklenen öğretmen kimliği ve buna tezat olarak eğitim programlarına ve standartlara hapsolmuş öğretmenlerimizin daha etken bir öğretmen olabilmeleri için Taba'nın kendi zamanında vurguladığı ve üzerine model geliştirdiği program yaklaşımı tekrar ele alınmalıdır. Çünkü Taba'nın tarif ettiği program tasarımında aktif rol alan öğretmen modeli tam olarak öğretmen etkenliği özelliklerini barındırmaktadır. Ek olarak, Taba'nın tam da desteklediği gibi öğretmenlerin aktif olarak rol aldığı bir program geliştirme yaklaşımı olan okul temelli program geliştirme ile de öğretmenlerin profesyonel gelişimi önemli ölçüde desteklenip demokratik özerkliği teşvik eden, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını da karşılayan, etkili bir öğrenmeyi sağlayan (Uyar, 2016) programlar geliştirebilir. Taba'nın eğitim programı teorisi bu bağlamlarda yeniden değerlendirilmelidir. Son olarak, ulusal alan yazının eğitim programı teorisine daha çok eğilmesi gerektiği, bunun için de öncelikli olarak alanın temel kuramlarının uygulayıcılar ve araştırmacılar tarafından incelenmesinin önemli olduğu ve uluslararası düzeyde güncel eğitim programı teorileştirme alan yazınına katkı sunulması için gerekli olduğu ifade edilebilir.

Etik Konular

Kurumsal bir çalışma olduğu için etik kurul iznine ihtiyaç duyulmamıştır.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmaya her iki yazar da eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Çalışmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Aydın, B., Ünver, M. M., Alan, B. ve Sağlam, S. (2017). Combining the old and the new: Designing a curriculum based on the taba model and the global scale of English. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(1), 304-320.
- Beauchamp, G. A. (1982). Curriculum theory: Meaning, development, and use. *Theory into Practice*, 21(1), 23-27.
- Bernard-Powers, J. (2002). Hilda Taba. M.S. Crocco, ve O.L. Davis Jr., (Eds.) *Building a Legacy: Women in Social Education* içinde (s.1784-1984). NCSS Bulletin. National Council for the Social Studies.
- Bhuttah, T. M., Xiaoduan, C., Ullah, H., & Javed, S. (2019). Analysis of curriculum development stages from the perspective of Tyler, Taba and Wheeler. *European Journal of Social Sciences*, 58(1), 14-22.
- Biddulph, F., & Carr, K. (1999). Learning theories and curriculum. *Teachers and Curriculum*, 3, 31-35.
- Brandt, R., & Tyler, R. W. (1983). Goals and objectives. F.W. English (Ed.) *Fundamental curriculum decisions* içinde. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bunker, B., & Thorpe, R. (1986). The Curriculum Model. R. Thorpe, Bunker, D. ve Almond, L (Ed.), *Rethinking games teaching* içinde (s. 7-10). University of Technology, Loughborough.
- Bümen, N. T. (2020). Türkiye’de eğitim programı uzmanı olmak. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 757-776.
- Bümen, N. T. ve Aktan, S. (2014). Yeniden kavramsallaştırma akımı ışığında Türkiye’de eğitim programları ve öğretim alanı üzerine özeleştiril bir çözümleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1123-1144.
- Catton, W. R., & Dunlap, R. E. (1978). Paradigms, theories, and the primacy of the HEP-NEP distinction. *The American Sociologist*, 13(4), 256-259.
- Chou, C., & Tsai, C. C. (2002). Developing web-based curricula: Issues and challenges. *Journal of Curriculum Studies*, 34(6), 623-636.
- Corey, S. M. (1949). Curriculum development through action research. *Educational Leadership*, 7(3), 147-153.
- Costa, A. L., & Loveall, R. A. (2002). The legacy of Hilda Taba. *Journal of Curriculum and Supervision*, 18(1), 56-62.
- Coşkun Yaşar, G. ve Aslan, B. (2021). Curriculum theory: A review study. *International Journal of Curriculum and Instruction Studies*, 11(2), 237-260.
- Demir, E. (2019). *Bilimsel araştırma paradigmaları*. Ders Notları, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Deng, Z. (2018). Contemporary curriculum theorizing: Crisis and resolution. *Journal of Curriculum Studies*, 50(6), 691-710. doi: 10.1080/00220272.2018.1537376
- Eisner, E. W., & Vallance, E. (1974). *Conflicting conceptions of curriculum*. McCutchan Publishing Corporation.
- Erdem, C. (2020). Öğretmen kimliği araştırmalarında yeni bir kavram: Öğretmen etkenliği. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 32-55.
- Erişen, Y. (1998). Program geliştirme modelleri üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(13), 79-97.
- Ferrance, E. (2000). *Themes in education: Action research*. Northeast and Islands Regional Educational Laboratory At Brown University.
- Glatthorn, A. A. (1987). *Curriculum leadership*. Scott, Foresman and Company.
- Glatthorn, A. A., Boschee, F., Whitehead, B. M., & Boschee, B. F. (2019). *Curriculum leadership: Strategies for development and implementation*. Sage.
- Göktürk, E. (2005). *What is "paradigm?"* <http://heim.ifi.uio.no/~erek/essays/paradigm.pdf>.
- Gündüz, G. F. (2023). Program teorileri. M. Güven ve S. Aslan (Ed.), *Çağdaş gelişmeler ışığında eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde (ss. 28-55). Pegem Akademi.
- Henson, K. T. (2010). *Curriculum planning: Integrating multiculturalism, constructivism, and education reform*. Waveland Press.
- Hidayat, M., Musa, C. I., Haerani, S., & Sudirman, I. (2015). The design of curriculum development based on entrepreneurship through balanced scorecard approach. *International Education Studies*, 8(11), 123-138.
- Huenecke, D. (1982). What is curriculum theorizing? What are its implications for practice? *Educational Leadership*, 39(4), 290-294.
- Isham, M. M. (1982). Hilda Taba, 1904-1967: Pioneer in social studies curriculum and teaching. *Journal of Thought*, 17(3), 108-124.
- Johnson, M. (1969). On the meaning of curriculum design. *Curriculum Theory Network*, 1(3), 3-9.

- Keddie, A., Mills, M., & Pendergast, D. (2011). Fabricating and identity in neo-liberal times: Performing schooling as number one. *Oxford Review of Education*, 37, 75-92.
- Kerlinger, F. N. (1973). *Multiple regression in behavioral research*. Holt, Rinehart & Winston.
- Kliebard, H. M. (1977). Curriculum theory: Give me a "for instance". *Curriculum Inquiry*, 6(4), 257-269.
- Koschmann, T. (2012). *CSCL: Theory and practice of an emerging paradigm*. Routledge.
- Kozulin, A. (2010). A thinking laboratory: Perspectives of perspective education. D., D. Preiss ve R. J. Sternberg (Ed.), *Innovations in educational psychology: Perspectives on learning, teaching and human development* içinde (s. 381-401). Springer Publishing Company.
- Köklü, N. (2001). Eğitim eylem araştırması-öğretmen araştırması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 34(1), 35-43.
- Krull, E. (2003). Profiles of famous educators: Hilda Taba, 1902-1967. *Prospects*, 33(4), 481-491.
- Kuhn, T. S. (1982). *Bilimsel devrimlerin yapısı*. (Çev. N. Kuyuş). Kırmızı Yayınları.
- Kuiper, W., Nieveen, N., & Berkvens, J. (2013). Curriculum regulation and freedom in the Netherlands- A puzzling paradox. W.Kuiper ve J. Berkvens (Eds.), *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe*, CIDREE Yearbook 2013 (ss.139-162) içinde. SLO.
- Läänemets, U., & Kalamees-Ruubel, K. (2013). The Taba-Tyler rationales. *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, 9(1), 12.
- Lunenburg, F. C. (2011). Curriculum development: Inductive models. *Schooling*, 2(1), 1-8.
- McMillan, J. H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer*. Allyn & Bacon.
- Maftoon, P., & Shakouri, N. (2013). Paradigm shift in curriculum development in the third millennium: A brief look at the philosophy of doubt. *Internatioanl Journal of Language and Applied Linguistics World (IJLLALE)*, 4(3), 303-312.
- Marsh, C. J., & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. Pearson.
- Mertler, C. A. (2017). *Action research: Improving schools and empowering educators*. Sage Publications.
- Middaugh, E., & Perlstein, D. (2005). Thinking and teaching in a democratic way: Hilda Taba and the ethos of Brown. *Journal of Curriculum & Supervision*, 20(3), 234-256.
- Oliva, P., F. (2009). *Developing the curriculum*. Allyn & Bacon.
- Ornstein, A. C. (1987). The field of curriculum: What approach? What definition? *The High School Journal*, 70(4), 208-216.
- Ornstein, A. C. (1990). Philosophy as a basis for curriculum decisions. *The High School Journal*, 74(2), 102-109.
- Ornstein A. C., & Hunkins, F.P. (2009). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. Boston: Pearson.
- Parsons, R. D., & Brown, K. S. (2002). *Teachers as reflective practitioner and action researcher*. Wadsworth/Thomson Learning.
- Pinar, W. F. (1978). The reconceptualisation of curriculum studies. *Journal of Curriculum Studies*, 10(3), 205-214. doi: 10.1080/0022027780100303
- Prideaux, D. (2003). ABC of learning and teaching in medicine: Curriculum design. *BMJ*, 326(1), 268-70.
- Priestley, M., Biesta, G.J.J. & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury.
- Rüzgar, M. E. (2020). Anka kuşu ve sisifos: Schwab'tan sonra eğitim programları alanı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(3), 1153-1179. doi: 10.30964/aeubfd.644741
- Rüzgar, M. E. ve Bumen, N. (2022). Didaktik geleneği ve Türk eğitimine olası yansımaları: Eğitim programları geleneği ile karşılaştırmalı bir çözümleme. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 9(3), 1213-1244.
- Saban, A. (2021). Curriculum development through action research: A model proposal for practitioners. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11(1), 299-354.
- Sahlberg, P. (2010). Rethinking accountability in a knowledge society. *Journal of Educational Change*, 11, 45-61.
- Saylor, J. G., Alexander, W. M., & Caswell, H. L. (1981). *Curriculum planning: For better teaching and learning*. Holt, Rinehart and Winston.
- Schiro, M. S. (2013). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns*. Sage.
- Smith, S. (2013). Hilda Taba: Curriculum pioneer and architect. T., S. Poetter (Ed.), *What curriculum theorists of the 1960s can teach us about schools and society today* içinde (s. 181-191). Information Age Publishing, Inc.
- Stone, M. K. (1985). *Ralph W. Tyler's principles of curriculum, instruction and evaluation: Past influences and present effects*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Loyola Üniversitesi Şikago. https://ecommons.luc.edu/luc_diss/2382.

- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *The School Review*, 78(1), 1-23. doi: 10.1086/442881
- Syomwene, A. (2020). Curriculum theory: characteristics and functions. *European Journal of Education Studies*, 7(1), 326-337. doi: 10.5281/zenodo.3718433.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Taba, H. (1963). Learning by discovery: Psychological and educational rationale. *The Elementary School Journal*, 63(6), 308-316.
- Taba, H. (1971). *Hilda Taba teaching strategies program*. Institute for Development.
- Trezise, R. L. (1972). The Hilda Taba teaching strategies in English and reading classes. *The English Journal*, 61(4), 577-593. <https://doi.org/10.2307/813575>.
- Uyar, M. Y. (2016). Öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik okul temelli öğretim programı geliştirmeye ilişkin bir ihtiyaç analizi çalışması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 73-96.
- Zohrabi, M. (2008). Researching into curriculum components. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 12(2), 49-69.

Extended Abstract

Introduction

Curriculum theories claiming to provide a method to the field of curriculum, which started with Bobbitt, have undergone great changes and transformed after Schwab's (1969) critique article. In addition, Bümen and Aktan (2014) reported that while the field of curriculum in Türkiye is mostly concentrated on topics such as learning-teaching process, current curriculum theories are avoided. Similarly, an examination of national literature suggests that there are not enough studies on the first theories of the field, and curriculum development models in education are more prominent. It has become a necessity for experts in the field to examine the curriculum theories on which the models are based in detail. Based on this need, this study aims to examine the curriculum theory of Hilda Taba, an important figure for the field of curriculum. In this context, the relationship between paradigm, theory and model, classification of curriculum theories, Taba's biography and curriculum theory are discussed in this study.

The Relationship between Paradigm, Theory, and Model

Theories are based on the paradigms that the theorists stick to. Therefore, examining paradigms and particularly theories in the field of curriculum is critical. However, since each theory is an abstract structure that tries to show reality through its own lens (Maftoon & Shakouri, 2013), it is normal to see that curriculum implementers develop detailed lists of behavioural objectives with little or no consideration of the theory behind the curriculum (Brandt & Tyler, 1983). Besides, researchers and practitioners emphasize models. Although models are useful, they do not give us the whole picture (Marsh & Willis, 2007). But ultimately, teaching, learning and curriculum are all intertwined in practice and reflect a theory (Ornstein, 1990). Therefore, this study aims to draw attention to the importance of theory in the field of curriculum.

Hilda Taba and Curriculum Theory

No brief analysis of Taba's thought can convey the intricate details, elaborations, or progressive development or change of her educational ideals. She emphasises that her work is a continuous process of experimentation with teaching and learning hypotheses as well as a deepening understanding of the relationships and interactive effects of the main components of the curriculum: the nature of the learner, objectives, content, learning experiences, teaching strategies, assessment, social conditions and forces that shape education (Bernard-Powers, 2002). She inspired teachers to explore the possibilities and territories of human knowledge and encouraged changes in their own educational philosophy and attitudes towards learning and students. Although she died before completing her last curriculum revision project in Social Studies, her ideas continue to influence educational processes both in her own country and internationally.

Taba's Curriculum Design

According to Taba, curriculum design following a scientific procedure should include the following elements: students, the learning process, cultural demands, and the content of disciplines. She emphasises that scientific curriculum development should draw on analyses of society and culture, studies of students and the learning process, and analyses of the nature of knowledge to determine the purpose of the school and the nature of the curriculum. Taba and Tyler express many similarities in the definition of the sources of objectives, but whereas Taba describes these foundations, Tyler describes the procedures for selecting objectives. Taba states that a curriculum is guided by expectations of certain outcomes and that "the basic activity of education is to change individuals in some way, i.e. to increase their knowledge, to enable them to perform skills, to provide certain developments, understandings and insights". The three sources of goals identified by Taba are: culture and society, students, and subjects. Taba states that the objectives derived from these sources "should not be mutually exclusive" (Stone, 1985).

The Educational Philosophy Underlying Taba's Views

The most characteristic feature of Taba's educational thought is her ability to see the whole without getting bogged down in the details. In other words, it is the ability to take an in-depth view of complex educational issues and to reach a general understanding of them. Many of Taba's ideas on curriculum design, such as content organisation, classification of educational objectives and concept formation, and inductive strategies in teaching, have become classics of pedagogy (Krull, 2003). Therefore, we can say that Taba's views are based on the progressive educational philosophy based on Dewey's pragmatism philosophical movement since she advocated problem solving skills, critical thinking and cooperative learning methods as teaching methods and saw the teacher as a guide at this point. At the same time, since it emphasises raising individuals who are sensitive to social problems and carries out projects in this field, it also bears traces of reconstructionist educational philosophy.

The Curriculum Development Process According to Taba

Taba examined curriculum text in four sections: the foundations of curriculum development, the planning process, the design, and the strategy of change. The absence of such a framework up to this time led to criticism of school curricula in her time. She also outlined the basis for the decisions that need to be taken in the curriculum design stage: the general aims of schools, the specific objectives of teaching, the main areas or subjects, the specific content to be covered, the type of learning experiences, assessment, and the overall model of the curriculum. She then placed these in a historical perspective, assessed what she considered to be the conflicts or confusions in curriculum development and built her conceptual foundation on this. She also believed in the complementary role of the teacher in curriculum development and added a new dimension of when and how the teacher should be involved (Stone, 1985).

Taba's Curriculum Development Model

Instead of developing a general plan for the school curriculum, as scholars in the deductive model's tradition had done, Taba (1962) reversed the commonly accepted procedure for curriculum development. She took teaching-learning units, i.e. teaching strategies, as the basis of the model. First, she developed a Social Studies curriculum from Grade 1 to Grade 8 organised around teaching-learning units. In this process, she turned it into a model that can be applied to many types of curricula and can be used in many different school environments and school levels (Taba, 1971). The model includes the organisation of five interacting elements and the relationships between them to represent a teaching and learning system.

The Contemporary Reflections of Taba's Curriculum Theory

In addition to her contributions to the concepts used today, in a study conducted for the Turkish education system, it was observed that curriculum development experts (Erişen, 1998) were influenced by and based on the Taba-Tyler Curriculum Development Model, which was developed based on the common features of the Tyler model and the Taba model. Therefore, we can say that Taba influenced the Turkish education system with her approach to curriculum design, which emphasises the importance of considering the social context of education as well as student needs, interests and experiences, active learning, and critical thinking, especially in curriculum development and educational planning. In addition, her emphasis on a systematic approach to the curriculum development process contributed to the development of a more structured and coherent curriculum framework.

Conclusion and Discussion

Although Taba's curriculum theory is included in the classifications of traditionalist (Syomwene, 2020), behaviourist (Bümen, 2020), and structure-oriented (Huenecke, 1982) theories in terms of curriculum development theory and continues the efforts to provide methods for curriculum development in the field as of the period she lived in, it differs from its predecessors and contemporaries in terms of being process-oriented and empowering teachers in curriculum design, implementation and evaluation processes. According to Taba, teachers are curriculum designers because she considered teachers as the main implementers of the curriculum and underlined the importance of their training as an important component of her work. In her work with teachers, Taba also aimed to provide a flexible model of curriculum renewal based on the joint efforts of teachers and educational administrators responsible for school curricula. Therefore her theory is related to action research and school-based curriculum development processes today.

The accountability approach, which predetermines every step to be taken in the classroom, has reduced the teacher to the position of a technician. Whereas, what is needed today is an approach such as teacher agency, which empowers the teacher and hence the teacher directs education according to the context (Erdem, 2015; Priestley et al., 2015). According to Erdem (2020), teachers should decide what to learn, how to learn and how to transfer what they have learnt to the classroom according to the context in which they work.

Taba's theory is significant in that it empowers teachers and provides a central position to them in the curriculum development process.

Contribution Rate of the Researchers

Both authors contributed equally to the research.

Statement of Conflict of Interest

There is no conflict of interest in the study.



DOI: 10.18039/ajesi.1285849

Research on Authentic Leadership in Türkiye: A Descriptive Content Analysis Study

Mehmet Sabir ÇEVİK¹

Date submitted: 21.04.2023

Date accepted: 29.03.2024

Type: Systematic Reviews

Abstract

This research aims to determine the trends in the studies on authentic leadership carried out between 2010 and 2022 in Türkiye. Descriptive content analysis, one of the systematic review types, was applied in the research. As a result of the reviews made based on the research criteria, 144 studies were obtained. The “Authentic Leadership Publication Classification Form” developed by the researcher was utilised as the data collection tool. Data was analysed using frequencies, percentages, tables and figures (graphs). As a result of the research, it was determined that the studies on authentic leadership were mainly single-author articles and written by male researchers. It was observed that theses on authentic leadership were mostly written at Hacettepe University and İstanbul Sabahattin Zaim University, while the articles were mostly published in the Journal of Academic Social Sciences and the Journal of Procedia-Social and Behavioural Sciences. It was determined that the highest number of studies on authentic leadership were carried out in 2019, the number of studies published in the Turkish language and the field of business administration was higher, and the most studied topics along with authentic leadership were psychological capital, organisational commitment, innovation, organisational citizenship and job satisfaction, respectively. It was also identified that the quantitative method and relational screening model were frequently applied in the research and that the participants mainly consisted of the employees of the companies and enterprises. The sampling method was not mentioned in most of the research, but the studies specifying the sampling method mostly benefited from the random and convenience sampling methods. Moreover, it was noticed that the studies were mostly conducted with varying numbers of participants, ranging from 201 to 300, using surveys and scales as the data collection tools and SPSS as the statistical software.

Keywords: Authentic, authentic leadership, descriptive content analysis, leadership

Cite: Çevik, M. S. (2024). Research on authentic leadership in Türkiye: A descriptive content analysis study. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14 (2), 759-792. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1285849>



¹ Assistant Professor, Siirt University, School of Physical Education and Sports, Türkiye, mehmetsabir.cevik@siirt.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8817-4747>

Introduction

Historically, approaches to leadership and the meanings attributed to leadership have varied from society to society (Barker, 2001). While the leadership concept mostly refers to strong individuals who have shaped the destinies of nations, the perspectives of societies and individuals towards leadership and their expectations about leadership have not been the same (Yukl, 2010). In this direction, the concept of leadership, in general, is defined as the process of influencing others (Hoy & Miskel, 2012), mobilising a group of people to achieve common goals (Northouse, 2019; Sears et al., 2007), leading and motivating an organisation towards success (House et al., 1999), and one's guiding, encouraging and incentivising of their followers with the characteristics one possesses (Lunenburg & Ornstein, 2013). Considered as a whole, it is understood that leadership is the ability to persuade, influence, encourage and direct others and to lead them to achieve a goal. However, the scandals that broke out in organisations worldwide and in the late 20th century have led to the perspective on leadership and definitions of leadership being called into question once again. Organisations began to occupy the agenda with scandals, and efforts to prevent scandals in the organisations accelerated (Eagly, 2005; Sexton, 2007). On the other hand, technological, political and economic developments in organisations revealed the need for leaders who attach importance to their values, respect others' values, and attribute meaning to the lives of the employees (Smith et al., 2008). This led to the requirement for new positive leadership approaches, much beyond the classical leadership approaches (Gardner & Schermerhorn Jr, 2004). Moreover, as a critical component of positive leadership approaches, authentic leadership has begun attracting researchers' and organisations' attention in the literature (Clapp Smith et al., 2009). Authentic leadership attracts the attention of researchers and organisations since it is seen as a leadership approach that is effective on individual and organisational outcomes (Wong & Laschinger, 2013). Accordingly, attaching importance to self-belief and to leadership based on values, an authentic leadership approach ensures a trust-based interaction among the members of the organisation (Ayça, 2016; Kiersch & Peters, 2017), has a positive impact on employees' behaviours (Erkutlu & Chafra, 2017), prevents possible unethical behaviours in the organisations (Sendjaya et al., 2016), hinders professional burn-out (Datta, 2015), enhances leader-member interaction and organisational justice practices (Hirst et al., 2016), establishes effective business dialogues (Xiong & Fang, 2014) and contributes to personal developments of the members of the organisation (Luthans & Avolio, 2003). At the same time, an authentic leadership approach arouses positive feelings such as hope, confidence and optimism (Toor & Ofori, 2008), enables employees to realise their own shortcomings (Gedik, 2020), develops desired attitudes and perceptions towards the work in the organisation (Walumbwa et al., 2008, Walumbwa et al., 2010), provides employees with responsibility, job satisfaction, self-discipline and self-awareness (Hassan & Forbis, 2011; Luthans & Avolio, 2003), supports members of the organisation in diversifying their psychological capital (Rego et al., 2016), decreases the tendency to quit (Laschinger & Fida, 2014; Taşlıyan & Hırlak, 2016), motivates employees towards their work (Topaloğlu & Özer, 2014) and establishes a solid and internalised organisational culture among the employees (Goffee & Jones, 2005; George, 2003).

Although the authentic leadership approach is a relatively new leadership style, it has been addressed from various points in research in the literature in recent years. Examining the national and international literature, it is observed that some of the research on authentic leadership are academic or theoretical studies (Arda et al., 2016; Avolio & Gardner, 2005; Baykal, 2017; Dirik & Seren İntepeler, 2019; Gardner et al., 2011; George et al., 2007; Shamir & Eilam, 2005; Terzi Çoban & Tutar, 2020; Yetgin, 2020), while some focus on its relation with

individual or organisational outputs (Akgündüz, 2012; Avcı, 2022; Başaran & Kırıl, 2020; Başer, 2022; Boateng et al., 2018; Boz, 2016; Clapp Smith et al., 2009; Demirdağ, 2015; Hannah et al., 2011; Iqbal et al., 2018; Keser, 2013; Leroy et al., 2012; Mammadova, 2022; Nelson et al., 2014; Özkan, 2017; Park & Seo, 2016; Rego et al., 2016; Topaloğlu & Özer, 2014; Ünal, 2019; Walumbwa et al., 2008; Walumbwa et al., 2010; Wang et al., 2014; Yener, 2018; Yıkılmaz & Sürücü, 2021; Yurtsever, 2022). The previous research indicates the availability of comprehensive literature on authentic leadership and that authentic leadership is one of the main topics addressed by the researchers in Türkiye. In other words, it may be claimed that Türkiye has extensive literature on authentic leadership. Therefore, it may be asserted that there is a need in Türkiye to collect, synthesize, entirely review and interpret the studies on authentic leadership. On the other hand, there is a scarce number of studies in Türkiye on the tendencies and differences of studies on authentic leadership. Thus, only one study in the literature aims to determine the tendency of authentic leadership in Türkiye (Akyürek, 2021). However, Akyürek's study (2021) only covers the articles carried out in educational sciences between 2014 and 2020. Yet, the first study on authentic leadership was published in 2010 in Türkiye (Gündoğdu, 2010). Therefore, this research is considered important as it identifies the studies on authentic leadership carried out between 2010 and 2022 in Türkiye and reveals information about the course and trend of authentic leadership in Türkiye. Accordingly, this research aims to determine the trends in the articles, master's and doctoral theses on authentic leadership written between 2010 and 2022 in Türkiye.

Authentic Leadership

Before explaining authentic leadership, it would be helpful to discuss ethical leadership because these two types of leadership are considered leadership styles complementary to each other (Luthans et al., 2001). As known, the network of relationships in social life becoming more complicated has caused people to be more protective and prejudiced against each other (Turhan, 2007). The legal rules proving inadequate at this point have paved the way for introducing ethical rules and ethical leadership practices in social and organisational life (Martin et al., 2009). Truthfulness, respect, honesty and reliability lie at the focus of ethical rules and leadership practices. In this context, ethical leadership is defined in the literature as acting within the framework of the principles of honesty, fairness, trust and justice (Brown & Trevino, 2006), exhibiting leadership behaviours in accordance with values (Trevino et al., 2003), making fair and honest decisions with correct actions without ethical violations (Peterson & Seligman, 2004), and rewarding ethical behaviours and protecting ethical standards (Tu & Lu, 2013). Therefore, ethical leadership is acting according to normative behaviours (Borown et al., 2005; Wright & Quick, 2011). The scope of ethical leadership is a type of leadership directly related to authentic leadership behaviours (Avolio et al., 2005), which includes being transparent and honest in value judgements, ethical reasoning and attitudes. In other words, since trust, morality, and honesty form the basis of both ethical and authentic leadership, they are considered two closely related leadership types (Ertürk, 2017). For this reason, authentic leadership is seen as a subtype of ethical leadership and is accepted among leadership approaches that include positive organisational behaviour (Luthans, 2002).

The roots of the word authentic date back to the Ancient Greeks. As an English word, "authentic" means sincere, original, and genuine; a person's knowing and being honest with themselves (Kaplan, 2017; Shamir & Eilam, 2005; Walumbwa et al., 2008). Similarly, the word authentic also means being consistent with one's feelings and thoughts and acting in

accordance with one's true self (Michie & Gooty, 2005). Authentic leadership is a leadership approach that became the central component of positive leadership by being conceptualised in the late 1970s and spread widely in the fields of education, sociology and philosophy by the 1990s (Demirdağ, 2015). The adverse situations arising from the mismanagement of organisations and the scandals emerging in organisations, in particular, have made authentic leadership the focus of attention in recent years (Lorenzi, 2004; Sexton, 2007). For example, it was brought to the agenda that the financial problems experienced by well-known and reliable organisations such as Freddie Mac, Enron and Fannie Mae could be overcome with the positive leadership characteristics offered by authentic leadership. At the same time, the Authentic Leadership Development (ALD) conference organised by the Gallup Leadership Institute at the University of Nebraska-Lincoln in 2004 and the publication of presentations and articles on authentic leadership from this conference in a special issue of *The Leadership Quarterly* was also influential on the emergence of authentic leadership (Yammarino et al., 2008), the theoretical foundations of which were laid by Luthans and Avolio (2003) (Avolio & Gardner, 2005; Copeland, 2014). Finally, it is known that the studies of researchers such as Ilies et al. (2005), Shamir & Eilam (2005), Klenke (2007) and Walumbwa et al. (2011) were influential in the theoretical conceptualisation and development of authentic leadership approach.

In positive psychology, "authentic" is defined as "a person's knowing and being true to oneself in line with their characteristics" (Harter, 2002). In organisational terms, authentic leadership is expressed as leaders' self-awareness, being coherent and consistent in their ideas and value judgements, and approaching employees with positive feelings (Avolio et al., 2004; Novicevic et al., 2006). Goffee and Jones (2005) considered authentic leadership a leadership style aiming to serve people and social interests by setting aside personal interests. Similarly, Avolio and Gardner (2005) expressed authentic leadership as the performance of administrative processes in clarity and transparency; Walumbwa et al. (2008) as the adoption of moral values and acting accordingly in organisations; and Caza et al. (2010) as employees' knowing themselves and acting naturally and freely without any pressure. Nonetheless, Ilies et al. (2005) regarded authentic leadership as a set of actions focusing on optimism, hope, flexibility and trust. As a whole, authentic leadership is the leaders' ability to act naturally in line with their own values and beliefs or to lead based on self-awareness.

We may mention some generally accepted features distinguishing authentic leadership from other leadership approaches. Accordingly, authentic leaders are those with self-awareness and knowledge of what to believe, those who can make ethical analyses and syntheses (Shamir & Eilam, 2005), who act in coherence with their feelings and values, act naturally and sincerely, communicate with their employees properly based on trust and self-discipline (George, 2003). In comparison with other leadership styles, authentic leadership enables multivocality and an ethical atmosphere enhances positive psychological capital and contributes to the moral development of the employees (Hsiung, 2012). Based on these features, it is asserted that the authentic leadership approach forms the basis for leadership styles described to be favourable or positive (Shirey, 2006; Wong & Cummings, 2009) and that it is a leadership style that needs to be applied for a successful organisation (Peterlin et al., 2013).

It is known that there are different components of authentic leadership in the literature. For example, Kernis (2003) examines the components of authentic leadership under the headings of *awareness, unbiased processing, action and relationality*; Ilies et al. (2005) under

self-awareness, unbiased processing, authentic behaviour/acting and authentic relationship orientation; Gardner et al. (2005) under *self-awareness, balanced processing, authentic behaviour and relational transparency*, and Walumbwa et al. (2008) under *self-awareness, balanced processing, internalised moral perspective and relational transparency*. Below are the most widely accepted explanations of Walumbwa et al. (2008) in the literature regarding the components of authentic leadership:

Self-Awareness: Self-awareness, determinative of psychological health, is the awareness of one's own characteristics. In other words, self-awareness means one's understanding of their character, abilities, strengths and weaknesses (Kernis, 2003). Self-awareness, regarded as the main component of authentic leadership, enables leaders to be role models for their employees and pioneer their authentic development (Avolio & Gardner, 2005). Individuals who have developed self-awareness act according to their own inner world and beliefs, not under the direction of others. In other words, the individual's awareness of their value judgements, expectations and personality traits are evaluated within the scope of this dimension (Kernis, 2003; Sparrowe, 2005).

Balanced Processing: This component of authentic leadership means objectively assessing incoming information to the organisation, far from personal values (Öcal & Barın, 2016). In other words, authentic leaders analyse all the information concerning the organisation's decision-making processes based on the objectivity principle (Fortin et al., 2018). This component of authentic leadership enables the managerial processes to be executed without prejudice and in line with the principles of justice (Corner, 2015). In this component, the individual objectively evaluates the information about themselves without distortion. Authentic leaders are leaders who, when deciding on a subject, take care to act objectively and fairly without ignoring any details (Avolio & Gardner, 2005).

Internalised Moral Perspective: This component, which corresponds to sincere acceptance of moral beliefs and values and acting in accordance with adopted beliefs and values, means that the behaviour of authentic leaders is consistent with moral principles (Shamir & Eilam, 2005). Leaders with an internalised moral perspective act based on moral principles and value judgements instead of others' imposition (Tabak et al., 2010). Leaders with an internalised moral perspective act according to their own value judgements, make decisions in the face of moral dilemmas related to an issue according to their own internalised moral perspective, and exhibit behaviour following their own moral principles, being free from social pressures (Gardner et al., 2005).

Relational Transparency: This component means the leader's transfer of their real opinions and requirements in a directly comprehensible way in interaction with the organisation's members (Kernis, 2003). By acting transparently, authentic leaders pave the way for establishing trust in the organisation (Bennis & Thomas, 2002). Authenticity in relationships is the process of individuals explaining and expressing themselves well to each other. Thanks to transparency in relationships, individuals develop a sense of trust and sincerity between them. For this reason, individuals who are transparent in their relationships with others become capable of seeing each other's good or bad aspects (Goldman & Kernis, 2002).

Purpose of the Study

This research mainly aims to determine the research trends in the articles, master's and doctoral theses on authentic leadership, written between 2010 and 2022 in Türkiye. Accordingly, answers to the following questions were sought in the research:

1-How is the research distributed according to bibliographic information (type of publication, number of authors, gender of authors, name of the publishing university or journal, date of publication and language of publication)?

2-In which fields (area of disciplines) have the studies been conducted, and which topics have been studied the most frequently along with authentic leadership?

3-What are the methods and models (designs) used in the research?

4-How is the sampling information (sampling groups/study groups, sampling methods and sampling sizes) of the research distributed?

5-Which data collection tools and statistical software were used in the research?

Method

Research Model

This research, aiming to determine the research trends in the articles, master's and doctoral theses on authentic leadership, written between 2010 and 2022 in Türkiye, was modeled as a systematic review study. Systematic reviews provide information on the status of studies on a specific topic (Petticrew & Roberts, 2008). Systematic reviews are grouped under three main headings: descriptive content analysis, meta-synthesis and meta-analysis (Bellibaş & Gümüş, 2018). Descriptive content analysis, as one of the systematic review types, was used in this research. Descriptive content analysis examines quantitative and qualitative research and attempts to identify general trends in research (Çalık & Sözbilir, 2014). Moreover, descriptive content analysis was preferred in this research as it aims to determine the general trends in the articles, master's and doctoral theses on authentic leadership written between 2010 and 2022 in Türkiye.

