

# NİTEC

JOURNAL OF CURRICULUM AND  
EDUCATIONAL STUDIES



ISSN: 2980-2709

VOLUME: 1

NUMBER: 1



In memory of those we lost in the Kahramanmaraş  
earthquakes on February 6, 2023

**License Owner, Editorial Manager and Editor**

Asst. Professor Kadir KAPLAN

**Editor in Chief**

Asst. Professor Tunahan FİLİZ

**Editor Assistants**

Asst. Professor Bahadır GÜLDEN

**Field Editors**

Assoc. Professor Alper ASLAN

Asst. Professor Metin KAYA

Asst. Professor Seda AKTI ASLAN

Dr. Nesime ERTAN ÖZEN

Dr. Okay DEMİR

**Board of Editorial Advisor**

Professor Ahmet KAYA (Kahramanmaraş Sütçü İmam University)

Professor Aytekin İŞMAN (Sakarya University)

Professor Bahar OTCU-GRİLLMAN (Mercy College)

Professor Figen AKÇA (Uludağ University)

Professor Foued LAROSSI (Université de Rouen Normandie)

Professor Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL (Kütahya Dumlupınar University)

Professor Gıyasettin AYTAŞ (Gazi University)

Professor Gönül GÜNEŞ (Trabzon University)

Professor Hikmet YAZICI (Trabzon University)

Professor İjlal OCAK (Afyon Kocatepe University)

Professor İsmail SEÇER (Atatürk University)

Professor İsmet ÇETİN (Gazi University)

Professor Kemalettin DENİZ (Gazi University)

Professor Levent MERCİN (Kütahya Dumlupınar University)

Professor Mehmet Ali AKINCI (Université de Rouen Normandie)

Professor Mehmet Barış HORZUM (Sakarya University)

- Professor Muammer NURLU (Gazi University)
- Professor Muhammet Fatih KANTER (Kilis 7 Aralık University)
- Professor Murat İSKENDER (Sakarya University)
- Professor Musa ÇİFCİ (Uşak University)
- Professor Mustafa KOÇ (Düzce University)
- Professor Mustafa YILMAZLAR (Sakarya University)
- Professor Neşe GÜLER (İzmir Demokrasi University)
- Professor Orhan ÇAKIROĞLU (Trabzon University)
- Professor Selami YANGIN (Recep Tayyip Erdoğan University)
- Professor Taner ALTUN (Trabzon University)
- Professor Christel TRONCY (Université de Rouen Normandie)
- Professor Tuncay AYAS (Sakarya University)
- Professor Veronique MIGUEL ADDISU (Université de Rouen Normandie)
- Professor Yakup YILMAZ (İstanbul Medeniyet University)
- Assoc. Professor Alper ASLAN (Munzur University)
- Assoc. Professor Efecan KARAGÖL (Zonguldak Bülent Ecevit University)
- Assoc. Professor Eyüp ÇELİK (Sakarya University)
- Assoc. Professor Fatma ALTUN KOBUL (Trabzon University)
- Assoc. Professor Faysal Okan ATASOY (Süleyman Demirel University)
- Assoc. Professor Mehmet KAYA (Sakarya University)
- Assoc. Professor Muhammed Raşit MEMİŞ (Ondokuz Mayıs University)
- Assoc. Professor Muharrem ÖZDEN (Trakya University)
- Assoc. Professor Oylum AKKUŞ İSPİR (University of Maryland Baltimore County)
- Assoc. Professor Önder BALTACI (Kırşehir Ahi Evran University)
- Assoc. Professor Salih AKYILDIZ (Trabzon University)
- Assoc. Professor Tuba AYDOĞDU İSKENDEROĞLU (Trabzon University)
- Assoc. Professor Yakup ALAN (Kilis 7 Aralık University)
- Asst. Professor Bayram ÇETİNKAYA (Afyon Kocatepe University)
- Asst. Professor Mahmut BABACAN (Marmara University)



Asst. Professor Seda AKTI ASLAN (Fırat University)

Asst. Professor Serkan CENGİZ (Ağrı İbrahim Çeçen University)

Dr. Ahmet ÇELİK (Ministry of Education)

Dr. Okay DEMİR (Ministry of Education)

**Responsible for Foreign Language**

M Sc. Onur KAVAS (Ministry of Education)

**Responsible for Revision**

M Sc. Hasan Can GÜRSOY (Ministry of Education)

M Sc. Kübra KAVAS (Ministry of Education)

M Sc. Mehmet Önder KARACAOĞLU (Ministry of Education)

**Manuscript Editor**

Res. Assist Mustafa ÖZGÖL



**Reviews of Number**

Dr. Adem YILMAZ

Dr. Aydın SÖYLEMEZ

Dr. Hülya SÖNMEZ

Dr. İhsan AKEREN

Dr. Melek SÜLER

Dr. Metin KAYA

Dr. Mustafa DEMİR

Dr. Mustafa Kerim ŞİMŞEK

Dr. Rasim TARAKÇI

## CONTENTS / İÇİNDEKİLER

Ahmet ÇELİK

SOSYAL MEDYADA MATEMATİK ÖĞRETMENLİĞİ VE MATEMATİK ÖĞRETMENİ  
KAVRAMLARINA YÖNELİK ALGILARIN ANALİZİ: KATILIMCI SÖZLÜKLER ÖRNEĞİ  
(*Araştırma Makalesi/ Research Article*)

ANALYSIS OF PERCEPTIONS ON THE CONCEPT OF MATHEMATICS TEACHING AND  
MATHEMATICS TEACHERS IN SOCIAL MEDIA: AN EXAMPLE OF PARTICIPATORY  
DICTIONARIES

1-21

Alaattin CİMİNLİ

AKRAN ZORBALIĞINA ŞAHİT OLAN ÖĞRENCİLERİN ALGILARI  
(*Araştırma Makalesi/ Research Article*)

PERCEPTIONS OF STUDENTS WHO WITNESS PEER BULLYING

22-52

Sümeyra Zeynep ET

ORTAOKUL FEN BİLİMLERİ DERS KİTABI ETKİNLİKLERİNİN SOSYOBİLİMSEL  
KONULAR AÇISINDAN İNCELENMESİ: BİR DOKÜMAN ANALİZİ

(*Araştırma Makalesi/ Research Article*)

ANALYSIS OF SECONDARY SCHOOL SCIENCE TEXTBOOK ACTIVITIES IN TERMS OF  
SOCIOSCIENTIFIC ISSUES: A DOCUMENT ANALYSIS

53-80

Lokman KOÇAK

ERGEN BİREYLERDE SİBER SAĞLIK FARKINDALIĞI İLE BENLİK ALGISI ARASINDAKİ  
İLİŞKİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

*(Araştırma Makalesi/Research Article)*

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN CYBER WELLNESS AWARENESS  
AND SELF-PERCEPTION IN ADOLESCENTS

81-102

Emirhan AKTAŞ

TÜRKİYE'DE ŞEMA TERAPİ İLE İLGİLİ YAPILMIŞ LİSANSÜSTÜ TEZLERİN  
İNCELENMESİ

*(Derleme Makalesi/Review Article)*

EXAMINATION OF GRADUATE THESIS RELATED TO SCHEMA THERAPY IN TURKEY

103-122

Osman DEMİREL

BAHADIR GÜLDEN. TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİL-KÜLTÜR İLİŞKİSİ VE SOKÜM'ÜN  
TÜRKÇE DERS KİTAPLARINA YANSIMALARI. DORA YAYINCILIK, 2020

*(Kitap İncelemesi/Book Review)*

BAHADIR GULDEN. LANGUAGE-CULTURE RELATIONSHIP IN TURKISH TEACHING  
AND INTANGIBLE CULTURAL HERITAGE REFLECTIONS ON TURKISH TEXTBOOKS.  
DORA PUBLISHING, 2020.

123-130

Değerli Okuyucular,

Başarı ve eğitim yolunda idealleri olan akademisyenlerin girişimleriyle ortaya çıkan dergimizin Eğitim Bilimleri alanına yeni bir soluk getirmesini bekliyoruz. Başlangıçlar her zaman için zor ve sancılı olur ancak her zorlukla birlikte bir kolaylık vardır. Bir ekip ruhuyla çıktığımız bu yolda başarı merdivenlerini adım adım yürüyeceğiz. Siz değerli okuyucularımızla hedeflediğimiz noktaya emin adımlarla ilerleyeceğiz...

Türkiye, 6 Şubat'ta Kahramanmaraş merkezli 11 ili etkileyen art arda meydana gelen iki büyük depremle sarsıldı. Sonrasında da devam eden depremler büyük yıkımlara, binlerce ölüm ve yaralanmalara yol açtı. Pazarcık merkezli 7,8 büyüklüğündeki ilk deprem Anadolu topraklarında gerçekleşen en büyük ikinci deprem ve yüzey dalgası büyüklüğü ölçüğüne göre Türkiye Cumhuriyeti tarihinde kaydedilen en büyük deprem olarak kayıtlara geçti. OJCES editör kurulu olarak dergimizin ilk sayısını depremlerde kaybettiklerimiz anısına çıkarıyoruz. Dergimizin ilk sayısının "Kapak" tasarımında depremlerde yaşanan acılara ve kayıplara dikkat çekilmiştir. Bu anlamda depremden etkilenen insanımızın acısına ortak olduğumuzu ifade etmek için siyah zemin üzerine kurtarma çalışmalarına yer aldığı bir kapak tasarımı oluşturulmuştur. Siyah zemin üzerindeki yazılar umudun rengi olan beyaz ile renklendirilmiştir. Bu sayede, zorlu günlerden aydınlık günlere mesajı verilmiştir. Millet olarak zorlu günlerde sergilenen yardımlaşma ve dayanışma örneğiyle tüm insanlığa rol model olmaktayız. Hep birlikte bu zorluğun da üstesinden geleceğiz. Bu vesileyle depremlerde kaybettiğimiz vatandaşlarımıza Allah'tan rahmet, geride kalanlarına sabır ve başsağlığı, depremlerde yaralanan vatandaşlarımıza acil şifalar diliyoruz.

Haziran ayı itibariyle sizlerle buluşan ilk sayımızda altı makale yer almaktadır. Sayıda yer alan ilk makale, ortaöğretim düzeyinde akran zorbalığına şahit olan öğrencilerin akran zorbalığına ilişkin görüşlerinin incelendiği "Akran Zorbalığına Şahit Olan Öğrencilerin Algıları" isimli makedir. İkinci makale, ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında yer alan etkinliklerde sosyobilimsel konulara yer verilme durumunun gerekçeli bir şekilde incelendiği "Ortaokul Fen Bilimleri Ders Kitabı Etkinliklerinin Sosyobilimsel Konular Açısından İncelenmesi: Bir Doküman Analizi" isimli makedir. Üçüncü makale, sosyal medya platformlarından katılımcı sözlük yazarlarının matematik öğretmenliğinin mesleki



özelliklerine ve matematik öğretmenin kişilik özelliklerine ilişkin algılarının sunulduğu “Sosyal Medyada Matematik Öğretmenliği ve Matematik Öğretmeni Kavramlarına Yönelik Algıların Analizi: Katılımcı Sözlükler Örneği” adlı makaledir. Dördüncü makale, Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi üzerinden şema terapi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelendiği “Türkiye’de Şema Terapi ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi” adlı makaledir. Beşinci makale, ergen bireylerde siber sağlık farkındalığı ile benlik algısı arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği “Ergen Bireylerde Siber Sağlık Farkındalığı ile Benlik Algısı Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli makaledir. Sayının son makalesinde bir kitap tanıtımı yapılmıştır. Makalede, Türkçe ve Türk kültürüne ilgi duyan bireylerin faydalanabileceği bir kaynak olarak düşünülen “Türkçe Öğretiminde Dil-Kültür İlişkisi ve SOKÜM’ün Türkçe Ders Kitaplarına Yansımaları” isimli eser incelenmiştir.

Dergimizin ilk sayısında (1/1) yayımlanan makalelerin eğitim bilimleri alanında çalışan ve bu alana ilgi duyan bilim insanlarına faydalı olması dileğiyle...

Yazarlarımıza, hakemlerimize, yayın ve danışma kurulu üyelerine ve OJCES editör kurulu mensuplarına teşekkür ederiz.

Dr. Öğr. Üyesi Tunahan FİLİZ

Editör

Dear Readers,

We expect our journal, which emerged with the initiatives of academics who have ideals in the way of success and education, to bring a new breath to the field of Educational Sciences. Beginnings are always difficult and painful, but with every difficulty there is an ease. We will walk the ladder of success step by step on this path we set out with a team spirit. We will take firm steps forward to the point we aim with you, our valuable readers...

On February 6, Turkey was shaken by two consecutive earthquakes centered in Kahramanmaraş and affecting 11 provinces. The earthquakes that followed caused massive destruction and thousands of deaths and injuries. The first earthquake, centered in Pazarcık with a magnitude of 7.8, was recorded as the second largest earthquake in Anatolia and the largest earthquake recorded in the history of the Republic of Turkey on the surface wave magnitude scale. As the editorial board of OJCES, we are publishing the first issue of our journal in memory of those we lost in the earthquakes. The "Cover" design of the first issue of our magazine draws attention to the suffering and losses experienced in earthquakes. In this sense, a cover design with rescue operations on a black background was created to express that we share the pain of our people affected by the earthquake. The writings on a black background are colored with white, the color of hope. In this way, the message was given from difficult days to bright days. As a nation, we are a role model for all humanity with the example of solidarity and solidarity exhibited in difficult days. Together we will overcome this challenge. On this occasion, we wish God's mercy to the citizens we lost in the earthquakes, patience and condolences to those left behind, and a speedy recovery to those injured in the earthquakes.

Our first issue, which is available to you as of June, contains six articles. The first article in the issue is the article titled "Perceptions of Students Who Witness Peer Bullying" in which the views of students who witnessed peer bullying at the secondary education level on peer bullying are examined. The second article is titled "Analysis of Secondary School Science Textbook Activities in Terms of Socioscientific Issues: A Document Analysis", which examines the inclusion of socioscientific issues in the activities in secondary school science textbooks in a reasoned manner: A Document Analysis". The third article, "Analysis of Perceptions on The Concept of Mathematics Teaching and Mathematics Teachers in Social Media: An Example of

Participatory Dictionaries", presents the perceptions of participant dictionary writers from social media platforms about the professional characteristics of mathematics teaching and the personality traits of mathematics teachers: The Case of Participatory Dictionaries". The fourth article is "Examination of Graduate Thesis Related to Schema Therapy in Turkey", which examines graduate theses on schema therapy through the National Thesis Center of the Council of Higher Education (YÖK). The fifth article is "Investigation of the Relationship Between Cyber Wellness Awareness and Self-Perception in Adolescents" in which the relationship between cyber health awareness and self-perception in adolescents is examined in terms of various variables. The last article of the issue is a book review. In the article, the work titled " Language-Culture Relationship in Turkish Teaching and Intangible Cultural Heritage Reflections on Turkish Textbooks", which is considered as a resource that individuals interested in Turkish and Turkish culture can benefit from, is examined.

We hope that the articles published in the first issue (1/1) of our journal will be useful for scientists working in the field of educational sciences and interested in this field.

We would like to thank our authors, reviewers, members of the editorial and advisory boards, and members of the OJCES editorial board.

Asst. Professor Tunahan FİLİZ

Editor

**ARAŞTIRMA**

**Açık Erişim**

**Sosyal Medyada Matematik Öğretmenliği ve Matematik Öğretmeni Kavramlarına  
Yönelik Algıların Analizi: Katılımcı Sözlükler Örneği**

**Ahmet ÇELİK\***

**Öz**

Bu çalışmada sosyal medya platformlarından katılımcı sözlük yazarlarının matematik öğretmenliğinin mesleki özelliklerine ve matematik öğretmenin kişilik özelliklerine ilişkin algıları sunulmuştur. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi deseninde tasarlanan çalışmanın verileri, kullanıcıların en çok tercih ettiği katılımcı sözlükler arasında yer alan ekşi sözlük, instela sözlük, uludağ sözlük ve inci sözlük internet sitelerinde yapılan yorumlardan elde edilmiştir. Bu kapsamda matematik öğretmeni başlığında yapılmış toplam 162 girdi (entry) ile matematik öğretmenliği başlığı altında yapılmış toplam 60 girdi dikkate alınmıştır. Toplanan verilerin içerik çözümlemesi yapılmış ve bulguların sunumunda frekans verilerinden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre birçok katılımcı sözlük yazarları matematik öğretmenliğinin yüksek öğretim kurumları sınavında yüksek puan almayı gerektiren bir bölüm olarak tanımlarken lisans eğitimini zorlayıcı olarak görmekte ve atama sayılarını yetersiz bulmaktadırlar. Sözlük yazarlarına göre matematik öğretmenliği mesleki olarak yüksek beklenti içeren yorucu bir iş alanıdır. Ayrıca sözlük yazarlarının matematik öğretmenlerinin kişilik özelliklerine yönelik algılarının çoğunlukla olumsuz olduğu ancak bazı yazarların birtakım avantajlar içermesi nedeniyle matematik öğretmeni olma isteklerini dile getirdikleri saptanmıştır. Çalışmanın sonuçları doğrultusunda matematik öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini ve olumlu kişisel özelliklerini geliştirmeleri önerilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Katılımcı sözlükler, matematik öğretmeni, matematik öğretmenliği

**Makale Geçmişi**

**Geliş:**14/04/2023  
**Düzeltilme:**01/05/2023  
**Kabul:**10/05/2023

\* Dr, MEB, 0000-0001-5145-7041, Giresun, Türkiye, celikahmetcelik@gmail.com

**Atıf için:** Çelik, A. (2023). Analysis of perceptions on the concept of mathematics teaching and mathematics teacher in social media: An example of participatory dictionaries. *OJCES*, 1(1), 1-21. 10.5281/zenodo.8101887

## Giriş

Toplumsal değerlere yön veren ve kültürel değişimleri tetikleyen bilişim teknolojilerinin bireylere sunduğu internet sistemi, zaman ve mekan algısını değiştirerek bireylerin iletişim şekillerini, gündelik rutinlerini ve sosyalleşme biçimlerini derinden etkilemiştir (Demir, 2022; Öztekin, 2015). Özellikle web 2.0 gibi ikinci nesil internet veya sosyal paylaşım siteleri olarak da adlandırılan yeni nesil ağların kullanıcılara sunduğu çift yönlü iletişim kurabilme, veri paylaşabilme ve interaktif etkileşimde bulunabilme fırsatı, küresel ölçekte dijital dönüşümü tetiklemiştir (Balaji & Murthy, 2019; Smith, 2011). Mobil cihazların yaygınlaşmasıyla birlikte yediden yetmişe bütün bireylerin günlük aktiviteleri arasında yerini alan sosyal paylaşım platformlarında bireyler yeni nesil web teknolojisinin dinamik yapısını kullanarak içerik üretme, fikir paylaşma, yorum yapma, interaktif ortamda öğrenme ve öğretme gibi birçok süreci yöneterek dijital kültürü beslemektedir. Günümüzde bireylerin neredeyse yüz yüze iletişimden daha fazla zaman ayırdığı Facebook, Twitter, Youtube, WhatsApp gibi sosyal medya platformlarının yanı sıra Ekşi sözlük, İTÜ sözlük, Uludağ sözlük ve İnci sözlük gibi katılımcı sözlükler de birer sosyal paylaşım siteleri olarak oldukça rağbet görmektedir (Üngüren, 2019; Yücel & Alık, 2020).

Sözlük kelimesinin anlamından ilham alınarak geliştirilen ve dijital katılımlı sözlükler olarak da ifade edilen katılımcı sözlükler kullanıcıların etkileşimiyle sürekli gelişen bir web 2.0 projesi olarak ifade edilmektedir (Duman & Özdoğan, 2018; Lynn et al., 2019; Üngüren, 2019). Bir dijital kültür oluşturma örneği olan katılımcı sözlüklerde yazar olarak tanımlanan üyeler belirli bir konu, kavram, durum, gündem, deneyim, gözlem, olay veya kişiler hakkında başlık açarak açıklama (entry) yapabilmektedirler. Diğer yazarların da açılan başlıklarda görüş bildirme veya diğer yazarlara yanıt verme hakkına sahip olduğu bu interaktif platformda herhangi bir konu veya ifade sınırlaması bulunmamaktadır. Akıllı mobil cihaz kullanımının yaygın olduğu günümüzde bireyler kolaylıkla bu tür sosyal medya platformlarına ulaşabilme, herhangi bir sınırlamaya maruz kalmadan üretilen içeriklere müdahale ederek duygu ve düşüncelerini özgür bir ortamda ifade edebilme fırsatına sahiptirler (Demir, 2022; Üngüren, 2019; Lynn et al., 2019; Yaşa & Öksüz, 2020). Yazarlarca yapılan her türlü açıklama veya yorumlar yazarların kendi görüşlerini yansıttığından dolayı gerçekliği ve güvenilirliği de sorgulanmamaktadır (Yıldırım & Başer, 2016). Özellikle yazarlar tarafından açılan başlıklarda üretilen içeriklerin denetime tabi tutulmadan doğrudan yayınlanmasından dolayı birtakım eleştirilere maruz kalmakta ve hukuki sorunlara (Yücel & Arık, 2020) da yol açabilmektedir. Ülkemizde ilk örneğine 1999 yılında yayın hayatına başlayan ekşi sözlük ile rastlanan katılımcı sözlüklerin özellikle dijital yerliler olarak nitelendirilen genç nesil tarafından rağbet görmesinin ardından instela sözlük, uludağ sözlük, inci sözlük ve cogito sözlük gibi diğer katılımcı sözlüklerde yayına başlamıştır. Bu çalışmada kullanıcılar tarafından en çok tercih edilen sözlükler olarak ön plana çıkan ekşi sözlük, instela sözlük (2015 yılından önce İTÜ sözlük adıyla yayın yapmaktaydı), Uludağ sözlük ve İnci sözlük siteleri dikkate alınmıştır. Eğitim, sağlık, sanat, teknoloji ve iş dünyasından siyasete kadar birçok farklı alanda başlıkların açıldığı bu katılımcı platformlarda görüş çeşitliliğinin yanı sıra kamuoyu oluşturabilecek kadar geniş kitlelerce takip edilmesi nedeniyle son yıllarda söylem ve içerik bağlamında akademik çalışmalara da konu olmakta ve veri toplama sürecinde veri tabanından yararlanılmaktadır (Kaya, 2020; Üngüren, 2019).

Katılımcı sözlük gibi interaktif veri tabanına sahip platformlarda birçok sektörle ilgi konu başlıkları açıldığı gibi eğitim iş alanına özgü alanlarda da birçok konu başlıkları açılmıştır. Bu web sitelerinde eğitim sisteminin yapısına, işleyişine ve değerlerine yönelik başlıklar açıldığı gibi eğitim sisteminin

paydaşlarına ve mesleki yapısına yönelik başlıklar da açılmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda bu başlıklar arasından “matematik öğretmenliği” ve “matematik öğretmeni” kavramlarını içeren başlıkları altında yapılan yorumlara odaklanılmıştır. Yazarlar eğitim hayatlarının önemli bir aşamasına etki eden ve genel olarak akademik kariyerleri için belirleyici faktörlerden biri olan matematik ana bilim dalının mesleki yapısına ve bu mesleği icra eden profesyonellere yönelik algılarını bu başlıklar altında yansıtmaktadırlar. Eğitim sisteminin süzgecinden geçen veya halen bu sistemin aktif bir üyesi olan iç veya dış paydaşların eğitim ve öğretim faaliyetlerinin önemli alanlarından birini temsil eden matematik öğretmenliğine ve bu mesleği icra eden matematik öğretmenlerine yönelik düşüncelerinin incelenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda dış paydaşların her türlü düşüncelerini yansıtabildikleri bu tür ortamlar aracılığıyla ürettikleri içeriklerin incelenmesi, hangi algılara sahip olduklarının araştırılması ve oluşan izlenimin yansıtılması önemlidir.

### **Çalışmanın Amacı**

Yukarıda sunulan bilgiler ışığında bu çalışmada katılımcı sözlük yazarlarının matematik öğretmenliğine ve matematik öğretmenine yönelik hangi algılara sahip olduklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

- 1) Katılımcı sözlüklerdeki algılara göre matematik öğretmenliğinin mesleki özellikleri nelerdir?
- 2) Katılımcı sözlüklerdeki algılara göre matematik öğretmenin kişisel özellikleri nelerdir?

### **Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın modeline, verilerin toplanmasına ve veri analizine yer verilmiştir.

### **Araştırma Modeli**

Bu araştırma, katılımcı sözlükler olarak gruplandırılan sosyal paylaşım ağlarındaki yazarların algılarını belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi deseniyle tasarlanmıştır. Herhangi bir konu hakkındaki verilerin sesli, yazılı veya görsel gibi farklı türde bilgi içeren materyallerin incelenmesiyle elde edildiği bir yöntem olan doküman incelemesinin bir diğer adı literatür taramasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Çalışmada katılımcı sözlük sitelerindeki yazarların “matematik öğretmenliği” ve “matematik öğretmeni” başlıkları altında yaptıkları yorumlar (girdi) doküman olarak kabul edilmiştir.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmanın verilerine katılımcı sözlükler olarak gruplandırılan sosyal paylaşım platformlarından ekşi sözlük, instela sözlük, uludağ sözlük ve inci sözlük sitelerinden 1- 4 Şubat 2023 tarihlerinde erişilmiştir. Bu doğrultuda ilgili internet sitelerinde “Matematik öğretmenliği – İlköğretim matematik öğretmenliği” başlıkları altında yapılmış toplam 70 girdi (entry) ve “Matematik öğretmeni” başlığı altında yapılmış toplam 169 girdiye ulaşılmıştır. Girdiler ifade özgürlüğü bağlamında ele alınmış ancak hakaret içerikli yorumlar ve konuyla ilgisi olmayan ifadeler içeren girdiler değerlendirme dışı bırakılmıştır. Bu bağlamda “matematik öğretmenliği-ilköğretim matematik öğretmenliği” toplam 10 girdi ile “Matematik öğretmeni” başlığı altında girilen 7 yorum değerlendirme dışı bırakılmıştır.

### **Veri Analizi**

Verilen analizinde içerik analizi tekniğine başvurulmuştur. Verilen çözümlenerek özetlenmesini ve anlamlı bir şekilde sunulmasını gerektiren bir yöntem olan içerik analizinde toplanan verileri açıklayabilecek ilişki ve kavramlara ulaşılması oldukça önemlidir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Çalışmanın

soruları doğrultusunda toplanan veriler bir nitel veri analiz programı olan QSR Nvivo 11.0 programına aktarılmıştır. Nvivo programına aktarılan bütün girdiler tek tek okunarak oluşan izlenimler ve benzerlikler doğrultusunda kategoriler oluşturulmuştur. Benzer kategorilerden de alt temalar oluşturulmuştur. Son olarak elde edilen alt temalar mesleki özellikler ve kişisel özellikler temaları altında kodlanmıştır. Süreç sonunda ulaşılan bulgular okuyucunun anlayacağı şekilde düzenlenerek yorumlanmıştır. Verilerin sunumunda frekans bilgilerine yer verilmiştir. Çalışmanın güvenilirlik ve geçerliğini sağlamak amacıyla analiz sürecinde sürekli olarak ulaşılan kategoriler arası karşılaştırmalar yapılmış ve alanda uzman bir araştırmacıdan destek alınmıştır. Ayrıca temaların sunumunda sözlük yazarlarının yorumlarına doğrudan yer verilmiştir.

## Bulgular

Bu bölümde katılımcı sözlükler olarak nitelendirilen sosyal paylaşım platformlarındaki yazarların matematik öğretmenliğinin mesleki niteliklerine ve matematik öğretmenin kişisel özelliklerine ilişkin algılarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcı sözlükler ve değerlendirmeye alınan girdi frekansları

Katılımcı Sözlükler	Konu Başlıkları	
	Math Teaching Elementary School Math teaching (f)	Math Teacher (f)
Ekşi Sözlük	12	49
İnstela Sözlük	13	48
Uludağ Sözlük	25	62
İnci Sözlük	10	3
<b>Toplam</b>	<b>60</b>	<b>162</b>

Tablo 1’deki veriler incelendiğinde “matematik öğretmeni” başlığında daha fazla girdinin olduğu ve en fazla girdinin 62 frekans ile Uludağ sözlük sitesine ait olduğu görülmektedir. Katılımcı sözlük sitelerinde “matematik öğretmenliği” ve “ilköğretim matematik öğretmenliği” başlıklarında değerlendirilen girdilerin birbirine yakın sayılarda olduğu gözlenmiştir.

Çalışma kapsamında incelenen girdilerden elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sunulmuştur.

### 1) Katılımcı sözlüklerdeki algılara göre matematik öğretmenliğinin mesleki özellikleri nelerdir?

Çalışma kapsamında katılımcı sözlük yazarlarının mesleki açıdan matematik öğretmenliğine yönelik algıları incelenmiştir. Bu bağlamda “Matematik öğretmenliği- İlköğretim matematik öğretmenliği” başlıkları altında yapılan girdiler incelenerek sözlük yazarlarının matematik öğretmenliğinin mesleki özelliklerine yönelik düşünceleri sorgulanmıştır. Ayrıca “Matematik öğretmeni” başlığı altında matematik öğretmenliğinin mesleki yapısına yönelik yapılan açıklamalar da bu tema altında değerlendirilmiştir. Şekil 1’de matematik öğretmenliğinin mesleki özellikler teması bağlamında elde edilen kategoriler ve frekans bilgileri sunulmuştur.

Şekil 1 incelendiğinde matematik öğretmenliği teması altında puanı yüksek, bölümü zorlu ve atanması zor (f=24), yüksek beklenti içeren zor bir meslek (f=21), olmak istenilen meslek (f=12), yorucu

(f=9), sevilmeyen (f=9), hayal kırıklığına uğratan (f=5), geliri yüksek (f=5) ve önemli bir meslek (f=2) olmak üzere sekiz farklı kod elde edildiği görülmektedir.



Şekil 1. Matematik öğretmenliği kavramının mesleki özellikleri ve frekans bilgileri

Katılımcı sözlük yazarlarına göre matematik öğretmenliği bölümünü kazanmak için yüksek öğretim kurumları sınavında iyi puanlar almak gerekmektedir. Ayrıca atanması zor bir bölüm olan matematik öğretmenliğinde öğretmen adayları lisans eğitimi düzeyinde zorlanmaktadır. Aşağıda sözlük yazarlarının bu doğrultudaki görüşlerini yansıtan girdiler dikkat çekicidir.

*ben lisedeyken en yüksek puanla öğrenci alan bölümdü.boğaziçi lise matematik öğretmenliği tam puanın 380 olduğu dönemde en düşük 373 ile öğrenci alıyordu. (A1.)*

*....diğer öğretmenliklere nazaran okuması daha zor olan bölümdür.... (y.)*

*en karizmatik eğitim fakültesi bölümlerinden olmasına, en zeki eğitim fakültesi öğrencilerini ihtiva etmesine rağmen atanma konusunda en çok sıkıntı çeken öğretmenlik branşlarından. (A2.)*

Yazarlar ülkemizdeki mevcut sınav sistemi nedeniyle matematik öğretmenlerinin omzuna yük bindirilmesi nedeniyle yüksek beklenti içeren zor ve yorucu bir meslek olduğunu ifade etmiştir.

*.... ilk anlamsız büyük düğüm ortaokuldaki matematik öğretmenlerinin omuzuna yüklenir. liseye giriş sınavında öğrenciler için en seçici ders matematik olduğundan bu öğretmenlerden beklenti bir seviye daha fazla olur. yeni ve dinamik(?) sınav sistemi öğrencilere çelme takmak için üst düzeyde olduğundan bu güzide öğretmenlerimiz ne kadar çabalarsa çabalasınlar (bkz: tükenmişlik sendromu) yaşamaları onlar için işten bile değildir (h.)*

Katılımcı sözlük yazarlarına göre matematik öğretmenliği, matematiği seven öğrencilerin kariyer planlamasında yer alırken ekonomik açıdan getirisi yüksek bir bölümdür.

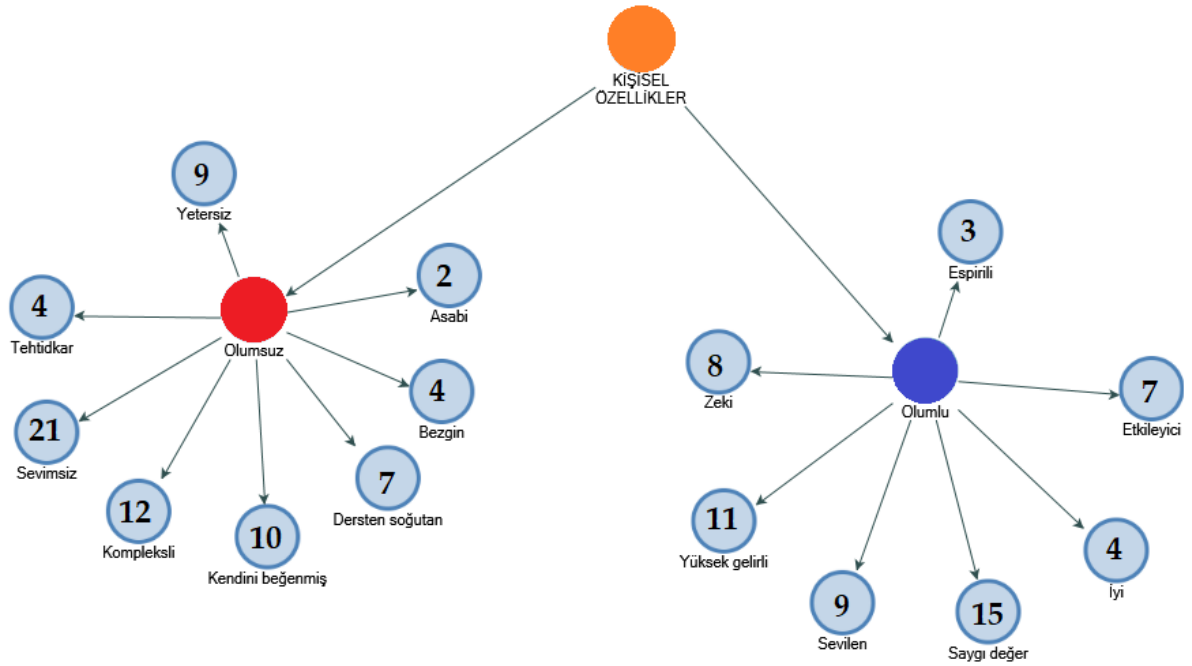


*matematiği seven birçok öğrencinin gnlünde yatan meslektir. (n.)*

*öğretmenlikten para kazanmak istiyorsanız en iyi branş matematik öğretmenliğidir (i.).*

## 2) Katılımcı sözlüklerdeki algılara göre matematik öğretmenin kişilik özellikleri nelerdir?

Çalışma kapsamında katılımcı sözlük yazarlarının matematik öğretmenin kişilik özelliklerine yönelik algıları incelenmiştir. Bu bağlamda “Matematik öğretmeni” başlığı altında yapılan girdiler incelenerek yazarların matematik öğretmenin kişilik özelliklerine yönelik düşünceleri sorgulanmıştır. Ayrıca “Matematik öğretmenliği” başlığı altında matematik öğretmenin kişilik yapısına yönelik açıklamalar da bu kategori altında değerlendirilmiştir. Şekil 2’de matematik öğretmenin kişilik özellikler kategorisi bağlamında elde edilen alt temalar ve frekans bilgileri sunulmuştur.



**Şekil 2.** Matematik öğretmeni kavramının kişilik özellikleri ve frekans bilgileri

Sözlük yazarlarının yorumları incelendiğinde matematik öğretmenin kişilik özellikleri teması bağlamında olumlu kişilik özellikleri ve olumsuz kişilik özellikleri olarak tanımlanan iki alt tema belirlenmiştir. Alt temalar incelendiğinde matematik öğretmenlerine atfedilen olumsuz kişilik özelliklerinin (toplam 69 frekans) olumlu kişilik özelliklerine (toplam 57 frekans) oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Olumlu kişilik özellikleri alt temasında espirili (f=3), etkileyici (f=7), iyi (f=4), saygı değer (f= 15), sevilen (f=9) yüksek gelirli (f=11) ve zeki (f=8) kategorileri elde edilmiştir. Aşağıda bu kategorileri yansıtan yazar girdilerine yer verilmiştir.

*özel dersten parayı kıran branş hocası... (f.)*

*..... en güzel noktalardan birisi çözümünü sanat eseri gibi yaptığımız da size duydukları inanılmaz saygı ve matematik öğrenme isteği. (k.)*

*matematik öğretmenleri çok zeki akıllı gelir bana nedense...(i.)*

*bizim deshaneadaki öyle iddaldır ki havuz problemlerini tek anlatımda kökten çözebileceğini söyler üstüne birde "havuza bile girebileceksiniz artık" diye espiri yapmıştır (f2.)*

*olmak istiyorum! bi dersi sevebilmek için öğretmen iyi olması gerektiğini düşünüyorum. allaha şukur şimdiye kadarki matematik öğretmenlerim iyi insanlardı. teşekkür ederim onlara. (c.)*

Matematik öğretmenleri temasının olumsuz kişilik özellikleri alt temasında asabi (f=2), bezgin (f=4), dersten soğutan (f=7), kendini beğenmiş (f=10), kompleksli (f= 12), sevimsiz (f=21) tehdidkar (f=9) ve yetersiz (f=9) kategorileri elde edilmiştir. Aşağıda bu kategorilere ilişkin dikkat çekici yazar girdilerine yer verilmiştir.

*..... genelde matematik öğretmenleri sevimli değildir ki ..... bakın İngilizcecilere yok efendim edebiyatçılara nasılda tatlılar. (a.)*

*özellikle dersane matematik öğretmenleri, hele bir de genç iseler hiç çekilmezler, kompleksli kişilikler (s.)*

*dünyada berberlerden sonra tartışmasız en nefret ettiğim insan grubu. eğitim hayatım boyunca tanıdığım en kompleksli, zavallı, ukala tipler bunlardı. (bi.)*

*matematik öğretmeni denilince suratı asık, hayattan bezmiş, akşam olsa da yatsak modunda erkek hocalar geliyor aklıma. (ch.)*

*kendisine verilen soruları " evladım ben bunu tenefüste çözüyüm getiriyim. " diyerek sorunun çözümüne yönelik gerekli bilgileri kitaplardan temin edebilecek zamanı bulan kimseler. (al.)*

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın sonuçları katılımcı sözlüklerde matematik öğretmeni başlığı altında yapılan girdilerin matematik öğretmenliği başlığı altında yapılan girdilere göre daha fazla olduğunu göstermektedir. Araştırma kapsamında incelenen sözlüklerde en çok girdi uludağ sözlük platformu aracılığıyla yapılmıştır. Türkiye’de en fazla tercih edilen sözlükler arasında yer alan uludağ sözlük, diğer sözlüklere göre hakaret içermeyen yorumlar içermesi (Çelik & Çelik, 2022) ve ekşi sözlük sitesi ile birlikte zengin söylem birikimine sahip sözlükler (Yıldırım & Yurtdaş, 2016) olmaları nedeniyle tercih edilmektedir.

Sözlük yazarları matematik öğretmenliğini mesleki özellikler bağlamında yüksek puan barajına sahip bir bölüm olarak görmekte, lisans eğitiminin zorlayıcı olduğunu belirtmekte ve atanma koşullarının zor olduğunu düşünmektedirler. Bazı sözlük yazarlarının hayallerini süsleyen bir meslek olan matematik öğretmenliği önemli bir branş olarak tarif edilmekle birlikte yüksek beklentiye sahip zor ve yorucu bir meslek olarak görülmektedir. Alanyazında matematik, matematik öğretmenliği ve matematik öğretimi kavramlarına yönelik yapılmış çalışmalar bu araştırmanın sonuçlarına destekler niteliktedir. Örneğin Şahin (2013) çalışmasında öğretmen adaylarının matematiği zeka, yetenek, zor ve başarı metaforlarıyla ilişkilendirdiklerini matematik öğretmeni kavramını ise bilgili ve otoriter metaforlarıyla algıladıklarını saptamıştır. Benzer şekilde Çelik (2021) öğretmen adaylarının matematik kavramını zor metaforuyla ilişkilendirdiklerini, matematik öğretmenin bir çıkmaz sokağa benzeterek çok çalışmayı gerektiren, yorucu ve meşakkatli bir süreç olarak tarif ettiklerini tespit etmiştir. Kartal ve Kıymaz (2020) öğretmen adaylarının matematik öğretmeni olmayı isteme nedenleri arasından saygın bir meslek olması ve özel ders verme avantajının etkili olduğunu saptamışlardır. Ancak yazarlar bu çalışmadan elde edilen sonucun aksine matematik öğretmen adaylarının atanma konusunda avantajlı bir meslek olduğu için tercih ettiklerini tespit etmişlerdir. Sonuç olarak bireyler soyut kavramsal yapıya sahip matematik biliminin öğretimiyle ilişkilendirdikleri matematik öğretmenliğini saygı duyulan ve önemsenen bir meslek olarak görmelerine karşın akademik yaşantılarına bağlı olarak bir takım olumlu ve olumsuz özellikleri atfetmektedir.

Araştırmanın bulgularına göre katılımcı sözlük yazarlarının algılarına göre matematik öğretmenin olumsuz kişilik özellikleri olumlu kişilik özelliklerinden daha fazladır. Yazarlar matematik öğretmenin olumlu kişisel özelliklerini genel olarak ekonomik geliri yüksek, saygı değer ve zeki şeklinde sıralarken olumsuz kişilik özelliklerini ise genel itibarıyla sevimsiz, kompleksli ve kendini beğenmiş olarak ifade etmiştir. Gümüş ve diğerleri (2015) çalışmalarında öğrencilerin gözünde ideal bir matematik öğretmenin espirili, eğlenceli ve güler yüzlü olması gerektiğini saptamıştır. Benzer şekilde Çakır ve Akkaya (2017) matematik öğretmenlerinin olumlu kişilik özelliklerine sahip olması öğrencilerin meslek seçimlerini etkilediğini saptamıştır. Diğer yandan Uçar ve diğerleri'nin (2010) çalışmalarında öğrencilerin matematik öğretmenlerinin kişilik özelliklerini içine kapanık, yalnız ve sınırlı kişiler olarak tarif ettiklerini saptamıştır. Benzer şekilde Karaca ve Ada (2018) çalışmalarında öğrencilerin matematik öğretmenlerini zeki biri olarak tarif etmelerine karşın öğretmenlerini sevmediklerini saptamışlardır. Çalışmada ulaşılan sonuçlar ve alanyazındaki saptamalar birlikte değerlendirildiğinde matematik öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin yanı sıra matematik dersinin zor olması ve toplumsal baskı gibi bir takım faktörlerin matematik öğretme profesyonellerine karşı algıyı etkilediği söylenebilir.

Çalışmada ulaşılan sonuçlar dikkate alındığında katılımcı sözlüklerde matematik öğretmenliğinin mesleki niteliklerine ve matematik öğretmenlerinin kişilik özelliklerine karşı oluşan olumsuz algılara ve ön yargılara karşı mesleği icra eden matematik öğretmenlerinin bu tür platformlar aracılığıyla kendilerini doğru bir şekilde ifade etmeleri önerilmektedir. Katılımcı sözlük yazarlarına göre matematik öğretmenliği zor bir uğraş olup yüksek beklentiler içeren yorucu bir meslektir. Bu bağlamda öğretmen yetiştiren kurumların, öğretmen olmak isteyen bireylerin ve hâlihazırda eğitim kurumlarında görev yapan profesyonellerin bu bilinç çerçevesinde hareket etmeleri tavsiye edilmektedir. Benzer şekilde toplumumuzda matematiğe karşı oluşan olumsuz tutum ve ön yargıların matematik öğretmenine yönelik algıları etkilediği dikkate alındığında matematik öğretmenlerinin; öğrencilerle iyi iletişim kurabilme, iyi bir dinleyici olduğunu hissettirme ve fikirlerin özgürce ifade edebileceğine dair güven ortamını tesis etme gibi olumlu kişilik özelliklerini geliştirmeleri önerilmektedir. Son olarak hayat boyu öğrenme anlayışından hareketle matematik öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini geliştirmeleri tavsiye edilmektedir. Bu bağlamda gündelik yaşantının bir parçası olarak yansıtılan, oyun, eğlence ve teknolojik materyallerle zenginleştirilmiş bir matematik öğretim ortamının sağlanmasının hem matematik öğrenmeye hem de matematik öğretmenlerine karşı olumlu tutum geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Bu çalışmada matematik ana bilim dalına odaklanılmıştır. Konu ile ilgilenen araştırmacılara farklı ana bilim dallarına yönelik algıları araştırmaları tavsiye edilmektedir. Ayrıca katılımcı sözlükler gibi kullanıcı etkileşimli platformlarda okulların idari personellerine, yardımcı elemanlarına veya okul aile birliği gibi eğitim sisteminin diğer paydaşlarına yönelik düşüncelerin incelenmesi önerilmektedir.

### **Etik Bildirim**

Bu çalışma doküman analizi türünde olduğundan dolayı etik kurul kararını gerekmemektedir.

### **Kaynaklar**

Balaji, P., & Murthy, S. S. (2019). Web 2.0: an evaluation of social media networking sites. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering*, 8(10), 752-759. <https://doi.org/10.35940/ijitee.I8892.0881019>

- Çakır, S. & Akkaya, R. (2017). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri ve öğretmenlik eğitimi ile ilgili beklentileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 78-98. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.28551-304622>
- Çelik, M. (2021). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Matematik Ve Matematik Öğretimine İlişkin Metaforik Algıları. *AJELI-Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction*, 9(1), 1-16.
- Çelik, T. N., & Çelik, Y. (2022). Uludağ sözlük üzerinden yeni normalin toplumsal inşasını yaratmada netflix'te lgbt hikayeleri kategorisi. *Sosyologca*, (23), 159-168.
- Demir, M. (2022). Sosyal medyadaki öğretmen-öğrenci arkadaşlığıyla ilgili algıların analizi: ekşi sözlük örneği. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 221-232. <https://doi.org/10.48066/kusob.1177389>.
- Duman, K., & Özdoğru, G. (2018). Dijital emek ve kullanıcı içeriğinin metalaşması: Katılımcı sözlük yazarları üzerine inceleme. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(4), 75-99. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.419811>
- Gümüş, F. Ö., Acar, T., & Özdemir, E. Y. (2015). Ortaokul öğrencilerinin gözünden matematik öğretmenleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(34), 23-51.
- Üngüren, E. (2019). Yeni medya iletişim kanalı olarak katılımcı sözlük sitelerine yönelik bir değerlendirme. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11(18), 2878-2907. <https://doi.org/10.26466/opus.567125>
- Karaca, S. Y., & Sibel, A. D. A. (2018). Öğrencilerin matematik dersine ve matematik öğretmenine yönelik algılarının metaforlar yardımıyla belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(3), 789-800. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.413327>
- Kartal, B., & Kıymaz, Y. (2020). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Perspektifinden: Niçin Öğretmen Olmak İstedim? Ne Hissediyorum?. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(2), 519-536. <https://doi.org/10.24315/tred.630965>
- Kaya, M. (2020). Analysis of Perceptions about School Principal Concepts: Example of a Participant Dictionary Phenomenon Ekşi Sözlük. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 1(1), 70-81.
- Lynn, T., Endo, P. T., Rosati, P., Silva, I., Santos, G. L., & Ging, D. (2019, June). A comparison of machine learning approaches for detecting misogynistic speech in participatory dictionary. In 2019 International Conference on Cyber Situational Awareness, Data Analytics and Assessment (Cyber SA) (pp. 1-8). IEEE.
- Uçar, Z. T., Pişkin, M., Akkaş, E. N., & Taşçı, D. (2010). İlköğretim öğrencilerinin matematik, matematik öğretmenleri ve matematikçiler hakkındaki inançları. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 131-144.
- Öztekin, H. (2015). Yeni medyada nefret söylemi: ekşi sözlük örneği. *Journal of International Social Research*, 8(38), 925-936
- Smith, R. E. (2011). Participatory dictionary: youth slanguage and the redefining of definition: What's up with meep and other words in the Participatory Dictionary. *English Today*, 27(4), 43-48. <https://doi.org/10.1017/S0266078411000526>
- Şahin, B. (2013). Öğretmen adaylarının "matematik öğretmeni", "matematik" ve "matematik dersi" kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforik algılar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 313-321.
- Yaşa, H. & Öksüz, O. (2020). Nefret söyleminin inşasında sosyal medyanın rolü: Ekşi Sözlük örneği. *Erciyes İletişim Dergisi*, 7(2), 1383-1408. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.713467>
- Yıldırım, O., & Başer, E. (2016). İnternetin girişimciliği kapsamında değişen enformasyon siteleri üzerine bir değerlendirme. *Global Media Journal TR Edition*, 6(12), 172-200.

- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.
- Yurtdaş, G. T., & Yıldırım, S. (2016). Türkiye'deki Katılımcı Sözlüklerde Suriyeli Sığınmacıların Sosyal İnşası: Sosyal Medya ve Açıklayıcı Repertuarlar. *Middle East Journal of Refugee Studies*, 1(1), 77-122. <https://doi.org/10.12738/mejrs.2016.1.1.0004>
- Yücel, R., & Arık, M. B. (2020). Bir Dijital Kültür Örneği Olarak Katılımcı Sözlükler ve Türkiye'deki Görünümleri. *Uluslararası Medya ve İletişim Araştırmaları Hakemli Dergisi*, 3(2), 156-169. <https://doi.org/10.33464/mediaj.835721>

### Extended Abstract

Today, individuals can provide many interactive interactions, such as producing content, sharing ideas, and commenting on social media platforms, by using the dynamic structure of Web 2.0 technology. Participatory dictionaries, which are one of the social media platforms, are especially popular with digital natives. In participatory dictionaries, which offer an environment where individuals can express their thoughts in a free environment without being subject to any restrictions, members can open a topic about any subject or make an entry in the opened headings. On these platforms, titles on the structure, functioning, and stakeholders of the education system are also opened. It is important to research the professional structure of the mathematics department, which affects an important stage of the authors' education and is one of the determining factors for their academic careers in general, and to reflect the impression formed on the professionals who practice this profession.

In light of this information, this study is aimed at examining the perceptions of participatory dictionary writers towards mathematics teaching and mathematics teachers. In line with the purpose, answers to the following questions were sought:

- 1) What are the professional characteristics of mathematics teaching according to the perceptions in the participatory dictionaries?
- 2) What are the personal characteristics of the mathematics teacher, according to the perceptions in the participatory dictionaries?

### Method

This study was designed using the document analysis pattern, which is one of the qualitative research methods. In the study, the entries made by the writers in the participatory dictionary websites under the titles "math teaching" and "mathematics teacher" were accepted as documents. A total of 222 entries were taken into account within the scope of the research. A content analysis technique was used in the analysis given. In this context, all the entries were read one by one, and categories were formed from similar expressions. Sub-themes were also created based on similar categories. Finally, the sub-themes obtained were coded under the themes of professional characteristics and personal characteristics. Frequency information is included in the presentation of the data. In order to ensure the reliability and validity of the study, comparisons between the codes obtained by hand were made continuously during the analysis process, and support was received from a researcher who is an expert in the field. In addition, the writer's comments were directly included in the presentation of the themes.

### Findings

When the data of the study is examined, it is seen that more entries are examined under the title "mathematics teacher," and the highest number of entries belongs to the Uludag dictionary website with 65 frequencies. In the study, it was observed that the entries examined under the title "mathematics teaching" were close to each other on all participatory dictionary websites.

In the study, it is seen that nine different professional characteristics for mathematics teaching are mentioned in the participatory dictionaries. In the member's entries, it is emphasized that mathematics teaching is the most challenging and difficult to be appointed to ( $f = 24$ ) with a high score, while it is

seen that it is a profession with high expectations ( $f = 21$ ), but it is the profession that one wants to be in ( $f = 11$ ). While some members state that mathematics teaching is a tiring ( $f = 9$ ) and important profession ( $f = 8$ ), some comments state that it is an unpopular ( $f = 6$ ) and regrettable profession ( $f = 5$ ). The members stated that despite everything, mathematics teaching has a high financial return ( $f = 5$ ) but is seen as a hated profession ( $f = 3$ ).

From the data of the study, two sub-themes, defined as positive personality traits and negative personality traits, were determined in the context of the theme of the personality traits of the mathematics teacher. The data obtained show that positive personality traits have 51 frequencies and negative personality traits have 69 frequencies. In the sub-theme of positive personality traits, humorous ( $f = 3$ ), impressive ( $f = 7$ ), high financial gain ( $f = 11$ ), good ( $f = 4$ ), respectable ( $f = 11$ ), intelligent ( $f = 9$ ), and favorite ( $f = 6$ ) categories were obtained.

## Discussion

According to the results of the study, the entries under the title "mathematics teacher" are more common in the participatory dictionaries than the entries under the title "mathematics teaching".

Dictionary writers see mathematics teaching as a department with a high threshold in terms of professional characteristics; they think that undergraduate education is challenging and the conditions for appointment are difficult. Although mathematics teaching, a profession that some dictionary writers dream of, is considered an important branch, it is thought to be a difficult and tiring profession with high expectations.