Scope and Process of the Research

Studies to be included in the research were determined by searching the keywords "otantik liderlik" and "authentic leadership" in Turkish and English in "Google Scholar (Academic), Scopus, DergiPark, TR Dizin, ERIC, EBSCOHost, Web of Science, ULAKBİM and CoHE National Thesis Center" databases. Based on the review of the mentioned databases, it was found that the first study on authentic leadership was carried out in 2010 in Türkiye. Therefore, research data covers the years between 2010 and 2022. Studies to be included in the research were determined according to the criteria that:

- The studies concern authentic leadership and were carried out in Türkiye between 2010 and 2022,

- The research was published as (master's/doctoral) theses or articles in academic journals,

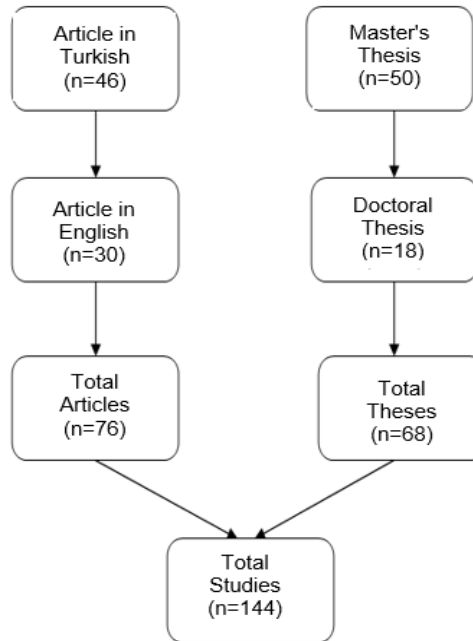
- The full texts of articles are accessible,

- The (master's/doctoral) theses are accessible at the CoHE National Thesis Center.

The last review for the research was made on 15 November 2022 at 16:00. Figure 1 displays the flow diagram of the research.

Figure 1

Flow Diagram of the Research Process



As seen in Figure 1, 144 studies, including 46 Turkish articles, 30 English articles, 50 master's theses and 18 doctoral theses, were reached as a result of the reviews made according to the research criteria. In these reviews, it was observed that only one of the doctoral theses is not accessible. However, as the required information was obtained from the author of this non-accessible thesis, the research was carried out with a total of 144 studies.

Data Collection Tool

To include the studies on authentic leadership carried out in Türkiye between 2010 and 2022 and whose full text is accessible, the researcher developed a content analysis form titled "Authentic Leadership Publication Classification Form (Appendix-1)". Content analysis form was developed by benefiting from the similar publication forms in the literature (Çalık & Sözbilir, 2014; Çiltaş et al., 2012; Göктаş et al., 2012; Ozan & Köse, 2014; Saraç & Kunt, 2016; Saraç, 2017). The data collection tool is composed of these main headings: "bibliographic information of the research, the subject area of the studies (field of discipline), variables with which the authentic leadership is examined, research method, research model (design), sample (study group), sample size, the sampling method, the data collection tool and the statistical software used".

Data Analysis

In the analysis of the research data, content analysis and coding methods were utilised (Krippendorff, 2004). Content analysis and coding methods are suitable for determining the patterns and trends of the examined texts or documents and are based on the classification and coding of the data (Stemler, 2001; Tavşancıl & Aslan, 2001). Studies obtained accordingly were numbered separately in a different file and transferred to Microsoft Word according to the codes (main headings) identified in the data collection tool. In the research process, each study was registered into the relevant section of the data collection tool and coded. When encountered, new codes were added to the data collection form. Following the establishment of all the codes, Microsoft Excel and SPSS were utilised to calculate the frequencies and percentages, as well as to display data in graphics and tables, and Voyant Tools was used to form word clouds.

Validity and Reliability

Qualitative approaches were observed to ensure the validity and reliability of the research data. Accordingly, the main and sub-objectives of the research were presented in line with the research subject, methods and techniques complying with the research type were utilised, and the research results were reported in a clear, simple and detailed way (Yıldırım & Şimşek, 2013). To prevent data loss in the research, the researcher developed a data collection tool. Moreover, the criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was preferred, and the transferability and limits of the research were determined. In the research, a coder other than the researcher was used for each data analysis, and the consistency coefficient between the coders [$\text{Reliability} = \frac{\text{Agreement}}{\text{Agreement} + \text{Disagreement}}$] was calculated as 96% (Miles & Huberman, 2014). On the other hand, discrepancies and differences among the coders were solved through joint assessments reached by exchanging ideas. Lastly, research data was converted into numeric data, and figures (graphics) and tables promoted a better understanding of the results.

Ethical Issues

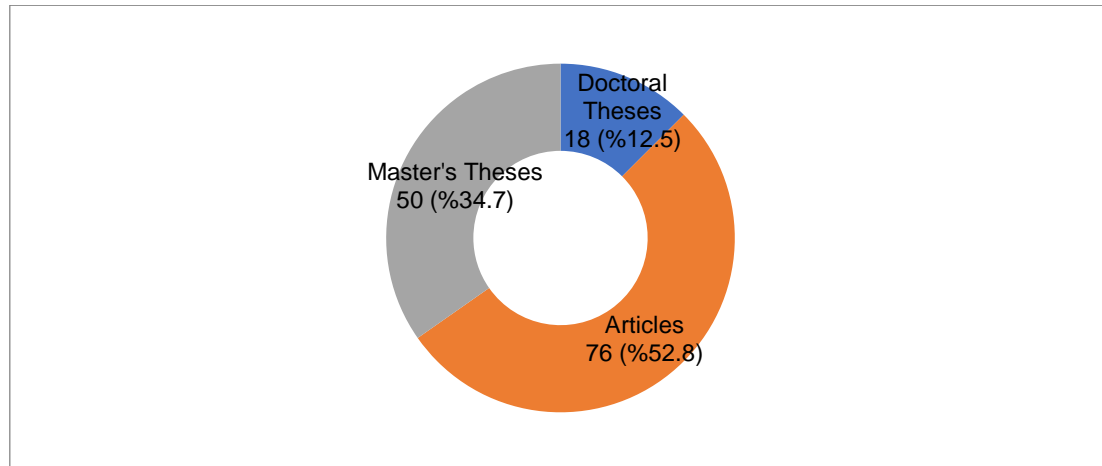
This article is for the descriptive content analysis studies accessed through open access. Therefore, it does not require an ethics committee permit. All responsibility for ethical issues belongs to the author.

Findings

The research findings were presented under main headings according to the "Authentic Leadership Publication Classification Form (Appendix-1)" and the research objectives.

Findings regarding the Bibliographic Information of the Research

Findings regarding the bibliographic information of the research were examined according to their publication type, number of authors, gender of authors, publishing university or journal, year of publication and language of publication. Accordingly, Figure 2 displays the data regarding the distribution of research by publication type.

Figure 2*Distribution of Research by Publication Type*

As seen in Figure 2, 76 (52.8%) of the studies on authentic leadership are articles, 50 (34.7%) are master's theses, and 18 (12.5%) are doctoral theses. In other words, the studies on authentic leadership in Türkiye were carried out as articles, master's theses and doctoral theses, respectively, from relatively the most common to the least.

Figure 3 displays the distribution of research published on authentic leadership by the number of authors.

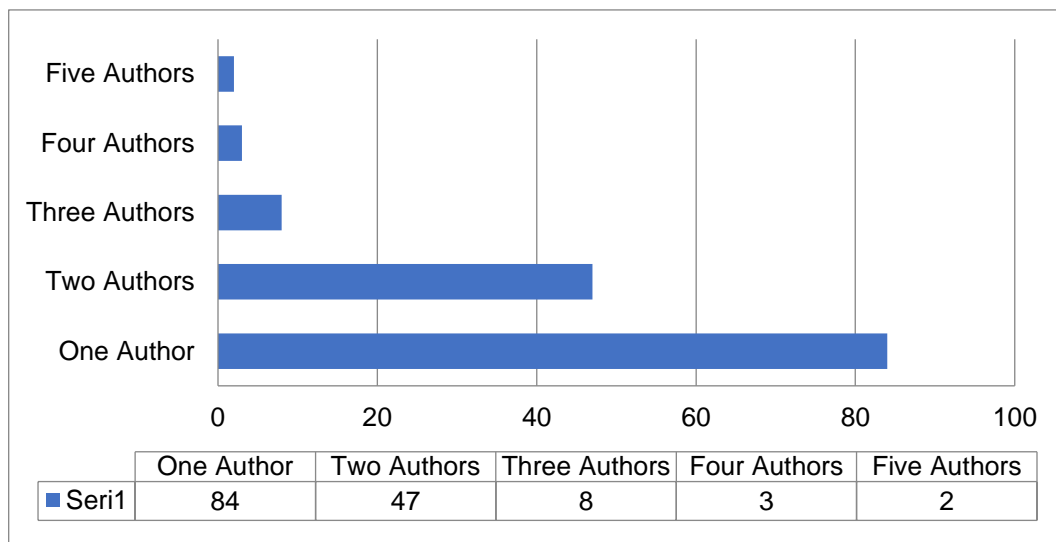
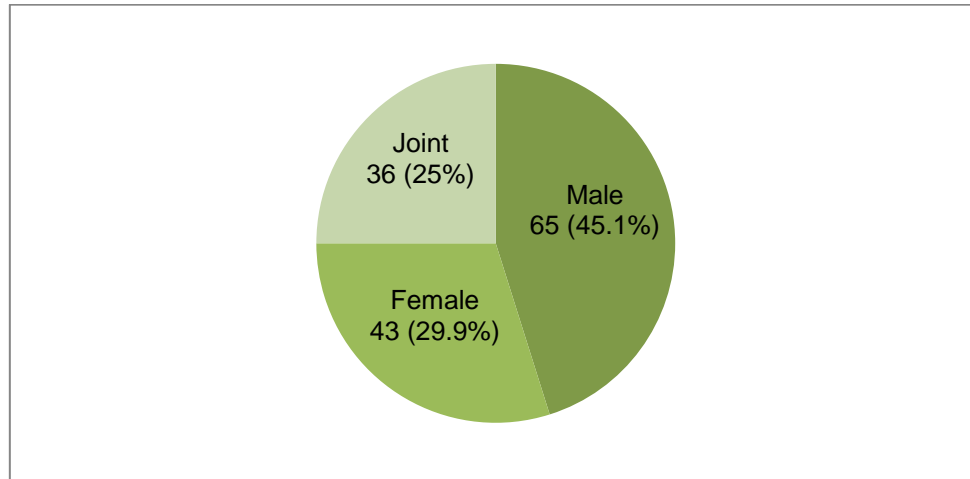
Figure 3*Distribution of the Research by the Number of Authors*

Figure 3 shows that studies on authentic leadership in Türkiye have mostly one ($f=84$; 58.3%) and two ($f=47$; 32.6%) authors. It was noticed that the number of studies with three authors is 8 (5.6%), with four authors is 3 (2.1%), and with five authors is 2 (1.4%). Accordingly, it was identified that the number of studies with one and two authors is the highest, while the number of studies with three, four and five authors is relatively lower.

Figure 4 displays the distribution of research on authentic leadership by the gender of authors.

Figure 4

Distribution of Research by the Gender of Authors



As can be seen in Figure 4, the studies on authentic leadership in Türkiye were mostly drafted by male authors ($f=65$; 45.1%). While the number of female researchers was 43 (29.9%), the number of studies carried out jointly by both male and female authors was 36 (25%). Based on Figure 4, it was noticed that male researchers studied the topic of authentic leadership more than female researchers.

Table 1 displays the distribution of theses by the publishing university (Studies are displayed in the tables separately as theses and articles)

Table 1

Distribution of Theses by the Publishing University

Name of the University	f	%	Name of the University	f	%
Adnan Menderes University	1	1.47	İstanbul Gelişim University	1	1.47
Afyon Kocatepe University	1	1.47	İstanbul Sabahattin Zaim University	4	5.88
Akdeniz University	1	1.47	İstanbul Ticaret University	1	1.47
Anadolu University	1	1.47	İstanbul University	1	1.47
Atatürk University	1	1.47	İzmir Ekonomi University	1	1.47
Aydın Adnan Menderes University	1	1.47	Kafkas University	2	2.94
Bahçeşehir University	2	2.94	Kahramanmaraş Sütçü İmam University	1	1.47
Biruni University	1	1.47	Turkish Military Academy	2	2.94
Boğaziçi University	1	1.47	Karadeniz Technical University	1	1.47
Bolu Abant İzzet Baysal University	1	1.47	Karamanoğlu Mehmet Bey University	1	1.47
Çanakkale 18 Mart University	2	2.94	Kırşehir Ahi Evran University	1	1.47
Çukurova University	1	1.47	Koç University	1	1.47
Dicle University	1	1.47	Maltepe University	1	1.47
Dokuz Eylül University	2	2.94	Marmara University	2	2.94
Erzincan University	1	1.47	Mehmet Akif Ersoy University	1	1.47
Fırat University	3	4.41	Muğla Sıtkı Koçman University	1	1.47
Gazi University	1	1.47	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University	2	2.94

Table 1*(Continue)*

Name of the University	f	%	Name of the University	f	%
Hacettepe University	4	5.88	Osmaniye Korkut Ata University	1	1.47
Hacı Bayram Veli University	1	1.47	Sakarya University	1	1.47
Haliç University	2	2.94	Toros University	1	1.47
Hasan Kalyoncu University	1	1.47	University of Turkish Aeronautical Association	2	2.94
Işık University	1	1.47	Yeditepe University	1	1.47
İskenderun Technical University	1	1.47	Zirve University	2	2.94
İstanbul Aydın University	1	1.47	Zirve and Kahramanmaraş Universities (Joint)	2	2.94
İstanbul Bilgi University	1	1.47			
Total				68	100

Note: f=Frequency, %=Percentage

As seen in Table 1, theses on authentic leadership were mainly published by Hacettepe University ($f=4$; 5.88%) and İstanbul Sabahattin Zaim University ($f=4$; 5.88%). Moreover, it was found that 3 (4.41%) theses on authentic leadership were published by Fırat University; 2 (2.94%) by Bahçeşehir University, Çanakkale 18 Mart University, Dokuz Eylül University, Haliç University, Kafkas University, Turkish Military Academy, Marmara University, Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, University of Turkish Aeronautical Association, Zirve University, and Zirve and Kahramanmaraş University (joint), and 1 (1.47%) thesis in each remaining university.

Table 2 displays the distribution of articles on authentic leadership by the journals.

Table 2*Distribution of Articles by The Publishing Journals*

Name of the Journal	f	%	Name of the Journal	f	%
Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi	1	1.32	Journal of Management & Organization	1	1.32
"İş, Güç" Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi	1	1.32	Journal of Nursing Management	1	1.32
Ahi Evran Academy	1	1.32	Journal of Tourism and Gastronomy Studies	1	1.32
Akademik Bakış Dergisi	1	1.32	Journal of Health and Nursing Management	1	1.32
Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi	3	3.95	Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1	1.32
Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi	2	2.63	Kahramanmaraş Sütçü İmam University İİBF Dergisi	1	1.32
Anemon Sosyal Bilimler Dergisi	1	1.32	Kastamonu Education Journal	1	1.32
Bartın Üniversitesi İİBF Dergisi	1	1.32	Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi	1	1.32
Business & Management Studies: An International Journal	1	1.32	Leadership & Organization Development Journal	2	2.63
Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi	1	1.32	Lefke Avrupa Üniversitesi (LAÜ) Sosyal Bilimler Dergisi	1	1.32
Çukurova University Sosyal Bilim Enstitüsü Dergisi	1	1.32	Management Research Review	1	1.32
Economic Research	1	1.32	Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi	1	1.32
Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi	1	1.32	Milli Folklor Dergisi	1	1.32

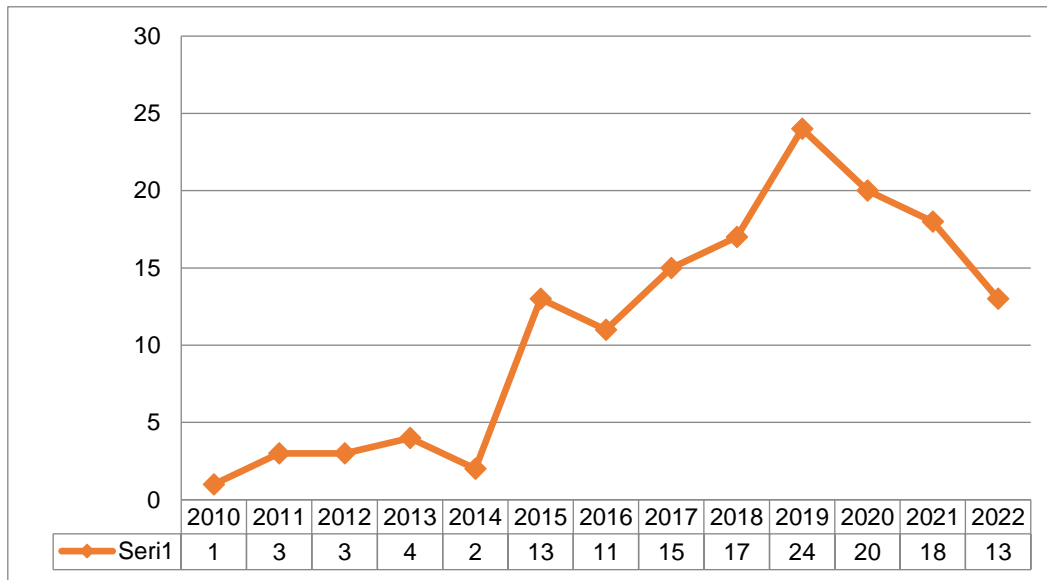
Table 2*(Continue)*

Name of the Journal	f	%	Name of the Journal	f	%
Erciyes University İİBF Dergisi	1	1.32	ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi	1	1.32
Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1	1.32	Organizacija	1	1.32
Gaziantep University Journal of Social Sciences	1	1.32	Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi	1	1.32
Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi	1	1.32	Pressacademia Procedia (Pap)	1	1.32
Hacettepe University Eğitim Fakültesi Dergisi	1	1.32	Procedia - Social and Behavioral Sciences	3	3.95
Hospital Topics	1	1.32	Procedia Computer Science	1	1.32
International Journal of Educational Leadership and Management	1	1.32	Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi	1	1.32
International Journal of Commerce and Finance	1	1.32	Selçuk University Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi	2	2.63
International Journal of Contemporary Educational Research	1	1.32	Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1	1.32
International Journal of Contemporary Hospitality Management	1	1.32	Social Sciences (Nwsaens)	1	1.32
International Journal of Occupational Safety and Ergonomics	1	1.32	Southeast European Journal of Economics and Business	1	1.32
International Journal of Organizational Analysis	1	1.32	Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi	1	1.32
International Journal of Organizational Leadership	1	1.32	Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	1	1.32
International Journal of Social Science	1	1.32	Turkish Studies	1	1.32
İstanbul Gelisim University Journal of Social Sciences	1	1.32	Türk Turizm Araştırmaları Dergisi	1	1.32
İşletme Araştırmaları Dergisi	1	1.32	Uluslararası Finansal Ekonomi Ve Bankacılık Uygulamaları Dergisi	1	1.32
Journal of Applied Tourism Research	1	1.32	Uluslararası Hukuk ve Sosyal Bilim Araştırmaları Dergisi	1	1.32
Journal of Business Research-Turk	1	1.32	Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama	1	1.32
Journal of Business Research-Turk	1	1.32	Uluslararası Liderlikte Mükemmellik Arayışı Dergisi	1	1.32
Journal of Hospitality and Tourism Issues	1	1.32	Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi	1	1.32
Journal of International Education and Leadership	1	1.32	Universal Journal of Educational Research	2	2.63
Total				76	100

Note: f=Frequency, %=Percentage

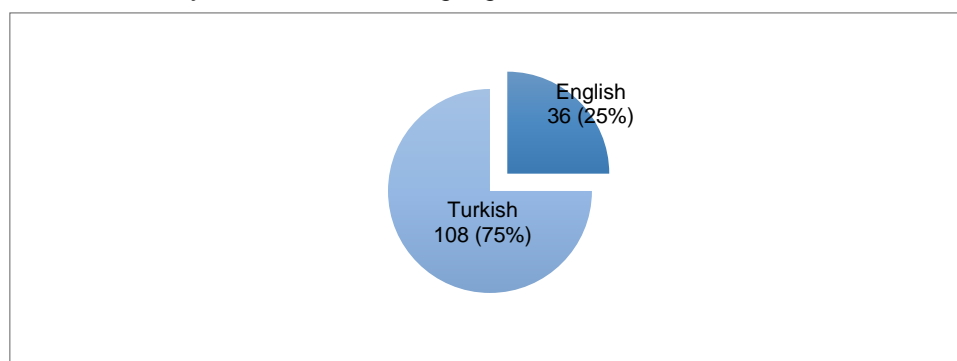
Table 2 shows articles on authentic leadership were mostly published in the Journal of Academic Social Sciences ($f=3$; 3.95%) and the Journal of Procedia - Social and Behavioural Sciences ($f=3$; 3.95%). Moreover, it was determined that 2 (2.63%) articles on authentic leadership were published in the Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction, Journal of Leadership & Organisation Development, Selçuk University Journal of Social Sciences Vocational School and Universal Journal of Educational Research, and 1 (1.32%) in each remaining journal.

Figure 5 displays the research on authentic leadership by the years of publication.

Figure 5*Distribution of the Research by Years*

As seen in Figure 5, studies on authentic leadership were mostly published in 2019 ($f=24$; 16.7%), 2020 ($f=20$; 13.9%) and 2021 ($f=18$; 12.5%), and at least in 2010 ($f=1$; 0.7%), 2014 ($f=2$; 1.4%), 2011 ($f=3$; 2.1%), 2012 ($f=3$; 2.1%) and 2013 ($f=4$; 2.8%). In other words, 13 (9%) of the studies on authentic leadership were published between 2010 and 2014, while the remaining 131 (91%) were published between 2015 and 2022.

Figure 6 displays the distribution of research on authentic leadership by the publication language.

Figure 6*Distribution of Research by the Publication Language*

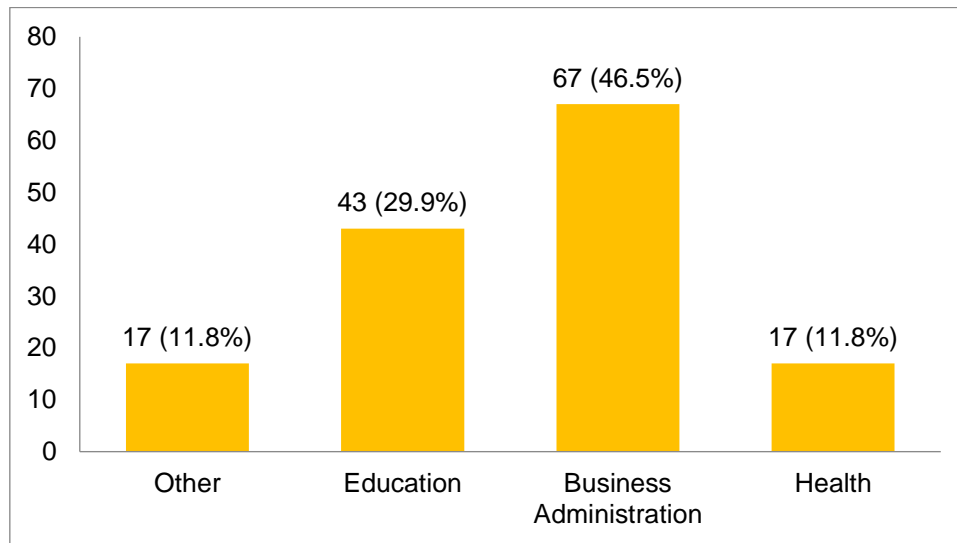
As seen in Figure 6, 108 (75%) of the studies on authentic leadership were published in Turkish and 36 (25%) in English. In other words, studies on authentic leadership drafted in Turkish constitute three-quarters of the total number of studies

Findings Regarding the Fields of Study (Fields of Discipline) of the Research and the Most Commonly Repeated Words in the Research Titles

Figure 7 displays the findings regarding fields of study (fields of discipline) of the research on authentic leadership in Türkiye.

Figure 7

Distribution of the Research by the Fields of Study (Fields of Discipline)



As seen in Figure 7, a significant part of the studies on authentic leadership in Türkiye was carried out in the field of business administration ($f=67$; 46.5%). Besides, 43 (29.9%) studies on authentic leadership were carried out in the field of education; and 17 (11.8%) in the field of health and other fields of discipline.

Figure 8 contains data on the topics most frequently studied with authentic leadership.

Figure 8

Data on Topics Most Frequently Studied with Authentic Leadership



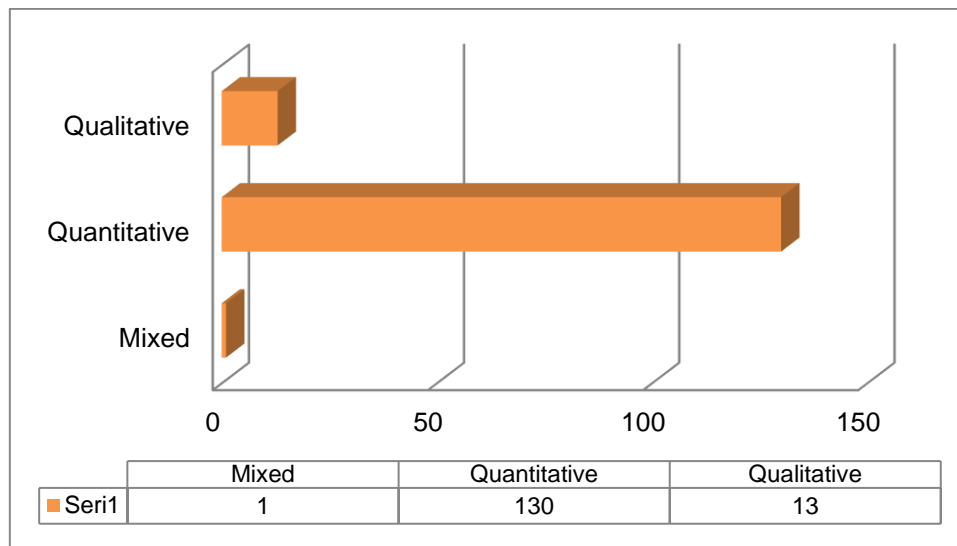
As can be seen in Figure 8, the topics most frequently studied with authentic leadership occupy more space in the word cloud, while those studied the least frequently occupy less space. Accordingly, it was determined that psychological capital ($f=23$), organisational commitment ($f=19$), innovation ($f=10$), organisational citizenship ($f=9$) and job satisfaction ($f=8$) were the topics most studied frequently with authentic leadership.

Findings regarding the Method and Model (Design) utilised in the Research

Figure 9 displays the findings on the distribution of the methods used in the research.

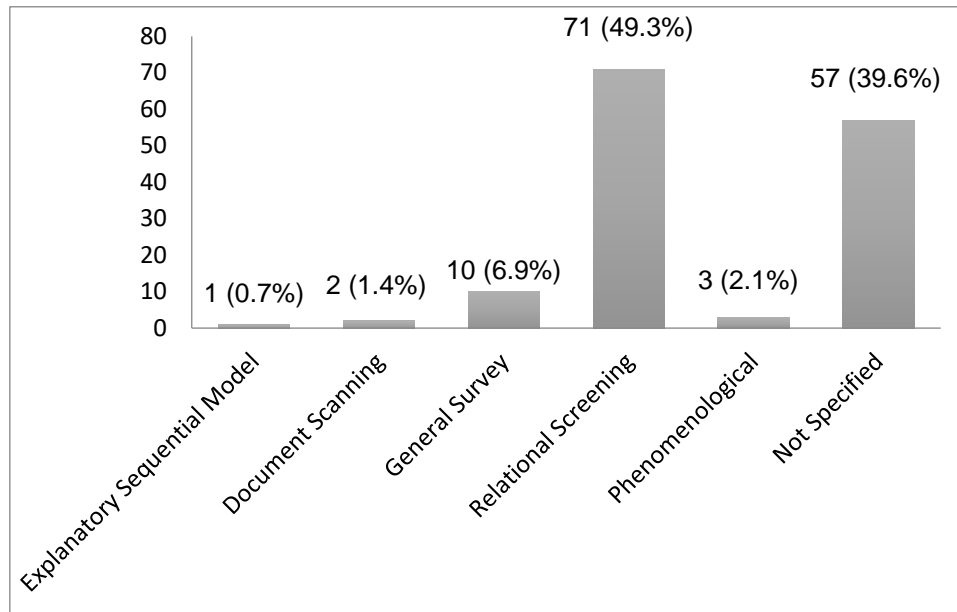
Figure 9

Distribution of the Research by the Methods Used



As seen in Figure 9, mostly quantitative methods ($f=130$; 90.3%) were applied in the research on authentic leadership, while qualitative methods were applied only in 13 (9%) research and mixed methods in 1 (0.7%) research.

Figure 10 displays the information on the models (designs) used in the research on authentic leadership.

Figure 10*Distribution of the Research by Models (Designs)*

As seen in Figure 10, the relational screening model ($f=71$; 49.3%) is the most commonly used research model that benefited in the studies on authentic leadership. However, it was determined that 10 (6.9%) studies were carried out with the general survey model, 3 (2.1%) with the phenomenological model, 2 (1.4%) with the document scanning model, and 1 (0.7%) with the explanatory sequential model. On the other hand, models (designs) used were not reported in 57 (39.6%) studies.

Findings regarding the Sampling Information (Sample Groups/Study Groups, Sampling Methods and Sample Sizes) of the Research

Table 3 displays the distribution of the research on authenticity in Türkiye by the sample groups (study groups).

Table 3*Information Related to the Sample Groups of the Research*

Participants	<i>f</i>	%
Employees of the Banks/Financial Organisations	5	3.5
Public Employees	5	3.5
School Principals and Teachers	6	4.2
School Principals	4	2.8
Teachers	26	18.1
Healthcare professionals	18	12.5
Employees of the Companies and Enterprises	55	38.2
Academic and Administrative Staff of the University	5	3.5
Administrative Staff of the University	3	2.1
Academics	3	2.1
Other	14	9.7
Total	144	100

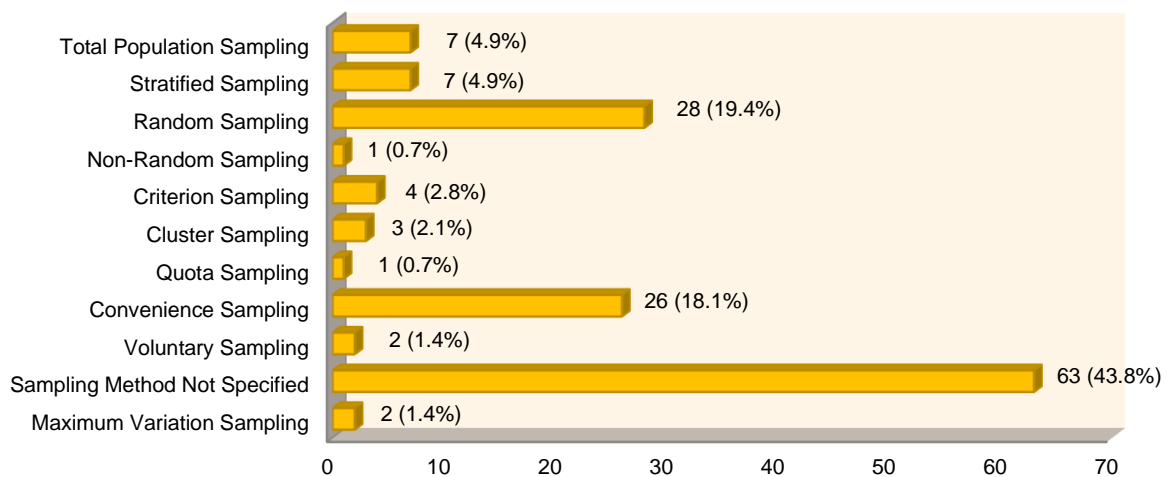
Note: *f*=Frequency, %=Percentage

As seen in Table 3, studies on authentic leadership were mostly carried out among the employees of companies and enterprises ($f=55$; 38.2%) as participants, while the studies carried out among the administrative staff ($f=3$; 2.1%) of the universities and academicians ($f=3$; 2.1%) are fewer. Teachers ($f=26$; 18.1%) and healthcare professionals ($f=18$; 12.5%) are also among the participants that the researchers mostly studied. Concerning research participants, school principals and teachers were represented by 6 (4.2%) persons, while the employees of the banks/financial organisations, public employees, academic and administrative staff of the universities were each represented by 5 (3.5%) persons and school principals with 4 (2.8%) persons. Moreover, it was determined that 14 (9.7%) studies with a frequency of 1 were carried out with different participant groups under the title "other".

Figure 11 displays the distribution of research on authenticity in Türkiye by sampling methods.