According to the perceptions of the members of the participatory dictionary, the negative personality traits of the mathematics teacher are greater than the positive personality traits. While the authors listed the positive personal characteristics of the mathematics teacher as generally high in economic income, respectable, and intelligent, they expressed the negative personality traits as generally unsympathetic, complex, and smug.

In line with the results of the study, it was suggested that mathematics teachers should improve their professional competence and positive personal characteristics. In addition, it is suggested that mathematics teachers who practice the profession should express themselves correctly through the same platforms to combat the negative perspective and prejudices against the professional characteristics and personality traits of mathematics teaching in participatory dictionaries.

## **Analysis of Perceptions on the Concept of Mathematics Teaching and Mathematics Teachers in Social Media: An Example of Participatory Dictionaries**

**Ahmet ÇELİK\***

### **Abstract**

This study presents the perceptions of participatory dictionary authors on the professional characteristics of mathematics teaching and the personality traits of mathematics teachers. The data for the study, which was designed in the document analysis pattern, which is one of the qualitative research methods, was obtained from the comments made on the participatory dictionary websites, which are the most preferred by the users. In this context, a total of 162 entries under the title "mathematics teacher" and a total of 60 entries under the title "mathematics teaching" were examined. Content analysis of the data was done, and frequencies were used in the presentation of the findings. According to the results of the study, many participatory dictionary authors think that mathematics teaching is a difficult department because it requires getting high scores in higher education institution exams, undergraduate education is challenging, and the assignment conditions are problematic. The author of the participatory dictionary considers mathematics teaching to be a demanding field with high professional expectations. In addition, it has been determined that the participatory dictionary authors' perceptions of the personality traits of mathematics teachers are mostly negative, but some authors dream of becoming mathematics teachers because they have some advantages.

**Keywords:** Participatory dictionaries, mathematics teacher, mathematics teaching

### **Makale Geçmişi**

**Geliş:**14/04/2023

**Düzeltilme:**01/05/2023

**Kabul:**10/05/2023

\* Dr, MEB, 0000-0001-5145-7041, Giresun, Türkiye, celikahmetcelik@gmail.com

**For citation:** Çelik, A. (2023). Analysis of perceptions on the concept of mathematics teaching and mathematics teacher in social media: An example of participatory dictionaries. *OJCES*, 1(1), 1-21. 10.5281/zenodo.8101887

## Introduction

The internet system offered to individuals by information and communication technologies, which trigger cultural change by shaping social values, has profoundly affected the communication styles, daily routines, and socialization styles of individuals by changing their perception of time and space (Demir, 2022; Öztekin, 2015). In particular, the opportunity for two-way communication, data sharing, and interactive interaction provided by new generation networks such as Web 2.0, also known as the second generation internet or social networking sites, has triggered digital transformation on a global scale (Balaji & Murthy, 2019; Smith, 2011). In particular, the opportunity for two-way communication, data sharing, and interactive interaction provided by new generation networks such as Web 2.0, also known as the second generation internet or social networking sites, has triggered digital transformation on a global scale (Balaji & Murthy, 2019; Smith, 2011). With the widespread use of mobile devices, social networking platforms have taken their place among the daily activities of all individuals from seven to seventy, and individuals nurture digital culture by managing many processes such as producing content, sharing ideas, commenting, learning, and teaching in an interactive environment by using the dynamic structure of the new generation of web technology. Today, in addition to social media platforms such as Facebook, Twitter, Youtube, and WhatsApp, where individuals spend more time than face-to-face communication, participatory dictionaries such as Ekşi Dictionary, İTÜ Dictionary, Uludağ Dictionary, and İnci Dictionary are also very popular as social networking sites (Üngüren, 2019; Yücel & Alık, 2020).

Participatory dictionaries, also known as digital participatory dictionaries inspired by the meaning of the word dictionary, are expressed as a web 2.0 project that is constantly evolving with the interaction of users (Duman & Özdoğru, 2018; Lynn et al., 2019; Üngüren, 2019). In participatory dictionaries, which are an example of the creation of a digital culture, members defined as authors can make an entry by opening a title on a specific topic, concept, situation, agenda, experience, observation, event, or person. On this interactive platform, where other authors have the right to express their opinions or respond to other authors, there are no limitations on the subject or the expression. Today, when the use of smart mobile devices is widespread, individuals have the opportunity to easily access such social media platforms and express their feelings and thoughts in a free environment by intervening in the content produced without any restrictions (Demir, 2022; Üngüren, 2019; Lynn et al., 2019; Yaşa & Öksüz, 2020). Since any statements or comments made by the authors reflect their own views, their authenticity and reliability cannot be questioned (Yıldırım & Başer, 2016). In particular, the content produced in the headings opened by the authors is published directly without any moderation, which may lead to some criticism and legal issues (Yücel & Arık, 2020). The first example of participatory dictionaries in our country was Ekşi Dictionary, which started its publishing life in 1999, and other participatory dictionaries such as Instela Dictionary, Uludağ Dictionary, İnci Dictionary, and Cogito Dictionary started to be published after the participatory dictionaries became popular, especially among the young generation, which is characterized as digital natives. In this study, Sour Dictionary, instela Dictionary (which was published under the name of İTÜ Dictionary before 2015), Uludağ Dictionary and İnci Dictionary websites, which stand out as the most preferred dictionaries by users, were taken into consideration. In addition to the diversity of opinions on these participatory platforms, where topics in many different fields ranging from education, health, art, technology, and the business world to politics are opened, they have also been the subject of academic studies in the context of discourse and content



in recent years due to the fact that they are followed by large masses that can form public opinion, and the database is utilized in the data collection process (Kaya, 2020; Üngüren, 2019).

Platforms with interactive databases, such as participatory dictionaries, have opened up topics related to many sectors as well as many topics specific to the field of education. On these websites, there are topics on the structure, functioning, and values of the education system, as well as topics on the stakeholders and professional structure of the education system. For the purposes of this study, among these topics, we focused on the comments made under the themes, including the concepts of "mathematics teaching" and "mathematics teacher". Under these headings, the authors reflect their perceptions about the professional structure of the mathematics major, which affects an important stage of their educational lives and is one of the determining factors for their academic career in general, and for the professionals who perform this profession. It is necessary to examine the opinions of internal and external stakeholders, who have passed through the filter of the education system or who are still active members of this system, towards mathematics teaching, which represents one of the important fields of education and training activities, and towards mathematics teachers who perform this profession. In this context, it is important to examine the content produced by external stakeholders in such environments where they can reflect all kinds of thoughts, investigate what perceptions they have, and reflect on the impressions formed.

### **Purpose of the Study**

In light of the information presented above, this study aimed to examine the perceptions of the participatory dictionary authors towards mathematics teaching and mathematics teachers. In line with this purpose, answers to the following questions were sought:

- 1) What are the professional characteristics of mathematics teaching according to the perceptions in the participatory dictionaries?
- 2) What are the personal characteristics of a mathematics teacher according to the perceptions in the participatory dictionaries?

### **Method**

This section includes the research model, data collection, and data analysis.

#### **Research Model**

This study was designed using document analysis, one of the qualitative research methods, in order to determine the perceptions of authors on social networking sites, which are grouped as participatory dictionaries. Another name for document analysis, which is a method in which data on any subject are obtained by examining materials containing different types of information, such as audio, written, or visual, is literature review (Yıldırım & Şimşek, 2018). In the study, the comments (entries) made by the authors of the participant dictionary sites under the titles "mathematics teaching" and "mathematics teacher" were accepted as documents.

#### **Data Collection**

The data for the study were accessed from the social networking platforms grouped as participatory dictionaries, namely the ekşi dictionary, instela dictionary, uludağ dictionary, and inci dictionary websites, on February 1–4, 2023. Accordingly, a total of 70 entries under the titles "Mathematics Teaching – Elementary Mathematics Teaching" and 169 entries under the title "Mathematics Teacher"

were accessed on the relevant websites. The entries were handled in the context of freedom of expression, but insulting comments and entries containing irrelevant expressions were excluded from the evaluation. In this context, a total of 10 entries under the title "Mathematics teaching – Elementary mathematics teaching" and 7 comments under the title "mathematics teacher" were excluded from the evaluation.

### Data Analysis

A content analysis technique was used to analyze the data. In content analysis, which is a method that requires the data to be analyzed, summarized, and presented in a meaningful way, it is very important to reach the relationships and concepts that can explain the collected data (Yıldırım & Şimşek, 2018). The data collected in line with the questions of the study were transferred to QSR Nvivo 11.0, a qualitative data analysis program. All inputs transferred to the Nvivo program were read one by one, and categories were created in line with the impressions and similarities. Sub-themes were also created for similar categories. Finally, the sub-themes were coded under the themes of professional characteristics and personal characteristics. The findings obtained at the end of the process were organized and interpreted in a way that the reader could understand. Frequency information was included in the presentation of the data. In order to ensure the reliability and validity of the study, comparisons were constantly made between the codes reached during the analysis process, and support was received from an expert researcher in the field. In addition, the comments of the dictionary authors were directly included in the presentation of the themes.

## Results

In this section, the findings obtained from the perceptions of the authors on the social sharing platforms, which are described as participatory dictionaries, regarding the professional qualifications of mathematics teaching and the personal characteristics of the mathematics teacher are included.

**Table 1.** Participant dictionaries and input frequencies evaluated

Participatory Dictionaries	Title	
	Math teaching Elementary math teaching (f)	Math teacher (f)
Ekşi Dictionary	12	49
İnstela Dictionary	13	48
Uludağ Dictionary	25	62
İnci Dictionary	10	3
<b>Total</b>	60	162

When the data in Table 1 is examined, it is seen that there are more entries in the "mathematics teacher" title, and the highest number of entries belongs to the Uludag Dictionary website with 62 frequencies. It was observed that the entries evaluated under the titles "mathematics teaching" and "primary mathematics teaching" in participatory dictionary sites were close to each other.

The findings obtained from the inputs examined within the scope of the study were presented in line with the sub-problems of the research.

### 1) What are the professional characteristics of mathematics teaching according to the perceptions in participant dictionaries?

Within the scope of the study, the perceptions of participant dictionary authors towards mathematics teaching from a professional perspective were examined. In this context, the entries made under the "Mathematics teaching and Primary school mathematics teaching" titles were examined, and the opinions of the dictionary authors on the professional characteristics of mathematics teaching were questioned. In addition, the explanations about the professional structure of mathematics teaching under the title "Mathematics teacher" were also evaluated under this theme. In Figure 1, the categories and frequency information obtained in the context of the professional characteristics of mathematics teaching are presented.

When Figure 1 is examined, it is seen that eight different codes were obtained under the theme of mathematics teaching: a profession with high scores, a difficult undergraduate department with low appointments ( $f = 24$ ), a difficult profession with high expectations ( $f = 21$ ), a desired profession ( $f = 12$ ), tiring ( $f = 9$ ), disliked ( $f = 9$ ), disappointing ( $f = 5$ ), high income ( $f = 5$ ), and an important profession ( $f = 2$ ).



**Figure 1.** Professional characteristics and frequency information of the concept of mathematics teaching

According to the participant dictionary authors, in order to get into the mathematics teaching department, it is necessary to get good scores in the higher education institution's exam. In addition, prospective teachers have difficulties at the undergraduate education level in mathematics teaching, which is a difficult department to be appointed to. The following entries, reflecting the views of the dictionary authors in this direction, are noteworthy.

*The mathematics teachers of Boğaziçi High School took students with the lowest score of 373, while the full score was 380. (A1.)*

*.....is a department that is more difficult to study than other teaching departments.... (y.)*

*Although it is one of the most charismatic departments in the Faculty of Education and has the most intelligent students in the Faculty of Education, it is one of the most difficult departments to teach in. (A2.)*

The authors stated that it is a difficult and tiring profession with high expectations due to the burden placed on the shoulders of mathematics teachers due to the current examination system in our country.

*.... The first pointless, big knot is placed on the shoulders of middle school math teachers. Since mathematics is the most selective subject for students in the high school entrance exam, the expectations from these teachers are one level higher. Since the new and dynamic (!) exam system is at a high level to trip students, it is easy for these distinguished cover-ups to experience burnout syndrome no matter how hard they try (h.)*

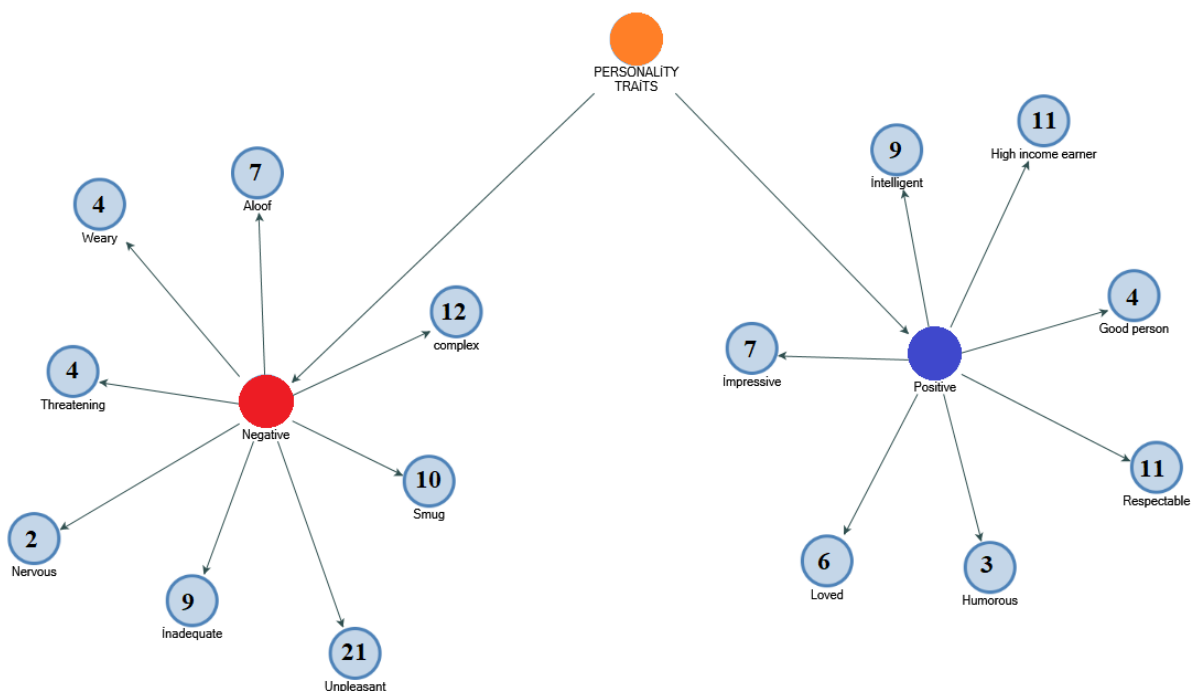
According to participatory authors, mathematics teaching is a department with high economic returns while taking part in the career planning of students who love mathematics.

*It is a profession that lies at the heart of many students who love mathematics. (n.)*

*If you want to make money from teaching, the best branch is mathematics teaching (i.)*

## 2) What are the personality traits of the mathematics teacher according to the perceptions in the participant dictionaries?

Within the scope of the study, the perceptions of the participant dictionary authors towards the personality traits of the mathematics teacher were examined. In this context, the entries made under the title "Mathematics teacher" were examined, and the thoughts of the authors about the personality traits of the mathematics teacher were questioned. In addition, under the title "Mathematics Teaching," explanations about the personality structure of the mathematics teacher were also evaluated under this category. In Figure 2, the sub-themes and frequency information obtained in the context of the personality traits category of the mathematics teacher are presented.



**Figure 2.** Personality characteristics and frequency information of the concept of mathematics teacher

When the comments of the dictionary authors were examined, two sub-themes defined as positive personality traits and negative personality traits were determined in the context of the personality traits of the mathematics teacher. When the sub-themes are examined, it is seen that the negative personality traits (total 69 frequencies) attributed to mathematics teachers are higher than the positive personality traits (total 57 frequencies). In the sub-theme of positive personality traits, humorous (f = 3), impressive (f = 7), good person (f = 4), respectable (f = 15), loved (f = 9), high-income earner (f = 11), and intelligent (f = 8) categories were obtained. Below are the authors' entries reflecting these categories.

*Branch teacher who broke the money from private lessons... (f.) .....*

*One of the best points is the incredible respect they have for you when you make the solution look like a work of art and their desire to learn mathematics. (k.) Math teachers seem very smart to me for some reason...(i.)*

*Our teacher is so ambitious that he says that he can solve the pool problems in a single way and then jokes that "you can even enter the pool now" (f2.)*

*I want to be! I think that in order to love a subject, the teacher must be good. Thank God, my math teachers until now were good people. Thank you to them. (c.)*

In the negative personality traits sub-theme of the mathematics teachers theme, nervous (f = 2), weary (f = 4), aloof (f = 7), smug (f = 10), complex (f = 12), unpleasant (f = 21), threatening (f = 4), and inadequate (f = 9) categories were obtained. Notable entries by authors relating to these categories are given below.

*..... In general, math teachers are not cute. Look at, for example, English teachers or literature teachers and see how cute they are. (a.)*

*Especially the mathematics teachers in the course, especially if they are young, are not withdrawn at all and have complex personalities (s.)*

*Arguably the most hated group of people in the world after barbers, these were the most complex, pathetic, and arrogant types I've ever known throughout my educational life. (bi.)*

*Those who find the time to obtain the necessary information for the solution of the problem from the books by saying, "My son, let me solve this at recess," (al.)*

## **Discussion, Conclusion, and Recommendations**

The results of the study show that the entries made under the title "mathematics teacher" in the participant dictionaries are higher than the entries made under the title "mathematics teaching". In the dictionaries analyzed within the scope of the research, the highest number of entries were made through Uludağ dictionary platform. Uludağ Dictionary, which is one of the most preferred dictionaries in Turkey, is preferred because it contains comments that do not contain insults compared to other dictionaries (Çelik & Çelik, 2022) and because it has a rich discourse accumulation together with the Ekşi Dictionary site (Yıldırım & Yurtdaş, 2016).

Dictionary authors see mathematics teaching as a department with a high score threshold in the professional context, express that undergraduate education is challenging, and think that the conditions for appointment are difficult. Although mathematics teaching, a profession that some dictionary authors dream of, is described as an important branch, it is seen as a difficult and tiring profession with high expectations. Studies on the concepts of mathematics, mathematics teaching, and mathematics teaching in the literature support the results of this research. For example, Şahin (2013) found that pre-

service teachers associate mathematics with the metaphors of intelligence, talent, difficulty, and success, and they perceive the concept of a mathematics teacher with the metaphors of knowledgeable and authoritative. Similarly, Çelik (2021) found that pre-service teachers associated the concept of mathematics with the metaphor of hard work and described it as a tiring and grueling process that requires hard work, likening it to a dead-end street. Kartal and Kıymaz (2020) determined that among the reasons why pre-service teachers want to be a mathematics teacher, being a respected profession and the advantage of giving private lessons are effective. However, contrary to the results obtained from this study, the authors determined that pre-service mathematics teachers prefer appointment because it is an advantageous profession. As a result, although individuals see mathematics teaching as a respected and important profession, which they associate with the teaching of mathematics with an abstract conceptual structure, they attribute some positive and negative features depending on their academic life.

According to the findings of the study, the negative personality traits of the mathematics teacher are greater than the positive personality traits, according to the perceptions of the participant dictionary authors. While the authors listed the positive personal characteristics of the mathematics teacher as generally high in economic income, respectable, and intelligent, they expressed the negative personality traits as generally unpleasant, complex, and smug. Gümüş et al. (2015) determined in their study that an ideal mathematics teacher should be humorous, entertaining, and smiling in the eyes of students. Similarly, Çakır and Akkaya (2017) determined that the positive personality traits of mathematics teachers affected students' career choices. On the other hand, Uçar et al.'s (2010) study found that students described the personality traits of their mathematics teachers as introverted, lonely, and angry. Similarly, in their study, Karaca and Ada (2018) found that although students describe their mathematics teachers as intelligent, they do not like their teachers. When the results obtained in the study and the determinations in the literature are evaluated together, it can be said that some factors, such as the difficulty of the mathematics course and social pressure, as well as the personality traits of mathematics teachers, affect the perception of professionals who teach mathematics.

Considering the results obtained in the study, it is suggested that mathematics teachers who practice the profession should express themselves correctly through such platforms against negative perceptions and prejudices against the professional qualifications of mathematics teaching and personality traits of mathematics teachers in participatory dictionaries. According to the dictionary authors, mathematics teaching is a difficult occupation and a tiring profession with high expectations. In this context, it is recommended that teacher training institutions, individuals who want to be teachers, and professionals currently working in educational institutions act within the framework of this awareness. Similarly, considering that negative attitudes and prejudices towards mathematics in our society affect the perceptions of mathematics teachers, it is recommended that students develop positive personality traits such as being able to communicate well, making them feel like good listeners, and establishing an environment of confidence so that they can freely express their ideas. Finally, it is recommended that mathematics teachers develop their professional competencies based on an understanding of lifelong learning. In this context, providing a mathematics teaching environment enriched with games, entertainment, and technological materials, which is reflected as a part of daily life, can contribute to both learning mathematics and developing a positive attitude towards mathematics teachers.

In this research, the focus is on the mathematics major. Researchers interested in the subject are advised to investigate the perceptions of different departments. In addition, it is recommended to examine the opinions of the administrative staff, auxiliary staff of schools, or other stakeholders of the

education system, such as parent-teacher associations, on user-interactive platforms such as participatory dictionaries.

### Ethical Statement

Since this study is a document analysis, an ethics committee decision is not required..

### References

- Balaji, P., & Murthy, S. S. (2019). Web 2.0: an evaluation of social media networking sites. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering*, 8(10), 752-759. <https://doi.org/10.35940/ijitee.I8892.0881019>
- Çakır, S. & Akkaya, R. (2017). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri ve öğretmenlik eğitimi ile ilgili beklentileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 78-98. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.28551-304622>
- Çelik, M. (2021). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Matematik Ve Matematik Öğretimine İlişkin Metaforik Algıları. *AJELI-Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction*, 9(1), 1-16.
- Çelik, T. N., & Çelik, Y. (2022). Uludağ sözlük üzerinden yeni normalin toplumsal inşasını yaratmada netflix'te lgbt hikayeleri kategorisi. *Sosyologca*, (23), 159-168.
- Demir, M. (2022). Sosyal medyadaki öğretmen-öğrenci arkadaşlığıyla ilgili algıların analizi: ekşi sözlük örneği. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 221-232. <https://doi.org/10.48066/kusob.1177389>.
- Duman, K., & Özdoğru, G. (2018). Dijital emek ve kullanıcı içeriğinin metalaşması: Katılımcı sözlük yazarları üzerine inceleme. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(4), 75-99. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.419811>
- Gümüş, F. Ö., Acar, T., & Özdemir, E. Y. (2015). Ortaokul öğrencilerinin gözünden matematik öğretmenleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(34), 23-51.
- Üngüren, E. (2019). Yeni medya iletişim kanalı olarak katılımcı sözlük sitelerine yönelik bir değerlendirme. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11(18), 2878-2907. <https://doi.org/10.26466/opus.567125>
- Karaca, S. Y., & Sibel, A. D. A. (2018). Öğrencilerin matematik dersine ve matematik öğretmenine yönelik algılarının metaforlar yardımıyla belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(3), 789-800. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.413327>
- Kartal, B., & Kıymaz, Y. (2020). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Perspektifinden: Niçin Öğretmen Olmak İstedim? Ne Hissediyorum?. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(2), 519-536. <https://doi.org/10.24315/tred.630965>
- Kaya, M. (2020). Analysis of Perceptions about School Principal Concepts: Example of a Participant Dictionary Phenomenon Ekşi Sözlük. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 1(1), 70-81.
- Lynn, T., Endo, P. T., Rosati, P., Silva, I., Santos, G. L., & Ging, D. (2019, June). A comparison of machine learning approaches for detecting misogynistic speech in participatory dictionary. In 2019 International Conference on Cyber Situational Awareness, Data Analytics and Assessment (Cyber SA) (pp. 1-8). IEEE.
- Uçar, Z. T., Pişkin, M., Akkaş, E. N., & Taşçı, D. (2010). İlköğretim öğrencilerinin matematik, matematik öğretmenleri ve matematikçiler hakkındaki inançları. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 131-144.
- Öztekin, H. (2015). Yeni medyada nefret söylemi: ekşi sözlük örneği. *Journal of International Social Research*, 8(38), 925-936

- Smith, R. E. (2011). Participatory dictionary: youth slanguage and the redefining of definition: What's up with meep and other words in the Participatory Dictionary. *English Today*, 27(4), 43-48. <https://doi.org/10.1017/S0266078411000526>
- Şahin, B. (2013). Öğretmen adaylarının “matematik öğretmeni”, “matematik” ve “matematik dersi” kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforik algılar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 313-321.
- Yaşa, H. & Öksüz, O. (2020). Nefret söyleminin inşasında sosyal medyanın rolü: Ekşi Sözlük örneği. *Erciyes İletişim Dergisi*, 7(2), 1383-1408. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.713467>
- Yıldırım, O., & Başer, E. (2016). İnternetin girişimciliği kapsamında değişen enformasyon siteleri üzerine bir değerlendirme. *Global Media Journal TR Edition*, 6(12), 172-200.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.
- Yurtdaş, G. T., & Yıldırım, S. (2016). Türkiye’deki Katılımcı Sözlüklerde Suriyeli Sığınmacıların Sosyal İnşası: Sosyal Medya ve Açıklayıcı Repertuarlar. *Middle East Journal of Refugee Studies*, 1(1), 77-122. <https://doi.org/10.12738/mejrs.2016.1.1.0004>
- Yücel, R., & Arık, M. B. (2020). Bir Dijital Kültür Örneği Olarak Katılımcı Sözlükler ve Türkiye'deki Görünümleri. *Uluslararası Medya ve İletişim Araştırmaları Hakemli Dergisi*, 3(2), 156-169. <https://doi.org/10.33464/mediaj.835721>



## Akran Zorbalığına Şahit Olan Öğrencilerin Algıları

Alaattin Ciminli\*

## Öz

Bu araştırmanın amacı ortaöğretim düzeyinde akran zorbalığına şahit olan öğrencilerin akran zorbalığına ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Çalışma nitel araştırma desenlerinden olgubilim desenine göre tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Erzincan ilinde öğrenim gören 20 ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmaya ilişkin veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmada akran zorbalığının yaygın bir sorun olduğu, en çok görülen zorbalık türlerinin ise sözel, fiziksel ve sanal zorbalık olduğu bulunmuştur. Ayrıca zorbalığa şahit olmanın psikolojik ve sosyal açıdan olumsuz etkiler oluşturduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular alan yazın çerçevesinde tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Zorbalık, akran, nitel, görüşme

## Makale Geçmişi

Geliş:12/04/2023

Düzeltilme:09/05/2023

Kabul:29/05/2023

\* Dr. Öğretim Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, ORCID: 0000-0003-0684-0601, Erzincan, Türkiye, [e-mail: alaattin.ciminli@erzincan.edu.tr](mailto:alaattin.ciminli@erzincan.edu.tr)

**Atıf için:** Ciminli, A. (2023). Akran zorbalığına şahit olan öğrencilerin algıları. *OJCES*, 1(1), 22-52. 10.5281/zenodo.8101863

## Giriş

Bireylerin değerleri, inançları, algıları ve gelişim düzeyleri birbirinden farklılık göstermektedir. Bu durum zaman zaman anlaşmazlıklara ve kişiler arası çatışmalara yol açmaktadır (Ayas vd., 2010). Özellikle şiddet yaşantılarıyla büyümüş çocuk ve ergenlerde küçük anlaşmazlıklar bile kısa sürede şiddete dönüşmektedir (Hökelekli, 2007). Okullarda yaşanan şiddet olayları genellikle akran zorbalığıyla bağlantılıdır ve şiddeti teşvik eden faktörlerin başında akran zorbalığı gelmektedir. Günümüzde zorbalığın birçok tanımı yapılmıştır. Olweus' a (2005) göre zorbalık; bir kişinin diğer bir kişiye sözel, fiziksel şekilde veya sanal ortamda devamlı olarak zarar verici davranışlarda bulunması olarak ifade edilmiştir. Berger (2007) ise zorbalığı; sürekli olarak yapılan, acı veren ve düşmanca davranışlar içeren saldırganlık davranışı olarak tanımlamıştır. Başka bir tanımlamada ise zorbalık; bir kişinin veya grubun daha zayıf ve güçsüz birine incitici, aşağılayıcı ve dışlayıcı bir şekilde saldırganlık davranışını sergilemesi olarak ifade edilmiştir (Salmivalli, 2010). Karşı tarafa zarar veren her davranış zorbalık olarak değerlendirilmemektedir. Çünkü zarar verme davranışı istemeden veya kazara da gerçekleşebilmektedir. Bu nedenle davranışın zorbalık olarak kabul edilebilmesi için bazı niteliklere sahip olması gerekmektedir. Olweus' a (1996) göre bir davranışın zorbalık olarak değerlendirilebilmesi için; kasıtlı bir şekilde bireye zarar vermeyi amaçlaması, sürekli ve tekrarlayıcı olması ve taraflar arasında güç dengesizliğinin olması gerekmektedir.

Zorbalık davranışı fiziksel, sözel, ilişkisel ve sanal olmak üzere birçok şekilde gerçekleştirilebilmektedir. Fiziksel zorbalık; bireyin bizzat gerçekleştirdiği veya birilerine yaptırdığı vurma, sıkıştırma, cisim fırlatma vb. davranışlar olarak ifade edilmektedir (Rigby, 2007). Başka bir tanımlamada ise fiziksel zorbalık davranışı; vurmak, çelme takmak, yere düşürmek, bireyin kişisel eşyalarına zarar vermek şeklinde tanımlanmaktadır (Açıkgöz, 2017). Rivers ve Smith' e göre (1994) ise tekme atma ve saçını çekme şeklinde gerçekleştirilen eylem odaklı saldırganca hareketleri içermektedir. Ancak fiziksel zorbalığın kısa sürede fark edilme özelliği bu davranışın yapıma sıklığını azaltmaktadır. Nitekim son yıllarda zorbalığın fiziksel zorbalık yöntemlerini kullanmaktan ziyade yetişkinler tarafından belirlenmesi daha zor olan sözel ve ilişkisel zorbalık yöntemlerini daha yaygın kullandıkları belirlenmiştir (Tarshis, 2010).

Zorbalık türleri arasında yer alan bir diğer tür ise sözel zorbalıktır. Sözel zorbalık; mağdura yönelik küçümseyici ifadeler kullanmak, alay etmek ve lakap takmak şeklinde gerçekleştirilen davranış örüntüleridir (Gladden, 2014). Dedikodu yayma, iftira atma ve söylenti çıkarma şeklinde dolaylı olabileceği gibi dalga geçme ve hakaret etme şeklinde doğrudan da gerçekleştirilebilir (Rigby, 2007). Bireyin etnik kökeni ile dalga geçme, rencide etme, istismar içeren telefon görüşmeleri de sözel zorbalık kapsamında değerlendirilmektedir (Beale & Scott, 2001). Bazı davranışlar da vardır ki ne fiziksel ne de sözel zorbalık kapsamında değerlendirilmektedir. Bireyi jest ve mimiklerle rahatsız etme, görmezden gelme gibi davranışlar her iki zorbalık türüne girmese de yine de zorbalık olarak kabul edilmektedir (Rigby, 2007).

Alan yazın incelendiğinde karşılaşılan diğer bir zorbalık türü ise ilişkisel zorbalıktır. Olweus'a (1993) göre ilişkisel zorbalık bireyin kasıtlı olarak akran grubundan dışlanmasını ifade etmektedir. İlişkisel zorbalıkta en yaygın görülen davranış bireyi içinde bulunan gruba dahil etmemedir (Kepenekçi & Çınkır, 2003). Bu zorbalık türü fiziksel özellikler içermese de bireyi incitici durumlar oluşturabilmektedir (Rosen et al., 2017). Çünkü sosyal bağlara en çok ihtiyaç duyulan yaşlarda bireylerin akranları tarafından reddedilmeleri bireyde yıkıcı etkiler bırakmaktadır (Beale, 2001).

Teknolojinin yaşamımıza girmesiyle gerçekleştirilme sıklığı artan bir diğer zorbalık türü ise sanal zorbalıktır. Sanal zorbalık alan yazında siber zorbalık olarak da karşımıza çıkmaktadır. En genel tanımıyla sanal zorbalık; internet ve mobil iletişim araçlarını kullanarak mağduru olumsuz yönde etkileyen davranışlar sergilemedir (Çivilidağ, 2013). Başka bir tanımda ise sanal zorbalık; kişi veya grup tarafından gerçekleştirilen araç olarak cep telefonu, elektronik posta vb. kullanıldığı kasten ve tekrarlayıcı şekilde sürdürülen düşmanca hareketler olarak nitelendirilmiştir (Karataş, 2011). Günümüzde sanal zorbalığın yoğun olarak görülmesinin en büyük nedeni zorbalığı gerçekleştiren kişinin kimliğini gizleyebilmesi ve bu şekilde ceza almayacağı düşüncesine sahip olması olarak gösterilmektedir (Dinner, 2017).

Akran zorbalığı sürecinde yer alan zorbalılar; fiziksel ve psikolojik açıdan karşısındaki kişiden daha güçlü, empati kurma becerisi zayıf, problem çözme becerisi gelişmemiş kişiler olarak tanımlanmaktadır (Ayas, 2018). Harris ve Petrie'ye (2003) göre ise zorbalılar; okul kurallarını ihlal eden ve antisosyal eğilimlere sahip kişiler olarak ifade edilmiştir. Zorbalılarla yapılan çalışmalarda zorbalıların erken yaşta şiddete maruz kaldığı ve ebeveynleri ile güvene dayalı ilişki kuramadıkları belirlenmiştir (Baldry & Farrington, 2000). Ayrıca zorbalık davranışını gerçekleştiren kişilerin çok az kişiyle arkadaşlık ilişkisi kurduğu da görülmektedir (Bilgiç, 2007). Bu durumun nedeni zorba olarak nitelendirilen kişilerin sağlıklı arkadaşlık ilişkileri kurma noktasında yeterli beceriye sahip olmaması gösterilebilir. Çünkü çoğu zorba yaptığı davranışın karşısındaki kişiye ne derece zarar verdiğini ve mağdurun kendini ne düzeyde çaresiz hissettiğini anlayamamaktadır (Donnellan, 2006).

Akran zorbalığı sürecinde yer alan mağdurlar; içe kapanık, kendine güvenmeyen ve sosyal ilişkileri zayıf (Ayas, 2018), depresyon ve intihar eğilimleri olan (Brown ve ark., 2005) bireyler olarak nitelendirilmektedir. Alan yazın incelendiğinde mağdurlar zorbalık davranışına tepki verme durumlarına göre pasif, gönüllü, kronik ve kışkırtıcı mağdurlar olarak sınıflandırılmaktadırlar (Ayas, 2018; Karataş, 2011). Zorbalık durumuna maruz kalan mağdurlarda çoğunlukla kusma, yemek yemeyi reddetme ve bedenine zarar verme gibi belirtiler görülmektedir (Uysal & Dinçer, 2012). Buna karşın bazı mağdurların ise zorbalık sonrasında zorbaya veya başkalarına şiddet uyguladığına ilişkin bulgulara rastlanmaktadır (Borg, 1999).

Zorbalık kavramı yalnızca zorba ve mağdur açısından değerlendirilen bir kavram değildir. Çünkü bu tür durumlar sadece sürece doğrudan dahil olan kişileri etkilemekle kalmamakta yaşanan zorbalık durumuyla ilgili tüm paydaşları olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle zorbalık vakalarında zorba ve mağdurun dışında zorbanın ve mağdurun yandaşlarının, olaya seyirci kalanların da incelenmesi büyük önem taşımaktadır (Olweus, 2003). Alan yazın incelendiğinde zorbalık davranışını izleyen kişiler; izleyiciler, seyirciler ve tanıklar şeklinde nitelendirilmektedir. Zorbalık davranışının sürdürülmesi veya durdurulması noktasında büyük öneme sahip olan seyirciler, zorbalık davranışını müdahale etmeden izleyen kişiler olarak tanımlanmaktadır (Drew, 2010). Beane (2008) ise seyircileri, gerçekleştirilen zorbalık davranışını görmezden gelen ve uzakta durarak izleyen kişiler olarak tanımlamıştır. Zorbalık sürecinde merkezi rollerde yer alan zorba ve mağdurun yanı sıra çevresel rollerde yer alan seyirciler iki farklı davranış biçimi geliştirmektedirler. Bunlardan birincisi seyircilerin zorbanın yanında yer alarak ona yardım etmesi, ikincisi ise mağdurun yanında yer almasıdır (Vlachou et al., 2013). Ancak çoğu zaman seyirciler zorbanın takdirini kazanmak için ona yardım etmekte (Hawkins, et al., 2001) ya da sürecin yeni kurbanı olmamak için sürece müdahale etmemektedirler (Dölek, 2002). Zorbalık sürecinin sonlanmasına ilişkin yardımda bulunamayan seyirciler kendilerini çaresiz ve üzgün hissetmekte (Lodge & Frydenberg, 2007) ve kendilerine zorbalık yapılmassa bile korku ve kaygı yaşayabilmektedirler (Salmivalli et al., 1996).

Üstleneceği roller açısından zorbalık davranışının seyrini etkileme gücüne sahip olan seyirciler zorbalık sürecinin pasif aktörleri olarak değerlendirilmemelidir (Hansen, 2016). Çünkü zarar göreceğini göze alan ve mağdura yardım eden seyirciler, zorbalık davranışının sonlanmasında çoğu zaman başarılı olmaktadır (Karataş, 2011). Güven'e (2005) göre seyircilerin çoğu zorbalık davranışını engellemek isterler. Fakat kendilerinin de mağdur olacağından çekinirler. Ancak seyircilerin zorbalık sürecinde pasif rol üstlenmelerinin en büyük nedeni aslında zorbalıkla nasıl baş edeceklerini bilmemeleridir. (Lodge & Frydenberg, 2007).

Akran zorbalığının ortaya çıkış nedenleri arasında; öğretmenlerin istenilen davranışlar ile ilgili beklentilerini yeterince aktaramamaları (Greenwood & Martin, 2000), aile içi ilişkilerin zayıf olması Keskin (2010), mağdurların güç eşitsizliğine ilişkin boyun eğici tavırları (Palancı & Şimşek, 2014) ve zorbaların benmerkezci düşünce yapılarına sahip olmaları gösterilebilir (Reyna & Farley, 2006).

Akran zorbalığının öğrenciler üzerinde birçok olumsuz etkisi bulunmaktadır. Buna göre zorbalık davranışında mağdur olan öğrenciler çoğunlukla travma sonrası stres bozukluğu, intihar eğilimleri ve okul terki davranışlarına yönelmektedirler (Külcü, 2015; Zerf, 2014). Ayrıca depresyon, kaygı, gece yatak ıslatma (Cole et al., 2016), okuldan kaçma ve zor öğrenme (Greenbaum et al., 1988; Rigby & Slee, 1999), olumsuz benlik algısı, akran ilişkilerinde zayıflama, devamsızlık, okul kurallarına uymama (Arslan & Savaşer, 2009), mevcut alkol kullanımında artma ve ömür boyu alkol kullanım riskinin oluşması (Wormington et al., 2016) gibi durumlarda zorbalık davranışı sonrasında mağdur olan kişide görülebilmektedir. Bu olumsuz yaşantılara ek olarak mağdurlar olası bir zorbalığa karşı kendilerini korumak için bıçak ve silah taşıma gibi davranışlarda da bulanabilmektedirler (Gökler, 2009).

Zorbalık davranışları mağdurda eğitsel, sosyal ve duygusal açıdan ciddi sorunlar oluşturmaktadır (Lyznicki et al., 2004). Nitekim zorbalığa maruz kalan öğrenciler dikkatlerini zorbanın hedefinden nasıl kurtulacaklarına çevirdikleri için istenen düzeyde derslerine yoğunlaşamamaktadırlar. Bu durum onların derslerinde ciddi düşüşler yaşamalarına neden olmaktadır (Çankaya, 2011). Derslerinde bu nedenle düşüşler yaşayan öğrencilerde de okula karşı ilgisizlik (Genç, 2007), okuldan kaçma ve okul kurallarına uymama gibi davranışlar oluşmaktadır (Jacobs, 2008).

Zorbalık süreci mağdur kadar zorbanın da olumsuz deneyimler edindiği bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul çağında zorbaca davranışlarda bulunan kişiler gelecekte suça karışma, hırsızlık, zorbalığa devam etme, zararlı alışkanlıklar edinme gibi davranışları gerçekleştirdikleri için aile ve akran ilişkileri bağlamında ciddi sorunlar yaşamaktadırlar (Tanrıku, 2015). Mağdur ve zorbalar kadar zorbalık sürecine şahit olan kişiler de de olumsuz etkiler oluşmaktadır. Nitekim her an zorbalığa maruz kalabileceğini düşünen seyirciler kendilerini yeterince derslere ve okul aktivitelerine verememekte ve sonunda akademik olarak düşüş yaşamaktadırlar (Whitted & Dupper, 2005). Bu bilgiler ışığında kişi zorbalık sürecinde hangi rolde olursa olsun süreçten ciddi anlamda olumsuz olarak etkilenmektedir (Uysal & Dinçer, 2012).

Okul yaşamında çoğu kişi zorbalık davranışına zorba, mağdur veya seyirci olarak bir şekilde dahil olmaktadır (Ayas & Pişkin, 2015). Türkiye'de yapılan araştırmalar okullarda zorbalık davranışlarının artarak devam ettiğini göstermektedir (Çelen vd., 2020; Demirbağ & Sarı, 2019; Pişkin & Ayas, 2007). Bu nedenle okullarda akran zorbalığını en aza indirmek için zorbalara yönelik çalışmalar yapılmalı ve akran desteği uygulamalarının artırılması gerekmektedir. (Cowie & Hutson, 2005).

Alanyazın incelendiğinde akran zorbalığına ilişkin çalışmaların çoğunlukla zorbalar ve mağdurlar bağlamında ele alındığı (Gökler, 2009; Pişkin & Ayas, 2007; Rigby & Slee, 1999), zorbalığa seyirci kalan

kişilerin odak alındığı çalışmaların ise sınırlı olduğu (Çarkıt & Bacanlı, 2020; Demirbaş & Öztemel, 2022) görülmektedir. Bu nedenle zorbalık davranışının sonlandırılmasında büyük etkisi olduğu bilinen seyircilerin okul zorbalığına ilişkin görüşlerinin araştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

## Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın desenine, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, veri toplama ve analiz süreçlerine yer verilmiştir.

### Araştırma Modeli

Akran zorbalığına şahit olan öğrencilerin algılarının incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan olgubilim deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmalar; olay, olgu veya durumların insanlar tarafından nasıl anlamlandırıldığını ortaya çıkarmayı amaçlayan yöntemlerdir (Denzin & Lincoln, 2001). Nitel çalışmalarda araştırmacılar problem veya konuyla ilgili farklı bakış açılarını rapor ederek neden sonuç ilişkilerini ortaya çıkarmanın ötesinde faktörlerin karmaşık etkileşimini belirlemeye çalışırlar (Creswell 2023). Nitel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan olgubilim deseninde ise amaç insanlar tarafından deneyimlenen fakat yüzeysel farkındalığa sahip olunan olguların derinlemesine ve detaylı bir şekilde incelenmesidir (Yıldırım & Şimşek 2008). Araştırmada olgubilim deseninin kullanılmasının amacı akran zorbalığına şahit olan öğrencilerin gözlemlerinin ve deneyimlerinin anlamlandırılması ve bu anlamın keşfedilmesidir. Bu kapsamda akran zorbalığına şahit olan öğrencilerin görüşleri ortaya çıkarılarak yorumlanmaya çalışılmıştır.

### Çalışma Grubu / Evren ve Örneklem

Bu çalışmada katılımcıların belirlenmesi için amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi olay, olgu ve durumlara ilişkin farklı bakış açılarını belirlemeyi ve bu şekilde ana temaları keşfederek tanımlamayı hedeflemektedir (Neuma, 2014). Bu örnekleme yöntemi sonuçların genellenebilir olmasına ilişkin bir kaygı taşımamaktadır. Çünkü bu yöntemin kullanılmasındaki asıl amaç genellemelere varmak değil, farklılık gösteren durumlar arasındaki ortak yanları belirlemek ve problemin farklı boyutlarını incelemektir (Marczyk et al., 2005). Olgubilim desenine göre gerçekleştirilen çalışmalarda nicelikten çok niteliğe önem verilmektedir (Neuman & Robson, 2014). Bu desene göre hazırlanan çalışmalardaki katılımcı sayısı bir kişiden oluşabileceği gibi (Miles & Huberman 1994), alan yazında 325 katılımcının yer aldığı çalışmalara da rastlanmaktadır (Neuman, 2014). Bu bilgiler ışığında yapılan çalışmada katılımcı sayısı 20 olarak belirlenmiştir. Çalışma grubu; Erzincan ilinde bulunan ve farklı lise türlerinden öğrencilerin eğitim gördüğü iki dershanede, öğrencilere Google formlar aracılığı ile yöneltilen sorular ışığında oluşturulmuştur. Katılımcıların belirlenmesinde öncelikle öğrencilerin farklı okullarda ve sınıf düzeylerinde eğitim almalarına dikkat edilerek konu ile ilgili maksimum bakış açısına ulaşılmaya çalışılmıştır. Akran zorbalığına şahit olduğunu belirten öğrenciler gönüllülük esasına göre çalışmaya dahil edilmiştir. Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımına ilişkin istatistik sonuçları Tablo 1' de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımına ilişkin istatistik sonuçları

Katılımcı	Yaş	Cinsiyet	Sınıf	Okul Türü
K1	15	Erkek	9	Anadolu Lisesi
K2	16	Erkek	9	Anadolu Lisesi
K3	16	Kadın	9	Anadolu Lisesi
K4	17	Kadın	11	Fen Lisesi
K5	16	Kadın	10	Meslek Lisesi (Turizm Programı)
K6	15	Kadın	9	Meslek Lisesi (Turizm Programı)
K7	15	Kadın	9	Meslek Lisesi (Turizm Programı)
K8	18	Erkek	12	Anadolu Lisesi
K9	17	Erkek	12	Anadolu Lisesi
K10	14	Erkek	9	Anadolu İmam Hatip Lisesi
K11	16	Erkek	11	Anadolu İmam Hatip Lisesi
K12	17	Erkek	11	Meslek Lisesi (Ticaret Programı)
K13	17	Kadın	11	Meslek Lisesi (Ticaret Programı)
K14	15	Kadın	10	Meslek Lisesi (Ticaret Programı)
K15	15	Erkek	9	Anadolu Lisesi
K16	16	Erkek	10	Anadolu Lisesi (Proje Programı)
K17	16	Kadın	10	Anadolu Lisesi (Proje Programı)
K18	17	Erkek	11	Anadolu Lisesi (Proje Programı)
K19	15	Kadın	10	Anadolu Lisesi
K20	16	Erkek	10	Anadolu Lisesi

### Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri, içerisinde açık uçlu soruların yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada konu ile ilgili derinlemesine bilgi elde etme amaçlandığı için görüşme tekniği kullanılmıştır. Çünkü olgubilim çalışmalarında katılımcıların deneyimlerini açıkça ifade edebileceği en uygun veri toplama tekniğinin görüşme olduğu ifade edilmektedir (Creswell, 2023).

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanmasında öncelikli olarak kapsamlı literatür taraması yapılmış ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Hazırlanan formun eksikliklerinin giderilmesi için form rastgele üç öğrenciye uygulanmış ve öğrencilerden elde edilen geri dönütler ışığında yenilenerek son hali verilmiştir.

Görüşme formu altı açık uçlu sorudan oluşturulmuştur:

1. Okulunuzda akran zorbalığının hangi türüne daha fazla şahit oluyorsunuz?
2. Hangi nedenlerden ötürü akran zorbalığının gerçekleştiğini düşünüyorsunuz?
3. Akran zorbalığı yaşandığında neler hissediyorsunuz?
4. Akran zorbalığı sürecinde kendinizi nasıl konumlandırıyorsunuz?
5. Akran zorbalığın önlenmesi için neler yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?

### Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veriler görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Katılımcılar 18 yaşından küçük olduğu için görüşmeye başlamadan önce velileri tarafından doldurulan Gönüllü Veli Onam Formunun imzalatılmış olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmanın iç geçerliğini artırmak amacıyla bazı çalışmalar yapılmıştır. Öncelikle görüşme süreci kayıt cihazıyla kayıt altına alınmış ve elde edilen kayıtlar

araştırmacı tarafından herhangi bir düzeltme yapılmadan yazıya aktarılmıştır. Katılımcıların ifade ettiği görüşlerin sunulması için doğrudan alıntılama yapılmıştır. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu problemin tüm boyutlarını yansıtabilmesi adına kapsamlı bir literatür taraması yapılarak hazırlanmıştır.

Araştırmanın içi güvenilirliğini sağlamak amacıyla elde edilen bulgular araştırmacının yorumu katılmaksızın okuyucuya olduğu gibi sunulmuştur. Dış geçerliğin sağlanması için ise araştırmada kullanılan yöntemler ayrıntılı bir şekilde açıklanmış ve çalışmadan elde edilen verilerin kayıt altına alınması sağlanmıştır.

### Veri Analizi

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanan veriler betimsel içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel içerik analizi, çalışmalardan elde edilen bilgilerin sistemli bir şekilde ifade edilmesini, analiz edilmesini, yorumlanmasını ve sonuçlarının açık bir şekilde ortaya konulmasını içermektedir (Ültay et al., 2021). Bu kapsamda çalışmadan elde edilen ses kayıtları değişiklik yapılmaksızın yazıya geçirilmiş ve görüşme verileri ışığında temalar oluşturulmuştur. Ayrıca görüşme esnasında tekrar edilen ifadelere ek olarak özgün ifadeler, görüşler ve öneriler de ön plana çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın tematik çerçevesini; yaygın olan zorbalık türleri, nedenleri, insan üzerindeki etkileri, seyircilerin zorbalık sürecinde üstlendiği roller ve akran zorbalığını önlemek için yapılması gerekenler oluşturmaktadır.

## Bulgular

Çalışmaya ilişkin bulgular akran zorbalığına şahit olan öğrencilerin genel algılarının aktarılması bağlamında yapılandırılmıştır. Akran zorbalığı olgusuna ilişkin bir kavrayış ve farkındalık oluşması amacıyla elde edilen veriler tablolaştırılarak sunulmuştur.