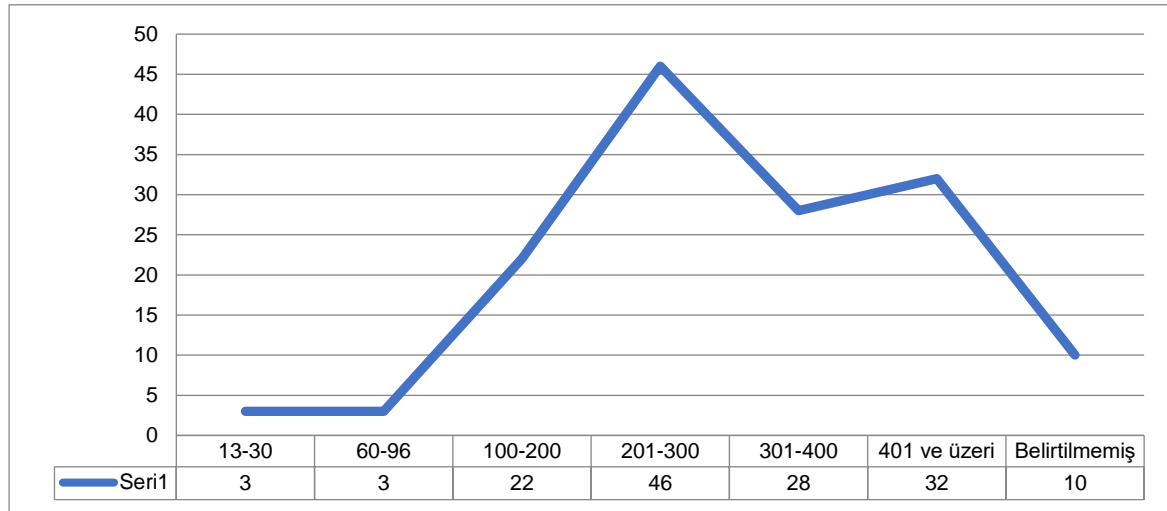
Figure 11

Distribution of the Research by Sampling Methods



As seen in Figure 11, random sampling ($f=28$; 19.4%) and convenience sampling methods ($f=26$; 18.1%) are the most common methods applied in the research on authenticity in Türkiye. It was determined that total population sampling and stratified sampling methods were applied 7 (4.9%) times while criterion sampling 4 (2.8%) times, cluster sampling 3 (2.1%) times, voluntary sampling and maximum variation sampling methods 2 (1.4%) times, and quota sampling and non-random sampling methods were applied 1 (0.7%) time. The number of studies with no specified sampling method was 63 (43.8%).

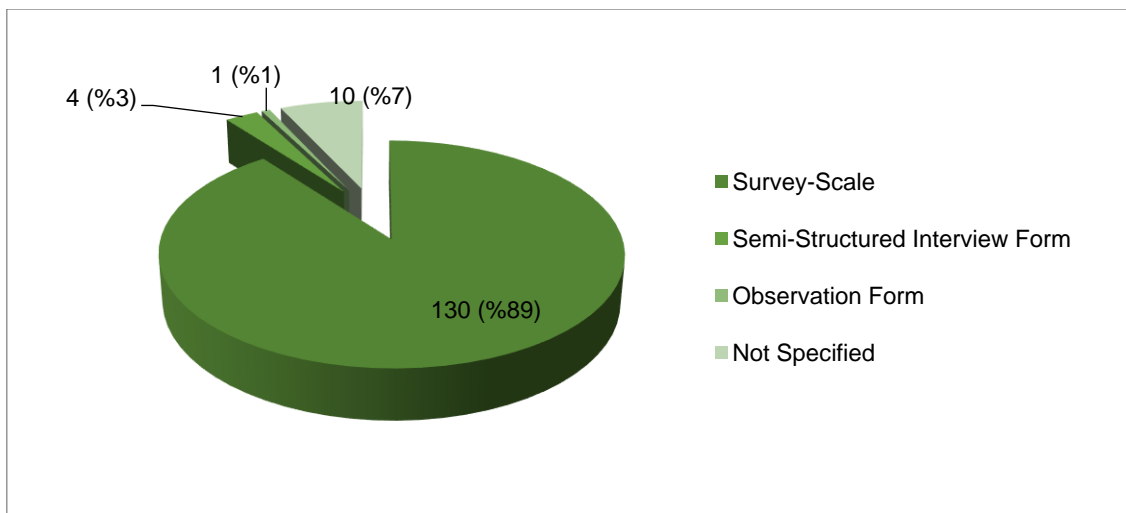
Figure 12 displays the distribution of the research on authentic leadership in Türkiye by the sample sizes.

Figure 12*Distribution of the Research by the Sample Sizes*

According to Figure 12, among the research on authentic leadership in Türkiye, there are 46 (31.9%) studies with 201-300 participants, 32 (22.2%) with 401 and above, 28 (19.4%) with 301-400, and 22 (15.3%) with 100-200 participants. The number of studies whose number of participants varied between 13-30 and 60-96 was 3 (2.1%) for each, while the number of studies not specifying the number of participants was 10 (6.9%). Accordingly, it was found out that the research was mostly carried out with 201-300 ($f=46$; 31.9%) participants and with 13-30 ($f=3$; 2.1%) and 60-96 ($f=3$; 2.1%) at least.

Findings regarding the Distribution of Data Collection Tools and Statistical Software Used in the Research

Figure 13 displays the distribution of the studies on authenticity in Türkiye by the data collection tools. (As the terms survey and scale are used interchangeably in most studies, they were used together.) Moreover, in one research, more than one data collection tool was used.

Figure 13*Distribution of the Research by the Data Collection Tools*

As seen in Figure 13, the survey scale ($f=130$; 89%) is the most common tool used in the studies on authentic leadership in Türkiye. In addition, the number of studies using semi-structured interview forms was determined as 4 (3%), and those using observation forms as 1 (1%). There was no information regarding the data collection tools in 10 (7%) studies.

Table 4 displays the distribution of the statistical software used in the research on authenticity in Türkiye (More than one statistical software was used in some of the studies).

Table 4

Distribution of the Statistical Software Used in the Research

Statistical Software Used	<i>f</i>	%
SPSS	96	57.1
AMOS	17	10.1
LISREL	11	6.5
HLM	3	1.8
NVİVO	2	1.2
G*POWER	2	1.2
MAXQDA	1	0.6
PROCESS MACRO	2	1.2
SMART PLS	1	0.6
Not Specified	33	19.6
Total	168	100

Note: *f*=Frequency, %=Percentage

As seen in Table 4, the SPSS ($f=96$; 57.1%) statistical software is the most common software used in the research on authentic leadership in Türkiye. Moreover, AMOS ($f=17$; 10.1%) and LISREL ($f=11$; 6.5%) statistical software are preferred relatively higher than other software. In the research, HLM statistical software was used 3 (1.8%) times, while NVİVO, G*POWER and PROCESS MACRO were used 2 (1.2%) times. In 33 (19.6%) research, there was no information on the statistical software used.

Conclusion, Discussion and Implications

This research mainly aims to determine the research trends in the articles, master's and doctoral theses on authentic leadership, written between 2010 and 2022 in Türkiye. In line with this objective, the research was examined according to their bibliographic information, fields of study, most common words used in the titles of the studies, methods and models used, sample information, data collection tools and the statistical software used. Research data were analysed with the "Authentic Leadership Publication Classification Form (Appendix-1) developed by the researcher. Assessing the research results as a whole, it was concluded that authentic leadership has begun to be addressed as a research subject in recent years in Türkiye and generally studied in the fields of education, health and business, in compliance with the quantitative approaches.

The research determined that the studies on authentic leadership were mostly published as articles. Authentic leadership has been the subject of at least doctoral thesis

studies. In various systematic review research, it was determined that the number of doctoral theses on the subject matters examined is fewer (Daşdemir et al., 2018; Gündüzalp & Göktaş, 2022; Koşar, 2020; Özenç & Özenç, 2018; Saraç, 2017; Temel et al., 2014). Authentic leadership has begun to be addressed in research since 2010, which is a relatively recent time. Because of this, authentic leadership might be studied more as articles rather than master's and doctoral theses, which can be considered to have a greater volume. Moreover, improving the related knowledge in Türkiye might have paved the way for addressing authentic leadership as the subject matter of the theses.

The research results also revealed that the research on authentic leadership in Türkiye is mostly single-authored. Systematic studies carried out by Akaydın and Çeçen (2015), Saban et al. (2010), Sönmez and Doğan (2022), Sezgin and Sönmez (2018) highlighted that the number of single-authored research is higher. Among the scientific studies, the number of single-authored articles may have increased due to initiatives to support postgraduate education in Türkiye, the introduction of postgraduate programmes in almost all universities, and the higher scores granted to single-authored research in academic promotions.

It was determined in the research that male researchers had addressed the topic of authentic leadership more than female researchers. Based on the data of the Higher Education Information Management System, there are 76550 male and 62878 female academicians in Türkiye (Higher Education Information Management System, 2002). The higher number of male academicians might explain the higher number of male researchers addressing authentic leadership at the universities compared to female researchers. However, results of some systematic review and content analysis studies in the literature point to a higher number of female researchers (Kurtuluş Üstün & Oğuz Namdar, 2022; Özenç & Özenç, 2013; Ünal and Arık, 2016). It is considered that the diverse curiosities, interests, and issues of importance lead to differences in the research according to the gender of the authors.

Another significant result revealed by the research is that the theses on authentic leadership were mostly published by Hacettepe University and İstanbul Sabahattin Zaim University, while the articles were mostly published in the Journal of Academic Social Sciences and the Journal of Procedia-Social and Behavioural Sciences. In the study by Akyürek (2021), it was determined that the studies on authentic leadership were mostly published in the Journal of Educational Management Administration & Leadership (EMAL). Yet, this high number of articles on authentic leadership published in EMAL might result from the fact that Akyürek's study (2021) addressed authentic leadership in the field of educational sciences and took the articles reviewed in the Web of Science database as a benchmark. The higher number of studies on authentic leadership in Hacettepe University and İstanbul Sabahattin Zaim University might be explained by Hacettepe's being the oldest and most established university of Türkiye and Sabahattin Zaim's being established in 2010 (Wikipedia, 2022) when the authentic leadership began to be studied in Türkiye. A systematic review study by Duman (2021) on another topic reported that theses are published more in old and established universities. Articles on authentic leadership were published more in the Journal of Academic Social Sciences, and the Journal of Procedia-Social and Behavioural Sciences as both of these journals concern social behavioural sciences and cover the topic of authentic leadership in their contents.

It was determined that the number of research on authentic leadership had constantly increased between 2010 and 2022, except for 2014 and 2016, but displayed a constant decrease after 2019. Moreover, Akyürek's study (2021) also revealed that the number of

studies on authentic leadership was highest in 2019 in the period between 2014 and 2020. Accordingly, this research's results are consistent with Akyürek's (2021). The decrease in the number of studies on authentic leadership after 2019 is considered to be the result of the excessive number of studies carried out on authentic leadership up to that date and researchers' tendency to address other new topics emerging in the management and leadership literature.

The research determined that the number of studies on authentic leadership in Turkish is higher than in English. A content analysis study by Günay and Aydın (2015) found that Turkish is the most preferred language in the studies. In fact, this can be considered an expected result. Yet, an international publication necessitates a good knowledge of English. Naturally, the researchers' English language competencies might have prevented them from publishing their studies in English. On the other hand, it is estimated that the moral values, beliefs, and general assumptions prevailing in society are among the reasons for the relatively high number of, or the importance given to, authentic leadership studies in Türkiye. In other words, *the importance attached to being true to oneself and acting sincerely, free from posturing in Turkish social life* may have led to an increase in studies on authentic leadership in Türkiye. As a matter of fact, the sayings “*Either seem as you are or be as you seem.*” by Mevlana and “*Knowledge should mean a full grasp of knowledge; knowledge means to know yourself, heart and soul; if you have failed to understand yourself; then all of your reading has missed its call*” by Yunus Emre, with their aspects that emphasise being authentic, support this inference.

A significant part of the studies on authentic leadership in Türkiye was carried out in the field of business administration. Moreover, the research also determined that there is a significant number of studies on authentic leadership in the field of education. Human resource is intense in organisations of business and education. The effect of leadership behaviours on motivating the staff and gathering them around organisational goals might have encouraged the researchers to conduct studies on fields such as business administration and education.

One of the critical results of the study is that authentic leadership is more frequently studied with topics of psychological capital, organisational commitment, innovation, organisational citizenship and job satisfaction. In their study of systematic review, Alp and Şen (2021) also concluded that the concepts of commitment and job satisfaction are widely studied in educational administration and supervision. The fact that authentic leadership practices are related to organisational behaviour and organisational life may have led to authentic leadership being frequently studied with topics such as “psychological capital, organisational commitment, innovation, organisational citizenship and job satisfaction”.

Most studies on authentic leadership in Türkiye were conducted using quantitative methods and designed in a relational screening model. Researchers might have tended to benefit from quantitative methods as positivism is a paradigm dominating the research processes worldwide and in Türkiye, and as the quantitative methods enable the researchers to reach more participants. Indeed, this conclusion is supported by Akyürek's (2021) finding that authentic leadership has mostly been studied with quantitative methods. In the literature, some systematic review studies also revealed that the researchers mostly prefer quantitative methods (Agbo et al., 2021; Çiltaş, 2012; Gökçek et al., 2013; Karadağ, 2010; Klingenberg et al., 2020; Kurtuluş Üstün & Oğuz Namdar, 2022; Miyauchi, 2020; Selçuk et al., 2014; Şahin, 2019; Sönmez & Doğan, 2022; Yavuz and Yavuz, 2017) and survey model (Alp & Şen, 2021; Duman, 2021; Ozan & Köse, 2014; Sönmez & Doğan, 2022). However, the fact that some

systematic studies (Eryılmaz Ballı & Dönmez Yapucuoğlu, 2021) were mostly carried out with qualitative methods might be related to the need to analyse the issues in more detail with qualitative methods due to their content. The need to prove the effect of authentic leadership on other variables might have led to the widespread use of a relational screening model suitable for quantitative research methods. On the other hand, it is remarkable that the research model was not reported in many authentic leadership studies. The failure to report the research model in the studies might be interpreted as an important shortcoming for the analysis of the studies to be carried out on authentic leadership and for their scientific evaluation.

Studies on authentic leadership carried out between 2010 and 2022 in Türkiye mainly addressed the employees of companies and enterprises, teachers and healthcare workers, respectively. Studies on authentic leadership might have addressed the employees in these organisations more as the organisational behaviours and variables might prevail more in organisations hiring company and enterprise employees, teachers and healthcare professionals. Besides, this research has also revealed that among the studies on authentic leadership, the number of those whose sampling method was not specified and those carried out with random sampling and convenience sampling methods are higher and that these studies were generally carried out with a varying number of participants between 201 and 300. Research on authentic leadership did not mention sampling methods, which might be considered a disadvantage and limitation regarding the research quality. Moreover, other sampling methods might have been less preferred than random sampling, and convenience sampling methods are easy, quick and economical. However, conducting the research with varying numbers of participants, between 201 and 300, might be considered sufficient in terms of the representation of the population by the sample. Systematic and content analysis studies addressing different topics in the literature also pointed out that in some studies, sampling methods were not specified (Gökmen et al., 2017; Gündüzalp & Göktaş, 2022; Kandal et al., 2022; Sezgin & Sönmez, 2018), the random sampling method was frequently used, and participants were teachers (Alp & Şen, 2021; Duman, 2021; Koşar et al., 2017; Koşar, 2018; Sarı, 2011; Sert et al., 2012; Sönmez & Doğan, 2022; Yalçın et al., 2015), and that the number of participants varied between 201 and 300 (Alp & Şen, 2021; Duygulu & Sezgin, 2015). A similar systematic review study on authentic leadership (Akyürek, 2021) reported that the number of participants varies mostly between 301 and 1000. The varying number of participants might be explained by the human resources potential of the organisations and institutions where the research was conducted.

In the research, it was determined that survey and scale are the most commonly used data collection tools, while the SPSS package software (Statistical Package for the Social Sciences) is the most widely used statistical software. In their research, Akyürek (2021), Turgut and Varlı Denizalp (2021) determined that the semi-structured interview form was the most commonly used data collection tool. This result might be explained by the tendency of the researchers to use qualitative and mixed methods in the field of educational sciences. However, it is known that data collection tools such as surveys and scales are generally used in many systematic studies (Alp & Şen, 2021; Bağcı, 2012; Erdoğan & Çağiltay, 2016; Gündüzalp & Göktaş, 2022; Koşar, 2018; Koşar, 2020; Küçükkoğlu & Ozan, 2013; Sönmez & Doğan, 2022; Uysal, 2013). It is considered that the common use of quantitative methods and models in studies on authentic leadership might have caused the data collection tools such as survey and scale and SPSS package software to be preferred more. The research carried out by Özenç and Özenç (2013), Kurtuluş Üstün and Oğuz Namdar (2022) also determined that

SPSS is the most common package software. However, for a comprehensive and detailed understanding of authentic leadership, data collection tools such as interviews and observations suitable for qualitative or mixed methods might be needed.

Certain limitations might be listed for the research. For example, the research only covers the studies carried out in Türkiye between 2010 and 2022, excluding the ones presented at scientific meetings and congresses. Besides, various suggestions might be made based on the research results. For example, it may be suggested to focus on qualitative or mixed methods in studies on authentic leadership, to carry out longitudinal studies rather than cross-sectional ones, to address authentic leadership more in doctoral theses and examine it with different data collection tools such as interviews and observation, to benefit from statistical package software such as HLM, Mplus and R which provide more robust parameter estimations, to attach importance to reporting information on the research model and sampling methods, and to publishing the studies in English to enable them to appear in international literature. Moreover, meta-analysis studies addressing the relationship between authentic leadership and psychological capital, organisational commitment, organisational trust and organisational support, which have been studied commonly together with authentic leadership, can also contribute to the literature.

Statement of Conflict of Interest

The author declares that there is no conflict of interest related to the publication of this article.

References

- Agbo, F. J., Sanusi, I. T., Oyelere, S. S., & Suhonen, J. (2021). Application of virtual reality in computer science education: A systemic review based on bibliometric and content analysis methods. *Education Sciences*, 11(3), 1-23. Retrieved January 30, 2023, from <https://doi.org/10.3390/educsci11030142>
- Akaydın, Ş., & Çeçen, M. A. (2015). Okuma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 183-198. Retrieved November 17, 2022, from <https://doi.org/10.15390/EB.2015.4139>
- Akgündüz, Y. (2012). *Konaklama işletmelerinde otantik liderlik ve özyeterlilik arasındaki ilişkinin analizi* [Unpublished Doctoral Thesis]. Dokuz Eylül University. Retrieved November 18, 2022, from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Akyürek, M. İ. (2021). Eğitim bilimleri alanında bilimsel dergilerde yayımlanan otantik liderlik konulu araştırmaların eğilimleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(2), 109-123. Retrieved December 10, 2022, from <https://doi.org/10.52848/ijls.913993>
- Alp, Ö., & Şen, S. (2021). Eğitim yönetimi ve denetimi alanında yazılan lisansüstü nicel tezlerin incelenmesi: Bir sistematik derleme. *TEBD*, 19(1), 24-53. Retrieved February 4, 2023, from <https://doi.org/10.37217/tebd.774591>
- Arda, Ö. A., Aslan, T., & Alpkanca, L. (2016). Review of practical implications in authentic leadership studies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 229, 246-252. Retrieved February 24, 2023, from <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.135>
- Avcı, E. (2022). *Sağlık çalışanlarında pozitif psikolojik sermaye ve otantik liderlik ilişkisinin incelenmesine yönelik bir alan araştırması* [Unpublished Master's Thesis]. Aydın University. Retrieved December 28, 2022, from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 315-338. Retrieved November 21, 2022, from <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.001>
- Avolio, B. J., Gardner, W. L., Walumbwa, F. O., Luthans, F., & May, D. R. (2004). Unlocking the mask: A look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors. *The Leadership Quarterly*, 15, 801-823. Retrieved January 1, 2023, from <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2004.09.003>
- Ayça, B. (2016). *Otantik liderlik davranışının iş tatmini ve örgütsel bağlılığa etkisinin incelenmesi ve otel işletmelerinde bir araştırma* [Unpublished Doctoral Thesis]. Haliç University. Retrieved November 17, 2022, from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Bağcı, Ş. (2012). *Sınıf öğretmenliği lisansüstü tezlerinin karakteristik özellikleri: Tematik, metodolojik ve istatistiksel yönelimler* [Unpublished Master's Thesis]. Osman Gazi University. Retrieved January 29, 2023, from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Barker, R. A. (2001). The Nature of Leadership. *Human Relations*, 54(4), 469-494. Retrieved January 10, 2024, from <https://doi.org/10.1177/0018726701544004>
- Başaran, R., & Kırıl, E. (2020). The relationship between authentic leadership and work engagement. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(2), 351-363. Retrieved December 14, 2022, from <https://doi.org/10.33200/ijcer.767560>
- Başer, S. (2022). *Çalışanların otantik liderlik algısının iş stresi ile personel güçlendirmeye olan etkisinde kendilik algısının düzenleyici rolü* [Unpublished Master's Thesis]. Kırşehir Ahir Evran University. Retrieved March 25, 2023, from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Baykal, E. (2017). Otantik liderlik ve pozitif çıktılar: pozitif örgütsel davranış bakış açısı. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(3), 42-64. Retrieved April 1, 2023, from <https://doi.org/10.29131/uiibd.344724>
- Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2018). Eğitim yönetiminde sistematik derleme çalışmaları. K. Beycioğlu, N. Özer, & Y. Kondakçı (Ed.). *Eğitim yönetiminde araştırma* içinde (s. 507-573). Pegem Akademi.

- Bennis, W. G., & Thomas, R. J. (2002). Crucibles of leadership. *Harvard Business Review*, 9, 5-11. Retrieved February 10, 2023, from https://www.researchgate.net/publication/299163203_Crucibles_of_leadership
- Boateng, P. A., Kyeremeh, A. E., Amoako, E. P., & David, B. (2018). Antecedents of authentic leadership and organizational citizenship behaviours in selected institutions in brong ahafo region. *Global Journal of Human Resource Management*, 6(2), 34-51. Retrieved April 5, 2023, from https://www.researchgate.net/publication/325720683_Antecedents-of-Authentic-Leadership-and-Organizational-Citizenship-Behaviours
- Boz, A. (2016). *Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile okulların akademik iyimserlik ve öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki* [Unpublished Doctoral Thesis]. Dicle University. Retrieved December 28, 2022, from, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Brown, M. E., & Trevino, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 17(6), 595-616. Retrieved January 12, 2024, from, <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.10.004>
- Brown, M. E., Trevino, L. K., & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Human Behavior and Human Decision Processes*, 97(2), 117-134. Retrieved January 13, 2024, <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2005.03.002>
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430-453. Retrieved January 22, 2023, from, <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- Caza, A., Bagozzi, R. P., Woolley, L., Levy, L., & Barker Caza, B. (2010). Psychological capital and authentic leadership: Measurement, gender, and cultural extension. *Asia-Pacific Journal of Business Administration*, 2(1), 53-70. Retrieved March 19, 2023, from <https://doi.org/10.1108/17574321011028972>
- Çiltaş, A., Güler, G., & Sözbilir, M. (2012). Türkiye’de matematik eğitimi araştırmaları: Bir içerik analizi çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 565-580. Retrieved April 4, 2023, from, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/34356/380612>
- Clapp Smith, R., Vogelgesang, G., & Avey, J. (2009). Authentic leadership and positive psychological capital: The mediating role of trust at the group level of analysis. *Organizational Studies*, 15(3), 227-240. Retrieved March 15, 2023, from <https://doi.org/10.1177/1548051808326596>
- Copeland, M. K. (2014). The emerging significance of values based leadership: A literature review. *International Journal of Leadership Studies*, 8(2), 105-135. Retrieved January 14, 2024, from, https://fisherpub.sjf.edu/business_facpub/5/
- Corner, K. J. (2015). *Exploring the reliability and validity of research instruments to examine secondary school principals’ authentic leadership behavior and psychological capital*. [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Arizona. Retrieved November 2, 2022, from, <https://repository.arizona.edu/handle/10150/556211?show=full>
- Daşdemir, İ., Cengiz, E., & Aksoy, G. (2018). Türkiye’de FeTeMM (STEM) eğitimi eğilim araştırması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1161-1183. Retrieved March 2, 2023, from, <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2018.100>
- Datta, B. (2015). Assessing the effectiveness of authentic leadership. *International Journal of Leadership Studies*, 9(1), 62-75. Retrieved November 20, 2022, from, <https://www.regent.edu/wp-content/uploads/2020/12/2-IJLS.pdf>
- Demirdağ, S. (2015). Otantik liderlik ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının karşılaştırılması: öğretmen adayları. *Turkish Studies International Periodical for The Languages, Literature and History Of Turkish*, 10(15), 273-288. Retrieved April 1, 2023, from, <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8747>
- Dirik, H. F., & Seren İntepeler, Ş. (2019). Geçmişten günümüze otantik liderlik ve sağlık alanına yansımaları. *Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi*, 2(6), 164-170. Retrieved March 10, 2023, from, https://jag.journalagent.com/shyd/pdfs/SHYD_6_2_164_170.pdf
- Duman, S. N. (2021). Akreditasyon alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *TEBD*, 19(1), 54-74. Retrieved November 19, 2022, from, <https://doi.org/10.37217/tebd.824611>

- Duygulu, E., & Sezgin, O. B. (2015). Türkiye'de örgütsel davranış yazını doktora tezlerine yönelik bir inceleme. *İş ve İnsan Dergisi*, 2(1), 13-25. Retrieved March 18, 2023, from, <https://doi.org/10.18394/iid.84592>
- Eagly, A. H. (2005). Achieving relational authenticity in leadership: Does gender matter? *The Leadership Quarterly*, 16, 459-474. Retrieved April 10, 2023, from, <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.007>
- Erdoğan, F., & Çağıltay, K. (2016). Türkiye'de öğretim teknolojileri alanında yayımlanan yüksek lisans ve doktora tezlerindeki genel eğilimler. Y. Göktaş & K. Çağıltay (Editörler). *Öğretim teknolojilerinin temelleri içinde* (2. baskı, ss. 243-258). Pegem Akademi.
- Erkutlu, H., & Chafra, J. (2017). Authentic leadership and organizational job embeddedness in higher education. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 413-426. Retrieved January 24, 2023, from, <https://doi.org/10.16986/HUJE.2016018528>
- Ertürk, R. (2017). *Öğretmenlerin okul müdürlerinin etik ve otantik liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki*. EYUDER Yayınları. Retrieved January 14, 2024, <https://124.im/mBi0Mq5>
- Eryılmaz Ballı, F., & Dönmez Yapucuoğlu, M. (2021). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitim öğretim yaşantılarına ilişkin tezlerin incelenmesi. *TEBD*, 19(1), 505-524. Retrieved December 28, 2022, from, <https://doi.org/10.37217/tebd.872056>
- Fortin, C., Baron, L., & Renucci, C. (2018). Authentic leadership and authenticity: An existential perspective. In L. K. Neider & C. A. Schriesheim (eds), *Advances in authentic and ethical leadership* (pp. 245-270). Charlotte: New Age Publishing.
- Gardner, W. L., & Schermerhorn Jr, J. R. (2004). Unleashing individual potential: Performance gains through positive organizational behavior and authentic leadership. *Organizational Dynamics*, 33(3), 270-281. Retrieved March 7, 2023, from, <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2004.06.004>
- Gardner, W. L., Avolio, B. J., Luthans, F., May, D. R., & Walumbwa, F. (2005). "Can you see the real me?" A self-based model of authentic leader and follower development. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 343-372. Retrieved January 15, 2024, from, <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.003>
- Gardner, W. L., Cogliser, C. C., Davis, K. M., & Dickens, M. P. (2011). Authentic leadership: A review of the literature and research agenda. *The Leadership Quarterly*, 22(6), 1120-1145. Retrieved November 9, 2022, from, <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2011.09.007>
- Gedik, Y. (2020). Dönüşümsel ve işlemsel liderlik. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 19-34. Retrieved November 13, 2022, from, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijls/issue/56102/728755>
- George, B. (2003). *Authentic leadership: Rediscovering the secrets to creating lasting value*. Jossey-Bass.
- George, B., Sims, P., McLean, A. N., & Mayer, D. (2007). Discovering your authentic leadership. *Harvard Business Review*, 85(2), 129-138. Retrieved November 6, 2022, from, <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17345686/>
- Goffee, R., & Jones, G. (2005). Managing authenticity: The paradox of great leaders. *Harvard Business Review*, 83(12), 86-94. Retrieved March 29, 2023, from, <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16334584/>
- Gökçek, T., Babacan, F. Z., Kangal, E., Çakır, N., & Kül, Y. (2013). 2003-2012 yılları arasında Türkiye'de karma araştırma yöntemiyle yapılan eğitim çalışmalarının analizi. *International Journal of Social Science*, 6(7), 435-456. Retrieved December 30, 2022, from, <https://doi.org/10.9761/JASSS1665>
- Gökmen, Ö. F., Uysal, M., Yaşar, H., Kırksekiz, A., Güvendi, G. M., & Horzum, M. B. (2017). Türkiye'de 2005-2014 yılları arasında yayınlanan uzaktan eğitim tezlerindeki yöntemsel eğilimler: Bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 1-25. Retrieved December 1, 2022, from, <https://doi.org/10.15390/EB.2017.6163>

- Göktaş, Y., Hasançebi, F., Varışoğlu, B., Akçay, A., Bayrak, N., Baran, M., & Sözbilir, M. (2012). Türkiye'deki eğitim araştırmalarında eğilimler: Bir içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 177-199. Retrieved April 4, 2023, from, https://www.researchgate.net/publication/284626064_Turkiye'deki_Egitim_Arastirmalarinda_Eglimler_Bir_icerik_analizi
- Goldman, B. M., & Kernis, M. H. (2002). The role of authenticity in healthy psychological functioning and subjective well-being. *Annals of the American Psychotherapy Association*, 5(6), 18-20. Retrieved January 15, 2024, from, <https://psycnet.apa.org/record/2002-11420-003>
- Günay, R., & Aydın, R. (2015). Türkiye'de çokkültürlü eğitim ile ilgili yapılan araştırmalarda eğilim: Bir içerik analizi çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 1-22. Retrieved January 3, 2023, from, <https://doi.org/10.15390/EB.2015.3294>
- Gündoğdu, Z. (2010). *The moderating effect of trust on the relationship between authentic leadership and job-related affective well-being* [Unpublished Master's Thesis]. Marmara University. Retrieved December 28, 2022, from, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Gündüzalp, C., & Göktaş, Y. (2022). 2000-2019 yılları arasında Türkiye'de yürütülen proje tabanlı öğrenmeyle ilgili yüksek lisans ve doktora tezlerindeki eğilimler. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 687-707. Retrieved February 26, 2023, from, <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2022..-879197>
- Hannah, S. T., Avolio, B. J., & Walumbwa, F. O. (2011). Relationships between authentic leadership, moral courage, and ethical and pro-social behaviors. *Business Ethics Quarterly*, 21(4), 555-578. Retrieved April 8, 2023, from, <https://doi.org/10.5840/beq201121436>
- Harter, S. (2002). Authenticity. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 382- 394). Oxford University Press.
- Hassan, A., & Forbis, A. (2011). Authentic leadership, trust and work engagement. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 80, 750-756. Retrieved November 20, 2022, from, <https://publications.waset.org/10397/authentic-leadership-trust-and-work-engagement>
- Hirst, G., Walumbwa, F., Aryee, S., Butarbutar, I., & Chen, C. J. H. (2016). A multilevel investigation of authentic leadership as an antecedent of helping behavior, *J Bus Ethics*, 139, 485-499. Retrieved November 9, 2022, from, <https://doi.org/10.1007/s10551-015-2580-x>
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (Çev. Ed. S. Turan). Nobel Yayıncılık.
- Hsiung, H. (2012). Authentic leadership and employee voice behavior: A multi-level psychological process. *Journal of Business Ethics*, 107(3), 349-361. Retrieved December 31, 2022, from, <https://doi.org/10.1007/s10551-011-1043-2>
- Ilies, R., Morgeson, F. P., & Nahrgang, J. D. (2005). Authentic leadership and eudaemonic well-being: Understanding leader-follower outcomes. *The Leadership Quarterly*, 16, 373-394. Retrieved February 4, 2023, from, <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.002>
- Iqbal, S., Farid, T., Ma, J., Khattak, A., & Nurunnabi, M. (2018). The impact of authentic leadership on organizational citizenship behaviours and the mediating role of corporate social responsibility in the banking sector of Pakistan. *Sustainability*, 10(7), 21-70. Retrieved December 18, 2022, from, <https://doi.org/10.3390/su10072170>
- Kandal, R. Ölmez, A. Mor, Y. Yıldız, F. Topcu, A. Yalçın, F. Batmaz, M., & Kanbolat, O. (2022). Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nde matematik eğitimi alanındaki yayınların incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 231-243. Retrieved April 10, 2023, from, <https://doi.org/10.17556/erziefd.968864>
- Kaplan, E. Ö. (2017). *Y kuşağının otantik ve bütünleştirici liderlik algılarının ortaya konulmasına yönelik bir araştırma* [Unpublished Master's Thesis]. İzmir Katip Çelebi University. Retrieved January 14, 2024, from, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Karadağ, E. (2010). Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: Nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(1), 49-71. Retrieved November 20, 2022, from, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10336/126662>