### Okullarda Yaygın Olarak Yaşanan Zorbalık Türleri (1. Tema)

Akran zorbalığına şahit olan öğrencilerin yaygın olarak karşılaştıkları zorbalık türlerine ilişkin görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur

**Tablo 2.** Zorbalığa şahit olan öğrencilerin yaygın olarak karşılaştıkları zorbalık türlerine ilişkin görüşleri

Kategoriler	Kodlar	F
Sözel zorbalık	Hakaret etme	4
	Küfür-kötü söz söyleme	2
	Dalga geçme-lakap takma	1
	Tehdit içerikli konuşmalar yapma	1
Fiziksel zorbalık	Vurma-tokat atma	3
	Tekme atma	2
	Eşyalarına zorla el koyma	1
	Çelme takma	1
Sanal zorbalık	Rahatsız edici mesajlar atma	3
	Oyun dışına atma	1
	Özel bilgilerin ifşa edilmesi	1

Tablo 2 incelendiğinde zorbalığa şahit olan öğrencilerin en sık karşılaştıkları zorbalık türlerinin sırasıyla sözel zorbalık, fiziksel zorbalık ve sanal zorbalık olduğu görülmektedir. Sözel zorbalık türü içinde en fazla gerçekleştirilen zorbalık davranışının ise hakaret etme olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin gerçekleştirdikleri zorbalık davranışına ilişkin K4; “Sınıfımızda herkes sinirlendiğinde

*birbirine hakaret edebiliyor.” K13; “Her hafta erkekler arasında idareye gitmeyi gerektiren kavgalar oluyor. Birbirleri ile şakalaştıklarını söylüyorlar. Bazen yaralanmalar bile olabiliyor.” K16; Birbirleri ile sorun yaşayan arkadaşlarımız hep arkadan konuşuyorlar. Onların eksik yanları ile dalga geçiyorlar ve lakap takıyorlar.” şeklinde cevap vermişlerdir.*

### Akran Zorbalığının Nedenleri (2. Tema)

Akran zorbalığına şahit olan öğrencilerin akran zorbalığının nedenlerine ilişkin görüşleri Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Zorbalığa şahit olan öğrencilerin zorbalığın nedenlerine ilişkin görüşleri

Kategoriler	Kodlar	F
Ortamdan kaynaklı	Okulda kuralların yeterince uygulanmaması	7
	Zorbalığın çoğu öğrenci tarafından desteklenmesi	3
	Şiddet ve zorbalığın popülerliğinin arttırması	2
	Okul alanlarının denetimsizliği	1
Zorbadan kaynaklı	İnsanlar üzerinde baskı kurma isteği	2
	Okul alanlarını daha fazla kullanmak istemesi	2
	Cezalandırma yöntemi olarak kullanılması	1
Mağdurdan kaynaklı	Sessiz ve içekapanık tavır göstermesi	1
	Fiziksel olarak aşırı güçsüz görünme	1

Tablo 3 incelendiğinde zorbalığa şahit olan öğrenciler zorbalığın nedenlerini; ortamdaki, zorbadan ve mağdurdan kaynaklı nedenler olarak sıralamışlardır. Bu nedenler arasından ortamdaki kaynaklı nedenleri ön plana çıkarmışlardır. Zorbalığa şahit olan öğrenciler zorbalığa neden olan önemli faktörün okul kurallarının yeterince uygulanmamasını göstermişlerdir. Zorbalık davranışına şahit olan öğrencilerden K2; *Okulumuzda bazı kör alanlar var. Kameralar oraları da çekiyor ama o kameraları sürekli izleyen bir kişi yok diye biliyorum. Biri birini tehdit etmek istediğinde bu alanları kullanıyor. Çünkü öğretmenler buralara çok gelmiyor.” K11; Okul idaresi zorbalık davranışlarını uyarımayla geçiştiriyor. Ciddi cezalar vermiyor. Bir daha olursa ceza verilecek diyor ama yine yapıldığında ceza vermiyor. Zorbalık yapanlar bu durumdan güç alıyor bence. Caydırıcı cezalar verilse zorbalık davranışı da olmaz.” K7 ise; Sınıfımızda bazı arkadaşlarımız var. Çok sessiz ve içine kapanıklar. Hiç kendilerini savunmuyorlar. Böyle olunca zorbalık yapmak isteyen öğrenciler direkt bu öğrencileri hedef olarak seçiyor.” ifadelerini kullanmışlardır.*

### Akran Zorbalığının Psikolojik Etkileri (3. Tema)

Akran zorbalığına şahit olan öğrencilerin kendilerinde oluşan etkilere ilişkin görüşleri Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Zorbalığa şahit olan öğrencilerin kendilerinde oluşan etkilere ilişkin görüşleri

Kategoriler	Kodlar	F
Psikolojik etkileri	Zorbalığın kendine yöneleceği endişesi	7
	Suçluluk	2
	Çaresizlik	2
	Korku	1
	Kaygı	1
Ders başarısına etkileri	Ders başarısında düşüş	2
	Derslere odaklanamama	2
	Okula gelmek istememe	1
Sosyal etkileri	Yeni arkadaş edinmede zorluk yaşama	1
	Arkadaş ilişkilerinde temkinli davranma	1



Tablo 4 incelendiğinde zorbalığa şahit olan öğrencilerde zorbalık davranışı sonrası oluşan etkiler, psikolojik, ders başarısı ve sosyal etkiler olarak sıralanmıştır. Bu etkilerden psikolojik içerikli olanları öğrenciler tarafından ön plana çıkarılmıştır. Zorbalığa şahit olan öğrencilerden K1; *Zorbalık davranışına şahit olduğumda kendimi psikolojik açıdan çok kötü hissediyorum. Sanki bir kaç gün sonra dalga geçilen, fiziksel şiddete uğrayacak kişinin ben olacağımı düşünüyorum. Bu durum çoğu zaman uykularımı kaçırıyor. Kendimi huzursuz hissediyorum ve ders esnasında sürekli bunları düşünüyorum.* K5 ise; *“Eğer zorbalığa uğrayan kişi arkadaşım ise ona yardım etmek isterim. Yardım edebildiğimde mutlu oluyorum ama olayın benimle alakalı olmadığı ve arkadaşımın suçlu olduğu durumlarda müdahale etmek istemiyorum. Ancak sonrasında kendimi yardım etmediğim için suçlu hissediyorum.”* ifadelerini kullanmışlardır.

#### Akran Zorbalığına Şahit Olan Öğrencilerin Üstlendiği Roller (4. Tema)

Akran zorbalığına şahit olan öğrencilerin üstlendikleri rollere ilişkin görüşleri Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Zorbalığa şahit olan öğrencilerin üstlendikleri rollere ilişkin görüşleri

Kategoriler	Kodlar	F
Sonlandırmaya ilişkin roller	Zorbalık davranışını bildirme	5
	Sonlandırma için sözel ifadeler kullanma	4
	Zorbaya fiziki müdahalede bulunma	2
	Mağduru cesaretlendirme	1
	Zorbayla ilişkileri azaltma	1
Müdahale etmemeye ilişkin roller	Olayı müdahalede bulunmadan izleme	2
	Nasıl müdahale edeceğini bilememe	2
	Ortamdan uzaklaşma	1
Sürdürmeye ilişkin roller	Zorbalık davranışının bildirilmesini engelleme	1
	Mağdurun hak ettiğini savunma	1

Tablo 5 incelendiğinde zorbalığa şahit olan öğrencilerin üstlendiği rollere ilişkin görüşleri sonlandırmaya, müdahale etmemeye ve sürdürmeye ilişkin roller olmak üzere üç kategoride toplanmıştır. Zorbalığa şahit olan öğrenciler tarafından sonlandırmaya ilişkin roller ön plana çıkarılmıştır. Araştırmaya dahil edilen katılımcılardan K17; *“Zorbalığa şahit olduğumda yapabileceğim en mantıklı işin durumu öğretmenlerime bildirmek olduğunu düşünüyorum. Çünkü zorbalık yapana müdahale etmeye çalışsam ben de zarar görebilirim diye düşünüyorum.”* K19 ise; *“Eğer zorbalığa uğrayan kişinin bunu hak ettiğini düşünüyorsam cezasını çekmesini isterim.”* şeklinde ifade etmişlerdir.

#### Akran Zorbalığının Önlenmesi İçin Yapılması Gerekenler (5. Tema)

Akran zorbalığına şahit olan öğrencilerin zorbalığın önlenmesi için yapılması gerekenlere ilişkin görüşleri Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Zorbalığa şahit olan öğrencilerin zorbalığın önlenmesi için yapılması gerekenlere ilişkin görüşleri

Kategoriler	Kodlar	F
Seyircilerin yapması gerekenler	Zorbalık durumunun sonlanmasını sağlama	4
	Durumu ilgililere bildirme	4
	Zorbayla aralarına mesafe koyma	1
	Zorbanın empati kurmasını sağlama	1
	Mağdurla daha fazla vakit geçirme	1

	Rehber öğretmenler	bilgilendirme	3	
Öğretmenlerin yapması gerekenler	çalışması yapması			
	Zorbalığın	olumsuzluğundan	1	
	bahsedilmesi			
	Zorbalığın oluşmasını sağlayan ortamları		1	
	kontrol altına alınması			
Okul idaresinin yapması gerekenler	Okulda	kuralların	işletilmesinin	2
	sağlanması			
	Zorbalığı önleme çalışmalarının yapılması			1
	Velilerin bilgilendirilmesi			1

Tablo 6 incelendiğinde zorbalığın önlenmesi için yapılması gerekenler seyirciler, öğretmenler ve okul idaresi kategorilerinde sınıflandırılmıştır. Zorbalığa şahit olan öğrenciler çoğunlukla seyircilerin yani zorbalığa şahit olan kişilerin yapması gerekenleri ön plana çıkarmışlardır. Katılımcılardan K6; *“Zorbalığın önlenmesinde en çok iş zorbalığı seyredenlere düşüyor. Çünkü onlar zorbalığın olmasını gerçekten istemezlerse o iş olmuyor. Bunun için seyredenler bir gün kendilerinin de bu duruma düşebileceğini düşünerek davranmalılar.”* K20 ise; *“Okul idaresi gerçekten kuralları herkes için eşit işletse hiçbir sorun kalmayacak ama bu öğrenciyi kazanalım endişesiyle hareket edildiği zaman zorbalık yapan öğrenciler kendilerinde güç buluyor ve daha zorbaca davranışlar yapabiliyor.”* şeklinde ifade etmişlerdir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada akran zorbalığına şahit olan öğrencilerin görüşleri doğrultusunda akran zorbalığının yaygınlığı, nedenleri, etkileri, öğrencilerin üstlendiği roller ve zorbalığı önlemek için yapılması gerekenler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen görüşler farklı lise türlerinde öğrenim gören 20 öğrencinin görüşme formunda yer alan 5 soruya vermiş oldukları cevaplardan oluşmaktadır.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre çalışmaya katılan tüm öğrenciler okulda, türleri farklı olsa bile bir şekilde zorbalık davranışına şahit olmuşlardır. Buna göre okullarda akran zorbalığının oldukça yaygın olarak yaşanan bir durum olduğu söylenebilir. Bu bulgu akran zorbalığının okullarda yaygın olduğunu belirten araştırma bulgularını desteklemektedir (Atık, 2006; Cerezo & Ato 2005; Dölek, 2002; Espelage & Swearer, 2004; Genç, 2007; Gökkaya & Tekinsav-Sütcü, 2020; Pişkin, 2010; Siyez & Kaya, 2011; Wang et al., 2009). Yapılan bu çalışmanın sonuçlarına ek olarak Türkiye’de ve yurt dışında bu alanda yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde okullarda zorbalık davranışları ile sıklıkla karşılaşıldığı ve zorbalık davranışının önlenmesine ilişkin çalışmaların yetersiz kaldığı söylenebilir. Nitekim Doğan ve Keleş (2022) yaptıkları çalışmada akran zorbalığını önleme çalışmalarının okullarda yetersiz olduğunu ve bu durumun üstesinden veli-öğretmen iş birliği ile gelinebileceğini tespit etmişlerdir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre okullarda en sık şahit olunan zorbalık türü sözel zorbalık olarak belirlenmiştir. Ancak literatür incelendiğinde okullarda sanal zorbalığın da oldukça yaygın olduğu görülmektedir (Doğan & Keleş, 2022; Pişkin, 2010 Uysal & Dinçer, 2012). Yapılan bu çalışmada sanal zorbalığa ilişkin gözlemlerin az olması sanal zorbalığın gerçekleşme şekliyle yakından ilişkili olabilir. Sanal zorbalık doğası gereği çevrimiçi ortamlarda gerçekleşmektedir. Dolayısıyla başkaları tarafından fiziksel olarak gözlenmesi oldukça güçtür. Bu nedenle araştırmaya dahil edilen katılımcıların sanal zorbalık davranışlarına bu nedenle daha az şahit oldukları düşünülmektedir.

Bu çalışmaya göre zorbalığa şahit olan öğrenciler zorbalığın oluşmasını çoğunlukla ortama yönelik faktörlerle ilişkilendirmişlerdir. Bu faktörler arasında ilk olarak okul kurallarının yeterince uygulanmaması gelmektedir. Öğrenciler zorbalık için caydırıcı uygulamaların olmadığını ifade

etmişlerdir. Ayrıca zorbalığın oluşmasında seyircilerin de payının olduğu ve zorbaların çeşitli nedenlerden ötürü desteklendiğini ifade etmişlerdir. Buna göre okul kurallarının işletilmesinin, seyircilere zorbalığı durdurma adına farkındalık eğitimi verilmesinin ve okul alanlarının düzenlenmesinin zorbalığı önlemede etkili olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmaya göre zorbalığa şahit olan öğrencilerde zorbalık sonrasında görülen etkilerin sırasıyla sosyal alanlara yönelik etkiler olduğu görülmüştür. Zorbalığa şahit olan öğrencilerde en sık yaşanan etki ise zorbalık davranışının bir gün kendisine de yönelebileceği endişesidir. Ayrıca bu öğrenciler zorbalığı durdurma noktasında yetersiz kaldıklarını düşündüklerinde suçluluk ve çaresizlik hissi de yaşamaktadırlar. Alan yazın incelendiğinde zorbalığa şahit olan öğrencilerin çoğunlukla zorbalık davranışına kendilerinin de maruz kalacaklarına ilişkin verilerin elde edildiği çalışmalar (Dölek, 2002; Salmivalli et al., 1996) bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Bu çalışmaya göre zorbalığa şahit olan öğrencilerin üstlendiği roller sırasıyla sonlandırmaya, müdahale etmemeye ve sürdürmeye ilişkin roller olarak belirlenmiştir. Zorbalığa şahit olan öğrencilerin çoğunlukla kullandığı sonlandırmaya ilişkin faaliyetler, zorbalık davranışını bildirme ve zorbalık davranışının sonlanması için sözel ifadeler kullanma olmuştur. Zorbalığın sonlandırılmasına ilişkin fiziksel müdahalede bulunma ise nispeten daha sınırlı kalmıştır. Zorbalığa şahit olan öğrencilerin fiziksel müdahalede bulunmak yerine zorbalığı bildirme ve sözel ifadeler kullanmalarının yeni zorbalık davranışlarının oluşmasında önleyici etkilerinin olduğu bilinmektedir. Okullarda yapılan önleyici ve bilgilendirici çalışmalar sayesinde böyle bir sonucun çıktığı düşünülmektedir. Ayrıca zorbalık davranışına müdahalede bulunmama ve sürdürmeye ilişkin görüşlerin de ortaya çıkmış olması bu tür bilgilendirme çalışmalarının sürdürülmesi gerektiğini göstermektedir.

Bu çalışmaya göre zorbalığa şahit olan öğrencilerin zorbalığı önlemeye ilişkin görüşleri seyircilerin, öğretmenlerin ve okul idaresinin yapması gerekenler şeklinde sıralanmıştır. Zorbalığa şahit olan öğrenciler davranışın önlenmesi için zorbalığa seyirci olan kişilerin bu durumu sonlandırması gerektiğini ifade etmişlerdir. Yine seyircilerin zorbalık davranışını bildirerek, zorbalıya aralarına mesafe koyarak ve mağdurun yanında yer alarak zorbalık davranışını sonlandırabileceğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar zorbalığa ilişkin, seyircilerin zorbalık davranışının sonlandırılmasında kritik öneme sahip olduklarının bilincinde olduklarını göstermektedir.

Nitel araştırmalar doğası gereği bazı sınırlılıkları içerisinde barındırmaktadır. Ayrıntılı bilgi edinme amacıyla gerçekleştirilen nitel çalışmalarda örneklem grupları nicel çalışmalara nazaran daha az kişiden oluşmaktadır. Bu durum genellenebilirliği düşürmektedir (Breen, 2006). Bu çalışmada örneklem grubu 20 kişiden oluşmaktadır. Okullarda yaygınlığı yüksek olan zorbalık durumuna ilişkin daha fazla kişiye ulaşılması sonuçların genellenebilirliği açısından önemli görülmektedir.

Sonuç olarak yapılan bu çalışmanın bulgularına paralel şekilde Türkiye’de ve yurt dışında yapılan çalışmalar akran zorbalığının okullarda oldukça yaygın olduğunu göstermektedir. Öğrenciler üzerinde birçok olumsuz etkisi bulunan zorbalık davranışlarının önlenmesi okullarda bu konuda etkin ve iş birliğine dayalı çalışmaları gerekli kılmaktadır. Bu nedenle okullarda zorbalık davranışının önlenmesinde büyük rol oynayan okul psikolojik danışmanlarının istihdamının artırılması, okulda görevli yöneticilerin bu konuda eğitilmesi ve öğrencilere yönelik bilgilendirme çalışmalarının artırılması oldukça önemli görülmektedir. Seyircilerin zorbalığı önlemede etkili olduğunu belirten araştırmalar (Doğan & Keleş, 2022; Kurt-Demirbaş & Öztemel, 2022) seyircilere yönelik zorbalığı önleme müdahale programlarının geliştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Ancak Türkiye’deki alan yazın incelendiğinde seyircilere yönelik hazırlanan zorbalığı önleme programlarının yetersiz olduğu

görülmektedir. Bundan sonra gerçekleştirilecek çalışmalarda yeni zorbalığı önleme programları geliştirilebilir.

### Çatışma Beyanı ve Etik Bildirim

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla yaşanabilecek herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

### Kaynaklar

- Açıkgöz, T. (2017). Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı ile okula karşı tutum (Tez No: 462314) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Arslan, S. & Savaşer, S. (2009). Akran zorbalığını önlemede okul hemşiresinin rolü, *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 2 (3), 118-123.
- Atik, G. (2006). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri arasındaki zorbalık davranışını yordamada denetim odağı, benlik saygısı, aile stili, yalnızlık ve akademik başarının rolü. (Tez No: 205074) [Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi – Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Ayas, T. & Pişkin, M. (2015). Akran zorbalığı belirleme ölçeği ergen formu. *Akademik Bakış Dergisi*, 50, 316-324. <https://dergipark.org.tr/download/articlefile/383065>
- Ayas, T. (2018). *Okullarda yaygın sorun olan zorbalığı önlemek (3. baskı)*. Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Ayas, T., Deniz, M., Kağan, M. & Kenç, M. F. (2010). An investigation of conflict resolution strategies of adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3545-3551. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.549>.
- Baldry, A. C. & Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 1, 17-18.
- Beale A.V. & Scott, P.C. (2001). Bullybusters: Using drama to empower students to take a stand against bullying behavior. *Professional School Counseling*, 4, 300-306.
- Beale, A. V. (2001). "Bullybusters": Using drama to empower students to take a stand against bullying behavior. *Professional School Counseling*, 4(4), 300.
- Beane, A. L. (2008). *Protect your child from bullying: Expert advice to help you recognize, prevent, and stop bullying before your child gets hurt*. John Wiley ve Sons.
- Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten?. *Developmental review*, 27, 90-126.
- Bilgiç, E. (2007). İlköğretim 1. Kademedeki görülen zorba davranışlarının sınıf değişkenleri ve atmosferi algılamalarına göre incelenmesi (Tez No: 220611) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi- Adana]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Borg, M. (1999). The extent and nature of bullying among primary and secondary schoolchildren, *Educational Research*, 41, 137- 157.
- Breen, R.L. (2006). A practical guide to focus group research. *Journal of Geography in Higher Education*, 30 (3), 463 – 475.
- Brown, S. L., Birch, D. A. & Kancherla, V. (2005). Bullying perspectives: experiences, attitudes, and recommendations of 9- to 13-year-olds attending health education centers in the United States. *Journal of School Health*, 75, 384-392.
- Cerezo, F. & Ato, M. (2005). Bullying in Spanish and English pupils: A sociometric perspective using the BULL-S questionnaire. *Educational Psychology*, 25 (4), 353-367.
- Cole, D. A., Sinclair-McBride, K. R., Zerkowitz, R., Bilsk, S. A., Roeder, K., & Spinelli, T. (2016). Peer victimization and harsh parenting predict cognitive diatheses for depression in children and adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 45, 668–680.
- Cowie, H. & Hutson, N. (2005). Peer support: A strategy to help bystanders challenge school bullying. *NAPCE*, 6, 40-44. doi: 10.1111/j.0264-3944.2005.00331.x
- Creswell, J. W. (2023). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çeviri Ed. M Bütün, SB Demir). Siyasal Kitabevi.
- Çankaya, İ. (2011). İlköğretimde akran zorbalığı, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 81-92.

- Çarkıt, E., & Bacanlı, F. (2020) Okullarda akran zorbalığı: Öğretmen görüşlerine göre nitel bir çalışma. *International Journal of Society Researches*, 15(24), 2545-2583. doi: 10.26466/opus.644848
- Çelen, Ç., Çöp, E., Şenses D. G., Hekim, Ö., Göker, Z., Sekmen, E. & Üneri, Ö. Ş. (2020). Çocuk psikiyatrisi polikliniğine başvuran ergenlerde akran zorbalığı ile siber zorbalık ve öfke ifade tarzlarının ilişkisi. *Türkiye Çocuk Hastanesi Dergisi*, 14, 108- 18. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/692179> adresinden edinilmiştir.
- Çivilidağ, A. (2013). *Gelişim süreci odağında ergenlik psikolojisi*, Nobel Akademik.
- Demirbağ, B.C. & Sarı C. (2019). İlk ve ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığının sosyodemografik değişkenler açısından değerlendirilmesi: İlçe örneği. *Halk Sağlığı Hemşireliği Dergisi*, 1(3), 119-131. <https://dergipark.org.tr/en/download/articlefile/908217> adresinden edinilmiştir.
- Demirbaş, N. & Öztemel, K. (2022). Zorbalığa seyirci müdahale psiko-eğitim programının ortaokul öğrencilerinin zorbalığa müdahale becerilerine etkisi . *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 42 (2) , 1573-1604 . DOI: 10.17152/gefad.982817
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dinner, S. (2017). Relationships between peer victimization, social skills, and sociometric status in school-aged youth, The University of Arizona.
- Doğan, S. & Keleş, O. (2022). Nedenleri sonuçları ve çözüm önerileri bağlamında akran zorbalığı: bir olgubilim çalışması . *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , , 1-32 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/45672/1053832>
- Donnellan, C. (2006). *Bullying issues*. Independence Educational Publishers.
- Dölek, N. (2002). Öğrencilerde zorbaca davranışların araştırılması ve önleyici bir program modeli (Tez No: 320413) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi – İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Drew, N. (2010). *No Kidding about bullying: 126 ready-to-use activities to help kids manage anger, resolve conflicts, build empathy, and get along*. Free Spirit Publishing.
- Espelage, D., & Swearer, S. (2004). *Bullying in American schools- a social-ecological perspective on prevention and intervention*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Genç, G. (2007). Genel liselerde akran zorbalığı ve yönetimi. (Tez No: 226994) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi – Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., & Lumpkin, C. D. (2014). *Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements, version 1.0*. Atlanta, GA; National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U.S. Department of Education.
- Gökkaya, F., & Tekinsav Sütçü, S. (2020). Akran zorbalığının ortaokul öğrencileri arasındaki yaygınlığının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 40-54. doi: 10.16986/HUJE.2018042225.
- Gökler R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 511-537. <https://www.jhumansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/download/565/436>
- Greenbaum, S., Turner, B., & Stephens, R. D. (1988). *Set straight on bullies*. Los Angeles: Pepperdine University Press.
- Greenwood, C.W., & Martin, M. (2000). *Çocuğunuzun okulla ilgili sorunlarını çözebilirsiniz*. (Çev. F. Z. Dağdır). Sistem Yayıncılık. (Orijinal eserin basım yılı 1995).
- Güven, F. (2015). Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin zorbalık yapımları ile zorbalığa maruz kalmalarının, cinsiyet, anne-baba eğitimi, sosyoekonomik düzey ve empati eğilimi açısından incelenmesi (Tez No: 408926) [Yüksek lisans tezi, Toros Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Hansen, R. (2016). Witness perceptions of peer victimization events in middle school, Thesis (Doctor of Philosophy), University of Wisconsin-Madison.
- Harris, S., & Petrie, G. F. (2003). *Bullying: The bullies, the victims, the bystanders*. Scarecrow Press.
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10 (4), 512-527. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00178>
- Hökelekli, H. (2007). Çocuk ve gençlerde şiddet olgusu ve önlenmesine yönelik öneriler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(14), 61-78. Erişim adresi: <https://ded.dem.org.tr/gorsel/pdf/ded-14-makale-3.pdf>
- Jacobs, E. E., Masson, L. R. & Harvill, R. L. (2006). *Group counseling strategies skills*. Thomson Publication. John Wiley & Sons Inc.

- Karataş, H. (2011). İlköğretim okullarında zorbalığa yönelik geliştirilen programın etkisinin incelenmesi (Tez No: 304497) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi – İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kepenekçi, Y. & Çinkır, Ş. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34, 236-253.
- Keskin, T. (2010). İlköğretim okullarındaki öğrencilerin akran zorbalığının benlik saygısıyla ilişkisi (Tez No: 278793) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kurt Demirbaş, N. & Öztemel, K. (2022). Zorbalığa seyirci müdahale psiko-eğitim programının ortaokul öğrencilerinin zorbalığa müdahale becerilerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42 (2), 1573-1604 . doi: 10.17152/gefad.982817.
- Külcü, P. D. (2015). Çocuklarda akran zorbalığı ve benlik saygısının incelenmesi (Tez No: 419937) [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Lodge, J. & Frydenberg, E. (2007). Understanding engagement in the middle years of school: Relationships with coping and wellbeing. Paper presented at the 42nd Australian Psychological Society annual conference, Brisbane, Australia
- Lyznicki, J., McCaffree, M. A. & Robinowitz, C. (2004). Childhood bullying: Implications for physicians. *American Family Physician*, 70(9), 1723-1729.
- Marczyk, G., DeMatteo, D., & Festinger, D. (2005). Essentials of research design and methodology.
- Neuman, L. W. (2014). Social research methods: qualitative and quantitative approaches (Seventh Ed.). Essex: Pearson Education Limited.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school what we know and what we can do*. Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1996). Bully/victim problems in school. *Prospects*, 26, 331-359.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leaderships*, 60, 12-17.
- Olweus, D. (2005). A useful evaluation design, and effects of the olweus bullying prevention program. *Psychology, Crime & Law*, 11(4), 389-402.
- Östberg, V., Modin, B., & Låftman, S. B. (2018). Exposure to school bullying and psychological health in young adulthood: A prospective 10-year follow-up study. *Journal of School Violence*, 17(2), 194-209.
- Palancı, M. & Şimşek, M. (2014). Zorbacı davranışların aile sorunları bağlamında psikososyal nedenselliğinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 175-199. <https://dergipark.org.tr/en/pub/amauefd/issue/1730/21236>
- Pişkin, M. & Ayas, T. (2007, 17 Ekim -19 Ekim). Akran zorbalığı belirleme ölçeği ergen formunun geliştirilmesi [Konferans sunumu]. 9. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, İzmir, Türkiye.
- Pişkin, M. (2010). Examination of peer bullying among primary and middle school children in Ankara. *Education and Science*, 35 (156), 175-189.
- Reyna, V. F. & Farley, F. (2006). Risk and rationality in adolescent decision making. *Psychological Science in the Public Interest*, 7, 1-44.
- Rivers, I. & Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20, 359-368.
- Rigby, K. (2007). *Bullying in school and what to do about it*. Acer Press.
- Rigby, K., & Slee, P. T. (1999). Suicidal ideation among adolescent school children, involvement in bully/victim problems and perceived low social support. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 29, 119-130.
- Rosen, L. H., Scott, S. R., & DeOrnellas, K. (2017). *An overview of school bullying*. R.H. Rosen, K. DeOrnellas, S.R. Scott (Eds.) In *Bullying in School*, (pp. 1-22). Palgrave Macmillan.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salmivalli, C. Kaukiainen, A. & Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 465- 487. doi: 10.1348/000709905X26011
- Siyez, D. ve Kaya, A. (2011). Akran zorbalığı gruplarında empatik eğilim. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 23- 43.
- Tanrıkulu, İ. (2015). The relationships between cyber bullying perpetration motives and personality traits: Testing uses and gratifications theory. (Tez No: 399846) [Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi – Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Tarshis, T. P. (2010). *Living with peer pressure and bullying*. Infobase Publishing.

- Uysal, H. & Dinçer, Ç. (2012). Peer bullying during early childhood. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 468-483.
- Ültay, E., Akyurt, H. & Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 188-201.
- Vlachou, M., Botsoglou, K. & Andreou, E. (2013). Assessing Bully/Victim problems in preschool children: A multimethod approach. *Journal of Criminology*, doi:10.1155/2013/301658.
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45(4), 368-375. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.03.021>.
- Whitted, K. & Dupper, D. (2005). Best practices for preventing or reducing bullying in schools. *Children & Schools*, 27(3), 167-175.
- Wormington, S. V., Anderson, K. G., Schneider, A., Tomlinson, K. L. & Brown, S. A. (2016). Peer victimization and adolescent adjustment: does school belonging matter?, *Journal of School Violence*, 15, 1-21.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zerff, R. M. (2011). Peer victimization and children's internalizing problems: linking teacher-child relationship quality and child gender to early child behaviour adjustment, Thesis (Master of Arts), University of Victoria.

### **Yazarların Katkı Oranı Beyanı**

Araştırma bir yazar tarafından gerçekleştirildiği için yazar katkı oranının tamamı yazara aittir.

### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Makaleyi destekleyen kurum ve kuruluş bulunmamaktadır.

### **Extended Abstract**

Individuals' values, beliefs, perceptions, and levels of development vary from each other. This situation sometimes leads to disagreements and interpersonal conflicts (Ayas et al.,2010). Especially in children and adolescents who have experienced violence, even small disagreements quickly turn into violence (Hökelekli, 2007). Nowadays, many definitions have been made for bullying. Although these definitions differ from each other, they have some common features. These are that the behavior subject to bullying is harmful and repetitive. According to Olweus (2005), bullying is defined as one person continuously engaging in harmful behavior towards another person, either verbally, physically, or in the virtual environment. Berger (2007) defines bullying as a hostile behavior that is constantly carried out and involves painful and hostile actions. Another definition of bullying is that a person or group exhibits aggressive behavior that is hurtful, derogatory, and exclusionary to someone who is weaker and less powerful (Salmivalli, 2010). Not every behavior that harms the other party is considered bullying. Because harmful behavior can also occur unintentionally or accidentally. Therefore, it is argued that for a behavior to be considered bullying, it must have certain qualities. According to Olweus (1996), for a behavior to be referred to as bullying, it must aim to deliberately harm the individual, be continuous and repetitive, and there must be an imbalance of power between the parties.

Bullying behavior can be carried out in many ways, including physical, verbal, relational, and virtual. Physical bullying is defined as behavior such as hitting, squeezing, throwing objects that an individual performs personally or instructs others to do (Rigby, 2007). In another definition, physical bullying behavior is described as hitting, tripping, knocking over, and damaging an individual's personal belongings (Açıkgöz, 2017). According to Rivers and Smith (1994), it includes action-oriented aggressive movements such as kicking and pulling hair. However, the feature of physical bullying being noticed quickly reduces the frequency of this behavior. In recent years, it has been determined that bullies use verbal and relational bullying methods that are more difficult for adults to determine, rather than using physical bullying methods (Tarshis, 2010).

## Method

The purpose of this study, which aimed to examine the perceptions of students who witnessed peer bullying, was to use the phenomenological design, which is one of the qualitative research methods. Qualitative research methods aim to reveal how events, phenomena, or situations are interpreted by people (Denzin & Lincoln, 2001). In qualitative studies, researchers try to determine the complex interaction of factors beyond reporting different perspectives on the problem or topic and revealing cause-effect relationships (Creswell, 2023). In the phenomenological design, which is one of the qualitative research methods, the aim is to examine in-depth and detail the phenomena that are experienced by people but have superficial awareness (Yıldırım & Şimşek, 2008). The purpose of using the phenomenological design in the study is to interpret the observations and experiences of students who witnessed peer bullying and to explore this interpretation. Within this scope, the views of students who witnessed peer bullying were revealed and interpreted.

## Findings

The aim of the study was to determine the prevalence, causes, effects, roles of students, and necessary measures to prevent peer bullying based on the views of students who witnessed peer bullying. The opinions obtained from this research consist of the answers given by 20 students from different high school types to 5 questions in the interview form. According to the results of this study, all participating students have witnessed bullying behavior in school, regardless of their school types. Therefore, it can be said that peer bullying is a quite common problem in schools.

## Discussion

According to the results of this study, all students who participated in the research witnessed some form of bullying behavior at school, regardless of its type. Therefore, it can be said that peer bullying is a widely prevalent issue in schools. This finding supports research results that indicate the prevalence of peer bullying in schools (Cerezo & Ato 2005; Pişkin, 2010; Vural, 2020; Wang et al., 2009). In addition to the results of this study, when other studies conducted in Turkey and abroad are examined, it can be said that bullying behaviors are frequently encountered in schools and that efforts to prevent bullying behavior are insufficient. Indeed, Doğan and Keleş (2022) have determined in their study that efforts to prevent peer bullying are insufficient in schools and that this issue can be overcome through parent-teacher collaboration.

According to the results obtained from this study, the most witnessed type of bullying in schools was identified as verbal bullying. The low number of observations related to cyberbullying in this study may be closely related to the way cyberbullying occurs. Cyberbullying occurs inherently in online environments, making it difficult to physically observe by others. Therefore, it is thought that the participants included in the research were less likely to witness cyberbullying behaviors for this reason.



## Perceptions of Students Who Witness Peer Bullying

Alaattin Ciminli\*

### Abstract

The aim of this research is to investigate the opinions of students who witness peer bullying at the high school level regarding peer bullying. The study was designed according to the phenomenological design, which is one of the qualitative research designs. Maximum diversity sampling method was used to determine the study group. The study group consists of 20 high school students studying in Erzincan province. Data for the study was collected using a semi-structured interview form and analysed using descriptive analysis method. The research found that peer bullying is a common problem, and the most common types of bullying are verbal, physical, and cyberbullying. In addition, it was determined that witnessing bullying has negative psychological and social effects. The findings of the research were discussed within the framework of the literature.

**Keywords:** Bullying, peer, qualitative, interview

### Article History

**Arrival:**12/04/2023  
**Correction :**09/05/2023  
**Acceptance :**29/05/2023

\* Dr. Faculty Member, Erzincan Binali Yıldırım University, ORCID: 0000-0003-0684-0601, Erzincan, Turkey, [e-mail: alaattin.ciminli@erzincan.edu.tr](mailto:alaattin.ciminli@erzincan.edu.tr)

**For citation:** Ciminli, A. (2023). Perceptions of students witnessing peer bullying. OJCES, 1(1), 22-52. 10.5281/zenodo.8101863

## Introduction

Individuals have different values, beliefs, perceptions and levels of development. This situation leads from time to time to disagreements and interpersonal conflicts (Ayas et al., 2010). Especially among children and adolescents who have grown up with violent experiences, even small disagreements turn into violence in a short time (Hökelekli, 2007). Violent incidents in schools are generally related to peer bullying and peer bullying is one of the factors that encourage violence. Today, there are many definitions of bullying. According to Olweus (2005), bullying is defined as the persistent harmful behaviour of one person towards another, whether verbally, physically, or virtually. Berger (2007), on the other hand, defined bullying as aggressive behaviour that is continuous, painful and includes hostile behaviours. In another definition, bullying is defined as the aggressive behaviour of a person or group towards a weaker and weaker person in a hurtful, humiliating and exclusionary way (Salmivalli, 2010). Not every behaviour that harms the other party is considered as bullying. Because damaging behaviour can also occur unintentionally or accidentally. For this reason, the behaviour should have some qualities in order to be accepted as bullying. According to Olweus (1996), in order for a behaviour to be considered as bullying, it must intentionally aim to harm the individual, be continuous and repetitive, and there must be a power imbalance between the parties. Bullying behaviour can be performed in many ways such as physical, verbal, relational and virtual.

Physical bullying is defined as behaviours such as hitting, pinching, throwing objects, etc. that the individual performs himself/herself or has someone else do it (Rigby, 2007). In another definition, physical bullying behaviour is defined as hitting, tripping, knocking down, damaging personal belongings of the individual (Açıköz, 2017). According to Rivers and Smith (1994), it includes action-oriented aggressive behaviours such as kicking and pulling hair. However, the characteristic of physical bullying to be noticed in a short period of time reduces the frequency of this behaviour. As a matter of fact, in recent years, it has been determined that bullies more commonly use verbal and relational bullying methods, which are more difficult to be identified by adults, rather than using physical bullying methods (Tarshis, 2010).

Another type of bullying is verbal bullying. Verbal bullying is a behavioural pattern that is carried out by using belittling expressions, mocking and nicknaming the victim (Gladden, 2014). It can be indirect in the form of spreading gossip, slandering and rumour-mongering, as well as direct in the form of mocking and insulting (Rigby, 2007). Making fun of an individual's ethnic origin, offending and abusive phone calls are also considered within the scope of verbal bullying (Beale & Scott, 2001). There are some behaviours that are considered neither physical nor verbal bullying. For example, behaviours such as using gestures and facial expressions to distract the individual and ignoring the individual are not included in either type of bullying, but are still considered bullying (Rigby, 2007).

Another type of bullying encountered in the literature is relational bullying. According to Olweus (1993), relational bullying refers to the deliberate exclusion of an individual from the peer group. The most common behaviour in relational bullying is not including the individual in the group (Kepenekçi & Çınkır, 2003). Although this type of bullying does not involve physical characteristics, it can create situations that hurt the individual (Rosen et al., 2017). Because the rejection of individuals by their peers at an age when social bonds are most needed leaves destructive effects on the individual (Beale, 2001).

Another type of bullying that has increased in frequency with the introduction of technology into our lives is cyberbullying. In the most common definition, cyberbullying is behaviour that negatively

affects the victim through the use of the Internet and mobile communication tools (Çivilidağ, 2013). In another definition, cyberbullying is defined as hostile behaviours carried out deliberately and repetitively by a person or group using mobile phones, electronic mail, etc. as tools (Karataş, 2011). The biggest reason why cyberbullying is seen intensively today is shown as the fact that the person who carries out the bullying can hide his/her identity and has the idea that he/she will not be punished in this way (Dinner, 2017). Bullies involved in the peer bullying process are defined as people who are physically and psychologically stronger than the other person, have poor empathy skills, and have underdeveloped problem-solving skills (Ayas, 2018). According to Harris and Petrie (2003), bullies are defined as people who violate school rules and have antisocial tendencies. In studies conducted with bullies, it was determined that bullies were exposed to violence at an early age and could not establish a trusting relationship with their parents (Baldry & Farrington, 2000). In addition, it is also seen that people who perform bullying behaviour establish friendship relationships with very few people (Bilgiç, 2007). The reason for this situation may be that people who are labelled as bullies do not have sufficient skills to build healthy friendships. This is because most bullies are unable to understand the extent to which their behaviour is hurting the other person and the extent to which the victim feels helpless (Donnellan, 2006). Victims involved in the process of peer bullying are described as individuals who are introverted, insecure and have poor social relationships (Ayas, 2018), depression and suicidal tendencies (Brown et al., 2005). When the literature is examined, victims are classified as passive, voluntary, chronic and provocative victims according to their reaction to bullying behaviour (Ayas, 2018; Karataş, 2011). Victims who are exposed to bullying often show symptoms such as vomiting, refusal to eat and physical damage (Uysal & Dinçer, 2012). On the other hand, there are findings that some victims inflict violence on the bully or others after bullying (Borg, 1999). The concept of bullying is not a concept that is evaluated only in terms of bully and victim. Because such situations not only affect the people directly involved in the process, but also negatively affect all stakeholders related to the bullying situation. For this reason, in bullying cases, it is of great importance to examine not only the bully and the victim but also the supporters of the bully and the victim and the bystanders (Olweus, 2003). When the literature is examined, the people who watch the bullying behaviour are described as spectators, bystanders and witnesses. Bystanders, who have great importance in maintaining or stopping bullying behaviour, are defined as people who watch bullying behaviour without intervening (Drew, 2010). Beane (2008) defined bystanders as people who ignore the bullying behaviour and watch it from a distance. In addition to the bully and the victim who play central roles in the bullying process, bystanders who play peripheral roles develop two different behaviours. The first one is that the bystanders help the bully by siding with him/her and the second one is siding with the victim (Vlachou et al., 2013). However, most of the time, bystanders help the bully to gain the bully's appreciation (Hawkins, et al., 2001) or do not intervene in the process in order not to become the new victim of the process (Dölek, 2002). Bystanders who cannot help to end the bullying process feel helpless and sad (Lodge & Frydenberg, 2007) and may experience fear and anxiety even if they are not bullied (Salmivalli et al., 1996). Bystanders, who have the power to influence the course of bullying behaviour in terms of their roles, should not be considered as passive actors of the bullying process (Hansen, 2016). Because bystanders who risk being harmed and help the victim are often successful in ending the bullying behaviour (Karataş, 2011). According to Güven (2005), most of the bystanders want to prevent bullying behaviour. However, they are afraid that they will also be victims. However, the biggest reason why bystanders take a passive role in the bullying process is that they do not know how to cope with bullying (Lodge & Frydenberg, 2007). Among the reasons for the emergence of peer bullying; teachers' inability to adequately convey their expectations regarding desired behaviours (Greenwood & Martin, 2000),

weak family relationships Keskin (2010), victims' submissive attitudes towards power inequality (Palancı & Şimşek, 2014) and bullies' egocentric thinking structures (Reyna & Farley, 2006). Peer bullying has many negative effects on students. Accordingly, students who are victims of bullying behaviour often tend to post-traumatic stress disorder, suicidal tendencies and school dropout behaviours (Külcü, 2015; Zerf, 2014). In addition, depression, anxiety, nocturnal bedwetting at night (Cole et al., 2016), truancy and difficult learning (Greenbaum et al., 1988; Rigby & Slee, 1999), negative self-perception, weakening in peer relationships, absenteeism, non-compliance with school rules (Arslan & Savaşer, 2009), increase in current alcohol use and the risk of lifelong alcohol use (Wormington et al., 2016) can be seen in the victim after bullying behaviour. In addition to these negative experiences, victims may also engage in behaviours such as carrying knives and guns to protect themselves against possible bullying (Gökler, 2009). Bullying behaviours cause serious educational, social and emotional problems for the victim (Lyznicki et al., 2004). As a matter of fact, students who are exposed to bullying cannot concentrate on their lessons at the desired level because they turn their attention to how to get rid of the bully's target.

This situation causes them to experience a serious decline in their academic performance (Çankaya, 2011). Students who experience a decline in their academic performance as a result of this situation exhibit behaviours such as indifference towards school (Genç, 2007), running away from school, and disobedience to school rules (Jacobs, 2008). (Genç, 2007), running away from school and not obeying school rules occur (Jacobs, 2008). The bullying process is a process in which the bully as well as the victim has negative experiences. People who engage in bullying behaviours at school age experience serious problems in the context of family and peer relations because they commit behaviours such as getting involved in crime, theft, continuing bullying, and acquiring harmful habits in the future (Tanrikulu, 2015). Negative effects occur in people who witness the bullying process as well as victims and bullies. As a matter of fact, bystanders who think that they may be exposed to bullying at any time cannot devote themselves sufficiently to lessons and school activities and eventually experience academic decline (Whitted & Dupper, 2005). In the light of this information, no matter what role the person plays in the bullying process, he/she is seriously negatively affected by the process (Uysal & Dinçer, 2012). In school life, most people are somehow involved in bullying behaviour as bullies, victims or bystanders (Ayas & Pişkin, 2015). Studies conducted in Turkey show that bullying behaviours continue to increase in schools (Çelen et al., 2020; Demirbağ & Sarı, 2019; Pişkin & Ayas, 2007). For this reason, in order to minimise peer bullying in schools, studies should be carried out for bullies and peer support practices should be increased. (Cowie & Hutson, 2005). When the literature is examined, it is seen that studies on peer bullying are mostly addressed in the context of bullies and victims (Gökler, 2009; Pişkin & Ayas, 2007; Rigby & Slee, 1999), and studies focusing on bystanders to bullying are limited (Çarkıt & Bacanlı, 2020; Demirbağ & Öztemel, 2022). For this reason, it is thought that it is important to investigate the views of bystanders, who are known to have a great influence on the termination of bullying behaviour, on school bullying.

## Method

In this part of the study, the study design, the study group, data collection tools, data collection and analysis processes are given.

## Research Model

In this study, which aims to examine the perceptions of students who witnessed peer bullying, the phenomenological design, which is one of the qualitative research methods, was used. Qualitative researches are methods that aim to reveal how people make sense of events, phenomena or situations (Denzin & Lincoln, 2001). In qualitative studies, researchers try to determine the complex interaction of factors beyond revealing cause and effect relationships by reporting different perspectives on the problem or subject (Creswell 2023). In the phenomenological design, which is included in qualitative research methods, the aim is to examine in depth and in detail the phenomena experienced by people but with superficial awareness (Yıldırım & Şimşek 2008). The purpose of using the phenomenological design in the research is to make sense of the observations and experiences of students who witness peer bullying and to explore this meaning. In this context, an attempt was made to interpret the views of the students who witnessed peer bullying.

## Study Group / Universe and Sample

In this study, maximum diversity sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used to determine the participants. The maximum diversity sampling method aims to identify different perspectives on events, phenomena and situations and in this way to discover and define the main themes (Neuma, 2014). This sampling method is not concerned about the generalisability of the results. Because the main purpose of using this method is not to reach generalisations, but to identify commonalities between different situations and to examine different dimensions of the problem (Marczyk et al., 2005). In studies conducted according to the phenomenological design, quality rather than quantity is emphasised (Neuman & Robson, 2014). While the number of participants in the studies prepared according to this design may consist of one person (Miles & Huberman 1994), there are also studies with 325 participants in the literature (Neuman, 2014). In the light of this information, the number of participants in the study was determined as 20. The study group was formed in the light of the questions directed to the students through Google forms in two classrooms in Erzincan province where students from different high school types receive education. In determining the participants, it was tried to reach the maximum perspective on the subject by paying attention to the fact that the students were educated in different schools and class levels. Students who stated that they witnessed peer bullying were included in the study on a voluntary basis. Statistical results regarding the distribution of participants according to their demographic characteristics are presented in Table 1.

**Table 1.** *Statistical results regarding the distribution of participants according to their demographic characteristics*

Participant	Age	Gender	Classroom	School Type
K1	15	Male	9	Anatolian High School
K2	16	Male	9	Anatolian High School
K3	16	Famale	9	Anatolian High School
K4	17	Famale	11	Science High School
K5	16	Famale	10	Vocational High School (Tourism Programme)
K6	15	Famale	9	Vocational High School (Tourism Programme)
K7	15	Famale	9	Vocational High School (Tourism Programme)
K8	18	Male	12	Anatolian High School
K9	17	Male	12	Anatolian High School

K10	14	Male	9	Anatolian Imam Hatip High School
K11	16	Male	11	Anatolian Imam Hatip High School
K12	17	Male	11	Vocational High School (Trade Programme)
K13	17	Famale	11	Vocational High School (Trade Programme)
K14	15	Famale	10	Vocational High School (Trade Programme)
K15	15	Male	9	Anatolian High School
K16	16	Male	10	Anatolian High School (Project Programme)
K17	16	Famale	10	Anatolian High School (Project Programme)
K18	17	Male	11	Anatolian High School (Project Programme)
K19	15	Famale	10	Anatolian High School
K20	16	Male	10	Anatolian High School

### Data Collection Tools

The data of the study were obtained by using a semi-structured interview form with open-ended questions. Since it was aimed to obtain in-depth information about the subject in the research, the interview technique was used. Because in phenomenological studies, it is stated that the most appropriate data collection technique in which participants can clearly express their experiences is interview (Creswell, 2023). In the preparation of the semi-structured interview form, a comprehensive literature review was conducted and expert opinion was sought. In order to eliminate the deficiencies of the prepared form, the form was randomly applied to three students and it was revised and finalised in the light of the feedback obtained from the students.

The interview form consisted of six open-ended questions:

1. Which type of peer bullying do you witness more in your school?
2. For what reasons do you think peer bullying occurs?
3. How do you feel when peer bullying occurs?
4. How do you position yourself in the process of peer bullying?
5. What do you think should be done to prevent peer bullying?

### Data Collection

In this study, data were obtained using the interview technique. Since the participants were under the age of 18, it was ensured that the Voluntary Parental Consent Form filled out by their parents was signed before starting the interview. Some studies were conducted to increase the internal validity of the study. Firstly, the interview process was recorded with a recording device and the records obtained were transcribed by the researcher without any correction. Direct quotations were used to present the views expressed by the participants. The semi-structured interview form used in the research was prepared after a comprehensive literature review in order to reflect all dimensions of the problem. In order to ensure the internal reliability of the research, the findings obtained were presented to the reader as they

are without the researcher's interpretation. In order to ensure external validity, the methods used in the research were explained in detail and the data obtained from the study were recorded.

### Data Analyses

In this study, the data collected through a semi-structured interview form were analysed using descriptive content analysis method. Descriptive content analysis involves systematically expressing, analysing, interpreting and interpreting the information obtained from the studies and clearly presenting the results (Ültay et al., 2021). In this context, the audio recordings obtained from the study were transcribed without any changes and themes were formed in the light of the interview data. In addition to statements repeated during the interview, an attempt was made to highlight original statements, opinions and suggestions. The thematic framework of the research consists of the common types of bullying, its causes, its effects on people, the roles of the audience in the bullying process and the things to be done to prevent peer bullying.

## Results

The findings of the study were structured in the context of conveying the general perceptions of students who witnessed peer bullying. The data obtained in order to create an understanding and awareness of the phenomenon of peer bullying were tabulated and presented.

### Types of Bullying Commonly Experienced in Schools (Theme 1)

The opinions of the students who witnessed peer bullying regarding the types of bullying they commonly encounter are presented in Table 2

**Table 2.** . *Opinions of the students who witnessed bullying on the types of bullying they commonly encounter*

Categories	Codes	F
Verbal bullying	Do not insult	4
	Swearing and bad language	2
	Don't make fun - don't put labels on	1
	Making threatening speeches	1
Physical bullying	Hit-and-slap	3
	Kicking	2
	Forcible confiscation of belongings	1
	Tripping	1
Cyberbullying	Don't send annoying messages	3
	Throwing out of the game	1
	Disclosure of private information	1

When Table 2 is analysed, it is seen that the most common types of bullying encountered by the students who witnessed bullying are verbal bullying, physical bullying and cyberbullying, respectively. It was determined that the most common bullying behaviour within the verbal bullying type was insulting. Regarding the bullying behaviour perpetrated by the students, P4; "Everyone in our class can insult each other when they get angry." P13; "Every week there are fights between boys that require going to the administration. They say they are joking with each other. Sometimes there are even injuries." P16; "Our friends who have problems with each other always talk behind their backs. They make fun of their shortcomings and call them nicknames."

### Causes of Peer Bullying (Theme 2)

The opinions of the students who witnessed peer bullying about the reasons for peer bullying are presented in Table 3.

**Table 3.** *Opinions of the students who witnessed bullying about the causes of bullying*

Categories	Codes	F
Due to the environment	Insufficient enforcement of rules at school	7
	Bullying is supported by most students	3
	Increasing popularity of violence and bullying	2
	Lack of supervision of school areas	1
From the bully	The desire to put pressure on people	2
	Wishing to use the school grounds more	2
	Use as a method of punishment	1
Originating from the victim	Quiet and reserved behaviour	1
	Appearance of excessive physical weakness	1

When Table 3 is examined, the students who witnessed bullying listed the reasons for bullying as the reasons arising from the environment, the bully and the victim. Among these reasons, they emphasised the reasons arising from the environment. The students who witnessed bullying behaviour indicated that the most important factor causing bullying was the lack of adequate implementation of school rules. P2, one of the students who witnessed bullying behaviour, said: *"There are some blind areas in our school. Cameras also film there, but I know that there is no one who constantly monitors those cameras. When someone wants to threaten someone, they use these areas. Because teachers do not come to these areas much."* P11; *The school administration passes off bullying behaviours with warnings. It does not give serious punishments. It says that if it happens again, it will be punished, but it does not punish when it happens again. I think bullies get strength from this situation. If deterrent punishments were given, there would be no bullying behaviour."* P7 said; *"We have some friends in our class. They are very quiet and withdrawn. They never defend themselves. As such, students who want to bully directly choose these students as targets."*

### Psychological Effects of Peer Bullying (Theme 3)

The opinions of the students who witnessed peer bullying about the effects on themselves are presented in Table 4.

**Table 4.** *Opinions of the students who witnessed bullying about the effects on themselves*

Categories	Codes	F
Psychological effects	Concern that the bullying will be directed	7
	Guilt	2
	Despair	2
	Fear	1
	Anxiety	1
Effects on course success	Decline in academic achievement	2
	Inability to focus on lessons	2
	Not wanting to come to school	1
Social impacts	Difficulty making new friends	1
	Cautious behaviour in friendships	1

When Table 4 is examined, the effects that occur after bullying behaviour in students who witnessed bullying are listed as psychological, course success and social effects. Among these effects, the psychological ones were emphasised by the students. P1, one of the students who witnessed bullying, said: *"When I witness bullying behaviour, I feel very bad psychologically. I feel like I will be the one*



*who will be mocked and physically abused a few days later. This situation often disturbs my sleep. I feel restless and I constantly think about these things during the lesson." P5 said; "If the person being bullied is my friend, I would like to help him/her. I am happy when I can help, but I do not want to intervene when the incident is not related to me and my friend is guilty. However, afterwards I feel guilty for not helping."*

#### **Roles Assumed by Students Witnessing Peer Bullying (Theme 4)**

The opinions of the students who witnessed peer bullying regarding the roles they assumed are presented in Table 5.

**Table 5.** *Opinions of the students who witnessed bullying about the roles they assumed*

Categories	Codes	F
Roles related to termination	Reporting bullying behaviour	5
	Using verbal expressions for termination	4
	Physical intervention to the bully	2
	Encouraging the victim	1
	Reducing relations with the bully	1
Roles related to non-intervention	Watching the incident without intervening	2
	Not knowing how to intervene	2
	Disengage from the environment	1
Roles related to maintenance	Preventing the reporting of bullying behaviour	1
	Defending what the victim deserves	1

When Table 5 is analysed, the opinions of the students who witnessed bullying about the roles they assumed are grouped under three categories: roles related to termination, non-intervention and maintenance. The roles related to termination were emphasised by the students who witnessed bullying. K17, one of the participants included in the study, said: *"When I witness bullying, I think the most logical thing I can do is to report the situation to my teachers. Because I think that if I try to intervene with the bully, I can also be harmed."* P19 said: *"If I think that the person who is bullied deserves it, I want him/her to be punished."*

#### **Things to be done to prevent peer bullying (Theme 5)**

The opinions of the students who witnessed peer bullying on what should be done to prevent bullying are presented in Table 6.

**Table 6.** *Opinions of students who witnessed bullying on what should be done to prevent bullying*

Categories	Codes	F
What the audience should do	Ensuring the end of the bullying situation	4
	Reporting the situation to the relevant persons	4
	Don't distance yourself from the bully	1
	Enabling the bully to empathise	1
	Spending more time with the victim	1
What teachers should do	Guidance counsellors to carry out information work	3
	Talking about the negativity of bullying	1
	Controlling the environments that enable bullying to occur	1
What the school administration should do	Ensuring the operation of the rules at school	2
	Carrying out bullying prevention activities	1
	Informing parents	1

When Table 6 is analysed, the things that should be done to prevent bullying are categorised as bystanders, teachers and school administration. The students who witnessed bullying mostly emphasised what the spectators, that is, the people who witnessed the bullying, should do. One of the participants, P6; *"In the prevention of bullying, the most work falls on those who watch bullying. Because if they do not really want bullying to happen, it cannot happen. For this reason, those who watch should act by thinking that they may fall into this situation one day."* On the other hand, P20 stated as follows: *"If the school administration really makes the rules work equally for everyone, there will be no problem, but when the school administration acts with the concern of winning this student, the bullying students find strength in themselves and can do more bullying behaviours."*

## Discussion, Conclusion and Recommendations

In the study, it was tried to determine the prevalence of peer bullying, its causes, its effects, the roles assumed by the students and what should be done to prevent bullying in line with the views of the students who witnessed peer bullying. The opinions obtained from this research consist of the answers given by 20 students studying in different high school types to 5 questions in the interview form.

According to the results of this study, all students who participated in the study witnessed bullying behaviour at school, even if the types were different. Accordingly, it can be said that peer bullying is a very common situation in schools. This finding supports research findings indicating that peer bullying is common in schools (Atik, 2006; Cerezo & Ato 2005; Dölek, 2002; Espelage & Swearer, 2004; Genç, 2007; Gökkaya & Tekinsav-Sütçü, 2020; Pişkin, 2010; Siyez & Kaya, 2011; Wang et al., 2009). In addition to the results of this study, when other studies conducted in Turkey and abroad in this field are examined, it can be said that bullying behaviours are frequently encountered in schools and studies on the prevention of bullying behaviours are insufficient. As a matter of fact, Doğan and Keleş (2022) found that peer bullying prevention studies are insufficient in schools and that this situation can be overcome with parent-teacher cooperation.

According to the results obtained from this study, the most common type of bullying in schools is verbal bullying. However, a review of the literature shows that cyberbullying is also quite common in schools (Doğan & Keleş, 2022; Pişkin, 2010 Uysal & Dinçer, 2012). The low number of observations on cyberbullying in this study may be closely related to the way cyberbullying occurs. Cyberbullying takes place in online environments by its nature. Therefore, it is very difficult to be physically observed by others. For this reason, it is thought that the participants in the study were less likely to witness cyberbullying behaviour for this reason.

According to this study, students who witnessed bullying mostly associated the occurrence of bullying with factors related to the environment. The first factor among these factors is that school rules are not sufficiently implemented. Students stated that there were no deterrent practices for bullies. They also stated that the spectators had a share in the occurrence of bullying and that bullies were supported for various reasons. Accordingly, it is thought that enforcing school rules, providing awareness training to the audience to stop bullying and organising school areas will be effective in preventing bullying. According to this study, it was observed that the effects seen in the students who witnessed bullying after bullying were the effects on social areas, respectively. The most common effect experienced by the students who witnessed bullying is the concern that the bullying behaviour may one day be directed towards them. In addition, these students also experience feelings of guilt and helplessness when they think that they are inadequate in stopping bullying. When the literature is examined, studies in which

data are obtained that the students who witness bullying will be exposed to bullying behaviour themselves (Dölek, 2002; Salmivalli et al., 1996) support the findings of this study.

According to this study, the roles assumed by the students who witnessed bullying were determined as roles related to termination, non-intervention and maintenance, respectively. The activities related to termination that were mostly used by the students who witnessed bullying were reporting the bullying behaviour and using verbal expressions to end the bullying behaviour. Physical intervention to end bullying behaviour was relatively more limited. It is known that reporting bullying and using verbal expressions instead of physical intervention by students who witness bullying have preventive effects on the formation of new bullying behaviours. It is thought that such a result was obtained thanks to the preventive and informative studies carried out in schools. In addition, the fact that the opinions about not intervening in bullying behaviour and continuing bullying behaviour have also emerged shows that such informative studies should be continued. According to this study, the opinions of the students who witnessed bullying regarding the prevention of bullying were listed as the things that the bystanders, teachers and school administration should do. The students who witnessed bullying stated that in order to prevent the behaviour, the bystanders should end this situation. They also stated that bystanders can end the bullying behaviour by reporting the bullying behaviour, distancing themselves from the bully and standing by the victim.

These results show that they are aware of the critical importance of bystanders in ending bullying behaviour. Qualitative studies have some limitations due to their nature. In qualitative studies carried out to obtain detailed information, sample groups consist of fewer people than quantitative studies. This situation reduces generalisability (Breen, 2006).

In this study, the sample group consisted of 20 people. Reaching more people about bullying, which has a high prevalence in schools, is considered important in terms of generalisability of the results. In conclusion, in parallel with the findings of this study, studies conducted in Turkey and abroad show that peer bullying is quite common in schools. Prevention of bullying behaviours, which have many negative effects on students, requires effective and collaborative studies in schools. For this reason, it is considered very important to increase the employment of school psychological counsellors who play a major role in the prevention of bullying behaviour in schools, to train school administrators on this issue and to increase information activities for students. Studies indicating that spectators are effective in preventing bullying (Doğan & Keleş, 2022; Kurt-Demirbaş & Öztemel, 2022) emphasised the need to develop bullying prevention intervention programmes for spectators. However, when the literature in Turkey is examined, it is seen that the bullying prevention programmes prepared for the audience are insufficient. New bullying prevention programmes can be developed in future studies.

### **Conflict Statement and Ethical Disclosure**

The researcher does not have any conflict of interest with other persons and institutions related to the research.

### **References**

- Açıkgöz, T. (2017). Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı ile okula karşı tutum (Tez No: 462314) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Arslan, S. & Savaşer, S. (2009). Akran zorbalığını önlemede okul hemşiresinin rolü, *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 2 (3), 118-123.

- Atik, G. (2006). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri arasındaki zorbalık davranışını yordamada denetim odağı, benlik saygısı, aile stili, yalnızlık ve akademik başarının rolü. (Tez No: 205074) [Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi – Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Ayas, T. & Pişkin, M. (2015). Akran zorbalığı belirleme ölçeği ergen formu. *Akademik Bakış Dergisi*, 50, 316-324. <https://dergipark.org.tr/download/articlefile/383065>
- Ayas, T. (2018). *Okullarda yaygın sorun olan zorbalığı önlemek (3. baskı)*. Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Ayas, T., Deniz, M., Kağan, M. & Kenç, M. F. (2010). An investigation of conflict resolution strategies of adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3545-3551. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.549>.
- Baldry, A. C. & Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 1, 17-18.
- Beale A.V. & Scott, P.C. (2001). Bullybusters: Using drama to empower students to take a stand against bullying behavior. *Professional School Counseling*, 4, 300-306.
- Beale, A. V. (2001). "Bullybusters": Using drama to empower students to take a stand against bullying behavior. *Professional School Counseling*, 4(4), 300.
- Beane, A. L. (2008). *Protect your child from bullying: Expert advice to help you recognize, prevent, and stop bullying before your child gets hurt*. John Wiley ve Sons.
- Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten?. *Developmental review*, 27, 90-126.
- Bilgiç, E. (2007). İlköğretim 1. Kademe de görülen zorba davranışların sınıf değişkenleri ve atmosferi algılamalarına göre incelenmesi (Tez No: 220611) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi- Adana]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Borg, M. (1999). The extent and nature of bullying among primary and secondary schoolchildren, *Educational Research*, 41, 137- 157.
- Breen, R.L. (2006). A practical guide to focus group research. *Journal of Geography in Higher Education*, 30 (3), 463 – 475.
- Brown, S. L., Birch, D. A. & Kancherla, V. (2005). Bullying perspectives: experiences, attitudes, and recommendations of 9- to 13-year-olds attending health education centers in the United States. *Journal of School Health*, 75, 384-392.
- Cerezo, F. & Ato, M. (2005). Bullying in Spanish and English pupils: A sociometric perspective using the BULL-S questionnaire. *Educational Psychology*, 25 (4), 353-367.
- Cole, D. A., Sinclair-McBride, K. R., Zerkowitz, R., Bilsch, S. A., Roeder, K., & Spinelli, T. (2016). Peer victimization and harsh parenting predict cognitive diatheses for depression in children and adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 45, 668–680.
- Cowie, H. & Hutson, N. (2005). Peer support: A strategy to help bystanders challenge school bullying. *NAPCE*, 6, 40-44. doi: 10.1111/j.0264-3944.2005.00331.x
- Creswell, J. W. (2023). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çeviri Ed. M Bütün, SB Demir). Siyasal Kitabevi.
- Çankaya, İ. (2011). İlköğretimde akran zorbalığı, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 81-92.
- Çarkıt, E., & Bacanlı, F. (2020) Okullarda akran zorbalığı: Öğretmen görüşlerine göre nitel bir çalışma. *International Journal of Society Researches*, 15(24), 2545-2583. doi: 10.26466/opus.644848
- Çelen, Ç., Çöp, E., Şenses D. G., Hekim, Ö., Göker, Z., Sekmen, E. & Üneri, Ö. Ş. (2020). Çocuk psikiyatrisi polikliniğine başvuran ergenlerde akran zorbalığı ile siber zorbalık ve öfke ifade tarzlarının ilişkisi. *Türkiye Çocuk Hastanesi Dergisi*, 14, 108- 18. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/692179> adresinden edinilmiştir.
- Çivilidağ, A. (2013). *Gelişim süreci odağında ergenlik psikolojisi*, Nobel Akademik.
- Demirbaş, B.C. & Sarı C. (2019). İlk ve ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığının sosyodemografik değişkenler açısından değerlendirilmesi: İlçe örneği. *Halk Sağlığı Hemşireliği Dergisi*, 1(3), 119-131. <https://dergipark.org.tr/en/download/articlefile/908217> adresinden edinilmiştir.
- Demirbaş, N. & Öztemel, K. (2022). Zorbalığa seyirci müdahale psiko-eğitim programının ortaokul öğrencilerinin zorbalığa müdahale becerilerine etkisi . *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 42 (2) , 1573-1604 . DOI: 10.17152/gefad.982817
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Dinner, S. (2017). Relationships between peer victimization, social skills, and sociometric status in school-aged youth, The University of Arizona.
- Doğan, S. & Keleş, O. (2022). Nedenleri sonuçları ve çözüm önerileri bağlamında akran zorbalığı: bir olgubilim çalışması . *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , , 1-32 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/45672/1053832>
- Donnellan, C. (2006). *Bullying issues*. Independence Educational Publishers.
- Dölek, N. (2002). Öğrencilerde zorbaca davranışların araştırılması ve önleyici bir program modeli (Tez No: 320413) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi – İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Drew, N. (2010). *No Kidding about bullying: 126 ready-to-use activities to help kids manage anger, resolve conflicts, build empathy, and get along*. Free Spirit Publishing.
- Espelage, D., & Swearer, S. (2004). *Bullying in American schools- a social-ecological perspective on prevention and intervention*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Genç, G. (2007). Genel liselerde akran zorbalığı ve yönetimi. (Tez No: 226994) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi – Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., & Lumpkin, C. D. (2014). *Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements, version 1.0*. Atlanta, GA; National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U.S. Department of Education.
- Gökkaya, F., & Tekinsav Sütcü, S. (2020). Akran zorbalığının ortaokul öğrencileri arasındaki yaygınlığının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 40-54. doi: 10.16986/HUJE.2018042225.
- Gökler R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 511-537. <https://www.jhumansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/download/565/436>
- Greenbaum, S., Turner, B., & Stephens, R. D. (1988). *Set straight on bullies*. Los Angeles: Pepperdine University Press.
- Greenwood, C.W., & Martin, M. (2000). *Çocuğunuzun okulla ilgili sorunlarını çözebilirsiniz*. (Çev. F. Z. Dağdır). Sistem Yayıncılık. (Orijinal eserin basım yılı 1995).
- Güven, F. (2015). Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin zorbalık yapmaları ile zorbalığa maruz kalmalarının, cinsiyet, anne-baba eğitimi, sosyoekonomik düzey ve empati eğilimi açısından incelenmesi (Tez No: 408926) [Yüksek lisans tezi, Toros Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Hansen, R. (2016). Witness perceptions of peer victimization events in middle school, Thesis (Doctor of Philosophy), University of Wisconsin-Madison.
- Harris, S., & Petrie, G. F. (2003). *Bullying: The bullies, the victims, the bystanders*. Scarecrow Press.
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10 (4), 512–527. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00178>
- Hökeleki, H. (2007). Çocuk ve gençlerde şiddet olgusu ve önlenmesine yönelik öneriler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(14), 61-78. Erişim adresi: <https://ded.dem.org.tr/gorsel/pdf/ded-14-makale-3.pdf>
- Jacobs, E. E., Masson, L. R. & Harvill, R. L. (2006). *Group counseling strategies skills*. Thomson Publication. John Wiley & Sons Inc.
- Karataş, H. (2011). İlköğretim okullarında zorbalığa yönelik geliştirilen programın etkisinin incelenmesi (Tez No: 304497) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi – İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kepekçi, Y. & Çinkır, Ş. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34, 236-253.
- Keskin, T. (2010). İlköğretim okullarındaki öğrencilerin akran zorbalığının benlik saygısıyla ilişkisi (Tez No: 278793) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kurt Demirbaş, N. & Öztemel, K. (2022). Zorbaliğa seyirci müdahale psiko-eğitim programının ortaokul öğrencilerinin zorbalığa müdahale becerilerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42 (2), 1573-1604 . doi: 10.17152/gefad.982817.
- Külcü, P. D. (2015). Çocuklarda akran zorbalığı ve benlik saygısının incelenmesi (Tez No: 419937) [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Lodge, J. & Frydenberg, E. (2007). Understanding engagement in the middle years of school: Relationships with coping and wellbeing. Paper presented at the 42nd Australian Psychological Society annual conference, Brisbane, Australia

- Lyznicki, J., McCaffree, M. A. & Robinowitz, C. (2004). Childhood bullying: Implications for physicians. *American Family Physician*, 70(9), 1723-1729.
- Marczyk, G., DeMatteo, D., & Festinger, D. (2005). Essentials of research design and methodology.
- Neuman, L. W. (2014). Social research methods: qualitative and quantitative approaches (Seventh Ed.). Essex: Pearson Education Limited.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school what we know and what we can do*. Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1996). Bully/victim problems in school. *Prospects*, 26, 331-359.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership*, 60, 12-17.
- Olweus, D. (2005). A useful evaluation design, and effects of the olweus bullying prevention program. *Psychology, Crime & Law*, 11(4), 389-402.
- Östberg, V., Modin, B., & Låftman, S. B. (2018). Exposure to school bullying and psychological health in young adulthood: A prospective 10-year follow-up study. *Journal of School Violence*, 17(2), 194-209.
- Palancı, M. & Şimşek, M. (2014). Zorbacı davranışların aile sorunları bağlamında psikososyal nedenselliğinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 175-199. <https://dergipark.org.tr/en/pub/amauefd/issue/1730/21236>
- Pişkin, M. & Ayas, T. (2007, 17 Ekim -19 Ekim). Akran zorbalığı belirleme ölçeği ergen formunun geliştirilmesi [Konferans sunumu]. 9. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, İzmir, Türkiye.
- Pişkin, M. (2010). Examination of peer bullying among primary and middle school children in Ankara. *Education and Science*, 35 (156), 175-189.
- Reyna, V. F. & Farley, F. (2006). Risk and rationality in adolescent decision making. *Psychological Science in the Public Interest*, 7, 1-44.
- Rivers, I. & Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20, 359-368.
- Rigby, K. (2007). *Bullying in school and what to do about it*. Acer Press.
- Rigby, K., & Slee, P. T. (1999). Suicidal ideation among adolescent school children, involvement in bully/victim problems and perceived low social support. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 29, 119-130.
- Rosen, L. H., Scott, S. R., & DeOrnellas, K. (2017). *An overview of school bullying*. R.H. Rosen, K. DeOrnellas, S.R. Scott (Eds.) In *Bullying in School*, (pp. 1-22). Palgrave Macmillan.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salmivalli, C. Kaukiainen, A. & Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 465- 487. doi: 10.1348/000709905X26011
- Siyez, D. ve Kaya, A. (2011). Akran zorbalığı gruplarında empatik eğitim. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 23- 43.
- Tanrikulu, İ. (2015). The relationships between cyber bullying perpetration motives and personality traits: Testing uses and gratifications theory. (Tez No: 399846) [Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi – Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Tarshis, T. P. (2010). *Living with peer pressure and bullying*. Infobase Publishing.
- Uysal, H. & Dinçer, Ç. (2012). Peer bullying during early childhood. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 468-483.
- Ültay, E., Akyurt, H. & Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 188- 201.
- Vlachou, M., Botsoglou, K. & Andreou, E. (2013). Assessing Bully/Victim problems in preschool children: A multimethod approach. *Journal of Criminology*, doi:10.1155/2013/301658.
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45(4), 368-375. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.03.021>.
- Whitted, K. & Dupper, D. (2005). Best practices for preventing or reducing bullying in schools. *Children & Schools*, 27(3), 167-175.
- Wormington, S. V., Anderson, K. G., Schneider, A., Tomlinson, K. L. & Brown, S. A. (2016). Peer victimization and adolescent adjustment: does school belonging matter?, *Journal of School Violence*, 15, 1-21.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Zerff, R. M. (2011). Peer victimization and children's internalizing problems: linking teacher-child relationship quality and child gender to early child behaviour adjustment, Thesis (Master of Arts), University of Victoria.

### **Authors' Declaration of Contribution**

Since the research was carried out by one author, the entire author contribution rate belongs to the author.

### **Statement of Support and Acknowledgement**

There are no institutions and organisations supporting the article.

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

**Ortaokul Fen Bilimleri Ders Kitabı Etkinliklerinin Sosyobilimsel Konular  
Açısından İncelenmesi: Bir Doküman Analizi**

Sümevra Zeynep Et\*

**Öz**

Günümüzde eleştirel düşünme, bilimsel düşünme, problem çözme becerileri gibi farklı beceriler bireylerde sahip olunması istenen özellikler arasında yer almaktadır. Bu becerilere sahip bireyler yetiştirmenin yollarında birini, öğrenme ortamlarında benimsenen yeni ve farklı yaklaşımlar oluşturmaktadır. Son yıllarda bireylerin ikilem içeren, toplumu ilgilendiren ve bilimsel yönü olan konular olarak tanımlanan sosyobilimsel konuların öğrenme sürecine dâhil edilmesi ise bu yeni yaklaşımların bir yansıması olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda sosyobilimsel konulara ilişkin araştırmaların önemi her geçen gün artmaktadır. Araştırmanın amacını ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında yer alan etkinliklerde sosyobilimsel konulara yer verilme durumunun incelenmesi oluşturmaktadır. Oluşturulan amaç doğrultusunda araştırmada nitel yöntem benimsenmiştir. Ortaokul fen bilimleri 5., 6., 7. ve 8. sınıf ders kitapları araştırma bağlamında incelenen dokümanları oluşturmaktadır. Her sınıf seviyesinde ikişer olmak üzere toplamda 8 ders kitabı analiz edilmiştir. Ders kitaplarında yer alan etkinlikler ile sınıf seviyesine göre içeriği ve ismi değişen etkinlik temelli bölümler analiz edilmiştir. Analiz aşamasında önce ders kitaplarda yer alan etkinlikler incelenerek bu etkinliklerden hangilerinin sosyobilimsel konular ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda 5. sınıf seviyesinde altı, 6. sınıf seviyesinde dört, 7. sınıf seviyesinde üç ve 8. sınıf seviyesinde dokuz olmak üzere toplamda 22 etkinliğin sosyobilimsel konular ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Sosyobilimsel konu temelli etkinliklerin belirlenmesinden sonra bu etkinlikler sosyobilimsel konular perspektifi, mekânsal boyut ve öğrenme deneyimleri açısından incelenmiştir. Analizler sonucunda: etkinliklerin daha çok çevresel perspektif ile ilgili oldukları, mekânsal bağlamda ise küresel boyutta ele alındıkları ve öğrenme deneyimi açısından muhakeme ve argümantasyon becerilerine odaklı olduklarını sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Etkinlik, sosyobilimsel konular, fen bilimleri ders kitapları.

**Makale Geçmişi**

**Geliş:**13/04/2023

**Düzeltilme:**14/05/2023

**Kabul:**07/06/2023

\*Dr. Öğr. Üyesi, Fırat Üniversitesi, 0000-0002-0176-4788, Elazığ, Türkiye. sumeyra.et@gmail.com.

**Atıf için:** Et, S. Z. (2023). Ortaokul fen bilimleri ders kitabı etkinliklerinin sosyobilimsel konular açısından incelenmesi: bir doküman analizi. *OJCES*, 1(1), 53-80. 10.5281/zenodo.8101729



## Giriş

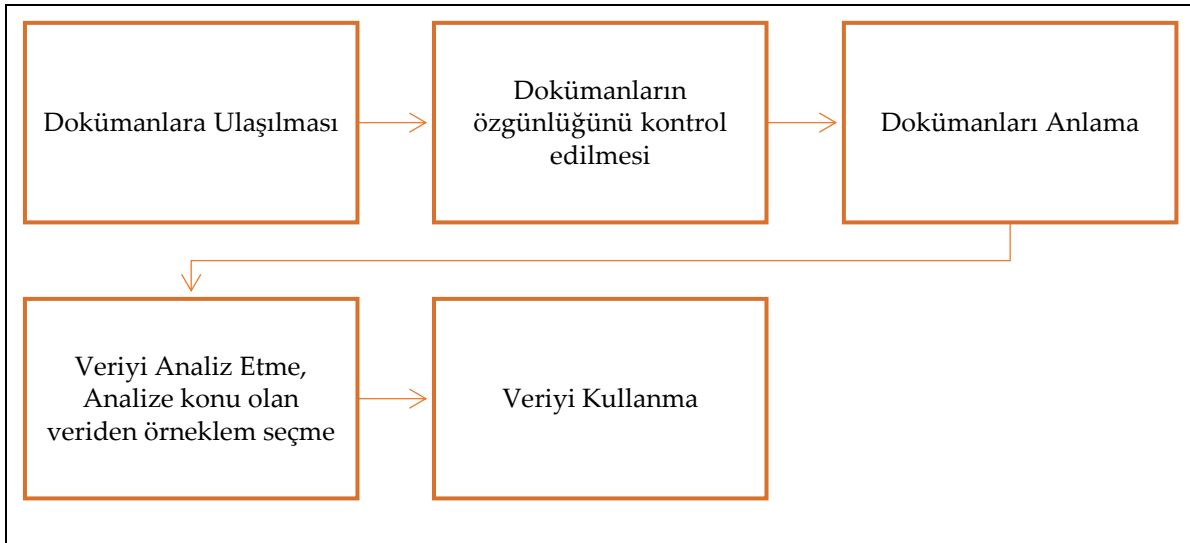
Günümüzde bilim, teknoloji ve bilgi alanlarında yaşanan değişimler bireylerin farklı bir takım becerilere sahip olmalarını gerekli kılmıştır. Bu gereklilik toplumların sorgulayan, üreten ve araştırma-sorgulama süreçlerine dahil olan bireylere duydukları ihtiyacın artmasına neden olmuştur. Bireylerden böylesine bir beklentinin ortaya çıkmasının başlıca nedeni ise, bilim ve toplumun varoluşlarından itibaren birbirlerini hem etkileyen hem de birbirilerinden etkilenen yapılarının olması olmuştur (Elbahan, Elbahan & Anılan, 2022; Topçu, 2017). Bu karşılıklı ilişki son yıllarda fen eğitiminde bilgi ve toplumsal öneme sahip konular arasında kurulan bağın öneminin artmasına neden olmuştur (Chen & Xiao, 2021; Yun, Shi & Jun, 2022). Bilimsel ve toplumsal konuların ikilem ve tartışma bağlamları ile birbirlerine yaklaştıkları durumlar sosyobilimsel konular (SBK)'ın ortaya çıkmasına neden olmuştur (Aydın & Kılıç Mocan, 2019). SBK'yi; toplumu ilgilendiren (Klaver, Walma van der Molen, Sins & Guérin, 2022; Elbahan, Elbahan & Anılan, 2022), bilimsel dayanağı olan (Bächtold, Pallarès, Checchi & Munier 2022), üzerinde tartışmaların yapılabildiği (Suparman, Rohaeti & Wening 2022; Leung & Cheng 2023), etik (Leung, 2022) bağlamı olarak tanımlamak mümkündür. Farklı boyutları bir arada bulunduran sosyobilimsel konular üzerine düşünürken bireylerin bilimsel bir araştırma sürecine dâhil olduklarını söylemek mümkündür (Newton & Zeidler, 2020). Bilimsel araştırma sürecine dâhil olan bireyler çevrelerinde toplumsal değeri olan konular hakkında bilimsel kararlar alabilmektedir (Lubis, Suryadarma & Yanto 2022). Böylece sosyobilimsel konular, günümüzde önemi artan karmaşık, birbirine bağlı sorunları ele alabilen öğrencilerin yetiştirilmesi (Melton, Saiful & Shein, 2022) amacı için bir bağlam haline gelmektedir. SBK'nin öğrencilerin argümantasyon becerileri (Georgiou, Mavrikaki, Halkia & Papassideri, 2020; Khishfe, 2022; Tunç Şahin, 2022), bilimin doğası anlayışları (Bostan Sarioğlan ve Ürek, 2022; Leung, 2020) ve eleştirel düşünme (Okumuş, 2020; Sari, Agustini & Widodo, 2021) gibi farklı öğrenme alanlarını desteklediği görülmüştür. SBK tüm bu potansiyel öğrenme katkıları bireylerin bilimsel okuryazar yetiştirilmesinde fen eğitimi için disiplinler arası bir yaklaşım olarak görülmesine neden olmuştur (Hwang, Ko, Shim, Ok & Lee 2023; Et & Gömleksiz, 2021; Badeo & Duque, 2022). Bu disiplinler arası yaklaşım öğrenme ortamlarına, bireylerin bilimsel okuryazar olmaları noktasında yalnızca içerik odaklı öğretim ya da programlar yerine SBK'nin dikkate alındığı öğretim programlarına duyulan gereksinim olarak yansımıştır (Leung, 2022). Öğretim programlarının SBK'leri içermelerine duyulan gereksinim hiç şüphesiz sadece bilimsel okuryazar bireylerin varlığının desteklenmesi ile ilişkilendirilemez. Bu konuya ilişkin ortaya çıkan bir diğer gereklilik durumunu ise öğretmenlerin SBK'ye ilişkin inançlarının, bu konuların öğretimi etkilemesi oluşturmaktadır. Bu duruma ilişkin yapılan araştırma sonuçları öğretmenlerin bir kısmının SBK'yi öğrenme ortamında öğrencilerin ilgisini çekmek ve bilimsel içeriği tanıtmak için kullandıklarını, ancak bu konuların etik yönlerinin dikkate alındığı ve tartışma bağlamından yoksun kurguya sahip bir şekilde ele aldıklarını ortaya koymaktadır (Ekborg, Ottander, Silfver & Simon, 2013; Pitipornatapin, Yutakom, & Sadler, 2016). Böylesi bir bakış açısı SBK'nin öğrenme ortamlarında fen içeriğinin öğretimi ile sınırlı kalmasına neden olmaktadır. Bunun yerine öğretmenler SBK'yi ele alınırken, süreci bireylerin üst düzey becerilerini geliştirmelerini destekleyen, öğrenci merkezli, sorgulama, tartışma ve muhakeme gibi öğrenme deneyimlerini içeren şekilde tasarlamaları gerekmektedir (Badeo & Duque, 2022). Öğretmenlerin bu şekilde SBK'ye yer verebilmeleri noktasında ise SBK öğretiminde öz-yeterliğe (Badeo & Duque, 2022; Yahaya, Zain & Karpudewan, 2015) sahip olmaları gerekmektedir. Öğretim programlarının öğretmenlerin referans noktaları olması nedeniyle (Yapıcıoğlu & Kaptan, 2017) öz yeterliliklerini desteklese de tek başına yeterli değildir. Öğretmenlerin sıklıkla faydalandıkları ders kitapları (Chou, 2021; Sulak & Çapanoğlu 2021;) öğretim programları ile birlikte kullanıldığında SBK'nin öğretilmesi

bağlamında sürecin vazgeçilmez bir unsuru olmaktadır. Bu nedenle öğretim programlarının ve ders kitaplarında SBK'ye yer verilmesine ilişkin çalışmaların önemli olduğu düşünülmektedir (Mohamad & Shaaban 2021). İlgili alan yazın incelendiğinde fen öğretim programlarında SBK'ye yönelik inceleme çalışmalarının (Aydın & Silik 2020; Et & Gömleksiz, 2021) olduğu fakat ders kitaplarının SBK bağlamından incelenmesine yönelik çalışmaların yeterli olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda gerçekleştirilen araştırmanın fen bilimleri ders kitaplarında SBK'ye ne kadar yer verildiğinin belirlenmesi adına önemli olacağı düşünülmektedir. Tüm bu bilgilerden yola çıkılarak araştırmanın amacını, ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıf fen bilimleri ders kitabı etkinliklerde SBK ile ilgili olan etkinlikler ile bu etkinliklerde SBK'lere nasıl yer verildiğinin incelenmesi oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibidir

1. Fen bilimleri ders kitapları etkinliklerinde yer alan sosyobilimsel konular nelerdir?
2. Fen bilimleri ders kitabında yer alan SBK'ye yönelik etkinliklerin SBK perspektifleri nelerdir?
3. Fen bilimleri ders kitabında yer alan SBK'ye yönelik etkinliklerin mekânsal boyutu ilişkin özellikleri nelerdir?
4. Fen bilimleri ders kitabında yer alan SBK'ye yönelik etkinlikleri öğrenme deneyimi özellikleri nelerdir?

### Yöntem

Araştırmanın amacını ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıf fen bilimleri ders kitaplarında SBK'ye yer verilme durumunu incelemek oluşturmaktadır. Oluşturulan bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, olgulara ilişkin süreç ve anlamaların ortaya konulması ile ilgilenen bir araştırma türüdür (Silverman, 2018, 7). Araştırmanın veri kaynaklarını oluşturan fen bilimleri ders kitapları doküman analizi bağlamında analiz edilmiştir. Dokümana analizi yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmede kullanılan bir yöntemdir (Wach & Ward, 2013). Ayrıca dokümanlar araştırmaları tamamlamak, doğrulamak ve desteklemek için kullanılabilirler (Kıral, 2020). Bu araştırmanın amacı bağlamında ise, ortaokul ders kitapları araştırmanın doğru bir şekilde tanımlanması ve desteklenmesi yönünde işlev gören dokümanları oluşturmuştur. Doküman analizi sürecinin sağlıklı yürütülebilmesi için araştırmacıların takip etmeleri gereken birtakım basamaklar vardır. Bu basamaklar Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından aşağıdaki gibi ifade edilmiştir;



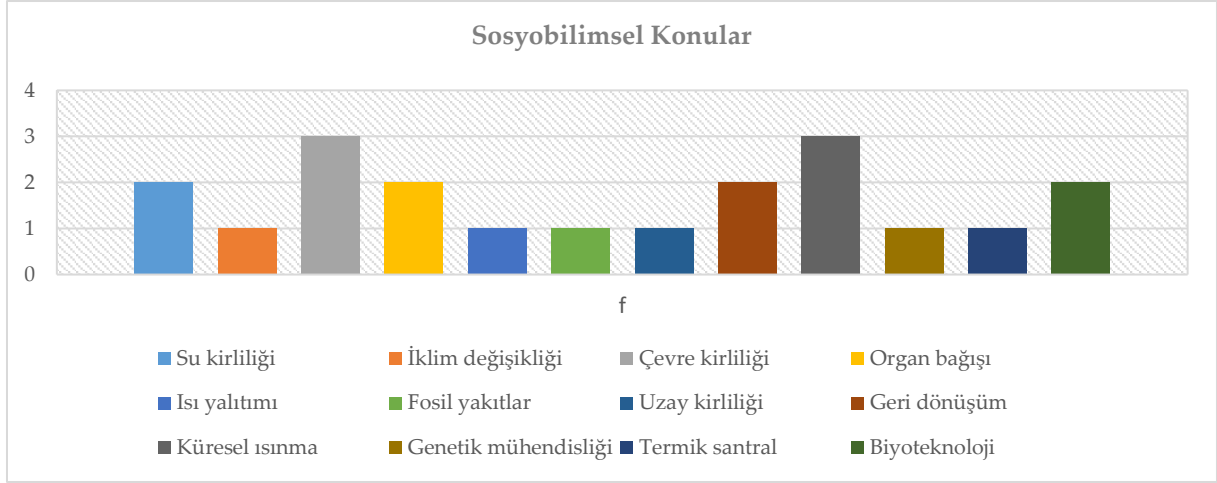
Şekil 1. Doküman analizi süreci (Yıldırım ve Şimşek, 2016)

### Verilerin Toplanması ve Veri Analizi

Şekil 1’de ifade edilen her bir basamak araştırma kapsamında takip edilmiştir. Bu bağlamda ilk olarak araştırmanın amacına uygun olarak fen bilimleri ders kitaplarına ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya dahil edilecek kitaplara ulaşmada [www.eba.gov.tr](http://www.eba.gov.tr) adresinden yararlanılmıştır. Her sınıf seviyesi için farklı ikişer ders kitabının olduğu görülmüş ve toplamda sekiz ders kitabının araştırmaya dâhil edilmiştir. Ders kitaplarına [www.eba.gov.tr](http://www.eba.gov.tr) adresinden ulaşıldığı için aynı zamanda doküman analizinin 2. basamağı olan kaynakların özgünlüğü ve orijinalliğinin teyidi yapılmıştır. Analiz basamağının 3. adımı olan dokümanları anlama kısmında ise araştırmacı her sınıf seviyesi için edinmiş olduğu ders kitaplarını ayrıntılı olarak incelemiştir. Verilerin analizi basamağında araştırmacının analize dâhil olacak örnekleme bir diğer deyişle ders kitaplarında yer alan kısımlardan hangilerinin analize tabi olacağına ilişkin karar vermesi gerekmektedir. Bu bağlamda araştırmacı ders kitabının tamamı yerine kitapta yer alan etkilere odaklanmaya karar vermiştir. Bir sonraki aşamada ise araştırmacı etkinliklerin analizinde kullanacağı çerçeveyi oluşturmuştur. Bu çerçeveyi oluştururken alan yazında yer alan SBK tanımlamaları ve öğretimi çerçevelerinden (Presley vd., 2013) kısmen faydalanılmıştır. Etkinliğin SBK’nin hangi perspektifini yansıttığını ifade eden “sosyobilimsel konu perspektifi”, SBK’nin mekânsal olarak nereye işaret ettiğini ifade eden “mekânsal boyut” etkinlik ile birlikte öğrencilere nasıl bir deneyim sürecinin oluşturulmak istenildiğinin sorgulandığı “öğrenme deneyimi” ders kitapları analizinde kullanılan çerçevenin boyutlarını oluşturmuştur. Doküman analizinin son adımı olan veri kullanımında ise araştırma bağlamında elde edilen sonuçlar, dokümanda adı geçen kurum, kuruluş ya da kişilere herhangi bir şekilde zarar ya da çıkar sağlamayacak şekilde paylaşılarak yayınlattırılmıştır. Araştırmalarda araştırmacıların, kullanacakları dokümanların güvenilir ve geçerli kaynaklar olup olmadıklarını incelemeleri ve araştırma konusuyla ilgili birincil kaynaklara ulaşmaya çalışmaları gerekmektedir (Sak, Şahin Sak, Şendil ve Nas, 2021). Bu bağlamda fen bilimleri ders kitaplarına resmi internet adreslerinden ulaşılarak, dokümanların özgünlüğünün ve orijinalliklerinin kontrol edilmesi sağlanmıştır. Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği artıran bir diğer durum ise, yazılı ya da görsel hale getirilmiş olan dokümanların uzman kişilerce organize edilmiş olmasıdır (Saldana, 2011). Bu durum dikkate alındığında ise, araştırma kapsamında incelenen dokümanların Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kurulan sosyal nitelikli eğitsel elektronik içerik ağı olan Eğitim bilişim ağı (EBA)’da yer alan ders kitapları olmasına dikkat edilmiştir.

### Bulgular

Bulgular kapsamında fen bilimleri ders kitaplarında yer alan etkinlikler SBK bağlamında incelenmiş ve elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular analiz çerçevesine uygun olarak sunulmuştur. 4 farklı başlık altında ele alınan bulgularda ilki 5., 6., 7. ve 8. sınıf fen bilimleri ders kitaplarında yer alan etkinliklerde hangi SBK konularına yer verildiğine ilişkindir



**Grafik 1.** Fen bilimleri ders kitapları etkinliklerinde yer alan sosyobilimsel konulara ilişkin bulgular

Grafik 1 incelendiğinde 5., 6., 7. ve 8. sınıf fen bilimleri ders kitaplarında bulunan etkinliklerde yer alan SBK'nin çeşitlendiği görülmüştür. Çevre kirliliği, su kirliliği, uzay kirliliği ve küresel ısınma gibi çevresel konu bağlamına organ bağıışı, biyoteknoloji ve genetik mühendisliği konularından daha fazlaca yer verildiği görülmüştür. Bununla birlikte etkinliklerde yer verilen SBK'nin farklılaşarak çeşitlendirildiğini söylemek mümkündür.

Araştırma bağlamında ortaya çıkan bir diğer bulguyu ise, ders kitaplarında yer alan SBK'nin perspektif açısından incelenmesi oluşturmaktadır. Tablo 1'de etkinlikler ve bu etkinliklerde ön plana çıkan SSK perspektifine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

**Tablo 1.** Fen bilimleri ders kitaplarında yer alan etkinliklerin SBK perspektifine ilişkin bulgular

Sınıf seviyesi	Etkinlik	SBK	SSK perspektifi
5	Birlikte yapalım	Su kirliliği	Çevresel
5	Birlikte yapalım	İklim değişikliği	Çevresel
5	Sıra sende	Su kirliliği	Çevresel, toplumsal
5	Sıra sende	Çevre kirliliği	Çevresel
5	Göster kendini	Çevre kirliliği	Çevresel, ekonomik
5	Yararlı mı zararlı mı	Çevre Kirliliği	Çevresel, ekonomik
6	Çalışma yaprağı	Organ bağıışı	Toplumsal
6	Araştırılmalı	Isı yalıtımı	Toplumsal, ekonomik, çevresel
6	Araştırılmalı	Fosil yakıtlar	Ekonomik, çevresel
6	Neler öğrendik	Organ bağıışı	Toplumsal, İnsan hakları
7	Araştırılmalı sunalım	Uzay kirliliği	Çevresel
7	Araştırılmalı tartışalım	Geri dönüşüm	Toplumsal
7	Etkinlik	Uzay kirliliği	Çevresel
8	Etkinlik/münazara yapalım	Genetik mühendisliği	Toplumsal, İnsan hakları

8	Etkinlik	Küresel ısınma	Çevresel
8	Beyin fırtınası	Geri dönüşüm	Çevresel, Ekonomik
8	Beyin fırtınası	Termik santral	Çevresel, İnsan hakları
8	Araştırınız	Küresel ısınma	Çevresel
8	Tartışınız	Biyoteknoloji	Belirtilmemiş
8	Tartışınız	Biyoteknoloji	Toplumsal
8	Sıra sizde	Küresel iklim değişikliği	Çevresel
8	Tartışınız	Termik santraller	Belirsiz

Tablo 1 incelendiğinde farklı sınıf seviyelerinde yer alan etkinlik isimleri ve bu etkinliklerde odaklanılan yönlerin neler olduğu görülmektedir. 5. sınıf seviyesinde 6 etkinliğin, 6. sınıf seviyesinde 4 etkinliğin, 7. sınıf seviyesinde 3 etkinliğin ve son olarak 8. sınıf seviyesinde 9 etkinliğin SBK ile ilgili olduğunu söylemek mümkündür. Etkinlik isimleri ise; birlikte yapalım, sıra sende, göster kendini, neler öğrendik, araştırılmalı, etkinlik, beyin fırtınası ve tartışınız olmak üzere sınıf seviyesi değiştiçe farklılaşmaktadır. Araştırma bağlamında elde edilen bir değer bulguyu etkinliklerde yer verilen SBK perspektifi oluşturmaktadır. Bu bağlamda etkinliklerde çevresel perspektifin ön plana çıktığı görülmektedir. Toplumsal bağlam etkinliklerde ön plana çıkan bir diğer yönü oluşturmuştur. Ekonomi ve insan hakları boyutları ise etkinlikler kapsamında değinilen bir diğer SBK perspektifi oluşturmuştur. Tek SBK perspektifine odaklanılan etkinlik sayısının daha fazla olduğu görülmüştür. Üç SBK perspektifine aynı etkinlikte odaklanılması ise 6. sınıf seviyesinde araştırılmalı etkinliği ile sınırlıdır.

Araştırma bağlamında elde edilen bir diğer bulguya Tablo 2’de yer verilmiştir. Bu tabloda fen bilimleri ders kitaplarında SBK ile ilgili etkinliklerin hangi mekânsal bağlam kapsamında ele alındığına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Mekânsal boyut boyutunu ev, okul, toplum, ulusal ve küresel olmak üzere 5 ayrı durum oluşturmuştur.

**Tablo 2.** Fen bilimleri ders kitaplarında yer alan etkinliklerin mekânsal boyuta ilişkin bulgular

Sınıf seviyesi	Etkinlik	SSK	Mekânsal Boyut
5	Birlikte yapalım	Su kirliliği	Okul
5	Birlikte yapalım	İklim değişikliği	Okul
5	Sıra sende	Su kirliliği	Toplum, Küresel
5	Sıra sende	Çevre kirliliği	Ulusal
5	Göster kendini	Çevre kirliliği	Küresel
5	Yararlı mı zararlı mı	Çevre Kirliliği	Toplum, Ulusal
6	Çalışma yaprağı	Organ bağısı	Toplum
6	Araştırılmalı	Isı yalıtımı	Ev, Toplum
6	Araştırılmalı	Fosil yakıtlar	Küresel
6	Neler öğrendik	Organ bağısı	Belirsiz
7	Araştırılmalı sunalım	Uzay kirliliği	Küresel

7	Araştırma tartışalım	Geri dönüşüm	Küresel
7	Etkinlik	Uzay kirliliği	Küresel, Toplum, Ulusal
8	Etkinlik/münazara yapalım	Biyoteknoloji	Küresel
8	Etkinlik	Küresel ısınma	Küresel
8	Beyin fırtınası	Geri dönüşüm	Ulusal
8	Beyin fırtınası	Termik santral	Küresel
8	Araştırınız	Küresel ısınma	Küresel
8	Tartışınız	Biyoteknoloji	Küresel
8	Tartışınız	Biyoteknoloji	Küresel
8	Sıra sizde	Küresel iklim değişikliği	Küresel
8	Tartışınız	Termik santraller	Küresel

Tablo 2 incelendiğinde etkinliklerde SBK'nin ev, okul, toplum, ulusal ve küresel olmak üzere beş farklı mekânsal boyut bağlamında ele alındığı görülmüştür. Etkinliklerde sıklıkla küresel içerikte yer verildiği görülmüştür. Mekânsal olarak ön plana çıkan bir diğer mekânsal boyut toplum olurken, ev boyutuna sadece bir etkinlikte yer verildiği görülmüştür. Sınıf seviyesine göre anlamlı bir mekânsal boyut ele alımından bahsetmenin mümkün olmaması ile birlikte 8. sınıfta yer alan etkinliklerin tamamında SBK'nin küresel boyutta işlendiği görülmüştür.

Araştırma kapsamında elde edilen son bulguyu ise, fen bilimleri ders kitaplarında yer alan SBK bağlamı etkinliklerinin hangi öğrenme deneyimlerini desteklediğine ilişkindir. Bu bulgu altında öğrenme deneyimleri oluşturulan analiz çerçevesi bağlamında bilimsel bir teorinin ele alınması, ilgili SBK'ye ilişkin bilimsel veri toplanması, SBK'nin sosyal yönlerin tartışılması ve üst düzey düşünme becerileri kısımlarından oluşmaktadır.

**Tablo 3.** Fen bilimleri ders kitaplarında yer alan etkinliklerin öğrenme deneyimine ilişkin bulgular

Sınıf seviyesi	Etkinlik	SSK	Öğrenme Deneyimi
5	Birlikte yapalım	Su kirliliği	Bilimsel veri toplama ve analizi, Muhakeme
5	Birlikte yapalım	İklim değişikliği	Bilimsel veri toplama ve analizi, Muhakeme
5	Sıra sende	Su kirliliği	SBK sosyal yönünü tartışma, Muhakeme
5	Sıra sende	Çevre kirliliği	Muhakeme, Karar verme
5	Göster kendini	Çevre kirliliği	SBK sosyal yönünü tartışma, Muhakeme, Karar verme
5	Yararlı mı zararlı mı	Çevre Kirliliği	SBK sosyal yönünü tartışma, Muhakeme
6	Çalışma yaprağı	Organ bağıışı	SBK sosyal yönünü tartışma, Muhakeme

6	Araştırma	Isı yalıtımı	SBK sosyal yönünü tartışma, Muhakeme
6	Araştırma	Fosil yakıtlar	SBK sosyal yönünü tartışma, Muhakeme
6	Neler öğrendik	Organ bağı	Muhakeme, Argümantasyon
7	Araştırma sunalım	Uzay kirliliği	Bilimsel veri toplamam ve analizi, Muhakeme
7	Araştırma tartışalım	Geri dönüşüm	Muhakeme, Argümantasyon
7	Etkinlik	Uzay kirliliği	Muhakeme, Argümantasyon
8	Etkinlik/münazara yapalım	Biyoteknoloji	Bilimsel veri toplamam ve analizi, SBK sosyal yönünü tartışma, Muhakeme, Karar verme
8	Etkinlik	Küresel ısınma	Bilimsel veri toplamam ve analizi, Muhakeme, Karar verme
8	Beyin fırtınası	Geri dönüşüm	Bilimsel veri toplamam ve analizi, Muhakeme, Karar verme
8	Beyin fırtınası	Termik santral	Bilimsel veri toplamam ve analizi, Muhakeme
8	Araştırma	Küresel ısınma	Bilimsel veri toplamam ve analizi, Muhakeme, Argümantasyon
8	Tartışma	Biyoteknoloji	SBK sosyal yönünü tartışma, Argümantasyon
8	Tartışma	Biyoteknoloji	SBK sosyal yönünü tartışma, Muhakeme
8	Sıra sizde	Küresel iklim değişikliği	Muhakeme, Argümantasyon
8	Tartışma	Termik santraller	SBK sosyal yönünü tartışma

Fen bilimleri ders kitaplarında yer alan ve içeriğinde SBK ile ilgili olan farklı 22 etkinliğin hangi öğrenme deneyimlerini kapsadığına dair bulgular Tablo 3'de sunulmuştur. Öğrenme deneyimlerinin dört ana başlık altında toplandığını söylemek mümkündür. Bu başlıklardan ilki üst düzeye öğrenme becerilerine ilişkindir. Bu başlık altında ise öğrenme deneyimleri muhakeme, argümantasyon ve karar verme kodları altında toplanmıştır. Etkinliklerin ise ağırlıklı olarak muhakeme ve argümantasyon becerileri ile ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. SBK ile ilgili bilimsel verilerin toplanması ve analizi süreci ve SBK'nin sosyal yönüne ilişkin tartışmalar ise etkinliklerde odaklanılan bir diğer öğrenme deneyimini oluşturmuştur. Aynı etkinlik ile birden fazla öğrenme deneyimini içerirken, bazı etkinliklerin sadece bir öğrenme deneyimini içeren bağlamının olduğunu söylemek mümkündür.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacını, ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıf fen bilimleri ders kitabı etkinliklerde SBK ile ilgili olan etkinlikler ile bu etkinliklerde SBK'lere nasıl yer verildiğinin incelenmesi oluşturmaktadır. Bu bağlamda öncelikle her sınıf seviyesi için [www.eba.gov.tr](http://www.eba.gov.tr)'de yer alan toplamda sekiz fen bilimleri ders kitaplarında yer alan etkinlikler incelenerek hangilerinin SBK'nin içerdiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda toplam 22 etkinliğin SBK ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Daha sonra ise, bu 22 etkinlik araştırmacı tarafından ilgili alan literatüründen faydalanılarak oluşturulan bir analiz çerçevesi ile analiz edilerek araştırmaya yönelik bulgu ve sonuçlar ortaya konulmuştur. Bu bağlamda SBK etkinliklerin çevresel, toplumsal ve ekonomik perspektifleri içerdiklerini söylemek mümkündür. Analiz bağlamında elde edilen bir diğer sonuç ise, etkinliklerin odaklandıkları sosyobilimsel konu bağlarını ağırlıklı olarak küresel boyutta ele almaları oluşturmaktadır. Ayrıca etkinliklerin, muhakeme, argümantasyon, karar verme, SBK ile ilgili bilimsel verilerin toplanması ve SBK'nin sosyal yönüne ilişkin tartışmalar gibi öğrenme deneyimlerini içerdikleri analiz kapsamında elde edilen sonuçları oluşturmaktadır.

Günümüz dünyasında bireyler, iklim değişikliği, nükleer enerji (Dawson & Venville, 2020) ve genetik mühendisliği (Chang, Liang & Tsai, 2020) gibi SBK ile karşı karşıya gelmektedir (Bader & diğerleri, 2023). Bireylerin bu konular ile yüzleşebilmeleri için bir dizi beceriye sahip olmaları gerekir (Akcanca, 2020). Problem çözme, yaratıcılık, bilgi okuryazarlığı ve işbirliği bu becerilerden bazılarıdır (Greiff & Kyllonen, 2016). Bu becerilerin öğrenme ortamlarında dikkate alınmaları oldukça önemlidir (Larson & Miller, 2011). Öğretmenlerin bu üst düzey becerileri destekleyen öğrenme ortamlarını oluşturabilmeleri noktasında SBK'yi yapılandırma ve etkileşimli tartışmalara öncülük etme konusunda yetenekli olmalarını gerektirir (Badeo & Duque, 2022, Et & Gömleksiz, 2021). Fen bilimleri ders kitapları, temel keşifleri iletmeleri açısından (Simpson, Beatty & Ballen, 2021) öğretmenlerin sorgulama, tartışma ve muhakeme gibi öğrenme deneyimlerini açısından fırsatlar sağlayan öğrenme etkinliklerinin oluşturulmasında oldukça önemli bir etken olabilmektedir. Bu bağlamda ön plana çıkan diğer durum ise ders kitaplarında bu konulara nasıl yer verildiğidir. Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında küresel ısınma (Fadly, Rahayu, Dasna & Yahmin, 2022; Zhang & Du, 2022), iklim değişikliği (Dawson, 2015; Dawson & Carson, 2022), organ bağıışı (Sibic & Topcu, 2020; Evren Yapıcıoğlu, 2018), biyoteknoloji (Georgiou, Mavrikaki, Halkia, & Papassideri, 2020; Nurtamara & Prasetyanti, 2020) gibi farklı sosyobilimsel konulara yer verildiği görülmüştür. Böylesi farklı içeriklerdeki SBK'nin öğrencilerin bilimsel gelişmeler, sosyal ikilemler, informal ve sosyobilimsel muhakeme, argümantasyon, bilimsel modelleme, bilimin doğası, risk analizi, karakter eğitimi ve kimlik, ahlaki- kültürel değerler ve medya (Topçu, 2017) gibi farklı öğrenme durumuyla arasındaki bağ kurabilmeleri açısından önemli bir potansiyel olarak yorumlanabilir. SBK'nin söz konusu başlıklar ile ilişkilendirilebilmeleri ise fen konu içerikleriyle ilişkili olması ve sosyal olarak bir anlamı ve önemi olması gerekmektedir (Eastwood & diğerleri, 2012). Araştırma kapsamında ders kitaplarında incelenen SBK ile ilgili etkinliklerin çevresel, toplumsal, ekonomik ve insan hakları gibi farklı perspektifleri içermesi fen öğretimi açısından zengin öğrenme çıktıları oluşturmaya fırsat sağlaması açısından öğretmenlerin SBK'yi temel içeriğe sıkı sıkıya bağlı kalmaya yönelik geleneksel görüşten, toplumsal konular ile harmanlayabildiği bir bakış açısına geçişi sağlayan bir kaynak olarak yorumlanmıştır (Leung, 2022).