- Kernis, M. H. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry*, 14(1), 1-26. Retrieved January 14, 2024, from, https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1401_01
- Keser, S. (2013). *İlköğretim okulu yöneticilerinin otantik liderlik ve psikolojik sermaye özelliklerinin karşılaştırılması* [Unpublished Master's Thesis]. Yıldız Teknik University. Retrieved December 22, 2022, from, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Kiersch, C., & Peters, J. (2017). Leadership from the inside out: Student leadership development within authentic leadership and servant leadership frameworks, *Journal of Leadership Education*, 16(1), 148-168. Retrieved November 10, 2022, from, <https://doi.org/10.12806/V16/I1/T4>
- Klenke, K. (2007). Authentic Leadership: A self, leader, and spiritual identity perspective. *International Journal of Leadership Studies*, 3(1), 68-97. Retrieved January 14, 2024, from, <https://24.im/UBILC>
- Klingenberg, O. G., Holkesvik, A. H., & Augestad, L. B. (2020). Digital learning in mathematics for students with severe visual impairment: A systematic review. *British Journal of Visual Impairment*, 38(1), 38-57. Retrieved January 14, 2023, from, <https://doi.org/10.1177/0264619619876975>
- Koşar, D. (2018). Türkiye'deki örgütsel vatandaşlık davranışı konulu tezlerin incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması. *GEFAD*, 38(2), 779-802. Retrieved April 2, 2023, from, <https://doi.org/10.17152/gefad.382021>
- Koşar, D. (2020). Analysis of organizational trust studies conducted in Türkiye: A content analysis. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(2), 355-372. Retrieved December 21, 2022, from, <https://doi.org/10.14527/pegegog.2020.012>
- Koşar, D., Er, E., Kılınç, A. Ç., & Koşar, S. (2017). Öğretmen liderliğine ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 29-46. Retrieved November 12, 2022, from, <https://doi.org/10.29129/inujse.317712>
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage Publications.
- Küçüköğlü, A., & Ozan, C. (2013). Sınıf öğretmenliği alanındaki lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(12), 27-47. Retrieved December 30, 2022, from, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijoess/issue/8530/105925>
- Kurtuluş Üstün, B., & Oğuz Namdar, A. (2022). Sınıf öğretmenliği bilim dalında 1998-2017 yılları arasında üretilen tezlerin eğilimleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 572-600. Retrieved March 17, 2023, from, <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2022.-807329>
- Laschinger, H. K. S., & Fida, R. (2014). A time-lagged analysis of the effect of authentic leadership on workplace bullying, burnout, and occupational turnover intentions. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 23(5), 739-753. Retrieved November 15, 2022, from, <https://doi.org/10.1080/1359432X.2013.804646>
- Leroy, H., Palanski, M. E., & Simons, T. (2012). Authentic leadership and behavioral integrity as drivers of follower commitment and performance. *Journal of Business Ethics*, 107(3), 255-264. Retrieved April 7, 2023, from, <https://doi.org/10.1007/s10551-011-1036-1>
- Lorenzi, P. (2004). Managing for the common good: Prosocial leadership. *Organizational Dynamics*, 33(3), 282-291. Retrieved January 14, 2024, from, <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2004.06.005>
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi* (Çev. G. Arastaman). Nobel Yayıncılık.
- Luthans, F., & Avolio, B. (2003). Authentic leadership: A positive development approach. In *Positive Organizational Scholarship: Foundation of a new discipline*, K. S. Cameron, J. E. Dutton ve R.E. Quinn (Eds.) (pp.241-261). Berrett-Koehler.
- Luthans, F. (2002). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Executive*, 16(1), 57-72. Retrieved January 14, 2024, <https://doi.org/10.5465/ame.2002.6640181>
- Luthans, F., Luthans, K. W., Hodgetts, R. M., & Luthans, B. C. (2001). Positive approach to leadership (PAL) implications for today's organizations. *Journal of Leadership Studies*, 8(2), 3-20. Retrieved January 9, 2024, from, <https://doi.org/10.1177/107179190100800201>

- Mammadova, N. (2022). Otantik liderlik ve örgüt yanlısı etik olmayan davranışların grup çıktılarına etkileri [Unpublished Master's Thesis]. Hacı Bektaş Veli University. Retrieved December 9, 2022, from, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Martin, G. S., Resick, C. J., Keating, M. A., & Dickson, M. W. (2009). Ethical leadership across cultures: A comparative analysis of German and US perspective. *Business Ethics: A European Review*, 18(2), 127-144. Retrieved January 8, 2024, from, <https://doi.org/10.1111/j.1467-8608.2009.01553.x>
- Michie S., & Gooty J. (2005). Values, emotions, and authenticity: Will the real leader please stand up? *The Leadership Quarterly*, 16(3), 441-457. Retrieved January 14, 2024, from, <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.006>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2014). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Miyauchi, H. (2020). A Systematic Review on inclusive education of students with visual impairment. *Education Sciences*, 10(11), 1-15. Retrieved February 21, 2023, from, <https://doi.org/10.3390/educsci10110346>
- Nelson, K., Boudriasa, J. S., Brunet, L., Morin, D., Civita, M. D., Savoiea, A., & Alderson, M. (2014). Authentic leadership and psychological well-being at work of nurses: the mediating role of work climate at the individual level of analysis. *Burnout Research* 1, 90-101. Retrieved December 13, 2022, from, <https://doi.org/10.1016/j.burn.2014.08.001>
- Northouse, P. G. (2019). *Leadership: Theory & practice*. Sage Publications.
- Novicevic, M. M., Harvey, M. G., Buckley, M. R., Brown, J. A., & Evans, R. (2006). Authentic leadership: A historical perspective. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 13(1), 64-76. Retrieved March 10, 2023, from, <https://doi.org/10.1177/10717919070130010901>
- Öcal, H., & Barın, N. (2016). Otantik liderlik davranışlarının işe yabancılaşma ile ilişkisi: bursa ili dericilik sektöründe bir araştırma. *İş, Güç, The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 18(2), 67-94. Retrieved January 20, 2023, from, <https://doi.org/10.4026/2148-9874.2016.0316.X>
- Ozan, C., & Köse, K. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 16-136. Retrieved March 3, 2023, from, <https://doi.org/10.19126/suje.76547>
- Özenç, E. G., & Özenç, M. (2018). Sınıf öğretmenliği bilim dalı'nda yapılan lisansüstü eğitim tez yönelimlerinin eğitim bilimleri enstitüsü düzeyinde bir analizi. *International Journal of Active Learning*, 3(2), 1-10. Retrieved November 9, 2022, from, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijal/issue/38500/429790>
- Özenç, M., & Özenç, E. G. (2013). Sınıf öğretmenleri ile yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin yöntem bölümü açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 132-141. Retrieved November 12, 2022, from, <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/150565/>
- Özkan, S. (2017). *Özgün (authentic) liderliğin duygusal örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinde işyerindeki esenlik, kolektif yeterlik ve kurumsal itibar değişkenlerinin rolü* [Unpublished Doctoral Thesis]. Gebze Teknik University. Retrieved November 1, 2022, from, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Park, E. M., & Seo, J. H. (2016). The effect of authentic leadership on organizational effectiveness: The mediating effects of self-efficacy. *Indian Journal of Science and Technology*, 9(26), 1-6. Retrieved December 6, 2022, from, <https://doi.org/10.17485/ijst/2016/v9i26/97401>
- Peterlin, J., Dimovski, V., & Penger, S. (2013). Creation of sustainable leadership development: Conceptual model validation: Managing global transitions. *International Research Journal*, 11(2), 201-216. Retrieved April 15, 2023, from, <https://core.ac.uk/download/pdf/52484642.pdf>
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2008). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. John Wiley & Sons.

- Rego, P., Lopes, M. P., & Nascimento, J. L. (2016). Authentic leadership and organizational commitment: The mediating role of positive psychological capital. *Journal of Industrial Engineering and Management*, 9(1), 129-151. Retrieved November 3, 2022, from, <https://doi.org/10.3926/jiem.1540>
- Saban, A., Koçbeker Eid, B. N., Saban, A., Alan, S., Doğru, S., Ege, İ. et al. (2010). Eğitimbilim alanında nitel araştırma metodolojisi ile gerçekleştirilen makalelerin analiz edilmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 125-142. Retrieved April 18, 2023, from, https://acikerisim.nevsehir.edu.tr/bitstream/handle/20.500.11787/2347/EGITIMBILIM_ALANIN_DA_NITEL_ARASTIRMA_MET.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Şahin, A. (2019). *2008-2018 yılları arasında sınıf öğretmenliği alanında yapılan çalışmaların incelenmesi* [Unpublished Master's Thesis]. Trabzon University. Retrieved January 1, 2023, from, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Saraç, H., & Kunt, H. (2016). Yapılandırmacı yaklaşım 7E öğrenme halkası modeli ile ilgili yapılan araştırmalar: İçerik analizi çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 11(9), 701-724. Retrieved November 9, 2022, from, <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9626>
- Saraç, H. (2017). Türkiye’de okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar: İçerik analizi çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 60-81. Retrieved December 29, 2022, from, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ekud/issue/29425/337191>
- Sarı, Ş. N. (2011). *Türkiye’de kimya eğitimi alanında 2000-2010 yılları arasında yazılmış yüksek lisans tezleri içerik analizi* [Unpublished Master's Thesis]. Marmara University. Retrieved April 2, 2023, from, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Sears, D., Peplau, L. A., & Taylor, S. (2007). *Sosyal psikoloji* (Çev. A. Dönmez). İmge Yayınevi.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M. & DüNDAR, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 428-449. Retrieved November 19, 2022, from, <https://doi.org/10.15390/eb.v39i173.3278>
- Sendjaya, S., Pekerti, A., Hartel, C., Hirst, G., & Butarbutar, I. (2016). Are authentic leaders always moral? The role of Machiavellianism in the relationship between authentic leadership and morality. *J Bus Ethics*, 133, 125-139. Retrieved January 14, 2023, from, <https://doi.org/10.1007/s10551-014-2351-0>
- Sert, G., Kurtoğlu, M., Akıncı, A., & Seferoğlu, S. S. (2012). *Öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını inceleyen araştırmalara bir bakış: Bir içerik analizi çalışması*. Akademik Bilişim, 1-3 Şubat 2012, Uşak Üniversitesi, Uşak. Retrieved December 20, 2022, from, <https://ab.org.tr/ab12/bildiri/132.doc>
- Sexton, T. (2007). *Review of research literature on authentic leadership*. Creative Edge Consulting Limited.
- Sezgin, F., & Sönmez, E. (2018). Örgüt kültürü ve iklimi çalışmalarının sistematik incelemesi: Bir içerik analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 257-275. Retrieved November 28, 2022, from, <https://doi.org/10.17679/inuefd.330928>
- Shamir, B., & Eilam, G. (2005). What’s your story? A life-stories approach to authentic leadership development. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 395-417. Retrieved April 11, 2023, from, <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.005>
- Shirey, M. R. (2006). Authentic leaders creating healthy work environments for nursing practice. *American Journal of Critical Care*, 15(3), 256-67. Retrieved April 6, 2023, from, <https://doi.org/10.4037/ajcc2006.15.3.256>
- Smith, R., Bhindi, N., Hansen, J., Riley, D., & Rall, J. (2008). Questioning the notion of “authentic” leadership in education: The perspectives of followers. *Australian Association for Research in Education* (AARE), 5, 2009.
- Sönmez, E. & Doğan, E. (2022). Türkiye’de okul yöneticilerinin güç kaynakları üzerine gerçekleştirilen çalışmaların incelenmesi: Bir betimsel içerik analizi. *TEBD*, 20(2), 679-700. Retrieved November 30, 2022, from, <https://doi.org/10.37217/tebd.1081902>
- Sparrowe, R. T. (2005). Authentic leadership and the narrative self. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 419-439. Retrieved January 14, 2024, from, <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.004>

- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(17), 1-6. Retrieved December 9, 2022, from, https://www.researchgate.net/publication/269037805_An_Overview_of_Content_Analysis
- Tabak, A., Sığı, Ü., Arlı, Ö., & Coşar, S. (2010). Otantik Liderlik Ölçeğinin Uyarlama Çalışması, *Çukurova Üniversitesi İşletme Bölümü 18. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*, Adana, 20- 22 Mayıs, s. 699-706.
- Taşlıyan, M., & Hırlak, B. (2016). Otantik liderlik, psikolojik sermaye, işten ayrılma niyeti ve çalışan performansı arasındaki ilişki: Hemşireler üzerinde bir araştırma. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 56, 92-115. Retrieved April 9, 2023, from, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/abuhbsd/issue/32964/366310>
- Tavşancıl, E., & Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınevi.
- Temel, S., Şen, Ş., & Yılmaz, A., (2015). Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalara ilişkin bir içerik analizi: Türkiye örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 565-580. Retrieved December 1, 2022, from, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/22599/241435>
- Terzi Çoban, D., & Tutar, H. (2020). Kutadgu Bilig'de "Bey" figürünün otantik liderlik yaklaşımı açısından analizi. *Millî Folklor*, 16(125), 202-214. Retrieved November 20, 2022, from, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/millifolklor/issue/53509/612387>
- Toor, S., & Ofori, G. (2008). Leadership for future construction industry: Agenda for authentic leadership. *International Journal of Project Management*, 26, 620-630. Retrieved January 13, 2023, from, <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2007.09.010>
- Topaloğlu, T., & Özer, P. S. (2014). Psikolojik sermaye ile iş performansı arasındaki ilişkiye otantik liderliğin düzenleyici etkisi. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 156-171. Retrieved February 8, 2023, from, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/oybd/issue/16343/171152>
- Trevino, L. K., Brown, M., & Hartman, L. P. (2003). A qualitative investigation of perceived executive ethical leadership: Perceptions from inside and outside the executive suite. *Human Relations*, 56(1), 5-37. Retrieved January 13, 2024, from, <https://doi.org/10.1177/0018726703056001448>
- Turgut, Y. E., & Varlı Denizalp, N. (2021). Türkiye'de eğitim alanında sanal gerçeklik araştırmalarının eğilimleri: Bir içerik analizi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 533-555. Retrieved April 9, 2023, from, <https://doi.org/10.17556/erziefd.844639>
- Turhan, M. (2007). *Genel ve mesleki lise yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisi* [Unpublished Doctoral Thesis]. Fırat University. Retrieved January 12, 2024, from, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Ünal, E., & Arık, S. (2016). Sınıf öğretmenliği bilim dalında yapılan lisansüstü tezlere yönelik bir araştırma. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 2295-2332. Retrieved December 30, 2022, from, <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9503>
- Ünal, Z. M. (2019). Meaningful connections: Authentic leadership and trust. *Istanbul Gelisim University Journal of Social Sciences*, 6, 178-185. Retrieved November 1, 2022, from, <https://doi.org/10.17336/igusb.612648>
- Uysal, Ş. (2013). *Türkiye'de eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi alanındaki doktora tezlerinin incelenmesi* [Unpublished Doctoral Thesis]. Osman Gazi University. Retrieved November 10, 2022, from, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S., & Peterson, S. J. (2008). Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure. *Journal of Management*, 34(1), 89-126. Retrieved January 1, 2023, from, <https://doi.org/10.1177/0149206307308913>
- Walumbwa, F. O., Christensen, A. L., & Hailey, F. (2011). Authentic leadership and the knowledge economy: Sustaining motivation and trust among knowledge workers. *Organizational Dynamics*, 40(2), 110-118. Retrieved January 14, 2024, from, <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2011.01.005>
- Walumbwa, F. O., Wang, P., Wang, H., Shaubroeck, J., & Avolio, B. J. (2010). Psychological processes linking authentic leadership to follower behaviors. *The Leadership Quarterly*, 21(5), 901-914. Retrieved January 5, 2023, from, <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.07.015>

- Wang, H., Sui, Y., Luthans, F., Wang, D., & Wu, Y. (2014). Impact of authentic leadership on performance: Role of followers' positive psychological capital and relational processes. *Journal of Organizational Behavior*, 35(1), 5-21. Retrieved February 15, 2023, from, <https://doi.org/10.1002/job.1850>
- Wikipedia (2022). *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi*. Retrieved November 19, 2022, from, https://tr.wikipedia.org/wiki/%C4%B0stanbul_Sabahattin_Zaim_%C3%9Cniversitesi
- Wong, C., & Cummings, G. (2009). Authentic leadership: A new theory for nursing or back to basics? *Journal of Health Organization and Management*, 23(5), 522-538. Retrieved December 9, 2022, from, <https://doi.org/10.1108/14777260910984014>
- Wong, C. A., & Laschinger, H. K. (2013). Authentic leadership, performance, and job satisfaction: the mediating role of empowerment. *Journal of Advanced Nursing*, 69(4), 947-959. Retrieved April 14, 2023, from, <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2012.06089.x>
- Wright, T. A., & Quick, J. C. (2011). The role of character in ethical leadership research. *The Leadership Quarterly*, 22(5), 975-978. Retrieved January 10, 2024, <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2011.07.015>
- Xiong, H., & Fang, P. (2014). Authentic leadership, collective efficacy, and group performance: An empirical study in China. *Social Behavior And Personality*, 42(6), 921-932. Retrieved November 30, 2022, from, <https://doi.org/10.2224/sbp.2014.42.6.921>
- Yalçın, S., Yavuz, H. Ç., & Dibek, M. İ. (2015). En yüksek etki faktörüne sahip eğitim dergilerindeki makalelerin içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 1-28. Retrieved November 9, 2022, from, <https://doi.org/10.15390/EB.2015.4868>
- Yammarino, F. J., Dionne, S. D., Schriesheim, C. A., & Dansereau, F. (2008). Authentic leadership and positive organizational behavior: A meso, multi-level perspective. *The Leadership Quarterly*, 19, 693-707. Retrieved March 25, 2023, from, <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2008.09.004>
- Yavuz, S., & Yavuz, G., (2017). Fen eğitiminde proje tabanlı öğretimle ilgili tezlerin içerik analizi: Türkiye örneği (2002-2014). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 255-282. Retrieved March 8, 2023, from, <https://doi.org/10.21764/efd.08468>
- Yener, S. (2018). Psikolojik rahatlık algısının otantik liderliğin sinizmin üzerindeki etkisinde aracı rolü. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 13(1), 1-14. Retrieved January 1, 2023, from, <https://doi.org/10.17153/oguibf.335447>
- Yetgin, M. A. (2020). Otantik liderlik ve bazı örgütsel modeller ile ilişkisi: Literatür çalışması. *International Journal of Financial Economics and Banking Practices*, 1(2), 1-23. Retrieved February 19, 2023, from, <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1253563>
- Yıkılmaz, İ., & Sürücü, L. (2021). Leader–member exchange as a mediator of the relationship between authentic leadership and employee creativity. *Journal of Management & Organization*, 29(1), 159-162. Retrieved November 3, 2022, from, <https://doi.org/10.1017/jmo.2021.23>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yukl, G. (2010). *Leadership in organization*. Pearson.
- Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi (2022). *Öğretim Elemanı İstatistikleri*. Retrieved November 13, 2022, from, <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- Yurtsever, G. (2022). *Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile kriz yönetimi becerileri arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi* [Unpublished Master's Thesis]. Gazi University. Retrieved March 5, 2023, from, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>

Appendix-1: Authentic Leadership Publication Classification Form

A-) Bibliographic Information of the Research			
Title of the Research:			
Author/s:			
Publication Type of the Research: Article (....)		Master's Thesis (....)	Doctoral Thesis (....)
Number of Authors of the Research: (.....)			
Genders of the Authors: All Male (....)		All Female (....)	Both Male and Female Authors (Mixed) (....)
Name of the University Publishing the Theses or Journal Publishing the Articles: (.....)			
Publication Year of the Research: (.....)			
Publication Language of the Research: Turkish (....)		English (....)	Other (....)
B-) Field of Study of the Research (Field of Discipline)			
Education (....)	Business Administration (....)	Health (....)	Other (....)
C-) Variables Co-Examined with Authentic Leadership: (Variable co-examined with authentic leadership will be written in parentheses)			
Available (....)		Not Available (....)	
D-) Research Method: Quantitative (....) Qualitative (....) Mixed (....) Not Specified (....)			
E-) Research Model (Design):			
Quantitative Models	Qualitative Models	Mixed Models	Other
Experimental (....)	Phenomenological (....)	Parallel/Convergent (....)	Literature Review (....)
General Survey (....)	Case study (....)	Explanatory Sequential (....)	Systematic Review (....)
Casual Comparative (....)	Ethnography (....)	Exploratory Sequential (....)	Not Specified (....)
Relational (....)	Grounded Theory (....)	Triangulation (....)	
	Action Research (....)	Multistage (....)	
	Discourse Analysis (....)		
	Biographical Analysis (....)		
	Concept Analysis (....)		
F-) Research Sample (Study Group): (.....)			
G-) Sample Size: The number of research participants will be written in parentheses (.....) Sample Size, Not Specified (....)			
H-) Sampling Method of the Research:			
Simple Random Sampling (....)			
Stratified Sampling (....)			
Cluster Sampling (....)			
Purposive Sampling (....)			

Convenience Sampling (....)				
Total Population Sampling Method (....)				
Not Specified (....)				
Other (....)				
I-) Data Collection Tool of the Research:				
Survey (....)	Scale (....)	Interview (....)	Not Specified (....)	Other (....)
Observation (....)	Document Review (....)			
J-) Statistical Software Used in the Research:				
SPSS (....)	AMOS (....)	LISREL (....)		
SMART PLS (....)	G*POWER (....)	NVİVO (....)	HLM (....)	MAXQDA (....)
Not Specified (....)				



DOI: 10.18039/ajesi.1310050

Research Trends of Flipped Classroom Model in Mathematics Education: A Bibliometric Mapping Analysis

Atilla ÖZDEMİR¹

Date submitted: 05.06.2023

Date accepted: 01.07.2024

Type: Systematic Reviews

Abstract

The COVID-19 pandemic has expedited the integration of technology into instructional practices through the transition to emergency distance education. The flipped classroom has emerged as a prominent approach among the notable models in this process. The flipped classroom leverages technological opportunities to enhance productivity by shifting the teacher's role from in-person explanations to facilitating individualized learning outside the classroom. CiteSpace, VOSviewer, and R Bibliometrix are three knowledge graph software tools used in this work to carefully look over, evaluate, and diversify the selected data, drawing on previous research on the subject. By querying the Web of Science database, 226 articles on the flipped classroom model in mathematics education were accessed. Performance analysis, science mapping, and network analysis were performed on the obtained articles. The earliest publications on this subject date back to 2014, and the number of publications has grown steadily. Lo is the author who ranks first in productivity due to his most publications on flipped classrooms in mathematics education. The countries that show the most interest in flipped classroom in mathematics education and have publications on this subject are the USA, China, and Spain. In addition, international co-authorship results of 21.7% of the publications were reached. Also, future research implications based on the findings were discussed.

Keywords: Bibliometric analysis, educational technology, flipped classroom, mathematics education

Cite: Özdemir, A. (2024). Research trends of flipped classroom model in mathematics education: A bibliometric mapping analysis. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(2), 793-819. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1310050>

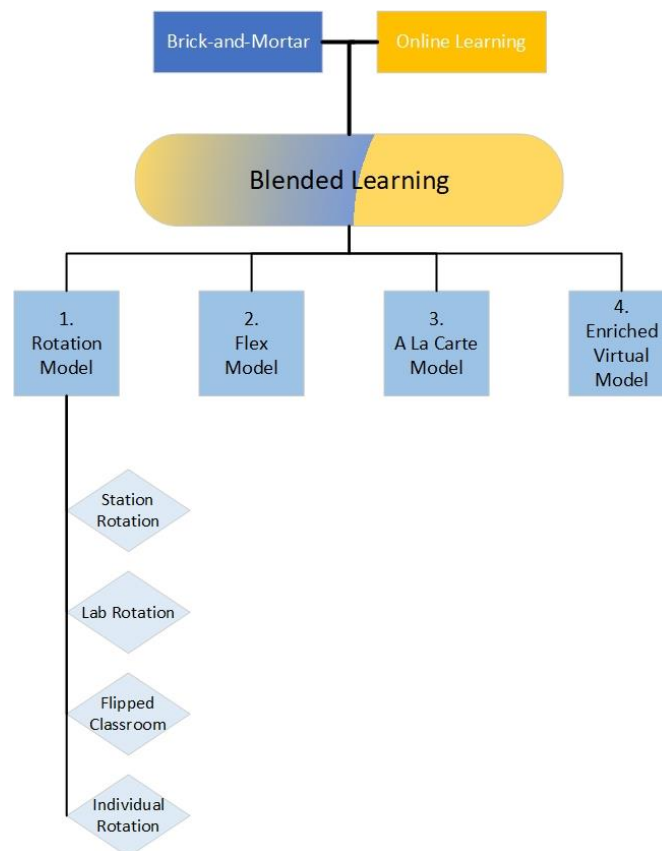


¹ Asst. Prof. Dr., Süleyman Demirel University, Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education, Türkiye, atillaozdemir@sdu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4775-4435>

Introduction

Mathematics is an essential tool applicable across various facets of life, facilitating the development of systematic and logical thought processes (Bulut, 1988). Proficiency in mathematical thinking equips individuals with the capacity to address problems effectively. As the prevalence of artificial intelligence and machine learning grows, the demand for mathematical knowledge intensifies. To ensure the efficacy of mathematics education in the 21st century, it is imperative to confront the impediments hindering student learning. A pivotal strategy involves shifting away from conventional pedagogical methods (Civil & Bernier, 2006; Contreras, 2014; Foster, 2013). Instead of relying solely on traditional instructional approaches, we should harness contemporary resources, including diverse pedagogical methods, techniques, tools, games, and activities (Sinclair et al., 2010). Research has demonstrated that the integration of information technologies in the classroom setting enhances educational efficiency, diminishes financial burdens, elevates the quality of learning environments, and fosters enhanced student comprehension (Hill & Solent, 1999; Heterick, 1993; Menges, 1994; Oblinger & Maruyama, 1996). Given that conventional methods are often insufficient to address the complexities of educational challenges, one of the most efficacious strategies today is to leverage the opportunities presented by information technologies (Artigue, 2002; Drijvers et al., 2010; Geiger et al., 2010; Olive et al., 2010).

Blended learning is a structured framework that affords educational opportunities to a diverse range of learners across various domains. It is characterized not by introducing new theses and antitheses but rather by a quest to enhance the quality of the learning-teaching process. This framework addresses the burgeoning temporal demands imposed by learner-centered methodologies while also creating environments conducive to research, experimentation, and practical application that align with the pedagogical paradigm asserting that 'everyone within the classroom, including the teacher, is a learner.' Effective communication remains integral to this endeavor. In the development of blended learning programs, educational institutions endeavor to devise models that best suit their specific contexts, considering factors such as content, learners, available instructional technologies, human resources, and the perspectives of educators. Horn and Staker (2015), in their research predominantly focused on K-12 educational settings, have categorized blended learning models into four distinct groups (see Figure 1).

Figure 1*Blended Learning Models (K12) (Horn & Staker, 2015, p. 38)*

The Flipped Classroom, a constituent model within the rotation model category, stands as one of the most significant advancements in blended learning methodologies, as noted by Johnson et al. (2014). Initially conceptualized by Baker (2000), the flipped classroom model, also known by various synonymous appellations, such as the "Inverted Classroom," "Reverse Teaching," "Backwards Classroom," "Flipped Instruction," and "Flipped Learning" (Baker, 2000; Bates & Galloway, 2012; Bergmann & Sams, 2012; Brown, 2012; Butt, 2014; Dove, 2013; Lage et al., 2000; Talbert, 2012), was designed to enhance collaborative engagement within the classroom environment. Bergmann and Sams (2014) advocate for "flipped learning" as it underscores the significance of utilizing in-class time for active and participatory learning experiences. In scholarly discourse, the terms "flipped classroom" and "flipped learning" are often used interchangeably (Estes et al., 2014; Hwang et al., 2015).

The Flipped Classroom model capitalizes on technological capabilities to relocate the dissemination of instructional content to learners' individual spaces outside the physical classroom. Within this model, the in-class time is dedicated to the remediation of identified educational deficits (Chen et al., 2015; Ojennus, 2016; Dove & Dove, 2015; Van Vliet et al., 2015), engagement in higher-order thinking and skill-based activities, the tracking of learners' progress, and the facilitation of learning experiences (Bergmann & Sams, 2015; Bishop & Vergler, 2013; Effield, 2013; Gaughan, 2014; Moroney, 2013). The Flipped Classroom Model, which harmonizes the principles of constructivism with technological integration, offers a robust pedagogical alternative (Baker, 2000; Bergmann & Sams, 2012; Lage et al., 2000; Özdemir & Şentürk, 2021; Talbert, 2012).

Although extensive research has been dedicated to comprehending the flipped classroom model in mathematics education over several decades, our knowledge regarding past and present research trends in this domain remains limited. Exploring historical and contemporary research trends in mathematics education, specifically focusing on the flipped classroom model, has yet to encompass comprehensive examinations of publications, influential journals, geographic regions, academic institutions, prolific authors, and academic networks. Therefore, it becomes essential to assess the current state and evolution of research related to the flipped classroom model in mathematics education. This assessment will shed light on emerging trends and research areas progressively gaining prominence.

To bridge the existing gaps in academic literature, this study employs a bibliometric analysis of research related to the flipped classroom model within the domain of mathematics education. By using bibliometric methodologies, this research endeavors to statistically model the nature and trajectory of scientific communication within research studies, chiefly by examining citations and the references cited within scholarly works (Liao et al., 2018). Bibliometric analysis serves as an invaluable tool for unearthing various insights into the dynamics of scientific communication (Al, 2012; Al & Coştur, 2007; Barca & Hızıroğlu, 2009; Sengupta, 1992). This approach involves a quantitative investigation into specific attributes of academic publications, including elements such as authorship, subject matter, citation patterns, geographic origins, affiliations, and referenced sources. The primary aim of bibliometric analysis is to unveil recurring publication patterns within a specific academic field or body of literature, discern the influence of individual authors on the subject matter, and illuminate collaborative efforts among authors (Abdi et al., 2018; Jain et al., 2015; Koehler, 2001).

Moreover, bibliometrics presents the distinct advantage of efficiently aggregating and processing extensive volumes of information, thus facilitating the systematic dissemination of knowledge and the identification of trends and gaps within a specific field through rigorous quantitative analysis of the scholarly corpus (Borgman, 1999; Hassan & Haddawy, 2015; Hood & Wilson, 2001; Noyons et al., 1999; Payumo & Sutton, 2015; Tsay, 2011; van Leeuwen, 2004). A noticeable void exists in the literature when considering the absence of comprehensive bibliometric examinations encompassing the entirety of relevant research contributions linking the flipped classroom model with mathematics education. Conducting a global-scale bibliometric analysis of studies focused on implementing the flipped classroom model within mathematics education is of paramount significance. This undertaking will serve to rectify this gap in literature, offering valuable guidance to researchers and educators as they engage in further scientific dialogues and investigations. Hence, the present study's application of bibliometric analysis serves as a substantial contribution to the academic discourse, offering critical insights into the current state of the field, emerging trends, influential authors, significant publications, and other pertinent dimensions.

This research employs mapping techniques and bibliometric data analysis to examine articles related to flipped learning in mathematics education published in the Web of Science (WoS) database from 2014 to 2023. In alignment with the core objectives of this study, the following questions were pursued:

- Regarding the implementation of the flipped classroom model in mathematics education, what is the distribution of publications across different years?
- In the field of flipped classroom in mathematics education, which authors have the highest number of publications?

- Among the authors contributing to the research on flipped classroom in mathematics education, which institutions do the most prolific authors belong to?
- Which countries have the highest number of publications and collaborations in the realm of flipped classroom in mathematics education?
- What are the most frequently cited publications in the field of flipped classroom in mathematics education?
- How well do the bibliographic references of publications on flipped classroom in mathematics education align with each other?
- According to Bradford's Law, which journals should researchers interested in publishing their work on flipped classroom in mathematics education consider reviewing?
- What are the trending terms associated with flipped classroom in mathematics education?

Method

Research Design

This survey-based descriptive study (Frankel & Wallen, 2006) employed a bibliometric analysis approach to examine scientific publications in the field of flipped classroom in mathematics education. The aim was to investigate bibliometric parameters and unveil the current state of research. Bibliometric analysis is defined as the quantitative examination of a body of literature based on its bibliographic characteristics (Hawkins, 2001). In bibliometric studies, the literature is evaluated using specific criteria, and quantitative analysis and statistics are employed to uncover publication patterns (Agarwal et al., 2016; Donthu et al., 2021; Gravetter & Forzona, 2018). Bibliometric studies have gained significant popularity recently as they provide crucial data for identifying emerging research trends (Chuang et al., 2011).

Data Source and Search Strategy

The research data were collected from the Web of Science Core Collection (WoS) databases, including SSCI, SCI-Expanded, and ESCI. WoS, developed by the "Thomson Reuters Institute of Scientific Information" (ISI) in the early 1960s, has long been recognized as a comprehensive database facilitating citation tracking and analysis. It offers reliable coverage of both citation data and bibliographic information (Adriaanse & Rensleigh, 2001; Garcia et al., 2017; Merigo et al., 2015; Silva et al., 2018).

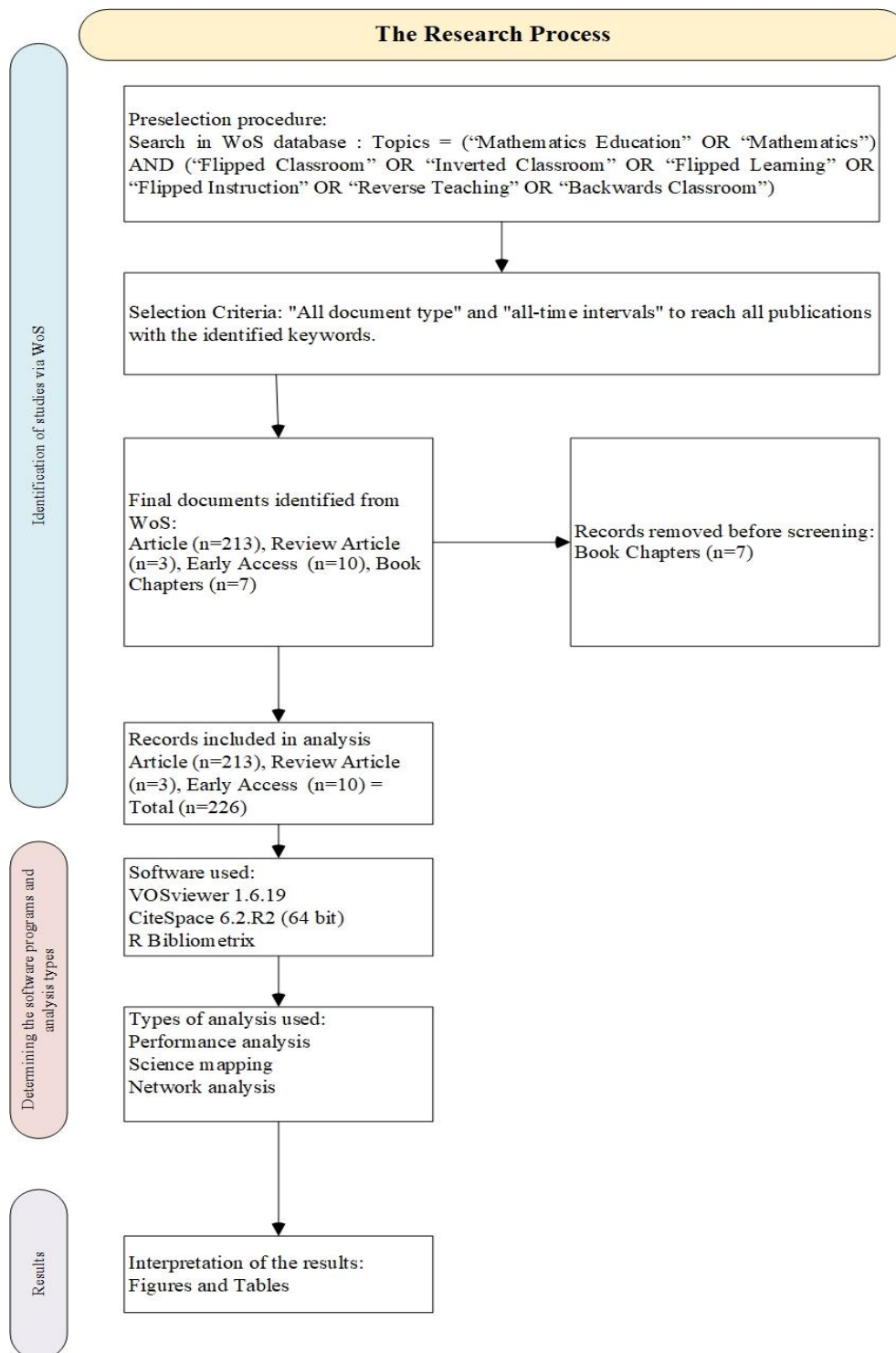
Data Collection

The keywords "Mathematics Education OR Mathematics" and "Flipped Classroom OR Inverted Classroom OR Flipped Learning OR Reverse Teaching OR Backwards Classroom OR Flipped Instruction" and the "OR, AND" operators were used to search for data across all databases within the Web of Science (WoS). The search criteria included "all records" and "all-time intervals" to retrieve all relevant publications. On May 17, 2023, two different researchers accessed the WoS database to collect the data. Each publication was assigned a code of either "S" (Suitable) or "NS" (Not Suitable) based on its relevance to the study. The inter-coder agreement was calculated using the formula 'number of agreements between coders / (number of agreements + number of disagreements between coders) x 100' (Houten and Hall, 2001), resulting in 100% agreement between the two researchers. As a next step, a thesaurus file was compiled to identify any repeated entries. This research covered author names, which

were compiled into a single file. The output showed that there were no author names or institutions in common. Consequently, a total of 226 articles related to the flipped classroom in mathematics education, published between 2014 and 2023, were identified. The obtained data file was prepared for analysis, considering the specific requirements of bibliometric analysis and research. The research process is depicted in Figure 2.

Figure 2

Research Process



Analysis of Data

This study used bibliometric research methods, including co-authorship, citation, co-citation, and co-occurrence analysis of keywords and hot topics of terms. The bibliometric data were visualized using three software programs: R Bibliometrix, CiteSpace, and VOS-viewer.

Bibliometrix is a package program for bibliometric analysis developed in 2017 by Massimo Aria and Corrado Cuccurullo (Aria & Cuccurullo, 2017). It is a flexible tool that provides quantitative information about scientific trends related to a field of study. Bibliometrix is written in R, which makes it a powerful and versatile tool for statistical analysis (Aria and Cuccurullo, 2017; Gandrud, 2013).

CiteSpace is a complementary tool that helps scholars understand the status and dynamics of a knowledge domain. It facilitates qualitative and quantitative research by implementing cluster views and time zone views using Kleinberg's burst detection algorithm and Freeman's betweenness centrality metric (Kleinberg, 2003; Freeman, 1979). CiteSpace has been proven to be advantageous in detecting and visualizing emerging trends and sudden changes in a specific field (Chen, 2006). Therefore, combining bibliometric mapping tools and quantitative analysis can lead to comprehensive and effective conclusions.

In the third step, we used VOSviewer software version 1.6.19 to generate clustered bibliometric networks visually depicting item similarities (van Eck & Waltman, 2010). The size of the associated circle in this visualization corresponds to the relevance of an item, while the connections between items are displayed as lines linking them together. The software also facilitated graphical representations of co-authorship, co-citations, and keyword co-occurrence (Small, 1973).

Ethical Issues

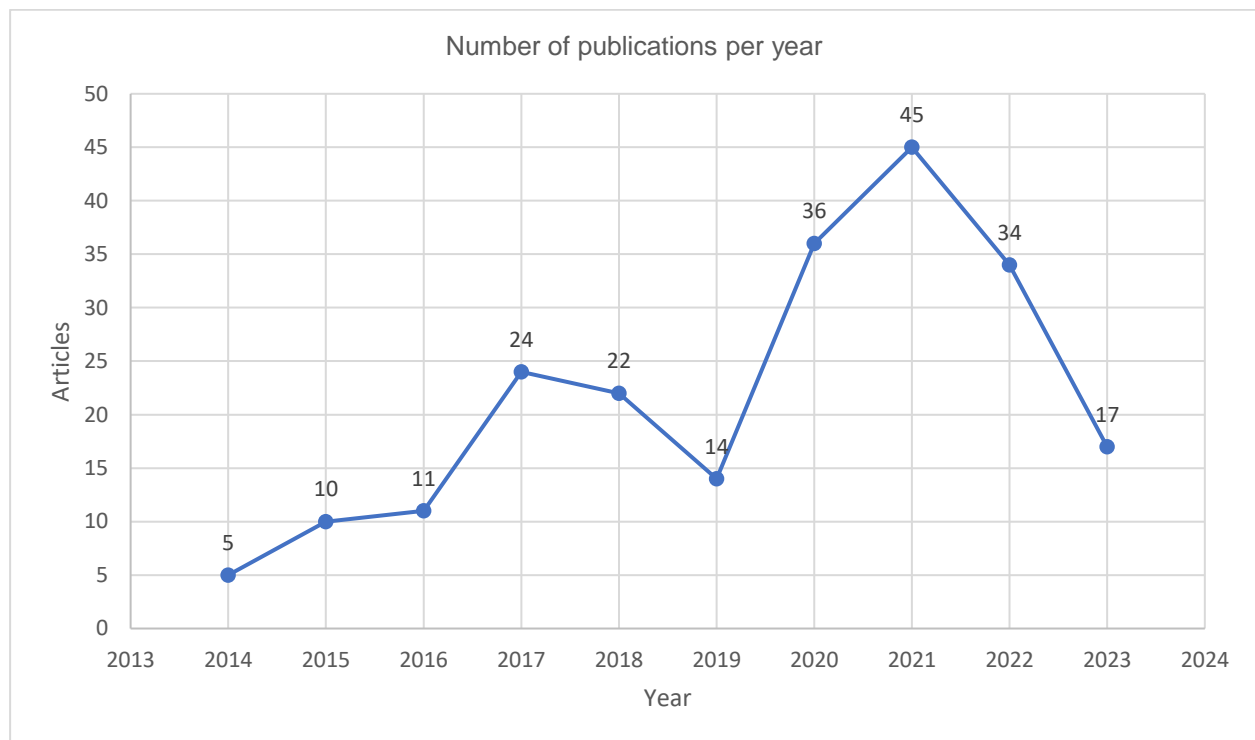
In this study, research and publication ethics were followed. This research is among the studies that do not require ethics committee approval.

Findings

This section of the research presents the findings of studies on flipped classrooms in mathematics education in accordance with the study's sub-purposes.

Findings Regarding the Research Question: Distribution of Publications by Years

Figure 3 illustrates the distribution of academic studies published in WoS over the years. The analysis reveals that the first publication on flipped classrooms in mathematics was documented in 2014. Notably, the years with the highest number of publications in this domain were 2021 ($f=45$), 2020 ($f=36$), and 2022 ($f=34$), as depicted in Figure 3 (Data obtained from R Bibliometrix). The data obtained from the WoS database indicate an Annual Growth Rate of 14.57% for flipped classrooms in mathematics. Considering that the data collection concluded before the end of 2023 and examining the corresponding graph, it is evident that the interest in this research area has experienced a recent surge and continues to follow an upward trajectory.

Figure 3*Annual number of articles published*

Findings Related to the Research Question: Top Publishing Authors

The study utilized four performance indicators: total publications (TP), total citations (TC), citations per publication (CPP), and the h-index. CPP is determined by dividing TC by TP. The h-index, developed by Hirsch in 2005, is the final performance indicator employed in this study. It enables the assessment of researchers' scientific publication performance.

The study also considers Price's law as an important factor to be considered. According to Price (1965), the number of articles published in scientific research is an important factor in reflecting the academic activities of the authors. For this reason, analyses were carried out based on Price' law (1965)'s formula in the core author analysis. This formula is expressed as: (M represents the minimum number of papers published by core authors, and Nmax refers to the number of papers published by the author with the largest number of papers in the research period).

Looking at Table 1, Nmax = 9. If we substitute this number in the formula, we get $M \cong 2.247$. Thus, the number of articles in the analysis is taken as $M = 2$. Authors who publish 2 articles or more than in this analysis are core authors.

Considering the large number of authors in this category (n=521), Table 1 presents the top 5 most productive authors (Data obtained from R Bibliometrix). The order of authors in the table is based on TP, with preference given to authors with higher TC in case of the same number of publications. Among the authors who have made significant contributions to the literature on flipped classroom in mathematics, Lo, C. K. stands out as the most prolific author with nine publications and a total of 385 citations. Hew, K.F. follows closely in second place with eight publications (TC=377). Gonzales-Gomez, D. and Jeong, J. S. rank third and fourth, both with eight publications and equal TC of 75. When considering citations per publication

(CPP), the authors with the highest CPP are Hew, K.F. (CPP=47.13), Lo, C. K. (CPP=42.78), Gonzales-Gomez, D. (CPP=9.38), and Jeong, J. S. (CPP=9.38).

Table 1

Top 5 Most Productive Authors

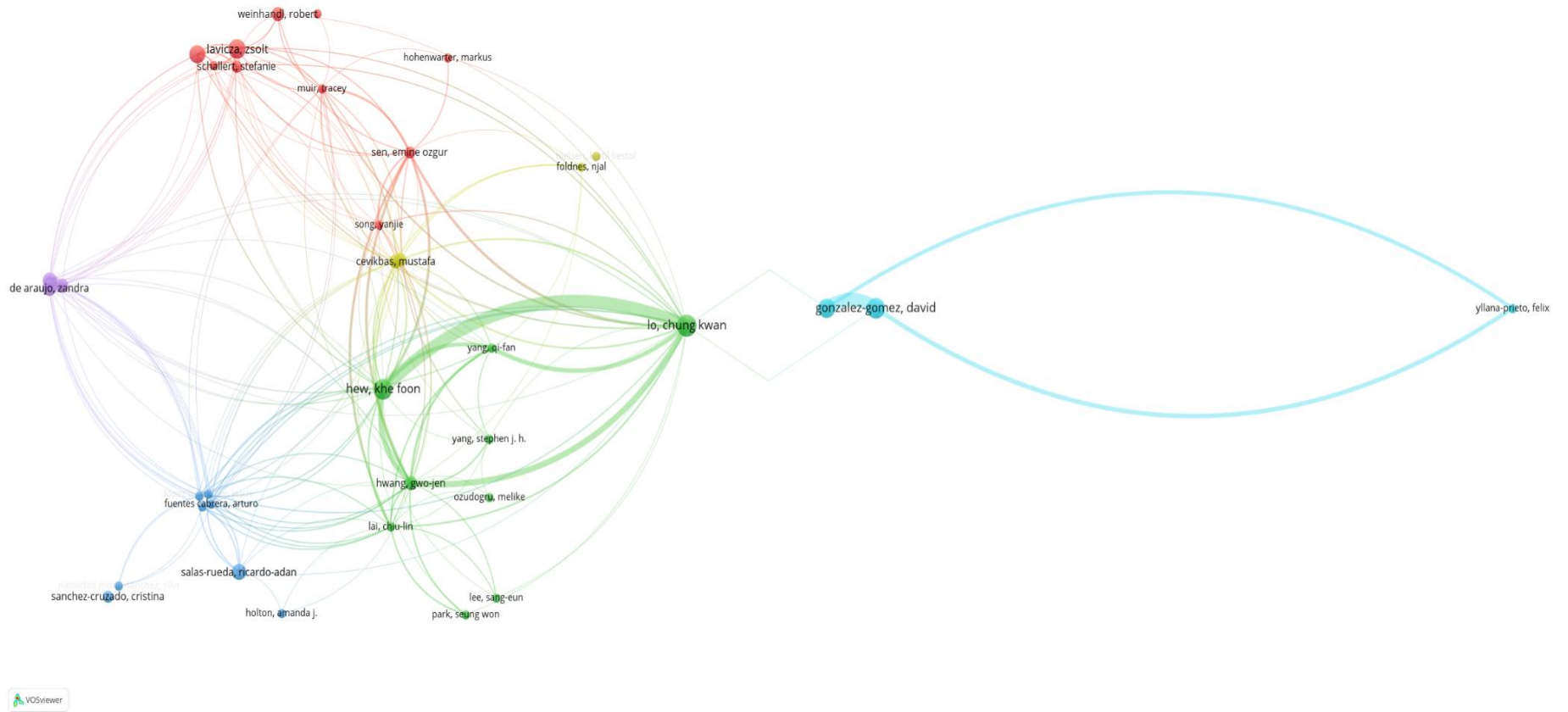
Rank	Authors	TP	TC	CPP	h-index
1	Lo, C. K.	9	385	42.78	8
2	Hew, K.F.	8	377	47.13	7
3	Gonzales-Gomez, D.	8	75	9.38	5
4	Jeong, J. S.	8	75	9.38	5
5	Lavicza, Z.	7	34	4.86	4

Note. TP = total publications; TC = total citations; CPP (TC/TP) = total citations per publication.

Figure 4 presents the citation analysis as another indicator of authors (Data obtained from VOSviewer 1.6.19). This analysis examined the authors' relationship based on reciprocal citations. The citation analysis revealed the mutual citation relations among 37 authors connected through at least two articles out of a total of 521 authors, and 40 authors were identified within the scope of at least one citation. The relationships are illustrated in Figure 4, where authors in the same colour group have publications from similar study areas. The size of the circles represents the number of cited publications, with larger circles indicating a higher count. The curved links define citation relationships between publications, and their quantity influences the proximity of the groups in the analysis. The convergence of these groups can also be attributed to the similarities observed among the publications. Upon examining Figure 4, it is evident that the 37 authors considered in mutual citation relationships are divided into 2 clusters. Unlike Table 1, the author with the strongest overall link is "Lo, C. K." with 87 connections, followed by "Hew, K. F." with 77 connections and "Hwang, G. J." with 66 connections.

Figure 4

Mutual Citation Analysis by Authors



Findings Regarding the Research Question: Institutions of Top Publishing Authors

Table 2 presents the distribution of authors of academic studies on flipped classroom in mathematics, published in WoS, based on their affiliated institutions. The table consists of three performance indicators: total publications (TP), total citations (TC), and citations per publication (CPP). TP determines the order of institutions in Table 2 (Data obtained from R Bibliometrix). Due to the large number of institutions in this category ($n=256$), the table includes only the top five institutions ranked by the number of publications. In cases where institutions have the same number of publications, the ranking is based on the institution with the highest TC. The University of Hong Kong emerges as the institution that has made the most significant contribution to the literature, with ten publications and a total of 401 citations, among the institutions with the highest number of publications on flipped classroom in mathematics. The University of Granada ranks second with ten publications (TC=63), while the University of Extremadura ranks third with nine publications (TC=75). Regarding the institutions with the highest CPP, the National Taiwan University of Science and Technology takes the lead with a CPP of 70.67, followed by The University of Hong Kong with a CPP of 40.10. The Education University of Hong Kong and National Central University also have significant CPP values of 15.17 and 12.17, respectively.

Table 2

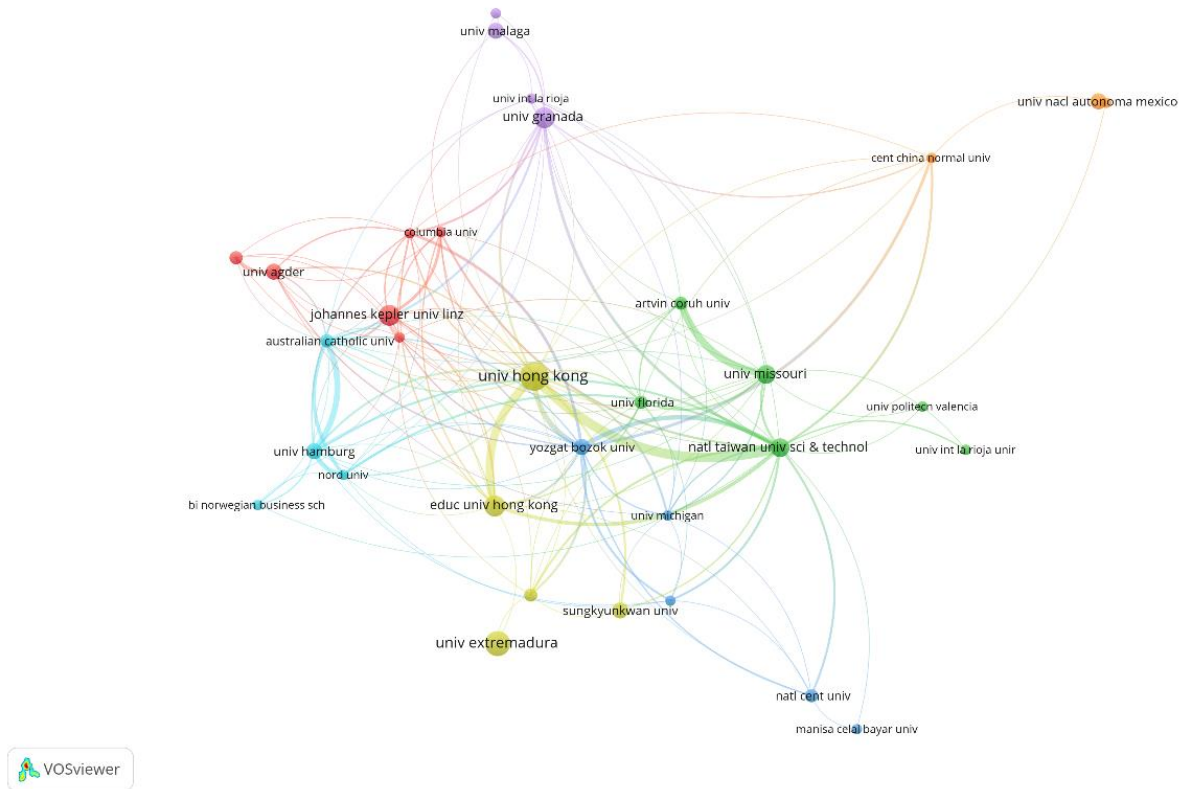
Numbers of Publications by Institution

Rank	Institutions	TP	TC	CPP
1	The University of Hong Kong	10	401	40.10
2	University of Granada	10	63	6.30
3	University of Extremadura	9	75	8.33
4	Johannes Kepler University Linz	7	31	4.43
5	National Taiwan University of Science and Technology	6	424	70.67
6	The Education University of Hong Kong	6	91	15.17
7	National Central University	6	73	12.17

Note. TP = total publications; TC = total citations; CPP (TC/TP) = total citations per publication.

Figure 5 illustrates the citation analysis of institutions, showcasing the mutual citation relationships among 158 universities out of a total of 256 institutions, involving 206 universities that were found to be related through at least two articles and at least one citation (Data obtained from VOSviewer 1.6.19). The analysis reveals that these 158 institutions, considered within the context of mutual referencing, can be categorized into 16 clusters. Contrary to Table 2, which focuses on the total publication strength of institutions, the institution with the strongest connection is "The University of Hong Kong," with 159 connections. Following closely is "The National Taiwan University of Science and Technology," with 158 connections, and "Yozgat Bozok University," with 124 connections.

Figure 5
Institutions Mutual Citation Analysis



Findings Regarding the Research Question: Countries with the Most Publications and Collaborations

Within the scope of the productivity analysis of the countries, total publications (TP), total citations (TC), and citations per publication (CPP) of the five most productive countries were determined, and country ranking was made in line with these numbers. In this ranking, the total number of publications was taken as the basis, and the country with the highest number of publications ranked first as the most productive country. Information on this ranking is shown in Table 3 (Data obtained from R Bibliometrix).

Table 3
Top 5 Most Productive Countries

Rank	Countries	TP	TC	CPP
1	USA	59	1208	20.47
2	China	37	1198	32.38
3	Spain	30	480	16.00
4	Türkiye	12	156	13.00
5	Australia	9	123	13.67
6	Norway	9	101	11.22

Note. TP = total publications; TC = total citations; CPP (TC/TP) = total citations per publication.

Table 3 shows that the USA holds the top position as the most productive country, with 59 publications and a total of 1208 citations, according to TR and TP. Following the USA,

China (TP=37), Spain (TP=30), Türkiye (TP=12), Australia (TP=9), and Norway (TP=9) hold the following positions in terms of the number of publications. In addition, when the number of publications per citation (CPP) is examined, it can be said that China (CPP=32.38) and the USA (CPP=20.47) have produced more effective studies in the literature than other countries.

Figure 6

Cooperation Map of Countries

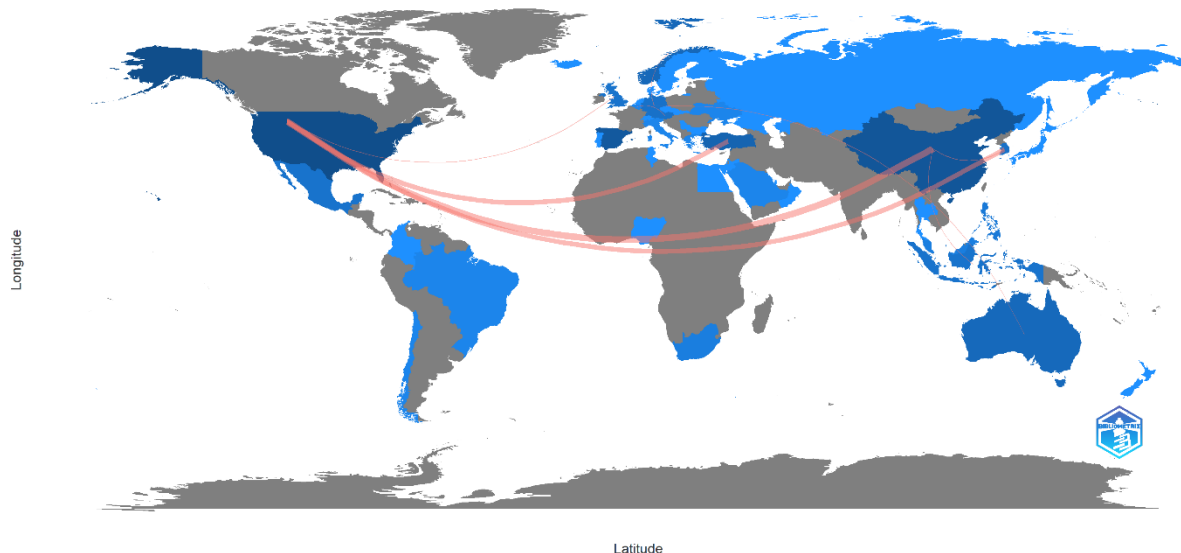


Figure 6 presents a map illustrating the analysis of countries' cooperation in research. The intensity of the blue color on the map corresponds to the number of publications produced by each country. A darker shade of blue indicates a higher number of publications. Notably, the countries appearing as the darkest blue on the map align with the top five countries regarding publication output.

The red lines on the map represent collaborations between researchers from different countries. The analysis revealed several instances of international cooperation, such as six publications resulting from collaboration between the USA and China, four publications involving the USA and Türkiye, and four publications involving the USA and South Korea. When the data set is examined, the international co-authorship result reached 21.7%.

Overall, the map visually represents the collaborative efforts between countries, with the blue color reflecting publication output and the red lines highlighting research collaborations across borders.

Findings Regarding the Research Question: Most Cited Publications

The most influential publications on flipped classroom in mathematics are shown in Table 4, along with their citation numbers and average citations per year (Data obtained from R Bibliometrix). This table shows that the researchers who made the most cited publications were Lai and Hwang (2016), with 311 citations. Love et al. (2014) are the owners of the second (194) and Cheng et al. (2019) the third (154) most cited works.

Table 4*The 5 Most Cited Documents in The Field of Flipped Classroom in Mathematics*

Rank	Title	Authors	PY	TC	ACP
1	A self-regulated flipped classroom approach to improving students' learning performance in a mathematics course.	Lai, C. L., & Hwang, G. J.	2016	311	38.88
2	Student learning and perceptions in a flipped linear algebra course.	Love, B., Hodge, A., Grandgenett, N., & Swift, A. W.	2014	194	19.40
3	Effects of the flipped classroom instructional strategy on students' learning outcomes: a meta-analysis.	Cheng, L., Ritzhaupt, A.D. & Antonenko, P.	2019	154	30.80
4	Toward a set of design principles for mathematics flipped classrooms: A synthesis of research in mathematics education.	Lo, C. K., Hew, K. F., & Chen, G.	2017	140	20.00
5	The role of self-regulated learning in students' success in flipped undergraduate math courses	Sun, Z., Xie, K., & Anderman, L. H.	2018	117	19.50

Note. PY = publication year; TC = total citations; ACP = average citations per year.

Findings Regarding the Research Question: Bibliographic Coupling of Publications

The concept of bibliographic relationship analysis, which examines the connections between items based on shared references, first emerged in the 1960s (Kessler, 1963b; 1965; Van Eck & Waltman, 2021). This analysis considers the inclusion of a common third article in the bibliographies of two articles as an indication that they may be researching related topics (Jarneving, 2007; Kessler, 1963a; Martyn, 1964). Bibliographic matching aims to assess the similarity between two studies by comparing their bibliographic references. The extent of overlap in the bibliographies of these studies determines the strength of the connections between them (Zan, 2019; Zupic & Čater, 2015). A higher overlap ratio indicates a stronger relationship between the studies. In summary, bibliographic relationship analysis and matching involve examining shared references to identify potential connections between items. This approach provides insights into the similarity and relatedness of studies based on their bibliographic characteristics.

The bibliographic relationship analysis of the articles revealed that 174 out of the 177 articles, meeting the minimum one citation criteria, were found to have connections with each other from the total of 226 articles (Data obtained from VOSviewer 1.6.19). These findings are visually represented in Figure 7, which illustrates a map of bibliographic matching. The map showcases distinct groups characterized by different colours and densities, highlighting the interconnectedness between the articles.

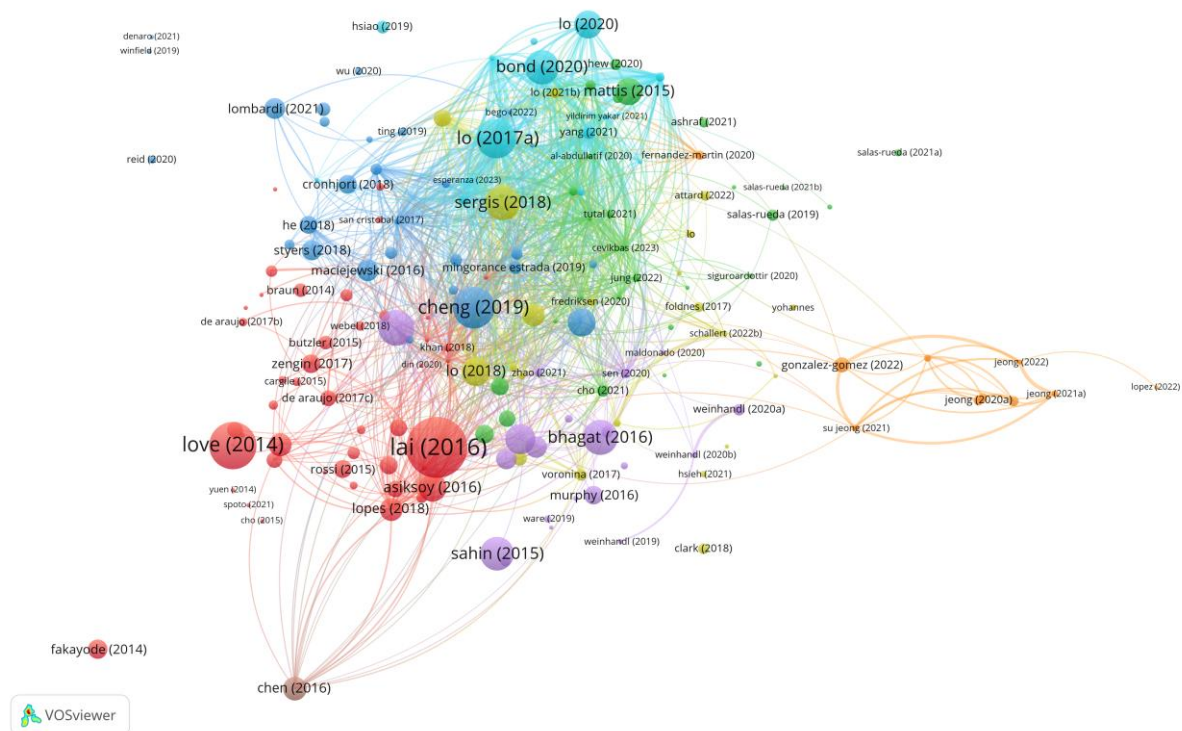
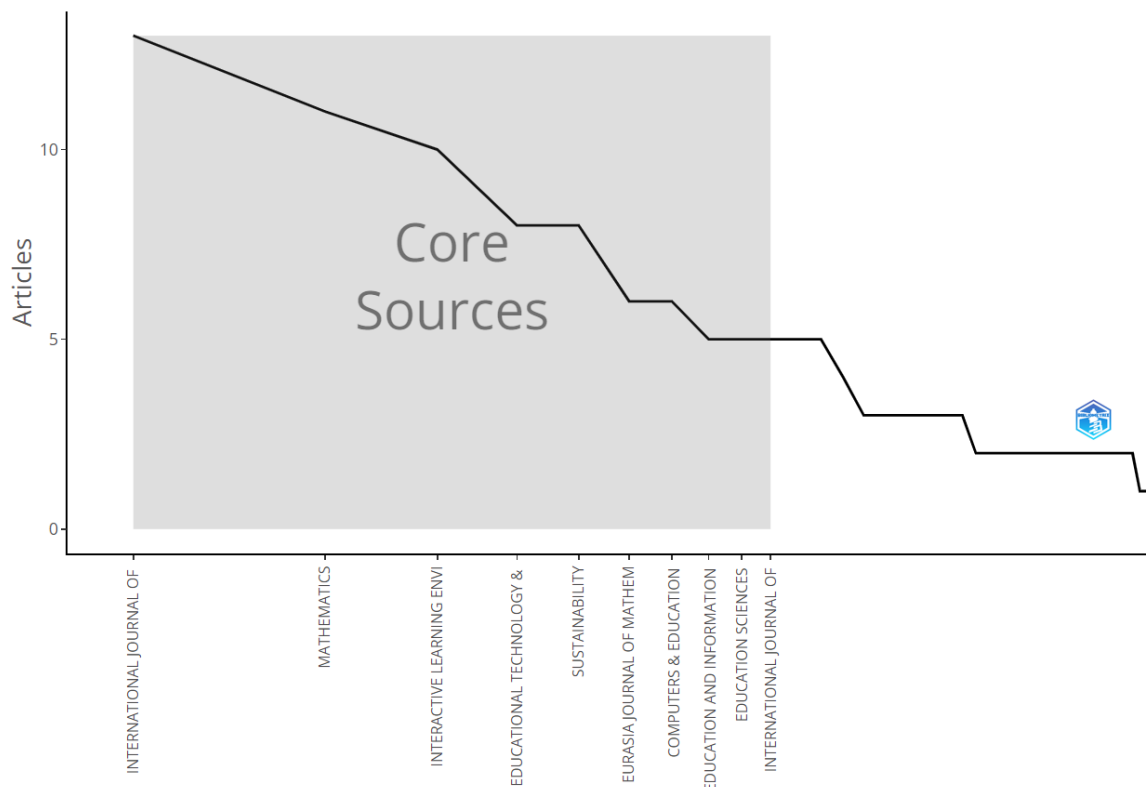
Figure 7*Bibliographic Coupling Analysis of the Most Cited Publications*

Figure 7 shows that the 174 articles analyzed using bibliographic coupling analysis are divided into eight clusters. The analysis results show that there are eight clusters, 8019 link, and 19757 total link strengths. The study by Lo et al. (2017) has the highest total link strength of 829 and 145 links.

Findings Regarding the Research Question: Bradford's Law

Bradford's Law, introduced by Bradford in 1985, serves as a measure to identify the core impact of journals within a specific field. In the context of this study, the purpose of employing Bradford's Law is to determine the primary journals where research on flipped classroom in mathematics education is predominantly published. The analysis encompassed 226 publications within the study's scope, which constituted the dataset, and these publications were distributed across 117 different journals. Figure 4 illustrates that ten journals accounted for 77 articles, followed by 33 journals with 75 articles and 74 journals with 74 articles. Based on the application of Bradford's Law, these journals were categorized into three distinct regions. Notably, the first region comprised ten key journals that serve as primary sources for research on flipped classroom in mathematics education. The outcomes pertaining to Bradford's Law are depicted in Figure 8.

Figure 8*Bradford Law Results*

The 10 journals given in Figure 8 and the total publication, total citation, h-index, and CPP values of these journals are as in Table 5 (Data obtained from R Bibliometrix). Analysis discovered that the International Journal of Mathematical Education in Science and Technology was the most prolific journal in terms of publications, with 13 articles dedicated to the topic of flipped classroom in mathematics education. Following closely behind is the journal Mathematics, with 11 articles. Evaluating the results based on citation counts, Computers & Education emerged as the most frequently cited journal, accumulating 801 citations. Additionally, Educational Technology & Society ranked second with 454 citations.

Table 5*Ranking of the Journals Publishing Research on Mathematical Giftedness*

Rank	Journals	TP	TC	h-index	CPP
1	International Journal of Mathematical Education in Science and Technology	13	334	7	25.69
2	Mathematics	11	75	5	6.82
3	Interactive Learning Environments	10	194	7	19.40
4	Educational Technology & Society	8	454	8	56.75
5	Sustainability	8	53	3	6.63

Table 5
(Continue)

Rank	Journals	TP	TC	h-index	CPP
6	Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education	6	114	5	19.00
7	Computers & Education	5	801	5	160.20
8	Education and Information Technologies	5	32	3	6.40
9	Education Sciences	5	38	4	7.60
10	International Journal of Science and Mathematics Education	5	38	3	7.60

Note. TP = total publications; TC = total citations; CPP (TC/TP) = total citations per publication.