Araştırma kapsamında elde edilen bir diğer sonucu ise, sosyobilimsel bağlamli etkinliklerin hangi öğrenme deneyimlerini içerdikleri oluşturmıştır. Farklı sınıf seviyelerinde değişmekle birlikte etkinliklerin öğrencilerin SBK'ye ilişkin bilgi toplayabilmeleri ve bu bilgileri analiz ederek SBK ile ilgili karar verebilmelerini, muhakeme yapabilmelerini ya da argüman sürecine dahil olabilmelerini



öngörmektedir. Önceki araştırmaların ortaya koymuş olduğu ortaokul ve lise dönemi öğrencilerinin genellikle akademik tartişmalara katılmakta ve ya tartişmalara katılmak için gerekli kanıt ve açıklamaları yapabilmekte eksik olduklarını bu eksikliğin temel nedeninin ise, anlamlı ve üretken tartişmalara girmek için arka plan bilgisi ve argümantasyon becerilerinin olmaması sonucu (Zhang vd., 2023) göz önüne alındığında fen bilimleri ders kitaplarının argüman, karar verme ve muhakeme gibi öğrenme deneyimlerini desteklemesi bağlamında oldukça önemli olduğunu söylemek mümkündür. Böylece bireyler, SBK ile ilgili olarak tek bir doğru cevap aramak yerine, ilgili tüm olasılıkların dikkate alındığı tüm taraflarca kabul edilebilir bir çözüme varmak için tartişma durumları içerisinde olabilecekleri (Durak & Topçu, 2023) etkinliklere dâhil olabileceklerdir. Ders kitaplarında yer alan etkinliklerin sıklıkla küresel içerikte yer verilmesi ise daha önce araştırmacılar tarafından dile getirilen, bireylerin kapsayıcı ve sürdürülebilir bir dünyaya hazırlanabilmeleri için, ders kitaplarının küresel sorunları zamansal ve mekânsal boyutlar bağlamında geniş bir perspektif ile ele alınması gerekliliği (Chou, 2021) ile uyuşan bir araştırma sonucu olmuştur.

Araştırma bağlamında elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak, ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıf fen bilimleri ders kitaplarında yer alan SBK ile ilgili etkinliklerin içerikleri ile ilgili bir takım düzenlemeler yapılabilir. Bu bağlamda yapılabilecek ilk düzenleme SBK perspektifine yöneliktir. Yapılan analizler bağlamında SBK etkinliklerinde çevresel ve ekonomik boyutların ön plana çıktığı görülmüştür. Oysa ki, SBK ilgili literatürde toplumu ilgilendiren (Klaver, Walma van der Molen, Sins & Guérin, 2022; Elbahan, Elbahan & Anılan, 2022) ve etik (Leung, 2022) bağlamlı konular olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle etkinliklerin söz konusu SBK'ye ilişkin etik ve toplumsal boyutları kapsayacak şekilde oluşturulmaları araştırma kapsamında yapılacak önerilerden birisidir. Bir diğer araştırma bulgusu ise, SBK ile ilgili etkinliklerin çok azının "bilimsel veri toplamak ve analiz etmek" gibi bir araştırma sürecini kapsadığı yönündedir. Bu durum bireylerin SBK ile ilgili araştırma yapma ve ulaşılan kaynakların sorgulanması süreçlerini içerecek şekilde düzenlenebileceği bir diğer araştırma önerisini oluşturmaktadır.

### Çatışma Beyanı ve Etik Bildirim

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla yaşanabilecek herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır. Bu makale, doküman analizi türünde olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.

### Kaynaklar

- Akcanca, N. (2020). 21st century skills: The predictive role of attitudes regarding STEM education and problem-based learning. *International Journal of Progressive Education*, 16(5), 443-458. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.277.27>
- Aydın, E., & Kılıç Mogan, D. (2019). Türkiye'de dünden bugüne sosyobilimsel konular: Bir doküman analizi. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 3(2), 184-197. <https://doi.org/10.35346/aod.638332>
- Aydın, F., & Silik, Y. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının 2017 fen bilimleri dersi öğretim programı 3. ve 4. sınıf kazanımları kapsamında sosyo-bilimsel konuları nasıl ilişkilendirdiklerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 740-756. <https://doi.org/10.17679/inuefd.648944>
- Bächtold, M., Pallarès, G., De Checchi, K., & Munier, V. (2022). Combining debates and reflective activities to develop students' argumentation on socioscientific issues. *Journal of Research in Science Teaching*, 60(4), 761-806. <https://doi.org/10.1002/tea.21816>
- Bader, J. D., Ahearn, K. A., Allen, B. A., Anand, D. M., Coppens, A. D., & Aikens, M. L. (2023). The decision is in the details: Justifying decisions about socioscientific issues. *Journal of Research in Science Teaching*, 1-33, <https://doi.org/10.1002/tea.21854>

- Badeo, J. M., & Duque, D. A. (2022). The effect of socio-scientific issues (SSI) in teaching science: A meta-analysis study. *JOTSE: Journal of Technology and Science Education*, 12(2), 291-302. <https://doi.org/10.3926/jotse.1340>
- Bostan Sarıoğlan, A. & Ürek, H. (2022). Öğretmen adaylarının pandemi sürecinde ortaya çıkan kavramlarla ilgili argümanları ile bilimin doğasına yönelik inanışlarının ve eleştirel düşünme standartlarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(Özel Sayı 1), 225-250.
- Chen, L., & Xiao, S. (2021). Perceptions, challenges and coping strategies of science teachers in teaching socioscientific issues: A systematic review. *Educational Research Review*, 32, 100377. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100377>
- Chang, H. Y., Liang, J. C., & Tsai, C. C. (2020). Students' context-specific epistemic justifications, prior knowledge, engagement, and socioscientific reasoning in a mobile augmented reality learning environment. *Journal of Science Education and Technology*, 29, 399-408. <https://doi.org/10.1007/s10956-020-09825-9>
- Chou, P. I. (2021). The representation of global issues in Taiwanese elementary school science textbooks. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 19, 727-745. <https://doi.org/10.1007/s10763-020-10083-9>
- Dawson, V. (2015). Western Australian high school students' understandings about the socioscientific issue of climate change. *International Journal of Science Education*, 37(7), 1024-1043. <https://doi.org/10.1080/09500693.2015.1015181>
- Dawson, V., & Carson, K. (2020). Introducing argumentation about climate change socioscientific issues in a disadvantaged school. *Research in Science Education*, 50, 863-883. <https://doi.org/10.1007/s11165-018-9715-x>
- Dawson, V., & Venville, G. (2022). Testing a methodology for the development of socioscientific issues to enhance middle school students' argumentation and reasoning. *Research in Science & Technological Education*, 40(4), 499-514. <https://doi.org/10.1080/02635143.2020.1830267>
- Durak, B., & Topçu, M. S. (2023). Integrating socioscientific issues and model-based learning to decide on a local issue: the white butterfly unit. *Science Activities*, 60(2), 90-105. <https://doi.org/10.1080/00368121.2023.2179967>
- Eastwood, J. L., Sadler, T. D., Zeidler, D. L., Lewis, A., Amiri, L., & Applebaum, S. (2012). Contextualizing nature of science instruction in socioscientific issues. *International Journal of Science Education*, 34(15), 2289-2315
- Ekborg, M., Ottander, C., Silfver, E., & Simon, S. (2013). Teachers' experience of working with socioscientific issues: A large scale and in depth study. *Research in Science Education*, 43(2), 599-617. <https://doi.org/10.1007/s11165-011-9279-5>
- Elbahan, M. H., Elbahan, H., & Anilan, B. (2022). Affective tendencies of science teachers in teaching socioscientific issues. *Mimbar Sekolah Dasar*, 9(2), 303-316 <https://doi.org/10.53400/mimbar-sd.v9i2.45357>
- Et, S. Z., & Gömleksiz, M. (2021). Fen bilimleri, biyoloji ve fizik dersi öğretim programlarının sosyobilimsel konular açısından değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2), 745-756. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.872628>
- Evren Yapıcıoğlu, A. (2018). Advantages and disadvantages of socioscientific issue-based instruction in science classrooms. *International Online Journal of Education and Teaching*, 5(2), 361-374.
- Fadly, D., Rahayu, S., Dasna, I. W., & Yahmin. (2022). The effectiveness of a SOIE strategy using socio-scientific issues on students' chemical literacy. *International Journal of Instruction*, 15(1), 237-258. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15114a>
- Garrecht, C., Reiss, M. J., & Harms, U. (2021). I wouldn't want to be the animal in use nor the patient in need' –the role of issue familiarity in students' socioscientific argumentation. *International Journal of Science Education*, 43(12), 2065-2086.
- Georgiou, M., Mavrikaki, E., Halkia, K., & Papassideri, I. (2020). Investigating the impact of the duration of engagement in socioscientific issues in developing Greek students' argumentation and informal reasoning skills. *American Journal of Educational Research*, 8(1), 16-23. <https://doi.org/10.1080/09500693.2021.1950944>
- Greiff, S., & Kyllonen, P. (2016). Contemporary assessment challenges: The measurement of 21st century skills. *Applied Measurement in Education*, 29(4), 243-244. <https://doi.org/10.1080/08957347.2016.1209209>
- Hwang, Y., Ko, Y., Shim, S. S., Ok, S. Y., & Lee, H. (2023). Promoting engineering students' social responsibility and willingness to act on socioscientific issues. *International Journal of STEM Education*, 10(11), 1-16. <https://doi.org/10.1186/s40594-023-00402-1>
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.

- Klaver, L. T., Walma van der Molen, J. H., Sins, P. H. M., & Gu erin, L. J. F. (2022). Students' engagement with socioscientific issues: Use of sources of knowledge and attitudes. *Journal of Research in Science Teaching*, 1-31. <https://doi.org/10.1002/tea.21828>
- Khishfe, R. (2022). Nature of science and argumentation instruction in socioscientific and scientific contexts. *International Journal of Science Education*, 44(4), 647-673. <https://doi.org/10.1080/09500693.2022.2050488>
- Larson, L. C., & Miller, T. N. (2011). 21st century skills: Prepare students for the future. *Kappa Delta Pi Record*, 47(3), 121-123.
- Leung, J. S. C. (2020). A practice-based approach to learning nature of science through socioscientific issues. *Research in Science Education*, 1-27.
- Leung, J. S. C. (2022). Shifting the teaching beliefs of preservice science teachers about socioscientific issues in a teacher education course. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 20(4), 659-682. <https://doi.org/10.1007/s10763-021-10177-y>
- Leung, J. S. C., & Cheng, M. M. W. (2023). Prioritizing emotion objects in making sense of student learning of socioscientific issues. *Journal of Research in Science Teaching*, 60(2), 357-389. <https://doi.org/10.1002/tea.2180>
- Lubis, S. P. W., Suryadarma, I., & Yanto, B. E. (2022). The effectiveness of problem-based learning with local wisdom oriented to socio-scientific issues. *International Journal of Instruction*, 15(2), 455-472. [https://www.eiji.net/dosyalar/iji\\_2022\\_2\\_25.pdf](https://www.eiji.net/dosyalar/iji_2022_2_25.pdf)
- Melton, J. W., Saiful, A. J., & Shein, P. P. (2022). Interdisciplinary STEM program on authentic aerosol science research and students' systems thinking approach in problem-solving. *International Journal of Science Education*, 44(9), 1419-1439. <https://doi.org/10.1080/09500693.2022.2080886>
- Mohamad, A., & Shaaban, K. (2021). *Addressing the STSE issues in the Lebanese National Science curriculum and textbooks*. Lebanese American University: Department of Education.
- Newton, M. H., & Zeidler, D. L. (2020). Developing socioscientific perspective taking. *International Journal of Science Education*, 42(8), 1302-1319. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1756515>
- Nurtamara, L., & Prasetyanti, N. M. (2020). The effect of biotechnology module with problem based learning in the socioscientific context to enhance students' socioscientific decision-making skills. *International Education Studies*, 13(1), 11-20. <https://doi.org/10.5539/ies.v13n1p11>
- Okumuş, S. (2020). Arg umantasyon destekli işbirlikli öğrenme modelinin akademik başarıya, eleştirel düşünme eğilimine ve sosyobilimsel konulara yönelik tutuma etkisi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 39(2), 269-293. <https://doi.org/10.7822/omuefd.570419>
- Saldana, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. Oxford University Press
- Sak, R., şahin Sak, T., şendil,  . ve Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250.
- Sari, R. D., Agustini, R., & Widodo, W. (2021). The effectiveness of science e-magazine of socioscientific issues-based inquiry model to improve critical thinking skill of junior high school students. *Studies in Learning and Teaching*, 2(3), 10-20.
- Sibic, O., & Topcu, M. S. (2020). Pre-service science teachers' views towards socio-scientific issues and socio-scientific issue-based instruction. *Journal of Education in Science Environment and Health*, 6(4), 268-281. <https://doi.org/10.21891/jeseh.749847>
- Silverman, D. (2018). *Nitel verileri yorumlama*. (Dinç, E,  ev.). Ankara: Pegem Akademi
- Simpson, D. Y., Beatty, A. E., & Ballen, C. J. (2021). Teaching between the lines: Representation in science textbooks. *Trends in Ecology & Evolution*, 36(1), 4-8. <https://doi.org/10.1016/j.tree.2020.10.010>
- Sulak, S. E., &  apanoğlu, A. ř. (2021). İlkokul Türkçe ders kitaplarının sınıf öğretmenlerinin g r şlerine dayalı olarak b t nc l bir yaklaşımla değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 830-849. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.979263>
- Suparman, A. R., Rohaeti, E., & Wening, S. (2022). Development of attitude assessment instruments towards socioscientific issues in chemistry learning. *European Journal of Educational Research*, 11(4), 1947-1958. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.4.1947>
- Tunç şahin, C. (2022). Sosyal Bilgiler lisans ve lisansüstü öğrencilerinin sosyobilimsel konulara yönelik argümantasyon düzeyleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(236), 3031-3060. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.953144>
- Pitipornatapin, S., Yutakom, N., & Sadler, T. D. (2016). Thai pre-service science teachers' struggles in using socioscientific issues (SSIs) during practicum. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 17(2), 1-20

- Presley, M. L., Sickel, A. J., Muslu, N., Merle-Johnson, D., Witzig, S. B., Izci, K., & Sadler, T. D. (2013). A framework for socio-scientific issues based education. *Science Educator*, 22(1), 26-32.
- Topçu, M. S. (2017). *Sosyobilimsel konular ve öğretimi*. Pegem Yayıncılık.
- Yahaya, J. M., Zain, A. N. M., & Karpudewan, M. (2015). The effects of socio-scientific instruction on preservice teachers' sense of efficacy for learning and teaching controversial family health issues. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(2), 467-491. <https://doi.org/10.1007/s10763-014-9537-x>
- Yapıcıoğlu, A. E., & Kaptan, F. (2017). Sosyobilimsel konu temelli öğretim yaklaşımı uygulamalarının etkililiğine yönelik bir karma yöntem çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 113-137. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.6600>
- Yun, A., Shi, C., & Jun, B. G. (2020). Dealing with Socio-Scientific issues in Science Exhibition: A literature review. *Research in Science Education*, 52, 99-110. <https://doi.org/10.1007/s11165-020-09930-0>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık
- Zhang, J., Wui, M. G. L., Nam, R., Relyea, J. E., & Wong, S. S. (2023). Improving argumentative writing of sixth-grade adolescents through dialogic inquiry of socioscientific issues. *Journal of Writing Research*, 14(3), 375-419. <https://doi.org/10.17239/jowr-2023.14.03.03>
- Zhang, L., & Du, Y. (2022). A study of teaching practice based on socioscientific issues-take the Chinese elementary school science textbook" changes in matter" as an example. *The Educational Review*, 6(11), 772-775. <https://doi.org/10.26855/er.2022.11.019>
- Wach, E., & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. *IDS Practice Paper in Brief*, 13, 1-11.

### **Yazarların Katkı Oranı Beyanı**

Araştırma sürecinin tamamında yazarın sorumluluğu mevcuttur.

### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Bu makale için destek alınan herhangi kurum, kuruluş ya da kişi mevcut değildir.

## Extended Abstract

Textbooks that teachers frequently use (Chou, 2021; Sulak & Çapanoğlu 2021;) become an indispensable element of the process in the context of teaching socioscientific issues when used with curricula. For this reason, studies on including socioscientific issues in curricula and textbooks are considered important (Mohamad & Shaaban 2021). When the related literature is examined, it is seen that there are studies on socioscientific issues (Aydın & Silik 2020; Et & Erkensiz, 2021) in science curricula, but studies on examining textbooks from the context of socioscientific issues are not sufficient. It is thought that the research carried out in this context will be important in determining how much SBK is included in science textbooks.

### Method

The aim of the research is to examine the status of SBK in secondary school 5th, 6th, 7th and 8th grade science textbooks. For this purpose, qualitative research method was used.

### Findings

The purpose of this research is to examine the activities related to SBK in secondary school 5th, 6th, 7th and 8th grade science textbook activities and how SBKs are included in these activities. In this context, first of all, activities in eight science teaching books on [www.eba.gov.tr](http://www.eba.gov.tr) for each grade level were examined and it was determined which ones included socioscientific issues. In this context, it has been determined that a total of 22 activities are related to socioscientific issues. Then, these 22 activities were analyzed with an analysis framework created by the researcher using the relevant field literature, and the findings and results for the research were revealed. In this context, it is possible to say that activities involving socioscientific issues include environmental, social and economic perspectives. Another result obtained in the context of the analysis is that the activities mainly deal with the socioscientific subject contexts they focus on on a global scale. In addition, it constitutes the results obtained within the scope of the analysis in which the activities include learning experiences such as reasoning, argumentation, decision making, collecting scientific data about SSI and discussions on the social aspect of SSI.

### Discussion

In order for socioscientific subjects to support the learning process, they must be related to the science subject content and have a social meaning and importance (Eastwood et al. 2012). In the scope of the research, the activities related to socioscientific issues examined in the textbooks include different perspectives such as environmental, social, economic and human rights, and in terms of providing an opportunity to create rich learning outcomes in terms of science teaching, teachers are encouraged to adopt the inclusion of socially relevant curriculum from the traditional view of keeping socioscientific issues tightly to the basic content. correctly interpreted as a transitional tool (Leung, 2022).

## Analysis of Secondary School Science Textbook Activities in Terms of Socioscientific Issues: A Document Analysis

Sümeýra Zeynep Et\*

### Abstract

Today, different skills such as critical thinking, scientific thinking, and problem-solving skills are among the desired characteristics of individuals. One of the ways of educating individuals with these skills is through new and different approaches adopted in learning environments. The inclusion of socio-scientific issues, which are defined as issues that involve dilemmas of individuals, concern the society and have a scientific aspect in recent years, is considered as a reflection of these new approaches. In this context, the importance of research on socio-scientific issues is increasing day by day. The aim of the research is to examine the situation of including socio-scientific issues in the activities in secondary school science textbooks. A qualitative method was used in the research. Secondary school science textbooks for 5th, 6th, 7th, and 8th grades constitute the documents examined in the context of research. A total of 8 textbooks were analyzed, two at each grade level. The activities in the textbooks and the activity-based sections whose content and name change according to the grade level were analyzed. In the analysis phase, the activities in the textbooks were examined and it was determined which of these activities were related to socio-scientific issues. In this context, it has been determined that a total of 22 activities, six at the 5th-grade level, four at the 6th-grade level, three at the 7th-grade level, and nine at the 8th-grade level, are related to socio-scientific issues. Having identified the socio-scientific theme-based activities, these activities were analysed in terms of socio-scientific perspective, place dimension and learning experiences. As a result of the analysis, it was concluded that the activities are mostly related to the environmental perspective, they are handled in a global dimension in the spatial context and they are focused on reasoning and argumentation skills in terms of the learning experience.

**Keywords:** Activity, socio-scientific issues, science textbooks

### Artical Info

Received:13/04/2023

Düzelme:14/05/2023

Kabul:07/06/2023

\*Assistant Professor, Firat University, 0000-0002-0176-4788, Elazığ, Turkey. sumeyra.et@gmail.com.

**For reference:** Et, S. Z. (2023). Analysis of secondary school science textbook activities in terms of socioscientific issues: a document analysis. *OJCES*, 1(1), 53-80. 10.5281/zenodo.8101729

## Introduction

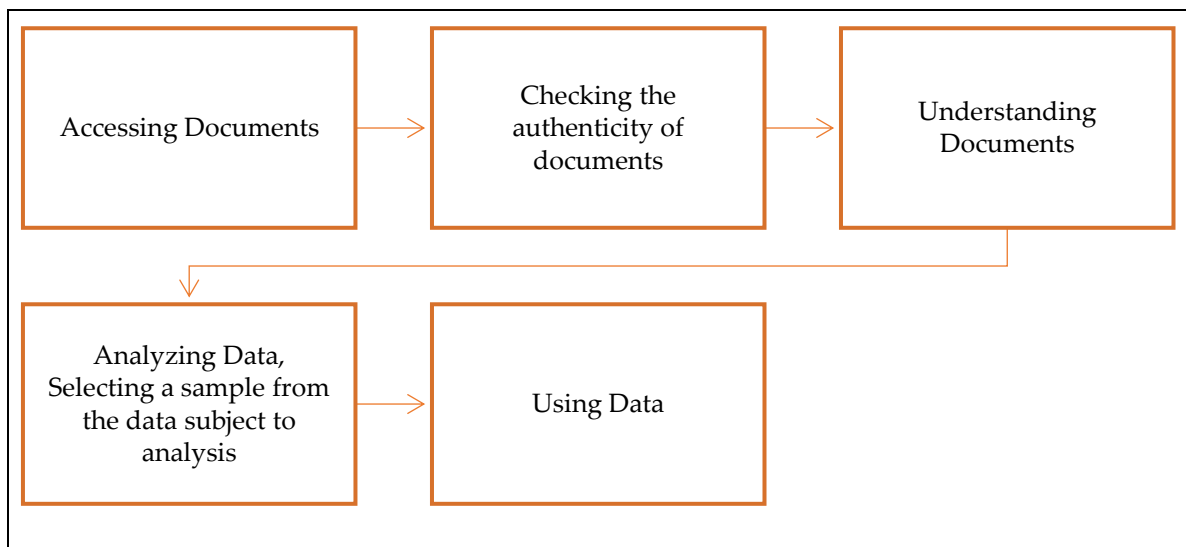
Nowadays changes in the fields of science, technology and information have made it necessary for individuals to have a different set of skills. This necessity has led to an increase in societies' need for individuals who question, produce and are involved in research-inquiry processes. The main reason for the emergence of such an expectation from individuals is that science and society have structures that both affect and are affected by each other since their existence (Elbahan, Elbahan & Anilan, 2022; Topçu, 2017). This mutual relationship has led to an increase in the importance of the link established between knowledge and socially important issues in science education in recent years (Chen & Xiao, 2021; Yun, Shi & Jun, 2022). The situations where scientific and social issues converge with the contexts of dilemmas and debates have led to the emergence of socioscientific issues (SSI) (Aydın & Kılıç Mocan, 2019). SSI; community (Klaver, Walma van der Molen, Sins & Guérin, 2022; Elbahan, Elbahan & Anilan, 2022), science-based (Bächtold, Pallarès, Checchi & Munier 2022), debatable (Suparman, Rohaeti & Wening 2022; Leung & Cheng 2023), ethics (Leung, 2022) can be defined as contextual issues. It is possible to say that individuals are involved in a scientific research process when thinking about socioscientific issues that combine different dimensions (Newton & Zeidler, 2020). Individuals involved in the scientific research process can make scientific decisions about issues that have social value in their environment (Lubis, Suryadarma & Yanto 2022). Thus, socioscientific issues become a context for the purpose of educating students who are able to address complex, interconnected problems of increasing importance today (Melton, Saiful & Shein, 2022). SSI's students' argumentation skills (Georgiou, Mavrikaki, Halkia & Papassideri, 2020; Khishfe, 2022; Tunç Şahin, 2022), their understanding of the nature of science (Bostan Sarioğlan & Ürek, 2022; Leung, 2020) and critical thinking (Okumuş, 2020; Sari, Agustini & Widodo, 2021) have been seen to support different learning areas. All these potential learning contributions of SSI have caused individuals to be seen as an interdisciplinary approach to science education in increasing scientific literacy (Hwang, Ko, Shim, Ok & Lee 2023; Et & Shirtless, 2021; Badeo & Duque, 2022). This interdisciplinary approach is reflected in learning environments, moving away from individuals' being scientifically literate, towards SBK's education programs instead of content-oriented education or programs (Leung, 2022). Undoubtedly, the need for curricula to include SSIs cannot be associated only with supporting the existence of scientifically literate individuals. Another necessity that arises in this regard is that teachers' beliefs about SSI affect the teaching of these subjects. The results of the research conducted on this situation reveal that some of the teachers use SSI in the learning environment to attract students' attention and promote scientific content, but they deal with these issues in a way that takes into account the ethical aspects and lacks the context of discussion (Ekborg, Ottander, Silfver & Simon, 2013; Pitiporntapin, Yutakom, & Sadler, 2016). Such a perspective causes SSI to be limited to teaching science content in learning environments. Instead, teachers should design the process in a way that supports individuals to develop their high-level skills, and includes learning experiences such as questioning, discussion and reasoning when dealing with SBK (Badeo & Duque, 2022). Teachers should have self-efficacy in teaching SSI (Badeo & Duque, 2022; Yahaya, Zain & Karpudewan, 2015) in order to include SSI in this way. Although curricula support teachers' self-efficacy, they are not sufficient on their own, as they are reference points of teachers (Yapıcıoğlu & Kaptan, 2017). Textbooks, which are frequently used by teachers (Chou, 2021; Sulak & Çapanoğlu 2021) become an indispensable element of the process in the context of teaching SSI when used together with curricula. For this reason, it is thought that studies on including SSI in curricula and textbooks are important (Mohamad & Shaaban 2021). When the relevant literature is examined, it is seen that there are studies on SBK in science curriculums (Aydın & Silik 2020; Et & Erkensiz, 2021), but studies on

examining textbooks from the context of SSI are not sufficient. It is thought that the research carried out in this context will be important in determining how much SSI is included in science textbooks. Based on all this information, the purpose of the research is to examine the activities related to SSI in secondary school 5th, 6th, 7th and 8th grade science textbook activities and how SSIs are included in these activities. In this context, the sub-problems of the research are as follows.

1. What are the socioscientific issues included in the science textbook activities?
2. What are the SSI perspectives of the activities for SSI in the science textbooks?
3. What are the features of the spatial dimension of the activities for SSI in the science textbook?
4. What are the characteristics of the learning experience of the activities for SSI in the science textbook?

### Method

The aim of the research is to examine the status of SSI in secondary school 5th, 6th, 7th and 8th grade science textbooks. For this purpose, qualitative research method was used. Qualitative research is a type of research that deals with revealing processes and agreements about phenomena (Silverman, 2018, 7). Science textbooks, which constitute the data sources of the research, were analyzed in the context of document analysis. Document analysis is a method used to analyze the content of written documents meticulously and systematically (Wach & Ward, 2013). In addition, documents can be used to complete, verify and support research (Kıral, 2020). In the context of the purpose of this research, secondary school textbooks formed the documents that function to define and support the research correctly. There are some steps that researchers should follow in order to carry out the document analysis process in a healthy way. These steps are expressed by Yıldırım and Şimşek (2016) as follows;



**Figure 1.** Document analysis process (Yıldırım & Şimşek, 2016)

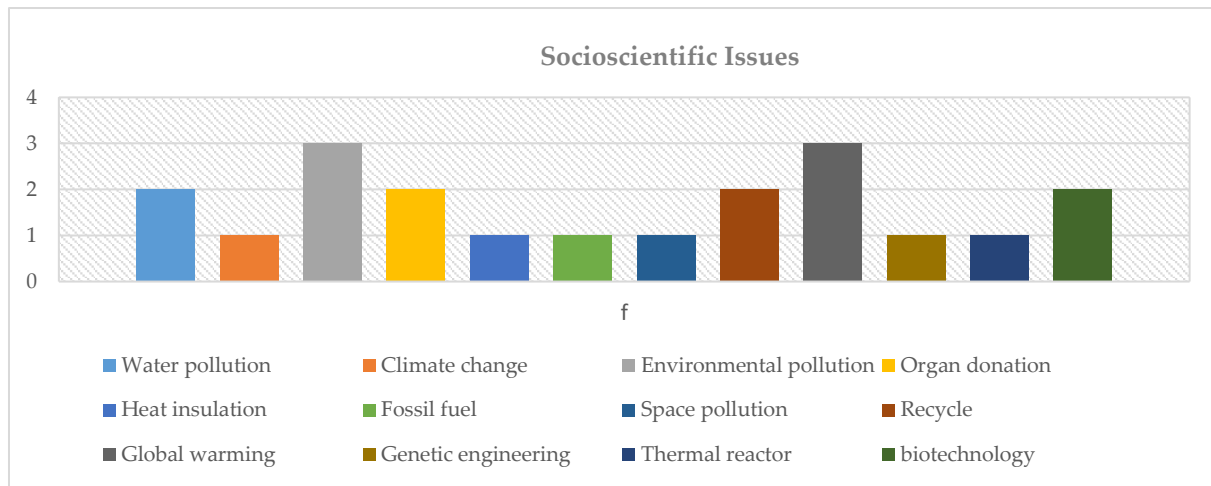


### **Data Collection and Data Analysis**

Each step expressed in Figure 1 was followed within the scope of the research. In this context, firstly, it was tried to reach the science textbooks in accordance with the purpose of the research. The address of [www.eba.gov.tr](http://www.eba.gov.tr) was used to reach the books to be included in the research. It was seen that there were two different textbooks for each grade level, and a total of eight textbooks were included in the research. Since the textbooks are accessed from the address [www.eba.gov.tr](http://www.eba.gov.tr), the originality and originality of the sources, which is the second step of document analysis, has been confirmed. In the 3rd step of the analysis step, which is the part of understanding the documents, the researcher examined the textbooks and acquired for each grade level in detail. In the data analysis step, the researcher has to decide on the sample to be included in the analysis, i.e., which parts of the textbooks will be subject to analysis. In this context, the researcher decided to focus on the activities in the textbook instead of the entire textbook. In the next step, the researcher created the framework to be used in the analysis of the activities. While creating this framework, SSI definitions and teaching frameworks (Presley et al., 2013) in the literature were partially utilized. The 'socioscientific subject perspective' and 'spatial dimension', which express which perspective of the activity reflects SBK, formed the dimensions of the framework used in the analysis of textbooks, "learning experience", in which it was questioned what kind of experience process was intended to be created for the students, together with the activity. In the use of data, which is the last step of the document analysis, the results obtained in the context of the research were shared and published in a way that would not cause any harm or benefit to the institutions, organizations or individuals mentioned in the document. In research, researchers should examine whether the documents they will use are reliable and valid sources and try to reach primary sources related to the research topic (Sak, Şahin Sak, Şendil, & Nas, 2021). In this context, it was ensured that the originality and originality of the documents were checked by accessing the science textbooks from the official internet addresses. Another situation that increases the validity and reliability of the research is that the written or visualized documents are organized by experts (Saldana, 2011). When this situation is taken into consideration, it has been paid attention that the documents examined within the scope of the research are the textbooks included in the Educational Cognition Network (EBA), which is a socially qualified educational electronic content network established by the Ministry of National Education of the Republic of Turkey.

### **Results**

Within the scope of the findings, the activities in the science textbooks were examined in the context of SSI and the results were included. The findings are presented in accordance with the analysis framework. The first of the findings, which are discussed under 4 different headings, is about which SSI subjects are included in the activities in the 5th, 6th, 7th and 8th grade science textbooks.



**Grafik 1.** Findings related to socioscientific issues in science textbooks activities

When Graph 1 is examined, it is seen that the SSI included in the activities in the 5th, 6th, 7th and 8th grade science textbooks has diversified. It has been observed that environmental issues such as environmental pollution, water pollution, space pollution and global warming are given more space than organ donation, biotechnology and genetic engineering. However, it is possible to say that the SSI included in the activities is diversified and diversified.

Another finding that emerged in the context of the research is the perspective analysis of the SSI in the textbooks. Table 1 contains information about the events and the SSI perspective that comes to the fore in these events.

**Table 1.** Findings on the SSI perspective of the activities in the science textbooks

Grade level	Activity	SSI	SSI perspective
5	Do together	Water pollution	Environmental
5	Do together	Climate change	Environmental
5	It's your turn	Water pollution	Environmental, Social
5	It's your turn	Environmental pollution	Environmental
5	Show yourself	Environmental pollution	Environmental, Economic
5	Is it helpful or harmful?	Environmental pollution	Environmental, Economic
6	Worksheet	Organ donation	Social
6	Let's explore	Heat insulation	Social, Economic, Environmental
6	Let's explore	Fossil fuels	Economic, Environmental
6	What we learned	Organ donation	Social, Human rights
7	Let's explore	Space pollution	Environmental

7	Let's explore and discuss	Recycle	Social
7	Activity	Space pollution	Environmental
8	Let's have an event/debate	Biotechnology	Social, Human rights
8	Activity	Global warming	Environmental
8	Brainstorming	Recycle	Environmental, Economic
8	Brainstorming	Thermal reactor	Environmental, Human rights
8	Investigate	Global warming	Environmental
8	Discuss	Biotechnology	Uncertain
8	Discuss	Biotechnology	Social
8	It is your turn	Global warming	Environmental
8	Discuss	Thermal reactor	Uncertain

When Table 1 is examined, it is seen that the names of the activities at different grade levels and the focus areas in these activities. It is possible to say that 6 activities at the 5th grade level, 4 activities at the 6th grade level, 3 activities at the 7th grade level and finally 9 activities at the 8th grade level are related to SSI. The activity names are; let's do it together, it's your turn, show yourself, what we learned, let's research and present, activity, brainstorming and your discussion differentiate as the class level changes. A value finding obtained in the research groups is the SSI perspective included in the activities. In this context, it is seen that the environmental perspective comes to the fore in the activities. The social context formed another aspect that came to the fore in the activities. Economy and human rights dimensions constituted another SSI perspective that was mentioned within the scope of activities. It has been observed that the number of activities focused on the single SSI perspective is higher. Focusing on the three SSI perspectives in the same activity is limited to the 6th grade level research activity.

Another finding obtained in the context of the research is given in Table 2. In this table, information about the spatial context in which the activities related to SSI are handled in science textbooks is given. The spatial dimension dimension consists of 5 different situations: home, school, community, national and global.

*Table 2. Findings regarding the spatial dimension of the activities in the science textbooks*

Activity	Activity	SSI	Spatial Dimension
5	Do together	Water pollution	School
5	Do together	Climate change	School
5	It's your turn	Water pollution	Society, Global
5	It's your turn	Environmental pollution	National
5	Show yourself	Environmental pollution	Global

5	Is it helpful or harmful?	Environmental pollution	Society, National
6	Worksheet	Organ donation	Community
6	Let's explore	Heat insulation	Home, Community
6	Let's explore	Fossil fuels	Global
6	What we learned	Organ donation	Uncertain
7	Let's explore	Space pollution	Global
7	Let's explore and discuss	Recycle	Global
7	Activity	Space pollution	Global, Community, National
8	Let's have an event/debate	Biotechnology	Global
8	Activity	Global warming	Global
8	Brainstorming	Recycle	National
8	Brainstorming	Thermal reactor	Global
8	Investigate	Global warming	Global
8	Discuss	Biotechnology	Global
8	Discuss	Biotechnology	Global
8	It is your turn	Global warming	Global
8	Discuss	Thermal reactor	Global

When Table 2 is examined, it is seen that SSI is handled in the context of five different spatial dimensions: home, school, society, national and global. It was observed that the activity often included global content. While another spatial dimension that comes to the forefront spatially is society, it has been seen that the home dimension is included in only one activity. Although it is not possible to talk about a meaningful spatial dimension according to the grade level, it has been seen that all of the activities in the 8th grade are handled in the global dimension.

The last finding obtained within the scope of the research is related to which learning experiences are supported by the SSI-related activities in the science textbooks. This finding consists of dealing with a scientific theory in the context of the analysis framework in which learning experiences were created, collecting scientific data about the relevant SSI, discussing the social aspects of SSI, and high-level thinking skills.

**Table 3.** Findings related to the learning experience of the activities in the science textbooks

Grade level	Activity	SSI	Learning Experience
5	Do together	Water pollution	Scientific data collection and analysis, Reasoning
5	Do together	Climate change	Scientific data collection and analysis, Reasoning

5	It's your turn	Water pollution	Discussing the social aspect of SSI, Reasoning
5	It's your turn	Environmental pollution	Reasoning, Decision making
5	Show yourself	Environmental pollution	Discussing the social aspect of SSI, Reasoning, Decision making
5	Is it helpful or harmful?	Environmental pollution	Discussing the social aspect of SSI, Reasoning
6	Worksheet	Organ donation	Discussing the social aspect of SSI, Reasoning
6	Let's explore	Heat insulation	Discussing the social aspect of SSI, Reasoning
6	Let's explore	Fossil fuels	Discussing the social aspect of SSI, Reasoning
6	What we learned	Organ donation	Reasoning, Argumentation
7	Let's explore	Space pollution	Scientific data collection and analysis, Reasoning
7	Let's explore and discuss	Recycle	Reasoning, Argumentation
7	Activity	Space pollution	Reasoning, Argumentation
8	Let's have an event/debate	Biotechnology	Scientific data collection and analysis, Discussing the social aspect of SSI, Reasoning, Decision making
8	Activity	Global warming	Scientific data collection and analysis, Reasoning, Decision making
8	Brainstorming	Recycle	Scientific data collection and analysis, Reasoning, Decision making
8	Brainstorming	Thermal reactor	Scientific data collection and analysis, Reasoning
8	Investigate	Global warming	Scientific data collection and analysis, Reasoning, Argumentation
8	Discuss	Biotechnology	Discussing the social aspect of SBK, Argumentation
8	Discuss	Biotechnology	Discussing the social aspect of SSI, Reasoning
8	It is your turn	Global warming	Reasoning, Argumentation

---

Table 3 presents the findings on which learning experiences are covered by 22 different activities in science textbooks, which are related to SSI. It is possible to say that learning experiences are grouped under four main headings. The first of these titles is related to high-level learning skills. Under this title, learning experiences are gathered under the codes of reasoning, argumentation and decision making. It is possible to say that the activities are mainly related to reasoning and argumentation skills. The process of collecting and analyzing scientific data about SSI and discussions on the social aspect of SSI constituted another learning experience focused on in the activities. While the same activity includes more than one learning experience, it is possible to say that some activities have a context that includes only one learning experience.

### **Discussion, Conclusion and Recommendations**

The purpose of this research is to examine the activities related to SSI in secondary school 5th, 6th, 7th and 8th grade science textbook activities and how SSIs are included in these activities. In this context, first of all, activities in eight science textbooks on [www.eba.gov.tr](http://www.eba.gov.tr) for each grade level were examined and it was determined which ones were included in SSI. In this context, it has been determined that a total of 22 activities are related to SSI. Afterwards, these 22 activities were analyzed with an analysis framework created by the researcher using the relevant field literature, and the findings and results for the research were revealed. In this context, it is possible to say that SSI activities include environmental, social and economic perspectives. Another result obtained in the context of the analysis is that the activities focus on the socioscientific issue contexts predominantly on a global scale. In addition, it constitutes the results obtained within the scope of the analysis in which the activities include learning experiences such as reasoning, argumentation, decision making, collecting scientific data about SSI and discussions on the social aspect of SSI.

In today's world, individuals are faced with SSIs such as climate change, nuclear energy (Dawson & Venville, 2020) and genetic engineering (Chang, Liang & Tsai, 2020) (Bader et al., 2023). Individuals need to have a set of skills in order to confront these issues (Akcanca, 2020). Problem solving, creativity, information literacy and collaboration are some of these skills (Greiff & Kyllonen, 2016). It is very important to consider these skills in learning environments (Larson & Miller, 2011). In order to create learning environments that support these high-level skills, it requires teachers to be skilled in structuring SSI and leading interactive discussions (Badeo & Duque, 2022, Et & Shirtless, 2021). Science textbooks can be a very important factor in the creation of learning activities that provide opportunities for teachers' learning experiences such as questioning, discussion and reasoning in terms of communicating fundamental discoveries (Simpson, Beatty & Ballen, 2021). Another situation that comes to the fore in this context is how these subjects are included in the textbooks. Global warming (Fadly, Rahayu, Dasna & Yahmin, 2022; Zhang & Du, 2022), climate change (Dawson, 2015; Dawson & Carson, 2022), organ donation (Sibic & Topcu, 2020; Evren Yapıcıoğlu) in secondary school science textbooks, 2018), biotechnology (Georgiou, Mavrikaki, Halkia, & Papassideri 2020; Nurtamara & Prasetyanti, 2020). The relationship between SBK in such different contents and different learning situations such as scientific developments, social dilemmas, informal and socioscientific reasoning, argumentation, scientific modeling, nature of science, risk analysis, character education and identity, moral-cultural values and media (Topçu, 2017) can be interpreted as an important potential in terms of establishing a

bond. In order for SSI to be associated with these topics, it should be related to science subject contents and have a social meaning and importance (Eastwood et al. 2012). In terms of providing the opportunity to create rich learning outcomes in terms of science teaching, that the activities related to SBK, which are examined in the textbooks within the scope of the research, include different perspectives such as environmental, social, economic and human rights, teachers can blend SBK with social issues from the traditional view of sticking to the basic content. It has been interpreted as a source that provides the transition to the point of view (Leung, 2022).

Another result obtained within the scope of the research was the learning experiences that socioscientific context activities included. Although they vary from grade to grade, the activities involve students gathering information about SSI and analysing that information to make decisions about SSI, to make judgments, or to engage in the argumentation process.

Previous research has determined that middle and high school students often lack the ability to participate in academic discussions or to provide the necessary evidence and explanations to participate in discussions. Considering the lack of background knowledge and argumentation skills to engage in meaningful and productive discussions (Zhang et al., 2023), it is possible to say that the main reason for this deficiency is that science textbooks are very important in terms of supporting learning experiences such as argument, decision making and reasoning. Thus, instead of looking for a single correct answer regarding the SSI, individuals will be able to participate in activities where they can be in discussion situations (Durak & Topçu, 2023) in order to reach a solution acceptable to all parties, where all relevant possibilities are taken into account. The fact that the activities in the textbooks are frequently included in global content is similar to the necessity of the textbooks to deal with global problems in the context of temporal and spatial dimensions in order to prepare individuals for an inclusive and sustainable world (Chou, 2021), which has been mentioned by researchers previously.

Based on the results obtained in the context of the research, some arrangements can be made regarding the contents of the activities related to SSI in the secondary school 5th, 6th, 7th and 8th grade science textbooks. The first arrangement that can be made in this context is for the perspective of the SSI. In the context of the analyzes made, it has been seen that environmental and economic dimensions come to the fore in SSI activities. However, in the relevant literature, the SSI defines it as contextual issues (Klaver, Walma van der Molen, Sins & Guérin, 2022; Elbahan, Elbahan & Anilan, 2022) and ethics (Leung, 2022). For this reason, it is one of the suggestions to be made within the scope of the research to create the activities in a way that covers the ethical and social dimensions of the SSI. Another research finding is that very few of the activities related to SSI cover a research process such as "collecting and analyzing scientific data". This situation constitutes another research proposal in which individuals can be organized in a way to include the processes of conducting research on SSI and questioning the resources reached.

### **Conflict Statement and Ethical Statement**

The researchers have no conflicts of interest with other people and institutions involved in the research. As this article is a document analysis, it does not require an ethics committee decision.

### **References**

- Akcanca, N. (2020). 21st century skills: The predictive role of attitudes regarding STEM education and problem-based learning. *International Journal of Progressive Education*, 16(5), 443-458. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.277.27>

- Aydın, E., & Kılıç Mocan, D. (2019). Türkiye’de düünden bugüne sosyobilimsel konular: Bir doküman analizi. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 3(2), 184-197. <https://doi.org/10.35346/aod.638332>
- Aydın, F., & Silik, Y. (2020). Sınıf öğretmenleri adaylarının 2017 fen bilimleri dersi öğretim programı 3. ve 4. sınıf kazanımları kapsamında sosyo-bilimsel konuları nasıl ilişkilendirdiklerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 740-756. <https://doi.org/10.17679/inuefd.648944>
- Bächtold, M., Pallarès, G., De Checchi, K., & Munier, V. (2022). Combining debates and reflective activities to develop students' argumentation on socioscientific issues. *Journal of Research in Science Teaching*, 60(4), 761-806. <https://doi.org/10.1002/tea.21816>
- Bader, J. D., Ahearn, K. A., Allen, B. A., Anand, D. M., Coppens, A. D., & Aikens, M. L. (2023). The decision is in the details: Justifying decisions about socioscientific issues. *Journal of Research in Science Teaching*, 1-33. <https://doi.org/10.1002/tea.21854>
- Badeo, J. M., & Duque, D. A. (2022). The effect of socio-scientific issues (SSI) in teaching science: A meta-analysis study. *JOTSE: Journal of Technology and Science Education*, 12(2), 291-302. <https://doi.org/10.3926/jotse.1340>
- Bostan Sanoğlan, A. & Ürek, H. (2022). Öğretmen adaylarının pandemi sürecinde ortaya çıkan kavramlarla ilgili argümanları ile bilimin doğasına yönelik inanışlarının ve eleştirel düşünme standartlarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(Özel Sayı 1), 225-250.
- Chen, L., & Xiao, S. (2021). Perceptions, challenges and coping strategies of science teachers in teaching socioscientific issues: A systematic review. *Educational Research Review*, 32, 100377. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100377>
- Chang, H. Y., Liang, J. C., & Tsai, C. C. (2020). Students' context-specific epistemic justifications, prior knowledge, engagement, and socioscientific reasoning in a mobile augmented reality learning environment. *Journal of Science Education and Technology*, 29, 399-408. <https://doi.org/10.1007/s10956-020-09825-9>
- Chou, P. I. (2021). The representation of global issues in Taiwanese elementary school science textbooks. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 19, 727-745. <https://doi.org/10.1007/s10763-020-10083-9>
- Dawson, V. (2015). Western Australian high school students' understandings about the socioscientific issue of climate change. *International Journal of Science Education*, 37(7), 1024-1043. <https://doi.org/10.1080/09500693.2015.1015181>
- Dawson, V., & Carson, K. (2020). Introducing argumentation about climate change socioscientific issues in a disadvantaged school. *Research in Science Education*, 50, 863-883. <https://doi.org/10.1007/s11165-018-9715-x>
- Dawson, V., & Venville, G. (2022). Testing a methodology for the development of socioscientific issues to enhance middle school students' argumentation and reasoning. *Research in Science & Technological Education*, 40(4), 499-514. <https://doi.org/10.1080/02635143.2020.1830267>
- Durak, B., & Topçu, M. S. (2023). Integrating socioscientific issues and model-based learning to decide on a local issue: the white butterfly unit. *Science Activities*, 60(2), 90-105. <https://doi.org/10.1080/00368121.2023.2179967>
- Eastwood, J. L., Sadler, T. D., Zeidler, D. L., Lewis, A., Amiri, L., & Applebaum, S. (2012). Contextualizing nature of science instruction in socioscientific issues. *International Journal of Science Education*, 34(15), 2289-2315
- Ekborg, M., Ottander, C., Silfver, E., & Simon, S. (2013). Teachers' experience of working with socioscientific issues: A large scale and in depth study. *Research in Science Education*, 43(2), 599-617. <https://doi.org/10.1007/s11165-011-9279-5>
- Elbahan, M. H., Elbahan, H., & Anılan, B. (2022). Affective tendencies of science teachers in teaching socioscientific issues. *Mimbar Sekolah Dasar*, 9(2), 303-316 <https://doi.org/10.53400/mimbar-sd.v9i2.45357>
- Et, S. Z., & Gömleksiz, M. (2021). Fen bilimleri, biyoloji ve fizik dersi öğretim programlarının sosyobilimsel konular açısından değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2), 745-756. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.872628>
- Evren Yapıcıoğlu, A. (2018). Advantages and disadvantages of socioscientific issue-based instruction in science classrooms. *International Online Journal of Education and Teaching*, 5(2), 361-374.
- Fadly, D., Rahayu, S., Dasna, I. W., & Yahmin. (2022). The effectiveness of a SOIE strategy using socio-scientific issues on students' chemical literacy. *International Journal of Instruction*, 15(1), 237-258. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15114a>



- Garrecht, C., Reiss, M. J., & Harms, U. (2021). I wouldn't want to be the animal in use nor the patient in need'—the role of issue familiarity in students' socioscientific argumentation. *International Journal of Science Education*, 43(12), 2065-2086.
- Georgiou, M., Mavrikaki, E., Halkia, K., & Papassideri, I. (2020). Investigating the impact of the duration of engagement in socioscientific issues in developing Greek students' argumentation and informal reasoning skills. *American Journal of Educational Research*, 8(1), 16-23. <https://doi.org/10.1080/09500693.2021.1950944>
- Greiff, S., & Kyllonen, P. (2016). Contemporary assessment challenges: The measurement of 21st century skills. *Applied Measurement in Education*, 29(4), 243-244. <https://doi.org/10.1080/08957347.2016.1209209>
- Hwang, Y., Ko, Y., Shim, S. S., Ok, S. Y., & Lee, H. (2023). Promoting engineering students' social responsibility and willingness to act on socioscientific issues. *International Journal of STEM Education*, 10(11), 1-16. <https://doi.org/10.1186/s40594-023-00402-1>
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Klaver, L. T., Walma van der Molen, J. H., Sins, P. H. M., & Guérin, L. J. F. (2022). Students' engagement with socioscientific issues: Use of sources of knowledge and attitudes. *Journal of Research in Science Teaching*. 1-31. <https://doi.org/10.1002/tea.21828>
- Khishfe, R. (2022). Nature of science and argumentation instruction in socioscientific and scientific contexts. *International Journal of Science Education*, 44(4), 647-673. <https://doi.org/10.1080/09500693.2022.2050488>
- Larson, L. C., & Miller, T. N. (2011). 21st century skills: Prepare students for the future. *Kappa Delta Pi Record*, 47(3), 121-123.
- Leung, J. S. C. (2020). A practice-based approach to learning nature of science through socioscientific issues. *Research in Science Education*, 1-27
- Leung, J. S. C. (2022). Shifting the teaching beliefs of preservice science teachers about socioscientific issues in a teacher education course. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 20(4), 659-682. <https://doi.org/10.1007/s10763-021-10177-y>
- Leung, J. S. C., & Cheng, M. M. W. (2023). Prioritizing emotion objects in making sense of student learning of socioscientific issues. *Journal of Research in Science Teaching*, 60(2), 357-389. <https://doi.org/10.1002/tea.2180>
- Lubis, S. P. W., Suryadarma, I., & Yanto, B. E. (2022). The effectiveness of problem-based learning with local wisdom oriented to socio-scientific issues. *International Journal of Instruction*, 15(2), 455-472. [https://www.eiji.net/dosyalar/iji\\_2022\\_2\\_25.pdf](https://www.eiji.net/dosyalar/iji_2022_2_25.pdf)
- Melton, J. W., Saiful, A. J., & Shein, P. P. (2022). Interdisciplinary STEM program on authentic aerosol science research and students' systems thinking approach in problem-solving. *International Journal of Science Education*, 44(9), 1419-1439. <https://doi.org/10.1080/09500693.2022.2080886>
- Mohamad, A., & Shaaban, K. (2021). *Addressing the STSE issues in the Lebanese National Science curriculum and textbooks*. Lebanese American University: Department of Education.
- Newton, M. H., & Zeidler, D. L. (2020). Developing socioscientific perspective taking. *International Journal of Science Education*, 42(8), 1302-1319. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1756515>
- Nurtamara, L., & Prasetyanti, N. M. (2020). The effect of biotechnology module with problem based learning in the socioscientific context to enhance students' socioscientific decision-making skills. *International Education Studies*, 13(1), 11-20. <https://doi.org/10.5539/ies.v13n1p11>
- Okumuş, S. (2020). Argümantasyon destekli işbirlikli öğrenme modelinin akademik başarıya, eleştirel düşünme eğilimine ve sosyobilimsel konulara yönelik tutuma etkisi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 39(2), 269-293. <https://doi.org/10.7822/omuefd.570419>
- Saldana, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. Oxford University Press
- Sak, R., Şahin Sak, T., Şendil, Ö. ve Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250.
- Sari, R. D., Agustini, R., & Widodo, W. (2021). The effectiveness of science e-magazine of socioscientific issues-based inquiry model to improve critical thinking skill of junior high school students. *Studies in Learning and Teaching*, 2(3), 10-20.
- Sibic, O., & Topcu, M. S. (2020). Pre-service science teachers' views towards socio-scientific issues and socio-scientific issue-based instruction. *Journal of Education in Science Environment and Health*, 6(4), 268-281. <https://doi.org/10.21891/jeseh.749847>

- Silverman, D. (2018). *Nitel verileri yorumlama*. (Dinç, E, Çev.). Ankara: Pegem Akademi
- Simpson, D. Y., Beatty, A. E., & Ballen, C. J. (2021). Teaching between the lines: Representation in science textbooks. *Trends in Ecology & Evolution*, 36(1), 4-8. <https://doi.org/10.1016/j.tree.2020.10.010>
- Sulak, S. E., & Çapanoğlu, A. Ş. (2021). İlkokul Türkçe ders kitaplarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 830-849. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.979263>
- Suparman, A. R., Rohaeti, E., & Wening, S. (2022). Development of attitude assessment instruments towards socioscientific issues in chemistry learning. *European Journal of Educational Research*, 11(4), 1947-1958. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.4.1947>
- Tunç Şahin, C. (2022). Sosyal Bilgiler lisans ve lisansüstü öğrencilerinin sosyobilimsel konulara yönelik argümantasyon düzeyleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(236), 3031-3060. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.953144>
- Pitipornatapin, S., Yutakom, N., & Sadler, T. D. (2016). Thai pre-service science teachers' struggles in using socioscientific issues (SSIs) during practicum. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 17(2), 1-20
- Presley, M. L., Sickel, A. J., Muslu, N., Merle-Johnson, D., Witzig, S. B., Izci, K., & Sadler, T. D. (2013). A framework for socio-scientific issues based education. *Science Educator*, 22(1), 26-32.
- Topçu, M. S. (2017). *Sosyobilimsel konular ve öğretimi*. Pegem Yayıncılık.
- Yahaya, J. M., Zain, A. N. M., & Karpudewan, M. (2015). The effects of socio-scientific instruction on preservice teachers' sense of efficacy for learning and teaching controversial family health issues. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(2), 467-491. <https://doi.org/10.1007/s10763-014-9537-x>
- Yapıcıoğlu, A. E., & Kaptan, F. (2017). Sosyobilimsel konu temelli öğretim yaklaşımı uygulamalarının etkililiğine yönelik bir karma yöntem çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 113-137. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.6600>
- Yun, A., Shi, C., & Jun, B. G. (2020). Dealing with Socio-Scientific issues in Science Exhibition: A literature review. *Research in Science Education*, 52, 99-110. <https://doi.org/10.1007/s11165-020-09930-0>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık
- Zhang, J., Wui, M. G. L., Nam, R., Relyea, J. E., & Wong, S. S. (2023). Improving argumentative writing of sixth-grade adolescents through dialogic inquiry of socioscientific issues. *Journal of Writing Research*, 14(3), 375-419. <https://doi.org/10.17239/jowr-2023.14.03.03>
- Zhang, L., & Du, Y. (2022). A study of teaching practice based on socioscientific issues-take the Chinese elementary school science textbook" changes in matter" as an example. *The Educational Review*, 6(11), 772-775. <https://doi.org/10.26855/er.2022.11.019>
- Wach, E., & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. *IDS Practice Paper in Brief*, 13, 1-11.