Findings Regarding the Research Question: Hot Terms

To address our research question, we examined citations to articles encompassing relevant terms and concepts and their interrelationships. Cluster names were derived from the most frequently occurring terms in the abstracts of each article, thereby capturing the essence of each cluster. Various algorithms were employed to characterize these clusters, with the LLR algorithm proving particularly effective in term analysis (Chen, 2014; Rousseeuw, 1987). We utilized the CiteSpace 6.2.R2 Advanced (64-bit) program to visualize and obtain values. In Table 6, the LLR algorithm presents the significant terms within each cluster, while Figure 9 showcases the feature words associated with each cluster. The results revealed the presence of six clusters in the timeline view of the network, consisting of 201 nodes and 624 lines, with a density value of 0.031. These values indicate that the articles were not predominantly concentrated within a single cluster, thus supporting multiple cluster analyses.

Table 6
Core Terms of Clusters of Hot Topics (LLR algorithm)

Cluster Label	Size	SLH	Mean Year	Top Terms (log-likelihood ratio, p-level)
#0	6	0.993	2017	classroom approach (6.22, 0.05); case study (6.22, 0.05); classroom approaches (4.07, 0.05); professional mathematics teacher development courses (4.07, 0.05); exploring essential aspect (4.07, 0.05)
#1	2	0.986	2018	receptivity (4.72, 0.05); motivation (4.72, 0.05); learning (4.72, 0.05); exploring university student (4.72, 0.05); mathematics class (1.16, 0.5)
#3	2	0.894	2022	design principle (1.67, 0.5); mathematics education (1.67, 0.5); engineering mathematics course (1.67, 0.5); mathematics class (0.68, 0.5); classroom approach (0.4, 1.0)

Table 6

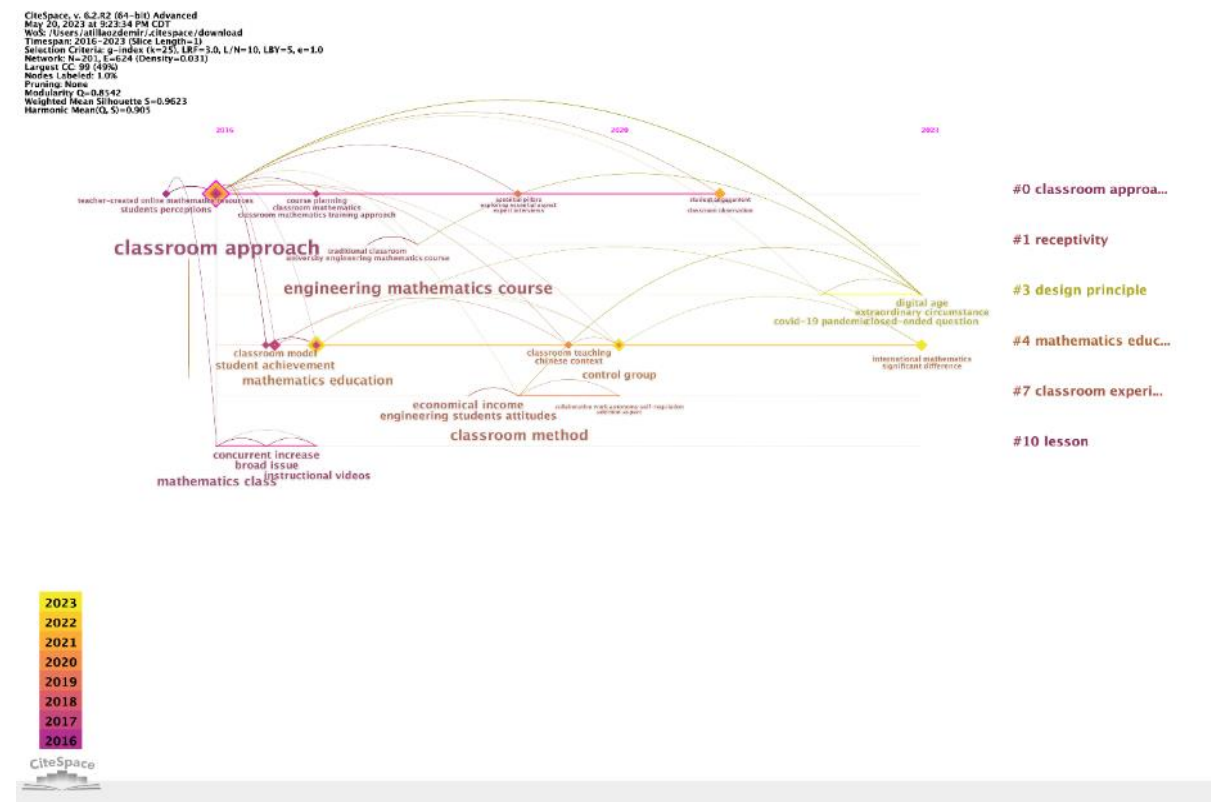
(Continue)

Cluster Label	Size	SLH	Mean Year	Top Terms (log-likelihood ratio, p-level)
#4	5	0.938	2018	design principle (6.07, 0.05); mathematics education (6.07, 0.05); middle school student (3.22, 0.1); mathematics performance (3.22, 0.1); mathematics class (2.48, 0.5)
#7	3	0.977	2019	classroom experience (5.9, 0.05); engineering students attitude (5.9, 0.05); university-level mathematics (5.9, 0.05); mathematics class (0.68, 0.5); design principle (0.54, 0.5)
#10	3	0.974	2016	lesson (7.09, 0.01); digital curriculum material (7.09, 0.01); teacher-created video (7.09, 0.01); mathematics classes (3.44, 0.1); design principle (1.74, 0.5)

Note. SLH = Silhouette.

Figure 9

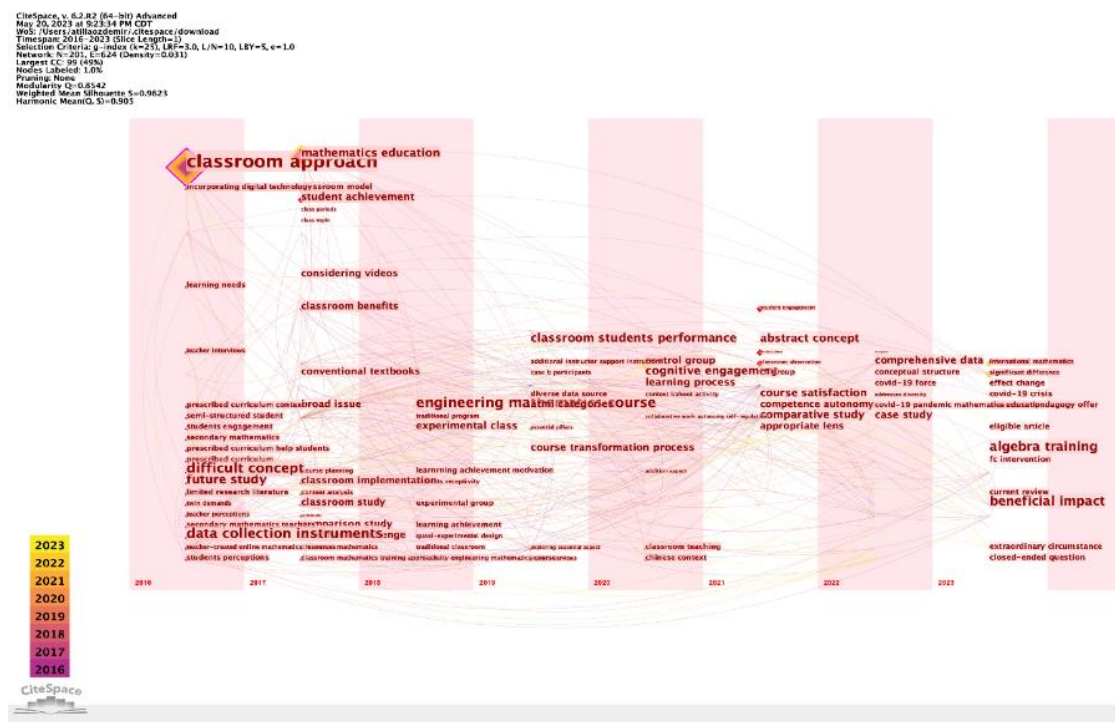
Cluster Analysis of the Most Significant Terms



To explore the evolution of research on flipped learning in mathematics education, we used a bibliometric analysis approach that combines time zone maps and burst terms. We used the software tool CiteSpace 6.2.R2 Advanced (64-bit) to generate a time zone map that illustrates the evolution of terms over time. The resulting visualization can be seen in Figure 10.

Figure 10

Timezone Map of Term Evolution



According to our findings, Cluster #0 emerged as the most extensive cluster in the co-occurring phrase analysis, comprising six studies focused on the classroom approach (6.22, 0.05). The average publication year of the references cited by the studies within this cluster was 2017. The silhouette values obtained in this analysis confirmed the homogeneity of the clusters while also indicating a wide range of values within the structure. Notably, the cluster exhibited a silhouette value of 0.993, indicating a homogeneous structure, considered a desirable network analysis indicator (Song et al., 2016). A silhouette value above 0.5 is generally considered a favorable network structure indicator. Higher silhouette values suggest more stable structures within the cluster, and clusters with homogeneity tend to have elevated silhouette values. However, it is essential to note that a high silhouette value does not necessarily imply high homogeneity, mainly when the cluster size is small (Chen, 2014). In conclusion, the academic studies examined in this study exhibited strong clustering characteristics (Chen, 2014; Song et al., 2016).

Discussion

This study aimed to review and explore the existing literature on flipped classrooms in mathematics education and to assess the general research trends in the field. The findings of this study provided extensive insights into the intellectual structure of the existing literature on flipped classrooms in mathematics education. These insights included information on the leading journals, articles, countries, authors, institutions, and networks among researchers and the key research topics investigated in the literature. In this context, in the research conducted between 2014 and 2023, 226 articles were reached in line with the search criteria for the flipped

classroom in mathematics education. In line with the analysis of citation and publication trends, it was determined that the number of relevant articles and citations to these articles showed an increasing trend within the specified period. This upward trend will continue with the polynomial regression model analysis results. The fact that the annual growth rate is 14.57% and the study was conducted before the end of 2023 supports my expectation that there will be an increase in the studies on this subject. One of the most important reasons is the absence of an accepted model or plan for mathematics education (Yığ, 2022). Many studies on flipped classroom in mathematics education reveal the curiosity and effort in this field (Lo&Hew, 2021; Özdemir & Şentürk, 2021).

Lo is the author who ranks first in productivity due to his most publications on flipped classroom in mathematics education. The countries that show the most interest in flipped classroom in mathematics education and have publications on this subject are USA, China, and Spain. In addition, international co-authorship results of 21.7% of the publications were reached. The collaboration of authors from different countries is of great importance in bringing the subject of the flipped classroom in mathematics education to the literature with the perspectives of other cultures. The most cited work among all publications was by Lai and Hwang (2016). In the study, the institutions with the most publications were "The University of Hong Kong," "The University of Granada," and "The University of Extremadura."

As a result of the research, the first three journals with the highest number of publications on the flipped classroom in mathematics education, it is listed International Journal of Mathematical Education in Science and Technology (TP=13), Mathematics (TP=11), and Interactive Learning Environments (TP=10). According to Bradford Law, these journals are in the first region among the journals collected in three different areas.

The findings from analysis using the LLR algorithm for clustering have provided valuable insights into the current trends and prominent areas of focus within research on the flipped classroom in mathematics education. These findings are significant in shaping future research priorities and informing policy decisions. Table 5 presents the identified clusters of hot topics, including classroom approach, motivation, digital curriculum materials, exploration of essential aspects, and teacher-created videos. It is recommended that academics pay attention to these research topics for various reasons, such as their relationship with citation bursts, the authors who contribute to these topics, the terms with the highest frequency and centrality values, and related terms.

Firstly, working on these hot research topics may increase the likelihood of securing grants and funding, as funding agencies often prioritize them. Moreover, these topics often address critical issues within the field and potentially influence theory and practice significantly. Researchers who study these topics can actively contribute to meaningful conversations and shape the field's future direction. Additionally, these topics will likely attract researchers from various disciplines and institutions, presenting opportunities for networking and collaboration.

Limitations

Before delving into the discussion of the results, it is essential to acknowledge certain limitations to the readers. These limitations are vital to consider, providing a comprehensive understanding of the study's scope and potential implications. Firstly, my analysis predominantly relied on data obtained from the Web of Science, which primarily encompasses global databases. Consequently, there is a possibility that we may have overlooked studies

published in non-global databases or those that are not indexed in the Web of Science. Secondly, my analysis was constrained to studies accessible online, which implies that we may have missed out on studies exclusively available in print or those that are yet to be published. It is essential to approach my analyses with caution, considering these limitations. Understanding that the Web of Science (WoS) database interrogation system is directed toward authors' first names is a crucial consideration. When contrasted with other citation databases that process the full names of authors, this approach presents a limitation for the study. However, the authors' names were double-checked using a thesaurus file, and no overlapping names were identified. Nonetheless, this thorough verification process opens opportunities for future researchers to further investigate the topic. Despite these constraints, I firmly believe that my findings retain their value and can provide valuable insights into the present research landscape on this subject.

Conclusion and Recommendations

The comprehensive examination of the literature about the flipped classroom in mathematics education has yielded significant insights encompassing various aspects, such as prominent journals, publications, countries, researchers, institutions, academic collaborations, and active research fields. While flipped classroom research in mathematics education is relatively nascent, it is progressively growing. Exploring uncharted territories and dimensions within this subject matter remains a viable avenue for scholars to pursue.

However, it is worth noting that the strength of the connections between researchers and institutions may shape the diversity and breadth of studies conducted on the flipped classroom in mathematics education across multiple domains. This underscores the significance of collaborative endeavors and adequate financial resources to foster a more comprehensive research landscape.

The limited diversity observed among notable researchers and institutions engaged in research on flipped classroom in mathematics education can potentially impact the range of topics addressed and the allocation of resources. Therefore, it is crucial to encourage new researchers to focus on various areas of interest within flipped classroom in mathematics education and foster partnerships with diverse institutions to broaden the scope of exploration and collaboration.

Statement of Conflict of Interest

There is no conflict of interest between the authors.

References

- Abdi, A., Idris, N., Alguliyev, R. M. & Aliguliyev, R. M. (2018). Bibliometric Analysis of IP&M Journal (1980–2015), *Journal of Scientometric Research*, 7 (1), 54-62.
- Adriaanse, L.S & Rensleigh, C. (2011). Comparing web of science, scopus and google scholar from an environmental sciences perspective. *The South African Journal of Libraries and Information Science*, 77(2), 169-178.
- Agarwal,A., Durairajanayagam, D., Tatagari, S., Esteves,S. C., Harlev,A., Henkel,R., Roychoudhury,S., Homa,S., Puchalt,N. G., Ramasamy,R., Majzoub,A., Ly,K. D., Tvrda,E., Assidi,M., Kesari,K., Sharma,R., Banihani,S., Ko,E., Abu-Elmagd,M., Gosalvez,J., & Bashiri, A. (2016). Bibliometrics: Tracking research impact by selecting the appropriate metrics. *Asian Journal of Andrology*, 18(2), 296-309. Retrieved February 2, 2023, from <https://doi.org/10.4103/1008-682X.171582>
- Al, U. (2012). Publication and citation performances of European Union Countries and Turkey. *Bilig*, 14(62), 1-20.
- Al, U., & Coştur, R. (2007). Bibliometric profile of Turkish journal of psychology. *Turkish Librarianship*, 21(2), 142-163. Retrieved January 12, 2023, from <https://dergipark.org.tr/en/pub/tk/issue/48938/624262>
- Albert, L. R., & Kim, R. (2013). Developing Creativity Through Collaborative Problem Solving. *Journal of Mathematics Education at Teachers College*, 4(2). Retrieved February 1, 2023, from <https://doi.org/10.7916/jmetc.v4i2.627>
- Aria, M., & Cuccurullo, C. (2017). bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11, 959–975. Retrieved February 3, 2023, from <http://dx.doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007>
- Artigue, M. (2002). Learning Mathematics in a CAS Environment: The Genesis of a Reflection about Instrumentation and the Dialectics between Technical and Conceptual work. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 7(3), 245-274. Retrieved February 7, 2023, from <https://doi.org/10.1023/A:1022103903080>
- Baker, J. (2000). *The “classroom flip”: Using web course management tools to become the guide by the side*. 11th International Conference on College Teaching and Learning, Jacksonville, FL.
- Barca, M. & Hızıroğlu, M. (2009). The Intellectual Structure of Strategic Management Area in the Years of 2000 in Turkey. *Eskişehir Osmangazi University Journal of Economics and Administrative Sciences*, 4 (1) , 113-148 . Retrieved February 3, 2023, from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/oguiibf/issue/56499/785688>
- Başer, N. (1996). *Design of a mathematics achievement test and examination of its applicability for high school students in subject promotion and credit system*. [Unpublished doctoral dissertation], Dokuz Eylül University.
- Bates, S., & Galloway, R. (2012). *The inverted classroom in a large enrolment introductory physics course: a case study*. In Proceedings of the HEA STEM Learning and Teaching Conference. Retrieved from, London, United Kingdom.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: reach every student in every class every day*. Washington: International Society for Technology in Education (ISTE).
- Bergmann, J. & Sams, A. (2014). *Flipped learning: gateway to student engagement*. Washington: International Society for Technology in Education.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2015). *Flipped learning for math instruction*. Washington: International Society for Technology in Education (ISTE).
- Bishop, J. L. & Verleger, M. A. (2013). *The flipped classroom: A survey of the research*. 120th ASEE Annual Conference & Exposition, Atlanta, GA.
- Borgman, C. L. (1999). Books, bytes, and behavior: Rethinking scholarly communication for a global information infrastructure. *Information Services & Use*, 19, 117-121.
- Bradford, S. C. (1985). Sources of information on specific subjects. *Journal of Information Science*, 10(4), 17-180.

- Bray, A., & Tangney, B. (2013). *Mathematics, pedagogy, and technology - seeing the wood from the trees*. In 5th international conference on computer supported education (CSEDU 2013) (pp. 57-63).
- Broadus, R. N. (1987). Toward a definition of "bibliometrics". *Scientometrics*, 12(5-6), 373-379. Retrieved January 15, 2023, from <https://doi.org/10.1007/BF02016680>
- Brown, A. F. (2012). *A phenomenological study of undergraduate instructors using the inverted or flipped classroom model*. [Unpublished doctoral dissertation]. Pepperdine University.
- Bulut, N. (1998). *İnsan ve Matematik [Human and mathematics]*. Delta Bilim Publishing, İzmir.
- Butt, A. (2014). Student views on the use of a flipped classroom approach: evidence from Australia. *Business Education & Accreditation*, 6(1), 33-43.
- Calabretta, G., Durisin, B., & Ogliengo, M. (2011). Uncovering the intellectual structure of research in business ethics: A journey through the history, the classics, and the pillars of Journal of Business Ethics. *Journal of Business Ethics*, 104(4), 499-524. Retrieved February 5, 2023, from <https://doi.org/10.1007/s10551-011-0924-8>
- Caulfield, J. (2011). *How to design and teach a hybrid course*. Stylus Publishing, LLC.
- Chen, C., (2006). CiteSpace II: detecting and visualizing emerging trends and transient patterns in scientific literature. *J. Am. Soc. Inf. Sci. Technol.* 57, 359-377. Retrieved January 2, 2023, from <https://doi.org/10.1002/asi.20317>
- Chen, C. (2014). The citespace manual. *College of Computing and Informatics*, 1, 1-84.
- Chen, L., Chen, T. L., & Chen, N. S. (2015). Students' perspectives of using cooperative learning in a flipped statistics classroom. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(6), 621-640. Retrieved January 14, 2023, from <https://doi.org/10.14742/ajet.1876>
- *Cheng, L., Ritzhaupt, A.D. & Antonenko, P. (2019). Effects of the flipped classroom instructional strategy on students' learning outcomes: a meta-analysis. *Education Tech Research Dev*, 67, 793-824. Retrieved January 6, 2023, from <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9633-7>
- Chuang, Kun-Yang, Chuang, Ying-Chih, Ho, Meng, & Ho, Yuh-Shan. (2011). Bibliometric analysis of public health research in Africa: the overall trend and regional comparisons. *South African Journal of Science*, 107(5-6), 54-59. Retrieved February 2, 2023, from <https://dx.doi.org/10.4102/sajs.v107i5/6.309>
- Civil, M., & Bernier, E. (2006). Exploring images of parental participation in mathematics education: Challenges and possibilities. *Mathematical Thinking and Learning.*, 8, 309-330. Retrieved January 14, 2023, from https://doi.org/10.1207/s15327833mtl0803_6
- Contreras, J. (2014). Where is the Treasure? Ask Interactive Geometry Software!. *Journal of Mathematics Education at Teachers College*, 5(1). Retrieved January 27, 2023, from <https://doi.org/10.7916/jmetc.v5i1.641>
- Culnan, M. J. (1987). Mapping the Intellectual Structure of MIS, 1980-1985: A Co-Citation Analysis. *MIS Quarterly*, 11(3), 341-353. Retrieved January 11, 2023, from <https://doi.org/10.2307/248680>
- Dove, A. (2013). *Students' perceptions of learning in a flipped statistics class*. Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, Chesapeake, VA.
- Dove, A., & Dove, E. (2015). Examining the influence of a flipped mathematics course on preservice elementary teachers' mathematics anxiety and achievement. *Electronic Journal of Mathematics & Technology*, 9(2), 166-179.
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 285-296. Retrieved January 8, 2023, from <https://doi.org/10.1016/J.JBUSRES.2021.04.070>
- Dove, A. (2013). *Students' perceptions of learning in a flipped statistics class*. Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, Chesapeake, VA.
- Drijvers, P., Mariotti, M. A., Olive, J., & Sacristan, A. I. (2010). Introduction to section 2. In C. Hoyles, & J. B. Lagrange (Eds.), *Mathematics Education and Technology - rethinking the Terrain: The 17th ICMI Study* (Vol. 13, pp. 81-88). Springer

- Effield, J. (2013). Looking at the impact of the flipped classroom model of instruction on undergraduate multimedia students at CSUN. *TechTrends*, 57(6), 14-27. Retrieved January 5, 2023, from <https://doi.org/10.1007/s11528-013-0698-1>
- Estes, M., Ingram, R., & Liu, J. C. (2014). A review of flipped classroom research, practice, and technologies. *International HETL Review*, 4, Retrieved January 5, 2023, <https://www.hetl.org/a-review-of-flippedclassroom-research-practice-and-technologies/>
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Freeman, L.C., (1979). Centrality in social networks conceptual clarification. *Soc. Networks* 1, 215–239. Retrieved January 5, 2023, from [https://doi.org/10.1016/0378-8733\(78\)90021-7](https://doi.org/10.1016/0378-8733(78)90021-7)
- Foster, C. (2013). Resisting reductionism in mathematics pedagogy. *The Curriculum Journal*, 24(4), 563-585. Retrieved January 5, 2023, from <https://doi.org/10.1080/09585176.2013.828630>
- Garcia, J. A., Rodriguez-Sanchez, R., & Fdez-Valdivia, J. (2017). STRATEGY: A tool for the formulation of peer-review strategies. *Scientometrics*, 113 (1), 45–60. Retrieved January 17, 2023, from <https://doi.org/10.1007/s11192-017-2470-3>
- Garfield, E. (1955). Citation indices for science. *Science*, 122, 109–110.
- Gaughan, J.E. (2014). The Flipped Classroom in World History. *History Teacher*, 47(2), 221-244. Retrieved March 12, 2023, from <https://www.learnlib.org/p/155700/>.
- Geiger, V., Faragher, R., & Goos, M. (2010). CAS-enabled technologies as 'agents provocateurs' in teaching and learning mathematical modelling in secondary school classrooms. *Mathematics Education Research Journal*, 22(2), 48-68. Retrieved January 5, from 2023, <https://doi.org/10.1007/BF03217565>
- Gläser, J., & Laudel, G. (2015). A bibliometric reconstruction of research trails for qualitative investigations of scientific innovations. *Historical Social Research*, 40(3), 299-330. Retrieved February 5, 2023, from <https://doi.org/10.12759/hsr.40.2015.3.299-330>
- Gravetter, F.J., & Forzano, L.A.B. (2018). *Research methods for the behavioral sciences*. Wadsworth : Cengage Learning.
- Hassan, S. U. & Haddawy, P. (2015). Analyzing knowledge flows of scientific literature through semantic links: a case study in the field of energy. *Scientometrics*, 103(1), 33-46. Retrieved February 5, 2023, <https://doi.org/10.1007/s11192-015-1528-3>.
- Hawkins, D. T. (2001). Bibliometrics of electronic journals in information science. *Information Research*, 7(1), Retrieved February 12, 2023, from <http://informationr.net/ir/7-1/paper120.html>
- Heterick, C. 1993. Higher education product companion, *Higher Education Technology News*, 3(3), 6.
- Hill, A., & Solent, M. (2007). Geography on the web: Changing the learning paradigm?. *Journal of Geography*. 98(3), 100-107. Retrieved January 15, 2023, from <https://doi.org/10.1080/00221349908978868>
- Hirsch, J. E. (2005). An Index to Quantify an Individual's Scientific Research Output. Proceedings of the National Academy of Sciences, 102, 16569-16572. <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.0507655102>
- Hood, W., & Wilson, C. (2001). The literature of bibliometrics, scientometrics, and informetrics. *Scientometrics*, 52 (2), 291-314. Retrieved January 5, 2023, from <https://doi.org/10.1023/A:1017919924342>
- Horn, M. B., & Staker, H. (2015). *Blended using disruptive innovation to improve schools*. Jossey Bass A Wiley Brand.
- Hwang, G. J., Lai, C. L., & Wang, S. Y. (2015). Seamless flipped learning: A mobile technology enhanced flipped classroom with effective learning strategies. *Journal of Computers in Education*, 2(4), 449-473. Retrieved January 12, 2023, from <https://doi.org/10.1007/s40692-015-0043-0>
- Jain, S., Basavaraj, P., Singla, A., Singh, K., Kundu, H., & Vashishtha, V. (2015). Bibliometric analysis of Journal of Clinical and Diagnostic Research (Dentistry Section; 2007-2014). *Journal of Clinical and Diagnostic Research*. 9 (4), 47-51. Retrieved January 17, 2023, from <https://doi.org/10.7860/JCDR/2015/11994.5834>

- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V. & Freeman, A. (2014). *NMC horizon report: 2014 k-12 edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Retrieved March 10, 2023 from <https://www.learntechlib.org/p/147472/>
- Kessler, M. M. (1963a). Bibliographic coupling between scientific papers. *American Documentation*, 14(1), 10-25.
- Kessler, M. M. (1963b). Bibliographic coupling extended in time: ten case histories. *Information Storage and Retrieval*, 1(4), 169-187.
- Kleinberg, J., (2003). Bursty and hierarchical structure in streams. *Data Mining and Knowledge Discovery*, 7, 3 73–397. Retrieved January 17, 2023, from <https://doi.org/10.1023/A:1024940629314>
- Koehler, W. (2001). Information science as "Little Science":The implications of a bibliometric analysis of theJournal of the American Society for Information Science. *Scientometrics*, 51, 117–132. Retrieved March 10, 2023 from <https://doi.org/10.1023/A:1010516712215>
- Lage, M. J., Platt, G. J., and Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43. Retrieved January 4, 2023, from <https://doi.org/10.2307/1183338>
- *Lai, C.L. & Hwang, G.J. (2016). A self-regulated flipped classroom approach to improving students' learning performance in a mathematics course. *Computers & Education*, 100(1), 126-140. Elsevier Ltd. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2016.05.006>
- Liao, H., Tang, M., Luo, L., Li, C., Chiclana, F. & Zeng, X.J. (2018). A bibliometric analysis and visualization of medical big data research, *Sustainability*, 10 (166), 1-18. Retrieved February 3, 2023, from <https://doi.org/10.3390/su10010166>
- Lo, C. K. & Hew, K. F. (2021) Student engagement in mathematics flipped classrooms: implications of journal publications from 2011 to 2020. *Front. Psychol.* 12:672610. Retrieved January 21, 2023, from <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.672610>
- *Lo, C. K., Hew, K. F., & Chen, G. (2017). Toward a set of design principles for mathematics flipped classrooms: A synthesis of research in mathematics education. *Educational Research Review*, 22, 50–73. Retrieved February 15, 2023, from <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.002>
- *Love, B., Hodge, A., Grandgenett, N., & Swift, A. W. (2014). Student learning and perceptions in a flipped linear algebra course. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 45(3), 317–324. Retrieved February 9, 2023, from <https://doi.org/10.1080/0020739X.2013.822582>
- Maaß, K., & Artigue, M. (2013). Implementation of inquiry-based learning in day-to-day teaching: A synthesis. *ZDM*, 45(6), 779-795. Retrieved January 5, 2023, from <https://doi.org/10.1007/s11858-013-0528-0>
- Martyn, J. (1964). Bibliographic coupling. *Journal of Documentation*, 20(4), 236. Retrieved January 9, 2023, from <https://doi.org/10.1108/eb026352>
- Menges,R. J. (1994). *Teaching in the age of electronic information*, in: W.I. MCKEACHIE(Ed.) *Teaching Tips: strategies, research, and theory for college and university teachers*, pp. 183-193 (Lexington, MA, D.C. Heath).
- Merigo, J. M., Mas-Tur, A., Roig-Tierno, N., & Ribeiro-Soriano, D. (2015). A bibliometric overview of the Journal of Business Research between 1973 and 2014. *Journal of Business Research*, 68 (12), 2645–2653. Retrieved January 12, 2023, Retrieved February 17, 2023, from <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2015.04.006>
- Moroney, S. P. (2013). *Flipped teaching in a college algebra classroom: an action research project*. Proceedings of the 18th Annual TCC Worldwide Online Conference. Retrieved March 10, 2023, from <https://core.ac.uk/download/pdf/10600388.pdf>
- Noyons, E. C. M., Moed, H. F., & Luwel, M. (1999). Combining mapping and citation analysis for evaluative bibliometric purposes: A bibliometric study. *Journal of the American Society for Information Science*, 50(2), 115–131. Retrieved January 5, 2023, from [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4571\(1999\)50:2<115::AID-ASI3>3.0.CO;2-J](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4571(1999)50:2<115::AID-ASI3>3.0.CO;2-J)

- Oblinger, D.G., & Maruyama, M.K., (1996). *Transforming Instruction in Preparation for a High Bandwidth*. NII, "Monterey Conference Proceedings: September 1195. Higher Education and the NII-From Vision to Reality, Wahington, D.C., Educom.
- Ojennus, D. D. (2016). Assessment of learning gains in a flipped Biochemistry classroom. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 44(1), 20–27. Retrieved January 5, 2023, from <https://doi.org/10.1002/bmb.20926>
- Olive, J., Makar, K., Hoyos, V., Kor, L. K., Kosheleva, O., & Sträßer, R. (2010). *Mathematical knowledge and practices resulting from access to digital technologies*. Mathematics Education and Technology - rethinking the Terrain: The 17th ICMI Study(Vol. 13, pp. 133-177). Springer.
- Özdemir, A., & Şentürk, M. L. (2021). The Effect of Flipped Classroom Model on Students' Academic Achievement in Science and Mathematics Education: A Meta-Analysis Study . *i-manager's Journal of Educational Technology*, 18(3), 22-41. Retrieved January 5, 2023, from <https://doi.org/10.26634/jet.18.3.18071>
- Price, D.J. DeSolla (1965). Networks of scientific papers. *Science* 149 (3683), 510.
- Pritchard, A. (1969). Statistical Bibliography or Bibliometrics. *Journal of Documentation*, 25(4), 348–349.
- Rousseeuw, P. J. (1987). Silhouettes: a graphical aid to the interpretation and validation of cluster analysis. *Journal of Computational and Applied Mathematics*, 20, 53-65. Retrieved February 17, 2023, from [https://doi.org/10.1016/0377-0427\(87\)90125-7](https://doi.org/10.1016/0377-0427(87)90125-7)
- Sengupta, I. N. (1992). Bibliometrics, informetrics, scientometrics and librmetrics: An overview. *International Journal of Libraries and Information Studies*. 42(2), 75-98. Retrieved February 17, 2023, from <https://doi.org/10.1515/libr.1992.42.2.75>
- Silva, B. N., Khan, M., & Han, K. (2018). Towards sustainable smart cities: A review of trends, architectures, components, and open challenges in smart cities. *Sustainable Cities and Society*, 38, 697-713. Retrieved March 13, 2023, from <https://doi.org/10.1016/j.scs.2018.01.053>
- Sinclair, N., Arzarello, F., Gaisman, M. T., Lozano, M. D., Dagiene, V., Behrooz, E., & Jackiw, N. (2010). *Implementing digital technologies at a national scale*. In mathematics education and technology-rethinking the terrain: The 17th ICMI study(Vol. 13, pp. 61-78). Springer
- Small, H. (1973). Co-citation in scientific literature: A new measure of the relationship between two documents. *Journal of the American Society for Information Science*, 24(4),265–269. Retrieved March 4, 2023, from <https://doi.org/10.1002/asi.4630240406>
- Song, J., Zhang, H., & Dong, W. (2016). A review of emerging trends in global PPP research: analysis and visualization. *Scientometrics*, 107, 1111–1147. Retrieved February 17, 2023, from <https://doi.org/10.1007/s11192-016-1918-1>
- *Sun, Z., Xie, K., & Anderman, L. H. (2018). The role of self-regulated learning in students' success in flipped undergraduate math courses. *The Internet and Higher Education*, 36, 41–53. Retrieved January 4, 2023, from <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.09.003>
- Talbert, R. (2012). "Inverted Classroom". *Colleagues*. 9(1), 7. <https://scholarworks.gvsu.edu/colleagues/vol9/iss1/7>
- Tsay, M. Y. (2011). A bibliometric analysis on the journal of information science. *Journal of Library and Information Science Research*, 5 (2), 1-28.
- van Eck, N. J., & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523–538. Retrieved January 4, 2023, from <https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3>
- van Eck, N. J., & Waltman, L. (2021). VOSviewer manual. Leiden: Univeriteit Leiden, 1(1), 1-54.
- van Leeuwen, T. N. (2004). *Second generation bibliometric indicators: the improvement of existing and development of new bibliometric indicators for research and journal performance assessment procedures*. [Unpublished doctoral dissertation]. Leiden.
- Van Vliet, E. A., Winnips, J. C., & Brouwer, N. (2015). Flipped-class pedagogy enhances student metacognition and collaborative-learning strategies in higher education, but effect does not persist. *CBE—Life Sciences. Education*, 14(3), ar26.