### Authors' Contribution Statement

The author is responsible for the entire research process.

### Statement of Support and Acknowledgment

There is no institution, organization or person who received support for this article

## Extended Abstract

Textbooks, which are frequently used by teachers (Chou, 2021; Sulak & Çapanoğlu 2021;) become an indispensable element of the process in the context of teaching socioscientific issues when used with curricula. For this reason, studies on including socioscientific issues in curricula and textbooks are considered important (Mohamad & Shaaban 2021). When reviewing the relevant literature, it can be seen that there are studies on socioscientific issues (Aydn & Silik 2020; Et & Erkensiz, 2021) in science curricula, but there are not enough studies that examine textbooks in the context of socioscientific issues. It is thought that the research carried out in this context will be important in determining how much SBK is included in science textbooks.

### Method

The aim of the research is to examine the status of SBK in secondary school 5th, 6th, 7th and 8th grade science textbooks. For this purpose, qualitative research method was used.

### Findings

The purpose of this research is to examine the activities related to SBK in secondary school 5th, 6th, 7th and 8th grade science textbook activities and how SBKs are included in these activities. In this context, first of all, activities in eight science teaching books on [www.eba.gov.tr](http://www.eba.gov.tr) for each grade level were examined and it was determined which ones included socioscientific issues. In this context, it has been determined that a total of 22 activities are related to socioscientific issues. Then, these 22 activities were analyzed with an analysis framework created by the researcher using the relevant field literature, and the findings and results for the research were revealed. In this context, it is possible to say that activities involving socioscientific issues include environmental, social and economic perspectives. Another result obtained in the context of the analysis is that the activities mainly deal with the socioscientific subject contexts they focus on on a global scale. In addition, it constitutes the results obtained within the scope of the analysis in which the activities include learning experiences such as reasoning, argumentation, decision making, collecting scientific data about SSI and discussions on the social aspect of SSI.

### Discussion

In order for socioscientific subjects to support the learning process, they must be related to the science subject content and have a social meaning and importance (Eastwood et al. 2012). In the scope of the research, the activities related to socioscientific issues examined in the textbooks include different perspectives such as environmental, social, economic and human rights, and in terms of providing an opportunity to create rich learning outcomes in terms of science teaching, teachers are encouraged to adopt the inclusion of socially relevant curriculum from the traditional view of keeping socioscientific issues tightly to the basic content. correctly interpreted as a transitional tool (Leung, 2022).

## Ergen Bireylerde Siber Sağlık Farkındalığı ile Benlik Algısı Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Lokman Koçak\*

### Öz

Bu araştırmanın amacı ergen bireylerde siber sağlık farkındalığı ile benlik algısı arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmada siber sağlık farkındalığı ile benlik algısı arasındaki betimsel ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu bir il merkezindeki ortaokul 8. Sınıfta öğrenim görmekte olan 296 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilere “Kişisel Bilgi Formu”, “Çocuklar İçin Benlik Algısı Profili” ve “Öğrenci Siber Sağlık Ölçekleri” uygulanmıştır. İstatistiksel işlemler, bağımsız örneklem için *t*-testi, bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda; cinsiyet ve internet kullanım süresi değişkenlerinin siber sağlık farkındalığı açısından anlamlı farklılaşmalar gösterdiği ve siber sağlık farkındalığı ile benlik algısı arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca regresyon analizi sonucunda benlik algısının siber sağlık farkındalığını anlamlı şekilde yordadığı ve siber sağlık farkındalığındaki toplam varyansın %9'unu açıkladığı belirlenmiştir. Araştırmadan elde bulgular doğrultusunda, benlik algısının siber sağlık farkındalığı için önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Ergenlik, siber sağlık farkındalığı, benlik algısı

### Makale Geçmişi

Geliş:25/04/2023

Düzeltilme:04/06/2023

Kabul:09/06/2023

\*Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, 0000-0002-5247-0974, Bayburt, Türkiye. lokmankocak@bayburt.edu.tr

**Atıf için:** Koçak, L. (2023). Ergen bireylerde siber sağlık farkındalığı ile benlik algısı arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OJCES*, 1(1), 81-102. [10.5281/zenodo.8101700](https://doi.org/10.5281/zenodo.8101700)

**Makale ek bilgisi:** Bu çalışma 7-10 Ekim 2021 tarihlerinde Muş'ta düzenlenen 22. Uluslararası Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

## Giriş

Son yıllarda internet kullanımı, insan yaşamının vazgeçilmez unsurlarından biri haline gelmiştir. İnternet, kullanıcılarına birçok kolaylık ve işlevsellik sağlarken riskleri de içerisinde barındırmaktadır. İnternetin kullanımıyla doğan riskler kullanıcıyı ruhsal ve fiziksel olarak doğrudan etkileyebildiği gibi, kullanıcılara sosyal ve maddi açıdan zararlar da verebilmektedir. İnternet kullanımı konusundan çocuk ve ergenlerin yetişkinlere göre daha savunmasız olduğu söylenebilir. Ergen bireylerin internet bağımlılığı (Ceyhan, 2008), dijital oyun bağımlılığı (Yalçın Irmak ve Erdoğan, 2016), şiddet içerikli davranışlar (Karayağız Muslu ve Aygün, 2017) ve madde bağımlılığı (Erdamar ve Kurupınar, 2014) gibi problemler kapsamında risk grubunda olduğu belirtilmektedir. Bu durum çocuk ve ergenlerin internet kullanımı davranışlarını daha da önemli hale getirmektedir. TÜİK (2022) verilerine göre ülkemizde %26.5 oranında çocuk ve ergen nüfusu bulunmaktadır. Bununla birlikte günümüz Türkiye'sinde yaklaşık on haneden sekizi internet erişimine sahip durumdadır. İnternet kullanma oranları dikkate alındığında, bireylerin %82.40'ının sosyal medya üzerinde profil oluşturma, mesaj gönderme veya fotoğraf vb. içerik paylaşımında bulunduğu görülmektedir. Bu durum, ergenlerinin siber sağlık konusunda eğitilmesini, kendilerinin ve çevrelerindeki bireylerin mahremiyetlerinin/gizliliklerinin sağlanması konusunda bilinçli olmasını gerekli kılmaktadır. Bu konu üzerinde yetişkinlikten önceki dönemi kapsayan 9-16 yaş arasındaki çocukların Türkiye'de internet kullanım alışkanlıkları ile karşılaştığı riskleri inceleyen EU Kids Online çalışması dikkat çekici veriler sunmaktadır (Karakuş vd., 2014). Çalışmaya göre, Avrupa ülkelerindeki çocukların internet kullanma becerilerinin (Örneğin, sosyal paylaşım sitelerinde gizlilik ayarlarını değiştirebilirim, istenmeyen mesajları nasıl engellenebileceğini bilirim) ortalamaları 4.50 iken Türkiye'deki beceri ortalamalarının 2.60 olduğu bildirilmektedir. Araştırmacılar, Türkiye'de çocukların internet kullanımı konusunda kendilerine güvendiğini; ancak internet becerileri konusunda yeterli olmadığını ve karşılaştıkları risklerin üstesinden gelmekte yetersiz kalabildiğini ifade etmektedir (Karakuş vd., 2014). Aynı araştırmada çocuk ve ergenlerin internette karşılaştığı uygunsuz içerikler nedeniyle olumsuz anlamda etkilenip üzüntü yaşadığı, kişisel bilgilerinin ifşa edildiği, küfür-hakaret gibi olumsuz söylemlere maruz kaldığı, internet ortamında dolandırılarak para kaybettiği ve aşırı internet kullanımından dolayı arkadaş, aile ve ödevlerini aksattığı gibi sonuçlar da yer almaktadır. Bu konuda önlemler alınması ve olumsuz sonuçların azaltılması adına çocuk ve ergenlerin internet kullanımı konusunda bilgi ve bilinç düzeyinin artırılmasının önem taşıdığı söylenebilir.

Siber sağlık farkındalığı; interneti dikkatli, yeterli ve güvenli kullanma bilinci ve bilgisine sahip olmak şeklinde ifade edilebilir. Çevrimiçi ortamlarda bireyin kendine ve diğerlerine saygılı olması ve interneti güvenli kullanması, siber sağlık farkındalığının temel ilkeleri olarak ifade edilmektedir (Mıhçı ve Kılıç-Çakmak, 2017). İletişim teknolojilerindeki yaşanan hızlı değişimler daha bir platformun tam anlamıyla ne olduğunun anlaşılmasına imkân bulunmadan, çeşitli dinamiklerle yenilerine maruz kalınmasına neden olmaktadır. Toz bulutu ve sürekli veri akış bombardımanı/devinimi içindeki ortamda ise, kullanıcıların benlik sunumlarına yönelik paylaşımları önem kazanmaktadır (Algül, 2018; Şener, 2009). Bu paylaşımlar bireyin siber sağlık farkındalığı ile doğrudan ilgilidir. Siber sağlık farkındalığı yüksek olan birey, oluşturduğu benlik sunumuyla sosyal paylaşım ağlarına katılım sağlamakta, paylaşımda bulunmakta, paylaşımlarıyla neyin mahrem neyin toplumsal olduğunun ayırımını yapabilmektedir. Ayrıca kullandığı platformların güvenilirliği ve içeriklerinin uygun olup olmaması konusunda dikkatli davranmaktadır. Bunlara ek olarak nazik ve saygılı bir iletişim dili kullanmakta ve siber zorbalıkla baş edebilmektedir (Mıhçı ve Kılıç-Çakmak, 2017).

Her birey ergenlik döneminde kendi benliğini keşfetmeye dair uzun bir süreç geçirmektedir. Bu süreç içerisinde birey pek çok farklı alana yönelmekte ve özellikle sosyal medya gibi kendini olduğundan farklı gösterebileceği alanlarda kişilik basamaklarını oluşturmaya çalışmaktadır. Türkiye’de gençler interneti kullanma konusunda kendilerine güvenirken; ergenlik süreci ve sonrasında internet kullanımı konusunda bilinçsiz bir tutum sergilemektedir. Bu nedenle Türkiye’deki ergenlerin büyük kısmı mahremiyetlerini riske atan paylaşımlarda bulunmaktadır (Sayıl vd., 2002). Ergenlik dönemi, ergenlerin fiziksel, cinsel, sosyal anlamda evrene olan bakış açılarını niteliksel bir değişime uğratarak benliklerindeki algıyı da etkilemektedir. Bu nedenle ergenlerin siber sağlık farkındalığında benlik algısı büyük rol oynayabilir. Bireyin kendisini algılayış biçimi olarak ifade edilen benlik algısı, kişinin; eğitsel yeterlik, sosyal kabul, fiziksel görünüm, atletik yeterlik, davranışsal yönelim ve genel öz değer gibi pek çok konuyu kapsamaktadır (Şekercioğlu, 2009).

Bazı araştırmalarda kadın ve erkek açısından benlik algısındaki değişimler gözlemlenmiştir. Kadınlarda içselleştirilmiş tepkiler ile benlik değerinde azalma ve kaygıda artış olduğu; erkeklerde ise saldırganlıkla dışa vurulmuş tepkilerin öne çıktığı belirlenmiştir (Siegel vd., 1999; Steinberg, 1999). Bu bulgular doğrultusunda söz konusu tepki ve duyguların cinsiyete göre farklılaştığı söylenebilir. Siber zorbalık, mağduriyet ve empatik eğilimin cinsiyet açısından farklılaşmasına ilişkin bir araştırma sonucuna göre kadınların empatik eğilimlerinin erkeklerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan erkeklerin kadınlardan daha çok siber zorbalık yaptığı belirlenmiştir (Peker vd., 2012). Erkek ergenler toplumsal cinsiyet rollerine bağlı olarak kendilerini ifade etmede özellikle de kendileriyle ilgili olumsuz duyguları ortaya koymada kadınlardan daha ketum davranmakta (Polce-Lynch vd., 1998) ve erkek ergenlerin benlik değerindeki azalma kadınlardaki kadar belirgin olmamaktadır (Rosenberg, 1986).

Baldwin ve Hoffman (2002)’ın araştırmasında, benlik değerinde ergenlik boyunca ortaya çıkan bireysel değişimler 11-22 yaşlar arasındaki ergenlerde boylamsal olarak incelenmiş; benlik değerinin yaşla bağlı dalgalanmalar gösterdiği ve bunun da cinsiyete göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Kadınlarda benlik değerinin 12-13 yaşları arasında azalma göstermesi, bu yaşlarda ergenliğe girilmesiyle erkeklerde 14-15 yaşları arasındaki azalma ise ortaokuldan liseye geçiş nedeniyle “küçük sınıf statüsü” ne düşmenin ve dolayısıyla kızların daha büyük sınıflardaki liseli erkeklerle ilgilenerek olmalarının oluşturduğu strese bağlanmıştır (Wigfield vd., 1991).

Son yirmi yıl içerisinde internet kullanımının hızla yaygınlaştığı ve internetin günlük yaşamın vazgeçilmez araçlarından biri haline geldiği görülmektedir. Bilgi erişimini hızlandırması ve iletişimi kolaylaştırmasının yanında, internet, bireylere renkli ve eğlenceli bir dünya sunmaktadır. Bu durum, internetle çok erken yaşlarda tanışan birçok ergen bireyin interneti bilinçsiz ve kontrolsüz şekilde kullanmasına neden olmaktadır. İnternet, sağladığı birçok olanağın yanı sıra bireylere maddi ve manevi zarar verebilecek çeşitli risk ve olumsuzlukları da beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda ergen bireylerin interneti yeterli ve doğru kullanmaları ve siber sağlık farkındalığı geliştirmeleri önem taşımaktadır. Ergen bireylerin siber sağlık farkındalığının önemli belirleyicilerinden biri, benlik algısı olabilir. Benlik algısı, bireyin kendini algılayış biçimi ve “Ben kimim?” sorusuna verdiği yanıtların toplamı olarak ifade edilmektedir. Gerçek yaşamda sahip olduğu benlik algısının, bireyin sanal dünyadaki davranışlarını da etkileyeceği düşünülmektedir. Alanyazında, ergen bireylerde benlik algısı ve siber sağlık farkındalığı arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda, bu iki kavram arasındaki ilişkinin incelenmesi, alanyazındaki ihtiyaca cevap niteliğinde olabilir. Bu doğrultuda ergen bireylerin siber sağlık farkındalığı ile benlik algısı arasındaki ilişkinin cinsiyet ve internet kullanım süresi açısından incelenmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

## Yöntem

Bu araştırma, ilişkisel tarama modeli türünde betimsel bir çalışmadır. Bu model; genellikle iki veya daha fazla değişken arasındaki etkileşimi ve miktarını belirlemede kullanılmaktadır. Gerçek bir neden-sonuç ilişkisi vermeyen ilişkisel tarama modeli, bir değişkene ait bilgiler doğrultusunda diğer değişken veya değişkenlerdeki durumun tahmin edilmesine olanak vermektedir (Büyüköztürk vd., 2014).

### Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubu Kocaeli ilinde 2018-2019 eğitim öğretim yılında ortaokul 8. sınıfta öğrenim görmekte olan %48.3 (143) kadın ve %51.7 (153) erkek olmak üzere toplam 296 ergen bireyden oluşmaktadır. Araştırmada örnekleme yöntemi olarak uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin doğrultusunda araştırma süreci başlamış, veriler araştırmacı tarafından toplanmıştır. Öğrencilere araştırma hakkında bilgilendirme yapıldıktan sonra gönüllü öğrencilere veri toplama araçları uygulanmıştır.

### Veri Toplama Araçları

#### Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen bu formda öğrencilerin cinsiyet ve internet kullanım süresi gibi bilgilerinin toplanması amaçlanmıştır.

#### Öğrenci Siber Sağlık Ölçekleri (ÖSSÖ)

ÖSSÖ, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin siber sağlık düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Öz-bildirime dayalı 4'lü Likert tipi bir ölçme aracı olan bu ölçek, Mihçı ve Kılıç-Çakmak (2017) tarafından geliştirilmiştir. Geçerlik analizleri sonucunda, alt ölçeklerin toplam varyansı açıklama oranlarının sırasıyla internet bağımlılığı farkındalığı %40 (RMSEA=.059, GFI=.962, AGFI=.938, CFI=.964, NFI=.946, RMR=.042), siber zorbalık farkındalığı %48 (RMSEA=.061, GFI=.973, AGFI=.949, CFI=.972, NFI=.964, RMR=.027), çevrimiçi nezaket farkındalığı %34 (RMSEA=.064, GFI=.976, AGFI=.949, CFI=.944, NFI=.921, RMR=.052), çevrimiçi mahremiyet farkındalığı %46 (RMSEA=.000, GFI=1, AGFI=.999, CFI= 1, NFI= 1, RMR=.004), uygunsuz içerik farkındalığı %41 (RMSEA=.032, GFI=.992, AGFI=.977, CFI=.993, NFI=.981, RMR=.027), telif hakkı farkındalığı %51 (RMSEA=.041, GFI=.994, AGFI=.978, CFI= .994, NFI=.987, RMR=.020) ve çevrimiçi güvenlik farkındalığı %28 (RMSEA=.055, GFI=.967, AGFI=.945, CFI=.954, NFI=.928, RMR=.057) olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık düzeyi incelendiğinde, Cronbach Alpha katsayılarının sırasıyla .82, .81, .61, .60, .72, .75 ve .81 olarak belirlenmiştir. Geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinin değerlendirilmesi ve yorumlanmasından sonra, Öğrenci Siber Sağlık Ölçekleri (ÖSSÖ) 7 ayrı ölçekten, toplam 54 maddeden oluşan geçerli, güvenilir bir ölçek olarak kabul edilmiştir.

#### Çocuklar İçin Benlik Algısı Profili (ÇİBAP)

ÇİBAP, ortaokul 5-8. sınıf öğrencilerinin benlik algısı düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Harter (1985) tarafından geliştirilen ölçek Şekercioğlu (2009) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Geçerlik analizleri sonucunda altı faktörlü yapının toplam varyansın %43'ini açıkladığı tespit edilmiştir (RMSEA=.04, GFI=.94, AGFI=.93, CFI=.96, NFI=.94, RMR=.04). Ölçeğin iç tutarlılık düzeyi incelendiğinde, Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla .74, .60, .71, .79, .72 ve .75; test tekrar test güvenilirlik katsayıları ise .77, .72, .71, .75, .71 ve .75 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin özgün formunda yer alan bilişsel yeterlik ve sosyal yeterlik alt boyutları yeniden adlandırılmış, sayısı 4 olan alt boyutlara 2 alt boyut daha eklenmiştir. Nihai aşamada eğitsel yeterlik, sosyal kabul, atletik yeterlik,

fiziksel görünüm, davranışsal yönelim ve genel öz-değer şeklinde 6 alt boyut ve toplamda 36 madde belirlenmiştir. *Çocuklar için benlik algısı* başlığı, çocukların kendi kendilerini anlamalarına rehberlik etmek ve *profil* terimi ise, bir bireyin alt ölçek puanlarına dayalı olarak benlik algılarına ilişkin daha doğru ve zengin bir görüntü vermesi amacıyla kullanılmıştır.

### Veri Analizi

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları örneklem olarak belirlenen katılımcılara uygulandıktan sonra, katılımcıların cevapladıkları ölçek formları genel hatlarıyla kontrol edilmiş, eksik ya da birden fazla seçeneğin işaretlendiği maddeler bulunan veya geçersiz olarak değerlendirilen 25 cevap kâğıdı veri setinin dışında bırakılmıştır. Değerlendirmeye alınması kararlaştırılan ölçekler önce bilgisayar ortamına aktarılmış, sonrasında veri seti öncelikle uç değerler açısından gözden geçirilmiş ve 7 kişiye ait puanlar uç değerlere sahip olması sebebiyle veri setinden çıkarılmıştır. Uç değer analizinden sonra dağılımın parametrik testler için uygun olup olmadığı gözden geçirilmiştir. Bu kapsamda normallik için Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve gerekli kriterlerin sağlanmadığı ( $p = .00$ ) tespit edilmiştir. Bu durum büyük örneklemelerde sıklıkla görülmektedir (Pallant, 2017). Daha sonra çarpıklık, basıklık, ortalama ve standart sapma değerlerinin birlikte ele alındığı betimsel yöntemlerle (Abbott, 2011) incelenmiştir. Değişkenlerin çarpıklık değerlerinin  $-0.43$  ile  $0.02$ ; basıklık değerlerinin ise  $-0.61$  ile  $0.27$  aralığında olması ve değerlerin  $-1$  ile  $+1$  arasında yer alması, verilerin normallik açısından kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2019). Normallik sayıtlarına Tablo 1’de yer verilmiştir.

**Tablo 1.** *Betimsel İstatistiklere İlişkin Sonuçlar*

Değişken	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Siber Sağlık Farkındalığı	157.35	18.54	-.20	.27
Eğitsel Yeterlik	16.62	3.70	-.10	-.52
Sosyal Kabul	16.94	3.86	-.43	-.11
Fiziksel Görünüm	16.44	4.55	-.17	-.60
Atletik Yeterlik	15.96	3.87	.02	-.61
Davranışsal Yönelim	16.90	3.61	-.10	-.20
Genel Öz-değer	17.86	3.97	-.41	-.46
Benlik Algısı	100.75	16.02	-.12	-.28

Son aşamada, 328 öğrenciden toplanan verilerden 296’sı değerlendirmeye alınmıştır. Veri setinin parametrik testler için gerekli olan tek değişkenli ve çok değişkenli normallik kriterlerini karşıladığının belirlenmesinden sonra veri seti çoklu bağlantı problemi açısından gözden geçirilmiş ve regresyon analizi sayıtları incelenmiştir. Elde edilen bulgularda, Tolerance değerinin 1.00 olduğu ve Tolerance değerinin  $0.10$ ’dan büyük olduğu belirlenmiştir. VIF değerinin ise 1.00 olduğu ve VIF değerinin  $10$ ’dan düşük olduğu tespit edilmiştir. Son olarak Durbin-Watson değerinin 1.76 olduğu ve kriter rakam olan 1-3 arasında yer aldığı saptanmış ve dolayısıyla veri setinin bu anlamda da regresyon analizi için uygun nitelik taşıdığı belirlenmiştir (Seçer, 2013). Bu sonuçlar doğrultusunda, veri setinin normal dağıldığı ve veri setinde çoklu bağlantı problemi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Regresyon analizi sayıtlarına ilişkin sonuçlar Tablo 2’de gösterilmiştir.



**Tablo 2.** Regresyon Analizi Sayıltularına İlişkin Sonuçlar

Bağımlı Değişken	Durbin-Watson	Bağımsız Değişken	Tolerans	VIF
Siber Sağlık Farkındalığı	1.76	Benlik Algısı	1.00	1.00

İstatistiksel analizler, SPSS 22.00 paket programı aracılığıyla yapılmıştır.

### Bulgular

Cinsiyet değişkenindeki farklılaşmaları incelemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi, internet kullanım süresi değişkenindeki farklılaşmaları incelemek amacıyla bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve siber sağlık farkındalığı ile benlik algısı arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Pearson korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 3, Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Siber Sağlık Farkındalığı ile Cinsiyete İlişkin Bulgular

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S.s	t	p
Siber Sağlık Farkındalığı	Kadın	143	163.29	17.46	5.59	.00**
	Erkek	153	151.79	17.84		

\*\* $p < .01$

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin siber sağlık farkındalığı puanlarının ( $t_{294} = 5.596, p < .00$ ) cinsiyete göre anlamlı farklılaştığı görülmektedir..

**Tablo 4.** Siber Sağlık Farkındalığı ile İnternet Kullanım Süresine İlişkin Bulgular

Değişken	İnternet Kullanım Süresi				S.d	F	p	Fark
	Kullanım Süresi	N	$\bar{X}$	S.s				
Siber Sağlık Farkındalığı	30dk veya daha az	43	160.06	21.17	4/291	6.69	.00**	B-D
	30 dk-1 saat	51	165.29	18.11				B-E
	1-2 saat	100	157.82	6.33				E-A
	3-4 saat	77	154.18	16.36				E-B
	5 saat veya daha fazla	25	144.36	21.35				E-C
<b>TOPLAM</b>		296	157.35	18.54				

\*\* $p < .01$ , A= 30dk veya daha az, B= 30dk-1saat, C= 1-2 saat, D= 3-4 saat, E= 5 saat veya daha fazla.

Tablo 4 incelendiğinde; öğrencilerin siber sağlık farkındalığı puanlarının internet kullanım süresine göre ( $F_{291} = 6.69, p < .01$ ) anlamlı farklılaştığı görülmektedir.

Anlamlı farklılaşmanın siber sağlık farkındalığı değişkeninde farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey Testi yapılmış ve günlük 30 dakika - 1 saat internet kullanan öğrencilerin siber sağlık farkındalığı puan ortalamalarının diğer internet kullanım sürelerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Günlük 5 saat veya daha fazla internet kullanan öğrencilerin siber sağlık farkındalığı puan ortalamalarının ise diğer internet kullanım sürelerine göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmektedir.

**Tablo 5.** *Siber Sağlık Farkındalığı ile Benlik Algısı Arasındaki İlişkiler*

Değişken	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Siber S. Farkındalığı	–							
2. Eğitsel Yeterlik	.24**	–						
3. Sosyal Kabul	.09	.45**	–					
4. Fiziksel Görünüm	.19**	.31**	.26**	–				
5. Atletik Yeterlik	.04	.36**	.41**	.13*	–			
6. Davranışsal Yönelim	.40**	.47**	.29**	.31**	.10	–		
7. Genel Öz-değer	.28**	.52**	.43**	.55**	.23**	.46**	–	
8. Benlik Algısı	.24**	.75**	.69**	.66**	.54**	.63**	.78**	–

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

Tablo 5 incelendiğinde, siber sağlık farkındalığı ile benlik algısının alt boyutları olan eğitsel yeterlik algısı arasında ( $r = .24, p < .01$ ), fiziksel görünüm algısı arasında ( $r = .19, p < .01$ ), davranışsal yönelim algısı arasında ( $r = .40, p < .01$ ), genel öz-değer algısı ( $r = .28, p < .01$ ) ve benlik algısı ( $r = .24, p < .01$ ) arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Öte yandan siber sağlık farkındalığı ile sosyal kabul ( $r = .09, p > .05$ ) ve atletik yeterlik ( $r = .04, p > .05$ ) alt boyutları arasında anlamlı ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Regresyon analizlerinden önce cinsiyet ve internet kullanım amacı değişkenleri kontrol altına alınmış ve bu işlemin mevcut sonuçları değiştirmedeği belirlenmiştir.

**Tablo 6.** *Benlik Algısının Siber Sağlık Farkındalığını Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Bulguları*

Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	t	p
Sabit	121.77	6.55		18.57	.00
Benlik Algısı	.35	.06	.30	5.49	.00**

$R = .30, R^2 = .09, F = 30.19, *p < .05, **p < .01$

Tablo 6 incelendiğinde, benlik algısının siber sağlık farkındalığındaki varyansın %9'unu açıkladığı görülmektedir ( $R = .30, R^2 = .09, F = 30.19, p < .01$ ).

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, ergen bireylerin siber sağlık farkındalığı ile benlik algısı arasındaki ilişkiler cinsiyet ve internet kullanım süresi açısından incelenmiştir. Araştırmada cinsiyete göre siber sağlık farkındalığı puanlarının anlamlı farklılaşma gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde kadınların ilgili alanlardaki farkındalık puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, kadın öğrencilerin siber sağlık farkındalığının erkeklere göre daha yüksek olduğu şeklinde ifade edilebilir. Kadınların erkeklere göre daha önce ergenliğe girmesi ve soyut düşünmeye başlaması, onların siber sağlık farkındalığını geliştiriyor olabilir. Alanyazında, cinsiyete göre siber sağlık farkındalığının incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak siber sağlık

farkındalığı ile ilişkili kavramlarla cinsiyetin incelendiği ve cinsiyetin siber zorbalık (Ayas ve Horzum, 2012), internet bağımlılığı (Gökçearslan ve Günbatır, 2012) çevrimiçi güvenlik (Dönmez, 2019) değişkenlerine göre anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu bulgular, güncel araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

İnternet kullanım süresine göre siber sağlık farkındalığı anlamlı farklılaşma göstermiştir. İnterneti günlük 30 dakika ile 1 saat arasında kullanan bireylerin puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Günlük 5 saat veya daha fazla internet kullanan öğrencilerin siber sağlık farkındalığı puan ortalamalarının ise diğer internet kullanım sürelerine göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmektedir. Bulgular günlük 30 dakika ile 1saat arasında internet kullanan ergenlerin siber sağlık konusunda daha dikkatli ve duyarlı olduğunu göstermektedir. Bu durum günlük 30 dakika ile 1saat arasında internet kullanmanın ergenlere yarar sağladığı şeklinde ifade edilebilir. Ayrıca günlük 5 saat veya daha fazla internet kullanmanın ise ergenlerin siber sağlık farkındalığını azalttığı ve fazla süre internet kullanan ergenlerin siber sağlık konusunda sorun yaşayabileceği şeklinde söylenebilir. Alanyazında, internet kullanım süresine göre siber sağlık farkındalığının incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak siber sağlık farkındalığı ile ilişkili kavramlarla internet kullanım süresinin incelendiği ve internet kullanım süresinin siber zorbalık (Sezer Efe vd., 2021) ve problemlerle internet kullanımı (Ceyhan, 2011) değişkenlerine göre anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu bulgular, güncel araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

Siber sağlık farkındalığı ile benlik algısının alt boyutları olan eğitsel yeterlik algısı, fiziksel görünüm algısı, davranışsal yönelim algısı ve genel öz-değer algısı arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca benlik algısı siber sağlık farkındalığını anlamlı şekilde yordamaktadır. Bu bulgular ışığında benlik algısı düzeyinin artmasıyla; siber sağlık farkındalığının da artacağı ifade edilebilir. Ayrıca kendini eğitsel açıdan yeterli gören (eğitsel yeterlik algısı), kendi beden imajını benimseyen (fiziksel görünüm algısı), sergilediği davranışlardan memnun olan ve davranışlarının sorumluluğunu üstlenen (davranışsal yönelim algısı) ve kendini değerli hisseden (genel öz-değer algısı) bireylerin siber sağlık farkındalığının daha yüksek olacağı düşünülebilir. Kendini eğitsel, fiziksel ve davranışsal açıdan yeterli gören ve değerli hisseden ergen; interneti kullanırken güvenlik kurallarına uyma (çevrimiçi güvenlik farkındalığı), başkalarının emeğine saygı gösterme (telif hakkı farkındalığı) konusunda daha dikkatli olabilir. Ayrıca internette paylaşımlarda bulunurken mahremiyete özen gösterme (uygunsuz çevrimiçi güvenlik ve çevrimiçi mahremiyet farkındalığı) ve internette iletişim kurarken diğer insanlara nazik ve saygılı davranma (çevrimiçi nezaket farkındalığı) konusunda da daha duyarlı davranabilir. Alanyazında bu iki değişkenin birlikte ele alındığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak, alanyazında güncel araştırma ile benzerlik gösteren araştırmalar olduğu görülmektedir. Sözelimi, Aydın (2019)'ın lise öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmada, siber zorbalığın benlik saygısına göre anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir. Lise öğrencileri ile yapılan başka bir araştırmada ise siber mağduriyet ile benlik saygısı arasında negatif ilişki olduğu belirlenmiştir (Akça Sümengen, 2020). Sağat (2017)'nin yürüttüğü deneysel çalışmada, internet kullanım şiddeti arttıkça benlik saygısının düştüğü görülmüştür. Bir diğer araştırmada ise ergen bireylerin internet bağımlılığı ile benlik saygıları arasında negatif ilişki olduğu saptanmıştır (Aydın, 2019). Bu bulgular, güncel araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Bu doğrultuda benlik algısının, ergenlerin siber sağlık farkındalıkları üzerinde etkili olabilecek bir faktör olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada, siber sağlık farkındalığı ile benlik algısı arasındaki ilişkiler çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Alanyazında iki değişkenin birlikte incelendiği bir araştırma bulgusuna rastlanmaması, sonraki çalışmalar açısından güncel araştırmanın önemini artırmaktadır. Sonuç ve tartışmalar ışığında

akademisyen, öğretmen ve ebeveynlere bazı öneriler sunulabilir. Öncelikle öğrencilere uzmanlar eşliğinde siber sağlık konusunda uygulamalı eğitim verilmesi önerilebilir. Ayrıca drama içerikli grup çalışmaları yapılarak öğrencilerin empati becerilerinin artırılması ve ilgili alanlardaki farkındalık düzeylerinin geliştirilmesi amaçlanabilir. Sosyal paylaşım sitelerinin kullanılmasında uzman kontrolünde bir zaman çizelgesi oluşturulması ve günlük takip edilmesi önerilebilir. Öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirici çalışmalar yapılması, bu şekilde öğrencilerin ilişki kurma, gruplara katılma ve gruplara ait olma ve gerçek yaşantılarla başarı elde etme gibi beceriler kazanması sağlanabilir. Ailelere siber sağlık konusunda bilgi verilirken interneti hiç kullanmama ve çok kullanma yerine günlük 30 dakika-1 saat kullanımın tavsiye edilmesi önerilebilir. Sadece akademik becerilere odaklanmak yerine bireylerin diğer yetenek alanlarını keşfetmesini sağlayacak çalışmaların yapılması, öğrencilere okulda yapabileceği görev ve sorumluluklar verilerek onların ürün ortaya koyması ve gerçek deneyimlerle başarı elde etmesi sağlanabilir. Öğrencilerin okul yaşantısında yapamadıkları yerine yapabildiklerine odaklanarak, onlara yıkıcı değil yapıcı eleştiriler yaparak, onların doğru davranışlar sergilemesi pekiştirilebilir. Böylece gerçek dünyada başarı elde eden ve kendini değerli hisseden öğrencilerin, çevrimiçi ortamlarda kendini ispatlama düşünceleri azalabilir. Ayrıca öğrenciler özgüven kazanabilir ve kendi davranışlarını tarafsız ve sağlıklı şekilde değerlendirebilir.

Önemli fiziksel, zihinsel ve duygusal değişimlere sahne olan ergenlik dönemi, bireyin kimlik arayışına girdiği karmaşık bir süreçtir. Değişimlere uyum sağlamakta güçlük çeken ergen bireyler içsel ve dışsal çatışmalar yaşayabilir. Bu çatışmaların sağlıklı bir şekilde çözümlenebilmesi için ergenin önce kendini anlaması, tüm özellik ve ihtiyaçlarını fark etmesi gerekir. Kendini anlayan ve olduğu gibi kabul eden ergen, sağlıklı ve uyumlu bir kimlik geliştirebilir. Böylece hem kendisi hem de toplum için başarılı ürünler ortaya koyabilecek özgüven ve öz-değeri oluşturabilir. Bu bağlamda bireyi tanıma tekniklerinin derinleştirilmesi ve yaygınlaştırılmasının önem taşıdığı söylenebilir. Ergenin gücünü ve sınırlılıklarını bilmesi ve hedeflerini doğru tespit edebilmesi, kendini yeterli ve değerli görmesine ve olumlu bir benlik algısı geliştirmesine olanak sağlayabilir.

Çalışma grubunun bir il merkezinde devlet okullarında 8. Sınıfta öğrenim görmekte olan ergenlerden seçilmesi, araştırmanın tarama modeli ile gerçekleştirilmesi, ölçümlerin öz-bildirime dayalı olması ve araştırmaya katılan bireylerin kendi durumlarına dair doğru ve yansız bildirimlerde bulunduğunun varsayılması bu araştırmanın sınırlılıkları olarak değerlendirilebilir.

## Çatışma Bildirimi

Bu araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

## Kaynaklar

Abbott, M. L. (2011). *Understanding educational statistics using Microsoft Excel and SPSS*. John Wiley & Sons, Inc.

Akça Sümengen A., & Akyüz A. (2020). Lise öğrencilerinin siber zorbalığa maruz kalma durumlarını etkileyen faktörler. *HEAD*, 17(3), 214-2. <https://doi.org/10.5222/HEAD.2020.40222>

Algül, A. (2018). Sosyal ağ kullanıcılarının “abartılı paylaşım”, “benlik sunumu” ve mahremiyet tüketimleri. *Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi*, 13(49), 21-44. <https://doi.org/10.14783/maruoneri.vi.322970>

Aydın, M. (2019). *Siber zorbalıkla karşılaşan gençlerin benlik saygısı ve stresle baş etme yöntemlerinin incelenmesi* (Tez No: 591259) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

Baldwin, S. A., & Hoffman, J. P. (2002). The dynamics of self-esteem: A growth-curve analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(2), 101-113. <https://doi.org/10.1023/A:1014065825598>

Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (Geliştirilmiş 26. Baskı). Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. PegemA Yayınları.

Ceyhan, A. A. (2011). Ergenlerin problemleri internet kullanım düzeylerinin yordayıcıları. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 18(2), 85-94. <https://hdl.handle.net/11421/14328>

Ceyhan, E. (2008). Ergen ruh açısından bir risk faktörü: İnternet bağımlılığı. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15(2), 109-116. <https://hdl.handle.net/11421/14907>

Erdamar, G., & Kurupınar, A. (2014). The habit of drug addiction and prevalence among the secondary school students: Sample of Bartın city. *The Social Science Journal*, 16(1), 65-84. <https://doi.org/10.5578/ISS.7521>

Gökçearslan, Ş., & Günbatar, M. S. (2012). Ortaöğrenim öğrencilerinde internet bağımlılığı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(2), 10-24. <https://dergipark.org.tr/en/pub/etku/issue/6271/84223>

Karakuş, T., Çağiltay, K., Kaşıkçı, D., Kurşun, E., & Ogan, C. (2014). Türkiye ve Avrupa'daki çocukların internet alışkanlıkları ve güvenli internet kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 230-243. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1867/645>

Karayağız Muslu, G., & Aygün, Ö. (2017). Ergenlerin riskli sağlık davranışlarının ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 10(4), 242-250.

Mıhçı, P., & Kılıç-Çakmak, E. (2017). Öğrenci siber sağlık ölçekleri geliştirme çalışması. *GEFAD/GUJGEF*, 37(2), 457-491. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/336330>

Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi* (2. Baskı). (Çev: S. Balcı, B. Ahi). Anı Yayıncılık.

Peker, A., Eroğlu, Y., & Ada, Ş. (2012). Ergenlerde siber zorbalığın ve mağduriyetin yordayıcılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 185, 206. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/16562>

Polce-Lynch, M., Myers, B. J., Kilmartin, C. T., Forssman-Falck, R., & Kliewer, W. (1998). Gender and age patterns in emotional expression, body image, and self-esteem. A Qualitative analysis. sex roles. *A Journal of Research*, 38(11-12), 1025-1049. <https://doi.org/10.1023/A:1018830727244>

Rosenberg, M. (1986). Self-concept from middle childhood through adolescence. J.Suls & A.G. Greenwald (Ed.), In: *Psychological Perspective on the Self*, (s. 182-205). Hillsdale, Erlbaum.

Sağat, B. (2017). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan ergenlerde görülen internet bağımlılığının benlik saygısı ile ilişkisi* (Tez No: 475944) [Yüksek lisans tezi, Işık Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumları Başkanlığı Tez Merkezi.

Sayıl, M., Güre Yılmaz, A., & Uçanok, Z. (2002). Ergenliğe geçişte bilgilendirmenin ergenin bilgi düzeyi ve benlik algısına etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(50), 47-58.

Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. Anı Yayıncılık.

Sezer Efe, Y., Erdem, E., & Vural, B. (2021). Lise öğrencilerinde siber zorbalık ve internet bağımlılığı. *Bağımlılık Dergisi*, 22(4), 465-473. <https://doi.org/10.51982/bagimli.936930>

Siegel, J. M., Yancey, A. K., Aneshensel, C. S., & Schuler, R. (1999). Body image, perceived pubertal timing and adolescent mental health. *Journal of Adolescent Health, 25*, 155-165. [https://doi.org/10.1016/s1054-139x\(98\)00160-8](https://doi.org/10.1016/s1054-139x(98)00160-8)

Steinberg, L. (1999). *Adolescence*. (5th ed.). McGraw-Hill.

Şekercioğlu, G. (2009). *Çocuklar için benlik algısı profilinin uyarlanması ve faktör yapısının farklı değişkenlere göre eşitliğinin test edilmesi* (Tez No: 324836) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumları Başkanlığı Tez Merkezi.

Şener, G. (2019). *Sosyal ağlarda mahremiyet ve yeni mahremiyet stratejileri*. [https://www.academia.edu/4029958/Sosyal\\_a%C4%9Flarda\\_mahremiyet\\_ve\\_yeni\\_mahremiyet\\_stratejileri](https://www.academia.edu/4029958/Sosyal_a%C4%9Flarda_mahremiyet_ve_yeni_mahremiyet_stratejileri).

TÜİK. (2022). Temel İstatistikler. <https://www.tuik.gov.tr/> [Erişim Tarihi: 20.04.2023]

Yalçın Irmak, A., & Erdoğan, S. (2016). Digital game addiction among adolescents and younger adults: A current overview. *Turkish Journal of Psychiatry, 27*(2), 128-137. <https://doi.org/10.5080/u13407>

## Investigation of the Relationship between Cyberwellness Awareness and Self-Perception in Adolescents

Lokman Koçak\*

### Abstract

This study aims to examine the relationship between cyberwellness awareness and self-perception among adolescents in terms of various variables. In the study, descriptive relationships between cyberwellness awareness and self-perception were examined. The study group of the research consists of 296 students studying in the 8th grade of a secondary school in a city centre. "Personal Information Form", "Self Perception Profile for Children" and "Student Cyberwellness Scales" were applied to the students in the study group. Statistical procedures, *t*-tests for independent samples, one-way analysis of variance (ANOVA) for independent samples, Pearson correlation analysis and multiple linear regression analysis were used. As a result of the analyses, it was determined that gender and internet usage time variables showed significant differences in terms of cyberwellness awareness and there were positive and significant relationships between cyberwellness awareness and self-perception. In addition, as a result of regression analysis, it was determined that self-perception significantly predicted cyberwellness awareness and explained 9% of the total variance in cyberwellness awareness. Based on the findings obtained from the research, it can be concluded that self-perception is an important factor in cyber wellness awareness.

**Keywords:** Adolescence, cyberwellness awareness, self-perception

### Artical Info

Receviend:25/04/2023

Düzelme:04/06/2023

Kabul:09/06/2023

\*Assistant Professor, Bayburt University, 0000-0002-5247-0974, Bayburt, Turkey. lokmankocak@bayburt.edu.tr

**For reference:** Koçak, L. (2023). Investigation of the relationship between cyberwellness awareness and self-perception in adolescents. *OJCES*, 1(1), 19-29. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8101700>

**Article additional information:** This study was presented as an oral presentation at th 22th International Congress on Psychological Counseling and Guidance held in Muş on 7-10 October 2021

## Introduction

In recent years, internet usage has become one of the indispensable elements of human life. While the Internet offers many conveniences and functionalities and functionality to its users, it also contains risks. Risks arising from the use of the Internet can directly affect the user mentally and physically, as well as cause social and material damage to users. It can be said that children and adolescents are more vulnerable to internet use than adults. It is stated that adolescents are in the risk group within the scope of problematic behaviours such as internet addiction (Ceyhan, 2008), digital game addiction (Yalçın Irmak & Erdoğan, 2016), violent behaviours (Karayağız Muslu & Aygün, 2017) and substance addiction (Erdamar & Kurupınar, 2014). This situation makes the internet use behaviours of children and adolescents even more important.

According to TÜİK (2022) data, our country has a 26.5% child and adolescent population. However, in today's Türkiye, approximately eight out of ten households have internet access. Considering the rates of internet usage, it is seen that 82.40% of individuals create profiles, send messages or share content, such as photos etc., on social media (TÜİK, 2022). This situation makes it necessary for adolescents to be educated about cyberwellness and to be conscious about ensuring the privacy/confidentiality of themselves and the individuals around them. The EU Kids Online study, which analyses the internet usage habits and risks faced by children between the ages of 9-16 in Türkiye, which covers the period before adulthood, provides remarkable data on this issue (Karakuş et al., 2014). According to the study, while the average of children's internet usage skills (e.g., I can change privacy settings on social networking sites, I know how to block unwanted messages) in European countries is 4.50, the average of skills in Türkiye is reported to be 2.60. Researchers state that children in Türkiye are self-confident about using the internet; however, they lack internet skills and may be inadequate to overcome the risks they face (Karakuş et al., 2014). In the same study, there are also results such as children and adolescents are negatively affected and upset due to inappropriate content they encounter on the internet, their personal information is disclosed, they are exposed to negative discourses such as swearing and insults, they lose money by being defrauded on the internet, and they disrupt their friends, family and homework due to excessive internet use. It can be said that it is important to increase the level of knowledge and awareness of children and adolescents about internet use in order to take measures in this regard and to reduce negative consequences.

Cyberwellness awareness can be expressed as having the awareness and knowledge of using the internet carefully, adequately and safely. Being respectful to oneself and others in online environments and using the internet safely are expressed as the basic principles of cyberwellness health awareness (Mihçı & Kılıç-Çakmak, 2017). Rapid changes in communication technologies cause exposure to new ones with various dynamics before it is possible to fully understand what a platform is fully environment in the dust cloud and continuous data flow bomb bombardment/dynamics sharing of self-presentations gains importance (Algül, 2018; Şener, 2009). These shares are directly related to the individual's cyberwellness awareness. The individual with high cyberwellness awareness participates in social networks with the self-presentation he/she creates and shares and can distinguish what is private and what is social with his/her posts. They also pay attention to the reliability of the platforms they use and the appropriateness of their content. Furthermore, they use polite and respectful communication language and can deal with cyberbullying (Mihçı & Kılıç-Çakmak, 2017).

Each individual goes through a long process of discovering his/her self during adolescence. In this process, the individual turns to many different areas and tries to form his/her personality steps,



especially in areas such as social media, where he/she can show himself/herself differently than he/she is. While young people in Türkiye are confident in internet use, they show an unconscious attitude towards internet use during and after adolescence. For this reason, most adolescents in Türkiye share posts that put their privacy at risk (Sayıl et al., 2002). Adolescence affects the perception of adolescents' physical, sexual and social perspectives on the universe qualitatively and affects their self-perception. Therefore, self-perception may play a significant role in adolescents' cyberwellness awareness. Self-perception, expressed as how an individual perceives himself/herself, covers many issues such as educational competence, social acceptance, physical appearance, athletic competence, behavioral orientation and general self-value (Şekercioğlu, 2009).

In some studies, changes in self-perception were observed for males and females. It was determined that internalised reactions, a decrease in self-worth and increase in anxiety were observed in females, while aggression and externalised reactions were prominent in males (Siegel et al., 1999; Steinberg, 1999). In line with these findings, it can be said that these reactions and emotions differ according to gender. According to a study on the differentiation of cyberbullying, victimisation and empathic tendency in terms of gender, it was found that females had higher empathic tendencies than males. On the other hand, it was determined that boys cyberbullying more than females (Peker et al., 2012). Depending on gender roles, male adolescents are more secretive than females in expressing themselves, especially in revealing negative feelings about themselves (Polce-Lynch et al., 1998), and the decrease in the self-value of male adolescents is not as significant as in females (Rosenberg, 1986).

In Baldwin and Hoffman's (2002) study, individual changes in self-value during adolescence were examined longitudinally in adolescents between the ages of 11-22; it was found that self-esteem fluctuated with age and this fluctuation differed according to gender. The decrease in self-value between the ages of 12-13 in girls was attributed to the onset of puberty at this age, while the decrease between the ages of 14-15 in boys was attributed to the stress caused by being relegated to "junior class status" due to the transition from middle school to high school, and thus the stress caused by the fact that girls would be interested in high school boys in older classes (Wigfield et al., 1991).

It is seen that internet usage has become widespread in the last twenty years, and the internet has become an indispensable tool of daily life. In addition to speeding up access to information and facilitating communication, the Internet offers individuals a colourful and entertaining world. This situation causes many adolescents, who meet the internet at an early age, to use the internet unconsciously and uncontrolled. In addition to its many possibilities, the internet brings various risks and adversities that may cause tangible and moral harm to individuals. In this context, it is important for adolescents to use the internet adequately and correctly and to develop an awareness of cyber-wellness. One of the important determinants of cyberwellness awareness of adolescent individuals may be self-perception. Self-perception is the way individuals perceive themselves and "Who am I?" It is expressed as the sum of the answers given to the question. It is thought that self-perception in real life will affect the behavior of the individual in the virtual world. In the literature, no study investigates the relationship between self-perception and cyberwellness awareness in adolescents. Accordingly, an investigation into the relationship between these two concepts may be a response to the need in the literature. In this direction, the aim of this study is to examine the relationship between cyberwellness awareness and self-perception of adolescents in terms of gender and duration of internet use.

## Method

This research is a descriptive study in the type of relational survey model. This model is generally used to determine the interaction between two or more variables their magnitude. The relational survey model, which does not give a real cause and effect relationship, allows the prediction of the situation in other variables or variables in line with the information on one variable (Büyüköztürk et al., 2014).

### Participants

The study group of the research consists of 296 adolescents, 48.3% (143) females and 51.7% (153) males, who are studying in the 8th grade of secondary school in Kocaeli province in the 2018-2019 academic year. Convenient sampling method was used in the study. In line with the permission obtained from the District Directorate of National Education, the research process started and the data were collected by the researcher. After the students were informed about the research, data collection tools were applied to volunteer students.

### Data Collection Tools

#### Personal Information Form

In this form developed by the researcher, it was aimed to collect information such as gender and internet usage time of the students.

#### Student Cyberwellness Scales (SCS)

The SCS is a measurement tool developed to determine the cyberwellness levels of 6th, 7th and 8th grade students. This scale, which is a self-report-based 4-point Likert-type measurement tool, was developed by Mihçı and Kılıç-Çakmak (2017). As a result of the validity analyses, the total variance explained by the subscales was found to be 40% for internet addiction awareness (RMSEA=.059, GFI=.962, AGFI=.938, CFI=.964, NFI=.946, RMR=.042), cyberbullying awareness 48% (RMSEA=.061, GFI=.973, AGFI=.949, CFI=.972, NFI=.964, RMR=.027), online politeness awareness 34% (RMSEA=.064, GFI=.976, AGFI=.949, CFI=.944, NFI=.921, RMR=.052), online privacy awareness 46% (RMSEA=.000, GFI=1, AGFI=.999, CFI=1, NFI=1, RMR=.004), inappropriate content awareness 41% (RMSEA=.032, GFI=.992, AGFI=.977, CFI=.993, NFI=.981, RMR=.027), copyright awareness 51% (RMSEA=.041, GFI=.994, AGFI=.978, CFI=.994, NFI=.987, RMR=.020) and online safety awareness 28% (RMSEA=.055, GFI=.967, AGFI=.945, CFI=.954, NFI=.928, RMR=.057). When the internal consistency level of the scale was analysed, Cronbach Alpha coefficients were found to be .82, .81, .61, .61, .60, .72, .75 and .81 respectively. After the evaluation and interpretation of validity and reliability analyses, the Student Cyberwellness Scales (SCS) was accepted as a valid and reliable scale consisting of 7 separate scales and a total of 54 items.

#### Self-perception Profile for Children (SPPC)

The SPPC is a measurement tool developed to determine the self-perception levels of secondary school 5th-8th grade students. The scale developed by Harter (1985) was adapted to Turkish culture by Şekercioğlu (2009). Validity analyses revealed that the six-factor structure explained 43% of the total variance (RMSEA=.04, GFI=.94, AGFI=.93, CFI=.96, NFI=.94, RMR=.04). When the internal consistency level of the scale was analysed, Cronbach Alpha coefficients were .74, .60, .71, .71, .79, .72 and .75, and test-retest reliability coefficients were .77, .72, .71, .71, .75, .71 and .75, respectively. The cognitive competence and social competence sub-dimensions in the original form of the scale were renamed, and

two more sub-dimensions were added to the 4 sub-dimensions. In the final stage, 6 sub-dimensions as educational competence, social acceptance, athletic competence, physical appearance, behavioural orientation and general self-worth and 36 items in total were determined. The title Self-perception for children was used to guide children's self-understanding and the term profile was used to give a more accurate and richer picture of an individual's self-perceptions based on subscale scores.

### Data Analysis

After the data collection tools used in the research were applied to the participants determined as the sample, the scale forms answered by the participants were checked in general terms, and 25 answer sheets with missing items or items with more than one option marked or invalid were excluded from the data set. The scales that were decided to be included in the evaluation were first transferred to the computer environment, then the data set was first reviewed in terms of extreme values and the scales belonging to 7 people were excluded from the data set due to having extreme values. After the outlier analysis, it was reviewed whether the distribution was suitable for parametric tests. In this context, Kolmogorov-Smirnov test was performed for normality and it was determined that the necessary criteria were not met ( $p=.00$ ). This situation is frequently seen in large samples (Pallant, 2017). Then, it was analysed by descriptive methods (Abbott, 2011) in which skewness, kurtosis, mean and standard deviation values were considered together. The fact that the skewness values of the variables are between  $-.43$  and  $.02$ , kurtosis values are between  $-.61$  and  $.27$ , and the values are between  $-1$  and  $+1$  indicate that the data are at an acceptable level in terms of normality (Büyüköztürk, 2019; Şencan, 2005). The normality assumptions are given in Table 1.

**Table 1.** Descriptive statistics results

Variable	Mean	Standart Deviation	Skewness	Kurtosis
Cyberwellness awareness	157.35	18.54	-.20	.27
Educational competence	16.62	3.70	-.10	-.52
Social acceptance	16.94	3.86	-.43	-.11
Physical appearance	16.44	4.55	-.17	-.60
Athletic competence	15.96	3.87	.02	-.61
Behavioral orientation	16.90	3.61	-.10	-.20
General self-value	17.86	3.97	-.41	-.46
Self-perception	100.75	16.02	-.12	-.28

In the last stage, 296 of the data collected from 328 students were analysed. After determining that the data set met the univariate and multivariate normality criteria required for parametric tests, the dataset was reviewed in terms of multicollinearity problem and the assumptions of regression analysis were examined. In the findings obtained, it was determined that the Tolerance value was 1.00 and the Tolerance value was greater than  $.10$ . It was determined that the VIF value was 1.00 and the VIF value was less than 10. Finally, it was determined that the Durbin-Watson value was 1.76 and was between 1 and 3, which is the criterion figure, and therefore the data set was found to be suitable for regression analysis in this sense (Seçer, 2013). In line with these results, it was concluded that the data set was normally distributed and there was no multicollinearity problem in the data set. The results regarding the assumptions of regression analysis are shown in Table 2.

**Table 2.** Results regarding the assumptions of regression analysis

Dependent Variable	Durbin-Watson	Independent Variable	Tolerance	VIF
Cyberwellness Awareness	1.76	Self-perception	1.00	1.00

Statistical analyses were performed using SPSS 22.00 package programme.

### Findings

Independent samples *t*-test was used to examine the differences in the gender variable, one-way analysis of variance (ANOVA) for independent samples was used to examine the differences in the internet usage time variable, and Pearson correlation analysis and multiple linear regression analysis were used to examine the relationships between cyberwellness awareness and self-perception. The results are shown in Table 3, Table 4, Table 5 and Table 6.

**Table 3.** Results related to cyberwellness awareness and gender

Variable	Gender	N	$\bar{X}$	Sd	<i>t</i>	<i>p</i>
Cyberwellness Awareness	Female	143	163.29	17.46	5.59	.00**
	Male	153	151.79	17.84		

\*\**p* < .01

When Table 3 is examined, it is seen that the cyberwellness awareness scores of the students ( $t_{294} = 5.596, p < .00$ ) differ significantly according to gender.

**Table 4.** Results related to cyberwellness awareness and duration of internet use

Variable	Duration of Internet Use	N	$\bar{X}$	Sd	Df	<i>F</i>	<i>p</i>	Difference
Cyberwellness Awareness	30 min or less	43	160.06	21.17	4/291	6.69	.00**	B-D B-E E-A E-B E-C
	30 min – 1 hour	51	165.29	18.11				
	1-2 hours	100	157.82	6.33				
	3-4 hours	77	154.18	16.36				
	5 hours or more	25	144.36	21.35				
<b>TOTAL</b>		296	157.35	18.54				

\*\**p* < .01, A= 30 minutes or less, B= 30 minutes-1 hour, C= 1-2 hours, D= 3-4 hours, E= 5 hours or more.

When Table 4 is examined, it is seen that the cyberwellness awareness scores of the students differ significantly according to the duration of internet usage ( $F_{291} = 6.69, p < .01$ ).

Tukey Test was conducted to determine the source of the significant difference in the cyberwellness awareness variable and it was determined that the mean cyberwellness awareness scores of students who use the internet for 30 minutes - 1 hour daily were significantly higher than the other internet usage times. It is seen that the mean cyberwellness awareness scores of students who use the internet for 5 hours or more daily are significantly lower than other internet usage times.

**Table 5.** *The relationship between cyberwellness awareness and self-perception*

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Cyberwellness awareness	–							
2. Educational competence	.24**	–						
3. Social acceptance	.09	.45**	–					
4. Physical appearance	.19**	.31**	.26**	–				
5. Athletic competence	.04	.36**	.41**	.13*	–			
6. Behavioral orientation	.40**	.47**	.29**	.31**	.10	–		
7. General self-value	.28**	.52**	.43**	.55**	.23**	.46**	–	
8. Self-perception	.24**	.75**	.69**	.66**	.54**	.63**	.78**	–

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

When Table 5 is examined, it is seen that there are positive and significant relationships between cyberwellness awareness and educational competence ( $r = .24$ ,  $p < .01$ ), physical appearance ( $r = .19$ ,  $p < .01$ ), behavioral orientation ( $r = .40$ ,  $p < .01$ ), general self-value ( $r = .28$ ,  $p < .01$ ) and self-perception ( $r = .24$ ,  $p < .01$ ). On the other hand, there was no significant relationship between cyberwellness awareness and social acceptance ( $r = .09$ ,  $p > .05$ ) and athletic competence ( $r = .04$ ,  $p > .05$ ) sub-dimensions.

Before the regression analyses, the variables of gender and purpose of internet use were controlled and it was determined that this process did not change the existing results.

**Table 6.** *Multiple Linear Regression Analysis Findings Regarding the Prediction of Self-Concept on Cyberwellness Awareness*

Variable	B	Standart Error	$\beta$	t	p
Constant	121.77	6.55		18.57	.00
Self-perception	.35	.06	.30	5.49	.00**

$R = .30$ ,  $R^2 = .09$ ,  $F = 30.19$ , \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

When Table 6 is examined, it is seen that self-perception explains 9% of the variance in cyberwellness awareness ( $R = .30$ ,  $R^2 = .09$ ,  $F = 30.19$ ,  $p < .01$ ).

## Discussion, Conclusion and Suggestions

In this study, the relationships between cyberwellness awareness and self-perception among adolescents were examined in terms of gender and duration of internet use. In the study, it was determined that cyberwellness awareness scores differed significantly according by gender. When the research findings are examined, it is seen that the awareness scores of females in the related fields are significantly higher. This finding can be expressed as that the cyberwellness awareness of female students is higher than that of male students. The fact that females enter puberty earlier than boys and start to think abstractly may improve their cyberwellness awareness. In the literature, no research was found in the literature that examined cyberwellness awareness according to gender. However, it was found that gender was examined with the concepts related to cyberwellness awareness and gender

differed significantly according to the variables of cyberbullying (Ayas & Horzum, 2012), internet addiction (Gökçeşlan & Günbatar, 2012) and online safety (Dönmez, 2019). These findings are consistent with current research findings.

Cyberwellness awareness showed significant differentiation according to the duration of internet use. It was found that the scores of individuals who use the Internet between 30 minutes and 1 hour daily were significantly higher. It is seen that the mean cyberwellness awareness scores of students who use the Internet for 5 hours or more per day are significantly lower than other Internet usage times. The findings show that adolescents who use the internet between 30 minutes and 1 hour daily are more careful and sensitive about cyberwellness. This situation can be expressed as that using the internet between 30 minutes and 1 hour per day is beneficial for adolescents. In addition, it can be said that using the internet for 5 hours or more per day decreases the cyberwellness awareness among adolescents and adolescents who use the internet for more time may have problems with cyberwellness. In the literature, no study was found in which cyberwellness awareness was examined according to the duration of internet use. However, it was found that internet usage time was examined with the concepts related to cyberwellness awareness and that internet usage time differed significantly according to the variables of cyberbullying (Sezer Efe et al., 2021) and problematic internet use (Ceyhan, 2011). These findings are consistent with current research findings.

It is seen that there is a positive and significant relationship between cyberwellness awareness and educational competence perception, physical appearance perception, behavioral orientation perception and general self-value perception, which are sub-dimensions of self-perception. In addition, self-perception significantly predicts cyberwellness awareness. In the light of these findings, it can be stated that with the increase in self-perception level; cyberwellness awareness will also increase. In addition, individuals who consider to be educationally competent (educational competence perception), adopt their own body image (physical appearance perception), are satisfied with their behaviors and take responsibility for their behaviors (behavioral orientation perception) and feel themselves valuable (general self-value perception) will have higher cyberwellness awareness. Adolescents who consider themselves to be in terms of educational, physical and behavioral aspects who feel valuable may be more careful about complying with security rules (online security awareness) and respecting the work of others (copyright awareness) while using the internet. In addition, they may be more sensitive about taking care of privacy while sharing on the internet (inappropriate online safety and online privacy awareness) and being kind and respectful to other people while communicating on the internet (online courtesy awareness). In the literature, there is no research in which these two variables are addressed together. However, it is seen that there are studies in the literature that are similar to the current research. For example, in the study conducted by Aydın (2019) with high school students, it was found that cyberbullying differed significantly according to self-esteem. In another study conducted with high school students, it was determined that there was a negative relationship between cyber victimisation and self-esteem (Akça Sümengen, 2020). In the experiment conducted by Sağat (2017), it was observed that self-esteem decreased as the severity of internet use increased. In another study, it was found that there was a negative relationship between internet addiction and self-esteem of adolescents (Aydın, 2019). These findings are consistent with current research findings. In this direction, it can be said that self-perception is a factor that may have an effect on adolescents' cyberwellness awareness.

In this study, the relationships between cyberwellness awareness and self-perception were examined according to various variables. The fact that there is no research finding in the literature in which two variables are examined together increases the importance of the current study in terms of future studies.

In the light of the results and discussions, some suggestions can be offered to academicians, teachers and parents. First of all, it can be suggested that students should be given practical training on cyberwellness in the presence of experts. In addition, it can be aimed to increase students' empathy skills and improve their awareness levels in related fields by conducting group studies with drama content. It can be suggested to create a timetable under the control of an expert in the use of social networking sites and to follow it daily. Studies to improve students' communication skills can be carried out, so that students can gain skills such as establishing relationships, joining and belonging to groups, and achieving success with real experiences. While providing information to families about cyberwellness, it may be recommended to use the Internet for 30 minutes-1 hour daily instead of not using it at all or using it a lot. Instead of focusing only on academic skills, studies that will enable individuals to discover other areas of talent can be carried out, and students can be given tasks and responsibilities that they can do at school so that they can produce products and achieve success with real experiences. By focusing on what students can do instead of what they cannot do in school life, and by giving them constructive criticism instead of destructive criticism, their correct behaviors can be reinforced. Thus, students who achieve success in the real world and feel valuable may have less thoughts of proving themselves in online environments. In addition, students can gain self-confidence and evaluate their own behavior in an objective and healthy way.

Adolescence, which is a period of significant physical, mental and emotional changes, is a complex process in which the individual searches for identity. Adolescents who have difficulty in adapting to changes may experience internal and external conflicts. In order to resolve these conflicts in a healthy way, adolescents must first understand themselves and realise all their characteristics and needs. Adolescents who understand themselves and accept themselves as they are can develop a healthy and harmonious identity. Thus, he/she can create self-confidence and self-worth that can produce successful products both for himself/herself and for the society. In this context, it can be said that it is important to deepen and expand individual recognition techniques. Knowing the strengths and limitations of the adolescent and determining his/her goals correctly can enable him/her to see himself/herself as sufficient and valuable and to develop a positive self-perception.

The limitations of this study are that the study group was selected from adolescents studying in the 8th grade in public schools in a provincial centre, the study was conducted with a survey model, the measurements were based on self-report, and it was assumed that the individuals participating in the study made accurate and unbiased reports about their own situation.

### **Conflict Statement**

There is no conflict of interest in this research.

### **References**

- Abbott, M. L. (2011). *Understanding educational statistics using Microsoft Excel and SPSS*. John Wiley & Sons, Inc.
- Akça Sümengen A., & Akyüz A. (2020). Lise öğrencilerinin siber zorbalığa maruz kalma durumlarını etkileyen faktörler. *HEAD*, 17(3), 214-2. <https://doi.org/10.5222/HEAD.2020.40222>

- Algül, A. (2018). Sosyal ağ kullanıcılarının “abartılı paylaşım”, “benlik sunumu” ve mahremiyet tüketimleri. *Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi*, 13(49), 21-44. <https://doi.org/10.14783/maruoneri.vi.322970>
- Aydın, M. (2019). *Siber zorbalıkla karşılaşan gençlerin benlik saygısı ve stresle baş etme yöntemlerinin incelenmesi* (Tez No: 591259) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Baldwin, S. A., & Hoffman, J. P. (2002). The dynamics of self-esteem: A growth-curve analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(2), 101-113. <https://doi.org/10.1023/A:1014065825598>
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (Geliştirilmiş 26. Baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. PegemA Yayınları.
- Ceyhan, A. A. (2011). Ergenlerin problemleri internet kullanım düzeylerinin yordayıcıları. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 18(2), 85-94. <https://hdl.handle.net/11421/14328>
- Ceyhan, E. (2008). Ergen ruh açısından bir risk faktörü: İnternet bağımlılığı. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15(2), 109-116. <https://hdl.handle.net/11421/14907>
- Erdamar, G., & Kurupınar, A. (2014). The habit of drug addiction and prevalence among the secondary school students: Sample of Bartın city. *The Social Science Journal*, 16(1), 65-84. <https://doi.org/10.5578/ISS.7521>
- Gökçearslan, Ş., & Günbatar, M. S. (2012). Ortaöğrenim öğrencilerinde internet bağımlılığı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(2), 10-24. <https://dergipark.org.tr/en/pub/etku/issue/6271/84223>
- Karakuş, T., Çağiltay, K., Kaşıkçı, D., Kurşun, E., & Ogan, C. (2014). Türkiye ve Avrupa'daki çocukların internet alışkanlıkları ve güvenli internet kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 230-243. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1867/645>
- Karayağız Muslu, G., & Aygün, Ö. (2017). Ergenlerin riskli sağlık davranışlarının ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 10(4), 242-250.
- Mıhçı, P., & Kılıç-Çakmak, E. (2017). Öğrenci siber sağlık ölçekleri geliştirme çalışması. *GEFAD/GUJGEF*, 37(2), 457-491. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/336330>
- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi* (2. Baskı). (Çev: S. Balcı, B. Ahi). Anı Yayıncılık.
- Peker, A., Eroğlu, Y., & Ada, Ş. (2012). Ergenlerde siber zorbalığın ve mağduriyetin yordayıcılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 185, 206. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/16562>
- Polce-Lynch, M., Myers, B. J., Kilmartin, C. T., Forssman-Falck, R., & Kliever, W. (1998). Gender and age patterns in emotional expression, body image, and self-esteem. A Qualitative analysis. sex roles. *A Journal of Research*, 38(11-12), 1025-1049. <https://doi.org/10.1023/A:1018830727244>
- Rosenberg, M. (1986). Self-concept from middle childhood through adolescence. J.Suls & A.G. Greenwald (Ed.), In: *Psychological Perspective on the Self*, (s. 182-205). Hillsdale, Erlbaum.
- Sağat, B. (2017). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan ergenlerde görülen internet bağımlılığının benlik saygısı ile ilişkisi* (Tez No: 475944) [Yüksek lisans tezi, Işık Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumları Başkanlığı Tez Merkezi.
- Sayıl, M., Güre Yılmaz, A., & Uçanok, Z. (2002). Ergenliğe geçişte bilgilendirmenin ergenin bilgi düzeyi ve benlik algısına etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(50), 47-58.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. Anı Yayıncılık.



Sezer Efe, Y., Erdem, E., & Vural, B. (2021). Lise öğrencilerinde siber zorbalık ve internet bağımlılığı. *Bağımlılık Dergisi*, 22(4), 465-473. <https://doi.org/10.51982/bagimli.936930>

Siegel, J. M., Yancey, A. K., Aneshensel, C. S., & Schuler, R. (1999). Body image, perceived pubertal timing and adolescent mental health. *Journal of Adolescent Health*, 25, 155-165. [https://doi.org/10.1016/s1054-139x\(98\)00160-8](https://doi.org/10.1016/s1054-139x(98)00160-8)

Steinberg, L. (1999). *Adolescence*. (5th ed.). McGraw-Hill.

Şekercioğlu, G. (2009). *Çocuklar için benlik algısı profilinin uyarlanması ve faktör yapısının farklı değişkenlere göre eşitliğinin test edilmesi* (Tez No: 324836) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurumları Başkanlığı Tez Merkezi.

Şener, G. (2019). *Sosyal ağlarda mahremiyet ve yeni mahremiyet stratejileri*. [https://www.academia.edu/4029958/Sosyal\\_a%C4%9Flarda\\_mahremiyet\\_ve\\_yeni\\_mahremiyet\\_stratejileri](https://www.academia.edu/4029958/Sosyal_a%C4%9Flarda_mahremiyet_ve_yeni_mahremiyet_stratejileri).

TÜİK. (2022). Temel İstatistikler. <https://www.tuik.gov.tr/> [Erişim Tarihi: 20.04.2023]

Yalçın Irmak, A., & Erdoğan, S. (2016). Digital game addiction among adolescents and younger adults: A current overview. *Turkish Journal of Psychiatry*, 27(2), 128-137. <https://doi.org/10.5080/u13407>

DERLEME

Açık Erişim

## Türkiye’de Şema Terapi ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Emirhan AKTAŞ\*

### Öz

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de şema terapi ile ilgili hazırlanmış lisansüstü tezlerin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi üzerinden “şema terapi” anahtar kavramı ile lisansüstü tezler listelenmiştir. Araştırmada incelenen tezler 2007-2022 yılları arasında hazırlanan 4 doktora tezi, 25 yüksek lisans tezi olmak üzere toplam 29 tezdendir. Tezler, tezin türü, yayımlandığı yıl, hazırlandığı üniversite, hazırlandığı ana bilim dalı, çalışılan değişkenler, kullanılan yöntem veya desen, tezin çalışma grubu veya örnekleme ve kullanılan istatistiksel yöntemlere göre doküman incelemesi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Bulgulara bakıldığında şema terapi ile ilgili tezlerin çoğunlukla yüksek lisans tezi olduğu, şema terapi ile ilgili en fazla 2019 ve 2020 yıllarında tez çalışması yapıldığı, bu konuda en fazla tezin Hacettepe Üniversitesi bünyesinde hazırlandığı, tezlerin çoğunlukla klinik psikoloji ana bilim dalında hazırlandığı, tezlerde çoğunlukla bilimsel araştırma yöntemi olarak nicel araştırma türü ve nicel araştırma modeli desenlerinden ilişkisel tarama deseninin kullanıldığı, çalışma grubu olarak tezlerde çoğunlukla yetişkinlerin ve üniversite öğrencilerinin yer aldığı, tezlerde çoğunlukla erken dönem uyum bozucu şemalar ve şema sürdürücü başa çıkma davranışları değişkenlerinin incelendiği, istatistiksel olarak t-testi ve pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı analizinin sık kullanıldığı ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Şema terapi, lisansüstü tezler, doküman incelemesi.

### Makale Geçmişi

Geliş: 15/04/2023

Düzeltilme: 16/05/2023

Kabul: 01/06/2023

\* Öğr. Gör., Bayburt Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-5777-1207, Bayburt, Türkiye, [eaktaspdr@gmail.com](mailto:eaktaspdr@gmail.com)

**Atıf için:** Aktaş, E. (2023). Türkiye’de şema terapi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *OJCES*, 1(1), 103-122. 10.5281/zenodo.8101668

**Makale ek bilgisi:** Bu çalışmanın bir bölümü International Congress of Education of Science isimli kongrede sözlü bildiri olarak sunulmuş ve kongre özet kitapçığında yayımlanmıştır.

## Giriş

Şema terapi, klinik psikolog Jeffrey E. Young tarafından 1990'lı yıllarda geliştirilen bir terapi yaklaşımıdır. J. Young, bu terapi yaklaşımını Bilişsel Davranışçı Terapi ile etkili şekilde tedavi edilemeyen kişilik bozukluğu yaşayan danışanların sorunlarını çözebilmek için tasarlamıştır. Terapinin geliştirilme sürecinde bilişsel davranışçı, yapılandırıcı, psikodinamik, nesne ilişkileri ve gestalt yaklaşımlarından yararlanılmıştır. Şema terapi, psikolojik sorunların kökeninde erken dönem uyum bozucu şemaların olduğunu ileri sürmektedir. Bu yaklaşıma göre şemalar, başkalarına güvenli bağlanma, özerklik, ihtiyaç ve duyguları ifade etme, kendiliğindenlik ve akılcı sınırlar gibi temel duygusal ihtiyaçların karşılanmaması, erken dönem yaşam deneyimlerinde olumsuz yaşam olaylarının meydana gelmesi ve duygusal mizaç sonucunda gelişir. Gelişen erken dönem uyum bozucu şemalar ise bireylerin psikolojik olarak sorun yaşamasına neden olur (Roediger, 2015; Young, Klosko ve Weishaar, 2013).

Erken dönem uyumsuz şemalar, modlar aracılığıyla kendini yaşam olaylarında gösterir. Modlar, işlevsel olmayan başa çıkma modları, çocuk modları ve ebeveyn modları ve sağlıklı modlar olarak dört başlıkta incelenir. İşlevsel olmayan başa çıkma modları, şemaya teslim olma, şemadan kaçınma ve şemayı aşırı telafi etmedir. İşlevsel olmayan çocuk modları, incinmiş çocuk modu ve kızgın/dürtüsel çocuk modudur. İşlevsel olmayan ebeveyn modları, cezalandırıcı ebeveyn modu ve talepkar ebeveyn modudur. İşlevsel, sağlıklı modlar ise mutlu çocuk modu ve sağlıklı yetişkin modudur (Arntz ve Jacob, 2016). Şema terapi de tedavinin ana amacı danışanların erken dönem uyumsuz şemalarını ve onlara eşlik eden modlarını fark etmelerini ve değiştirmelerini sağlayarak kendi ihtiyaçlarını sağlıklı bir şekilde karşılamalarına destek olmaktır. Bu nedenle şema terapide danışanın erken dönem uyumsuz şemalarının etkisiyle gelişen şema modları ile çalışılır. (Farrel, Reiss ve Shaw, 2015).

Şema terapi ile ilgili yapılan çalışmalar kişilik bozuklukları (Jacob ve Arntz, 2013; Weertman ve Arntz, 2007), depresif bozukluklar (Körük ve Özabacı, 2018), maddeyi kötüye kullanım (Ball, 2007), travma sonrası stres bozukluğu (Cookram, Drummond ve Lee, 2010), borderline kişilik bozukluğu (Farrel, Shaw ve Webber, 2009; Nadort ve diğerleri., Nordahl ve Nysaeter, 2005), C kümesi kişilik bozuklukları (Gude ve Hoffart, 2008; Gude, Monsen ve Hoffart, 2001; Hoffart ve Sexton, 2002) ve yeme bozuklukları (Simpson, Morrow, van Vreeswijk ve Reid, 2010) konusunda şema terapinin etkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar şema terapi ile ilgili yapılan çalışmaların psikoterapi ve psikolojik danışma açısından önemli olduğunu göstermektedir. Şema terapi ile ilgili çalışmaların Türkiye'de lisansüstü çalışmalarda nasıl kullanıldığını incelemek amacıyla bu çalışma yapılmıştır.

## Yöntem

Bu çalışmanın amacı Türkiye'de şema terapi ile ilgili hazırlanmış lisansüstü tezlerin incelenmesidir. Bu araştırma, nitel araştırma yöntemine dayalı olarak yürütülmüştür. Araştırmada ulaşılan çalışmalar doküman incelemesi kapsamında ele alınmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi edinmemizi sağlayan yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.189).

## Örneklem

Belirtilen amaç doğrultusunda Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi üzerinden "şema terapi" anahtar kavramı ile lisansüstü tezler listelenmiştir. Araştırmada incelenen tezler 2007-2022

yılları arasında hazırlanan 4 doktora tezi, 25 yüksek lisans tezi olmak üzere toplam 27 tezden oluşmaktadır.

### Veri Toplama Aracı

Tezlerin incelenmesi sürecinde araştırmacı tarafından geliştirilen “Tez İnceleme Formu” kullanılmıştır. Tez inceleme formu aracılığıyla tezler, tezin türü, yayımlandığı yıl, hazırlandığı üniversite, hazırlandığı ana bilim dalı, çalışılan değişkenler, kullanılan yöntem, araştırma modeli, tezin çalışma grubu veya örnekleme ve kullanılan istatistiksel yöntemlere göre içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir.

### Verilerin Analizi

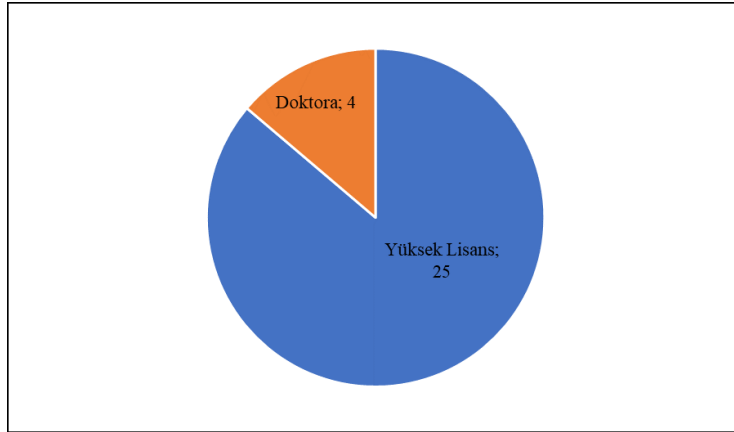
Verileri analiz etmek için, nitel analiz tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 242)

## Bulgular

Araştırmanın bulgularında tez türü, tezlerin hazırlandığı yıllar, üniversitelere göre tezlerin dağılımı, ana bilim dalına göre tezlerin dağılımı, tezlerde kullanılan yöntem, tezlerde kullanılan araştırma modeli, yıllara göre çalışma grubu/örneklem tür ve sayıları, şema terapi ile çalışılmış değişkenler ve kullanılan istatistiksel yönteme ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### Tez Türü

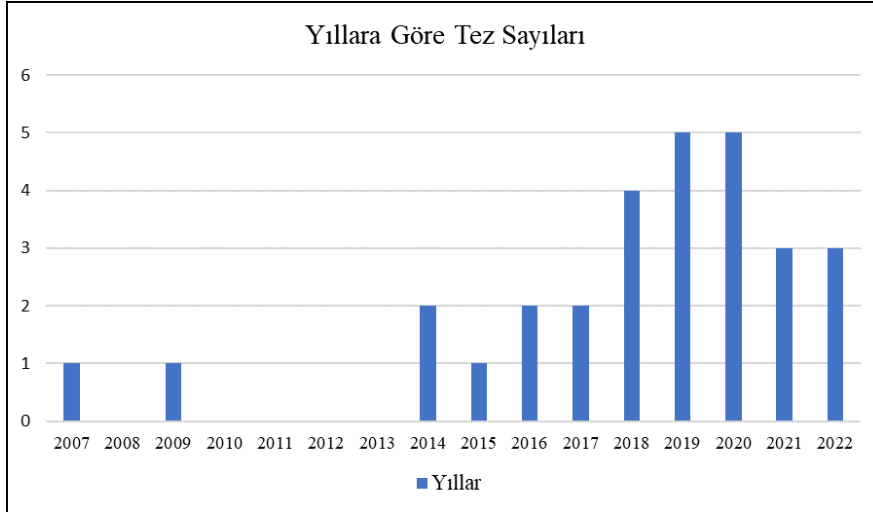
Şekil 1’de tez türüne ilişkin bilgiler verilmiştir. Şema terapi ile ilgili hazırlanan tezlerin 25 tanesi yüksek lisans tezi, 4 tanesi ise doktora tezidir.



Şekil 1. Tez Türü

### Tezlerin Hazırlandığı Yıllar

Şekil 2’de tezlerin hazırlandığı yıllara ilişkin bilgiler verilmiştir. Bu verilere göre şema terapi ile ilgili Türkiye’de 2007 yılında 1 tez, 2009 yılında 1 tez, 2014 yılında 2 tez, 2015 yılında 1 tez, 2016 yılında 2 tez, 2017 yılında 2 tez, 2018 yılında 4 tez, 2019 yılında 5 tez, 2020 yılında 5 tez, 2021 yılında 3 tez, 2022 yılında 3 tez hazırlanmıştır.



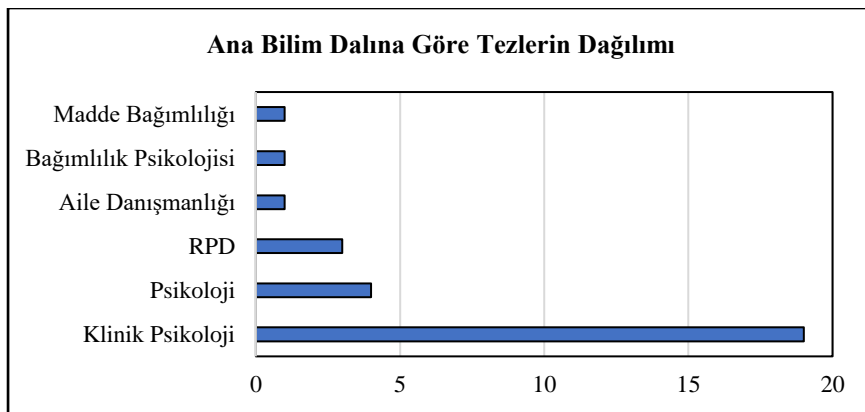
Şekil 2. Tezlerin Hazırlandığı Yıllara Göre Dağılımı

### Üniversitelere Göre Tezlerin Dağılımı

Tezlerin hazırlandığı üniversitelere ilişkin bilgilere bakıldığında şema terapi ile ilgili en çok tez çalışması Hacettepe Üniversitesi'nde (7) yapılmıştır. Daha sonra sırasıyla İstanbul Şehir Üniversitesi (5), Marmara Üniversitesi (3), Ege Üniversitesi (2), Hasan Kalyoncu Üniversitesi (2), Bahçeşehir Üniversitesi (2), Orta Doğu Teknik Üniversitesi (1), Okan Üniversitesi (1), Haliç Üniversitesi (1), İzmir Ekonomi Üniversitesi (1), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (1), İstanbul Kent Üniversitesi'nde (1) ve Çukurova Üniversitesi (1) şema terapi ile ilgili tez çalışması yapılmıştır.

### Ana Bilim Dalına Göre Tezlerin Dağılımı

Şekil 3'e bakıldığında şema terapi ile ilgili hazırlanan tezlerin en çok klinik psikoloji ana bilim dalında (19) hazırlandığı görülmektedir. Daha sonra sırasıyla Psikoloji (4), Rehberlik ve Psikolojik Danışma (3), Aile Danışmanlığı (1), Bağımlılık Psikolojisi (1) ve Madde Bağımlılığı (1) ana bilim dallarında hazırlandığı görülmektedir.



Şekil 3. Ana Bilim Dalına Göre Tezlerin Dağılımı

### Şema Terapi ile Birlikte Çalışılmış Değişkenler

Tablo 1'e bakıldığında lisansüstü tezlerde şema terapi ile birlikte en çok erken dönem uyumsuz şemalar (10) değişkenini çalışıldığı görülmektedir. Daha sonra ise sırasıyla şema sürdürücü başa çıkma davranışları/işlev bozucu baş etme biçimleri, algılanan ebeveynlik stilleri/biçimleri, aldatma eğilimi,

madde bağımlılığı, büyüklenmeci ve kırılgan narsisistik kişilik özellikleri, bağlanma stilleri, romantik ilişki eğilimleri, yaygın kaygı belirtileri / yaygın anksiyete bozukluğu semptomlar, antisosyal kişilik bozukluğu, ebeveynlerini algılama biçimleri, eşe yönelik değerlendirmeler, utanç, şefkat odaklı grup müdahalesi, romantik kıskançlık düzeyi, aldatma, affetme eğilimi, kişiler arası bağımlılık eğilimi, ittifakta kırılma deneyimleri, sınırlı yeniden ebeveynlik imgelemesi, panik bozukluk, erken dönem yaşantılar, aleksitimi, bedenselleştirme, erteleme davranışı, anoreksiya nervoza , değişim örüntüleri, sosyal kaygı belirtileri, evlilik uyumu, sağlıklı yetişkin modları, flört şiddeti, somatik belirtiler, belirsizliğe tahammülsüzlük, madde kullanımı, bibliyoterapi, depresyon, mutluluk, problem davranışlar, duygusal ve psikolojik iyi oluş ve postpartum depresyon belirtileri çalışılmıştır. Şema terapi ile ilgili 61 farklı değişkenin araştırmalarda ele alındığı görülmektedir.

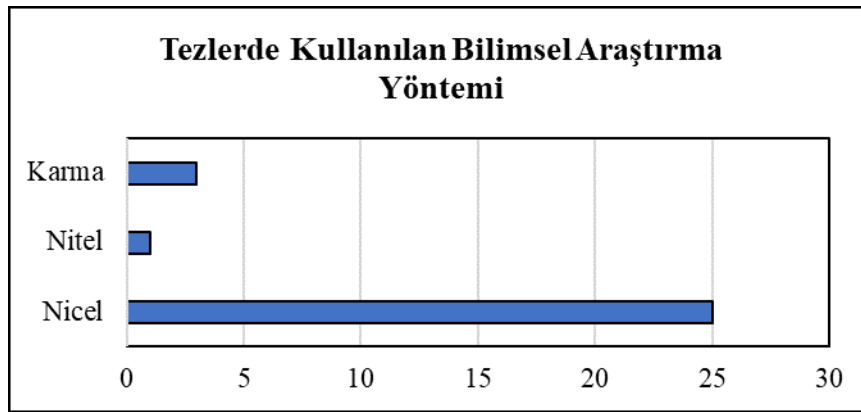
**Tablo 1.** Şema Terapi ile Çalışılmış Değişkenler

Değişkenler	N	%
Affetme Eğilimi	1	1,63
Aldatma Eğilimi	3	4,91
Aleksitimi	1	1,63
Algılanan Ebeveynlik Stilleri/Biçimleri	3	4,91
Anoreksiya Nervoz	1	1,63
Antisosyal Kişilik Bozukluğu	1	1,63
Bağlanma Stilleri	2	3,67
Bedenselleştirme	1	1,63
Belirsizliğe Tahammülsüzlük	1	1,63
Bibliyoterapi	1	1,63
Büyüklenmeci ve Kırılgan Narsisistik Kişilik Özellikleri	2	3,67
Değişim Örüntüleri	1	1,63
Depresyon	1	1,63
Duygusal ve psikolojik iyi oluş	1	1,63
Ebeveynlerini Algılama Biçimleri	1	1,63
Erken Dönem Uyumsuz Şemalar	10	16,39
Erken Dönem Yaşantılar	1	1,63
Ertelme Davranışı	1	1,63
Eşe Yönelik Değerlendirmeler	1	1,63
Evlilik Uyumu	1	1,63
Flört Şiddeti	1	1,63
İttifakta Kırılma Deneyimleri,	1	1,63
Kişiler Arası Bağımlılık Eğilimi	1	1,63
Madde Bağımlılığı	2	3,67
Madde Kullanımı	1	1,63
Mutluluk	1	1,63
Panik Bozukluk	1	1,63
Postpartum Depresyon Belirtileri	1	1,63
Problem Davranışlar	1	1,63
Romantik İlişki Eğilimleri	2	3,67
Romantik Kıskançlık Düzeyi	1	1,63
Sağlıklı Yetişkin Modları	1	1,63
Sınırlı Yeniden Ebeveynlik İmgelemesi	1	1,63

Somatik Belirtiler	1	1,63
Sosyal Kaygı Belirtileri	1	1,63
Şefkat Odaklı Grup Müdahalesi	1	1,63
Şema Sürdürücü Başa Çıkma Davranışları / İşlev Bozucu Baş Etme Biçimleri	5	8,19
Utanç	1	1,63
Yaygın Kaygı Belirtileri / Yaygın Anksiyete Bozukluğu Semptomları	2	3,67
<b>Toplam</b>	<b>61</b>	<b>100</b>

#### Tezlerde Kullanılan Bilimsel Araştırma Yöntemi

Şekil 4'e bakıldığında şema terapi ile ilgili hazırlanmış olan lisansüstü tezlerde en çok nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı (25), daha sonra karma yöntemin kullanıldığı (3), en az ise nitel araştırma yönteminin kullanıldığı (1) görülmektedir.



Şekil 4. Tezlerde Kullanılan Bilimsel Araştırma Yöntemi

#### Tezlerde Kullanılan İstatiksel Yöntemler

Tablo 2'ye bakıldığında şema terapi ile ilgili tezlerde birçok istatistiksel yöntemin kullanıldığı görülmektedir. Bu istatistiksel yöntemlerden en çok kullanılanlarının t-testi ve pearson korelasyon analizi olduğu belirtilmiştir. Bu istatistiksel yöntemleri sırasıyla ANOVA, hiyerarşik regresyon analizi, ki kare, basit doğrusal regresyon analizi, paralel çoklu aracı değişken analizi, monova, çoklu doğrusal regresyon analizi, yorumlayıcı fenomenolojik analiz, mann whitney-u, sobel-z testi, kruskal wallis testi, kruskal wallis testi, wilcoxon işaretli sıralar testi, process macro, bootstrap yöntemi, spearman korelasyon, fishers testi, adımsal regresyon analizi, tematik analiz, içerik analizi ve değişmiş ve değişmemiş analiz kullanılmıştır.

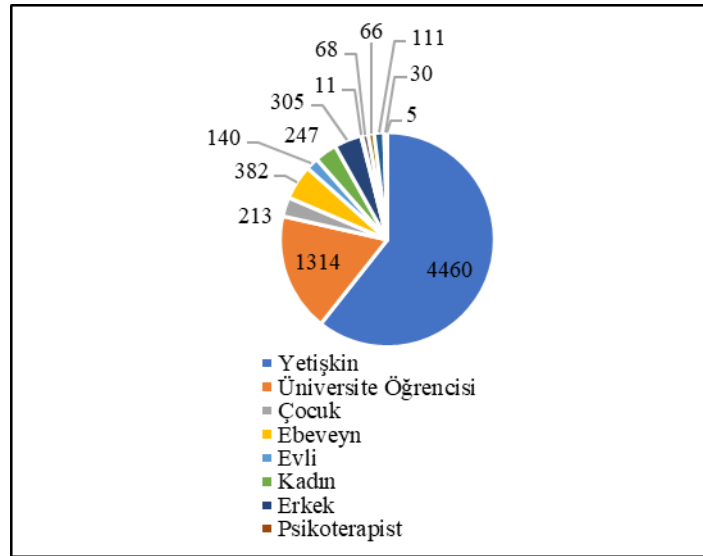
Tablo 2. Kullanılan İstatistiksel Yöntem

Kullanılan İstatistiksel Yöntem	N	%
Adımsal Regresyon Analizi	1	1,23
ANOVA	8	9,87
Basit Doğrusal Regresyon analizi	5	6,17
Bootstrap Yöntemi	3	3,70
Çoklu Doğrusal Regresyon analizi	3	3,70
Değişmiş ve Değişmemiş Analiz	1	1,23
Fishers Testi	1	1,23
Hiyerarşik Regresyon Analizi	8	9,87
İçerik Analizi	1	1,23
Ki Kare	5	6,17

Kruskal Wallis Testi	2	2,46
Mann Whitneyy-U	3	3,70
MONOVA	4	4,93
Paralel Çoklu Aracı Değişken Analizi	6	7,40
Pearson Korelasyon Analizi	10	12,34
Process Macro	2	2,46
Sobel-z testi	2	2,46
Spearman Korelasyon	1	1,23
Tematik Analiz	1	1,23
t-Testi	10	12,34
Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	1	1,23
Yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz	3	3,70
<b>Toplam</b>	<b>81</b>	<b>100</b>

### Tezlerdeki Çalışma Grupları / Örneklem Türleri

Şekil 5’ya bakıldığında Şema terapi ile ilgili hazırlanmış tezlerde kullanılan çalışma grubu/örneklem türü ve sayılarına bakıldığında katılımcıların yetişkin, üniversite öğrencisi, çocuk, ebeveyn, evli, kadın, erkek ve psikoterapist olduğunu görmekteyiz. Farklı birçok grupta çalışılan şema terapi ile ilgili tezlerde en çok yetişkinlerle çalışıldığını (4460), daha sonra sırasıyla üniversite öğrencileri, ebeveyn, erkek, çocuk, evli, madde bağımlısı, öğretmen, antisosyal kişilik bozukluğu tanısı almış bireyler, panik bozukluk tanısı almış bireyler, psikoterapist, kadın ve anaroksiya nevroza tanısı almış kişiler olduğu görülmektedir.



Şekil 5. Tezlerdeki Çalışma Grupları /Örneklem Türleri

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Şema terapi ile ilgili daha çok yüksek lisans tezi hazırlanmıştır. Yurtdışındaki tezleri içerisinde barındıran farklı tez veri tabanlarından biri olan Open Acces Theses and Dissertations’a (2023) bakıldığında şema terapi ile ilgili toplamda yazılmış olan 150 tezden 110 tanesinin doktora tezi olduğu görülmüştür. Bu veriler şema terapinin daha çok doktora tezlerinde ele alındığını göstermektedir. Türkiye’de şema terapi ile ilgili 2007 yılından beri lisansüstü tez yazılmaktadır ve tezlerin en çok



yapıldığı yıl 2019 ve 2020 yıllarıdır. Başka bir tez veri tabanı olan ProQuest Dissertations & Theses Global'e (2023) bakıldığında şema terapi ile ilgili tezlerin yurtdışında en çok 2010-2019 yılları arasında yazıldığını göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında Türkiye'de şema terapinin yaygınlaşmasının yurtdışına göre daha fazla zaman aldığı söylenebilir. Tezler daha çok Hacettepe Üniversitesi ve İstanbul Şehir Üniversitesi'nde lisansüstü tez olarak hazırlanmıştır. Şema terapi ile ilgili en çok tez klinik psikoloji ana bilim dalında hazırlanmıştır. ProQuest Dissertations & Theses Global'e (2023) bakıldığında tezlerin yurtdışında da en çok klinik psikoloji alanında hazırlandığı, bu alanları sırasıyla klinik psikoloji, psikoterapi, sosyal psikoloji ve bilişsel psikoloji alanları olarak sıralandığı görülmektedir. Bunun yanı sıra psikolojik danışma konu alanında 2994, eğitim psikolojisi alanında 4443 çalışmanın filtrelendiği görülmektedir. Bu çalışmaların tümü lisansüstü tez çalışması olmasa da psikolojik danışma ve eğitim psikolojisi alanında şema terapi ile ilgili çalışmaların artırılabilirliği söylenebilir. Şema terapi ile hazırlanan lisansüstü tezlerde en çok çalışılan değişkenler sırasıyla erken dönem uyumsuz şemalar, şema sürdürücü başa çıkma davranışları/işlev bozucu baş etme biçimleri, algılanan ebeveynlik stilleri/biçimleri, aldatma eğilimi olmuştur. ProQuest Dissertations & Theses Global'e (2023) bakıldığında ise depresyon, travma, kadın, bağlanma ve çocuk anahtar kelimeleri ile şema terapinin daha çok çalışıldığı görülmüştür. Hazırlanan tezlerde daha çok nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Şema terapi ile ilgili tezlerde birçok istatistiksel yöntemin kullanıldığı görülmüştür. Bu istatistiksel yöntemlerden en çok kullanılanlarının t-testi ve pearson korelasyon analizi olduğu fark edilmiştir. Şema terapi ile ilgili hazırlanmış tezlerde kullanılan çalışma grubu/örneklem türü ve sayılarına bakıldığında katılımcıların daha çok yetişkinler ve üniversite öğrencileri olduğu ortaya çıkmıştır.

Sonuçlardan hareketle doktora tezlerinde şema terapinin daha çok araştırma konusu yapılması, okullarda şema terapinin uygulanması ile rehberlik ve psikolojik danışmanlık bilim dalında şema terapiye yönelik tezlerin sayısının artırılması, bilimsel araştırma yöntemi olarak şema terapi çalışmalarında karma ve nitel araştırma yöntemlerinin daha çok kullanılması, nicel araştırma yöntemlerinden daha çok ilişkisel araştırmalar yapıldığından deneysel araştırmaların artırılması ve çalışma grubunda çocuk ve ergenlere daha çok yer verilmesi önerilmektedir.

### Çatışma Beyanı ve Etik Bildirim

Bu çalışma derleme türünde olduğu için etik kurul onayının gerek görülmemiştir.

### Kaynaklar

- Arntz, A., & Jacob, G. (2016). *Uygulamada şema terapi* (Çev. Ed. G. Soygüt). Nobel.
- Ball, S. A. (2007). Comparing individual therapies for personality disordered opioid dependent patients. *Journal of Personality Disorders*, 21(3), 305–321. <https://doi.org/10.1521/pedi.2007.21.3.305>
- Ball, S. A., Cobb-Richardson, P., Connolly, A. J., Bujosa, C. T., & O'Neill, T. W. (2005). Substance abuse and personality disorders in homeless drop-in center clients: Symptom severity and psychotherapy retention in a randomized clinical trial. *Comprehensive Psychiatry*, 46(5), 371–379. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2004.11.003>
- Dyck, R. (2009). Implementation of outpatient schema therapy for borderline personality disorder with versus without crisis support by the therapist outside office hours: A randomized trial. *Behaviour Research and Therapy*, 47(11), 961–973. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2009.07.013>
- Farrel, J. M., Reiss, N. & Shaw, I. A. (2015). *Şema terapi klinisyenin rehberi* (Çev. S. G. Alkan ve E. Alkan). Psikonet.

- Farrell, J. M., Shaw, I. A., & Webber, M. A. (2009). A schema-focused approach to group psychotherapy for outpatients with borderline personality disorder: A randomized controlled trial. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 40(2), 317– 328. <https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2009.01.002>
- Gude, T., & Hoffart, H. (2008). Change in interpersonal problems after cognitive agoraphobia and schema-focused therapy versus psychodynamic treatment as usual of inpatients with agoraphobia and cluster C personality disorders. *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 195– 199. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2008.00629.x>
- Gude, T., Monsen, J. T., & Hoffart, A. (2001). Schemas, affect consciousness, and cluster C personality pathology: A prospective one-year follow up study of patients in a schema-focussed short-term treatment programme. *Psychotherapy Research*, 11(1), 85– 98. <https://doi.org/10.1080/713663854>
- Hoffart, A., & Sexton, H. (2002). The role of optimism in the process of schema-focused cognitive therapy of personality problems. *Behaviour Research and Therapy*, 40, 611–623. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(01\)00027-4](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(01)00027-4)
- Nadort, M., Arntz, A., Smit, J. H., Giesen-Bloo, J., Eikelenboom, M., Spinhoven, P., ... & van Dyck, R. (2009). Implementation of outpatient schema therapy for borderline personality disorder with versus without crisis support by the therapist outside office hours: A randomized trial. *Behaviour research and therapy*, 47(11), 961-973. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2009.07.013>
- Nordahl, H. M., & Nysaeter, T. E. (2005). Schema therapy for patients with borderline personality disorder: A single case series. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 36(3), 254–264. <https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2005.05.007>
- Open Acces Theses and Dissertations (OATD). (2023). <https://oatd.org/oatd/search?q=schema+therapy&form=basic&level.facet=doctoral> [Erişim Tarihi: 01.05.2023]
- ProQuest Dissertations & Theses Global (2023). <https://www.proquest.com/pqdtglobal/results/DD90F342EB854405PQ/1?accountid=86196> [Erişim Tarihi: 01.05.2023]
- Simpson, S. G., Morrow, E., van Vreeswijk, M., & Reid, C. (2010). Group schema therapy for eating disorders: A pilot study. *Frontiers in Psychology*, 1, p. 182. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2010.00182>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Young, J. E., Klosko, J. S. & Weishaar, M. E. (2013). *Şema terapi* (Çev. T. V. Soylu). Litera.

### Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Bütün bölümler yazar tarafından hazırlanmıştır.

### Destek ve Teşekkür Beyanı

Destek ve teşekkür beyanı bulunmamaktadır.

### Extended Abstract

Schema therapy is a therapy approach developed by clinical psychologist Jeffrey E. Young in the 1990s. J. Young designed this therapy approach to solve the problems of clients with personality disorders that cannot be effectively treated with Cognitive Behavioral Therapy. Cognitive behavioral, constructivist, psychodynamic, object relations and gestalt approaches were used in the development of therapy. Studies on schema therapy include personality disorders (Jacob & Arntz, 2013; Weertman & Arntz, 2007), depressive disorders (Körük & Özabacı, 2018), substance abuse (Ball, 2007), post-traumatic stress disorder (Cookram, Drummond & Lee, 2010), borderline personality disorder (Farrel, Shaw, & Webber, 2009; Nadort et al., Nordahl & Nysaeter, 2005), cluster C personality disorders (Gude & Hoffart, 2008; Gude, Monsen & Hoffart, 2001; Hoffart et al. Sexton, 2002) and eating disorders (Simpson, Morrow, van

Vreeswijk, & Reid, 2010) show that schema therapy is effective. These results show that studies on schema therapy are important in terms of psychotherapy and psychological counseling. This study was conducted to examine how schema therapy studies are used in postgraduate studies in Turkey.

### **Method**

The aim of this study is to examine the postgraduate theses about schema therapy in Turkey. This research was conducted based on the qualitative research method. The studies reached in the research were handled within the scope of document review. Document review includes the analysis of written materials that enable us to obtain information about the case or cases that are aimed to be investigated (Yıldırım and Şimşek, 2016, p.189).

### **Findings**

The theses on schema therapy are mostly master's theses, the most thesis work on schema therapy was done in 2019 and 2020, the most thesis on this subject was prepared within Hacettepe University, the theses were mostly prepared in the clinical psychology department, the theses were mostly used as a scientific research method. Among the quantitative research type and quantitative research model designs, relational screening design was used, mostly adults and university students were included in the theses as the study group, and the early maladaptive schemas and schema-maintaining coping behaviors variables were examined in the theses, statistically t-test and Pearson moments product. It has been revealed that the correlation coefficient analysis is frequently used.

### **Discussion**

More master's thesis on schema therapy has been prepared. When we look at Open Access Theses and Dissertations (2023), which is one of the different thesis databases containing the theses abroad, it is seen that 110 of the 150 theses written in total about schema therapy are doctoral theses. These data show that schema therapy is mostly discussed in doctoral theses. In Turkey, postgraduate thesis has been written about schema therapy since 2007 and the most of theses are in 2019 and 2020. Looking at another thesis database, ProQuest Dissertations & Theses Global (2023), shows that most of the theses on schema therapy were written abroad between 2010-2019. From this point of view, it can be said that the spread of schema therapy in Turkey takes more time than abroad. Theses were mostly prepared as postgraduate thesis at Hacettepe University and Istanbul Şehir University. Most theses related to schema therapy were prepared in the clinical psychology department. Looking at ProQuest Dissertations & Theses Global (2023), it is seen that theses are mostly prepared in the field of clinical psychology abroad, and these fields are listed as clinical psychology, psychotherapy, social psychology and cognitive psychology, respectively. In addition, 2994 studies in the field of psychological counseling and 4443 studies in the field of educational psychology were filtered. Although not all of these studies are postgraduate thesis studies, it can be said that studies on schema therapy can be increased in the field of psychological counseling and educational psychology. In the postgraduate theses prepared with schema therapy, the most studied variables were early maladaptive schemas, schema-sustaining coping behaviors/dysfunctional coping styles, perceived parenting styles/styles, and tendency to cheat, respectively. Looking at ProQuest Dissertations & Theses Global (2023), it was seen that schema therapy was studied more with the keywords depression, trauma, woman, attachment and child. More quantitative research methods were used in the theses. It has been seen that many statistical methods are used in theses related to schema therapy. It has been noticed that the most commonly used statistical methods are t-test and Pearson correlation analysis. Considering the study group/sample type and number used in the theses about schema therapy, it was revealed that the participants were mostly adults and university students.

## Examination of Graduate Thesis Related to Schema Therapy in Turkey

Emirhan AKTAŞ\*

### Abstract

The aim of this study is to examine the postgraduate theses about schema therapy in Turkey. For this purpose, postgraduate theses with the key concept of "schema therapy" are listed through the National Thesis Centre of the Council of Higher Education. The theses examined in the research consist of 29 theses totally, including 4 doctoral theses and 25 master's theses, which were written between 2007 and 2022. Theses were examined by using document analysis method according to the type of the thesis, the year it was published, the university it was prepared, the department it was prepared, the variables studied, the method or design used, the study group or sample of the thesis, and the statistical methods used. When the results were examined, it was found that the majority of the dissertations on schema therapy were prepared in 2019 and 2020, the majority of the dissertations on schema therapy were prepared at Hacettepe University, the majority of the dissertations were prepared at the Clinical Psychology Department, and the majority of the dissertations were scientific research. It has been observed that the quantitative research type and the relational screening design, one of the quantitative research model designs, are mostly used as scientific research methods in the theses, and mostly adults and university students are included in the theses as the study group. It was revealed that the early maladaptive schemas and schema-maintaining coping behaviors were mostly examined in the theses, and statistically t-test and Pearson-moment product correlation coefficient analysis were frequently used.

**Keywords:** Schema therapy, postgraduate theses, document review

### Article History

Geliş: 15/04/2023

Düzeltilme: 16/05/2023

Kabul: 01/06/2023

\* Lecturer., Bayburt University, ORCID: 0000-0002-5777-1207, Bayburt, Turkey, [eaktaspdr@gmail.com](mailto:eaktaspdr@gmail.com)

**For attribution :** Aktaş, E. (2023). Examination of graduate thesis related to schema therapy in Turkey. *OJCES*, 1(1), 103-122. 10.5281/zenodo.8101668

**Article additional information:** A part of this study was presented as an oral presentation at the International Congress of Education of Science and published in the congress summary booklet.

## Introduction

Schema therapy is a therapy approach developed by clinical psychologist Jeffrey E. Young in the 1990s. J. Young designed Schema Therapy to solve the problems of clients with personality disorders who are difficult to treat with Cognitive Behavioral Therapy. Cognitive behavioral, constructivist, psychodynamic, object relations and gestalt approaches were used in the development of therapy. Schema therapy suggests that early maladaptive schemas are at the root of psychological problems (Farrel, Reiss, & Shaw, 2015). According to this approach, schemas develop as a result of not meeting basic emotional needs such as secure attachment to others, autonomy, expressing needs and emotions, spontaneity and rational boundaries, negative life events occurring in early life experiences, and emotional temperament. Developing early maladaptive schemas cause individuals to experience psychological problems (Roediger, 2015; Young, Klosko, & Weishaar, 2013).

Early maladaptive schemas manifest themselves in life events through modes. Modes are examined under four headings as dysfunctional coping modes, child modes and parent modes, and healthy modes. Dysfunctional coping modes are schema surrender, schema avoidance, and schema overcompensation. Dysfunctional child modes are hurt child mode and angry/impulsive child mode. The non-functional parent modes are the punishing parent mode and the demanding parent mode. Functional, healthy modes are happy child mode and healthy adult mode (Arntz & Jacob, 2016). The main purpose of treatment in schema therapy is to help clients realize their early maladaptive schemas and accompanying modes and help them meet their own needs in a healthy way. Therefore, in schema therapy, schema modes that develop under the influence of the client's early maladaptive schemas are studied. (Farrel, Reiss and Shaw, 2015). Schema therapy is used in solving different psychological problems.

Studies on schema therapy include personality disorders (Jacob & Arntz, 2013; Weertman & Arntz, 2007), depressive disorders (Körük & Özabacı, 2018), substance abuse (Ball, 2007), post-traumatic stress disorder (Cookram, Drummond & Lee, 2010), borderline personality disorder (Farrel, Shaw, & Webber, 2009; Nadort et al., Nordahl & Nysaeter, 2005), cluster C personality disorders (Gude & Hoffart, 2008; Gude, Monsen & Hoffart, 2001; Hoffart et al. Sexton, 2002) and eating disorders (Simpson, Morrow, van Vreeswijk, & Reid, 2010) show that schema therapy is effective. These results show that studies on schema therapy are important in terms of psychotherapy and psychological counseling. This study was conducted to examine how schema therapy studies are used in postgraduate studies in Turkey.

## Method

The aim of this study is to examine the postgraduate theses about schema therapy in Turkey. This research was conducted based on the qualitative research method. The studies reached in the research were handled within the scope of document review. Document review includes the analysis of written materials that enable us to obtain information about the case or cases that are aimed to be investigated (Yıldırım and Şimşek, 2016, p.189).

## Sample

In line with the stated purpose, graduate theses are listed with the key concept of "schema therapy" through the National Thesis Center of the Higher Education Institution. The theses examined in the research consist of a total of 27 theses, including 4 doctoral theses and 25 master's theses, which were prepared between 2007 and 2022.

### Data Collection Tool

The "Thesis Review Form" developed by the researcher was used during the examination of theses. With the help of the Thesis Review Form, theses were examined by using content analysis method according to the type of the thesis, the year it was published, the university it was prepared, the department it was prepared, the variables studied, the method used, the research model, the study group or sample of the thesis, and the statistical methods used.

### Analysis of Data

Content analysis, one of the qualitative analysis techniques, was used to analyze the data. The main purpose of content analysis is to reach concepts and relationships that can explain the collected data. Basically, the process involves collecting similar data within the framework of certain concepts and themes and interpreting them in a way that can be understood by the reader (Yıldırım & Şimşek, 2016, p. 242).

## Results

The research results include information on the type of dissertation, the years in which the dissertations were written, the distribution of the dissertations by university, the distribution of the dissertations by department, the method used in the dissertations, the research model used in the dissertations, the type and number of study groups/samples by year, the variables studied with schema therapy and the statistical method used.

### Thesis Type

Figure 1 gives information about the type of thesis.

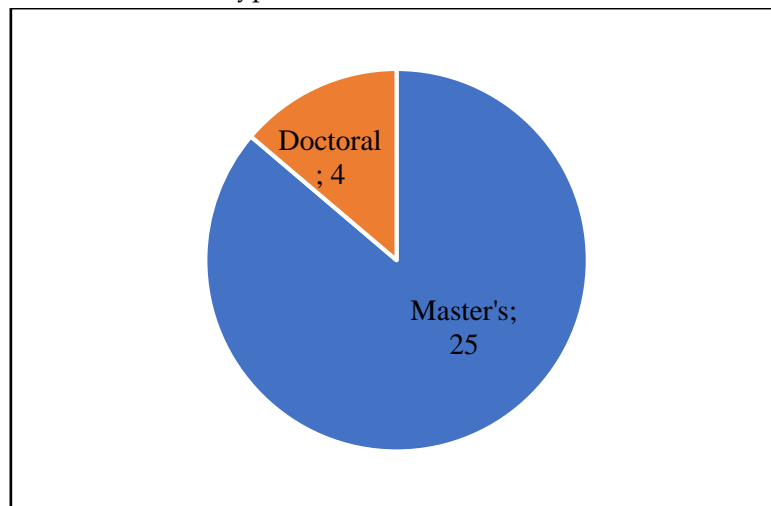
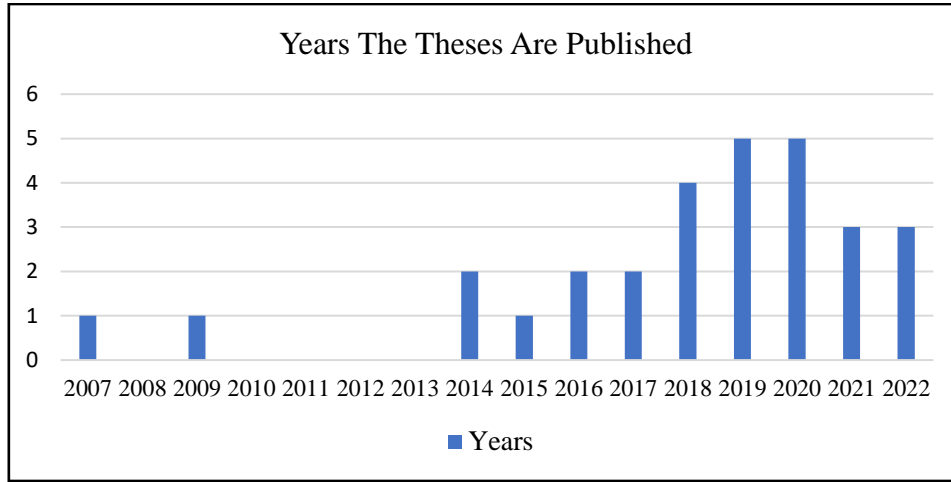


Figure 1. Thesis Type

25 of the theses about schema therapy are master's theses and 4 of them are doctoral theses.

### Years The Theses Are Published

In Figure 2, information about the years the theses were published is given.

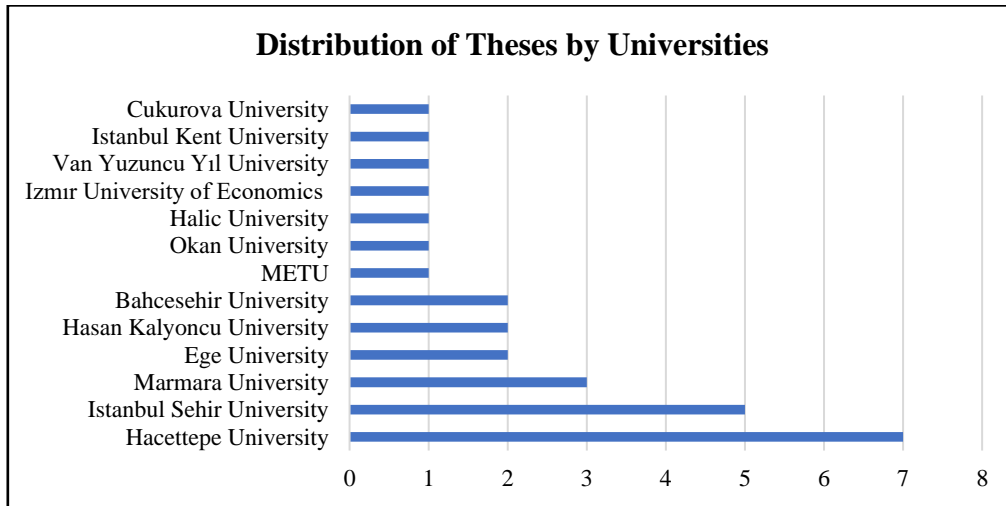


**Figure 2. Years The Theses Are Published**

According to these data, 1 thesis about schema therapy in Turkey in 2007, 1 thesis in 2009, 2 theses in 2014, 1 thesis in 2015, 2 theses in 2016, 2 theses in 2017, 4 theses in 2018, 5 theses in 2019, 5 theses were prepared in 2020, 3 theses in 2021, 3 theses in 2022.

### Distribution of Theses by Universities

In Figure 3, information on the distribution of theses according to universities is given.

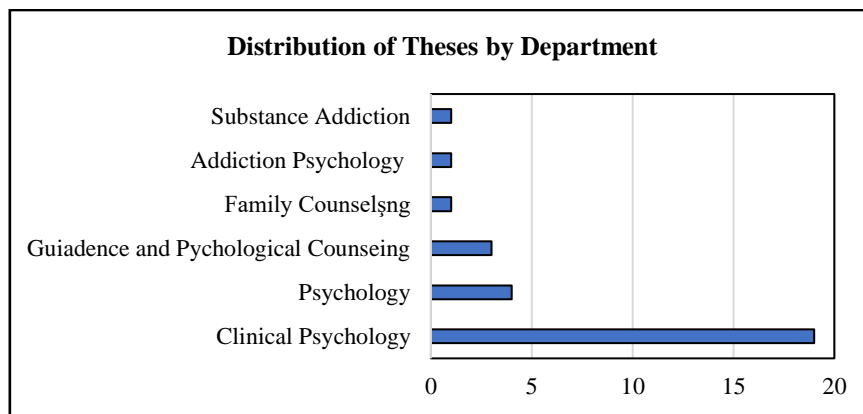


**Figure 3. Distribution of Theses by Universities**

Considering the information about the universities where the theses were prepared, the most thesis studies on schema therapy were made at Hacettepe University (7). Then, respectively, Istanbul Sehir University (5), Marmara University (3), Ege University (2), Hasan Kalyoncu University (2), Bahcesehir University (2), Middle East Technical University (1), Okan University (1), Halic University (1), Izmir University of Economics (1), Van Yuzuncu Yil University (1), İstanbul Kent University (1) and Çukurova University (1) have conducted a thesis on schema therapy.

### Distribution of Theses by Department

In Figure 4, information about the departments in which theses are prepared is given.



**Figure 4. Distribution of Theses by Department**

Looking at Figure 4, it is seen that most of the theses prepared on schema therapy were prepared in the clinical psychology department (19). Then, it is seen that they were prepared in the departments of Psychology (4), Guidance and Psychological Counseling (3), Family Counseling (1), Addiction Psychology (1) and Substance Addiction (1), respectively.

#### Variables Working with Schema Therapy

Table 1 provides information on which variables schema therapy is used for.

**Table 1. Variables Working with Schema Therapy**

Variables	N	%
Tendency to Forgive	1	1,63
Tendency to Cheat	3	4,91
Alexithymia	1	1,63
Perceived Parenting Styles/Formats	3	4,91
Anorexia Nervosa	1	1,63
Antisocial Personality Disorder	1	1,63
Attachment Styles	2	3,67
Somatization	1	1,63
Intolerance of Uncertainty	1	1,63
Bibliotherapy	1	1,63
Arrogant and Fragile Narcissistic Personality Traits	2	3,67
Patterns of Change	1	1,63
Depression	1	1,63
Emotional and psychological well-being	1	1,63
Ways of Perceiving Their Parents	1	1,63
Early maladaptive schemas	10	16,39
Early Life	1	1,63
Procrastination Behavior	1	1,63
Spousal Evaluations	1	1,63
Marriage Harmony	1	1,63
Dating Violence	1	1,63
Alliance Fracture Experiences	1	1,63
Interpersonal Addiction Tendency	1	1,63
Substance Abuse	2	3,67
Substance Use	1	1,63



Happiness	1	1,63
Panic Disorder	1	1,63
Postpartum Depression Symptoms	1	1,63
Problem Behaviors	1	1,63
Romantic Relationship Trends	2	3,67
Romantic Jealousy Level	1	1,63
Healthy Adult Modes	1	1,63
Limited Reparenting Imagery	1	1,63
Somatic Symptoms	1	1,63
Social Anxiety Symptoms	1	1,63
Compassion Focused Group Intervention	1	1,63
Schema Sustainer Coping Behaviors / Dysfunctional Coping Styles	5	8,19
Shame	1	1,63
Common Anxiety Symptoms / Common Anxiety Disorder Symptoms	2	3,67
<b>Total</b>	<b>61</b>	<b>100</b>

When Table 1 is examined, it is seen that the variable of early maladaptive schemas (10) is most often studied in conjunction together with schema therapy in postgraduate theses. Then, schema-maintaining coping behaviors/dysfunctional coping styles, perceived parenting styles/styles, infidelity tendency, substance abuse, grandiose and vulnerable narcissistic personality traits, attachment styles, romantic relationship tendencies, generalized anxiety symptoms/generalized anxiety disorder symptoms, respectively. , antisocial personality disorder, perceptions of their parents, peer-oriented evaluations, shame, compassionate group intervention, romantic jealousy level, infidelity, tendency to forgive, interpersonal dependence tendency, alliance breaking experiences, limited re-parenting imagery, panic disorder, early experiences, alexithymia, somatization, procrastination behavior, anorexia nervosa, change patterns, social anxiety symptoms, marital adjustment, healthy adult modes, dating violence, somatic symptoms, intolerance of uncertainty, substance use, bibliotherapy, depression, happiness, problem behaviors, emotional and psychological well-being and postpartum depression symptoms were studied. It is seen above that 61 different variables related to schema therapy were discussed in studies.

### Scientific Research Method Used in Theses

In Figure 5, information about scientific research methods used in theses is given.

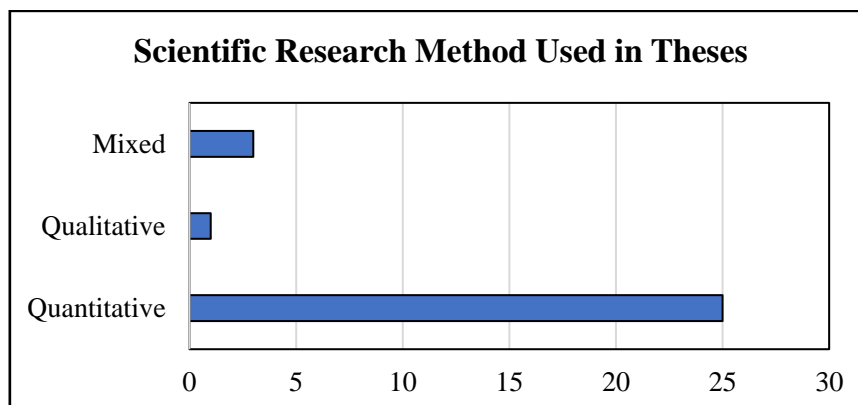


Figure 5. Scientific Research Method Used in Theses

Looking at Figure 5, it is seen that quantitative research methods are used most (25), then mixed method is used (3), and qualitative research method is used least (1) in postgraduate theses on schema therapy.

### Statistical Methods Used in Theses

Table 2 gives information about the statistical methods used in theses.

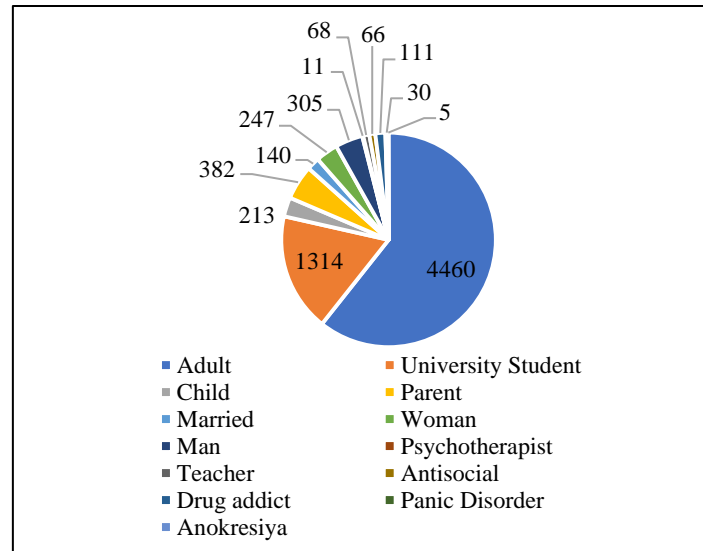
**Table 2.** *Statistical Methods Used in Theses*

<b>Statistical Methods Used in Theses</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Stepwise Regression Analysis	1	1,23
ANOVA	8	9,87
Simple Linear Regression Analysis	5	6,17
Bootstrap Method	3	3,70
Multiple Linear Regression Analysis	3	3,70
Altered and Unchanged Analysis	1	1,23
Fishers Test	1	1,23
Hierarchical Regression Analysis	8	9,87
Content Analysis	1	1,23
Ki Kare	5	6,17
Kruskal Wallis Test	2	2,46
Mann Whitneyy-U	3	3,70
MONOVA	4	4,93
Parallel Multi-Intermediary Variable Analysis	6	7,40
Pearson Correlation Analysis	10	12,34
Process Macro	2	2,46
Sobel-z test	2	2,46
Spearman Correlation	1	1,23
Thematic Analysis	1	1,23
t-Test	10	12,34
Wilcoxon Signed Rank Test	1	1,23
Interpretive Phenomenological Analysis	3	3,70
<b>Total</b>	<b>81</b>	<b>100</b>

Looking at Table 2, it is seen that many statistical methods are used in theses related to schema therapy. It has been stated that the most used statistical methods are t-test and Pearson correlation analysis. These statistical methods are respectively ANOVA, hierarchical regression analysis, chi-square, simple linear regression analysis, parallel multiple mediator variable analysis, monova, multiple linear regression analysis, interpretive phenomenological analysis, Mann Whitney U, Sobel Z test, Kruskal-Wallis test, Wilcoxon signed rank test, Kruskal Wallis test, Wilcoxon signed-rank test, process macro, bootstrap method, Spearman correlation, Fishers test, stepwise regression analysis, thematic analysis, content analysis and altered and unchanged analysis were used.

### Working Groups / Sample Types in Theses

In Figure 6, information about the study groups/ sample types in which theses are made is given.



**Figure 6. Working Groups / Sample Types in Theses**

When we look at Figure 6, we see that the participants are adults, university students, children, parents, married, women, men and psychotherapists when we look at the study group/sample type and numbers used in the theses about schema therapy. In the theses related to schema therapy, which were studied with many different groups, it was stated that adults mostly studied (4460), followed by university students, parents, men, children, married, substance addicts, teachers, individuals diagnosed with antisocial personality disorder, individuals diagnosed with panic disorder, psychotherapists. It is seen that there are women and people who have been diagnosed with anorexia nervosa.

### Discussion, Conclusion and Recommendations

It is believed that the study of the dissertations on Schema Therapy in Turkey will contribute to the relevant literature. Considering the results of the research, it was found that more master's theses were written on schema therapy. When we look at Open Access Theses and Dissertations (2023), which is one of the different thesis databases that includes the theses abroad, it is seen that 110 of the 150 theses written in total about schema therapy are doctoral theses. These data show that schema therapy is mostly discussed in doctoral theses. Postgraduate theses have been started to be written on schema therapy in Turkey since 2007, and the most of theses are in 2019 and 2020. Looking at ProQuest Dissertations & Theses Global (2023), another thesis database, it is seen that most of the theses on schema therapy were written abroad between 2010-2019. From this point of view, it can be said that the spread of schema therapy in Turkey takes more time than abroad. Theses were mostly prepared as postgraduate thesis at Hacettepe University and Istanbul Şehir University. The most theses related to schema therapy were prepared in the clinical psychology department. Looking at ProQuest Dissertations & Theses Global (2023), it is seen that theses are mostly prepared in the field of clinical psychology abroad, and these fields are listed as clinical psychology, psychotherapy, social psychology and cognitive psychology, respectively. In addition, it is seen that 2994 studies in the field of psychological counseling and 4443 studies in the field of educational psychology are listed. Although not all of these studies are postgraduate thesis studies, it can be said that studies on schema therapy in the field of psychological counseling and educational psychology may increase. In the postgraduate theses on schema therapy, the most studied variables were early maladaptive schemas, schema-sustaining coping behaviors/dysfunctional coping styles, perceived parenting styles/styles, and tendency to cheat, respectively. Looking at ProQuest Dissertations & Theses Global (2023), it was seen

that schema therapy was studied more with the keywords depression, trauma, woman, attachment and child. More quantitative research methods were used in the theses. It has been seen that many statistical methods are used in theses related to schema therapy. It has been noticed that the most commonly used statistical methods are t-test and Pearson correlation analysis. Considering the study group/sample type and number used in the theses about schema therapy, it was revealed that the participants were mostly adults and university students.

Based on the results, it was aimed to make schema therapy more research subjects in doctoral theses, to apply schema therapy in schools, to increase the number of theses and applications on schema therapy in the field of guidance and psychological counseling, to reveal the cultural differences of schema therapy. Repetition in Turkish sample groups, making subjects that are not studied frequently and that may be related to schema therapy the subject of new research, more use of mixed and qualitative research methods in schema therapy studies as a scientific research method, increasing experimental researches as more relational researches are carried out than quantitative research methods, and children in the study group. and adolescents are recommended to be given more space.

### Conflict Statement and Ethical Statement

Since this study was a review type, ethics committee approval was not required.

### Resources

- Arntz, A., & Jacob, G. (2016). *The schema therapy in practice* (Trans. Ed. G. Soygüt). Nobel.
- Ball, S. A. (2007). Comparing individual therapies for personality disordered opioid dependent patients. *Journal of Personality Disorders*, 21(3), 305–321. <https://doi.org/10.1521/pedi.2007.21.3.305>
- Ball, S. A., Cobb-Richardson, P., Connolly, A. J., Bujosa, C. T., & O’Neill, T. W. (2005). Substance abuse and personality disorders in homeless drop-in center clients: Symptom severity and psychotherapy retention in a randomized clinical trial. *Comprehensive Psychiatry*, 46(5), 371–379. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2004.11.003>
- Dyck, R. (2009). Implementation of outpatient schema therapy for borderline personality disorder with versus without crisis support by the therapist outside office hours: A randomized trial. *Behaviour Research and Therapy*, 47(11), 961–973. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2009.07.013>
- Farrel, J. M., Reiss, N. & Shaw, I. A. (2015). *The Schema therapy clinician’s guide* (Trans. S. G. Alkan ve E. Alkan). Psikonet.
- Farrell, J. M., Shaw, I. A., & Webber, M. A. (2009). A schema-focused approach to group psychotherapy for outpatients with borderline personality disorder: A randomized controlled trial. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 40(2), 317–328. <https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2009.01.002>
- Gude, T., & Hoffart, H. (2008). Change in interpersonal problems after cognitive agoraphobia and schema-focused therapy versus psychodynamic treatment as usual of inpatients with agoraphobia and cluster C personality disorders. *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 195–199. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2008.00629.x>
- Gude, T., Monsen, J. T., & Hoffart, A. (2001). Schemas, affect consciousness, and cluster C personality pathology: A prospective one-year follow up study of patients in a schema-focussed short-term treatment programme. *Psychotherapy Research*, 11(1), 85–98. <https://doi.org/10.1080/713663854>
- Hoffart, A., & Sexton, H. (2002). The role of optimism in the process of schema-focused cognitive therapy of personality problems. *Behaviour Research and Therapy*, 40, 611–623. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(01\)00027-4](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(01)00027-4)

- Nadort, M., Arntz, A., Smit, J. H., Giesen-Bloo, J., Eikelenboom, M., Spinhoven, P., ... & van Dyck, R. (2009). Implementation of outpatient schema therapy for borderline personality disorder with versus without crisis support by the therapist outside office hours: A randomized trial. *Behaviour research and therapy*, 47(11), 961-973. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2009.07.013>
- Nordahl, H. M., & Nysaeter, T. E. (2005). Schema therapy for patients with borderline personality disorder: A single case series. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 36(3), 254-264. <https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2005.05.007>
- Open Acces Theses and Dissertations (OATD). (2023). <https://oatd.org/oatd/search?q=schema+therapy&form=basic&level.facet=doctoral> [Erişim Tarihi: 01.05.2023]
- ProQuest Dissertations & Theses Global (2023). <https://www.proquest.com/pqdtglobal/results/DD90F342EB854405PQ/1?accountid=86196> [Erişim Tarihi: 01.05.2023]
- Simpson, S. G., Morrow, E., van Vreeswijk, M., & Reid, C. (2010). Group schema therapy for eating disorders: A pilot study. *Frontiers in Psychology*, 1, p. 182. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2010.00182>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Qualitative research methods in the social sciences*. Seçkin Yayıncılık.
- Young, J. E., Klosko, J. S. & Weishaar, M. E. (2013). *Schema therapy: A practitioner's guide* (Trans. T. V. Soyulu). Litera.

### **Authors' Contribution Statement**

All chapters are prepared by the author.

### **Statement of Support and Acknowledgment**

There are no statements of support and thanks.

## KİTAP İNCELEMESİ

## Açık Erişim

**Bahadır Gülden. Türkçe Öğretiminde Dil-Kültür İlişkisi ve SOKÜM'ün Türkçe Ders Kitaplarına Yansımaları. DORA Yayıncılık, 2020.**

Osman DEMİREL\*

## Öz

Söz konusu kitap Dr. Öğr. Üyesi Bahadır Gülden tarafından kaleme alınan *Türkçe Öğretiminde Dil-Kültür İlişkisi ve Somut Olmayan Kültürel Mirasın Türkçe Ders Kitaplarına Yansımaları* adlı eserdir. Ele alınan bu kitap; ön söz, giriş, yöntem, dil ve kültür, Türkçe öğretim programlarında kültüre yönelik bulgular, tartışma, sonuç ve öneriler bölümlerinden oluşmaktadır. Nitel araştırma yaklaşımı tercih edilen eserde araştırmanın evrenini ortaöğretim seviyesinde kullanılan 5, 6, 7, 8. sınıf ders kitaplarının oluşturduğu, araştırmanın örneklemini ise 2006, 2015, 2017 ve 2018 yıllarında yayınlanan Türkçe öğretim programlarına göre hazırlanmış 11 adet ders kitabının oluşturduğu belirtilmiştir. Veri analizi yöntemi olarak doküman analizinin tercih edildiği çalışmada her sınıf seviyesinde okutulan kitapların somut olmayan kültürel miras açısından farklılık taşıdığı ve ders kitaplarında yer alan görsellerin metni tasvir etmek amacından başka bir muhteva içermediği gibi sonuçlara ulaşılmış, somut olamayan kültürel miras ve kültür aktarımı konusunda yazarlara ve alanda aktif olarak görev yapan eğitimcilere eğitim verilmesi hususunda önerilerde bulunulmuştur. Sonuç olarak incelenen kitabın Türkçe ve Türk kültürüne ilgi duyan bireylerin faydalanabileceği bir kaynak olduğunu söylemek mümkündür.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe Öğretimi, Kültür Aktarımı, SOKÜM.

## Makale Geçmişi

Geliş:10/05/2023

Düzeltilme:25/05/2023

Kabul:06/06/2023

\*Yüksek lisans öğrencisi, Bayburt Üniversitesi, 0000-0001-6783-5967, Bayburt, Türkiye, osmandemirel3333@gmail.com

**Atıf için:** Demirel, O. (2023). Bahadır Gülden. Türkçe Öğretiminde Dil-Kültür İlişkisi ve SOKÜM'ün Türkçe Ders Kitaplarına Yansımaları. DORA Yayıncılık, 2020.. *OJCES*, 1(1), 123-130. 10.5281/zenodo.8101620

## Giriş

Türkçe Öğretiminde Dil-Kültür İlişkisi ve Somut Olmayan Kültürel Mirasın Türkçe Ders Kitaplarına Yansımaları adlı eser Dr. Öğr. Üyesi Bahadır Gülden tarafından kaleme alınmıştır. Kitap; Ön Söz, Giriş, Yöntem, Dil ve Kültür, Türkçe Öğretim Programlarında Kültüre Yönelik Bulgular, Tartışma, Sonuç ve Öneriler bölümlerinden oluşmaktadır. Türkçe ders kitaplarındaki somut olmayan kültürel mirasın varlığı noktasında Türkçe eğitimi alanı için kaynak bir eser niteliğinde olan bu kitap 170 sayfadan oluşmaktadır.

Türkçe Öğretiminde Dil-Kültür İlişkisi ve Somut Olmayan Kültürel Mirasın Türkçe Ders Kitaplarına Yansımaları adlı kitabın önemini Bahadır Gülden şu şekilde açıklamıştır:

*“Türkçe öğretiminde kültürden aktif olarak yararlanılmasının yanı sıra Türkçe dersleriyle kültürel unsurlarımızın nesillere aktarılması sağlanarak hem dil adına hem de kültür adına karşılıklı bir kazanımın sağlanması önemli bir hedeftir... Bu araştırmada ders kitaplarına yalnızca dil-kültür ilişkisi penceresinden bakılmamış eleştirel bir tavır takınarak kitapların sahip olması gereken biçimsel niteliklerden etkinliklere görsellerden imla meselesine kadar ders kitaplarının daha işlevsel hâle getirilmesi adına pek çok hususa yönelik değerlendirmelerde bulunulmuştur, bu çerçevede kitabın Türkçeye ve Türk kültürüne gönül veren araştırmacılara öğretmenlere ve bu kavramlarla ilgili olan tüm okurlara sağlayabileceği ufak bir katkı bile şahsım adına derin bir mutluluk vesilesi olacaktır.”* (Gülden, 2020).

Bu bağlamda Türkçe ders kitaplarının dil ve kültür penceresinden farklı bir bakış açısıyla somut olmayan kültürel mirasa yönelik değerlendirilmesi, yeni hazırlanacak olan ders kitaplarına bu çerçeveden öneri sunulması ve bunun bir kitap haline getirilmesi önem arz etmektedir. Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerden etkinliklere kadar yapılacak yeni revizyonları kitapta yer alan görüşler doğrudan doğruya etkileyecektir. Aynı zamanda bu kitap ders kitapları hazırlanırken somut olmayan kültürel mirasın kullanımında kaynak olarak faydalanabilecek bir yapıt özelliği taşımaktadır.

Bu kısımda eserde yer alan altı bölümün kısa özetlerine yer verilecektir:

Giriş bölümünde yazar, öğretim programlarından bahsederek dilin kültürün taşıyıcısı olma özelliğini üstlendiğinden, kültür ile ilgili çalışmalardan ve kitabın yazılma amacından bahsetmiştir. Çalışmanın amacı 2006, 2015, 2017, 2018 Türkçe Öğretim Programlarını ve bu programların ders kitapları boyutunu somut olmayan kültürel miras bakımından incelememek olarak açıklanmıştır. *“Öğretim programlarında yer alan amaçlar kültürden bağımsız olarak gerçekleşmesi mümkün olmayan amaçlardır ”* (Gülden, 2020, s.3) sözüyle yazar Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan ve Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçlarında da yer verilen eğitimin kültürel boyutlarına değinerek ders kitaplarının kültürel unsurlardan ne derece yararlandığını, özellikle de *“hedef kazanımların edindirilmesi noktasında somut olmayan kültürel mirastan yararlanılıyor mu”, “Türkçe Dersi Öğretim Programları çerçevesinde oluşturulan ders kitaplarında kültürel unsurlardan yararlanma noktasında bir benzerlik veya farklılık var mı”* soruları detaylıca tartışılarak kültürün tanımından, somut olmayan kültürel mirasın ne demek olduğundan, öğretim programından, ana dili eğitiminden, ders kitabından ve somut olmayan kültürel mirasın sahalarından bahsedilmiştir.

Yöntem bölümünde yazar, ilk olarak araştırmanın modelinden bahsederek nitel bir araştırma süreci izlendiğini ve doküman analizi yönteminin tercih edildiğini, Türkçe öğretim programları ve 5, 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarının araştırmanın evrenini oluşturduğunu belirtmiştir. Yazar, çalışmanın nasıl ele alındığını şu sözlerle ortaya koymuştur: *“SOKÜM’e ilişkin temalarla bu temaların kapsadığı unsurları gösteren bir şablon inceleme ölçütü olarak kullanılmıştır. Ders kitapları bu şablona göre taranarak Türkçe ders*

kitaplarının kültürel öğeler açısından nitelik ve nicelik zenginliği ortaya koyulmuştur. Hedef kazanımların edinimini sağlamak amacıyla hangi kültür unsurlarından yararlandığı tespit edilmeye çalışılmıştır" (Gülden, 2020, s. 14). Araştırmanın örnekleminin ise 2006, 2015, 2017 ve 2018 Türkçe öğretim programları bağlamında hazırlanmış olan 11 adet Türkçe ders kitabının oluşturduğunu söylemiştir. Verilerin toplanma sürecinde ise örneklem çerçevesinde ele alınan ders kitaplarının somut olmayan kültürel miras çerçevesinde taranarak hangi kültürel unsurların bulunduğu noktasında bir veri elde edilmesi amaçlanmıştır. Verilerin analizi noktasında elde edilen bulgular temalandırılmış, kodlara ayrılmış ve tasniflenmiştir. Bu bağlamda elde edilen verilerin ise MAXQDA 12 nitel veri analizi programında değerlendirildiği belirtilmiştir.

Dil ve Kültür bölümünde ise dilin insanların oluşturdukları bir anlaşma aracı olduğu belirtilmiştir. Devamında kültürün tanımı yapılarak kültürün nasıl meydana geldiği, nasıl oluştuğu noktasında görüşler bildirilerek devam edilen yazıda kültürün işlevlerine de yer verilmiştir. "*Kültür insanın maddi ve manevi her gereksinimini gidermek amacıyla gerçekleştirdiği üretimlerin bütünüdür, dil ise insanlığın düşünme eyleminin temelinde yer alan kendine has kuralları ve kavramları olan bir sistemdir*" (Gülden, 2020, s. 32-33). Bu tanımdan hareketle yazar, dil ve kültür ilişkisi noktasında bu kavramların birbirinden ayrı kavramlar olarak düşünüle geldiğini yalnız son zamanlarda da bu kavramların birbirinden ayrılmaz öğeler olduğu görüşünü dile getirmiştir. Dil ve kültür ilişkisi bağlamında kültür emperyalizmi, popüler kültür, kültürleşme, kültürel kimlik, kültür değişimi, kültürlerarası alışveriş, kültür ögesi ve kültürel bellek gibi başlıklar altında açıklamalarda bulunulmuştur. Türk kültürünün kökenlerine değinilen yazıda Orhun Kitabelerine atıfta bulunulmuş ve günümüzdeki Türk kültürünü anlamak için Orta Asya'ya derinlemesine inmek gerektiği vurgulanmıştır. Bazı eserlerin Türk kültürünü aktarma noktasında aracı rol oynayan araçlar olarak görüldüğünü, bunlardan birinin Orhun Yazıtları diğerlerinin ise Dede Korkut, Manas, Oğuz Kağan gibi destanların olduğunu yazar açıkça belirtmiştir. Kültür aktarımı noktasında millet kavramına vurgu yapılmış ve bu kavramın toplumu birleştirici bir rol üstlendiği vurgulanmıştır. Aynı zamanda kültürün temel unsurları ve kültürün sınıflandırılması noktasında bazı görüşlere yer veren yazar, somut olmayan kültürel miras noktasında günümüzde SOKÜM olarak kullanılan terimin UNESCO tarafından 14 Mayıs 1954 tarihinde kabul edilen protokol vesilesiyle ortaya çıktığını aktarmıştır.

Ders kitaplarının fiziksel ve şekilsel özelliklerine atıf yapılmış, ders kitaplarında yer alan görseller üzerinde tartışılmıştır. Ayrıca kültür aktarımının her sınıfta aynı oranda ve aynı düzlemde yürütülmemesinin büyük bir sorun teşkil ettiğini, bu tür uygulamaların Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçlarında yer alan kültüre yönelik kazanımların elde edilmesini güçleştirecek bir durum olduğu üzerinde durularak çalışmaların genel olarak dört temel dil becerisi üzerinde yoğunlaştığı, kültür aktarımı noktasında az sayıda çalışmanın olduğu yazar tarafından altı bir kez daha çizilmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Kültüre Yönelik Bulgular başlığı altında 2006, 2015 ve 2018 Türkçe öğretim programlarında yer alan kültürün aktarımı ve işlevlerine dönük hükümlerden bahsedilmiş, programlarda yer alan temaların somut olmayan kültürel miras ile ilişkilendirilebileceği belirtilmiştir. Ayrıca her bir programda yer verilen tema ve temalardan somut olmayan kültürel miras ile ilişkili olanlar tablo hâline getirilerek yorumlanmıştır.

Tartışma bölümünde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okutulmasına karar verilen 5, 6, 7, 8. sınıf ders kitaplarıyla ilgili değerlendirmelerde bulunulmuştur. Bahsi edilen kitaplarda yer alan kültürel unsurların dağılımlarına yer verilmiş, her sınıf düzeyinde okutulan ders kitapları bağlamında tablolar oluşturulmuş, bu tablolar çeşitli çalışmalar ile kıyaslanmış ve tartışılmıştır. Ayrıca tespit edilen



hususlardan biri ise metinde yer almayan kültürel unsurların genellikle ders kitaplarında yer alan etkinliklerde yoğunlaştığı görülmüş ve bunun üzerinde tespitlerde bulunulmuştur.

Sonuç ve Öneriler başlığı altında yapılan araştırmadan elde edilen bulgular sıralanmıştır. Bu sonuçlar arasında incelenen kitaptan kitaba farklılıkların bulunduğunu ve bu farklılıkların programda yer verilebilecek bir yönerge ile çözülebileceğini, ders kitaplarında yer alan görsellerin kitapları süsleyen veya bir olayı, bir durumu tasvir etmek için kullanılan bir unsur olarak görüldüğü gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Yazar tarafından bu sorunlara yönelik sunulan önerilerden bazıları kısaca şunlardır:

Öğretim programlarına somut olmayan kültürel mirasla ilgili belli başlı hedefler koyulmalı ve eğitim ile somut olmayan kültürel miras arasında bir bağ oluşturulmalıdır.

Türkçe dersleri somut olmayan kültürel mirasla bağdaştırılmalı ve halk bilimi kadrolarından yararlanılmalıdır.

Ders kitaplarında yer alan görsellerin sadece anlatılan konuyu tasvir etmenin dışında belli başlı kazanımların hedefe ulaşırma konusunda görev üstlendiğinin de altı çizilmelidir.

Ders kitaplarında yer alan deyim ve atasözleri Türk Dil Kurumu Atasözü ve Deyimler Sözlüğünde taranmalı ve bunların sözlükte yer alıp almadığına dikkat edilmelidir.

Halihazırda hizmet veren öğretmenlere özellikle kültürel etkileşim, kültürel aktarım ve somut olmayan kültürel miras hakkında bilgi verilmeli ve eğitimler düzenlenmelidir.

İncelemelerden hareketle, ele alınan bu kitap Türkçe ve Türk kültürüne ilgi duyan okurların, Türkçe ve Türk kültürü alanında araştırma yapan akademisyenlerin, Türkçe ders kitapları hazırlayan yazarların, Türkçe ve edebiyat öğretmeni olarak görev yapan eğitimcilerin kaynak olarak faydalanabilecekleri bir eser olmasının yanında Türkçe öğretmeni ve edebiyat öğretmeni adaylarına meslek hayatı boyunca kültür aktarımı noktasında yol gösterebilecek başat bir kitaptır.

### **Çatışma Beyanı ve Etik Bildirim**

Çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum bulunmamaktadır. Bu makale, kitap inceleme türünde olduğu için herhangi bir etik kurul kararı gerektirmemektedir.

### **Kaynakça**

Gülden, B. (2020). *Türkçe öğretiminde dil-kültür ilişkisi ve SOKÜM'ün Türkçe ders kitaplarına yansımaları*. DORA Yayıncılık.

**Bahadır Gulden. Language-Culture Relationship in Turkish Teaching  
and Intangible Cultural Heritage Reflections on Turkish Textbooks.  
DORA Publishing, 2020.**

**Osman DEMİREL\***

**Abstract**

The book in question is entitled Language-Culture Relationship in Turkish Teaching and Reflections of Intangible Cultural Heritage on Turkish Textbooks written by Dr. Bahadır Gül den. This book consists of foreword, introduction, method, language and culture, findings on culture in Turkish teaching programmes, discussion, conclusion and suggestions. In the qualitative research approach preferred, it is stated that the universe of the research consists of 5th, 6th, 7th, 8th grade textbooks used at the secondary education level, and the sample of the research consists of 11 textbooks prepared according to the Turkish teaching programmes published in 2006, 2015, 2017 and 2018. In the study, in which document analysis was preferred as the data analysis method, it was concluded that the books taught at each grade level differ in terms of intangible cultural heritage and that the visuals in the textbooks do not contain any content other than the purpose of depicting the text, and made suggestions for providing training on intangible cultural heritage and culture transfer to authors and educators who are actively working in the field.. As a result, it is possible to say that the analysed book is a resource that individuals who are interested in Turkish and Turkish culture can benefit from.

**Keywords:** Turkish Language Teaching, Culture Transfer, ICH,

**Artical Info**

**Received:10/05/2023**

**Correction:25/05/2023**

**Accepted:06/06/2023**

\* Master's student, Bayburt University, 0000-0001-6783-5967, Bayburt, Turkey, osmandemirel3333@gmail.com

**For reference:** Demirel, O. (2023). Bahadır Gulden. language-culture relationship in Turkish teaching and intangible cultural heritage reflections on Turkish textbooks. Dora pPublishing. *OJCES*, 1(1), 123-130. 10.5281/zenodo.8101620

## Introduction

The work titled Language-Culture Relationship in Turkish Teaching and Reflections of Intangible Cultural Heritage on Turkish Textbooks is written by Dr. Bahadır Gülden wrote the book. The book consists of Foreword, Introduction, Method, Language and Culture, Findings on Culture in Turkish Teaching Programmes, Discussion, Conclusion and Suggestions. This book, which is a source work for the field of Turkish education on the presence of intangible cultural heritage in Turkish textbooks, consists of 170 pages.

Bahadır Gülden explained the importance of the book titled Language-Culture Relationship in Turkish Teaching and Reflections of Intangible Cultural Heritage in Turkish Textbooks as follows:

*"In addition to the active use of culture in the teaching of Turkish, it is an important goal to create a mutual benefit for both language and culture by ensuring that our cultural elements are passed on to the next generation through Turkish teaching... In this research, textbooks were not only looked at from the perspective of language-culture relationship, but also by adopting a critical attitude, evaluations were made on many issues in order to make the textbooks more functional, from the formal qualities that the books should have to the activities, visuals and spelling issues. In this context, even a small contribution that the book can provide to researchers, teachers and all readers who are interested in Turkish and Turkish culture will be a deep happiness for me."* (Güliden, 2020).

In this context, it is important to evaluate Turkish textbooks from a different perspective from the perspective of language and culture towards intangible cultural heritage, to offer suggestions to the new textbooks to be prepared from this framework and to turn it into a book. The opinions in the book will directly affect the new revisions to be made from texts to activities in Turkish textbooks. At the same time, this book has the characteristic of a work that can be used as a source in the use of intangible cultural heritage in the preparation of textbooks.

In this section, brief summaries of the six chapters of the book are given:

In the introduction, the author mentions the curricula, the fact that language is the carrier of culture, the studies on culture and the purpose of writing the book. The aim of the study is explained as examining the 2006, 2015, 2017, 2018 Turkish Language Teaching Programmes and the textbooks of these programmes in terms of intangible cultural heritage. *"The objectives in the curricula are objectives that cannot be realised independently of culture"* (Güliden, 2020, p.3 ), the author touches upon the cultural dimensions of education, which are included in the Turkish Language Teaching Programme and in the General Objectives of Turkish National Education, and examines to what extent the textbooks benefit from cultural elements, especially "whether intangible cultural heritage is used in the acquisition of target outcomes", The questions "Is there a similarity or difference in the textbooks created within the framework of the Turkish Lesson Teaching Programmes at the point of benefiting from cultural elements" were discussed in detail and the definition of culture, what intangible cultural heritage means, curriculum, mother tongue education, textbook and the fields of intangible cultural heritage were mentioned.

In the methodology section, the author first mentioned the model of the research and stated that a qualitative research process was followed, and the document analysis method was preferred, and that Turkish teaching programmes and 5th, 6th, 7th, 8th grade Turkish textbooks constituted the population of the research. The author revealed how the study was handled with the following words: *"A template*

*showing the themes related to SOKÜM and the elements covered by these themes was used as an examination criterion. Textbooks were scanned according to this template and the richness of Turkish textbooks in terms of quality and quantity in terms of cultural elements was revealed. An attempt was made to determine which cultural elements were used to ensure the acquisition of the target outcomes” (Gülden, 2020, p. 14). He said that the sample of the study consisted of 11 Turkish textbooks prepared in the context of 2006, 2015, 2017 and 2018 Turkish teaching programmes. In the data collection process, it was aimed to obtain data on which cultural elements were found by scanning the textbooks within the framework of intangible cultural heritage. The findings obtained at the point of data analysis were thematised, coded and classified. The data obtained in this context were evaluated in MAXQDA 12 qualitative data analysis programme.*

The section on language and culture states that language is a means of agreement created by human beings. In the following section, the definition of culture is given, and the functions of culture are also included in the article, which is continued by expressing opinions on how culture is formed and how it is formed. *"Culture is the whole of the productions realised by human beings in order to meet all their material and immaterial needs, and language is a system with its own rules and concepts, which is at the basis of humanity's thinking"* (Gülden, 2020, pp. 32-33). Based on this definition, the author expressed the view that these concepts have been considered as separate concepts in the relationship between language and culture, but recently these concepts have been inseparable elements. In the context of the relationship between language and culture, explanations have been made under headings such as cultural imperialism, popular culture, acculturation, cultural identity, cultural change, intercultural exchange, cultural element, and cultural memory. In the article on the origins of Turkish culture, the Orkhon Inscriptions are referred to and it is emphasised that it is necessary to go deeper into Central Asia in order to understand today's Turkish culture. The author clearly stated that some works are seen as tools that play an intermediary role in the transfer of Turkish culture, one of which is the Orkhon Inscriptions, and the others are epics such as Dede Korkut, Manas, Oğuz Kağan. At the point of culture transmission, the concept of nation is emphasised and it is emphasised that this concept plays a unifying role in the society. At the same time, the author, who included some opinions on the basic elements of culture and the classification of culture, stated that the term used today as SOKÜM at the point of intangible cultural heritage emerged on the occasion of the protocol adopted by UNESCO on 14 May 1954.

The physical and formal features of the textbooks were referred to and the visuals in the textbooks were discussed. In addition, it is emphasised that it is a big problem that culture transfer is not carried out at the same rate and at the same level in every class, and that such practices are a situation that will make it difficult to achieve the achievements related to culture in the General Objectives of Turkish National Education, and it is underlined once again by the author that the studies generally focus on the four basic language skills and that there are few studies on culture transfer.

Under the title of Findings Regarding Culture in Turkish Language Teaching Programmes, the provisions regarding the transfer and functions of culture in the 2006, 2015 and 2018 Turkish language teaching programmes were mentioned, and it was stated that the themes in the programmes could be associated with intangible cultural heritage. In addition, the themes and themes related to intangible cultural heritage in each programme were tabulated and interpreted.

In the discussion section, evaluations were made about the 5th, 6th, 7th, 8th grade textbooks decided to be taught by the Ministry of National Education. The distribution of the cultural elements in the mentioned textbooks was given, tables were created in the context of the textbooks taught at each grade level, these tables were compared and discussed with various studies. In addition, one of the

issues identified is that the cultural elements that are not included in the text are generally concentrated in the activities in the textbooks and determinations have been made on this.

Under the title of Conclusion and Suggestions, the findings obtained from the research are listed. Among these results, it has been concluded that there are differences from book to book and that these differences can be solved with a directive that can be included in the programme, and that the visuals in the textbooks are seen as an element that decorates the books or is used to depict an event or a situation. Some of the suggestions offered by the author for these problems are briefly as follows:

Certain objectives related to intangible cultural heritage should be set in the curricula and a link between education and intangible cultural heritage should be established.

Turkish lessons should be associated with intangible cultural heritage and folklore staff should be utilised.

It should be underlined that the visuals in the textbooks not only depict the subject described, but also undertake the task of achieving certain achievements.

The idioms and proverbs in the textbooks should be scanned in the Turkish Language Association's Dictionary of Proverbs and Idioms and attention should be paid to whether they are included in the dictionary.

Current teachers should be informed about cultural interaction, cultural transmission and intangible cultural heritage and trainings should be organised.

Based on the analyses, this book is a work that readers who are interested in Turkish and Turkish culture, academics who conduct research in the field of Turkish and Turkish culture, authors who prepare Turkish textbooks, educators who work as Turkish and literature teachers can benefit from as a resource, as well as a primary book that can guide Turkish teachers and literature teacher candidates at the point of cultural transfer throughout their professional life.

### **Conflict Statement and Ethical Statement**

There is no conflict of interest in the study. Since this article is a book review, it does not require any ethics committee decision.

### **References**

Gülden, B. (2020). *Türkçe öğretiminde dil-kültür ilişkisi ve SOKÜM'ün Türkçe ders kitaplarına yansımaları*. DORA Yayıncılık.