- Yiğ, K. G. (2022). Research trends in mathematics education: A quantitative content analysis of major journals 2017-2021. *Journal of Pedagogical Research*, 6(3), 137-153. Retrieved April 19, 2023, from <https://doi.org/10.33902/JPR.202215529>
- Zan, B. U. (2019). Evolution of research subjects based on direct citation, co-citation and bibliographical coupling approaches. *The Journal of Social Sciences Research*, 14(2), 501-516.
- Zupic, I., & Cater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*, 18, 429-472. Retrieved March 17, 2023, from <https://doi.org/10.1177/1094428114562629>



DOI: 10.18039/ajesi.1491518

A Bibliometric Analysis of Children's Rights Studies¹

Meryem ÇELİK², Meral BEŞKEN ERGİŞİ³, Ebru GENÇTÜRK GÜVEN⁴

Date Submitted: 28.05.2024 **Date Accepted:** 12.07.2024 **Type:** Systematic Reviews

Abstract

At the beginning of 1900 children's rights were positioned under human rights, however gradually the idea of 'giving more attention to the child' emerged. Moreover, in 1898 Convention on the Rights of the Child was adopted by the United Nations General Assembly. In the consequent years after the adoption of the Convention, there has been a gradual rise in research done on children's rights. This study aims to analyze the scientific papers done on children's rights indexed in the Web of Science (WoS) Core Collection database. The survey model, one of the descriptive methods, was used through bibliometric analysis. A total of 1039 papers published between 1981 – 2022 in the WoS Core collection were used for analysis of this study. Study results show that there was a rapid rise after 2005 and that the most used language for publications was English. Another result was that the University of London, the Tata Institute of Social Sciences, and the University of Edinburgh were the institutions with the most published researchers on child rights. On the other hand, "International Journal of Children's Rights", "Child Abuse Neglect" and "Rights Based Direct Practice with Children" are the journals with the highest number of academic publications. In terms of the countries that produce the most academic publications on the subject were England, USA, and Australia. The results also revealed that especially after 2007 there is an increasing number of citations on children's rights. Finally, the most commonly used keywords in the papers are "children's rights", "children's rights" and "children". Thus, this study may offer insights for researchers interested in researching children's rights.

Keywords: Children's rights, web of science, bibliometric analysis

Cite: Çelik, M., Beşken Ergişi, M. & Gençtürk Güven, E. (2024). A bibliometric analysis of children's rights studies. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(2), 820-841. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1491518>



¹ The article was presented at a EDU congress (2022/Antalya) as an oral presentation

² Associated Prof. Düzce University, Education Faculty, Turkey meryemcelik@duzce.edu.tr <https://orcid.org/0000-0002-5724-8109>

³ Assistant Prof. Trabzon University, Fatih Education Faculty, Turkey mergisi@trabzon.edu.tr <https://orcid.org/0000-0002-1163-8662>

⁴ Prof.Dr. Trabzon University, Fatih Education Faculty, Turkey egencturk@trabzon.edu.tr <https://orcid.org/0000-0002-4606-6449>



DOI: 10.18039/ajesi.1491518

Çocuk Hakları Çalışmalarının Bibliyometrik Analizi¹

Meryem ÇELİK², Meral BEŞKEN ERGİŞİ³, Ebru GENÇTÜRK GÜVEN⁴

Gönderim Tarihi: 28.05.2024 **Kabul Tarihi:** 12.07.2024 **Türü⁵:** Sistematik Derleme

Öz

1900'lerin başında İnsan hakları kavramı çatısı altında konumlandırılan çocuk hakları 1924'ten başlayarak çocuğa özel ilgi gösterilmesi gerekliliği fikrini ortaya çıkarmıştır. Özellikle 1989 tarihinde Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin yayınlanmasından sonraki yılları takiben de kademeli olarak bu konudaki bilimsel yayınlarda bir artış olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma ile Web of Science veri tabanında, çocuk hakları üzerine yayımlanmış makalelerin bibliyometrik analizini gerçekleştirmek amaçlanmıştır. Araştırmada, betimsel yöntemlerden tarama modeli kullanılmış ve bibliyometrik analiz tekniği uygulanmıştır. Araştırmada çocuk hakları konusunda 1981 – 2022 yılları arasında yayımlanan 1039 makale analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda çocuk hakları ile ilgili yayımlanan makalelerin 2005 yılı sonrasında artış gösterdiği belirlenmiştir. Makalelerde en çok yayın yapılan dilin İngilizce olduğu tespit edilmiştir. Çocuk hakları konusunda Londra Üniversitesi, Tata Sosyal Bilimler Enstitüsü ve Edinburg Üniversitesi en çok yayın yapan araştırmacıların bulunduğu kurumlar olarak öne çıkmaktadır. "International Journal of Children's Rights", Child Abuse Neglect" ve "Rights Based Direct Practice With Children" en fazla akademik yayının olduğu dergilerdir. İngiltere, ABD ve Avustralya'nın çocuk haklarına yönelik en çok akademik yayın üreten ülkeler olduğu görülmüştür. 2007 yılı sonrasında yayımlanan akademik yayınların atıf sayılarında, her geçen yıl artan bir durum söz konusudur. Yapılan akademik yayınlarda en çok kullanılan anahtar kelimeler ise "çocukların hakları", "çocuk hakları" ve "çocuklar" kavramlarıdır. Bu araştırmanın çocuk hakları alanında araştırma yapmayı planlayan araştırmacılar için bir perspektif sunacağı düşünülmektedir

Anahtar kelimeler: Çocuk hakları, web of science, bibliyometrik analiz

Atıf: Çelik, M., Beşken Ergişi, M. & Gençtürk Güven, E. (2024). Çocuk Hakları Çalışmalarının Bibliyometrik Analizi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(2), 820-841. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1491518>

¹ Bu makale 2022 yılı Antalya da düzenlenen EDU Congress de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Doç.Dr. Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye mercemcelik@duzce.edu.tr <https://orcid.org/0000-0002-5724-8109>

³ Dr. Öğretim Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkiye mergisi@trabzon.edu.tr <https://orcid.org/0000-0002-1163-8662>

⁴ Sorumlu Yazar Prof.Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkiye egencturk@trabzon.edu.tr <https://orcid.org/0000-0002-4606-6449>

Giriş

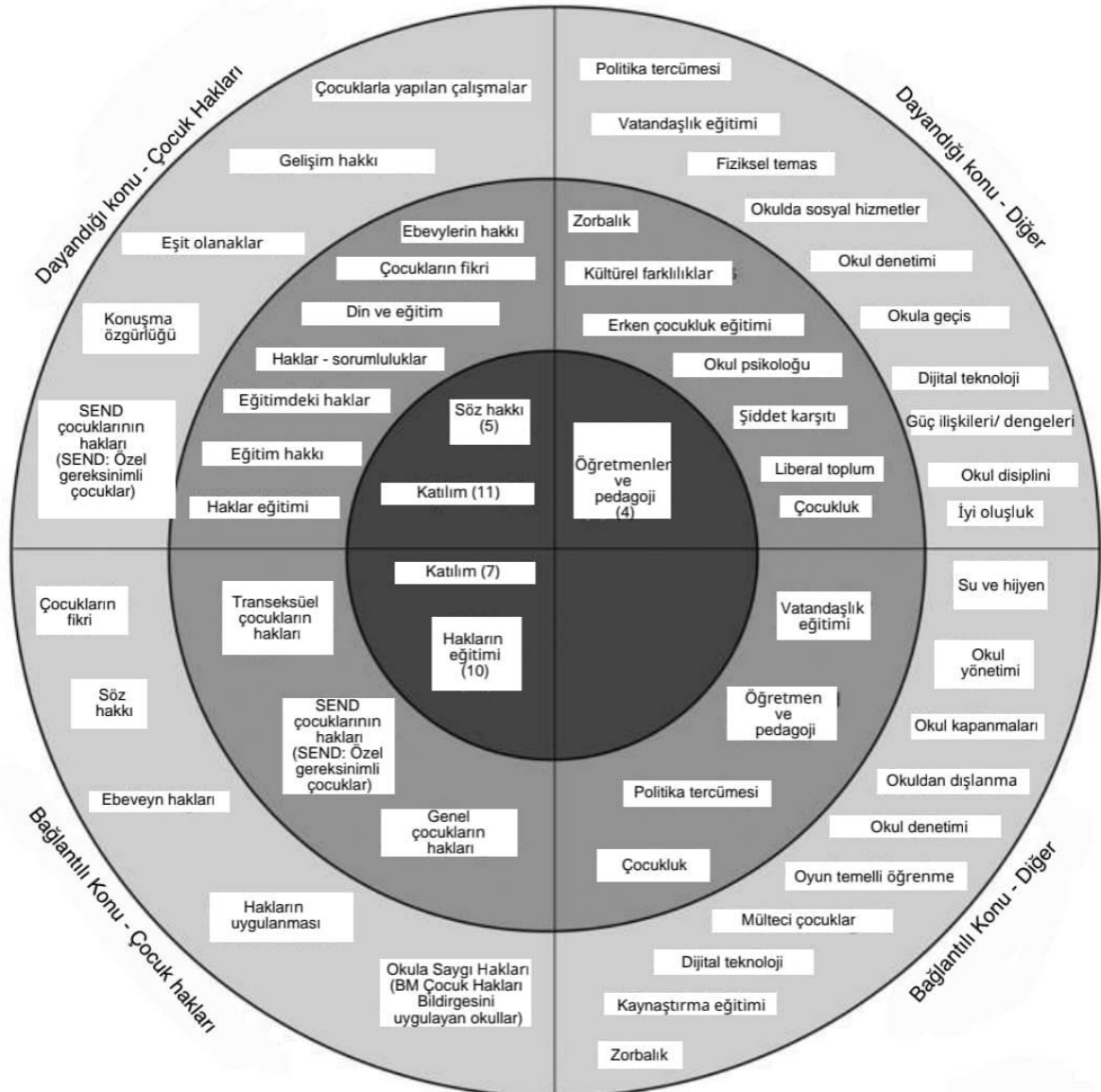
Çocukların hakları tarihsel olarak yavaş gelişme gösteren ve çocuklara yönelik yapılan yanlış uygulamaların artmasının bir sonucu olarak, giderek daha fazla ön plana çıkıp geniş kitleler tarafından dile getirilen bir konu olmuştur. Endüstri devrimi ile beraber Avrupa'da çocukların fabrikalar ve kömür madenlerinde insanca olmayan koşullarda çalıştırılması o dönemin bazı önemli figürlerinin bu tarz uygulamalara yönelik kampanyalar başlatmalarına sebebiyet vermiştir (Edmonds & Fernekes, 1996). Bunun yanında I. ve II. Dünya Savaşları sonrasında çocuk haklarının, insan hakları dışında ayrı bir kategoride güvenceye alınması konusundaki fikirler de ön plana çıkmaya başlamış ve çocukların haklarının güvenceye alınması için çalışmalar başlatılmıştır. Bu kapsamda gerçekleştirilen uzun vadedeki çalışmalar sonucu 1989 yılında Birleşmiş Milletler (BM) Çocuk Hakları Sözleşmesi hazırlanmış, bütün dünya ülkelerinin onayına sunulmuştur ve 1990 yılından itibaren de yürürlüğe girmiştir (UNICEF, t.y.). Neredeyse bütün ülkeler tarafından ortak olarak kabul gören bu metin, günümüzde geçerliğini koruyan en etkin sözleşme olarak kabul edilmektedir. Sözleşmeye göre, 18 yaşını doldurmamış her birey çocuktur ve bu kapsamda çocuklar her alanda haklara sahiptir. Bu alanlar her ne kadar net bir şekilde belirtilmemiş olsa da dört ana prensip çerçevesinde temel haklar ele alınmıştır. Bu prensipler ayrımcılık yapmaksızın, çocuğun en yüksek yararını göz önünde bulundurarak, yaşama hakkı, hayatta kalma (korunma) ve gelişme hakkı ve çocuğun düşünce ve fikirlerine saygı duyma (aynı zamanda katılım) hakkı olarak sıralanabilir (Fairhall & Woods, 2021; UN, 1989).

1989 yılında sözleşmenin imzaya sunulması ve çocuk hakları ile genel çerçeve ve detayların belirlenmesi, bu alandaki araştırmaları bu çerçeveye uygun olarak yönlendirmiştir. Dolayısıyla, çocukların haklarının hangi seviyede olduğunu var olan uygulamalar doğrultusunda tespit etmek, çocukların haklarını savunmak ve onların yaşamlarında olumlu yönde fark yaratmak amacı ile araştırmacılar ve çocuk hakları savunucuları, sözleşmenin yayınlanmasından itibaren çocuklarla ilgili araştırmalara önem vermişler ve başta sınırlı sayıda olan bu araştırmalar yıllar içinde büyük bir artış göstermiştir (Alderson, 2008; Fairhall & Woods, 2021; Gillett-Swan, vd., 2023; Quennertedt, 2013; Smith, 2015). Yapılan çalışmaların sayısının yeterli olup olmadığı ve bu çalışmaların çocukların haklarını ve yaşam kalitesini ne derecede olumlu yönde etkilediği ise tartışmaya açık bir konu olarak görülebilir.

Tıp, hukuk, politika, felsefe, sosyoloji, psikoloji ve eğitim gibi pek çok alanın da çalışma konusu olan çocuk hakları konu itibari ile de geniş bir yelpazede araştırılmaktadır. Yakın zamanda yayınlanan bir çalışma, eğitim alanında çocuk haklarına yönelik yapılan araştırmaların hangi konu yelpazesine sahip olduğunu ortaya koyması açısından önemlidir (Gillett-Swan vd., 2023). 2012 – 2021 yılları arasında çocuk hakları konusunda yapılan akademik çalışmaların sistematik analiz yöntemi ile irdelendiği bu araştırma sonucunda en çok ele alınan konuların “katılım”, “söz hakkı”, “haklar eğitimi” ve “öğretmenler ve pedagojileri” olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Bu çalışmadaki bir diğer önemli sonuç ise genellikle birden fazla konunun bir çalışma alanı içinde ele alındığıdır. Aşağıda yer alan şekil 1 ana konular ve bu konularla ilişkili olarak ele alınan alt kavramları özetlemektedir.

Şekil 1

İç daire, 3'ten fazla yayında, orta daire 2-3 yayında ve dış daire 1 yayında yer alan/bağlantılı konuları gösterir (Gillett-Swan, ve diğerleri, 2023, s.153).



Şekil 1'e göre örneğin; katılım ve/veya hakların eğitimi konusu "transseksüel çocukların hakları", "özel gereksinimli çocuklar" "genel çocuk hakları" konularıyla bağlantılı olarak ele alınmıştır. Bir diğer ilişkilendirmenin ise "söz hakkı" ve/veya "katılım" konularının "din ve eğitim", "çocukların fikri", "eğitim hakkı", "ebeveyn hakkı", "haklar-sorumluluklar" vb alt kavramlarla yapıldığı görülmektedir. Günümüzde gerçekleşen veya yakın geçmişte yaşanıp etkileri hala devam eden dünya genelinde pek çok çocuğun yaşantısını dolaylı veya doğrudan etkileyen olaylar ile ilişkili konularla da çocuk hakları bağlamında çalışma konusu olmaktadır. Örneğin, covid-19 pandemisi ve o dönem uygulamalarının çocuklar üzerindeki etkileri çocuk hakları bağlamında çalışılmıştır ve çalışma konusu olmaya devam etmektedir. Tisdall ve Morrison (2023) pandeminin haklar noktasında çocukları ne kadar kısıtlayıcı bıraktığı ve onlarla ilgili bütün kararların politik ve yetişkin bakış açısı ile ele alınarak verildiği ve çocukların –eğitim de dâhil olmak üzere– hiçbir karara dâhil edilmediğini savunmaktadırlar. Bir başka

güncel bir çalışma ise teknolojinin covid-19 pandemi döneminde çocukların eğitimde kullanımının çocuk hakları ile ilişkili incelemiştir (Nottingham vd., 2022). Çocuklarla yapılan ve pandemi dönemi ile ilişkili deneyimlerinin irdelendiği bir diğer çalışmada ise çocukların pandemi dönemindeki hakları bağlamında, eğitim hakları, oyun oynama hakları, iyi oluşlukları, ve sosyal izolasyon konularına değinilmiştir (Koller vd., 2023).

Yukarıda bahsi geçen eğitim ve covid-19 ile ilişkili çalışmaların yanı sıra korunma, ihmal ve istismar, teknoloji, iklim değişikliği, mülteci, iyi oluşluk ve diğer pek çok konular da sıklıkla çocuk hakları ile ilişkili olarak incelenmektedir (Akrami vd., 2022; Brittle & Desmet, 2020; Goldhagen, vd. 2020; Hellden vd., 2021; Kim vd. 2020; Toros, 2020). Literatür incelendiğinde çocuk hakları ve ilişkili çalışılan konuların geniş bir yelpazeye sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı geçmişten günümüze çocuk hakları alanında yayınlanan ve Web of Science (WoS) veri tabanında indekslenen makalelerinin bibliyometrik yöntem ile analiz edilmesidir. Araştırma, bütüncül bir yoruma ulaşılabilme amacıyla tüm zaman dilimini kapsayacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Fakat WoS'ta en erken tarihli ulaşılabilir zaman dilimi 1981 olarak ortaya çıkmış ve bu nedenle 1981-2022 yılları arasındaki araştırmalar analize dahil edilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Çocuk hakları alanında yayımlanan makalelerin yıllara göre sayısal dağılımı nasıldır?
2. Çocuk hakları alanında yayımlanan makalelerin hazırlandıkları dillere göre dağılımları nasıldır?
3. Çocuk hakları alanında yayımlanan makalelerin, yazarlarının çalıştığı kurumlara göre dağılımları nasıldır?
4. Çocuk hakları alanında yayımlanan makalelerin yayımlandığı kaynaklara göre dağılımları nasıldır?
5. Çocuk hakları alanında yayımlanan makalelerin yayımlandığı ülkelere göre dağılımları ve ortak yazarlık analizi nasıldır?
6. Çocuk hakları alanında yayımlanan makalelerin yıllara göre atıf sayıları nedir?
7. Çocuk hakları alanında yayımlanan akademik çalışmalarda en sık kullanılan anahtar kelimeler nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada "Çocuk Hakları" kavramına yönelik yapılan yayınlar bibliyometrik metodoloji kullanılarak analiz edilmiştir. Raisig (1962) istatistiksel bibliyografyayı çeşitli durumların ortaya konulmasında kitap ve süreli yayınlarla ilgili istatistiklerin bir araya getirilmesi ve yorumlanması olarak tanımlamıştır. Bibliyometrik metodoloji, yayın ve alıntı birimleri gibi bibliyometrik verilere, alıntı analizi gibi nicel tekniklerin uygulanması olarak ele alınmaktadır (Broadus, 1987, Pritchard, 1969, akt. Donthu vd., 2021). Bu metodolojinin kökleri 1950'li yıllara kadar dayansa da bilimsel araştırmalarda kullanımı son yıllarda yaygın hale gelmiştir (Donthu ve arkadaşları, 2021). Bu yöntemin temel teknikleri kapsamında bilimsel yayınların sayısı, yayın dili, yazarların çalıştığı kurumlar, kaynaklar, ülkeler, atıf analizi ve anahtar kelimeler üzerinden temel analizler yapılmaktadır.

Tablo 1*Bibliyometrik Analiz Türleri*

Bibliyometrik Analiz	
Performans Analizi	Bilimsel haritalama
Yayınla ilgili metrikler	Atıf analizi
<ul style="list-style-type: none"> • Toplam yayın • Katkı sağlayan yazarlar • Tek yazarlı yayınlar • Ortak yazarlı yayınlar • Aktif yayın yılı sayısı • Aktif yayın yılı başına verimlilik 	<ul style="list-style-type: none"> • Yayınlar arasındaki ilişki • En etkili yayınlar <hr/> Ortak atıf analizi <ul style="list-style-type: none"> • Atıf yapılan yayınlar arasındaki ilişki • Temel temalar
Atıfla ilgili ölçümler	Bibliyografik bağlantı
<ul style="list-style-type: none"> • Toplam atıf • Atıf ortalaması 	<ul style="list-style-type: none"> • Atıf yapılan yayınlar arasındaki ilişki • Dönemsel yada güncel temalar
Atıf ve yayınla ilişkili ölçümler	Ortak kelime analizi
<ul style="list-style-type: none"> • İşbirliği indeksi • İşbirliği katsayısı • Atıf yapılan yayın sayısı • Atıf yapılan yayınların oranı • Atıf yapılan her bir yayın için atıf sayısı • h-index • g-index • i-index 	<ul style="list-style-type: none"> • konular arasında var olan yada gelecekteki ilişki • içerik analizi(kelime) <hr/> Ortak yazarlık analizi <ul style="list-style-type: none"> • yazarlar arasındaki sosyal etkileşim ve ilişki • yazar yada yazarların kurumu (Ülke, üniversite, enstitü)

Tablo 1'e göre bibliyometrik analiz asıl olarak performans analizi ve bilimsel haritalama olarak iki kategoride değerlendirilmektedir. Performans analizi belli bir alanda katkı sağlayan çalışmaların analizini (toplam yayın sayısı, yazar sayısı, vb.) içerirken, bilimsel haritalama ise bunlar arasındaki ilişkiyi inceler. Performans analizinde yayınla, toplam atıfla ve bu iki ölçümle ilişkili sayısal veriler analiz edilirken, bilimsel haritalamada ise atıf analizi, ortak atıf analizi, ortak kelime analizi, ortak yazar analizi ve kaynak eşleşmesi alt analiz türleri olarak kullanılmaktadır. Bu nedenle bilimsel haritalama tekniğinin çalışmaya dahil edilen araştırmalar arasındaki yapısal bağlantılar ve entelektüel etkileşimin analizi için daha uygun olduğu ifade edilmektedir. Bu iki alt ana tekniğe ilaveten bu analizleri zenginleştirmek için ağ ölçümleri, kümeleme ve görselleştirmeyi içeren farklı araçlardan da yararlanılabilir (Donthu vd., 2021, s.288).

Bu araştırmada "çocuk hakları" alanında yayınlanan makalelerin bibliyometrik parametreler açısından incelenip mevcut durumun ortaya konulması amacıyla bibliyometrik analiz tekniği uygulanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, veri toplama aracı olarak Web of Science veri tabanı kullanılmıştır. Web of Science (WOS), 1960'ların başlarında atıf takibini ve analizini kolaylaştırmak amacıyla "Thomson Reuters Institute of Scientific Information" (ISI)'nin bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır (Adriaanse & Rensleigh, 2011; Falagas vd., 2008). WOS en eski atıf veritabanı olduğundan, atıf verileri ve bibliyografik veriler için güçlü bir kapsama alanına sahiptir (Boyle & Sherman, 2006). WOS, 171 milyondan fazla kaydı içermektedir. Dergilerde yayınlanan makaleler, konferans bildiri kitapları, raporlar, kitaplar ve diğer yayınlara Social Sciences Citation Index (SSCI), Science Citation Index Expanded (SCI Expanded), Emerging Sources Citation Index (ESCI), Book Citation Index- Social Sciences & Humanities (BKCI-SSH), Conference Proceedings Citation Index Science (CPCI-S), Arts and Humanities Citation Index (A&HCI), Conference Proceedings Citation Index-Social Sciences & Humanities (CPCI-SSH), Book Citation Index- Science (BKCI-S) ve Arts & Humanities Citation Index (A&HCI) veri tabanlarından ulaşabilmektedir. Bu açıdan Wos, bilimsel araştırmaları detaylı bir şekilde inceleme, araştırma ve sınıflandırma olanağı sağlayan oldukça önemli bir araçtır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri Web of Science (WOS) alt yapısında yer alan makalelerin taranması ile elde edilmiştir. WOS tüm veri tabanları "child right" anahtar kelimesi ile taranmıştır. Çalışmada veri tabanındaki ilgili anahtar kelime ile yapılan bütün makalelere ulaşabilmek amacıyla arama kriteri olarak "tüm zaman aralığı" seçilmiştir. Tarama sonucunda makalelerin sayısı 1039 olarak bulunmuş ve bibliyometrik veri elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Veri analizinde kullanılan bibliyometrik yöntem için 1981'den Şubat 2022'ye kadar olan dönemdeki çocuk hakları ile ilgili 1039 makale bibliyometrik analiz tekniği aracılığıyla analize uygun hale getirilmiştir. Veriler, çalışmanın alt problemleri doğrultusunda kategorize edilerek grafikler oluşturulmuş, yüzde ve frekans değerleri hesaplanmış, WordArt çevrimiçi kelime bulutu yazılımı ile görsel olarak haritalandırılmış ve sosyal ağ analizi VoSviewer (Version 1.6.16) paket programı aracılığıyla görselleştirilmiştir.

Etik Konular

Bu araştırmada etik kurul izni gerektirmemektedir. Bu araştırmada her türlü etik ilkeye uyulmuştur.

Bulgular

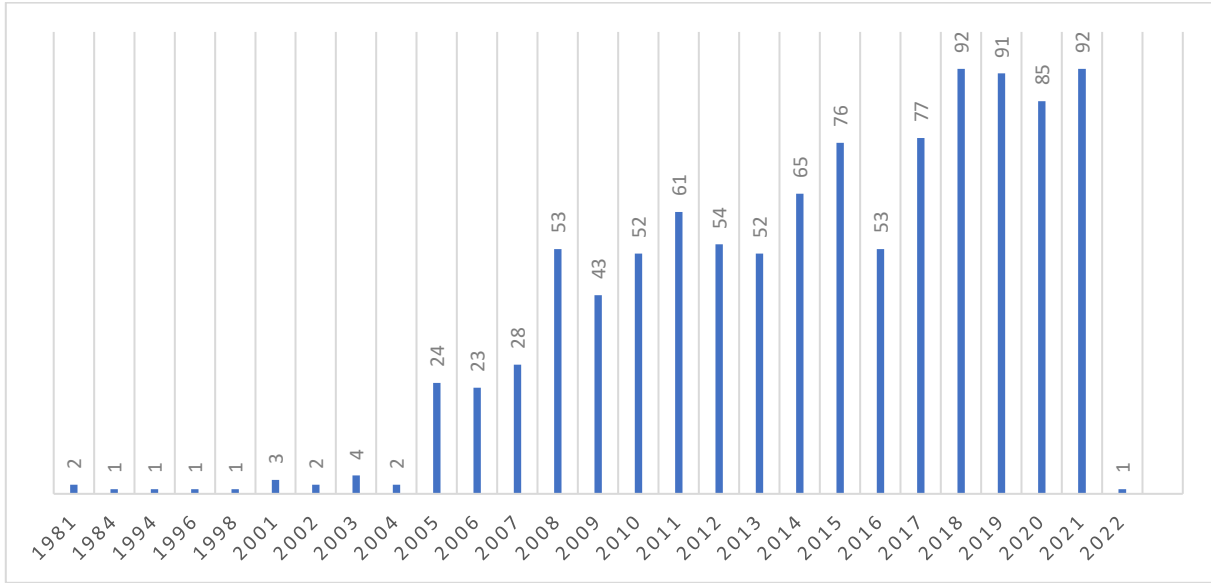
Araştırmanın bu bölümünde çocuk hakları alanında yapılan makalelere ilişkin bulgular, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sunulmuştur.

Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular: Yayın Sayısı

WoS'ta çocuk hakları ile ilgili yayımlanan makalelerin yıl bazında dağılımı Grafik 1'de yer almaktadır.

Grafik 1

Çocuk hakları ile ilgili makalelerin yıllara göre sayısal dağılımı (WoS, Şubat, 2022)



Grafik 1'de yer alan verilere göre çocuk haklarıyla ilgili olarak en fazla yayın yapılan yılların son yıllar olduğu tespit edilmiştir. Yayın sayısı dikkate alındığında 2021 ve 2018'de 92, 2019'da 91, 2020'de 85 ve 2017 yılında ise 77 eser üretildiği belirlenmiştir.

İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular: Yayın Dili

WoS'ta çocuk hakları ile ilgili yayımlanan makalelerin hazırlandıkları dillere dağılımı Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

Çocuk hakları ile ilgili makalelerin hazırlandıkları dillere göre dağılımı (WoS, Şubat, 2022)

Yayın Dili	f	%
İngilizce	995	95.77
İspanyol	22	2.12
Portekizce	4	0.39
Hırvat	3	0.29
Çince	2	0.19

Tablo 2*(Devam)*

Yayın Dili	f	%
Fransızca	2	0.19
Almanca	2	0.19
Litvanyaca	2	0.19
Rusça	2	0.19
Türkçe	2	0.19
Malayca	1	0.1
Norveççe	1	0.1
Lehçe	1	0.1

Tablo 2'de yer alan veriler incelendiğinde çocuk haklarıyla ilgili olarak en sık yayın yapılan dillerin başında İngilizce (f=995) ve İspanyolca (f=22) gelmektedir.

Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular: Yazarların Bağlı Oldukları Kurumları

WoS'ta çocuk hakları ile ilgili yayımlanan makale yazarlarının çalıştığı kurumlara göre dağılımı Tablo 3'de yer almaktadır. Bu kategoride yer alan kurum sayısının fazla (n=967) olması nedeniyle tabloda yalnızca yayın sayısına göre ilk 10 kuruma yer verilmiştir.

Tablo 3*Çocuk hakları ile ilgili makalelerin yazarların çalıştığı kurumlara göre dağılımı (WoS, Şubat, 2022)*

Kurumlar	f	%
Londra Üniversitesi (İngiltere)	41	3.95
Tata Sosyal Bilimler Enstitüsü (Hindistan)	25	2.41
Edinburgh Üniversitesi (İskoçya)	22	2.12
Surrey Kent Konseyi (İngiltere)	20	1.93
Üniversite Koleji Londra (İngiltere)	19	1.83
Uluslararası Çocuk Hakları ve Gelişimi Enstitüsü (Kanada)	16	1.54
Queens Üniversitesi Belfast (İrlanda)	14	1.35
Liverpool Üniversitesi (İngiltere)	14	1.35
Leiden Üniversitesi (Hollanda)	13	1.25
Monash Üniversitesi (Avustralya)	13	1.25

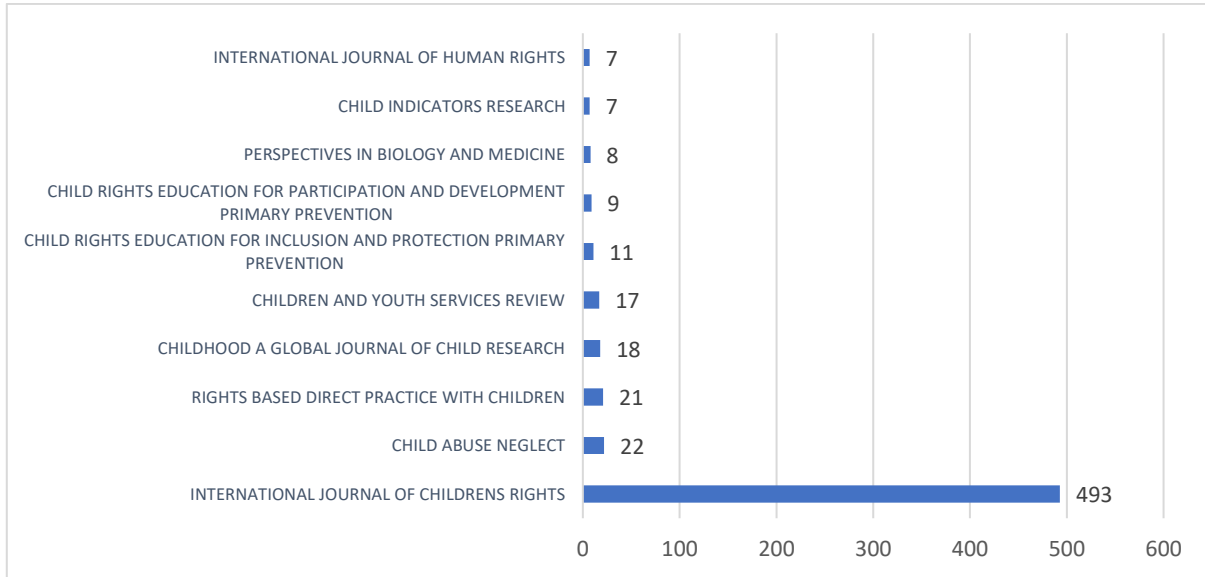
Tablo 3’de yer alan veriler incelendiğinde çocuk haklarıyla ilgili olarak yayın yapan yazarların çalıştığı kurumların başında Londra Üniversitesi (f=41), Tata Sosyal Bilimler Enstitüsü (f=25) ve Edinburg Üniversitesi (f=22) yer almaktadır.

Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular: Yayınların Yayımlandığı Kaynaklar

WoS’ta çocuk hakları ile ilgili yayımlanan makalelerin yayımlandığı kaynaklara göre dağılımı Grafik 2’te yer almaktadır. Bu kategoride yer alan kaynak sayısının fazla (n=378) olması nedeniyle tabloda yalnızca yayın sayısına göre ilk 10 kaynağa yer verilmiştir.

Grafik 2

Çocuk hakları ile ilgili yapılan yayınların yayımlandığı kaynaklar- İlk 10 Kaynak (WoS, Şubat, 2021)



İngilizce dilinde yayımlanan ve amacı doğrudan çocuk hakları çalışmalarına yer vermek olan Uluslararası Çocuk Hakları Dergisi en fazla yayın sayısı (n:493) ile bu çalışmaya dahil edilen toplam çalışmaların neredeyse yarısını oluşturmaktadır (%47).

Beşinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular: Yayınların Yayımlandığı Ülkeler ve Ortak Yazarlık Analizi

WoS’ta çocuk hakları ile ilgili yayımlanan makalelerin yayımlandığı ülkelere göre dağılımı Tablo 4’te yer almaktadır. Bu kategoride yer alan kaynak sayısının fazla (n=93) olması nedeniyle tabloda yalnızca yayın sayısına göre ilk 10 ülkeye yer verilmiştir.

Tablo 4

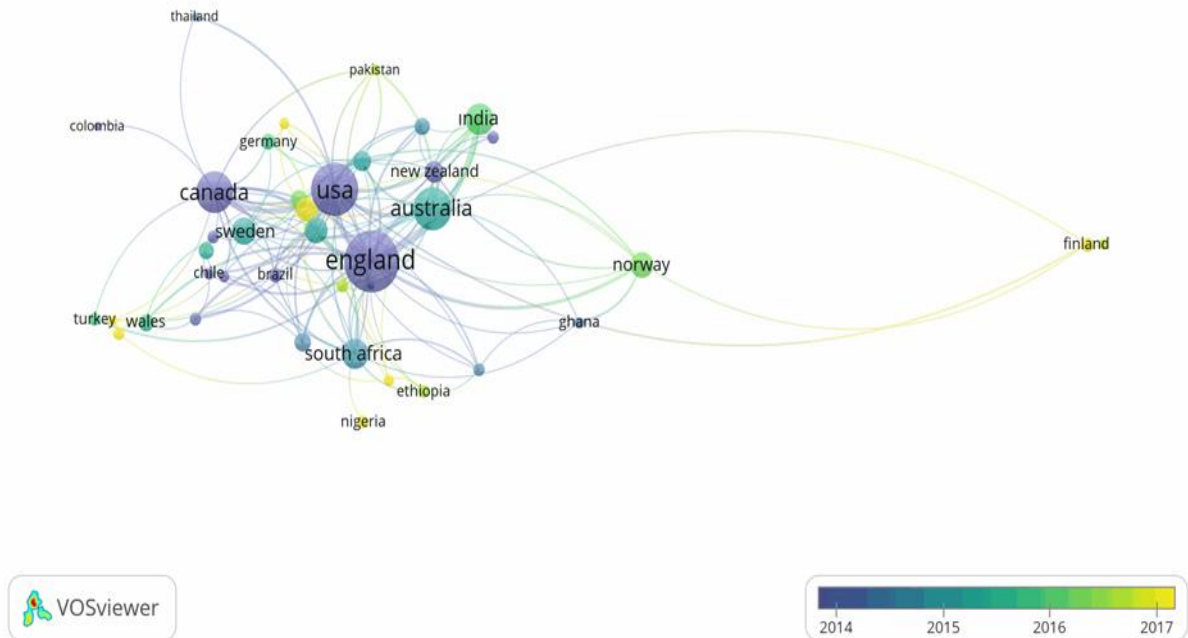
Çocuk hakları ile ilgili yapılan makalelerin yayımlandığı ülkeler İlk 10 ülke (WoS, Şubat, 2022)

Ülke	f	
İngiltere	216	20.789
ABD	163	15.688
Avustralya	107	10.298
Kanada	103	9.913
Hindistan	59	5.679
Güney Afrika	53	5.101
İsveç	44	4.235
Norveç	39	3.754
İskoçya	39	3.754
Hollanda	35	3.369

Tablo 4'te yer alan veriler incelendiğinde çocuk haklarıyla ilgili olarak yayın yapılan ülkelerin başında İngiltere (f=216), ABD (f=163), Avusturalya (f=107), Kanada (f=103) ve Hindistan'ın (f=59) geldiği görülmektedir.

Şekil 2

Çocuk hakları ile ilgili makalelerin ortak yazarlık analizinde ülke ve kurum iş birlikleri (WoS, Şubat, 2022)



Çocuk hakları ile ilgili yapılan yayınların ortak yazarlık analizinde ülkeler ve kurumlar arası iş birliği Şekil 2'de gösterilmiştir. Her bir analizdeki düğümler ülkeleri ve kurumları temsil ederken aralarındaki düğüm boyutları yayınlanan makaleleri, mesafe ve bağlantı çizgilerinin

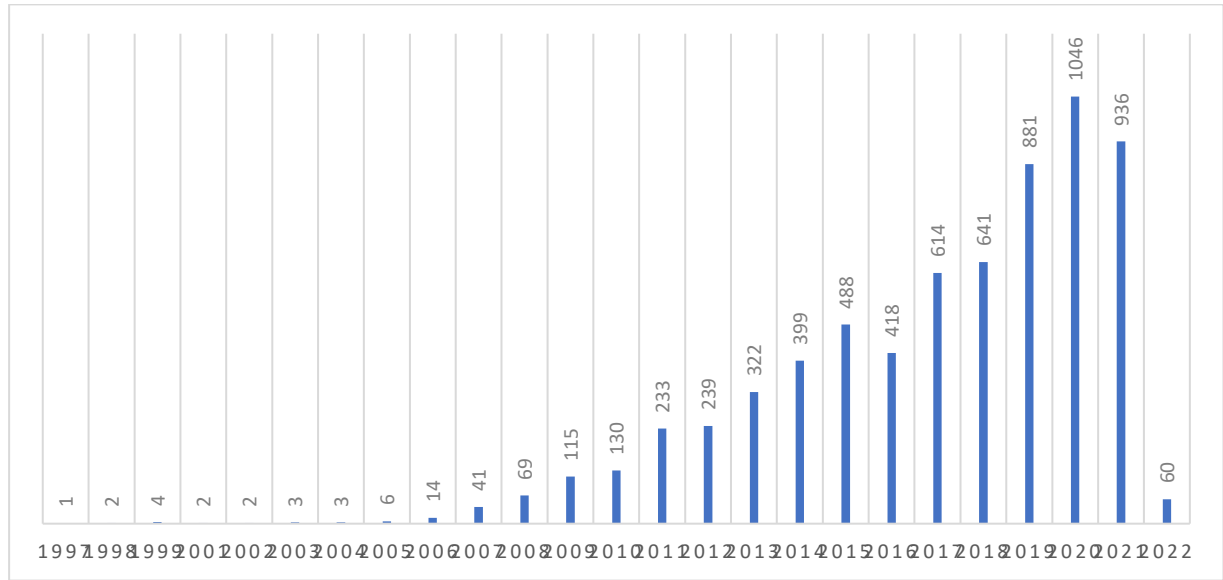
kalınlığı ise iş birliği derecesini yansıtmaktadır. Programda ülkelerden alıntılanan makale sayısı minimum 5, seçildiğinde 93 ülkenin 41'i eşik değerini karşılamaktadır. Bu ülkeler 9 kümeye ayrılmakta ve aralarında 151 bağlantı çizgisi bulunmaktadır. Ülkeler arası bağlantılı akademik yayın sayısına göre İngiltere en yüksek (f=216) sayıya sahiptir. İngiltere'yi Amerika (f=163), Avustralya (107), Canada (103), Hindistan (F=59) takip etmektedir.

Altıncı Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular: Atıf Analizi

WoS'ta çocuk hakları ile ilgili yayımlanan makalelerin yıllara göre atıf sayıları dikkate alınarak elde edilen bulgular Grafik 3'te sunulmuştur.

Grafik 3

Çocuk hakları ile ilgili makalelerin yıllara göre atıf sayıları (WoS, Şubat, 2022)



Grafik 3'te yer alan veriler incelendiğinde çocuk hakları ile ilgili yayımlanan makalelerin 1997 yılına kadar kayıtlı bir atıf bilgisi bulunmazken 1997 – 2007 yılları arasında atıfların düşük oranda seyrettiği, 2007 yılı sonrasında ise her geçen yıl atıf sayısının arttığı görülmektedir. Yayın sayısının 2022 yılında düşük görülme sebebi ise araştırmanın 2022 yılı Şubat ayında yapılması ile ilişkilidir.

Yedinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular: Anahtar Kelimeler

Çocuk hakları ile ilgili akademik yayınlarda kullanılan anahtar kelimelerle ilgili sıklığı belirten veriler aşağıdaki kelime bulutu görselinde sunulmuştur.

Şekil 4 incelendiğinde anahtar kelime ağı grafiğindeki kümelenme analizine göre çocuk hakları ile ilgili akademik yayınların 16 küme altında gruplandığı anlaşılmaktadır. Bu kümelerde yer alan anahtar kelimelerden en sık kullanılanlar ve bağlantı gücü en yüksek olanlar çocukların hakları (f=205, bg=428), çocuk hakları (f=188, bg=361), çocuklar (f=82, bg=210), katılım (f=63, bg=175), çocukları koruma (f=55, bg=156) şeklinde sıralanmaktadır. Bu bağlantı ögeleri ile bağlanan kümeler birbirleriyle ilişkili kümelerin bağlantı odaklarıdır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çocuk hakları, insan hakları kavramı çatısı altında yer alan haklar olarak konumlandırılmıştır. Çocukların birey olma özellikleri, yetişkinlere bağımlı, haksız uygulamalara karşı savunmasız, toplumdaki değişikliklerden olumsuz olarak en çok etkilenen grup olmaları gibi nedenler çocukların haklarının güvenceye alınmasını zorunlu kılmıştır (UNICEF, 2007). Bu araştırma kapsamında 1981-2022 yılları arası dönemde çocuk hakları ile ilgili WoS veri tabanında kayıtlı 1039 makaleye ulaşılmış ve analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre çocuk hakları konusunda veri tabanına kayıtlı yayın sayısı son yıllarda önemli oranda artış göstermiştir. Yayımlanan bu makalelerin yıllara göre dağılımına bakıldığında özellikle 2005 yılı sonrasında bir artış olduğu belirlenmiştir. Bu sayının günümüze kadar ilerleyen yıllara paralel olarak artarak devam ettiği ve son 5 yılda 2005 yılına oranla yaklaşık 3 katına çıktığı belirlenmiştir. BM Çocuk Hakları Sözleşmesinin yayınlanmasından sonraki yılları takiben kademeli olarak yayın sayısındaki artış sözleşmenin bu konudaki etkisini göstermekle beraber (Alderson, 2008; Fairhall & Woods, 2021; Gillett-Swan vd., 2023; Quennertedt, 2013; Smith, 2015) dünya üzerinde son yıllarda meydana gelen savaş ve çatışmaların da bu artış üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bilindiği üzere çatışma alanlarında en çok mağduriyet yaşayan ve temel haklarının ihlal edildiği toplum kesimini çocuklar ve kadınlar oluşturmaktadır. Bu bölgelerde yaşayan çocuklar yaşam hakkı başta olmak üzere, barınma, eğitim, sağlık ve sosyal güvenlik haklarından mahrum kalmaktadır. Bu durum çocuğun korunma ihtiyacını ön plana çıkarmış olabilir. Bunun yanında covid-19 gibi olağanüstü yaşanan durumlar da araştırmacıların konuya ilgisini çekmiş, çocuk hakları bağlamında çalışmalar yapmışlardır.

Makalelerin hazırlandıkları dillere göre dağılımına bakıldığında bilim dili olarak kabul edilen İngilizce'nin ilk sırada yer aldığı belirlenmiştir. Bu durum en çok yayının yapıldığı ülkelerin resmi dilinin İngilizce olmasıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte bu durum WoS veritabanına kayıtlı dergilerin yayın dili olarak İngilizceyi tercih etmiş olmalarıyla da ilişkilendirilebilir. Çocuk hakları ile ilgili en çok yayın yapan kurumlar arasında Londra Üniversitesi gelmektedir (Universty of London, t.y.). Bu üniversite on yedi bağımsız üniversitenin bünyesinde olduğu federal yapıda ve 50 bin araştırmacının bulunduğu, çocuk haklarına yönelik lisansüstü eğitim imkânı sunan bir eğitim kurumu olduğu için ilk sırada çıkmış olabilir. İkinci sırada ise Hindistan'da bulunan Tata Sosyal Bilimler Enstitüsü'dür. Bu kurumun çocuk haklarına yönelik yayın yapan yazar sayısı ile öne çıkmasında 1969 yılında UNICEF'in desteğiyle enstitünün ilk çocuk ve gençlik araştırma biriminin kurulmasının etkili olduğu söylenebilir (Tata Institute of Social Sciences, t.y.).

Çocuk haklarına yönelik en fazla yayının yer aldığı süreli yayın "International Journal of Children Right" dergisidir. Bu derginin öne çıkmasında ise derginin ana temasının çocuk haklarına yönelik olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bununla beraber diğer yayın yapan kaynaklar alan bazında çeşitlilik göstermekle beraber bu dergiler de çocuk, çocuğun iyi oluşu ve haklarını temel alan yayın politikası ile hareket etmektedirler. Örneğin, Çocuk

İhmal ve İstismar dergisi 'çocuğun korunması' fikrinden hareketle yayın politikasını oluşturmuş ve çocuk hakları ile ilişkili yayın sayısı konusunda da ikinci sırada yer almıştır (Child Abuse and Neglect, t.y.).

Çocuk hakları ile ilgili yayınların ülkelere göre dağılımında önemli farklılıklar olduğu, makalelerin yayınlandığı ülkeler sıralamasında İngiltere, Amerika Birleşik Devletleri ve Avustralya'nın başı çektiği görülmektedir. Bununla birlikte Kanada, Hindistan ve Güney Afrika Cumhuriyeti'nin de bu konuda alanyazına önemli katkı sağladığı söylenebilir. Bu sıralamada İngiltere'nin başı çekmesinde en çok yayın yapan kurumlar listesinin ilk sekizinde bulunan dört kurumun İngiltere'de bulunmasının etkisi olduğu söylenebilir. Çocuk hakları konusunda bu kurumlardaki yayın sayısının kayda değer olmasının sebebi olarak da çocuk hakları ile ilgili birimlerinin mevcut olması ve/ya lisansüstü eğitim programları yer alması olarak yorumlanabilir (Surrey County Council, t.y.; University College London, t.y.). Bununla birlikte ülke içerisinde yer alan diğer üniversitelerde çocuk haklarına yönelik çeşitli merkezlerin (London City Üniversitesi Çocuk ve Aile Hukuku Reformu Merkezi, İngiltere Stirling Üniversitesi Çocuk İyiliği/Refahı ve Koruma Merkezi, İngiltere Kent Üniversitesi Uluslararası Çocuk Koruma Merkezi) ve lisansüstü programlarının yaygın olarak bulunması etkili olabilir (Usta, 2020). Ayrıca 2002 yılında İngiltere de çocukların korunmasına ilişkin çeşitli yasal düzenlemeler neticesinde eğitim yasası oluşturulmuştur (Education Act, 2002). Amerika Birleşik Devletleri çocuk hakları evrensel beyannamesine taraf olmayan bir ülke durumunda olmasına rağmen bu konudaki yayın sıralamasında ikinci sıradadır. Bu durum Hindistan'dan sonra en çok üniversitenin ABD'de (3931) bulunmasıyla ve dünya üniversiteler sıralamasında pek çok ABD üniversitesinin araştırma bazında ön sıralarda olması ve dünyada en çok akademik yayın yapan ülkeler arasında ilk sırada olması ile ilişkilendirilebilir. Dünya üniversite sıralamasında ilk on üniversite içerisinde yedi üniversitesi bulunan ABD'deki üniversitelerin akademik makale üretme kapasitesinin oldukça yüksektir (SRJ, t.y.; Times Higher Education, 2024).

Çalışmada yapılan yayınların ortak yazarlık analizine bakıldığında ise ülkelerarası bağlantılı akademik yayın sayısına göre İngiltere ve ABD önde gelmektedir. Özellikle küreselleşmenin yaygınlaşması uluslararası araştırmacı hareketliliğini yaygınlaştırmıştır. Uluslararası araştırmacı gittiği ülkenin kültürüyle bir bağ kurarak ülkesine döndüğünde bu ilişkiyi devam ettirerek akademik işbirliği imkânını değerlendirebilmektedir. Dünya Bankası gelir gruplarına göre uluslararası öğrenci hareketliliğinden en yüksek payın Amerika Birleşik Devletleri, Birleşik Krallık ve Avustralya'ya ait olduğu belirtilmektedir (Yirci & Serin, 2022). ABD'nin Kanada ve diğer ülkelerle güçlü bağlar oluşturduğu görülmektedir. Bu durum Amerika'nın lisansüstü eğitim için en fazla tercih edilen ülke olmasıyla açıklanabilir. Farklı ülkelerden pek çok araştırmacı lisansüstü eğitim için burada öğrenim görmekte projelere dahil olmakta ve ülkelerine döndüklerinde de akademik işbirliğini sürdürmektedirler.

Bulgular nezdinde çocuk haklarına yönelik atıf sayılarına bakıldığında özellikle 2000'lerin ortasından başlayarak hızlı bir artış gözlenmektedir (Alderson, 2008; Fairhall & Woods, 2021; Gillett-Swan vd., 2023; Quennerted, 2013; Smith, 2015). BM Çocuk Hakları Sözleşmesinin yayınlanması sonrası ve özellikle de 2000'li yıllardan başlayarak konu ile ilişkili çalışmaların sayısındaki hızlı artış ve doğal olarak var olan alandaki çalışmalara atıf sayısındaki artışta da etkili olduğu söylenebilir.

Son olarak, ilgili araştırmalarda en çok kullanılan anahtar kelimelere bakıldığında en çok hak, çocuk, kanun, insan koruma ve katılım gibi kavramların öne çıktığı belirlenmiştir. Anahtar kelime ağı analizinde anahtar kelimelerden en sık kullanılan ve bağlantı gücü en yüksek olan "çocukların hakları", "çocuk hakları" ve "çocuklar" dır. Çocuk hakları genel itibari

ile bir şemsiye kavram olduğundan dolayı “çocukların hakları”, “çocuğun hakkı”, “çocuk” ve “hak” gibi kavramların en sık kullanılan kavramlar olması doğal olarak ortaya çıkan bir sonuçtur diyebiliriz. Bununla birlikte “katılım”, “çocuk koruma”, “çocuk refahı”, “çocuğa karşı şiddet” gibi anahtar kavramların da kullanıldığı belirlenmiştir. Çocukların ‘katılım’ hakkı – özellikle eğitimde – yoğunluklu olarak çalışma konusu olduğundan (Gillett-Swan vd., 2023; Hareket & Kartal, 2021) bu çalışmada da benzer bir sonuç olarak karşımıza çıkmıştır. Anahtar kelimelerin sosyal ağ analizine bakıldığında ise güncel olarak hala devam etmekte olan veya yakın geçmişte yaşanmış ve çocuğun günlük yaşantısını direkt veya dolaylı olarak etkilemeye devam eden bazı durum olgularla ilişkili kavramların ortaya çıktığı görülmektedir. Bunlar; “covid-19”, “teknoloji”, “korunma”, “iklim değişimi”, “istismar”, “mülteci” gibi kavramlar olarak sıralanabilir.

Sonuç olarak “çocuk hakları” kavramı güncelliğini ve önemini koruyan bir araştırma alanı olarak ortaya çıkmaktadır. Ülkemiz açısından değerlendirildiğinde “çocuk hakları” temasına yönelik yayın yapan “Disiplinlerarası Çocuk Hakları Araştırma Dergisi”, “Çocuk Hakları ve Eğitimi Dergisi” bulunmaktadır. Çocuk haklarına yönelik Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı altında “Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü”ne bağlı Çocuk Hakları Daire Başkanlığı ve sınırlı sayıda ki üniversitede araştırma ve uygulama merkezi bulunmaktadır. Bununla birlikte bu araştırma kapsamında ortaya konulan sonuçlar değerlendirildiğinde WoS veri tabanında Türkiye menşeli üniversite, kurum, süreli yayın ve yazar bazında sıralamalarda yer almadığı belirlenmiştir. Özellikle son yıllarda çeşitli nedenlerle göç etmek zorunda kalan ailelerin çocukları pek çok haktan mahrum kalmaktadırlar. Bu durum dikkate alındığında çocuk hakları teması altında mülteci çocukları merkeze alan çalışmalara daha çok yer verilebilir. Ülkemiz açısından değerlendirildiğinde mülteci çocukların sayısındaki artışın, bu çocukların başta barınma olmak üzere, eğitim ve sosyal yaşama katılımlarında pek çok problemi de beraberinde getirdiği görülmektedir. Bu nedenle bu konuya yönelik uluslararası görünürlüğü yüksek çalışmaların yapılması önemli görülmektedir. Bu yönüyle bu araştırma “çocuk hakları” kavramına yönelik yürütülen araştırmalara bütüncül bir bakış açısı sunması ve gelecekteki olası çalışma konularına yönelik bir projeksiyon tutması açısından önemli bir veri kaynağını teşkil etmektedir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Araştırma sürecinde yazarların ortak ve eşit katkı sağladığını beyan ederiz.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın planlanması, uygulanması, verilerin toplanması ve bulguların yorumlanarak makalenin yazılması aşamalarının hiçbirisinde herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederiz.

Kaynakça

- Adriaanse, L.S., & Rensleigh, C.W. (2011, September 14-16). Content versus quality: a Web of Science, Scopus and Google Scholar comparison. In A. Koch and P.A. van Brakel (Eds.), *Proceedings of the 13th Annual Conference on World Wide Web Applications* (pp.5-18). Cape Peninsula University of Technology. Retrieved February 1, 2022, from <https://ujcontent.uj.ac.za/esploro/outputs/9910707607691>
- Akrami, F., Zali, A.R., & Abbasi, M. (2022). Entanglement of the rights of the child, well-being, and justice: a conceptual framework for child protection and well-being. *International Journal of Medical Toxicology and Forensic Medicine*, 12(2), E36827. Retrieved March 1, 2023, from <https://doi.org/10.32598/ijmtfm.v12i2.36827>
- Alderson, P. (2008). *Young children's rights: Exploring beliefs, principles and practice*. Jessica Kingsley Publishers.
- Boyle, F., & Sherman, D. (2006). Scopus: The product and its development. *The Serials Librarian*, 49(3), 147-153. Retrieved September 22, 2020, from https://doi.org/10.1300/J123v49n03_12
- Brittle, R., & Desmet, E. (2020). Thirty years of research on children's rights in the context of migration: Towards increased visibility and recognition of some children, but not all?. *The International Journal of Children's Rights*, 28(1), 36-65. Retrieved March 18, 2023, from <https://doi.org/10.1163/15718182-02801008>
- Child Abuse and Neglect (t.y). *Aims and scope*. <https://www.sciencedirect.com/journal/child-abuse-and-neglect/about/aims-and-scope>
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W.M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: an overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 285-296. Retrieved June 2, 2023, from <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.070>
- Education Act (2002). *Education Act 2002*. <https://education-uk.org/documents/acts/2002-education-act.html>
- Edmonds, B.C., & Fernekes, W.R. (1996). *Children's rights: A reference handbook (Contemporary World Issues)*. ABC-CLIO, Inc.
- Fairhall, N., & Woods, K. (2021). Children' views on children's rights: A Systematic literature review. *The International Journal of Children's Rights*, 29, 835-871.
- Falagas, M.E., Pitsouni, E.I., Malietzis, G.A., & Pappas, G. (2008). Comparison of PubMed, Scopus, Web of Science, and Google Scholar: strengths and weaknesses. *The FASEB Journal*, 22, 338-342. Retrieved May 13, 2022, from <https://doi.org/10.1096/fj.07-9492LSF>
- Gillett-Swan, J, Quennerstedt, A., & Moody, Z. (2023). Theorizing in educational children's rights research: A systematic review of publications 2012-2021. *The International Journal of Children's Rights*, 31, 137-166. Retrieved December 11, 2023, from <https://doi.org/10.1163/15718182-31010003>
- Goldhagen, J., Clarke, A., Dixon, P., Guerreiro, A.I., Lansdown. G., & Vaghri, Z. (2020). Thirtieth anniversary of the UN Convention on the Rights of the Child: Advancing a child rights-based approach to child health and well-being. *BMJ Paediatrics Open*, 4(1), e000589. Retrieved June 2, 2023, from <https://doi.org/10.1136/bmjpo-2019-000589>
- Hareket, E., & Kartal, A. (2021). An overview of research on children's rights in primary school: A meta synthesis. *Children and Youth Services Review*, 131, 106286. Retrieved August 20, 2023, from <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106286>

- Hellden, D., Andersson, C., Nilsson, M., Ebi, K.L., Friberg, P., & Alfvén, T. (2021). Climate change and child health: a scoping review and an expanded conceptual framework. *Lancet Planet Health*, 5, 164-175.
- Kim, E.K., Furlong, M.J., Ng, Z.J., & Huebner, E.S. (2020). Child well-being and children's rights: balancing positive and negative indicators in assessments. B.K. Nastasi, S.N. Hart, & S.C. Naser (Ed.) *International Handbook on Child Rights and School Psychology* (157-173). Springer. Retrieved May 30, 2023, from https://doi.org/10.1007/978-3-030-37119-7_11
- Koller, D., Grossi M., van den Heuvel, M., & Wong, P. (2023). Hiding and seeking: children's lived experiences during COVID-19. *Children & Society*, 37, 144-161. Retrieved January 5, 2023, from <https://doi.org/10.1111/chso.12590>
- Nottingham, E., Stockman, C., & Burke, M. (2022). Education in a datafied world: balancing children's rights and school's responsibilities in the age of Covid 19. *Computer Law & Security Review*, 45. Retrieved May 20, 2024, from <https://doi.org/10.1016/j.clsr.2022.105664>
- Quennerstedt, A. (2013). Children's rights research moving into the future – challenges on the way forward. *International Journal of Children's Rights*, 21, 233 – 247. Retrieved July 23, 2023, from <https://doi.org/10.1163/15718182-02102006>
- Raisig, L. M. (1962). Statistical bibliography in the health sciences. *Bulletin of The Medical Librery Association*, 50(3), 450-61. Retrieved July 15, 2022, from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC197860/pdf/mlab00192-0151.pdf>
- SJR – Scimago Journal & Country Ranking (n.d.). International Scientific Journal & Country Ranking. Retrieved May 26, 2024, from <https://www.scimagojr.com/countryrank.php?area=3300>
- Smith, A.B. (2015). Rights, research and policy. A.B. Smith (Ed.), *Enhancing children's rights: connecting research, policy and practice* (3-14). Palgrave Macmillan.
- Surrey County Council (t.y.). *Children, families and lifelong learning*. Retrieved May 26, 2024, from <https://www.surreycc.gov.uk/council-and-democracy/departments/children-families-lifelong-learning-and-culture>
- Tata Institute of Social Sciences (t.y.) *Overview*. Retrieved September 2, 2023, from <https://tiss.edu/about-tiss/overview/>
- Times Higher Education (2024). *World University Rankings 2024*. Retrieved May 26, 2024, from <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2024/world-ranking>
- Tisdall, E. K. M., & Morrison, F. (2023) Children's human rights under COVID-19: learning from children's rights impact assessments. *The International Journal of Human Rights*, 27 (9-10), 1475-1491. Retrieved September 10, 2023, from <https://doi.org/10.1080/13642987.2022.2036135>
- Toros, K. (2020). A systematic review of children's participation in child protection decision-making: Tokenistic presence or not?. *Children & Society*. 35(3), 395-411. Retrieved June 18, 2023, from <https://doi.org/10.1111/chso.12418>
- UN (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Retrieved May 26, 2020, from <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- UNICEF (t.y.). *Çocuk Haklarına Dair*. <https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme> adresinden 09.06.2022 tarihinde erişilmiştir.

- UNICEF (2007). *Çocuk hakları ve gazetecilik uygulamaları hak temelli perspektif*. Retrieved Mart 30, 2022, from <https://www.unicef.org/turkiye/media/3966/file/%C3%87OCUK%20HAKLARI%20VE%20GAZETE%20YAYINLARI%20UYGULAMALARI%20HAK%20TEMELL%20PERSPEKTIF.pdf>
- University of London (t.y.). *Our federation*. Retrieved April 12, 2024, from <https://www.london.ac.uk/federation>
- University College London (UCL) / London's Global University (t.y.). Retrieved April 12, 2024, from <https://www.ucl.ac.uk/laws/study/llm-master-laws/modules-2021-22/children-and-their-rights-laws0275>
- Usta, S. (2020). *Akademide çocuk hakları*. Raoul Wallenberg Institute, İstanbul. Retrieved April 12, 2024, from <https://rwi.lu.se/wp-content/uploads/2020/12/Childrens-rights-in-academia-in-Turkey.pdf>
- Yirci, R., ve Serin, S. (11-15 Mayıs 2022). Yüksek öğretimde uluslararası öğrenci hareketliliği. A. Çelik ve M. Koçali (Ed.), *XIII. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu Eyfor XIII Tam Metin Bildiriler kitabı* içinde (ss. 951-968). Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği. https://www.researchgate.net/publication/376170881_Yuksele_Ogretimde_Uluslararası_Oğrenci_Hareketliliği adresinden 10.06.2023 tarihinde erişilmiştir.

Extended Abstract

Introduction

At the beginning of 1900, children's rights were positioned under human rights, however gradually the idea of 'giving more attention to the child' emerged. Moreover, in 1898, the Convention on the Rights of the Child was adopted by the United Nations General Assembly (UNICEF, t.y.). In the consequent years after the adoption of the Convention, there has been a gradual rise in research on children's rights. However, whether there are enough studies done on children's rights or how these studies improve the quality of children's lives across the globe is subject to discussion.

This study aims to analyze the scientific papers on children's rights indexed in the Web of Science (WoS) Core Collection database. The following are the research questions for this study:

1. What is the numerical distribution of articles published on children's rights by year?
2. What is the distribution of articles published on children's rights according to the languages they are written in?
3. How is the distribution of articles published on children's rights according to the institutions where the authors work?
4. What is the distribution of articles published on children's rights according to the sources of their publication?
5. How is the distribution of articles published on children's rights according to the countries in which they were published?
6. What is the number of citations of articles published on children's rights by year?
7. What are the most frequently used keywords in academic studies published on children's rights?

Method

The survey model, one of the descriptive methods, was used through bibliometric analysis. The Web of Science (WoS) Core Collection was selected as the database for this purpose and in the search query "child right" term was used. In terms of types of documents, only scientific articles were selected, and no time frame was set for the publication date. However, the earliest papers emerged in 1981. A total of 1039 papers published between 1981 – 2022 in the WoS Core collection were analyzed for this study. The findings of this research are presented as graphics, percentages, frequencies, word clouds through WordArt, and social web images through VoSviewer (1.6.16).

Findings

Findings for the first research questions show that the highest number of papers were published in 2021 and 2018, followed by 2019 and 2020, consecutively. Therefore, the results of publication by year show that research on children's rights has been intensified in recent years. The second question was inquiring about the language of the publications and no language limitation was put in the search criteria. Results show English was the most used

language with %96, followed by Spanish with %2. The third question inquired about the institutions where the authors worked. London University (England), Tata Social Sciences Institute (India), and Edinburg University (Scotland) are the first three universities of authors workplace who published papers on children's rights. The next question was about the journal (source) that published children's rights-related papers. With %47 'International Journal of Children's Rights' is in first place and %2 'Child Abuse and Neglect' and 'Rights Based Direct Practice with Children' are second and third consecutively. The results for the fifth question that inquired about the countries where children's rights studies are published showed that England, the United States, and Australia are the first three countries consecutively which hold the most number of publications. The next question inquired about the citation index by year and the results showed that until 2007 the number of citations was quite low, and after 2007 the number gradually increased to the highest number in 2020. The last research question of this study was about the keywords used in children's rights-related published journal papers. 'Children's rights' was the most frequently used keyword, followed by 'child right', 'children' 'participation' and 'child protection'.

Conclusion and Discussion

There has been a rise in studies of children's rights in recent years. The declaration of the United Nations Convention on the Rights of the Child in 1989 has greatly contributed to this rise (Alderson, 2008; Fairhall & Woods, 2021; Gillett-Swan et.al., 2023; Quennerted, 2013; Smith, 2015). However, wars, conflicts, migration, and covid-19 that happened in recent years may also be the reason for this rise. It is well known that one of the most vulnerable and negatively affected individuals in such big-scale occurrences are children. The results of this study also show that there was a rapid rise in the number of studies on children's rights after 2005 and in the last 5 years the number has escalated.

The most used language for publications emerged as English (%96) which can be explained as the English language to be used as the most common academic language. Moreover, the WoS database commonly holds journals in the English language and that may be another factor. Another result was that the University of London, the Tata Institute of Social Sciences, and the University of Edinburgh were the institutions with the most published researchers on children's rights. All those institutions either have graduate programs on children's rights or have departments related to children's studies.

On the other hand, "International Journal of Children's Rights", "Child Abuse Neglect" and "Rights Based Direct Practice with Children" are the journals with the highest number of academic publications. Since all these journals prioritize children's welfare in their 'Aims and Scope', it is no surprise that they are in the first three academic publications on children's rights. In terms of the countries that produce the most academic publications on the subject were England and USA. Four academic institutions in England are also at the top list of institutions that hold the highest number of publications on children's rights. Furthermore, there are many other institutions in England that specifically study child-related issues (Usta, 2020). The USA, on the other hand, has the second-highest number of higher education institutions and holds the highest number of academic publications in social sciences across the world (SJR, n.d.; Times Higher Education, 2024).

The results also revealed that, especially after 2007 there is an increasing number of citations on children's rights. This result is also parallel to the rise in the number of publications since 2005. Since the number of publications on children's rights has been gradually rising since the mid-2000 the number of citations has been as well. Finally, the most commonly used keywords in the papers are "children's rights", "children's rights" and "children". Furthermore, 'participation', 'child protection', and 'child welfare' were among the most common words used in academic papers.

This study in general shows that children's rights have been and will be studied by many researchers throughout the world. In Turkey, two journals focus on children's rights and related subjects as their 'aims and scope'. On the other hand, there is one government-based (the Ministry of Family, Labour and Social Services, Directorate General of Child Services, Department of Children's Rights) and some university-based children's rights departments. The results of this study show that none of the Turkey-based studies, researchers, institutions, and journals were at the top of the lists provided here. Based on the results of this study we suggest that in Turkey there is a need for more research on all areas of children's rights of both native and immigrant children. This study may offer insights for researchers interested in children's rights.

Contribution Rate of the Researchers

All researchers contributed equally.

Statement of Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest.