

■ ISSN: 3062-1402

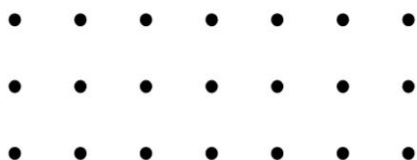


JEES

Journal of Emerging Educational Studies

Volume 2, Issue 2

December, 2025



<https://journalees.com>

Peer-reviewed & Biannual

JOURNAL OF EMERGING EDUCATIONAL STUDIES (JEES)

ISSN: 3062-1402

Aim and Scope

Journal of Emerging Educational Studies (JEES) is an international, double-blind peer-reviewed, scholarly publication which aims to contribute to the field of educational sciences by publishing high quality, timely, ground-breaking, and thought provoking research. The Journal, thus, welcomes relevant studies in a diverse array of educational domains. The publishing language is English. Articles in Turkish are also published with an extended summary in English.

JEES aims to contribute to the field of education by publishing research related to learning and instruction at all educational levels. Its primary goal is to aid in the enhancement of educational practices and their outcomes.

Articles may encompass a wide range of subjects, such as:

Adult Education	Environmental Education
Art Education	E-Learning
Comparative Education	Health Education
Curriculum Evaluation and Development	Higher Education
Distance Education	Information and Communications
Pre-school Education	Technology in Education
Educational Assessment and Evaluation	Language Education
Educational Economics	Lifelong and Continuing Education
Educational Ethics	Mathematics Education
Educational History	Music Education
Educational Leadership	Rural Education
Educational Management	Science Education
Educational Philosophy	Social Sciences Education
Educational Policy	Special Education
Educational Psychology	STEM Education
Educational Sociology	Teacher Education

Correspondence

Journal of Emerging Educational Studies (JEES)

ISSN: 3062 - 1402

Publisher: Dr. Hüsem Korkmaz

Address: MCBU School of Foreign Languages, Office:144, Yunusemre-Manisa, Türkiye

E-mail: editor@journalees.com / husem.korkmaz@cbu.edu.tr

Website: <https://journalees.com/index.php/pub/index>

Editorial Board

Editor-in-Chief

Assoc. Prof. Dr. Dilşah Kalay

Kütahya Dumlupınar University

Managing Editor

Dr. Hüsem Korkmaz

Manisa Celal Bayar University

Editorial Board & Field Editors

Prof. Dr. Fulya Topçuoğlu Ünal

Kütahya Dumlupınar University

Prof. Dr. Svitlana Fedorenko

*National Academy of Educational Sciences of
Ukraine*

Assoc. Prof. Dr. Genç Osman İlhan

Yıldız Technical University

Assoc. Prof. Dr. Serdar Akbulut

Manisa Celal Bayar University

Assoc. Prof. Dr. Aslı Yıldırım

Anadolu University

Assoc. Prof. Dr. Gökhan Kayır

Manisa Celal Bayar University

Assoc. Prof. Dr. Iana Tikan,

Vluchtelingenwerk Netherlands

Assist. Prof. Dr. Samet Taşçı

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University

Assist. Prof. Dr. Ali Ulus Kırmav

Anadolu University

Dr. Çisem Gürel

*Utrecht University &
Erasmus University Rotterdam*

Language Editors

Murat Akbıyık

Biruni University

Hakan Körlü

University of Amsterdam

Technical Editor

Hasan Turan

Ministry of National Education

Journal of Emerging Educational Studies (JEES) is an open-access, peer-reviewed,
free-of-charge scholarly publication.

Manuscripts are licensed under CC BY-NC 4.0

CONTENTS

1	Theorizing Education at the Confluence of Cognition, Culture, and Values: Contemporary Perspectives from Emerging Educational Studies <i>Dilşah Kalay</i>	i-iv
2	The Role of Intercultural Communicative Competence in Willingness to Communicate Among Pre-service English Language Teachers <i>Kübranur Yılmaz, Semin Kazazoğlu</i>	1-24
3	Üstün Yeteneklilerin Eğitimi: Bibliyometrik Bir Analiz <i>Songül Küreci, Cesarettin Küreci</i>	25-49
4	Özel Yetenekli Öğrencilerin Günlük Yaşamda Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi <i>Tarık Olpak, Arda Ege Korkut</i>	50-66
5	Ebeveynlerin Döngüsel Moda Farkındalık Düzeylerinin Çocuklarının Değer Yönelimlerine Etkisinin İncelenmesi <i>Satı Ceylan Oral, Ece Ocaktürk, Ecrin Zeynep Özkan</i>	67-91



Theorizing Education at the Confluence of Cognition, Culture, and Values: Contemporary Perspectives from Emerging Educational Studies

Assoc. Prof. Dr. Dilşah Kalay¹

¹ Kütahya Dumlupınar University, Kütahya, Türkiye

<https://orcid.org/0000-0003-0681-3179>

Cite as: Kalay, D. (2025). Theorizing Education at the Confluence of Cognition, Culture, and Values: Contemporary Perspectives from Emerging Educational Studies. *Journal of Emerging Educational Studies*, 2(2), i-iv. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18075378>

Editorial

DOI: 10.5281/zenodo.18075378

Theorizing Education at the Confluence of Cognition, Culture, and Values: Contemporary Perspectives from Emerging Educational Studies

With this second issue of Volume 2, the Journal of Emerging Educational Studies (JEES) reaffirms its commitment to advancing theoretically grounded, methodologically pluralistic, and socially responsive educational scholarship. The articles collected in this issue collectively engage with foundational questions concerning how learning, teaching, and development are conceptualized in contemporary educational contexts, which are shaped by globalization, diversity, sustainability concerns, and shifting epistemological paradigms. Rather than approaching education as a unidimensional or purely instructional process, the contributions in this issue foreground education as a complex, situated, and value-laden phenomenon that unfolds across formal, informal, and nonformal learning environments.

A unifying feature of this issue is its emphasis on theoretical integration. Across diverse populations and contexts—gifted students, pre-service teachers, parents, and the global research community—education is examined through lenses that intersect cognition, sociocultural interaction, and ethical orientation. In doing so, the studies respond to a growing call within educational research to move beyond reductionist models and toward frameworks capable of capturing the multifaceted nature of learning in the twenty-first century.



Methodological Orientations and Theory - Method Alignment

Before engaging with the thematic contributions of the individual studies, it is worth noting that this issue also reflects significant developments in methodological thinking within educational research. The articles collectively employ quantitative survey designs, mixed-methods approaches, and bibliometric analysis, illustrating a commitment to methodological pluralism grounded in theoretical purpose rather than procedural convention. Such diversity highlights a critical epistemological stance: complex educational phenomena necessitate research designs that are sensitive to both measurable patterns and the contextualized meaning - making processes that underlie them.

The mixed-methods studies included in this issue demonstrate how quantitative findings gain explanatory depth when complemented by qualitative insights, particularly in the investigation of constructs such as intercultural competence, willingness to communicate, and value orientation. At the same time, the bibliometric analysis offers a meta-level methodological lens, enabling reflection on how knowledge in a given field is produced, organized, and circulated. Taken together, these methodological choices reinforce the importance of theory - method alignment in emerging educational studies and contribute to more nuanced and robust forms of academic inquiry.

Rethinking Gifted Education: Cognition, Context, and Domain Specificity

Two articles in this issue make substantial contributions to the theoretical discourse on gifted education by challenging essentialist and monolithic conceptions of giftedness. The study examining gifted high school students' critical thinking skills in daily life situates crucial thinking as a transferable, context-dependent competence rather than as an automatic outcome of high cognitive ability. Drawing implicitly on constructivist and sociocultural perspectives, the study emphasizes the formative role of educational experiences and learning environments in shaping higher-order thinking skills.

The finding that critical thinking levels vary significantly across talent domains, while remaining unaffected by gender or grade level, raises essential theoretical questions regarding domain specificity and instructional differentiation. In particular, the comparatively lower performance observed in the "questioning" dimension highlights the need to reconceptualize gifted education curricula as spaces where inquiry, epistemic curiosity, and reflective thinking are systematically cultivated across all domains, including the arts. This perspective aligns with contemporary gifted education theories that advocate for interdisciplinary learning and the integration of cognitive, creative, and metacognitive processes.

Complementing this micro-level analysis, the bibliometric study of gifted education research offers a macro-theoretical contribution by mapping the intellectual structure of the field. Through its examination of publication trends, citation patterns, institutional productivity, and international collaboration networks, the study situates gifted education



within a global knowledge production system. The prominence of keywords such as equity and giftedness reflects an ongoing shift in paradigm toward more inclusive and socially attuned frameworks.

At the same time, the concentration of scholarly influence within specific countries and institutions invites critical reflection on issues of epistemic authority and representation. From a theoretical standpoint, this study highlights the value of bibliometric approaches not only as descriptive tools but also as instruments for examining the sociopolitical dimensions of academic knowledge production.

Intercultural Communicative Competence and Teacher Agency

The third contribution in this issue addresses a central concern in contemporary teacher education: preparing educators for linguistically and culturally diverse classrooms. By examining the relationship between Intercultural Communicative Competence (ICC) and Willingness to Communicate (WTC) among pre-service EFL teachers, the study advances a theoretically rich understanding of communication as a socially situated and affectively mediated practice.

The strong predictive relationship between ICC and WTC supports theoretical models that conceptualize communication as an emergent phenomenon shaped by cognitive awareness, emotional orientation, and cultural sensitivity. The particular significance of the affective and cognitive dimensions of ICC aligns with sociopsychological and intercultural theories that emphasize empathy, openness, and self-reflection as foundational to communicative agency.

Importantly, this study challenges instrumental views of teacher competence that prioritize the acquisition of technical skills over the relational and ethical dimensions of teaching. By positioning ICC as a core component of teacher preparedness, the research contributes to a growing theoretical discourse that frames teaching as an inherently intercultural, dialogic, and value-infused practice—especially within globalized educational landscapes.

Values Education, Sustainability, and Informal Learning Ecologies

Extending the theoretical scope of the issue beyond institutional settings, the final article examines the relationship between parental awareness of circular fashion and children's value orientations. Grounded in perspectives from values education, sustainability education, and social learning theory, the study conceptualizes learning as an ecological process that unfolds through everyday practices and intergenerational interaction.

The findings reveal a familiar yet theoretically significant tension between knowledge, attitudes, and behavior—one that has long occupied scholars of moral education and educational psychology. While parents may possess substantial awareness of environmental



issues, this awareness does not consistently translate into behavioral change. Nevertheless, parental awareness emerges as a determining factor in children's prioritization of values such as thrift, responsibility, compassion, and respect for nature.

From a theoretical perspective, this study reinforces the argument that values education cannot be confined to formal curricula. Instead, it must be understood as a distributed process shaped by family practices, cultural narratives, and material conditions. By framing circular fashion as both an environmental and moral practice, the study contributes to the expansion of conceptualizations of education for sustainability and highlights the pedagogical significance of informal learning contexts.

Concluding Reflections: Toward an Integrated Theoretical Vision

Taken together, the studies in this issue exemplify the intellectual orientation of the Journal of Emerging Educational Studies: an orientation that values theoretical depth, methodological rigor, and social relevance. Across diverse contexts and populations, the articles converge on a shared insight—that education is a relational, contextual, and ethically grounded endeavor that resists simplistic explanation.

By integrating micro-level analyses of learners and families with macro-level examinations of research systems and theoretical constructs, this issue advances a more holistic vision of emerging educational studies. It invites scholars to engage in interdisciplinary dialogue, to critically examine dominant paradigms, and to develop theoretical frameworks capable of addressing the complexities of contemporary education.

On behalf of the editorial board, I would like to extend my sincere appreciation to the authors for their substantive contributions and to the reviewers for their critical engagement and scholarly rigor. It is our hope that this issue will not only inform ongoing debates but also inspire future research that continues to theorize education in ways that are both intellectually robust and socially meaningful.

Assoc. Prof. Dilşah KALAY

Editor-in-Chief

Journal of Emerging Educational Studies

Volume 2, Issue 2

The Role of Intercultural Communicative Competence in Willingness to Communicate Among Pre-service English Language Teachers

Kübranur Yılmaz^{1a}, Semin Kazazoğlu²

¹ Yeditepe University, İstanbul, Türkiye
<https://orcid.org/0000-0002-2248-4056>

² Yıldız Technical University, İstanbul, Türkiye
<https://orcid.org/0000-0002-0207-720X>

Research Article

DOI: 10.5281/zenodo.18075114

Abstract

Intercultural Communicative Competence (ICC) refers to the ability to communicate effectively and appropriately in intercultural contexts by understanding cultural differences, demonstrating empathy, and adapting to diverse communication styles, while Willingness to Communicate (WTC) is defined as an individual's readiness to engage in communication when given the opportunity. Both concepts are critical for pre-service English as a Foreign Language (EFL) teachers in increasingly multicultural classrooms. Despite the importance of these constructs, limited research has explored the direct relationship between ICC and WTC, particularly within the EFL context. This study addresses this gap by investigating how ICC influences WTC among 164 pre-service EFL teachers at a state university in Türkiye employing Arasaratnam's (2010) Integrated Model of ICC and the International Posture Scale (Mystkowska-Wiertelak & Pawlak, 2016), along with 10 open-ended interview questions. The quantitative findings suggest that ICC significantly influenced WTC, explaining 60% of its variance. Both the affective and cognitive dimensions of ICC were key predictors of WTC. Qualitative insights from interviews illustrate how intercultural experiences enhance adaptability and communication readiness. Accordingly, teachers who possess strong ICC and WTC are better equipped to foster inclusive, communicative classrooms where students from diverse linguistic backgrounds feel empowered to use their languages. Moreover, the research demonstrates that those with higher levels of ICC are more likely to participate in conversations, thus promoting more fluid communication in multilingual settings. This study emphasizes the need for curriculum reforms and professional development to foster ICC, promoting inclusive communication in diverse educational contexts.

Keywords: *intercultural communicative competence (ICC), multicultural education, pre-service EFL teachers, willingness to communicate (WTC)*

Cite as: Yılmaz, K., & Kazazoğlu, S. (2025). The role of intercultural communicative competence in willingness to communicate among pre-service English language teachers. *Journal of Emerging Educational Studies*, 2(2), 1-24.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.18075114>

^a**Corresponding Author:** Kübranur Yılmaz, **E-mail:** nuryilmaz4@gmail.com

INTRODUCTION

English has experienced a remarkable expansion, emerging as a global lingua franca (ELF) due to various historical, political, and economic factors (Ostler, 2011). As a lingua franca, English facilitates communication among individuals from diverse linguistic backgrounds, serving as a tool for non-native speakers in fields like business, academia, and travel (Cogo, 2008). Its role in breaking down language barriers enables effective communication across cultures, promoting intercultural understanding (Marlina, 2017). Therefore, English language education must extend beyond linguistic proficiency to include intercultural communication skills, fostering cultural awareness and sensitivity (Marlina, 2017). Through ELF, individuals can engage in meaningful dialogue, exchange ideas across cultures, and appreciate diverse perspectives, thereby building bridges between communities (Shohamy, 2006).

ELF has also heightened awareness of different English varieties, which, while contributing to creativity, can lead to misunderstandings (Seidlhofer, 2013; Canagarajah, 2012; Jenkins, 2014). Recognizing and embracing these varieties is critical to understanding the role of English in intercultural communication (Seidlhofer, 2013). Accordingly, learners engaging in ELF interactions must adapt their language use based on context to ensure effective communication, requiring both an understanding of communicative needs and the application of appropriate strategies (Bayyurt et al., 2019).

In response to ELF's global spread, the fields of World Englishes and English as an International Language (EIL) have gained prominence in education. These perspectives highlight the importance of acknowledging diverse English varieties and rejecting monolingual biases in teaching and testing (Ojha, 2022; Matsuda & Friedrich, 2011). The shift towards Global Englishes Language Teaching (GELT) advocates for classroom practices that reflect the linguistic diversity of today's globalized world (Rosenhan & Galloway, 2019). Scholars emphasize that pedagogical approaches must evolve to address the cultural and linguistic diversity that EIL represents, offering more relevant educational strategies (McKay, 2018).

Parallel to developments in ELF and GELT, Global Citizenship Education (GCE) has gained prominence for its emphasis on empathy, cultural awareness, and responsibility beyond national boundaries (Tarozzi & Torres, 2016). GCE promotes values such as social justice and intercultural dialogue, which closely align with the affective and attitudinal dimensions of ICC (Reysen et al., 2012; Aydin et al., 2019). Within language education, these perspectives underscore the importance of preparing teachers who are not only linguistically competent but also willing and confident to engage in intercultural communication.

As globalization promotes cross-cultural exchanges, classrooms are becoming microcosms of diversity (Holliday, 2010; Marginson, 2016). In this context, pre-service EFL teachers often encounter students from varied cultural, linguistic, and socioeconomic backgrounds. Effective cross-cultural communication is essential in creating inclusive learning environments (Damnett, 2021), which is why teachers must possess strong Intercultural Communicative Competence (ICC) to address the needs of these heterogeneous classrooms.

Willingness to Communicate (WTC) plays a vital role in language learning, particularly in contexts where learners and teachers communicate in a second language (MacIntyre et al., 1998). Despite the importance of WTC for effective language teaching, there is limited research on the WTC levels of pre-service EFL teachers. Various factors such as individual personality

traits (Öz, 2014), classroom settings, and the pressure to use the native language (L1) may influence a teacher's WTC, potentially diminishing their confidence in using the target language over time. High levels of WTC, as noted by MacIntyre et al. (1998) and Peng (2007), can lead to greater participation in language learning activities and improved communicative competence. Therefore, enhancing WTC among teachers through targeted teacher training is crucial (Gong et al., 2022).

Additionally, incorporating culturally responsive pedagogies into teacher education is essential for developing pre-service teachers' ICC (Byram, 1997; Kramsch, 1993). Through curriculum reforms that emphasize ICC, teachers gain the knowledge, skills, and attitudes necessary to successfully navigate diverse educational settings (Byram, 1997; Kramsch, 1993).

The link between ICC and WTC in pre-service EFL teachers also has profound implications for professional development and teacher education programs. Pre-service teachers undergo formative experiences during their training that shape their pedagogical approaches (Darling-Hammond, 2017; Gudykunts and Kim, 1992). By incorporating ICC and WTC modules into teacher education, future teachers can be better equipped to meet the challenges of globalized classrooms (Fantini, 2009). Teacher education programs that foster intercultural competence offer opportunities for pre-service teachers to gain cultural knowledge and practical skills, enabling them to teach effectively in multicultural environments (Spooner-Lane et al., 2013). Such programs also cultivate a more open attitude toward communication, supporting a teaching workforce that is both culturally aware and capable of fostering cross-cultural dialogue (Fantini, 2009).

Literature Review

Theoretical Framework: Intercultural Communicative Competence (ICC)

The concept of Intercultural Communicative Competence has evolved significantly over time, particularly after Byram's (1997) model, which challenged the traditional notions of communicative competence (CC) in foreign language education. Byram critiqued earlier CC models for their unrealistic expectations of learners aspiring to native-speaker proficiency, which ignored intercultural dimensions of communication. His model introduced key intercultural factors that had previously been overlooked, though it has since faced its own theoretical criticisms and been subject to refinements as new perspectives have emerged.

Hoff (2020) highlights the multidimensionality of ICC, characterizing it as a complex construct that weaves together culture, identity, and language. According to Hoff, ICC is comprised of knowledge, skills, attitudes, and critical cultural awareness. "Knowledge" involves understanding cultural norms, values, and differences. "Skills" refer to the ability to communicate effectively across cultures, including interpreting and negotiating meaning. "Attitudes" emphasize openness, respect, and empathy towards other cultures. Finally, "critical cultural awareness" includes the ability to reflect on one's own cultural biases and assumptions, as well as recognize social inequalities and power dynamics.

Byram (1997) proposed five key components of ICC: attitudes, knowledge, skills, critical cultural awareness, and autonomy. Deardorff's (2006) framework, on the other hand, comprises three dimensions: cognitive, affective, and behavioral, all of which contribute to effective intercultural communication. Additionally, other scholars such as Bennett (1993) with his Developmental Model of Intercultural Sensitivity, and Earley and Ang (2003) with their Cultural Intelligence Model, emphasize a multidimensional approach to developing ICC.

These diverse frameworks illustrate the broad scope of ICC, showing it as a critical competence in navigating today's interconnected world.

The Importance of ICC in Intercultural Communication

ICC is crucial in today's increasingly globalized societies, where individuals from different cultures interact regularly. Deardorff (2011) defines ICC as the ability to engage effectively with individuals from different cultures, highlighting the role it plays in fostering understanding and collaboration across cultural boundaries. Effective intercultural dialogue—defined by Gudykunst and Kim (1992) as the exchange of meaningful and respectful communication across cultures—requires a high level of ICC to minimize misunderstandings and misperceptions.

The development of ICC offers numerous benefits, both for individuals and society. At a personal level, ICC can enhance empathy, tolerance, and adaptability, leading to improved communication skills and a greater capacity to handle unfamiliar situations (Deardorff, 2006). On a broader scale, Kramsch (2013) highlights the role of ICC in fostering economic and political cooperation between nations. By promoting intercultural competence, societies are better equipped to build peaceful and equitable relationships, reducing conflict and fostering mutual respect.

ICC, however, is not just about linguistic competence; it also requires an understanding of cultural differences, self-reflection on personal biases, and the ability to adapt communication styles to various cultural contexts (Deardorff, 2011). Without these skills, individuals may struggle to engage effectively in intercultural interactions, leading to miscommunication, conflict, or missed opportunities for collaboration. Consequently, ICC is an essential skill for both personal and professional success in a multicultural world.

Willingness to Communicate (WTC)

WTC is a fluid and adaptive concept that evolves as new opportunities for second-language communication emerge. MacIntyre and Legatto (2010) describe WTC as a dynamic system that considers both the stable personal characteristics of speakers and observations of their communication behavior.

WTC plays an important role in language learning and the development of language proficiency. Fernández García and Fonseca Mora (2022) found a strong positive correlation between WTC in EFL classrooms and students' speaking abilities, indicating that a greater willingness to communicate may lead to improved language skills. Intercultural communication contexts also differ significantly across cultures, and WTC is influenced by these variations. For example, a study by Gong et al. (2022) compared university students from Pakistan and China, both collectivist cultures, and revealed that Pakistani students exhibited higher levels of ethnocentrism and lower intercultural WTC than their Chinese counterparts. Additionally, males in both groups demonstrated more ethnocentrism, making them less willing to engage in intercultural communication than females. These findings emphasize how cultural factors such as ethnocentrism shape WTC, particularly in intercultural contexts.

Exposure to intercultural experiences and the development of a global perspective (GP) also enhance WTC. Zhao (2010) suggests that students who engage with foreign cultures and develop a GP tend to be more eager to communicate in English. Teachers can actively foster this development by integrating global perspectives into their instruction, thereby increasing

students' WTC and improving their communication skills. Creating supportive and non-threatening English-speaking environments can also encourage students to engage in communication, helping them overcome any anxiety or fear associated with using a second language (Xiao & Qiu, 2022). Additionally, informing learners about the relationship between global perspectives and WTC can lead to sustained language learning.

Affective factors such as confidence, motivation, and the context in which communication takes place also play a significant role in influencing WTC. Yashima et al. (2004) note that these emotional and psychological aspects can either enhance or hinder a learner's willingness to communicate. Therefore, promoting WTC in language and intercultural education requires a diversified approach. Teachers must create an inclusive environment that encourages communication, addresses affective factors, and integrates cultural awareness and global perspectives into language learning. By doing so, learners can develop both the confidence and the competence necessary for successful communication in a second language.

Significance of the Study

Although WTC has been widely examined in learner populations, research focusing on pre-service EFL teachers remains limited. Moreover, studies investigating ICC and WTC have largely treated these constructs independently, leaving their interrelationship underexplored in teacher education contexts. Given that intercultural sensitivity, confidence, and openness may directly influence teachers' readiness to communicate in English, examining the ICC–WTC relationship is particularly important for preparing teachers for globalized classrooms.

Addressing this gap, the present study investigates how different dimensions of ICC (affective, behavioral, and cognitive) relate to and predict WTC among pre-service EFL teachers. By adopting a mixed-methods approach, the study aims to contribute empirical evidence to the literature and offer pedagogical implications for integrating ICC and WTC into teacher education programs. Guided by these objectives, the research will seek to answer the following key questions to uncover the dynamics between ICC and WTC in pre-service EFL teachers:

1. How does the level of ICC (affective, behavioral, cognitive) influence WTC among preservice EFL teachers, and to what extent do these different dimensions predict variations in WTC?
2. What are the perceptions of prospective EFL teachers regarding:
 - a) the factors influencing the development of ICC?
 - b) the nature of ICC concerning its susceptibility to instruction and effective methods to improve it?

METHOD

Data Collection and Participants

In the current study, a mixed-methods design was employed, leveraging both quantitative and qualitative approaches to capitalize on their respective strengths. The quantitative component involved the use of an online survey incorporating the IMICC Scale (Arasaratnam et al., 2010) and the International Posture Scale (Mystkowska-Wiertelak & Pawlak, 2016). The qualitative part encompassed ten open-ended questions delivered through an online platform to a subset of participants from the quantitative phase. This approach enabled a detailed

analysis of individual perspectives, enriching the overall understanding of the research problem (Clark & Creswell, 2008).

To ensure rigor, the study adhered to ethical standards, including obtaining informed consent, maintaining participant anonymity, and securing ethical approval from the relevant institutional review board and ethics committee.

The Setting and Participants

The quantitative phase of the study included 164 preservice EFL teachers from a state university in Turkey, with their demographic distribution detailed in Table 1.

Table 1. Distribution of Participants Across year of study

Grade	n	%
1st	38	23,2
2nd	32	19,5
3rd	47	28,7
4th	47	28,7
Total	164	100

In the qualitative phase, 22 participants were selected from the quantitative sample, comprising 15 females (68.2%) and 7 males (31.8%). Table 2 shows that 95.5% of these participants had not participated in the Erasmus program. Linguistically, 72.7% spoke additional languages, including Arabic, German, and French, while 27.3% reported no proficiency in other languages.

Table 2. Characteristics of Participants

	n	%
Gender		
Female	15	68.2%
Male	7	31.8%
Grade		
1 st	2	9.1%
2 nd	3	13.6%
3 rd	2	9.1%
4 th	15	68.2%
Participating Erasmus Program		
Yes	1	4.5%
No	21	95.5%

Speaking Language	Additional		
Yes	16		72.7%
No	6		27.3%

Data Collection Instruments

Pre-service EFL teachers' ICC levels were assessed using the Integrated Model of ICC (IMICC), developed by Arasaratnam, Banerjee, and Dembek (2010). The IMICC is a 21-item Likert-type scale, where each item is rated from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree) and consists of three subscales aligned with Deardorff's (2006) ICC components: affective, behavioral, and cognitive dimensions.

To ensure the IMICC's validity in our specific context, we conducted principal component analysis followed by confirmatory factor analysis. This process, detailed in the findings section, led to the deletion of some items to better reflect the ICC construct. The revised version of the IMICC included 13 items across the original three subcategories, achieving a Cronbach's alpha value of 0.82, indicating high internal consistency.

For evaluating WTC, International Posture Scale (Yashima, 2002, 2009), later adapted by Mystkowska-Wiertelak and Pawlak (2016), was utilized. This scale measures an individual's readiness for cross-cultural communication through aspects such as intergroup approach-avoidance, interest in international activities, and foreign affairs. Originally a seven-point Likert scale, it was modified to five points, with a Cronbach's alpha of 0.78.

In the qualitative component of the study, semi-structured interviews were conducted with a subset of participants to explore their intercultural communication experiences and perceptions of ICC development. The open-ended nature of these interviews, as recommended by Creswell et al. (2003), provided a deep understanding of the participants' experiences and allowed for a comprehensive exploration of the research questions.

Data Collection

Data collection utilized two distinct Google Forms, each linked to QR codes prominently displayed in classrooms with the assistance of teachers. Students were allocated a specific class session to complete the surveys by scanning the provided QR codes.

The first Google Form comprised three sections: basic demographic information, the Integrated Model of ICC (IMICC) by Arasaratnam, Banerjee, and Dembek (2010), and the International Posture Scale (Yashima, 2002; Mystkowska-Wiertelak & Pawlak, 2016). This form gathered comprehensive data on both ICC and WTC.

The second Google Form was distributed to a smaller group of participants via WhatsApp groups. This form collected demographic information and included ten open-ended questions designed to explore qualitative aspects of participants' experiences and perceptions.

Data Analysis

Quantitative data were analyzed using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) version 22.0. Regression analysis (multiple linear regression) was employed to assess the contribution of ICC to WTC. Prior to regression, preliminary checks were performed to ensure that assumptions were met (normality of residuals, independent errors, multicollinearity, and absence of influential outliers). Qualitative data were analysed with MaxQDA Pro Analytics 2022; themes were generated by two experienced researchers and verified by an independent qualitative expert.

In addition to the regression analysis reported below, the validity and reliability of the adapted instruments were examined using factor-analytic techniques and internal consistency statistics, the full details of which are presented in the Findings Related to Validity and Reliability of Instruments section.

Validity and Reliability of Instruments

To assess the suitability of the dataset for factor analysis, the Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) measure and Bartlett’s Test of Sphericity were conducted. The results indicated adequate sampling adequacy and a statistically significant test of sphericity, confirming that the data were appropriate for factor-analytic procedures (see Appendix A).

Exploratory principal component analyses (PCA) were conducted to examine the construct validity of the adapted ICC instrument and to determine whether the items clustered under the theoretically proposed dimensions. The initial analysis revealed a multidimensional structure exceeding the intended three components. Therefore, items exhibiting weak factor loadings or conceptual inconsistencies—particularly those related to reverse coding—were removed. Following these revisions, a refined three-component structure (affective, cognitive, and behavioral) emerged, explaining approximately 55% of the total variance.

Subsequently, confirmatory factor analysis (CFA) was performed to test the factorial validity of the revised ICC scale. The results demonstrated acceptable to good model-fit indices ($\chi^2/df = 1.75$, CFI = .93, SRMR = .058, RMSEA = .068), indicating that the three-dimensional model provided a satisfactory representation of the data. Standardized factor loadings and inter-factor covariances further supported the construct validity of the instrument (detailed results are presented in Appendix B).

Reliability analyses revealed strong internal consistency, with Cronbach’s alpha coefficients of .83 for the ICC scale and .87 for the WTC scale. Prior to regression analyses examining the predictive relationship between ICC and WTC, assumptions including normality, independence of errors, multicollinearity, and outliers were tested. One outlier was identified and removed, after which all assumptions for regression analysis were met.

FINDINGS

Findings Related to Influence of ICC Level on WTC

RQ 1: How does the level of ICC (affective, behavioral, cognitive) influence WTC among preservice EFL teachers, and to what extent do these different dimensions predict variations in WTC?

Table 3 shows that participants scored highest in the affective dimension of the ICC ($M = 4.10$, $SD = .62$) and lowest in the behavioural dimension ($M = 3.55$, $SD = .61$), indicating the

participants perceive themselves as less competent behaviourally, possibly due to limited experience in intercultural communication.

Table 3. Descriptive Statistics for the Scales

	N	Mean	SD
WTC Overall	164	3,7991	,52922
ICC Affective		4,1026	,62563
ICC Cognitive		3,8780	,69178
ICC Behavioural		3,5467	,61329

After addressing the outlier, the assumptions for regression analysis were confirmed. Multicollinearity was ruled out as none of the independent variables (affective, cognitive, behavioural) showed high correlation (Tolerance > .6, VIF < 1.7), and the Durbin-Watson value of 1.961 confirmed independent errors. The residuals also followed a normal distribution, allowing for a valid regression analysis. The multiple linear regression results ($F(3,160) = 81.560$, $p < .001$, $R^2 = .60$) showed that ICC explains 60% of the variability in WTC scores. Both affective ($B = .535$) and cognitive ($B = .163$) dimensions significantly contributed to WTC, while the behavioural dimension did not.

This suggests that while emotional and cognitive factors play a significant role in shaping participants' willingness to communicate, one cannot determine their WTC solely based on the behavioural component of their ICC. More specifically, ICC dimensions, particularly affective and cognitive components, account for 60% of the variation in WTC scores (refer to Table 3). This suggests that teachers with higher ICC levels are more open to communicating with diverse cultural groups. This finding mirrors Öz's (2014) research, which did not specifically target ICC's effect on WTC but similarly showed that higher personal traits, such as openness, influence communication in multicultural contexts. Ghonsooly et al. (2012) also found that ICC contributes significantly to WTC, reinforcing this study's conclusion. Moreover, Mytskowska-Wiertelak and Pietrzykowska (2011) found that understanding and embracing diverse cultural perspectives not only boosts an individual's international posture but also significantly increases their willingness to engage in meaningful communication across cultural boundaries.

The strong influence of affective and cognitive dimensions on WTC highlights the importance of nurturing both emotional predispositions and cognitive assessments in intercultural interactions. In contrast, the behavioral dimension of ICC was not a significant predictor of WTC, a finding that invites further investigation into the factors that modulate communication behavior in intercultural settings. This aligns with Weaver's (1986) Iceberg Theory, where cognition and affect lie below the surface as key drivers of communication readiness. Theories such as this help illuminate why ICC's cognitive and affective elements have a stronger correlation with WTC compared to behavior alone.

Moreover, the study emphasizes the need for educational institutions to integrate ICC into their curricula through activities like cross-cultural communication exercises and intercultural sensitivity training. Doing so would develop both affective and cognitive dimensions, which, as shown, are essential for fostering WTC.

Findings Related to Factors that Affect ICC Level and WTC

1. RQ 2a: What are the perceptions of prospective EFL teachers regarding the factors influencing the development of ICC?

Participants' views on the factors that affect a person's desire to communicate across different cultural boundaries are given in Table 4.

Table 4. Elements of affected a person's readiness to communicate

Themes	<i>f</i>
open-mindedness	8
curiosity	7
respectful	6
empathy	4
open to communication	3
kindness	2
tolerance	2
self-confident	2
cultural awareness	2
similarity to your own	2
sensitive	1
communication skills	1

According to Table 4, being open-minded, curious, respectful, empathetic, and open to communication are the most frequently mentioned factors by the participants.

In my opinion, it's an individual trait, a matter that depends on the person. I believe that the person needs to be open-minded, respectful (especially in the context of discussing accents or cultures), and should also know how to adapt to their surroundings. (P9)

Openness to intercultural communication is influenced by factors like cultural curiosity, empathy, flexibility, and a willingness to learn. While personal characteristics vary, these traits can enhance readiness for cross-cultural conversations. (P13)

The first criterion, in my opinion, for preparing to engage in intercultural communication is having a basic knowledge about the culture. Additionally, individuals who can ask questions, actively listen, and steer the conversation within that context tend to excel in this area. Moreover, I believe that people

who have not lost their sense of wonder and curiosity about life are also better equipped for intercultural communication. Lastly, the most crucial element is to be respectful. (P1)

I think the most important characteristic must be being open-minded and curious. If you aren't open to new cultures and traditions, if you aren't willing to accept them, then you'll probably have hard time adjusting. (P2)

Participants stated that being polite, tolerant, self-confidence, cultural awareness and establishing similarities with one's own culture are among the important elements in intercultural communication.

I think some people communicate with people who are close to their own cultural background much more easily. But sometimes people are more open to other cultures. I can do both but while doing so I need to be non-judgmental while communicating. (P4)

Tolerance. People first need to understand the spectrum of human behaviour and cultural heritage across humankind and most of the time how a single person can only cover a miniscule portion of that spectrum. This leads to the fact that another person from another culture most likely has vastly different beliefs and rituals. The ability to tolerate to difference is the bedrock of intercultural interaction. The higher the tolerance the better the access to the previously mentioned spectrum. (P8)

Finally, some participants pointed out the importance of accepting differences, being flexible, being an active listener, and not being judgmental or prejudiced.

I think empathy, open-mindedness, curiosity, respect and cultural awareness are the elements. Especially, being an open-minded person is essential. (P12)

Being open to learning about new cultures and accepting the differences is very important. A person's prejudice or too positive feelings for a specific group of people can be effective on the success of the communication. (P14)

Empathy and cultural sensitivity emerged as significant factors influencing WTC, corroborating findings from prior studies (Öz, 2014; Bagui & Adder, 2020; Jiang et al., 2022). Participants highlighted how understanding others' cultural backgrounds aids in overcoming communication barriers and establishing rapport. Mutual respect was also a recurring theme, reinforcing its importance in intercultural communication (Fang & Baker, 2017; Baker, 2015).

However, the complexities of fostering mutual respect in real-world settings became apparent in studies like Sobkowiak (2019), which found that studying abroad may not always yield meaningful intercultural engagement. Furthermore, Fang & Baker (2017) identified challenges in effectively incorporating intercultural citizenship into ELT practices, despite its recognized importance. These contrasting findings suggest that fostering mutual respect and cultural sensitivity in educational settings requires nuanced approaches, considering local contexts and practical challenges.

Findings related to perceptions of prospective EFL teachers on the nature of ICC

RQ 2b: What are the perceptions of prospective EFL teachers regarding the nature of ICC concerning its susceptibility to instruction and effective methods to improve it?

Participants' opinions on whether intercultural communication is a trait that can be taught or improved are given in Table 10.

Table 5. Developing or teaching communication competence

Themes	<i>f</i>
by experiencing or practice	13
having knowledge or information	6
exposure	4
no	2
open minded	1
cross-cultural training	1
empathy	1
listening patiently	1

According to Table 5, 13 participants stated that it could improve with experience and practice, six participants stated that it could improve with knowledge acquisition, and four participants stated that it could improve with exposure.

I do believe practice is the most important to develop it. And the necessary information as well. (P11)

Yes, they just need to read, watch a lot. But it can't happen over a night, as it takes quite a bit of time to do it. May take even years. (P4)

Yes of course, why not? The most important is that children should be exposed to differences between their and other cultures so that they start developing that competence at a very young age. (P15)

Of course it could be developed by maybe observing and practicing more every day. (P3)

It can be developed, I think. By creating chances where people can communicate across cultures may help. The instructor observe or lead the learners if necessary. Another method I use is to read-watch-listen more about different cultures. (P8)

There are also participants who state that they can improve with open-mindedness, intercultural education, empathy and patient listening.

Yes, intercultural communication competence can be taught and developed. Valuable methods include cross-cultural training, immersion experiences, and learning from interactions with people from diverse backgrounds. (13)

I think it can be both taught and developed, as every human being is born with a certain ability, whether in a minimal or a maximal amount, called "empathy". All one must do is to gain insight concerning different cultures. (P21)

It can be both taught and developed over time. That depends on. If you grow up in a society where other cultures are not accepted it's natural to abstain from other people and even hate them. We need to be open hearted and friendly. The environment we grow up doesn't determine who we are. (P10)

Two participants stated that there was no way to learn or develop it.

I think it can only be taught if you have the willingness to do it. Otherwise, I don't think it can be taught and done well. (P2)

I don't think so. Because it depends on the people and their personal traits. (P20)

Participants overwhelmingly agreed on the value of experiential learning in enhancing ICC, which aligns with studies such as Baker (2015) and Kittelman et al. (2023). They underscored the significance of direct engagement with diverse cultures, along with the complementary role of theoretical knowledge. This suggests that practical experiences and academic understanding are both essential for developing intercultural communication competence.

However, skepticism about the teachability of ICC surfaced among a small number of participants, a point also raised by Nguyen et al. (2021), who noted challenges in developing students' intercultural competence in Vietnamese university settings. Despite these doubts, studies such as Fang & Baker (2017) challenge this skepticism, showing that effective curriculum design can foster ICC development.

The study also highlights the importance of open-mindedness, empathy, and patience, indicating that personal traits are interconnected with communication competence. Fostering these attitudes through experiential learning, cross-cultural training, and theoretical instruction may provide a multifaceted approach to enhancing ICC among preservice English teachers.

DISCUSSION AND CONCLUSION

This study demonstrated that ICC significantly affects preservice EFL teachers' WTC. The results showed a strong correlation between ICC and WTC, with affective and cognitive components accounting for 60% of the variance in WTC scores (Table 3). This suggests that preservice teachers with higher ICC levels are more confident and willing to engage in intercultural communication, consistent with the findings of Öz (2014) and Ghonsooly (2012). Poort et al. emphasize that traits such as openness which positively affect an individual's level of cognitive engagement in intercultural contexts (Poort et al., 2021). Specifically, the incorporation of metacognitive skills in conjunction with intercultural training has been proposed to be beneficial in promoting preservice teachers' ICC, as highlighted in recent studies (Haerazi, 2023; Huang, 2023; Erradi & Belhorma, 2024).

Findings related to the first part of the second research question revealed that affective and cognitive dimensions significantly predicted WTC, whereas the behavioral dimension did not. The insignificant role of the behavioral dimension indicates the need for future research exploring contextual variables such as cultural norms and situational factors that may influence behavioral expressions of ICC.

Moreover, empathy and cultural sensitivity were identified as major contributors to WTC and the development of intercultural competence. Participants emphasized the importance of understanding cultural backgrounds, building rapport, and demonstrating mutual respect. These findings align with previous studies highlighting empathy and cultural sensitivity as

key elements in effective intercultural communication (Bagui & Adder, 2020; Jiang et al., 2022; Harper, 2020) and with literature emphasizing the role of mutual respect and intercultural citizenship in ELT (Fang & Baker, 2017; Alptekin, 2002; Baker, 2015; Byram & Wagner, 2018; Huda et al., 2021; Langmann, 2016; Rapanta & Trovão, 2021; Wang et al., 2021). However, differing perspectives exist, with Sobkowiak (2019) and Fang & Baker (2017) suggesting challenges in fostering mutual respect and integrating intercultural components effectively in ELT settings.

The findings related to the second part of the second research question revealed that experiential learning was considered the most influential factor in developing ICC ($f=13$), followed by theoretical knowledge ($f=6$). These outcomes support research highlighting the importance of practical cultural experiences and academic grounding for effective ICC development (Baker, 2015; Kittelman et al., 2023; Medina-Lopez-Portillo, 2013; Hesan et al., 2019).

A minority of participants ($f=2$) expressed skepticism about the teachability of ICC, emphasizing intrinsic motivation—an issue also raised by Nguyen et al. (2021). In contrast, Fang & Baker (2017) argue that intentional pedagogical designs can successfully cultivate ICC. Studies such as Hismanoglu (2011), Jiang et al. (2022), Galante (2015), and Tosuncuoğlu (2019) reinforce the importance of practical experiences, cultural exposure, and theoretical understanding. Additional research (Phuong, 2017; Snigdha, 2022) supports developing open-mindedness, empathy, and active listening as essential elements of ICC.

This study suggests that educators should focus on both language proficiency and intercultural competence, particularly addressing students' emotional and cognitive predispositions towards intercultural interactions. Interventions such as cultural immersion experiences or support programs for students with lower ICC levels could help foster inclusivity and enhance communication skills in multicultural settings. However, it is also important to recognize that ICC development relies on individual factors such as intrinsic motivation, making it essential to complement formal education with self-driven learning and reflection.

PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

One key implication of this study is the challenge to the common assumption that all teachers, especially pre-service EFL teachers, are naturally competent in WTC. While WTC is often presumed to be a given for language teachers, this research highlights the need to actively explore and develop this competency. The study uniquely contributes by showing that WTC is significantly influenced by ICC, which is not always fully integrated into teacher education. This finding suggests that simply being a teacher does not automatically guarantee a high level of WTC, particularly in intercultural contexts, and that both ICC and WTC should be nurtured through targeted interventions.

Furthermore, the study implies that teacher training programs need to rethink their approach to communication skills development. Traditionally, teacher education emphasizes linguistic proficiency and pedagogical knowledge, but this research demonstrates the importance of intercultural skills in fostering WTC. Therefore, curricula should incorporate ICC training to help teachers feel more confident and willing to engage in diverse communicative scenarios, both inside and outside the classroom. By equipping pre-service

teachers with intercultural competence, they can better model effective communication for their students, promoting a more inclusive and open classroom environment.

Another implication is for classroom practice. Teachers who are more aware of the connection between ICC and WTC can intentionally create learning environments that encourage intercultural dialogue and communication among students. This could involve designing lessons that include cross-cultural topics, group discussions with culturally diverse peers, or virtual exchange programs to expose students to different perspectives. These strategies not only enhance learners' language skills but also promote greater WTC by reducing communication anxiety and fostering openness to new cultural experiences.

Lastly, this study's findings suggest that institutions should offer continuous professional development that focuses on both intercultural competence and communication strategies. This would benefit not only pre-service teachers but also in-service educators who may need to enhance their skills in these areas to better support students in increasingly diverse classrooms. By addressing ICC and WTC as intertwined competencies, EFL education can more effectively prepare both teachers and learners for success in global communication contexts.

In summary, this research breaks new ground by challenging assumptions about teacher competence in communication and underlining the critical role of ICC in enhancing WTC, with far-reaching implications for teacher training, curriculum design, and classroom practice.

LIMITATIONS AND RECOMMENDATIONS

While this study provides valuable insights into the relationship between Intercultural Communicative Competence (ICC) and Willingness to Communicate (WTC) there are several limitations to consider. First, the sample size, though sufficient for statistical analysis, was limited to 164 participants from a specific educational context, which may affect the generalizability of the findings to other cultural or linguistic settings. Future research could benefit from a larger and more diverse sample to ensure broader applicability of the results. Additionally, the cross-sectional design of the study limits the ability to draw causal conclusions. Although a significant relationship was found between ICC and WTC, it is unclear whether higher levels of ICC directly lead to increased WTC over time.

Three main recommendations arise from this study. First, longitudinal studies are needed to track the development of ICC and its influence on WTC over time, providing a deeper understanding of long-term impacts. Second, future research should assess the effectiveness of educational interventions aimed at improving ICC, helping to identify best practices for teacher training and curriculum development. Lastly, cross-sectional studies in more culturally diverse settings (e.g., preparatory schools, engineering faculties, or medical schools) could provide further insight into the behavioral aspects of ICC and its impact on communication behaviors.

Acknowledgements

This manuscript is derived from the corresponding author's master's thesis.

Declaration of AI Use

AI tools (e.g., ChatGPT, Grammarly) were used only for language editing and grammar correction. All ideas, analysis, and interpretations are the authors' own.

REFERENCES

- Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT journal*, 56(1), 57-64. <https://doi.org/10.1093/elt/56.1.57>
- Arasaratnam, L., Banerjee, S., & Dembek, K. (2010). The integrated model of intercultural communication competence (IMICC). *Australian Journal of Communication*, 37(3), 103-116.
- Aydin, H., Ogurlu, U., Andrew, K., Masalimova, A. R., Dorozhkin, E. M., & Malygin, A. A. (2019). High school students' perceptions of global citizenship in central public high schools: Implications for teacher educators. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 65. <https://doi.org/10.33788/rcis.65.12>
- Bagui, H., & Zohra Adder, F. (2020). Promoting students' intercultural communicative competence through English literary texts: Students' attitudes and teachers' challenges. *Arab World English Journal (AWEJ) Volume*, 11. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol11no2.7>
- Baker, W. (2015). Research into practice: cultural and intercultural awareness. *Language Teaching*, 48(1), 130-141. <https://doi.org/10.1017/S0261444814000287>
- Bayyurt, Y., Kurt, Y., Öztekin, E., Guerra, L., Cavalheiro, L., & Pereira, R. (2019). English language teachers' awareness of English as a Lingua Franca in multilingual and multicultural contexts. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 5(2), 185-202. <https://doi.org/10.32601/ejal.599230>
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. *Education for the Intercultural Experience*, 2, 21-71.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence (Multilingual Matters)*. Multilingual Matters.
- Byram, M., & Wagner, M. (2018). Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign Language Annals*, 51(1), 140-151. <https://doi.org/10.1111/flan.12319>
- Canagarajah, S. (2012). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. Routledge.
- Clark, V. L. P., & Creswell, J. W. (2008). *The mixed methods reader*. Sage.
- Cogo, A. (2008). English as a Lingua Franca: form follows function. *English Today*, 24(3), 58-61. <https://doi.org/10.1017/S0266078408000308>
- Creswell, J. W., Clark, V. L. P., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed. *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*, 209.
- Damnet, A. (2021). Enhancing pre-service EFL teachers' teaching skill through teacher training: A case study of a university in Thailand. *Advances in Language and Literary Studies*, 12(3), 1-11.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European journal of teacher education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of studies in international education*, 10(3), 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287>
- Deardorff, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. *New directions for institutional research*, 2011(149), 65. <https://doi.org/10.1002/ir.381>

- Earley, P. C., & Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Stanford University Press.
- Erradi, H., & Belhorma, S. (2024). Exploring Intercultural Communicative Competence Among Pre-service EFL Teachers: A Case Study of CRMEF in the Fes-Meknes Region. *Journal of Humanities and Social Sciences Studies*, 6(3), 67-82. <https://doi.org/10.32996/jhsss.2024.6.3.8>
- Fang, F., & Baker, W. (2017). 'A more inclusive mind towards the world': English language teaching and study abroad in China from intercultural citizenship and English as a lingua franca perspectives. *Language Teaching Research*, 22(5), 608-624. <https://doi.org/10.1177/13621688177185>
- Fantini, A. E. (2009). Assessing intercultural competence. *The SAGE handbook of intercultural competence*, 456-476.
- Fernández-García, A., & Fonseca-Mora, M. C. (2022). EFL learners' speaking proficiency and its connection to emotional understanding, willingness to communicate and musical experience. *Language Teaching Research*, 26(1), 124-140. <https://doi.org/10.1177/1362168819891868>
- Galante, A. (2015). Intercultural communicative competence in English language teaching: Towards validation of student identity. *BELT-Brazilian English Language Teaching Journal*, 6(1), 29-39. <https://doi.org/10.15448/2178-3640.2015.1.20188>
- Ghonsooly, B., Khajavy, G. H., & Asadpour, S. F. (2012). Willingness to communicate in English among Iranian non-English major university students. *Journal of language and Social Psychology*, 31(2), 197-211. <https://doi.org/10.1177/0261927X12438538>
- Gong, Y. F., Lai, C., Gao, X. A., Li, G., Huang, Y., & Lin, L. (2022). Teacher cognition in teaching intercultural communicative competence: A qualitative study on preservice Chinese language teachers in Hong Kong SAR, China. *Frontiers in Psychology*, 13, 939516. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.939516>
- Gudykunst, W. B., & Kim, Y. Y. (1992). *Communicating with strangers: An approach to intercultural communication* (Vol. 19). New York: McGraw-Hill.
- Haerazi, H. (2023). Mall integrated with metacognitive skills to promote preservice english teachers' intercultural communicative competence. *Journal on English as a Foreign Language*, 13(2), 581-609. <https://doi.org/10.23971/jeft.v13i2.6536>
- Harper, J. (2020). The teaching of intercultural communicative competence in China: how much help do coursebooks provide?. *Open Journal of Modern Linguistics*, 10(06), 647. <https://doi.org/10.4236/OJML.2020.106040>
- Hesan, M., Setiawan, S., & Munir, A. (2019). Integrated components of intercultural competence in English language teaching at college: case study. *IJET (Indonesian Journal of English Teaching)*, 8(1), 72-80.
- Hismanoglu, M. (2011). An investigation of ELT students' intercultural communicative competence in relation to linguistic proficiency, overseas experience and formal instruction. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(6), 805-817. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.09.001>
- Hoff, H. E. (2020). The evolution of intercultural communicative competence: Conceptualisations, critiques and consequences for 21st century classroom practice. *Intercultural Communication Education*, 3(2), 55-74. <https://doi.org/10.29140/ice.v3n2.264>

- Holliday, A. (2010). Intercultural communication & ideology: SAGE Publications. *Intercultural Communication & Ideology*, 1-240.
- Huang, L. (2023). Developing intercultural competence through a cultural metacognition-featured instructional design in english as a foreign language classrooms. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1126141>
- Huda, M., Mustafa, M. C., & Mohamed, A. K. (2021). Understanding of multicultural sustainability through mutual acceptance: Voices from intercultural teachers' previous early education. *Sustainability*, 13(10), 5377. <https://doi.org/10.3390/su13105377>
- Jenkins, J. (2014). *Global Englishes: A resource book for students*. Routledge.
- Jiang, B., Liu, L., Guo, Z., & Wang, Y. (2022). A study of intercultural communicative competence in ELT. *Advances in Journalism and Communication*, 10(3), 297-306. <https://doi.org/10.4236/ajc.2022.103018>
- Kittelman, F., Kraft, P., & Schmid, E. (2023). Experiential learning during lockdown: a teaching case describing intercultural competency development through the mechanism of reflection using different digital teaching methods. *Journal of International Education in Business*, 16(3), 229-246. <https://doi.org/10.1108/JIEB-06-2022-0044>
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford university press.
- Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57-78.
- Langmann, E. (2016). My way to you: How to make room for transformative communication in intercultural education. *Journal of Philosophy of Education*, 50(2), 233-245. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12203>
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545-562. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x>
- MacIntyre, P. D., & Legatto, J. J. (2011). A dynamic system approach to willingness to communicate: Developing an idiodynamic method to capture rapidly changing affect. *Applied Linguistics*, 32(2), 149-171. <https://doi.org/10.1093/applin/amq037>
- Marginson, S. (2016). *Higher education and the common good*. Melbourne Univ. Publishing.
- Marlina, R. (2017). Practices of teaching Englishes for international communication. In A. Matsuda (Ed.), *Preparing Teachers to Teach English as an International Language* (pp. 100-113). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783097036-009>
- Matsuda, A., & Friedrich, P. (2011). English as an international language: A curriculum blueprint. *World Englishes*, 30(3), 332-344. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2011.01717.x>
- McKay, S. L. (2018). Globalization, English language teaching, and teachers. *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, 1-7. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0705>
- Medina-López-Portillo, A. (2014). Preparing TESOL students for the ESOL classroom: A cross-cultural project in intercultural communication. *TESOL Journal*, 5(2), 330-352. <https://doi.org/10.1002/tesj.122>

- Mystkowska-Wiertelak, A., & Pawlak, M. (2016). Designing a tool for measuring the interrelationships between L2 WTC, confidence, beliefs, motivation, and context. *Classroom-oriented Research: Reconciling Theory and Practice*, 19-37. https://doi.org/10.1007/978-3-319-30373-4_2
- Mystkowska-Wiertelak, A., & Pietrzykowska, A. (2011). L2 willingness to communicate (WTC) and international posture in the Polish educational context. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 1(1), 119-134. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2011.1.1.7>
- Nguyen, L. T. T., Biebricher, C., & Ward, G. (2021). The intercultural dimension in English language teaching: Vietnamese university English teachers' voices. *VNU Journal of Foreign Studies*, 37(6), 63-78. <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnuufs.4691>
- Ojha, L. P. (2022). World Englishes, Monolingual bias, and standardized tests in a multilingual world: Ideologies, practices, and the missing link. *Journal of NELTA*, 27(1-2), 88-105. <https://doi.org/10.3126/nelta.v27i1-2.53197>
- Ostler, N. (2011). *The last lingua franca: The rise and fall of world languages*. Penguin UK.
- Öz, H. (2014). Big five personality traits and willingness to communicate among foreign language learners in Turkey. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 42(9), 1473-1482. <https://doi.org/10.2224/sbp.2014.42.9.1473>
- Peng, J. E. (2007). Willingness to communicate in an L2 and integrative motivation among college students in an intensive English language program in China. *University of Sydney papers in TESOL*, 2(1), 33-59.
- Phuong, V. (2017). Rethinking intercultural communication competence in english language teaching: a gap between lecturers' perspectives and practices in a southeast asian tertiary context. *I-Manager's Journal on English Language Teaching*, 7(1), 20. <https://doi.org/10.26634/jelt.7.1.11404>
- Poort, I., Jansen, E., & Hofman, R. (2021). Cultural intelligence and openness to experiences pave the way for cognitive engagement in intercultural group work. *Journal of Studies in International Education*, 27(2), 277-297. <https://doi.org/10.1177/10283153211042091>
- Rapanta, C., & Trovão, S. (2021). Intercultural Education for the Twenty-First Century: A Comparative Review of Research. In F. Maine, & M. Vrikki (Eds.), *Dialogue for Intercultural Understanding: Placing Cultural Literacy at the Heart of Learning* (pp. 9-26). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-71778-0>
- Reysen, S., Larey, L. W., & Katzarska-Miller, I. (2012). College course curriculum and global citizenship. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 4(3). <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.04.3.03>
- Rosenhan, C., & Galloway, N. (2019). Creativity, self-reflection and subversion: Poetry writing for Global Englishes awareness raising. *System*, 84, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.04.005>
- Seidlhofer, B. (2013). *Understanding English as a lingua franca*. Oxford University Press.
- Shohamy, E. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. Routledge.

- Snigdha, S. S. (2022). Developing intercultural communicative competence in EFL classroom through intercultural materials: necessity and incorporation. *Khulna University Studies*, 1-14. <https://doi.org/10.53808/KUS.2022.19.02.2203-ah>
- Sobkowiak, P. (2019). The impact of studying abroad on students' intercultural competence. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9(4), 681-710. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2019.9.4.6>
- Spooner-Lane, R., Tangen, D., Mercer, L., Hepple, E., & Carrington, S. (2013). Building intercultural competence one "patch" at a time. *Education Research International*, 2013, 1-9. <https://doi.org/10.1155/2013/394829>
- Tarozzi, M., & Torres, C. M. (2016). *Global citizenship education and the crises of multiculturalism: Comparative perspectives*. London: Bloomsbury Academic.
- Tosuncuoglu, I. (2019). Intercultural Communicative Competence Awareness of Turkish Students and Instructors at University Level. *International Journal of Higher Education*, 8(1), 44-54. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n1p44>
- Wang, X., Jiang, L., Fang, F., & Elyas, T. (2021). Toward Critical Intercultural Literacy Enhancement of University Students in China From the Perspective of English as a Lingua Franca. *Sage Open*, 11(2). <https://doi.org/10.1177/21582440211027544>
- Weaver, G. R. (1986). Understanding and coping with cross-cultural adjustment stress, [w:] Cross-cultural Orientation: New conceptualizations and applications, red. RM Paige, Lanham.
- Xiao, Y., & Qiu, X. (2022). A study of the relationship between students' global perspective and willingness to communicate in English at an English medium instruction university in China. *Frontiers in Psychology*, 13, 873766. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.873766>
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86(1), 54-66. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00136>
- Yashima, T. (2009). International posture and the ideal L2 self in the Japanese EFL context. *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, 86(1), 144-163. <https://doi.org/10.21832/9781847691293-008>
- Yashima, T., Zenuk-Nishide, L., & Shimizu, K. (2004). The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language learning*, 54(1), 119-152. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00250.x>
- Zhao, Y. (2010). Preparing globally competent teachers: A new imperative for teacher education. *Journal of teacher education*, 61(5), 422-431. <https://doi.org/10.1177/0022487110375802>

APPENDICES

Appendix A

KMO and Bartlett's Test

Table A1. KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		,802
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1188,399
	df	210
	Sig.	,000

Exploratory Principal Component Analyses (PCA)

To ensure the validation and reliability of the adapted instruments, a series of principal component analyses (PCA) were conducted.

Table A2. Principal Component analysis of ICC Scale items

Component	% of Variance	Cumulative %
1	20,628	20,628
2	10,300	30,928
3	10,162	41,090
4	7,386	48,475
5	6,110	54,586
6	6,079	60,665
7	5,594	66,259

Table A3. Principal Component analysis of ICC after deletion of items

Component	% of Variance	Cumulative %
1	27,653	27,653
2	15,582	43,235
3	12,273	55,507

Appendix B

Item Distribution and Factor Loadings

The remaining 13 ICC items loaded conceptually on three components. Table B1 presents the distribution of scale items across the three subcomponents—Affective, Cognitive, and Behavioral—along with their respective factor loadings.

Table B1. Scale items across subheadings

	Component		
	Affective	Cognitive	Behavioral
item 16	,824		
item 14	,802		
item 19	,788		
item 8	,673		
item 15	,666		
item 2	,575		
item 13		,738	
item 10		,622	
item 17		,594	
item 4		,480	
item 18			,786
item 9			,695
item 21			,527

The conceptual distribution of these items allowed for a confirmatory factor analysis to test whether the instrument produced a statistically viable model, as illustrated in Figure 1.

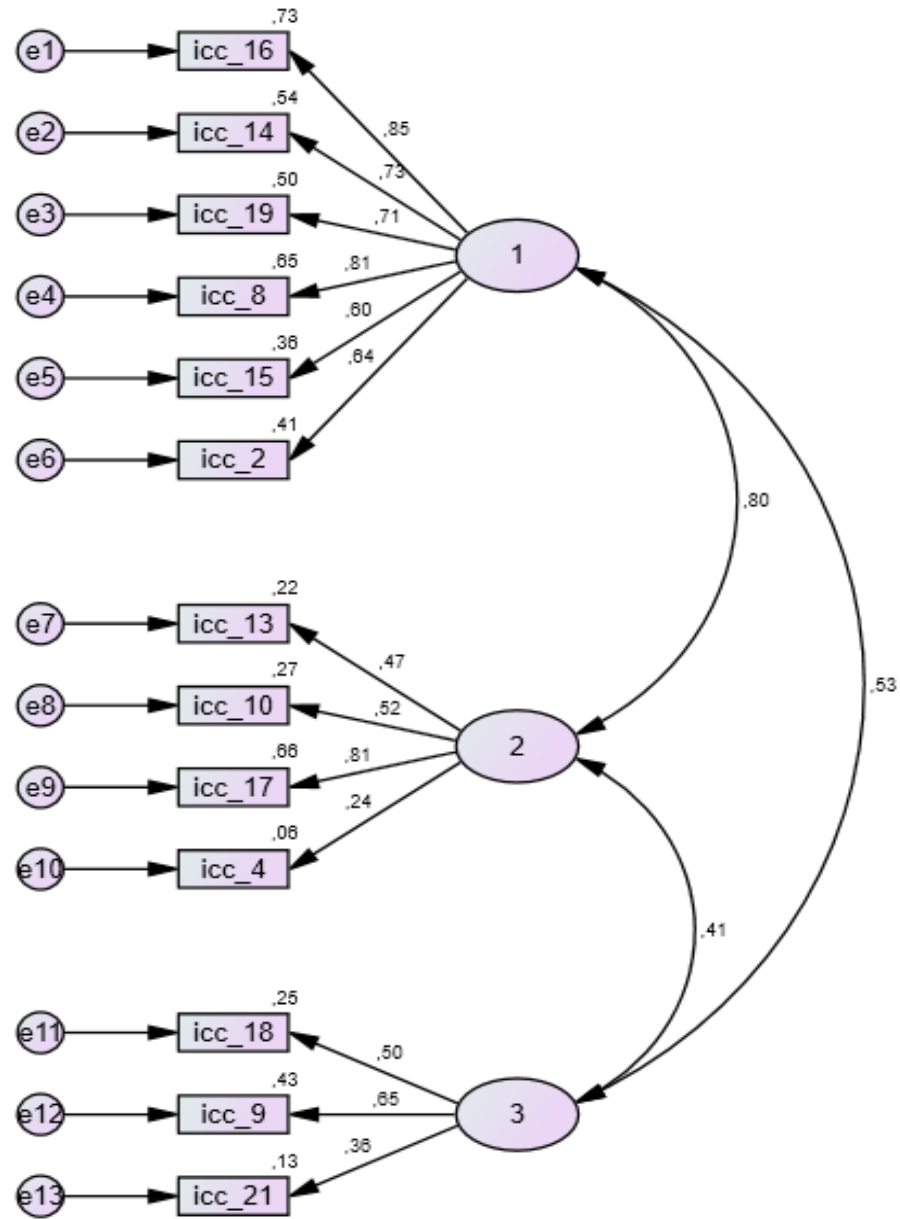


Figure 1. CFA for the three-dimensional version of ICC

Table B2 provides a detailed overview of the model-fit measures for the proposed three-dimensional instrument.

Table B2. Model fit indices of the ICC items

Model	χ^2	df	χ^2/df	p	CFI	SRMR	RMSEA
	108.417	62	1.749	.087	.93	.058	.068

Cut off values: $\chi^2/df < 3.00$; CFI $> .95$; SRMR $< .08$; RMSEA $< .08$; $p > .05$ (Schreiber, Stage & Nora, 2006)

This work is licensed under CC BY-NC 4.0

Üstün Yeteneklilerin Eğitimi: Bibliyometrik Bir Analiz

Songül Küreci^{1a}, Cesarettin Küreci²

¹ Millî Eğitim Bakanlığı, Kütahya, Türkiye
<https://orcid.org/0000-0001-6382-6297>

² Millî Eğitim Bakanlığı, Kütahya, Türkiye
<https://orcid.org/0009-0009-9070-5648>

Araştırma Makalesi

DOI: 10.5281/zenodo.18075173

Özet

Bu araştırma, "üstün yeteneklilerin eğitimi" alanında Web of Science (WoS) veri tabanında yayımlanan makaleleri bibliyometrik analiz yöntemiyle inceleyerek, alanın güncel entelektüel yapısını ve araştırma eğilimlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Betimsel bir araştırma yöntemiyle yürütülen araştırma dâhilinde 309 makale analiz edilmiş ve elde edilen veriler VOSviewer yazılımı aracılığıyla görselleştirilmiştir. Analiz sonuçlarında; yayınların yıllara göre dağılımı, en verimli kurum ve ülkeler, en çok yayın yapan dergiler, makalelerin atıf performansı, ülkeler arası iş birlikleri ve en sık kullanılan anahtar kelimeler belirlenmiştir. Bulgulara göre, 2022 yılı en fazla yayının yapıldığı ve de en yüksek atıf sayısına ulaşılan yıl olarak öne çıkmaktadır. Araştırmada en üretken ülkenin Amerika Birleşik Devletleri (ABD), en üretken kurumun Connecticut Üniversitesi ve en çok yayın yapan derginin ise Journal for the Education of the Gifted olduğu belirlenmiştir. Ülkeler arası iş birliği haritasında ABD ve Avustralya arasındaki bağlantının güçlü olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca, alandaki temel kavramsal çerçeveyi yansıtan en sık tekrarlanan anahtar kelimelerin "gifted education", "giftedness", "equity" ve "gifted and talented education" olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma, üstün yeteneklilerin eğitimi alanına bütüncül bir bakış sunarak ileride alanda gerçekleştirilecek daha odaklı ve derinlemesine araştırmalar için ön bilgi oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Bibliyometrik Analiz, Üstün Yetenekli, Üstün Yeteneklilerin Eğitimi, VOSviewer, Web of Science.

Atıf İçin: Küreci, S., & Küreci, C. (2025). Üstün yeteneklilerin eğitimi: Bibliyometrik bir analiz. *Journal of Emerging Educational Studies*, 2(2), 25-49. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18075173>

Education of the Gifted: A Bibliometric Analysis

Songül KÜRECİ^{1†}, Cesarettin KÜRECİ²

¹ Ministry of National Education, Kütahya, Türkiye
<https://orcid.org/0000-0001-6382-6297>

² Ministry of National Education, Kütahya, Türkiye
<https://orcid.org/0009-0009-9070-5648>

Research Article

DOI: 10.5281/zenodo.18075173

Abstract

This study aims to reveal the current intellectual structure and research trends in the field of "gifted education" by examining articles published in the Web of Science (WoS) database through bibliometric analysis. Within the scope of the research, which was conducted using a descriptive research method, 309 articles were analyzed, and the obtained data were visualized using VOSviewer software. The analysis results identified the distribution of publications by year, the most productive institutions and countries, the journals with the most publications, the citation performance of the articles, international collaborations, and the most frequently used keywords. According to the findings, 2022 stands out as the year with the highest number of publications and the highest citation count. The most productive country was identified as the United States of America (USA), the most productive institution was the University of Connecticut, and the journal with the most publications was the Journal for the Education of the Gifted. In the international collaboration map, the strong connection between the USA and Australia is noteworthy. Furthermore, the most frequently repeated keywords, reflecting the fundamental conceptual framework of the field, were determined to be "gifted education," "giftedness," "equity," and "gifted and talented education." This research provides a holistic overview of the field of gifted education, establishing preliminary knowledge for more focused and in-depth future studies in the area.

Keywords: *Bibliometric Analysis, Gifted, Education of The Gifted, VOSviewer, Web of Science.*

[†]Corresponding Author: Dr. Songül KÜRECİ, E-mail: skureci0601@hotmail.com

GİRİŞ

Üstün yeteneklilik, ortalamanın üzerinde genel yetenek, yaratıcı düşünme ve görev bilincinin dinamik bir etkileşimi olarak tanımlanır (Renzulli, 1978, 1986). Bu bireyler güçlü hafızaya sahip dikkat ve merak seviyeleri yüksek, transfer edebilme yönü güçlü, eleştirel, analitik, yaratıcı düşünebilen bireylerdir (Akkanat, 2004; Ataman, 2007, 2008; Çağlar, 2004; Suveren, 2006). Akranlarına göre daha erken, hızlı, kolay öğrenme ve daha çok bilgiyi depolama özelliği olan üstün yetenekli bireyler (Ataman, 2004; Finley, 2008) erken gelişmiş dil becerisine sahiplerdir ve sözcük dağarcıkları zengindir, okumayı erken yaştan itibaren çoğu zaman da kendi kendilerine öğrenirler ve okumaktan zevk alırlar (Anderson vd., 1985; Çitil, 2016; Davaslıgil ve Leana, 2004; Reis vd., 2004). Öğrenme ve düşünme konusunda büyük avantajları olan (Çitil ve Ataman, 2018) bu bireyler ortalama bireylerden farklı oldukları gibi birbirlerinden de üstün oldukları alan ve düzey açısından farklılık gösterebilirler (Conklin ve Frei, 2015; Gross, 2004; Reis ve Sullivan, 2009; Silverman, 1998). Bu farklılıklar üstün yetenekli bireylerin eğitsel ihtiyaçlarını da farklılaştırmaktadır. Öğrenme hızı, derinliği ve karmaşıklığı gibi çeşitli özellikleri ile akranlarından farklı olan bu bireylerin eğitiminde başarıya ulaşılabilmesi için farklı strateji ve yöntemler uygulanarak yeteneklerini geliştirmelerine fırsat verilmelidir (Şahin, 2015). Üstün yetenekli bireylerin yaşadıkları topluma ve birey olarak kendilerine yararlı olabilmeleri için mevcut okul müfredatının ötesinde olan geliştirilmiş veya zenginleştirilmiş öğretim programlarına ve hizmetlerine ihtiyaçları vardır (Davaslıgil, 1990; Passow, 1981).

Clark (1997) üstün yetenekli bireylerin ihtiyaçlarına göre eğitim görmeleri sonrasında bu bireylerin icatlar ve keşiflerde bulunarak insanlığa hizmette bulunacaklarını, dünya problemlerine akla ve bilime uygun çözüm yolları üreteceklerini ve bilim, teknoloji, sanat gibi alanlarda önemli ilerlemeler olacağını ifade etmiştir. Enç (2005), toplumsal ilerlemenin temelinde yer alan bilim, teknoloji, fikir ve sanat alanındaki hareketliliğin kaynağını üstün yetenekli bireyler olarak görmektedir. Gelişmiş ülkelerde üstün yetenekli bireylerin eğitimi konusuna büyük hassasiyet gösterilmektedir (Çitil, 2018). Üstün yeteneklilerin eğitimi bazı ülkeler ulusal bir öncelik olarak görmektedir. Bilhassa ABD, Kanada ve Avrupa ülkelerinde, Güney Afrika, Güneydoğu Asya ve Avustralya'da önem kazanmaktadır (Oya, 2005). Rusya, ABD, Çin ve İsrail, yetenekli bireyleri çeşitli testler yoluyla tespit etmek ve eğitmek için üniversiteler ve özel okullar açmıştır (Sönmez, 2011). Dünyada üstün yeteneklilere yönelik sistematik eğitimin ilk örneğinin Osmanlı İmparatorluğu'ndaki Enderun Mektebi olduğu görülmektedir (Akkutay, 1984; Alemdar, 2009). Cumhuriyet'in 1923'te ilanından günümüze uzanan süreçte ise üstün yetenekli öğrencilerin eğitime ilişkin geliştirilen uygulamalar; ülkenin siyasi yönelimleri, ekonomik hedefleri, küresel vizyonu ve uluslararası rekabet koşulları doğrultusunda şekillenmiş ya da bu dinamikler tarafından yönlendirilmiştir (Sak vd., 2015). Günümüzde ülkemizde üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi, Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM), Araştırma Geliştirme Eğitim ve Uygulama Merkezi (ARGEM) ve Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM) gibi devlet kurumları tarafından desteklenmektedir. Bu devlet kurumları, öğrencilerin proje odaklı eğitim çalışmalarına katılımını sağlayarak onların yaratıcı yönlerini ve yeteneklerini geliştirmeyi amaçlayan, titizlikle düzenlenen programlar sunmaktadır (Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2015).

Devlet kurumlarının yanı sıra üniversiteler bünyesinde de üstün yetenekli öğrencilere yönelik programlar geliştirilmektedir. Bu bağlamda, Anadolu Üniversitesi bünyesinde 2007

yılında TÜBİTAK desteğiyle kurulan Üstün Yetenekliler Eğitim Programları Uygulama ve Araştırma Merkezi (ÜYEP), 2008 yılından itibaren üstün yetenekli öğrencilere ve ailelerine hizmet vermektedir. ÜYEP, ilköğretim ve ortaöğretim dönemindeki öğrencilerin yeteneklerini keşfetmelerini ve kendilerini geliştirmelerini sağlayan eğitsel ve sosyal bir ortam sunmaktadır. Programlar, öğrencilerin normal eğitim süreçlerini aksatmayacak şekilde üniversite eğitimlerini temel alarak danışmanlık ve çeşitli atölye çalışmaları ile desteklenmektedir (Anadolu Üniversitesi Üstün Yetenekliler Eğitim Programları Uygulama ve Araştırma Merkezi, 2025).

Dünyada ve ülkemizde üstün yeteneklilerin eğitiminin öneminin anlaşılması ile birlikte üstün yeteneklilerin eğitimi üzerine yazılmış akademik çalışmaların sayısı günden güne artmaktadır. Bu çalışmaların her birinin incelendiği ve değerlendirildiği bilimsel araştırmaların üstün yetenekli bireylerin eğitimi ile ilgili izlenecek adımlarda, gerçekleştirilecek çalışmalarda, toplumun geleceğini belirlemede önemli rolü bulunmaktadır. Bu bağlamda üstün yeteneklilikle ilgili alan yazın incelendiğinde çeşitli meta analiz (Kim, 2016; Steenbergen-Hu ve Moon, 2011), doküman inceleme (Ayvaci ve Bebek, 2019; Coşkun vd., 2014; Kadioğlu Ateş ve Mazi, 2017; Nacar, 2017), içerik analizi (Akbacak vd., 2022; Papadopoulos, 2020), derleme ve sistematik derleme çalışmalarına rastlanmaktadır (Coleman vd., 2007; Kim, 2016). Öte yandan alanyazında üstün yetenekliler ile ilgili bibliyometrik çalışmaların sayısı oldukça azdır. Ulusal alanyazında; İki kere farklı bireylere yönelik literatürün görsel olarak incelenmesi (Akkaya ve Ertekin, 2021), üstün yetenekli çocukların sosyal-duygusal problemlerine yönelik araştırmaların bibliyometrik analizi (Baylarova ve Baloğlu, 2023), Üstün zekâlıların kişilik özelliklerine yönelik yapılan araştırmaların bibliyometrik analizi (1957-2020) (Bıçakçı ve Baloğlu, 2021), Özel yetenekli öğrencilerin kariyer gelişimine yönelik araştırmaların bibliyometrik analizi (Çelik vd., 2023), üstün yeteneklilerin eğitiminde zenginleştirme çalışmaları: RStudio ile bibliyometrik bir analiz (Gül ve Ayık, 2023), üstün yeteneklilere yönelik akademik çalışmaların sosyal ağ analizi (Gürten vd., 2019), üstün zekâlı/dehb çalışmaları ile ilgili makalelerin içerik ve bibliyometrik analizleri (Talas vd., 2023), üstün yeteneklilerde yaratıcılık üzerine bir bibliometrik araştırma (Yurtçu vd., 2021) çalışmalarına rastlanılmıştır. Uluslararası alanyazında ise; yaratıcılık ve eğitim: Araştırma literatürünün bibliyometrik bir haritalaması (1975-2019) (Hernández-Torrano ve Ibrayeva, 2020), üstün yetenekli eğitim alanında 60 yılı aşkın araştırmanın durumu ve gelişimi: Dört üstün yetenekli eğitim dergisinin bibliyometrik çalışması (1957-2017) (Hernández-Torrano ve Kuzhabekova, 2019), Meksikalı araştırmacıların üstün yetenekli öğrenciler konusundaki bilimsel verimliliğinin analizi (Sierra vd., 2015) çalışmaları yer almaktadır.

Üstün yeteneklilere yönelik yapılan araştırmalar incelendiği, bu incelemelerin alışlagelmiş alan yazın inceleme yöntemleriyle gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Buna rağmen araştırılan konu alanını kapsayan çalışmaların tespit edilmesinde kolaylıklar sunan ve daha geniş veri ile çalışma fırsatı veren bibliyometrik analiz yöntemiyle gerçekleştirilmiş doğrudan üstün yeteneklilerin eğitimi konulu herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Üstün yeteneklilerin eğitimi alanında yürütülen uluslararası bilimsel araştırmaların bibliyometrik yöntemlerle incelenmesi, mevcut akademik eğilimlerin ve alandaki yenilikçi yaklaşımların belirlenmesine olanak tanır. Bu analizler, bilimsel çalışmalar arasındaki ilişki ve iş birliklerini ortaya koyarak alanın bütüncül bir görünümünü sunar. Dolayısıyla, geleneksel literatür taraması yöntemlerinin yanı sıra bibliyometrik analizler de bu alandaki bilgi birikimini anlamak için kritik bir ihtiyaçtır. Bu araştırma, Web of Science (WoS) veri tabanında yer alan üstün yeteneklilerin eğitimi konulu bilimsel yayınları, zaman kısıtlaması olmaksızın bibliyometrik

analize tabi tutarak alanın makro düzeyde bir haritasını çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda, aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

Üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda uluslararası alan yazınında yayımlanan makalelerin;

- WoS kategorilerine,
- WoS indekslerine,
- Yıllara,
- Yayın dillerine,
- Yayımlandığı kurumlara,
- Yazarlara,
- Dergilere,
- Ülkelere göre üretkenlik dağılımları nasıldır?
- Ülkeler arası bilimsel iş birliği ağı nasıldır?
- Yayınların aldıkları atıf sayılarında yıllara göre farklılık nasıldır?
- En sık tekrarlanan anahtar kelimeler hangileridir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel araştırma modellerinden genel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Karasar'a (2017, s. 111) göre bu model çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak" amacıyla yapılan tarama düzenlemelerini kapsar. Bu bağlamda, üstün yeteneklilerin eğitimi alanındaki bilimsel üretimin bibliyometrik göstergeler aracılığıyla incelenmesi ve mevcut entelektüel yapının haritalanması hedeflenmiştir. Analiz tekniği olarak kullanılan bibliyometri, Pritchard (1969, s.348-349) tarafından bir alanın seyrini ve doğasını yazılı iletişim süreçlerinin nicel analiziyle aydınlatma süreci olarak kavramsallaştırılmıştır. Analizler, Gutiérrez-Salcedo ve arkadaşlarının (2017) sınıflandırmasına paralel olarak, performans analizi ve bilimsel alan analizi (bilim haritalaması) olmak üzere iki ana ekseninde yürütülmüştür. Bu çalışmada üstün yeteneklilerin eğitimi alanındaki WoS veri setinin performans analizinde; WoS kategori ve indeks dağılımı verilmiş ve makaleler yıl, ülke, yazar/lar, kurum, dil, dergi, atıf bilgilerine göre analiz edilmiştir. Üstün yeteneklilerin eğitimi alanında WoS veri setinin bilimsel haritalama analizinde WoS veri tabanından elde edilen verilerin ülkeler arası iş birliği ve ortak kelime analizleri gerçekleştirilmiştir.

Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmada, bibliyometrik verilere ulaşmak için Clarivate Analytics tarafından sağlanan WoS veri tabanı kullanılmıştır. WoS, geniş kapsamlı bilimsel işlevler sunan ve büyük veri setlerine erişim sağlayan bir araştırma aracıdır (Li vd., 2018). Bu özellikleri nedeniyle, WoS bilimsel gelişmeleri izleme, alan içindeki eğilimleri, mevcut durumu ve zaman içindeki değişimleri analiz etme fırsatı sunar. WoS, Science Citation Index Expanded (SCI-Expanded), Social Sciences Citation Index (SSCI), Arts & Humanities Citation Index (A&HCI) ve Emerging Sources Citation Index (ESCI) atıf dizinlerini içerir (Birkle vd., 2020). Clarivate (2023)

tarafından sağlanan bilgilere göre, kullanılan veri tabanı oldukça kapsamlıdır. Platform, 264 disiplini kapsamakla birlikte, fen ve sosyal bilimler için 1900'e, sanat ve beşeri bilimler için 1975'e ve kitaplar için 2005'e kadar uzanan bir arşiv sunmaktadır.

Üstün yeteneklilerin eğitimi alanındaki akademik çalışmalara erişmek için 25.09.2023 tarihinde WoS veri tabanı üzerinde gerçekleştirilen sistematik bir tarama ile yürütülmüştür. Tarama, üstün yeteneklilerin eğitimi alanındaki akademik çalışmaları kapsayacak şekilde iki temel anahtar kelime (gifted education ve talented education) üzerinden yapılmıştır. İlk olarak, WoS çekirdek koleksiyonunda gifted education anahtar kelimesiyle yapılan taramada toplam 663 yayına ulaşılmıştır. Bu yayınların doküman türlerine göre dağılımı incelendiğinde, en yaygın türün 541 yayın ile makale olduğu görülmüştür. Bunu sırasıyla bildiri kitabı (83), derleme makale (32) ve diğer altı farklı yayın türü izlemiştir (14 kitap bölümleri, 10 erken erişim, 10 editoryal materyal, 1 biyografik öge, 1 toplantı özeti, 1 geri çekilmiş yayın). Ayrıca, bu yayınların 75 farklı WoS kategorisine (Education Special, Education Educational Research, Psychology Educational, Linguistics, vb.) dağıldığı tespit edilmiştir. Araştırmanın kapsamını makalelerle, tüm zaman aralığında ve yazar anahtar kelime ile sınırlandırmak amacıyla yapılan ikinci taramada ise “gifted education” anahtar kelimesi kullanılarak 299 makaleye ulaşılmıştır. Talented education anahtar kelimesi ile yapılan üçüncü taramada WoS çekirdek koleksiyonunda 93 yayın tespit edilmiştir. Bu yayınlar arasında da en sık rastlanan doküman türü makale (70) olmuştur. Bu yayın türünü sırasıyla bildiri kitabı (21), erken erişim (2), kitap bölümleri (1), editoryal materyal (1), makaleyi tekrar gözden geçir (1), toplantı özeti (1) takip etmektedir. Bu anahtar kelimeyle ilişkili yayınların 36 farklı WoS kategorisinde (Education Educational Research, Education special, Social Sciences Interdisciplinary, Sociology, Music, vb.) yer aldığı belirlenmiştir. “Talented education” anahtar kelimesiyle gerçekleştirilen son tarama sorgusunda yalnızca makale, yazar anahtar kelime ve tüm zaman aralığını kapsayacak şekilde kısıtlamalar uygulanmış ve 14 yayına ulaşılmıştır. Tarama işlemleri sonucunda elde edilen toplam veri sayısı 313 çalışmadır. Bu çalışmada makalelerin 1992-2023 tarihleri arasında yayınlandığı tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları 37 farklı WoS kategorisinde, 7 farklı dildedir. Araştırmada elde edilen veriler bir havuza alınarak birbirini tekrar eden 4 çalışma araştırma dışında bırakılmıştır. Betimsel gösterimler ve analizler 309 çalışmayla gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1. Tarama Anahtar Kelimeleri

Tarama Anahtar Kelimeleri	Zaman aralığı	Doküman Türü	Dil	WoS Kategorileri	Toplam
gifted education	Tüm zamanlar	Tamamı	Tamamı	Tamamı	663
“gifted education”	Tüm zamanlar	Makale	Tamamı	Tamamı	299
talented education	Tüm zamanlar	Tamamı	Tamamı	Tamamı	93
“talented education”	Tüm zamanlar	Makale	Tamamı	Tamamı	14
Sonuç birleştirme	Tüm zamanlar	Makale	Tamamı	Tamamı	309

Araştırmada, üstün yeteneklilerin eğitimi alanında elde edilen 309 makaleden oluşan veri seti, bibliyometrik analiz için gerekli ön işlemlere tabi tutularak analize uygun hale

getirilmiştir. Bu verilerden şekiller ve tablolar oluşturulmuş; bilimsel ağ analizi ise VOSviewer (Version 1.6.19) yazılımı ile haritalandırılmıştır. VOSviewer, bibliyometrik verilerin analizi ve görsel sunumu için kullanılan bir programdır. Bu program, ortak yazarlık, atıf, ortak atıf, anahtar kelime ortaklığı gibi bibliyometrik ağları oluşturabilir ve görselleştirebilir (Van Eck ve Waltman, 2010).

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, analiz edilen makalelere dair bulgular, araştırmanın soruları doğrultusunda sistematik olarak sunulmuştur.

WoS Kategorileri

Tablo 2, incelenen makalelerin WoS kategorilerine göre dağılımını özetlemektedir. İncelenen 309 makalenin bazılarının birden fazla kategoride yer alması nedeniyle bu alanda yayın yapan kategorilerin toplam sayısının 384 olduğu belirlenmiştir. Tarama sonucunda 37 farklı WoS kategorisi olduğu tespit edilmiştir. Tablo 2, alandaki en yoğun araştırma alanlarını vurgulamak amacıyla, en fazla yayın yapılan ilk beş kategori ile sınırlandırılmıştır.

Tablo 2. Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Konulu Makalelerin WoS Kategorilerine Göre Dağılımı (WoS, Eylül, 2023)

Web of Science Kategorileri (n=37)	(f)	% of 309
Education Special	139	36,20%
Education Educational Research	100	26,04%
Psychology Educational	64	16,67%
Psychology Multidisciplinary	13	3,39%
Social Sciences Interdisciplinary	7	1,82%
Diğer	61	15,89%
Toplam	384	100,00%

Tablo 2 incelendiğinde üstün yeteneklilerin eğitimi alanındaki makalelerin yayımlandığı WoS kategorilerinin başında Education Special (f=139), Education Educational Research (f=100) ve Psychology Educational (f=64) olduğu görülmektedir. Diğer başlığı adı altında yer alan WoS kategorilerinin ise; Environmental Sciences, Geosciences Multidisciplinary, Sociology ... şeklinde olduğu görülmektedir.

WoS Index

Tablo 3'te incelenen makalelerin yayımlandığı WoS indekslerine göre dağılımına yer verilmiştir. 309 makalenin 6 farklı WoS indeksinde toplamda 325 kez yayımlanmış olduğu tespit edilmiştir.

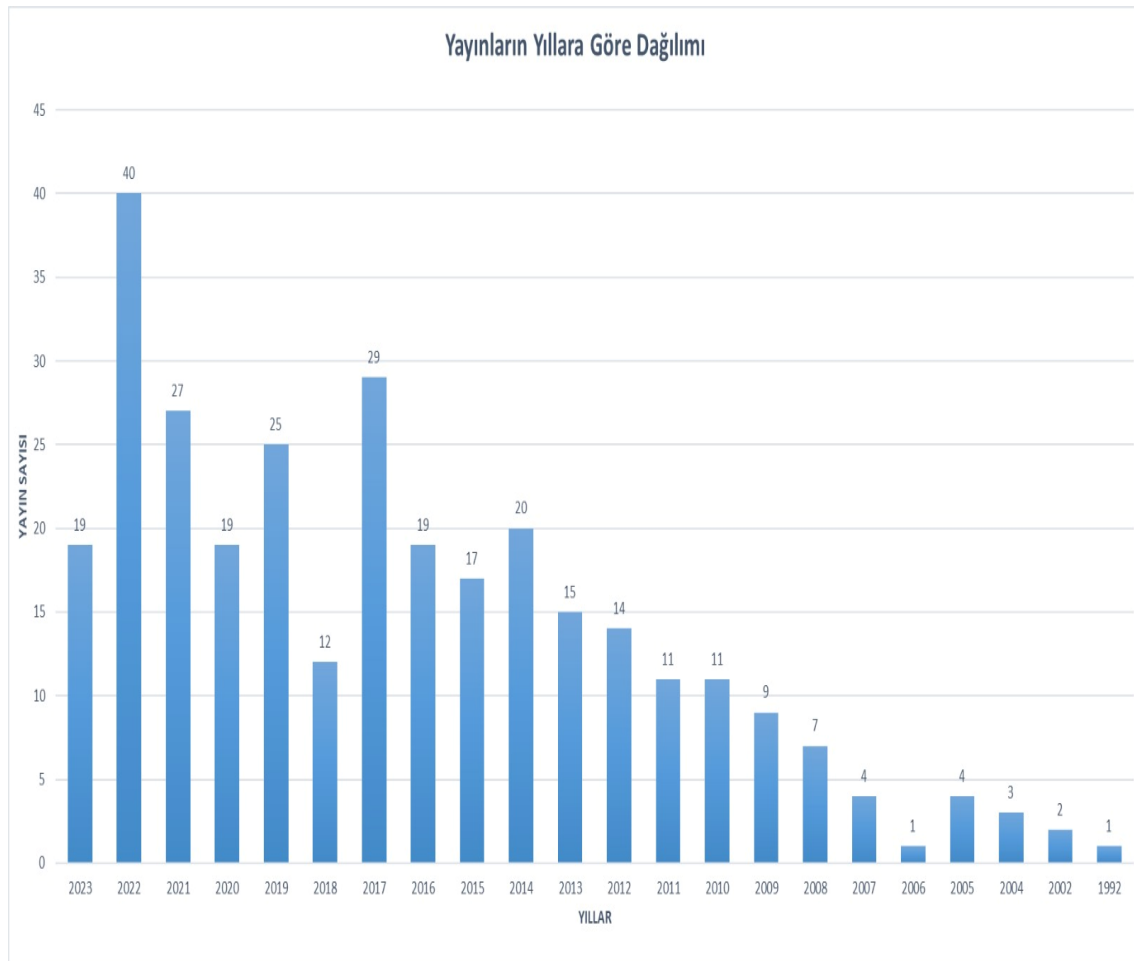
Tablo 3. Üstün Yeteneklilerin Eğitimi İle İlgili Makalelerin WoS İndekslerine Göre Dağılımı (WoS, Eylül, 2023)

Web of Science İndeks (n=6)	(f)	% of 309
Emerging Sources Citation Index (ESCI)	166	51,08%
Social Sciences Citation Index (SSCI)	133	40,92%
Science Citation Index Expanded (SCI-EXPANDED)	10	3,08%
Book Citation Index – Social Sciences & Humanities (BKCI-SSH)	9	2,77%
Arts & Humanities Citation Index (A&HCI)	4	1,23%
Conference Proceedings Citation Index – Social Science & Humanities (CPCI-SSH)	3	0,92%

Tablo 3 incelendiğinde üstün yeteneklilerin eğitimi alanındaki makalelerin yayımlandığı WoS indekslerinin başında ESCI (f=166) ve SSCI (f=133) olduğu görülmektedir.

Makalelerin Yayın Yıllarına Göre Dağılımı

Analiz edilen makalelerin yayın yıllarına göre dağılımı Şekil 1'de görselleştirilmiştir.



Şekil 1. Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Konulu Makalelerin Yıllara Göre Sayısal Dağılımı (WoS, Eylül, 2023)

Şekil 1 incelendiğinde üstün yeteneklilerin eğitimi alanında ilk makalenin 1992 yılında yayımlandığı, en fazla yayın yapılan yılların 2022 (f=40), 2017 (f=29) ve 2021 (f=27) olduğu görülmektedir. Genel olarak şekil incelendiğinde, alandaki makalelerin sayısının yıllar içinde arttığı gözlemlenmektedir. 2023 (f=19) yılında yayın sayısının nispeten düşük olmasının sebebi taramanın 25.09.2023'te gerçekleştirilmiş olmasıyla ve bu tarihten sonraki yayınların analize dâhil edilmemiş olmasıdır.

Makalelerin Yayın Dili

Araştırma kapsamındaki makalelerin yayın dillerine göre dağılımı Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Konulu Makalelerin Yayın Dilleri Dağılımı (Wos, Eylül, 2023)

Yayın Dili	(f)	(%)
İngilizce	297	96,12%
Korece	4	1,29%
Almanca	3	0,97%
İspanyolca	2	0,65%
İtalyanca	1	0,32%
Portekizce	1	0,32%
Türkçe	1	0,32%

Tablo 4'te yapılan analize göre, İngilizce (f=297) alandaki en baskın yayın dili olarak öne çıkmaktadır. Bu sonuç, hem bilimin evrensel dilinin İngilizce olması hem de WoS'un yayın kabul politikaları ile tutarlılık göstermektedir.

Yayımlanan Makalelerin Kurumları

WoS veritabanında yer alan makalelerin hangi kurumlarda yayımlandığına dair dağılım Tablo 5'te gösterilmiştir. İncelenen 309 makalenin bazılarının birden fazla kurumda yayımlanması nedeniyle bu alanda yayın yapan kurumların toplam sayısının 577 olduğu belirlenmiştir. Bu yüksek sayı nedeniyle, Tablo 5'te en az 9 makale yayımı yapan kurumlara yer verilmiştir. Aynı sayıda çalışma yayımlayan kurumlar ise alfabetik sıraya göre listelenmiştir.

Tablo 5. Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Konulu Makalelerin Kurumlar Dağılımı (Wos, Eylül, 2023)

Kurumlar	(f)	% of 309
University of Connecticut	15	2,60%
Purdue University	13	2,25%
University of North Texas	12	2,08%
Duke University	10	1,73%
University of North Carolina	10	1,73%
University System of Georgia	10	1,73%
University of Alabama	9	1,56%
University of Arkansas	9	1,56%

University of Virginia	9	1,56%
University System of Ohio	9	1,56%
Diğer	471	81,63%

Tablo 5 incelendiğinde üstün yeteneklilerin eğitimi alanındaki makalelerin yayımlandığı kurumların başında University of Connecticut (ABD) (f=15), Purdue University ABD (f=13) ve University of North Texas (f=12) olduğu görülmektedir.

Yayımlanan Makalelerin Yazarları

Tablo 6'da WoS'ta yayımlanan makalelerin yazarlarına göre dağılımı gösterilmiştir. İncelenen 309 makalenin bazılarının birden fazla yazar tarafından yazılması nedeniyle bu alanda yayın yapan yazarların toplam sayısının 702 olduğu belirlenmiştir. Bu yazar sayısının fazlalığı nedeniyle, Tablo 6'da en az 4 makalesi olan yazarlara yer verilmiştir. Aynı sayıda çalışma yapan yazarlar alfabetik sıraya göre listelenmiştir.

Tablo 6. Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Konulu Makalelerin Yazarlar Dağılımı (Wos, Eylül, 2023)

Yazar	h-index	(f)	% of 309
Hodges J.	7	8	1,14%
Matthews M. S.	18	8	1,14%
Wai J.	17	8	1,14%
Jolly J. L.	13	7	1,00%
Gentry M.	14	6	0,85%
Mccoach D. B.	36	6	0,85%
Peters S. J.	21	6	0,85%
Warne R. T.	13	6	0,85%
Ziegler A.	15	6	0,85%
Callahan C. M.	21	5	0,71%
Ford D. Y.	22	5	0,71%
Kettler T.	14	5	0,71%
Phillipson S. N.	10	5	0,71%
Preckel F.	36	5	0,71%
Stoeger H.	23	5	0,71%
Tirri K.	22	5	0,71%
Pereira N.	9	4	0,57%
Plucker J. A.	34	4	0,57%
Mun R. U.	10	4	0,57%
Diğer		594	84,62%
Toplam		702	100,00%

Tablo 6 incelendiğinde üstün yeteneklilerin eğitimi alanında en fazla yayın yapan yazarlar arasında J. Hodges (h-index=7), M. S. Matthews (h-index=18) ve J. Wai (h-index=17) öne çıkmaktadır. Her biri bu alanda 8'er makale yayımlamıştır.

Makalelerin Yayımlandığı Dergiler

WoS veritabanında yer alan makalelerin yayımlandığı dergilerin dağılımı Tablo 7'de gösterilmiştir. İncelenen 309 makalenin bazılarının birden fazla dergide yayımlanması nedeniyle bu alanda yayın yapan dergilerin toplam sayısının 316 olduğu belirlenmiştir. Tablo 7'de yalnızca en fazla yayım yapan ilk 5 dergi yer almaktadır.

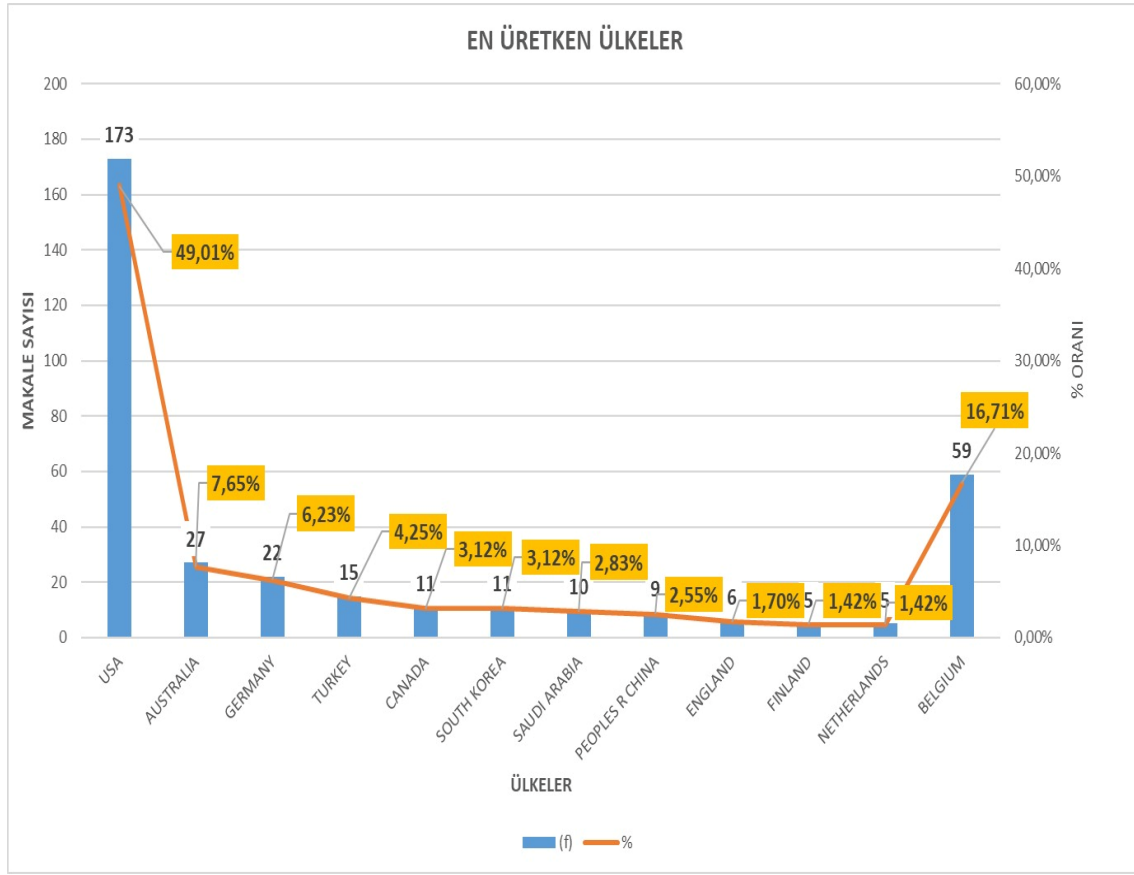
Tablo 7. Üstün Yeteneklilerin Eğitimi İle İlgili Makalelerin Dergilere Göre Dağılımı (Wos, Eylül, 2023)

Dergiler	(f)	% of 309
Journal for the Education of the Gifted	42	13,29%
Gifted Child Quarterly	30	9,49%
Roeper Review a Journal on Gifted Education	28	8,86%
Journal of Advanced Academics	21	6,65%
High Ability Studies	10	3,16%
Diğer	185	58,54%
Toplam	316	100,00%

Tablo 7'deki veriler, üstün yeteneklilerin eğitimi alanındaki yayınlarda en yüksek frekansa sahip dergilerin sırasıyla Roeper Review a Journal on Gifted Education (f=52), Journal for the Education of the Gifted (f=42) ve Gifted Child Quarterly (f=30) olduğunu ortaya koymaktadır.

Makalelerin Yayımlandığı Ülkeler

WoS veritabanında yer alan yayınların ülkelere göre dağılımı Şekil 2'de sunulmuştur. Çalışma alanında toplam 46 farklı ülkeden yayın yapıldığı belirlenmiştir. Ülke çeşitliliğinin yüksek olması sebebiyle, Şekil 2'de sadece en fazla yayın üreten ilk 10 ülkeye yer verilmiştir.

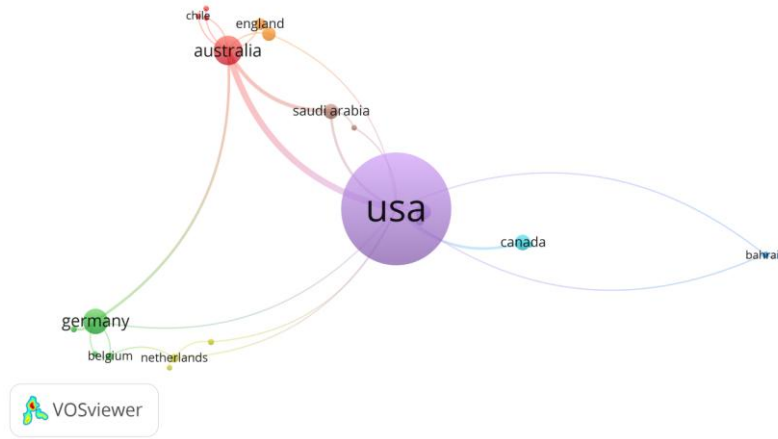


Şekil 2. Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Konulu Makalelerle Yayın Yapan İlk 10 Ülke (Wos, Eylül, 2023)

Şekil 2 incelendiğinde üstün yeteneklilerin eğitimi alanında en fazla yayın yapılan ülkelerin ABD (f=173), Belçika (59), Avustralya (27), Almanya (22) olduğu görülmektedir. Ülkemiz ise 15 yayınlı ilk beş ülke arasında yer almaktadır.

Ülkeler Arası İş Birliği

Şekil 3'te, üstün yeteneklilerin eğitimi konusundaki makalelerin ortak yazarlık analizi üzerinden ülkeler arası iş birliği ele alınmıştır. Haritada, birbirine yakın yerleştirilen ve aynı renkle gruplandırılan yüksek ilişkililik düzeyine sahip bilimsel unsurlar, kümeleşme özelliğini yansıtmaktadır. Haritadaki daireler, analize tabi tutulan bilimsel unsurları temsil etmekte olup, dairelerin boyutları seçilen ağırlık parametresine bağlı olarak bu unsurların önem derecesini göstermektedir. Ağ görselleştirmesinde, bilimsel bir unsurun ağırlığı, belirlenen parametreye bağlı olarak ilgili dairenin boyutu ile temsil edilmekte ve bu durum unsurun görece önemini yansıtmaktadır. İki unsur arasındaki iş birliği ilişkileri çizgilerle gösterilirken, bu çizgilerin kalınlığı ilişkinin gücünü belirtmektedir. Analizde kullanılan temel ağırlık metrikleri arasında bağlantı gücü ve toplam bağlantı gücü yer almaktadır. Bağlantı gücü, bir unsurun diğer bir unsurla olan etkileşim sayısını ifade ederken, toplam bağlantı gücü ise unsurun tüm bağlantılarının toplam gücünü göstermektedir (Van Eck ve Waltman, 2023). Ülkeler bazında yapılan analizde, minimum iki makaleye ve minimum iki atıfa sahip olma şartı belirlenmiştir.

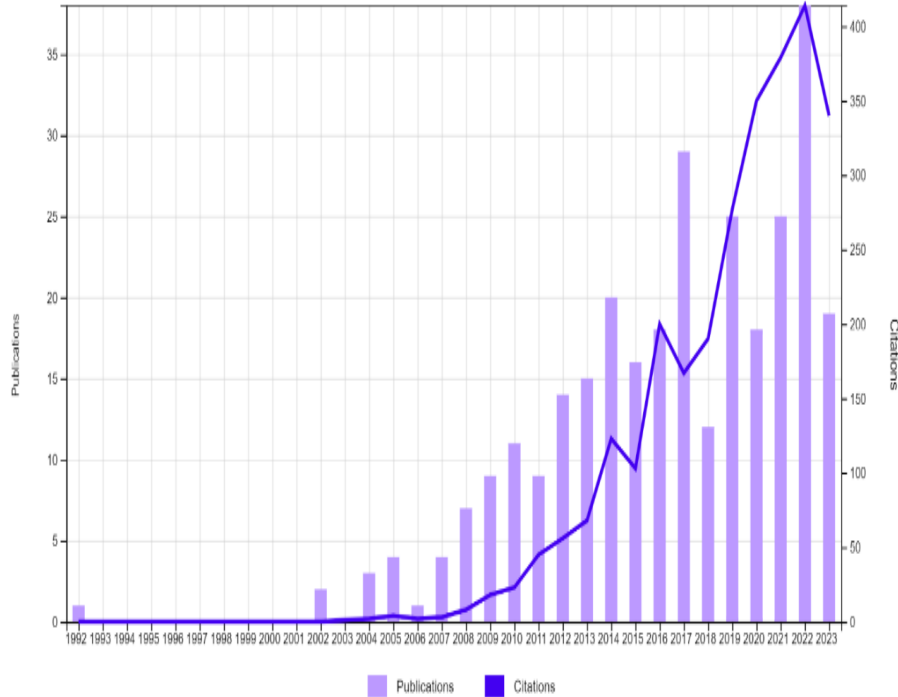


Şekil 3. Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Konulu Makalelerin Ortak Yazarlık Analizinde Ülke İş Birlikleri Haritası (Wos, Eylül, 2023)

Şekil 3, belirlenen eşik değerini karşılayan 25 ülke arasındaki iş birliği ağını göstermektedir. Bu ülkelerin 23'ünün birbiriyle bağlantılı olduğu tespit edilmiş, bağlantısı olmayan iki ülkeden birinin ise Türkiye olduğu belirlenmiştir. Ortak yazarlık ilişkileri, 8 ayrı kümede toplanmış ve toplamda 32 bağlantı çizgisi ile ifade edilmiştir. Ağdaki en güçlü iş birliği Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ile Avustralya arasında gözlemlenmektedir. Ortak yazarlı yayın sayısına göre, ABD (171 makale) en yüksek katkıyı sağlamakta, onu Avustralya (26) ve Almanya (21) takip etmektedir.

Yıllara Göre Atıf Dağılımları

Şekil 4'te WoS'ta yayımlanan makalelerin yıllara göre atıf sayılarına yer verilmiştir.

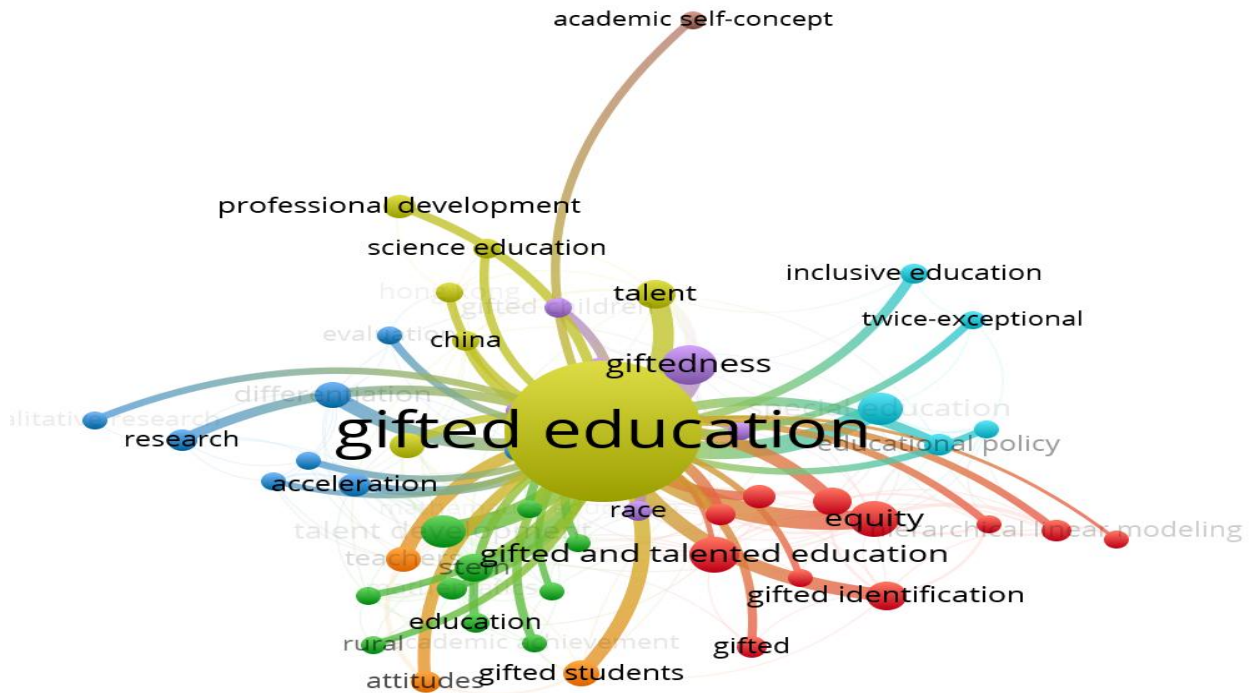


Şekil 4. Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Alanındaki Makalelerin Yıllık Atıf Dağılımı (Wos, Eylül, 2023)

Şekil 4 incelendiğinde üstün yeteneklilerin eğitimi alanındaki makalelerin 1992 yılından itibaren atıf almaya başladığı, 1992 ile 2004 yılları arasında yayımlanan makalelerin atıf almadığı ancak 2004'ten itibaren atıf sayılarının sürekli artış gösterdiği belirlenmiştir. 2022 yılında toplam 414 atıf ile en yüksek atıf sayısına ulaşıldığı tespit edilmiştir. 178 atıf ile en fazla atıf alan makale 2016 yılında Jason A. Grissom ve Christopher Redding tarafından "gifted education, equity, teachers, race, school context" anahtar kelimeleriyle yazılan ve "American Educational Research Association (AERA)" dergisinde yayımlanan "Discretion and Disproportionality: Explaining the Underrepresentation of High-Achieving Students of Color in Gifted Programs" başlıklı makaledir. Şekil 4, üstün yeteneklilerin eğitimi alanındaki yayınların atıf almaya 1992 yılında başladığını göstermektedir. 1992-2004 yılları arasında yayımlanan makalelerin atıf almadığı, ancak 2004 yılından itibaren atıf sayılarında sürekli bir artış eğilimi gözlemlenmiştir. 2022 yılında toplam 414 atıf ile en yüksek atıf sayısına ulaşıldığı tespit edilmiştir. Alanın en çok atıf alan makalesi (178 atıf), Jason A. Grissom ve Christopher Redding'in 2016 yılında American Educational Research Association (AERA) dergisinde yayımlanan "Discretion and Disproportionality: Explaining the Underrepresentation of High-Achieving Students of Color in Gifted Programs" başlıklı çalışmasıdır. Bu makale, "gifted education, equity, teachers, race, school context" gibi anahtar kelimelerle ilişkilidir.

En Çok Tekrarlanan Anahtar Kelimeler

Üstün yeteneklilerin eğitimi alanındaki makalelerde toplam 971 farklı anahtar kelime belirlenmiştir. Bu anahtar kelimelerden en az dört kez tekrarlanan 51 anahtar kelimeye ait ortak kelime ağ analizi Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Konulu Makalelerde En Çok Tekrarlanan Anahtar Kelimeler (Wos, Eylül, 2023)

Üstün yeteneklilerin eğitimi alanındaki makalelerin ortak kelime ağ analizi (Şekil 5), anahtar kelimelerin 8 farklı küme etrafında toplandığını ortaya koymaktadır. Bu kümelerde en sık kullanılan anahtar kelimeler sırasıyla "gifted education (267), giftedness (21), equity (17)

ve gifted and talented education (17)" olarak belirlenmiştir. Bağlantı gücü açısından ise en güçlü kelimeler "gifted education (290), giftedness (42), equity (38), talent development (35) ve talent (27)" şeklinde sıralanmaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma, WoS veri tabanında üstün yeteneklilerin eğitimi alanında yayımlanan makalelerin bibliyometrik analizine odaklanmıştır. Analiz kapsamında WoS kategorileri, indeks bilgileri, yayın yılı, dili, yazarlar, kurumlar, dergiler, ülkeler, ülkeler arası iş birliği ağları, yıllara göre atıf dağılımları ve anahtar kelime gibi veriler incelenmiştir. Bu veriler tablo ve şekillerle görselleştirilmiş ve bibliyometrik analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda 309 makalenin 37 farklı WoS kategorisinde yer aldığı, bunların en çok Education Special, Education Educational Research ve Psychology Educational kategorilerinde yayımlandığı ortaya çıkmıştır. Bu durum üstün yeteneklilik teriminin eğitim ile iç içe geçen yapısını yansıtmaktadır (Hernández-Torrano ve Kuzhabekova, 2019). Ayrıca üstün yetenekli bireylerin eğitimi üzerine yapılan çalışmaların daha çok pedagojik düzelenmelere, müfredat farklılaştırmasına ve öğretim stratejilerine odaklandığını; psikolojik süreçlerin ise ikincil olarak ele alındığını düşündürmektedir. Eğitim psikolojisi odaklı araştırmaların nispeten daha az olması üstün yeteneklilerin bilişsel ve duyuşsal gelişim süreçlerinin genellemeci yaklaşımlar yerine daha özgül değerlendirilmesi gerektiğinden (Baykoç Dönmez, 2009) kaynaklanıyor olabilir.

WoS indekslerine göre, ESCI ve SSCI indekslerinde yayımlanan makalelerin sayısının daha fazla olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ortaya çıkan bir diğer bulgu ise, üstün yetenekliler alanında en fazla yayım yapan dergilerin bu iki indeks içinde yer aldığıdır. ESCI indeksinde Journal For The Education of The Gifted, Roeper Review: A Journal on Gifted Education, Journal of Advanced Academics gibi dergiler bulunurken, SSCI indeksinde ise Gifted Child Quarterly ve High Ability Studies dergileri öne çıkmaktadır. Araştırma, 1992-2023 yılları arasında yayımlanan 309 makaleyi kapsamaktadır ve 2022 yılında 40 makale ile en yüksek yayım sayısına ulaşıldığı gözlemlenmiştir. Yayınların yıllara göre dağılımı, zaman içinde artan bir eğilim sergilemektedir. Bu durum dünya genelinde üstün yeteneklilerin eğitiminin öneminin artan bir şekilde anlaşılmasıyla birlikte, makale sayılarının da yıldan yıla arttığını düşündürmektedir. Elde edilen bu sonuç üstün yetenekliler üzerine yapılan önceki çalışmaların bulgularını desteklemektedir (Baylarova ve Baloğlu, 2023; Bıçakçı ve Baloğlu, 2021; Gürlen vd., 2019). 2018-2020 yılları gibi bazı yıllarda da yayım sayılarında düşüşler yaşanmıştır. Bu dalgalanmaların sebeplerinin küresel salgın, ekonomik kriz, akademik konulardaki öncelik değişimi, dergi politikalarında yaşanan değişimler olduğu düşünülmektedir.

En fazla yayım yapılan dillerin İngilizce, Korece ve Almanca olduğu görülmektedir. ABD, Avustralya ve Almanya ise alanda en fazla yayım yapan ülkelerdir. Alanyazın incelendiğinde, çoğu araştırmada en yaygın yayım dilinin İngilizce olduğu ve en fazla yayımın ABD'de yapıldığı tespit edilmiştir (Baylarova ve Baloğlu, 2023; Bıçakçı ve Baloğlu, 2021; Gürlen vd., 2019). En fazla yayım yapan ülkelerden ABD ve Avustralya da resmi dilin İngilizce olması, küresel bir dil olması ve veritabanlarında yer alan dergilerin de çalışmaları İngilizce olarak yayımlaması bu sonuç üzerinde etkilidir. Korece ve Almanca gibi dillerdeki yayınlar ise yerel araştırmacıların kendi ülkelerinin eğitim politikalarını yansıttığı tematik çalışmalarla sınırlı kalmıştır. Bu durum bu ülkelerde WoS indeksli yerel yayınların azlığını düşündürmektedir.

Araştırmada alanda 577 kurum arasında en çok yayım yaparak alana katkıda bulunan kurumların University of Connecticut, Purdue University ve University of North Texas olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda alandaki en üretken yazarlar J. Hodges, J. Wai, M. S. Matthews, J. L. Jolly ve M. Gentry'dir. Bu yazarlardan Hodges'in University of North Texas çalıştığı, Gentry'nin Purdue Üniversitesinde çalışmalarına devam ettiği tespit edilmiştir. Alanda en üretken olan üç üniversitenin de ABD'de yer aldığı görülmektedir. Bu durum ABD'nin üstün yeteneklilerin eğitimi alanında diğer ülkelere nazaran daha duyarlı bir tutum sergilediğini ve bu alana yönelik akademik ve politik ilgisinin daha yoğun olduğunu ortaya koymaktadır. Mevcut araştırma bulguları, üstün yetenekliler alanında daha önce gerçekleştirilen çalışmaların sonuçlarıyla uyumludur ve bu çalışmalar tarafından desteklenmektedir (Baylarova ve Baloğlu, 2023; Bıçakçı ve Baloğlu, 2021; Gürlen vd., 2019).

Üstün yeteneklilerin eğitimi alanında ülkeler arası iş birliğini saptamak amacıyla VOSviewer yazılımı ile ortak yazarlık analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda, 23 ülkenin 32 bağlantı kurduğu bir ağ haritası ortaya çıkmış ve bu ülkeler 8 farklı kümede gruplanmıştır. Yayın üretkenliği açısından yapılan incelemede, ABD, Belçika, Avustralya ve Almanya'nın en önde gelen ülkeler olduğu tespit edilmiştir. ABD'nin alandaki baskınlığı üstün yetenekli eğitim politikaları, üniversite ve kamu arasındaki güçlü iş birliği, köklü dergiler ve National Association for Gifted Children (NAGC) gibi özel fonlanan örgütlerle açıklanabilir. İkinci sırada yer alan Belçika'nın üretken olması ise eğitim sistemi ve akademik hareketlilikle açıklanabilir. Aynı zamanda bu ülkelerin atıf sayılarının da yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte alanda en üretken ve en etkili olan bu üç ülkenin toplam bağlantı güçlerinin de diğer ülkelere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum bu ülkelerin ortak yazarlı iş birlikli yürüttükleri çalışmaların fazla olduğu anlamına gelmektedir. ABD'nin 12 ülke ile bağ kurduğu ve bu ülkelerden en çok da Avustralya ile birlikte ortak yazarlı çalışma ürettikleri görülmektedir. Bu durum üzerinde her iki ülkenin de aynı dili konuşuyor olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Ancak İngilizce konuşulan Kanada ve İngiltere gibi ülkelerle ortak yayın sayısının az olması aynı dili paylaşmanın bilimsel iş birliği için kolaylaştırıcı olsa da tek belirleyici etken olmadığını düşündürmektedir. Bu sebeple akademik hareketliliğin, araştırma fonlarının kaynak odaklı dağılımın, kurumlar arası stratejik ortaklıklar gibi etkenlerinde bilimsel iş birliği üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada üstün yeteneklilerin eğitimi alanında en çok tekrarlanan anahtar kelimelerin "gifted education, giftedness, equity, gifted and talented education" olduğu görülmekte bu durum araştırma eğilimlerinin üç temel ekseninde yoğunlaştığını göstermektedir. Üstün yeteneklilerin eğitimi alanında temel kavramları temsil etmeleri sebebiyle alan yazında sıkça yer almaktadır. Bilhassa "equity" ve gifted education" terimlerinin çağdaş eğitim yaklaşımlarında kapsayıcılık ve bireyselleştirilmiş öğretim gereksinimlerini vurgulamaları ve bu kelimelerin veri tabanlarında standart tanımlayıcılar olarak yer almaları araştırmalarda görünürlüklerinin artmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Bağlantı gücü en yüksek olan anahtar kelimelerin ise "gifted education, giftedness, equity, talent development ve talent" olduğu görülmektedir. Bu sonuç üstün yeteneklilerin eğitimi üzerine yapılan çalışmaların genel eğilimlerinin tespit edilen bu kelimeler üzerinde yoğunlaştığını ifade etmektedir. Kavramsal yapının ortaya konulması araştırma alanına yeni ilgi gösteren araştırmacılar için yön belirleyici olacaktır.

SINIRLILIKLAR

Bu araştırmada bibliyometrik analiz sadece WoS veri tabanında yer alan yayınlarla sınırlandırılmıştır. Scopus, ERIC, PubMed, Dimensions gibi veri tabanlarında yer alan yayınlar bu analize dâhil edilmemiştir. Ayrıca WoS'un yüksek kalite kriterleri ve disiplinler arası indeksleme yetisi avantajlı olmakla birlikte, veri tabanının dergi kapsamı sınırlı kalabilmektedir. Araştırma WoS veri tabanında 25 Eylül 2023 tarihinde gerçekleştirilen taramalara dayanmaktadır ve bu tarihten sonra yayımlanan çalışmalar analiz dışında tutulmuştur. Araştırmada yalnızca WoS Core Collection "yazar anahtar kelime" kısıtı yapılarak ve "makale" türündeki çalışmalar analize dâhil edilmiştir. Bildiriler, kitap bölümleri ve diğer belge türleri hariç tutulmuştur. Yapılan taramada "gifted education" ve "talented education" anahtar kelimeleri ile elde edilen çalışmalar incelenmiştir. Alana ilişkin farklı terimlerle yayımlanmış çalışmalar analiz dışında bırakılmıştır. Bilimsel ağ haritaları sadece VOSviewer paket programı ile oluşturulmuştur. Ülkeler arası iş birliği yalnızca ortak yazarlık üzerinden değerlendirilmiş olup kurumlar arası projeler ve konferans iş birlikli çalışmalar dikkate alınmamıştır. Atıf sayıları WoS veri tabanında indekslenen atıflarla sınırlı tutulmuş, Google Scholar gibi kapsamlı platformlardan alınan atıflar değerlendirilmemiştir.

ÖNERİLER

WoS'un sınırlılıkları düşünüldüğünde Scopus, ERIC veya Dimensions gibi veri tabanları; farklı coğrafyalardaki yayınları ve açık erişimli dergileri kapsayarak daha geniş veri havuzları sunabilir. Bu nedenle gelecekte yapılacak bibliyometrik çalışmaların birden fazla veri tabanını kapsayacak biçimde kullanılması önerilmektedir. VOSviewer programı dışında CiteSpace, Bibliometrix-R gibi farklı programlarla aynı veri setlerinin yeniden analiz edilmesi ve daha derinlemesine ağ ilişkileri ve tema gelişimleri sunabilir. Türkiye'nin uluslararası ortak yazarlı yayınlarda düşük bağlantı gücüne sahip olması, bu alandaki bilimsel iş birliklerinin artırılmasını zorunlu kılmaktadır. Özellikle ortak araştırma projeleri ve akademik değişim programları bu bağlamda stratejik öneme sahiptir. Üstün yetenekli bireylerin eğitimi alanında yapılan araştırmaların eğitim politikaları üzerindeki yansımaları sistematik bir biçimde içerik ve etki analiziyle incelenmesi gerekmektedir. BİLSEM ve ARGEM merkezlerinin akademik çıktıları ayrıca ele alınmalıdır.

Çıkar Çatışması Beyanı

Bu çalışmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır ve destek alınmamıştır.

Yapay Zekâ Kullanım Beyanı

Bu çalışmada bazı İngilizce çevirilerde yapay zekâdan minor yardımlar alınmıştır.

REFERENCES

- Akbacak, A., Cebeci, N. ve Fazlıoğlu, Y. (2022). Üstün yetenekliler alanına yönelik lisansüstü tezlerin (2018-2021) başlıklarının incelenmesi: İçerik analizi örneği. M. Coşgun Ögeyik ve K. Uzun (Eds.), *Sosyal bilimlerde dil, toplum, tarih, ekonomi ve siyaset-4* (ss. 59-76) içinde. Özgür Yayınları.
- Akkanat, H. (2004). Üstün veya özel yetenekliler. M.R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili. (Eds.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler* (s. 169-194) içinde. Çocuk Vakfı.
- Akkaya, G. ve Ertekin, P. (2021). İki kere farklı bireylere yönelik literatürün görsel olarak incelenmesi: Bibliyometrik bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 492-517. <https://doi.org/10.9779/pauefd.706012>
- Akkutay, Ü. (1984). *Enderun mektebi*. Gazi Üniversitesi Basımevi.
- Alemdar, M. (2009). *Erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde ebeveyn, öğretmen ve uzman görüşlerinin karşılaştırılması* (Yayın No. 333513) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Anadolu Üniversitesi Üstün Yetenekliler Eğitim Programları Uygulama ve Araştırma Merkezi (ÜYEP). (2025). *Hakkımızda*. <https://uyep.anadolu.edu.tr/hakkimizda>
- Anderson, M. A., Tollefson, N. A. & Gilbert, E. C. (1985). Giftedness and reading: A cross-sectional view of differences in reading attitudes and behaviors. *Gifted Child Quarterly*, 29(4), 186-189. <https://doi.org/10.1177/001698628502900411>
- Ataman, A. (2004). Üstün zekâlı ve üstün özel yetenekli çocuklar. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili (Haz.), *Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi seçilmiş makaleler* içinde (ss. 155-168). Çocuk Vakfı Yayınları
- Ataman, A. (2007). Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim* içinde (ss. 172-194). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Ataman, A. B. (2008). *Üstün yetenekli çocuklarda aile ortamının bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi: İstanbul BİLSEM örneği*. (Yayın No. 226229) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ayvacı, H. ve Bebek, G. (2019). Türkiye’de üstün zekâlılar ve özel yetenekliler konusunda yürütülmüş tezlerin tematik incelenmesine yönelik bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(45), 267-292. <https://doi:10.9779/PUJE.2018.233>
- Birkle, C., Pendlebury, D. A., Schnell, J. & Adams, J. (2020). Web of Science as a data source for research on scientific and scholarly activity. *Quantitative Science Studies*, 1(1), 363–376. https://doi:10.1162/qss_a_00018
- Baykoç Dönmez, N. (2009). *Üstün ve özel yetenekli çocuklar ve eğitimleri*. Morpa Yayınları.
- Baylarova, S. ve Baloğlu, M. (2023). Bibliometric Analysis of Research on Social-Emotional Problems in Gifted Children. *Toplum, Eğitim ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 1-11. <https://doi:10.5281/zenodo.7881761>
- Bıçakçı, M. ve Baloğlu, M. (2021). Üstün zekâlıların kişilik özellikleri üzerine yapılan araştırmaların bibliyometrik analizi (1957-2020). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(Özel Sayı), 125-157. <https://doi.org/10.19171/uefad.845218>
- Clark, B. (1997). *Growing up gifted* (5. baskı). Prentice-Hall, Inc.

- Coleman, L. J., Guo, A., & Dabbs, C. S. (2007). The state of qualitative research in gifted education as published in American journals - An analysis and critique. *Gifted Child Quarterly*, 51(1), 51-63. <https://doi:10.1177/0016986206296656>
- Conklin, W. & Frei, S. (2016). *Üstün zekalı ve yetenekliler için eğitim programının farklılaştırılması*. Özgür Yayınları.
- Coşkun, İ., DüNDAR, Ş. ve Parlak, C. (2014). Türkiye’de özel eğitim alanında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (2008-2013). *Ege Eğitim Dergisi*, 5(2), 375-396. <https://doi.org/10.12984/eed.49993>
- Çağlar, D. (2004) Üstün zekâlı çocukların özellikleri. M.R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili. (Haz.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler içinde* (ss. 111–125). Çocuk Vakfı.
- Çelik, C., Kaymakçı, G. ve Can, Ş, (2023). Özel yetenekli öğrencilerin kariyer gelişimine yönelik araştırmaların bibliyometrik analizi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 68-82. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1206389>
- Çitil, M. (2016). *Üstün yetenekli öğrencilere sunulan olumlu davranışsal destek temelli problem davranışları önleyici sınıf yönetimi uygulamaları: Eylem araştırması* (Yayın No. 450127) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi
- Çitil, M. (2018). Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitimi politikalarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 1, 143-172. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/40518/480017>
- Çitil, M. ve Ataman, A. (2018). İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin davranışsal özelliklerinin eğitim ortamlarına yansımaları ve ortaya çıkabilecek sorunlar. *GEFAD/GUJGEF* 38(1), 185-231. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/462740>
- Davaslıgil, Ü. (1990). Üstün çocuklar. *Yaşadıkça Eğitim*, 13(4), 1-48. <https://openaccess.iku.edu.tr/server/api/core/bitstreams/d06beeb0-d756-4472-899d-19687d91eac5/content>
- Davaslıgil, Ü. ve Leana, M. Z. (2004). “Üstün zekâlı ve zekâlıların eğitimi projesi”, I. Türkiye Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocuklar Kongresi. İstanbul/Türkiye.
- Enç, M. (2005). *Üstün beyin gücü*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Finley, L. T. (2008). *Implementing a differentiated model of gifted education: perspectives of elementary principals and teachers* (UMI N. 3329393) [Doctoral thesis, Archadia University]. Proquest.
- Gross, M. U. M. (2004). *Gifted and talented education professional development package for teachers: Module1*. The University of South Wales.
- Gutiérrez-Salcedo, M., Martínez, M. Á., Moral-Munoz, J. A., Herrera-Viedma, E. & Cobo, M. J. (2017). Some bibliometric procedures for analyzing and evaluating research fields. *Applied Intelligence*. <https://doi:10.1007/s10489-017-1105-y>
- Gül, M. D. ve Ayık, Z. (2023). Enrichment studies in gifted education: a bibliometric analysis with rstudio. *Participatory Educational Research*. 10(3), 266-284. <https://doi:10.17275/per.23.55.10.3>

- Gürten, E., Özdiyar, Ö. ve Şen, Z. (2019). Üstün yeteneklilere yönelik akademik çalışmaların sosyal ağ analizi. *Eğitim ve Bilim*, 44(197), 185-208. <https://scispace.com/pdf/ustun-yeteneklilere-yonelik-akademik-calismalarin-sosyal-ag-3raymgs676.pdf>
- Hernández-Torrano, D., & Ibrayeva, L. (2020). Creativity and education: A bibliometric mapping of the research literature (1975–2019). *Thinking Skills and Creativity*, 35, <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100625>
- Hernández-Torrano, D., & Kuzhabekova, A. (2019). The state and development of research in the field of gifted education over 60 years: A bibliometric study of four gifted education journals (1957–2017). *High Ability Studies*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/13598139.2019.1601071>
- Hırça, N. ve Bayrak, N. (2013). Sanal fizik laboratuvarı ile üstün yeteneklilerin eğitimi: Kaldırma kuvveti konusu. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 1(1), 16-20. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jegys/issue/37126/427767>
<https://clarivate.libguides.com/home> adresinden alınmıştır (Erişim Tarihi:30/10/2023).
- Kadıoğlu Ateş, H. ve Mazi, M. G. (2017). Türkiye’de üstün yetenekliler eğitimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezler genel bir bakış. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 4(3), 33-57. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jgedc/issue/38703/449446>
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (26. Basım). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kim, M. (2016). A meta-analysis of the effects of enrichment programs on gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 102-116. <https://doi.org/10.1177/0016986216630607>
- Levent, F. (2011). *Üstün yetenekli çocukların hakları el kitabı: Ana baba ve öğretmenler için*. Çocuk Vakfı Yayınları. 1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi. İstanbul.
- Li, K., Rollins, J. & Yan, E. (2017). Web of Science use in published research and review papers 1997–2017: A selective, dynamic, cross-domain, content-based analysis. *Scientometrics*, 115, 1–20. <https://doi.org/10.1007/s11192-017-2622-5>
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2015). *Bilim ve sanat merkezi yönergesi*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Nacar, S. (2017). 2005-2014 Yılları arasında üstün yeteneklilerin matematik eğitimi üzerine yapılan çalışmalar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(8), 48-65. <https://doi.org/10.29129/inujse.370573>
- Oya, R. (2005). Yabancı ülkelerde üstün yeteneklilere yönelik eğitim uygulamaları. *Eğitim Bülteni Dergisi*, 11, 1-4.
- Özbay, Y. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri*. T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayını.
- Passow, A. H. (1981). The nature of giftedness and talent gifted. *Child Quarterly*, 25(1), 5–10. <https://doi.org/10.1177/001698628102500102>
- Papadopoulos, D. (2020). Psychological framework for gifted children’s cognitive and socio-emotional development: A review of the research literature and implications. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(1), 305-323. <https://doi.org/10.17478/jegys.666308>

- Pritchard, A. (1969). Statistical bibliography or bibliometrics. *Journal of Documentation*, 25, 348-349.
- Reis, S. M. & Sullivan, E. E. (2009). Characteristics of gifted learners. Frances A. K. & Suzanne M. B. (Ed.), *Methods and materials for teaching the gifted* (pp. 3-36). Purfrock Press Inc.
- Reis, S. M., Gubbins, E. J., Briggs, C. J., Schreiber, F. J., Richards, S., Jacobs, J. K., Eckert, R. D., & Renzulli, J. S. (2004). Reading instruction for talented readers: Case studies documenting few opportunities for continuous progress. *Gifted Child Quarterly*, 48(4), 315-338. <https://doi:10.1177/001698620404800406>
- Renzulli J. S. (1978). What makes giftedness? *Phi Delta Kapan*, 60(3), 182.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). Cambridge University Press.
- Sak, U., Ayas, M. B., Sezerel, B. B., Açıkengin, E., Özdemir, N. N. ve Gürbüz, Ş. D. (2015). Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitimi: Eleştiriler ve beklentiler. *Yetenek*, 5(2), 110-132.
- Sierra, V. M. D., Valdés Cuervo, A., Leyte, M., Aymes, G., Amezaga, T., & Rodríguez, A. (2015). Analysis of the scientific productivity of mexican researchers on the topic of gifted students. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 8(4), 216-226. <https://doi:10.9734/BJESBS/2015/16947>
- Silverman, L. K. (1998). The highly gifted. In, Vantassel-Baska, J. (Ed.), *Excellence in educating gifted and talented learners* (pp. 115-128). Love Publishing.
- Sönmez, H. (2011). Üstün yeteneklilerin eğitimi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 141, 43-45.
- Steenbergen-Hu, S. & Moon, S. M. (2011). The effects of acceleration on high-ability learners: A meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 39-53. <https://doi.org/10.1177/0016986210383155>
- Suveren, S. (2006). *Anasınıfına devam eden çocuklar arasından üstün yetenekli olanların belirlenmesi* (Yayın No. 211310) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Şahin, F. (2015). Üstün zekalı öğrencilerin eğitime yönelik eğitsel stratejiler. F. Şahin (Ed.), *Üstün zekalı ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi* (ss. 1-15) içinde. PegemA Akademi.
- Talas, S., Gül, M. D. ve Sönmez, S. (2023). Content and bibliometric analyses of articles regarding gifted/adhd studies. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 8(24), 2956-2891. <http://dx.doi.org/10.35826/ijetsar.697>
- Van Eck, N. J. ve Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523-538. <https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3>
- Van Eck, N. J. ve Waltman, L. (2023). VOSviewer manual. https://www.vosviewer.com/documentation/Manual_VOSviewer_1.6.19.pdf
- Yurtçu, M., Güzeller, C. O. ve Gürten, E. (2021). Üstün yeteneklilerde yaratıcılık üzerine bir bibliometrik araştırma. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 980-991. <https://doi.org/10.24315/tred.763250>

EXTENDED ABSTRACT

Education of the Gifted: A Bibliometric Analysis**Introduction**

Giftedness is defined as the combination of above-average creative thinking, general ability, and task commitment (Renzulli, 1978, 1986). These individuals are characterized by strong memory, high levels of attention and curiosity, a strong capacity for transfer, and critical, analytical, and creative thinking skills (Akkanat, 2004; Ataman, 2007, 2008; Çağlar, 2004; Suveren, 2006). Gifted individuals, who learn earlier, faster, and more easily than their peers and can store more information (Ataman, 2004; Finley, 2008), possess early-developed language skills and a rich vocabulary. They often learn to read at an early age, frequently on their own, and enjoy reading (Anderson et al., 1985; Çitil, 2016; Davaslıgil & Leana, 2004; Reis et al., 2004).

With the growing recognition of the importance of gifted education worldwide and in our country, the number of academic studies on the education of the gifted is increasing day by day. Scientific research that examines and evaluates each of these studies plays a significant role in guiding the steps to be taken in the education of gifted individuals, in the studies to be carried out, and in shaping the future of society. In the literature, the number of bibliometric studies on the gifted is quite limited. In the national literature, studies such as a bibliometric analysis of research on the socio-emotional problems of gifted children (Baylarova & Baloğlu, 2023) and a bibliometric analysis of research on the personality traits of the gifted (1957-2020) (Bıçakçı & Baloğlu, 2021) have been found. In the international literature, there are studies such as a bibliometric mapping of the research literature on creativity and education (1975-2019) (Hernández-Torrano & Ibrayeva, 2020) and an analysis of the scientific productivity of Mexican researchers on gifted students (Sierra et al., 2015).

It has been determined that journals and graduate theses on the subject of the gifted have been examined in the literature, and these examinations have been carried out using conventional literature review methods. However, no research directly on the education of the gifted conducted with the bibliometric analysis method, which provides convenience in identifying studies covering the researched subject area and offers the opportunity to work with a larger dataset, has been found. Yet, conducting a bibliometric analysis of international scientific studies on the education of the gifted allows for the identification of trends in the field, the revelation of changes and innovations, the scientific determination of relationships and collaborations between elements, and the presentation of a general overview of the field. In this context, there is a need for bibliometric research along with traditional literature review methods. The purpose of this research is to conduct a bibliometric analysis of scientific studies carried out in the field of gifted education and published in the Web of Science (WoS) database. The research was conducted to include all time periods without any time limitation in order to provide a macro perspective. In line with the general purpose of the research, answers to the following questions were sought:

Regarding the articles published in the international literature on the education of the gifted;

- What is the distribution according to WoS categories?
- What is the distribution according to WoS indexes?

- What is the distribution of publication years?
- What is the distribution of publication languages?
- What is the distribution according to the institutions where they were published?
- What are the author distributions?
- What are the journal distributions?
- What are the country distributions?
- What is the inter-country cooperation like?
- What are the citation distributions by years?
- What are the frequently repeated keywords?

Method

This research was conducted with the general survey model, one of the descriptive research models. According to Karasar (2017, p. 111), "General survey models are survey arrangements made on the whole universe or a group sample or sample to be taken from it, in a universe consisting of a large number of elements, in order to reach a general judgment about the universe." The bibliometric analysis technique was applied to reveal the current situation by examining the scientific studies published on the education of the gifted according to bibliometric indicators. Bibliometrics, according to Pritchard (1969, pp. 348-349), is expressed as "shedding light on the processes of written communication and the course of the nature and development of a discipline through the counting and analysis of various aspects of written communication." In bibliometric analysis research, performance analysis and scientific field analysis techniques are applied (Gutiérrez-Salcedo et al., 2017). In this research, in the performance analysis of the WoS dataset in the field of gifted education; the distribution of WoS categories and indexes was given, and the articles were analyzed according to year, country, author(s), institution, language, journal, and citation information. In the scientific mapping analysis of the WoS dataset in the field of gifted education, inter-country cooperation and co-word analyzes of the data obtained from the WoS database were performed.

In the research, the WoS database provided by Clarivate Analytics was used to access bibliometric data. WoS includes the Science Citation Index Expanded (SCI-Expanded), Social Sciences Citation Index (SSCI), Arts & Humanities Citation Index (A&HCI), and Emerging Sources Citation Index (ESCI) citation indexes (Birkle et al., 2020). An online scan was performed on the WoS database on 25.09.2023 to access academic studies in the field of gifted education. In the scan, the terms "gifted education" and "talented education" were entered as keywords in the WoS database. In the first scan, 663 publications related to the gifted education literature were accessed in the WoS core collection. According to document types, the most documents were produced in the article (541) type. It was seen that publications were produced in 9 different document types in the literature. In the second search query, 299 articles were reached in the scan made with the keyword "gifted education" with the restrictions of "all time range, author keyword, article". In the third scan, the term "talented education" was entered as a keyword and 93 publications were accessed in the WoS core collection. According to document types, the most documents were produced in the article (70) type. In the fourth and final search query, 14 articles were reached in the scan made with the keyword "talented education" with the restrictions of "all time range, author keywords,

article". The total number of data obtained as a result of the scanning processes is 313 studies. In this research, it was determined that the articles were published between 1992-2023. The research results are in 37 different WoS categories and 7 different languages. In the research, the data obtained were taken into a pool and 4 studies that repeated each other were excluded from the research. Descriptive representations and analyzes were carried out with 309 studies. In the research, the dataset consisting of 309 articles obtained in the field of gifted education was made suitable for analysis using the bibliometric analysis technique. Figures and tables were created from this data; the scientific network analysis was mapped with the VOSviewer (Version 1.6.19) software. VOSviewer is a software used to visualize and analyze bibliometric data. This program can create and visualize bibliometric networks such as co-authorship, citation, co-citation, and keyword co-occurrence (Van Eck & Waltman, 2010).

Findings

It is seen that the leading WoS categories in which articles in the field of gifted education are published are Education Special ($f=139$), Education Educational Research ($f=100$), and Psychology Educational ($f=64$). The WoS categories under the other heading are; Environmental Sciences, Geosciences Multidisciplinary, Sociology... It is seen that the leading WoS indexes in which articles in the field of gifted education are published are ESCI ($f=166$) and SSCI ($f=133$). It is seen that the first article in the field of gifted education was published in 1992, and the years with the most publications are 2022 ($f=40$), 2017 ($f=29$), and 2021 ($f=27$). In general, when the figure is examined, it is observed that the number of articles in the field has increased over the years. The reason why the number of publications in 2023 ($f=19$) is relatively low is that the scan was carried out on 25.09.2023 and the publications after this date were not included in the analysis. It is seen that the leading institutions where articles in the field are published are the University of Connecticut (USA) ($f=15$), Purdue University (USA) ($f=13$), and the University of North Texas ($f=12$).

Among the authors with the most publications, J. Hodges ($h\text{-index}=7$), M. S. Matthews ($h\text{-index}=18$), and J. Wai ($h\text{-index}=17$) stand out. Each of them has published 8 articles in this field. When the Country Collaborations in the Co-Authorship Analysis of Articles on the Education of the Gifted are examined, it has been observed that 23 of the 25 countries that meet the determined threshold are related to each other. It has been determined that one of the two countries that do not have a relationship is Turkey. The countries that cooperate with co-authored articles are grouped in 8 clusters, and there are 32 connection lines between them. The strong connection between the United States and Australia is noteworthy. According to the number of co-authored articles between countries, the USA ranks first with 171 articles, followed by Australia (26) and Germany (21).

Discussion, Conclusion and Suggestions

As a result of the co-authorship analysis conducted using the VOSviewer package program to determine the inter-country cooperation in the field of gifted education, a network map was obtained in which 23 countries formed 32 connections. In this network map, the countries are divided into 8 different clusters. When the countries are examined in terms of publication numbers, it has been determined that the most productive countries are the USA, Belgium, Australia, and Germany. The dominance of the USA in the field can be explained by its gifted education policies, the strong cooperation between universities and the public, long-established journals, and privately funded organizations such as the National Association for Gifted Children (NAGC). The productivity of Belgium, which is in second place, can be

explained by its education system and academic mobility. At the same time, it has been determined that the citation numbers of these countries are also high. In addition, it is seen that the total connection strengths of these three countries, which are the most productive and most influential in the field, are also higher than other countries. This means that these countries have more co-authored collaborative studies. It is seen that the USA has established connections with 12 countries and that they produce the most co-authored studies with Australia. It is thought that the fact that both countries speak the same language is effective in this situation. However, the low number of joint publications with English-speaking countries such as Canada and the UK suggests that sharing the same language is a facilitator for scientific cooperation, but not the sole determining factor. For this reason, it is thought that factors such as academic mobility, resource-oriented distribution of research funds, and strategic partnerships between institutions are also effective in scientific cooperation.

In the research, it is seen that the most repeated keywords in the field of gifted education are “gifted education, giftedness, equity, gifted and talented education”, and this situation shows that the research trends are concentrated on three main axes. They are frequently included in the literature because they represent the basic concepts in the field of gifted education. It is thought that the terms “equity” and “gifted education” in particular emphasize the requirements of inclusiveness and individualized instruction in contemporary educational approaches, and the fact that these words are included as standard identifiers in databases is effective in increasing their visibility in research. It is seen that the keywords with the highest connection strength are “gifted education, giftedness, equity, talent development, and talent”. This result indicates that the general trends of the studies on the education of the gifted are concentrated on these identified words. The revealing of the conceptual structure will be a guide for researchers who are newly interested in the research area.

Özel Yetenekli Öğrencilerin Günlük Yaşamda Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi

Tarık OLPAK¹, Arda Ege KORKUT²

¹ Burhaniye Bilim ve Sanat Merkezi, Balıkesir, Türkiye

<https://orcid.org/0000-0001-9712-2407>

² Burhaniye Bilim ve Sanat Merkezi, Balıkesir, Türkiye

<https://orcid.org/0009-0008-4582-8238>

Araştırma Makalesi

DOI: 10.5281/zenodo.18075227

Özet

Üst düzey bilişsel kapasiteye sahip özel yetenekli bireylerin, potansiyellerini performansa dönüştürme süreçlerinde eleştirel düşünme becerileri kritik bir rol oynamaktadır. Bu araştırmanın temel amacı, özel yetenekli lise öğrencilerinin günlük yaşam bağlamında sergiledikleri eleştirel düşünme becerilerini çok boyutlu olarak değerlendirmek ve bu becerilerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve tanılanan yetenek alanı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesine olanak sağlayan betimsel tarama modeline dayalı olarak yürütülen çalışmanın örneklemini, Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) öğrenim gören 211 özel yetenekli lise öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde “Günlük Yaşamda Eleştirel Düşünme Ölçeği” kullanılmış olup, elde edilen veriler bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, katılımcıların eleştirel düşünme becerilerinin genel olarak orta-yüksek düzeyde seyrettiğini; en yüksek yetkinliğin “analiz ve bilgi işleme” alt boyutunda, görece daha düşük performansın ise “sorgulama” boyutunda sergilendiğini göstermiştir. Yapılan analizler sonucunda cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinin eleştirel düşünme üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı, buna karşın yetenek alanının ayırt edici bir faktör olduğu saptanmıştır. Bu durumun eleştirel düşünmenin biyolojik özelliklerden ziyade eğitimsel süreçler ve öğrenme ortamlarıyla şekillenen bir beceri olmasından kaynaklandığı değerlendirilmiştir. Özellikle “Genel Zihinsel Yetenek” alanındaki öğrencilerin, bilişsel süreçlerle olan ilişkileri doğrultusunda “Görsel Sanatlar” ve “Müzik” alanındaki akranlarına kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek puanlara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu sonuçlar ışığında, özel yetenekliler eğitiminde yetenek alanlarını bütünleştiren disiplinlerarası yaklaşımların benimsenmesi ve sanat eğitimi programlarına eleştirel düşünme süreçlerinin daha sistematik entegre edilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitimsel Stratejiler, Eleştirel Düşünme Becerileri, Özel Yetenekli Öğrenciler

Atıf için: Olpak, T., & Korkut, A. E. (2025). Özel Yetenekli Öğrencilerin Günlük Yaşamda Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi. *Journal of Emerging Educational Studies*, 2(2), 50-66.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18075227>

Examining the Critical Thinking Skills of Gifted Students in Daily Life

Research Article**DOI:** 10.5281/zenodo.18075227

Abstract

Critical thinking skills play a pivotal role in the process of transforming potential into performance for gifted individuals possessing high-level cognitive capacity. The primary aim of this study is to multidimensionally evaluate the critical thinking skills exhibited by gifted high school students within the context of daily life and to determine whether these skills differ according to the variables of gender, grade level, and identified talent domain. Conducted based on the descriptive survey model, which allows for the examination of relationships between variables, the study's sample consists of 211 gifted high school students enrolled in Science and Art Centers (BİLSEM). The 'Critical Thinking in Daily Life Scale' was employed during the data collection process, and the obtained data were analyzed using the independent samples t-test and one-way analysis of variance (ANOVA). The research findings indicated that the participants' critical thinking skills generally followed a moderate-to-high level; the highest proficiency was exhibited in the 'analysis and information processing' sub-dimension, while relatively lower performance was observed in the 'questioning' dimension. The analyses revealed that the variables of gender and grade level did not create a statistically significant difference in critical thinking; however, the talent domain was determined to be a distinguishing factor. This finding was attributed to the fact that critical thinking is a skill shaped by educational processes and learning environments rather than biological characteristics. Specifically, it was determined that students in the 'General Mental Ability' domain possessed significantly higher scores compared to their peers in the 'Visual Arts' and 'Music' domains, in line with their relationship with cognitive processes. In light of these results, it is recommended to adopt interdisciplinary approaches that integrate talent domains in gifted education and to more systematically integrate critical thinking processes into art education programs.

Keywords: *Educational Strategies, Critical Thinking Skills, Gifted Students*

Cite as: Olpak, T., & Korkut, A. E. (2025). Examining the Critical Thinking Skills of Gifted Students in Daily Life. *Journal of Emerging Educational Studies*, 2(2), 50-66. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18075227>

GİRİŞ

Günlük hayatta eleştirel düşünme, bireylerin karşılaştıkları bilgi, durum veya sorunları sorgulama, analiz etme ve mantıklı bir şekilde değerlendirme sürecidir. Bu düşünme biçimi, bilgiyi yüzeysel bir şekilde kabul etmek yerine, derinlemesine inceleme, olasılıkları araştırma ve farklı bakış açılarını göz önünde bulundurma amacı güder (Paul & Elder, 2006). Eleştirel düşünme, doğru ve mantıklı sonuçlara ulaşabilmek için sistematik ve bilinçli bir yaklaşım benimsemeyi ifade eder (Ennis, 2011).

Günlük yaşamda eleştirel düşünme becerisi doğuştan gelen bir yetenek değil, zamanla geliştirilebilen bir alışkanlıktır. Bu beceriyi güçlendirmek için öncelikle merak duygusunu canlı tutmak, karşılaşılan her bilgiyi sorgulamak önemlidir (Facione, 2015). Kitap okumak, farklı bakış açılarına açık olmak, tartışma ortamlarına katılmak ve “neden?” sorusunu sıkça sormak günlük hayatta eleştirel düşünmeyi geliştiren etkili yöntemlerdendir (Bailin et al., 1999). Ayrıca duygularla değil, verilerle hareket etmeyi öğrenmek de bu becerinin temelini oluşturur (Halpern, 2014). Günlük yaşamda eleştirel düşünmenin birçok somut örneğiyle karşılaşırız. Örneğin bir haber gördüğümüzde, hemen inanmak yerine kaynağını kontrol etmek, farklı kaynaklarla karşılaştırmak eleştirel bir yaklaşımı gösterir (Kuhn, 1999). Alışveriş yaparken ürünün kalitesini ve fiyatını kıyaslamak ya da sosyal medyada yayılan bir bilgiyi sorgulamak da günlük yaşamda eleştirel düşünmenin pratik kullanımlarıdır (Yıldırım & Şimşek, 2020). Bu sayede birey hem kandırılmaktan korunur hem de daha bilinçli kararlar alır.

Günlük hayatta eleştirel düşünmenin faydalarına gelince; daha iyi karar verme yetisi, problemleri etkili çözüme, yanıltıcı bilgilere karşı direnç, bağımsız düşünme, kendini ifade etme becerisi, akademik ve mesleki başarı, empati ve başka bakış açılarına saygı, kendini geliştirme gibi özellikler sayılabilir (Brookfield, 2012). Bireye akademik ve sosyal hayatta bu denli önemli yetkinlikler kazandıran eleştirel düşünme süreci, üst düzey bilişsel kapasiteye sahip gruplarda daha belirgin bir şekilde gözlemlenmektedir. Bu bağlamda, söz konusu gelişmiş düşünme ve problem çözme yetilerini doğal bir potansiyel olarak barındıran grup, özel yetenekli bireyler olarak tanımlanır (Bolat ve Tanrıseven, 2024; Yurtbakan, 2023). Özel yetenekli bireyler, belirli alanlarda yaşıtalarına göre dikkate değer düzeyde üstün yetenek ve potansiyel sergileyen kişilerdir (Renzulli, 1978). Bu bireyler, bilişsel, sanatsal, liderlik, akademik ya da sportif alanlarda olağanüstü başarı gösterebilirler. Genel olarak, özel yetenekli bireylerin düşünme, öğrenme ve problem çözme süreçleri, aynı yaş grubundaki bireylerden daha ileri düzeydedir (Sak, 2011).

Yüksek öğrenme kapasitesi, merak düzeyi, analiz yeteneği, yaratıcı düşünme becerileri ve soyut kavramlara erken yaşta ilgi duymaları, bu bireylerin ayırt edici özellikleri arasında yer alır (Winner, 1996). Bu bireyler, yalnızca yüksek akademik başarı gösteren öğrencilerle sınırlı değildir; bir çocuk müzik, resim, drama gibi sanatsal alanlarda veya sporda da üstün performans sergileyerek özel yetenekli kabul edilebilir (Mönks & Ypenburg, 2001). Ayrıca, bazı özel yetenekli bireyler kendi potansiyellerini erken yaşta ortaya koyarken, bazıları destekleyici bir eğitim ve çevresel koşullar sağlandığında gelişimlerini daha sonra gösterebilir (Sternberg & Davidson, 2005). Bu nedenle, özel yetenekli bireylerin tanımlanması, sadece mevcut başarıya değil, aynı zamanda taşıdıkları gelişimsel potansiyele de dayanır (Tirri & Nokelainen, 2011).

Eleştirel düşünme ve özel yetenekli öğrenciler arasındaki ilişki, eğitim alanında sıkça tartışılan ve üzerinde derinlemesine araştırmalar yapılan bir konudur. Her iki kavram da

bireylerin düşünme süreçlerini, bilgiye yaklaşım biçimlerini ve problemleri çözme yetilerini doğrudan etkileyen temel bileşenlerdir (Zohar & Dori, 2003). Ancak bu iki kavram arasında doğrudan bir bağlantı olduğu, özellikle özel yetenekli öğrencilerin daha gelişmiş eleştirel düşünme becerilerine sahip olduğu öne sürülmektedir (Pfeiffer, 2013). Bu zihinsel çeviklik, söz konusu öğrencilerin karmaşık kavramları daha az tekrarla kavramalarına ve soyut bağlantıları daha kolay kurmalarına olanak tanıdığı ifade edilmektedir (Zengin, 2024). Standart bir öğrenme sürecinde adım adım ilerlenmesi gereken basamakları, onlar güçlü hafızaları ve yüksek bilgi işleme kapasiteleri sayesinde bütüncül bir şekilde algırlar. Sadece veriyi hafızaya kaydetmekle kalmaz, mevcut bilgi birikimleriyle yeni veriler arasında özgün sentezler oluştururlar; bu da olaylara çok boyutlu bakabilmelerini ve yaşatlarının fark edemediği ince detayları görebilmelerini sağlayabilir (Küçük, 2021; Olpak & Karamete, 2024). Özel yetenekli öğrenciler, bu süreci genellikle daha hızlı ve daha derinlemesine gerçekleştirirler çünkü bu öğrencilerin bilişsel işlevleri, zekâ seviyeleri ve yaratıcı düşünme becerileri yaşatlarına göre belirgin bir şekilde daha ileri düzeyde olabilir (Maker & Nielson, 1996). Bu öğrenciler, genellikle verileri daha çabuk analiz edebilir, çoklu bakış açıları geliştirebilir ve durumları daha geniş bir perspektiften değerlendirebilirler (VanTassel-Baska, 2003). Eleştirel düşünme becerileri, aynı zamanda yaratıcı düşünme ile de sıkı bir şekilde bağlantılı olduğu ifade edilebilir. Özel yetenekli öğrenciler, sıradan ve bilindik çözüm yollarını sorgulayarak, yeni ve yenilikçi çözümler geliştirebilirler. Bu tür yaratıcı düşünme süreçleri, eleştirel düşünme ile doğrudan ilişkilidir çünkü her iki süreç de bilgiye karşı sorgulayıcı bir yaklaşım gerektirdiği düşünülmektedir (Baum, Renzulli & Hébert, 2014).

Eleştirel düşünme, sadece akademik başarıya katkı sağlamakla kalmaz, aynı zamanda toplumsal sorumluluk ve kişisel gelişim gibi daha geniş alanlarda da etkilidir. Özel yetenekli öğrenciler, eleştirel düşünme becerilerini kullanarak toplumsal sorunlara karşı duyarlı bir yaklaşım geliştirebilir ve çözüm odaklı düşünme yeteneklerini topluma katkı sağlamak için kullanabilirler (Sisk, 1993). Sonuç olarak, eleştirel düşünme ile özel yetenekli öğrencilerin gelişim süreçleri arasındaki ilişki, bu öğrencilerin öğrenme hızını ve derinliğini artıran önemli bir faktördür. Bu ilişki, sadece akademik başarıyı değil, aynı zamanda öğrencilerin yaratıcılık, toplumsal sorumluluk ve kişisel gelişim gibi daha geniş alanlardaki potansiyellerini de destekler (Sak, 2022). Dolayısıyla, özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde eleştirel düşünme becerilerinin aktif bir şekilde desteklenmesi, bu öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarına yardımcı olacaktır. Bu bağlamda yapılan araştırmada, özel yetenekli öğrencilerin günlük yaşamda eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre (sınıf seviyesi, cinsiyet, alan) karşılaştırılarak belirlenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Özel yetenekli lise öğrencilerinin günlük yaşamda eleştirel düşünme becerilerinin belirlenmesi amaçlanan çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, değişkenler arasındaki ilişkilerin sistematik biçimde incelenmesine olanak sağlayan betimsel tarama modeli kapsamında yürütülmüştür. Betimsel tarama modeli, bir durumu, olayı veya grubu araştırmacının herhangi bir müdahalesi olmadan, kendi doğal koşulları içinde ve olduğu gibi resmetmeyi amaçlayan bir yaklaşım olarak ifade edilmektedir (Karasar, 2007). Söz konusu model, özel yetenekli öğrencilerin günlük yaşamda eleştirel

düşünme becerilerini kullanma düzeylerini ve bu becerilere etki eden değişkenleri analiz etmek amacıyla tercih edilmiştir. Çalışma, nicel araştırma yöntemine dayalı olarak tasarlanmış olup, veriler çevrim içi olarak uygulanan yapılandırılmış bir anket aracılığıyla toplanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın örneklem grubunu, Balıkesir ilindeki Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) öğrenim görmekte olan özel yetenekli lise öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde, bireylerin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından “özel yetenekli” olarak tanımlanmış olmaları temel ölçüt olarak dikkate alınmıştır. Gönüllülük esasına göre araştırmaya katılan 211 öğrenciye ait demografik bilgiler Tablo 1’ de gösterilmiştir.

Tablo 1. Örneklem Grubunun Sınıf Seviyesi - Cinsiyet Dağılımı

Sınıf Seviyesi		9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf	Toplam
Cinsiyet	Kız	28	28	17	26	99
	Erkek	25	30	36	21	112
Toplam		53	58	53	47	211

Tablo 1’deki veriler incelendiğinde; 99 kız, 112 erkek öğrencinin araştırmaya katıldığı görülmektedir. Bu öğrencilerin 53’ü 9. sınıf, 58’i 10. sınıf, 53’ü 11. sınıf ve 47’si 12. sınıf seviyesindedir.

Bilim ve Sanat Merkezlerine (BİLSEM) kayıtlı öğrencilerin farklı yetenek alanlarını temsil etmesi, verilerin çeşitliliğini ve genellenebilirliğini artırmaktadır. Katılımcılara ait alan bilgileri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Alan Bilgileri Tablosu

Değişkenler	Gruplar	n	Yüzde (%)
Alan	Genel Zihinsel Yetenek	103	48.8
	Görsel Sanatlar	58	27.5
	Müzik	50	23.7

Tablo 2’deki veriler incelendiğinde katılımcıların 103 tanesi BİLSEM Genel zihinsel yetenek, 58 tanesi Görsel Sanatlar ve 50 tanesi Müzik alanındadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak Akfırat, vd. tarafından (2021) geliştirilen *Günlük Yaşamda Eleştirel Düşünme Ölçeği* kullanılmıştır. 17 madde ve 4 alt boyuttan (Analiz ve bilgi işleme, Sorgulama, Esneklik, Akıl yürütme ve Değerlendirme) oluşan ölçek 14-19 yaş arasındaki bireylere yöneliktir. Ölçekte yer alan maddeler, öğrencilerin karşılaştıkları günlük problemler karşısında benimsedikleri yaklaşım biçimlerini, çözüm geliştirme süreçlerinde uyguladıkları stratejileri ve bu süreçte gerçekleştirdikleri planlamaları kapsamaktadır. 5’li Likert yapıdaki ölçek maddeleri; Hiçbir zaman (1), Nadiren (2), Ara sıra (3), Sık sık (4) ve Her zaman (5) şeklinde puanlanmıştır. Madde puanları toplanarak alt boyutları, toplam puan ise ölçek puanını belirlemektedir. Araştırma kapsamında katılımcılardan demografik bilgilerin elde edilmesine yönelik bir form da doldurmaları talep edilmiştir. Bu form aracılığıyla öğrencilerin sınıf düzeyi, cinsiyetleri ve Bilim ve Sanat Merkezindeki (BİLSEM) öğrenim gördükleri alan gibi temel demografik değişkenlere ilişkin veriler elde edilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama süreci, dijital ortamda oluşturulmuş çevrim içi anket formu aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin katılımcı tarafından cevaplanması, ortalama 3 dakika sürdüğü gözlemlenmiştir. 2 hafta (14 gün) süren veri toplama sürecinde katılımcı olan özel yetenekli lise öğrencilerine, çalışmanın amacı, kapsamı ve taşıdığı bilimsel önem hakkında detaylı bilgilendirme yapıldıktan sonra, etik ilkeler doğrultusunda gönüllülük esasına göre araştırmaya katılmaları talep edilmiştir. Anket formu, internet bağlantısı yoluyla öğrencilere ulaştırılmıştır. Çevrimiçi veri toplama süreci, zamandan ve mekândan bağımsız olarak daha esnek bir araştırma ortamı sağlaması ve daha geniş ve çeşitli bir örneklem grubuna ulaşma imkânı sunması sebebiyle tercih edilmiştir.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programı (Versiyon 24) kullanılarak analiz edilmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri (yaş, cinsiyet ve alan) açısından frekans ve yüzdeleri hesaplanarak, bu özelliklerin özel yetenekli öğrencilerin günlük yaşamda eleştirel düşünme becerilerinin üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Daha sonra, farklı gruplar arasında anlamlı farklar olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

BULGULAR

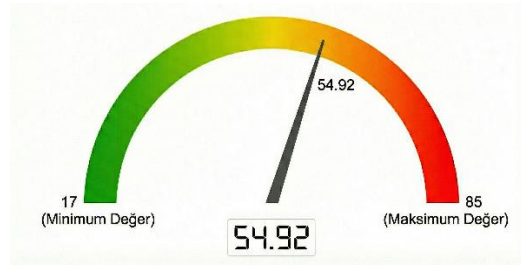
Özel yetenekli öğrencilerin günlük yaşamda eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelendiği bu çalışmada; toplam puan, maksimum değer, minimum değer, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Table 3. Ölçek ve Alt Faktörleri Aritmetik Ortalama, Minimum, Maksimum, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Puan	$\bar{X}$	Max.	Min.	SS.	Çarpıklık	Basıklık
Toplam	54.92	82.00	28.00	11.76	-0.22	-0.43
Analiz ve Bilgi İşleme	16.05	24.00	7.00	3.90	-0.16	-0.71
Sorgulama	12.79	20.00	5.00	3.26	-0.27	-0.60
Esneklik	13.09	20.00	6.00	3.09	-0.26	-0.43
Akıl Yürütme ve Değerlendirme	12.98	19.00	5.00	3.20	-0.19	-0.67

$p < .05$

Tablo 3'teki veriler incelendiğinde ölçek toplam puanı ve tüm boyutlarda çarpıklık ve basıklık (skewness-kurtosis) değerlerinin ± 1 aralığında yer aldığı görülmektedir. Analizlerde normallik varsayımı kontrol edilirken, Can (2018) tarafından önerilen çarpıklık ve basıklık sınırları dikkate alınmıştır. İlgili kaynakta belirtildiği üzere, katsayıların ± 1 sınırları içerisinde kalması, verilerin normal dağılım sergilediği şeklinde yorumlanmış ve işlemler bu doğrultuda sürdürülmüştür. Bu bulgu ölçek bütününde ve alt boyutlarda dağılımın normal dağılıma yakın olduğunu ve parametrik testlerin uygulanabileceğini ortaya koymaktadır.



Şekil 1. Ortalama Puan Gösterimi

Tablo 3'teki veriler ele alındığında lise seviyesindeki özel yetenekli öğrencilerin günlük hayatta eleştirel düşünme becerileri toplam puanının ($\bar{x} = 54.92$) olduğu gözlemlenmiştir. Bu değer ortalamanın üzerinde olduğu görülmektedir (Şekil 1). Alt faktörlere bakıldığı zaman analiz ve bilgi işleme isimli alt faktör ortalama puanının ($\bar{x} = 16.05$), sorgulama alt faktör ortalama puanının ($\bar{x} = 12.79$), esneklik isimli alt faktör ortalama puanının ($\bar{x} = 13.09$), akıl yürütme ve değerlendirme alt faktör ortalama puanı ($\bar{x} = 12.98$) olduğu bulunmuştur.

Özel yetenekli öğrencilerin cinsiyetlerine göre Günlük Yaşamda Eleştirel Düşünme Ölçeği ve alt faktörlerinin ortalama puanları ile bu puanlar arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem T-testi sonuçları Tablo 4'te gösterilmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin ölçek genelindeki ve alt boyutlardaki ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (Ss) değerlerini sunulan bu tabloda ayrıca T-testi istatistiksel verileri (T , Sd) ve anlamlılık düzeyini belirten (P) değerleri yer almaktadır.

Tablo 4. Günlük Yaşamda Eleştirel Düşünme Ölçeği ve Alt Faktörlerine İlişkin Öğrencilerin Cinsiyetine Göre T-testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	T	Sd	P
Günlük Yaşamda Eleştirel Düşünme Ölçeği Toplam Puan	Kız	99	54.3636	11.60969	-.650	209	.517
	Erkek	112	55.4196	11.93952			
Analiz	Kız	99	15.9293	3.95189	-.445	209	.657
	Erkek	112	16.1696	3.88318			
Sorgulama	Kız	99	12.4747	3.31460	-1.329	209	.185
	Erkek	112	13.0714	3.20111			
Esneklik	Kız	99	12.9293	3.13392	-.729	209	.467
	Erkek	112	13.2411	3.06754			
Akıl Yürütme ve Değerlendirme	Kız	99	13.0303	3.17983	.210	209	.834
	Erkek	112	13.9375	3.23350			

$p < .05$

Tablo 4'te öğrencilerin cinsiyetlerine göre Günlük Yaşamda Eleştirel Düşünme Ölçeği toplam puanı ile alt boyutlarına ilişkin bağımsız örneklem T-testi sonuçlarından elde edilen bulgular; ölçek ve tüm alt faktörlerde kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($p > .05$). Ölçek toplam puanı açısından kız öğrencilerin ortalaması ($\bar{X} = 54.36$), erkek öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X} = 55.42$) düşük olmakla birlikte bu fark anlamlı düzeyde değildir ($t(209) = -0.650$, $p = .517$). Benzer şekilde

analiz ve bilgi işleme ($t(209) = -0.445$, $p = .657$), sorgulama ($t(209) = -1.329$, $p = .185$), esneklik ($t(209) = -0.729$, $p = .467$) ile akıl yürütme ve değerlendirme ($t(209) = 0.210$, $p = .834$) alt boyutlarında da cinsiyet değişkeni yönünden anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Özel yetenekli öğrencilerin sınıf seviyesi ve BİLSEM alanlarına göre Günlük Yaşamda Eleştirel Düşünme Ölçeği ve alt faktörlerinin ortalama puanlarının gruplar arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını incelemek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır. Yapılan test sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Günlük Yaşamda Eleştirel Düşünme Ölçeği Sınıf Seviyesi ve BİLSEM Alanına Göre ANOVA Testi Sonuçları

Değişkenler	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sınıf Seviyesi	Gruplar Arası	161.808	3	53.936	.386	.763
	Grup İçi	28928.978	207	139.754		
	Toplam	29090.787	210			
BİLSEM Alan	Gruplar Arası	2191.351	2	1095.675	8.472	.000
	Grup İçi	26899.436	208	129.324		
	Toplam	29090.787	210			

$p < .05$

Tablo 5'teki veriler incelendiğinde özel yetenekli öğrencilerin Günlük Yaşamda Eleştirel Düşünme Ölçeği toplam puanları sınıf seviyesine $F_{(3, 207)} = .386$, $p < .05$ göre anlamlı düzeyde değişmezken, BİLSEM alanına $F_{(2, 208)} = 8.472$, $p < .05$ göre anlamlı düzeyde değiştiği görülmektedir. BİLSEM alanındaki bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında bulunduğu Tablo 6'da belirtilmiştir.

Tablo 6. Ölçek Puanının BİLSEM Alanına Göre Sonuçları

Günlük Yaşamda Eleştirel Düşünme Ölçeği Toplam Puan	BİLSEM Alanı	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
	Genel Zihinsel Yetenek	103	58.14	2	14.02	.001
	Görsel Sanatlar	58	52.75			
	Müzik	50	50.80			
	Toplam	211				

$p < .05$

Ölçek puanının BİLSEM alanına göre sıralandığı Tablo 6'daki veriler incelendiğinde sıra ortalaması Genel Zihinsel Yetenek öğrencilerinin Görsel Sanatlar ve Müzik alanı öğrencilerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Görsel Sanatlar alanı öğrencileri ortalama puanları Müzik alanı öğrencilerine göre yüksek olsa da anlamlı düzeyde değildir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışma, özel yetenekli lise öğrencilerinin gündelik yaşamda eleştirel düşünme becerilerini cinsiyet, sınıf düzeyi ve yetenek alanı gibi demografik değişkenler bağlamında incelemeyi amaçlamaktadır. Elde edilen bulgular, özel yetenekli öğrencilerin eleştirel

düşünme becerilerine genel anlamda orta-yüksek düzeyde sahip olduklarını göstermektedir. Günlük Yaşamda Eleştirel Düşünme Ölçeği toplam puanı ($X_{\text{ö}} = 54.92$), bu öğrencilerin eleştirel düşünmeyi gündelik yaşantılarında anlamlı biçimde kullanabildiklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca, ölçekte yer alan dört alt boyut (analiz ve bilgi işleme, sorgulama, esneklik, akıl yürütme ve değerlendirme) açısından elde edilen puanlar, öğrencilerin farklı alanlarda ortalama üstü benzer düzeylerde bilişsel yeterliliklere sahip olduğunu göstermektedir. Bu dağılımlar, öğrencilerin farklı eleştirel düşünme becerilerinin belirli alanlarda daha gelişmiş olduğunu ve bazı alt faktörlerde daha fazla gelişim potansiyeli taşıdığını ortaya koymaktadır. Kirit, Dönmez ve Çataltaş (2018) tarafından BİLSEM öğrencileri üzerinde yürütülen çalışmada, özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin akranlarına kıyasla anlamlı derecede yüksek olduğu ve genel ortalamanın bu çalışmadakine benzer şekilde yüksek düzeyde seyrettiği rapor edilmiştir. Bu durum, özel yetenekliliğin doğasında var olan yüksek bilişsel kapasite, analiz yeteneği ve hızlı öğrenme potansiyelinin, günlük yaşam problemlerini çözmede kullanılan eleştirel düşünme süreçlerini de doğal olarak desteklediği şeklinde yorumlanabilir. Öte yandan, araştırmanın bir diğer önemli sonucu olan cinsiyet değişkenine göre eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı bir farklılaşma görülmemesi durumu, literatürde fikir birliğine varılamayan bir tartışma konusuna ışık tutmaktadır. Şendağ ve Odabaşı (2009) ile Kurnaz (2025) tarafından yapılan araştırmalarda da cinsiyetin eleştirel düşünme üzerinde belirleyici bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılmış olup, bu bulgular mevcut çalışmayı destekler niteliktedir. Buna karşın, Gülveren (2007) gibi bazı araştırmacıların çalışmalarında kadın veya erkek katılımcılar lehine anlamlı farklılıklar tespit edildiği görülmektedir. Mevcut çalışmada cinsiyetler arası farkın oluşmaması; BİLSEM’lerde uygulanan müfredatın cinsiyetten bağımsız, kapsayıcı ve yetenek odaklı yapısıyla açıklanabilir. Sonuç olarak, bu araştırma özel yetenekli bireylerde eleştirel düşünmenin cinsiyet gibi biyolojik değişkenlerden ziyade, eğitimsel süreçler ve bireysel yetenek alanlarıyla ilişkili olduğu görüşünü güçlendirmektedir.

Araştırmada en yüksek ortalama puanın “analiz ve bilgi işleme” alt boyutuna ait olması ($X_{\text{ö}} = 16.05$), öğrencilerin bilgi üzerinde işlem yapma, verileri değerlendirme ve anlamlı sonuçlara ulaşma konularında güçlü olduklarını göstermektedir. Bu durum, özel yetenekli bireylerin genellikle analitik düşünme ve problem çözme konularında öne çıktığına dair literatürle örtüşmektedir (Sternberg, 2003). Diğer alt boyutlar olan “sorgulama” ($X_{\text{ö}} = 12.79$), “esneklik” ($X_{\text{ö}} = 13.09$) ve “akıl yürütme ve değerlendirme” ($X_{\text{ö}} = 12.98$) puanları ise bu alanlarda gelişim potansiyeli bulunduğunu göstermektedir. Özellikle sorgulama becerisi, bireyin var olan bilgiyi pasif biçimde kabul etmeden, eleştirel bir tutumla yeni sorular sorma ve alternatif bakış açılarını değerlendirme yeteneğini ifade eder (Paul & Elder, 2006). Bu açıdan bakıldığında, öğrencilerin sorgulayıcı düşünme ve değerlendirme yönlerinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Cinsiyet değişkeni açısından yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları, kız ve erkek öğrenciler arasında hem ölçek geneli hem de alt boyutlar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Bu durum, eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyetler arasında benzer düzeyde geliştiğine işaret etmektedir. Literatürde, bazı araştırmalar kız öğrencilerin eleştirel düşünmeye daha yatkın olduğunu öne sürerken (Tiruneh vd., 2017), diğer çalışmalar cinsiyetin belirleyici bir faktör olmadığını savunmaktadır (Facione, 1990; Abrami vd., 2015). Benzer şekilde Özçelik ve Akgündüz’ün (2018) STEM üzerine yaptıkları çalışmada da eleştirel düşünme becerisinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın sonuçları da ikinci grubu desteklemektedir. Eleştirel düşünmenin bilişsel ve

pedagojik süreçlerle şekillenen bir beceri olması, bireyin cinsiyetinden ziyade maruz kaldığı öğrenme ortamları, eğitim kalitesi ve düşünme biçimiyle ilişkili olduğu ifade edilebilir (Ay ve Akgöl, 2008). Bu sonuçlardan hareketle öğrencilerin bilişsel potansiyelini artıracak nitelikli ve eşitlikçi öğrenme iklimlerinin oluşturulmasında insiyetten bağımsız, sorgulama ve analiz süreçlerini merkeze alan yaklaşımların özel yetenekli öğrencilerin günlük yaşamda eleştirel düşünme becerilerini destekleyeceği ifade edilebilir.

Araştırmanın demografik dağılımı, farklı sınıf seviyelerindeki ve farklı yetenek alanlarına sahip öğrencilerin benzer oranlarda temsil edilmesini sağlamış, böylece elde edilen bulguların genellenebilirliğini artırmıştır. Katılımcıların 9. sınıftan 12. sınıfa kadar dengeli bir şekilde dağılmış olması, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin sınıf düzeyine göre gelişimini incelemeye de imkân tanımaktadır. Çalışmada özel yetenekli öğrencilerin günlük hayatta eleştirel düşünme becerilerinin sınıf seviyesine değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Barışık'ın (2025) yaptığı çalışma ile Güney ve Özmen (2020) tarafından yapılan çalışmada da eleştirel düşünme becerisinin sınıf seviyesine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin sınıf seviyesine göre kendiliğinden değil, ancak zenginleştirilmiş ve yapılandırılmış bir müfredat ile desteklendiğinde anlamlı bir gelişim eğrisi gösterdiği ifade edilmektedir (Feng vd., 2004; Siegle vd., 2019).

Özel yetenekli öğrencilerin tanılandıkları yetenek alanının (BİLSEM alanı) eleştirel düşünme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. “Genel Zihinsel Yetenek” alanında tanılanan öğrencilerin, “Görsel Sanatlar” ve “Müzik” alanındaki akranlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek eleştirel düşünme puanlarına sahip olmasıdır. Görsel Sanatlar ve Müzik alanları arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu, yetenek alanlarının tanımlanma kriterleri ve doğasıyla paralellik göstermektedir. Sak (2010), genel zihinsel yeteneğin; muhakeme, problem çözme ve soyut düşünme gibi bilişsel süreçlerle doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Eleştirel düşünme de doğası gereği analiz, değerlendirme ve çıkarım yapma gibi üst düzey bilişsel süreçleri kapsadığından (Özdemir, 2005), genel zihinsel yetenek alanındaki öğrencilerin bu ölçekten daha yüksek puan almaları beklenen bir sonuçtur. Öte yandan sanat ve müzik yeteneği, bilişsel süreçlerden ziyade estetik algı, yaratıcılık ve psikomotor becerilerle daha yoğun bir ilişki içerisindedir. Sezer vd. (2022), BİLSEM öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini incelediği çalışmasında, zihinsel yetenek alanındaki öğrencilerin akademik başarı ve mantıksal sorgulama gerektiren durumlarda daha yetkin olduklarını ifade ederek mevcut araştırma bulgularını destekler nitelikte veriler sunmuştur.

Araştırma sonuçları eğitim politikaları açısından da çeşitli çıkarımlara imkân tanımaktadır. Eleştirel düşünme becerileri, bireyin sadece akademik başarıya ulaşmasını değil, aynı zamanda yaşam boyu öğrenme, karar verme, problem çözme gibi temel yaşam becerilerini geliştirmesini de sağlar (Paul & Elder, 2006). Bu doğrultuda, Bilim ve Sanat Merkezleri gibi özel eğitim kurumlarında, eleştirel düşünme becerilerinin planlı ve yapılandırılmış öğretim süreçleriyle desteklenmesi büyük önem taşımaktadır. Elde edilen bulgular ışığında, farklı yetenek alanlarındaki öğrencilerin birbirlerinin güçlü yönlerinden faydalanabileceği disiplinlerarası bir eğitim ortamının yaratılması önem arz etmektedir (Kaynar, 2023). Genel Zihinsel Yetenek alanındaki öğrencilerin güçlü mantıksal sorgulama becerileri ile sanat alanındaki öğrencilerin yaratıcı bakış açılarının harmanlandığı ortak proje tabanlı öğrenme süreçleri, her iki grubun da eleştirel düşünme becerilerini bütüncül bir şekilde destekleyebilir. Dolayısıyla, yetenek alanları arasındaki bu istatistiksel farkın, ayrıştırıcı bir unsur olmaktan

ziyade, eğitim programlarında bütünleştirici uygulamalara gidilmesi yönünde bir ihtiyaç sinyali olarak değerlendirilmesi gerektiği söylenebilir (Taştepe, 2024).

Sonuç olarak, özel yetenekli lise öğrencileriyle yürütülen bu çalışma; eleştirel düşünme becerisinin cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi demografik değişkenlerden ziyade, öğrencilerin sahip oldukları yetenek alanının doğası ve maruz kaldıkları eğitim süreçlerinin niteliği ile şekillendiğini göstermektedir. Öğrencilerin genel zihinsel yetenek alanında görsel sanatlar ve müzik alanına kıyasla daha yüksek performans sergilemesi, eleştirel düşünmenin bilişsel süreçlerle olan güçlü bağınyı teyit ederken; aynı zamanda sanat ve müzik alanındaki öğrencilerin de bu süreçlere daha etkin dahil edilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, BİLSEM gibi özel yeteneklilere hizmet veren kurumlarda, yetenek alanlarını ayrıştıran değil bütünleştiren disiplinlerarası yaklaşımların benimsenmesi ve eleştirel düşünme öğretiminin tüm alanlara yayılan standart bir müfredat politikası haline getirilmesi, öğrencilerin potansiyellerini tam olarak gerçekleştirmeleri adına önemli olduğu ifade edilebilir.

SINIRLILIKLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın sonuçları, bazı sınırlılıklar çerçevesinde değerlendirilmelidir. Araştırmanın çalışma grubunu, Balıkesir ilindeki Bilim ve Sanat Merkezleri'nde (BİLSEM) öğrenim görmekte olan 211 özel yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Dolayısıyla elde edilen bulgular, belirli bir coğrafi bölge ve kurumsal yapıdaki öğrencilerin özellikleriyle sınırlıdır. Ayrıca çalışma, verilerin belirli bir zaman diliminde toplandığı kesitsel tarama modeline dayanmaktadır; bu durum, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerindeki zamanla meydana gelebilecek değişimlerin gözlemlenmesini sınırlandırmaktadır. Bu sınırlılıklara rağmen araştırma, özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme profillerinin mevcut durumunu demografik değişkenler ve alt boyutlar bazında ortaya koyması açısından literatüre katkı sağlamaktadır.

Çalışma bulgularına göre, öğrencilerin en yüksek puan ortalamasına “analiz ve bilgi işleme” alt boyutunda; buna karşın en düşük puan ortalamalarına ise “sorgulama” ve “akıl yürütme-değerlendirme” alt boyutlarında sahip oldukları görülmüştür. Bu bulgu, mevcut eğitim süreçlerinin öğrencilerin bilişsel analiz becerilerini desteklediği ancak sorgulama ve değerlendirme süreçlerinde görece yetersiz kalabildiğine işaret etmektedir. Bu nedenle, BİLSEM müfredatındaki etkinliklerin; öğrencilerin veriyi sadece analiz etmelerine değil, aynı zamanda verinin kaynağını sorgulamalarına ve alternatif çözüm yollarını değerlendirmelerine olanak tanıyacak şekilde (örneğin; Sokratik seminerler, münazara teknikleri ve argümantasyon tabanlı öğrenme yöntemleriyle) zenginleştirilmesi önerilmektedir.

Araştırmada “Genel Zihinsel Yetenek” alanındaki öğrencilerin eleştirel düşünme puanlarının, “Görsel Sanatlar” ve “Müzik” alanındaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçtan hareketle, sanat eğitimi programlarına eleştirel düşünme becerilerinin daha sistematik biçimde entegre edilmesi gerekmektedir. Görsel Sanatlar ve Müzik alanındaki öğrencilerin eğitimlerinde, sadece teknik beceri ve performans odaklanmak yerine; eser analizi, sanat eleştirisi ve estetik yargı süreçlerini içeren, böylelikle eleştirel düşünme becerilerini kendi alanları üzerinden geliştirmeyi hedefleyen disipline özgü modüllerin tasarlanması önerilmektedir. Analiz sonuçları, cinsiyet değişkeninin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığını göstermiştir. Bu durum, eleştirel düşünme öğretiminde cinsiyete dayalı ayrıştırılmış programlar yerine, tüm öğrencilerin bilişsel ihtiyaçlarına odaklanan kapsayıcı yaklaşımların

sürdürülmesi gerektiğini desteklemektedir. Eğitimcilerin, cinsiyetten bağımsız olarak, öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarını ve bilişsel hazırlık düzeylerini dikkate alan öğretim stratejilerine odaklanmaları, mevcut potansiyelin en üst düzeye çıkarılması açısından daha işlevsel olacaktır.

Mevcut çalışma kesitsel bir desenle yürütülmüştür. BİLSEM eğitiminin eleştirel düşünme üzerindeki etkisinin daha net anlaşılabilmesi adına, öğrencilerin kuruma başladıkları andan mezuniyetlerine kadar geçen süreci kapsayan boylamsal çalışmaların yapılması önerilmektedir. Ayrıca, nicel verilerle tespit edilen “analiz” ve “sorgulama” becerileri arasındaki farkın nedenlerini derinlemesine irdelemek amacıyla, görüşme ve gözlem tekniklerini içeren karma desenli araştırmaların yürütülmesi alanyazına katkı sağlayacaktır.

Çıkar Çatışma Beyanı

Bu çalışma ile ilgili olarak yazarın herhangi bir kişi, kurum veya kuruluşla çıkar çatışması bulunmamaktadır. Ayrıca çalışma sürecinde hiçbir maddi ya da manevi destek alınmamıştır.

Yapay Zeka Kullanımı Beyanı

Bu çalışma hazırlanırken yapay zekâ aracından İngilizce çeviride yardım alınmıştır.

KAYNAKÇA

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, A., & Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 275–314. <https://doi.org/10.3102/0034654314551063>
- Akfırat, O. N., Uyumaz, G., Uyumaz, G., & Çuhadaroglu, A. (2021). Investigating the psychometric characteristics of Critical Thinking in Everyday Life Scale. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *Kastamonu Üniversitesinin 15. Yılı: Eğitim Bilimleri Özel Sayısı*, 113–123. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.780530>
- Ay, Ş., & Akgöl, H. (2008). Eleştirel düşünme gücü ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 1(2), 65–75.
- Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., & Daniels, L. B. (1999). Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 285–302.
- Barışık, C. Ş. (2025). *Özel yetenekli öğrenciler okuma öğretimi programının öğrencilerin okuma, öğrenme stratejileri, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Baum, S. M., Renzulli, J. S., & Hébert, T. P. (2014). The prism metaphor: A new paradigm for gifted education. *Creative Learning Press*.
- Bolat, H., & Tanrıseven, I. (2024). Özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünmenin duyuşsal stratejilerini kullanmalarına yönelik görüşleri. *The Journal of International Educational Sciences*, (23), 23–40.

- Brookfield, S. D. (2012). Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions. *Jossey-Bass*.
- Can, A. (2018). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. *Pegem Akademi*.
- Ennis, R. H. (2011). The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities. *University of Illinois*.
- Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report). *American Philosophical Association*.
- Facione, P. A. (2015). Critical thinking: What it is and why it counts (2015 update). *Insight Assessment*.
- Gülveren, H. (2007). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri*. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Güney, K. K., & Özmen, H. (2020). Üstün yetenekli öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan programın sosyal geçerlik ve eleştirel düşünme becerisine etkisi yönünden değerlendirilmesi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 8(2), 143–173.
- Halpern, D. F. (2014). Thought and knowledge: An introduction to critical thinking (5. bs.). *Psychology Press*.
- Karasar, N. (2007). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler. *Nobel Yayın Dağıtım*.
- Kaynar, H. (2023). *Özel yetenekli öğrencilerde disiplinlerarası öğretim yaklaşımına dayalı düşünme becerileri öğretiminin öğrencilerin akademik ve düşünme becerilerine etkisi*. Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Kirmit, Ş., Dönmez, İ., & Çataltaş, H. E. (2018). Üstün yetenekli öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerilerinin incelenmesi. *Journal of STEAM Education*, 1(2), 17–26.
- Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 16–25.
- Kurnaz, A. (2025). Üstün yetenekli öğrencilere okuma becerilerinin kazandırılması açısından Türkçe öğretim programı ve BİLSEM modülünün incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 14(1), 250–262.
- Küçük, F. (2021). *Özel yetenekli öğrencilerin çoklu zeka alanları ile öğrenme stillerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi*. Yüksek lisans, Akdeniz Üniversitesi.
- Maker, C. J., & Nielson, A. B. (1996). Curriculum development and teaching strategies for gifted learners. *Pro-Ed*.

- Mönks, F. J., & Ypenburg, I. H. (2001). Gifted education in the Netherlands. İçinde J. A. H. S. Freeman & K. Heller (Ed.), *International handbook of giftedness and talent* (ss. 621–636). Elsevier Science.
- Olpak, T., & Karamete, A. (2024). The Relationship Between Gifted Students' Self-Efficacy Perceptions of Computational Thinking Skills and Information Technologies Self-Efficacy Perceptions. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 18(1), 148-174.
- Özçelik, A., & Akgündüz, D. (2018). Üstün/özel yetenekli öğrencilerle yapılan okul dışı STEM eğitiminin değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 334–351.
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 297–316.
- Paul, R., & Elder, L. (2006). Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life (2. bs.). *Pearson Prentice Hall*.
- Pfeiffer, S. I. (2013). Serving the gifted: Evidence-based clinical and psychoeducational practice. *Routledge*.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180–184.
- Sak, U. (2010). Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri. *Maya Akademi*.
- Sak, U. (2011). Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri. *Vize Yayıncılık*.
- Sak, U. (2022). Eleştirel düşünme becerileri ve üstün yetenekliler. İçinde A. S. Yıldız (Ed.), *Üstün yetenekli çocukların eğitimi* (ss. 139–157).
- Sezer, E. A., Küçüktepe, S. E., & Yıldız, N. (2022). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi üzerine bir meta-analiz çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 1–42.
- Siegle, D., McCoach, D. B., Gubbins, E. J., & Callahan, C. (2019). Results of four years' research at the National Center for Research on Gifted Education: National Center for Research on Gifted Education (NCRGE) brief on gifted education curriculum and gifted achievement growth of gifted students in three states.
- Sisk, D. A. (1993). Intelligence and creativity among gifted children. İçinde K. A. Heller, F. J. Mönks, & A. H. Passow (Ed.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (ss. 211–221).
- Sternberg, R. J. (2003). Wisdom, intelligence, and creativity synthesized. *Cambridge University Press*.
- Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (Ed.). (2005). Conceptions of giftedness (2. bs.). *Cambridge University Press*.

- Şendağ, S., & Odabaşı, H. F. (2009). Effects of an online problem based learning course on content knowledge acquisition and critical thinking skills. *Computers & Education*, 53(1), 132–141.
- Taştepe, F. (2024). *Bilim ve Sanat Merkezine (BİLSEM) devam eden özel yetenekli öğrencilerin öğretmenleri için geliştirilen eğitim programının öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarına etkisinin değerlendirilmesi*. Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Tirri, K., & Nokelainen, P. (2011). Measurement of multiple intelligences among gifted students. İçinde R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Ed.), *The Cambridge handbook of intelligence* (ss. 937–956). *Cambridge University Press*.
- Tiruneh, D. T., Verburgh, A., & Elen, J. (2017). Effectiveness of critical thinking instruction in higher education: A systematic review of intervention studies. *Higher Education Studies*, 7(1), 1–17.
- VanTassel-Baska, J. (2003). Curriculum planning and instruction design for gifted learners. *Love Publishing Company*.
- Winner, E. (1996). Gifted children: Myths and realities. *Basic Books*.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2020). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. bs.). *Seçkin Yayıncılık*.
- Yurtbakan, E. (2023). Özel yetenekli ilkököl öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde ve değerler eğitiminde resimli çocuk kitaplarıyla yapılan çocuklar için felsefenin etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(2), 856–868.
- Zengin, D. (2024). *Özel yetenekli öğrencilere yönelik tasarlanan teknoloji destekli geometri öğretim modülünün ispat ve muhakeme süreçleri açısından incelenmesi*. Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi.

EXTENDED ABSTRACT

Examining the Critical Thinking Skills of Gifted Students in Daily Life

INTRODUCTION

Critical thinking, defined as the process of deeply questioning, analyzing, and grounding information in logic, is a developable higher-order cognitive skill that equips individuals with the ability to make sound decisions and solve problems. Literature emphasizes that gifted individuals—distinguished from their peers by their high learning capacities, intense curiosity, and mental agility—execute this process more rapidly and multidimensionally due to their advanced abilities in processing and synthesizing information. Based on this relationship, which plays a pivotal role in the development of academic and social competencies, the present study aims to examine the critical thinking skills of gifted students in daily life with respect to the variables of grade level, gender, and talent domain.

METHOD

Research Model

This quantitative study was conducted using a descriptive survey model to examine the critical thinking levels of gifted students and the variables affecting them. Data were collected via an online structured questionnaire to analyze the existing conditions without intervention.

Study Group

The sample comprises 211 gifted high school students (99 female, 112 male) attending Science and Art Centers (BİLSEM) in Balıkesir. Participants, identified as gifted by the Ministry of National Education, range from 9th to 12th grade. The distribution by talent domain consists of General Mental Ability (n=103), Visual Arts (n=58), and Music (n=50).

Data Collection Instruments

Data were collected using the 'Critical Thinking in Daily Life Scale' developed by Akfırat et al. (2021) and a demographic information form. The 17-item scale consists of four sub-dimensions: Analysis and Information Processing, Questioning, Flexibility, and Reasoning/Evaluation. Items are rated on a 5-point Likert scale ranging from 'Never' (1) to 'Always' (5). Additionally, data on grade level, gender, and talent domain were gathered via the demographic form.

Data Collection Process

Data collection was carried out via an online survey over a two-week period, taking approximately three minutes to complete. Participants were informed about the study's purpose, and participation was voluntary in accordance with ethical principles. The online method was selected to ensure flexibility and access to a broader sample.

Data Analysis

Data were analyzed using SPSS Version 24. Descriptive statistics, including frequencies and percentages, were calculated for demographic variables. To identify significant differences between groups, independent samples t-tests and One-way ANOVA were conducted.

FINDINGS

Descriptive analyses revealed that gifted students possess an above-average level of critical thinking skills in daily life. Normality assumptions were met, with skewness and kurtosis values remaining within the range. The highest mean score among sub-dimensions was observed in Analysis and Information Processing (16.05), while other dimensions ranged between 12.79 and 13.09. Regarding demographic variables, independent samples t-tests indicated no statistically significant differences between female and male students in either the total scale or its sub-dimensions ($p > .05$). Similarly, One-way ANOVA results showed that grade level did not significantly influence critical thinking scores ($p > .05$). However, a significant difference was found based on the talent domain ($p < .05$). Students identified with General Mental Ability achieved significantly higher scores compared to their peers in the Visual Arts and Music domains. Although Visual Arts students scored slightly higher than Music students, this difference was not statistically significant.

CONCLUSION AND DISCUSSION

The findings indicate that gifted high school students possess a medium-to-high level of critical thinking skills in daily life (54.92). Specifically, the highest scores were observed in the “Analysis and Information Processing” sub-dimension (16.05), reflecting the strong analytical capabilities inherent to giftedness, as supported by the literature (Kirit et al., 2018; Sternberg, 2003). However, relatively lower scores in questioning and flexibility suggest a need to further enhance evaluative thinking processes. Statistical analyses revealed no significant differences based on gender or grade level. The lack of gender disparity supports the view that critical thinking is shaped by pedagogical environments and instructional quality rather than biological factors (Facione, 1990; Kurnaz, 2025). Similarly, the stability of scores across grade levels implies that critical thinking does not develop spontaneously with maturation/age but requires structured, enriched curricular interventions (Feng et al., 2004; Siegle et al., 2019). A significant variation was, however, observed regarding the talent domain. Students identified with “General Mental Ability” scored significantly higher than their peers in “Visual Arts” and “Music.” This finding aligns with the nature of general mental ability, which prioritizes reasoning and abstract thinking (Sak, 2010), whereas arts-focused domains emphasize aesthetic and creative processes. Consequently, this study suggests that critical thinking is influenced more by the nature of the talent domain than by demographic variables. To maximize potential, educational institutions (such as BİLSEM) should adopt interdisciplinary approaches that integrate the logical strengths of general ability students with the creative perspectives of arts students, ensuring a holistic development of critical thinking skills.

RECOMMENDATIONS

The study's scope is limited by its specific sample and cross-sectional design. Results indicated that students excelled in analysis but lagged in questioning and evaluation; therefore, curricula should be enriched with inquiry-based methods, such as Socratic seminars, to enhance these specific skills. Furthermore, the performance gap between general ability and arts students suggests a need to integrate critical thinking components—such as art criticism—into arts education. The absence of gender differences supports the continuation of inclusive, gender-neutral pedagogical strategies. Future research should employ longitudinal and mixed-method designs to explore the development of these skills in greater depth.

This work is licensed under CC BY-NC 4.0

Ebeveynlerin Döngüsel Moda Farkındalık Düzeylerinin Çocuklarının Değer Yönelimlerine Etkisinin İncelenmesi

Satı Ceylan Oral^{1a}, Ece Ocaktürk², Ecrin Zeynep Özkan³

¹ Burhaniye Bilim ve Sanat Merkezi, Balıkesir, Türkiye

<https://orcid.org/0000-0002-3376-1709>

² Burhaniye Bilim ve Sanat Merkezi, Balıkesir, Türkiye

<https://orcid.org/0009-0005-9116-6931>

³ Burhaniye Bilim ve Sanat Merkezi, Balıkesir, Türkiye

<https://orcid.org/0009-0004-0579-4468>

Araştırma Makalesi

DOI: 10.5281/zenodo.18075282

Özet

Döngüsel Moda “al-kullan-at” anlayışına karşı çıkarak, özellikle giysilerin yaşam döngüsünü uzatmayı hedefleyen; geri dönüşüm, onarım, yeniden kullanım, ikinci el alışveriş gibi süreçleri içeren ve çevresel etkileri en aza indirmeyi amaçlayan bir kavramdır. Döngüsel moda *sadece çevresel sürdürülebilirlik sağlamakla kalmayıp*, aynı zamanda “tasarruf, paylaşma, yardımlaşma, merhamet, saygı” gibi değerlerin de güçlendirilmesine katkı sunabilir. Bu araştırma, anne babaların döngüsel moda farkındalıklarının çocuklarının değer yönelimlerine etkisini incelemektedir. Bu amaca ulaşmak için 174 ebeveyne E-Döngüsel Moda Farkındalığı Envanteri uygulanmıştır. Ayrıca kendilerinden ve çocuklarından Açıklamalı Maarif Modeli Değerler Listesinden günlük yaşamlarında önemsedikleri değerleri seçmeleri istenmiştir. Elde edilen veriler ışığında döngüsel moda farkındalığı yüksek ebeveynlerin çocuklarının döngüsel modayla ilişkilendirilebilecek değerleri ne derece önemsedikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Son olarak ebeveynlere döngüsel modayı anlayabilecekleri bir bilgilendirme metni verilerek, kavramı manevi değerlerle ilişkilendirebilecekleri açık uçlu bir soru sorulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, ebeveynlerin döngüsel moda farkındalığı bilgi, tutum ve davranış düzeylerinde değişiklik göstermektedir. Ebeveynler çevresel etkiler konusunda bilgili olsa da, tutumları her zaman davranışlarına yansımamaktadır. Çocuklarına döngüsel moda hakkında bilgi vermeye istekli olmalarına rağmen, pratikte uygulama oranları düşüktür. Döngüsel moda farkındalığının eğitim seviyesi yüksek, gelir düzeyi düşük gruplarda daha yüksek olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin farkındalık düzeyi, çocukların döngüsel modayla ilişkilendirilebilecek değerleri önemseme konusunda belirleyici bir rol oynadığı söylenebilir. Ebeveynler doğaya saygı, tasarruf, israf etmeme, merhamet, duyarlılık gibi değerleri döngüsel modayla ilişkilendirirken, kıyafetleri dönüştürerek doğayı korumayı ve kaynakları verimli kullanmayı önemli bulmuşlardır. Çalışmanın döngüsel modayla ilgili bir farkındalık oluşturmada umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Değerler Eğitimi, Döngüsel Moda, İkinci El Giysi, Farkındalık.

Atıf için: Ceylan Oral, S., Ocaktürk, E., & Özkan E. Z. (2025). Ebeveynlerin döngüsel moda farkındalık düzeylerinin çocuklarının değer yönelimlerine etkisinin incelenmesi. *Journal of Emerging Educational Studies*, 2(2), 67-91.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18075282>

^a**Corresponding Author:** Dr. Satı Ceylan Oral, **E-mail:** ceylansati@hotmail.com

An Examination of the Impact of Parental Circular Fashion Awareness Levels on Children's Value Orientations

Research Article**DOI:** 10.5281/zenodo.18075282

Abstract

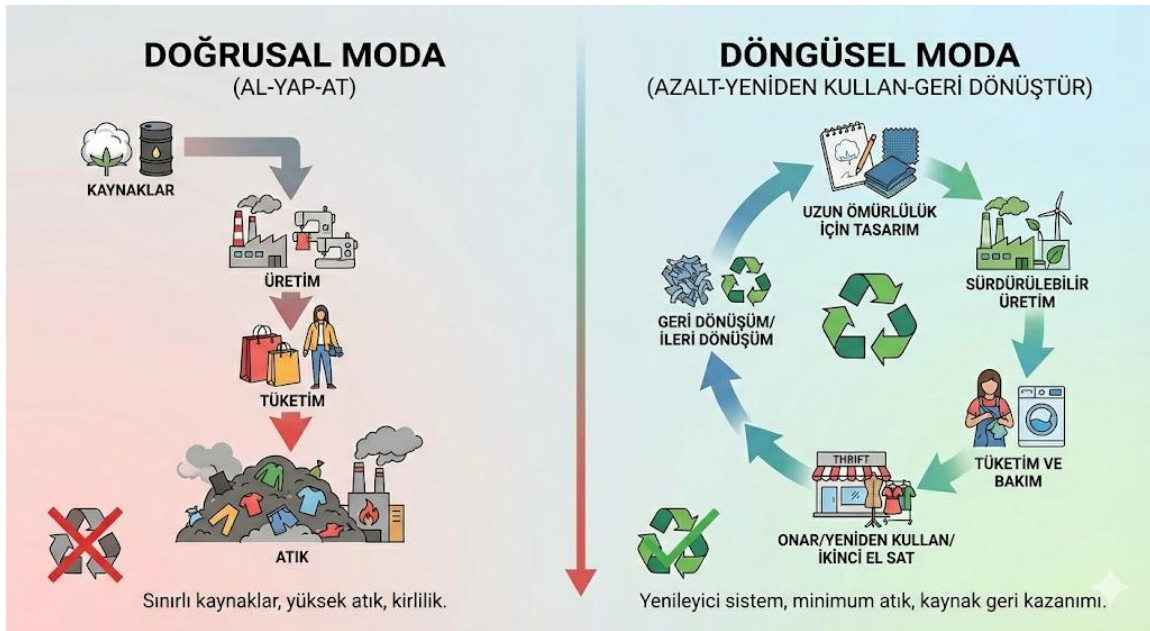
Circular fashion is a concept that challenges the conventional “take-make-dispose” paradigm, aiming to minimize environmental impacts by extending the life cycle of garments through processes such as recycling, repair, reuse, and second-hand consumption. Beyond ensuring environmental sustainability, circular fashion can also contribute to the reinforcement of values such as “thrift, sharing, cooperation, compassion, and respect.” This study examines the impact of parents' circular fashion awareness on their children's value orientations. To achieve this objective, the E-Circular Fashion Awareness Inventory was administered to 174 parents. Additionally, both parents and children were asked to select the values they prioritize in their daily lives from the “Annotated Maarif Model Values List.” Based on the data obtained, the study sought to determine the extent to which children of parents with high circular fashion awareness prioritize values that can be associated with circular fashion. Finally, parents were provided with an informative text on circular fashion and asked an open-ended question to associate the concept with moral/spiritual values. The results of the study indicate that parents' circular fashion awareness varies across the dimensions of knowledge, attitude, and behavior. Although parents are knowledgeable about environmental impacts, their attitudes are not consistently reflected in their behaviors. Despite their willingness to inform their children about circular fashion, practical implementation rates remain low. Circular fashion awareness was observed to be higher in groups with higher education levels and lower income levels. It can be stated that the level of parental awareness plays a determinant role in children's prioritization of values associated with circular fashion. While parents associated values such as respect for nature, thrift, avoidance of waste, compassion, and sensitivity with circular fashion, they also emphasized the importance of protecting nature and using resources efficiently by transforming garments. It is hoped that this study will contribute to raising awareness regarding circular fashion.

Keywords: *Values Education, Circular Fashion, Second-Hand Clothing, Awareness.*

GİRİŞ

Doğaya verilen değer en şık hali: Döngüsel moda...

Sürdürülebilir kalkınma hedefleri doğrultusunda moda endüstrisi, “al-kullan-at” anlayışından uzaklaşarak kaynakların daha verimli kullanıldığı döngüsel bir modele evrilmektedir. Döngüsel moda; ürünlerin tasarım, üretim, kullanım ve geri dönüşüm süreçlerinde atıkları en aza indirerek doğal kaynakların sürdürülebilir kullanımını hedefleyen, ürün yaşam döngüsünü uzatmayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Gwilt, 2014; Ellen MacArthur Foundation, 2017). Moda endüstrisinin küresel sera gazı emisyonlarının yaklaşık %10'unu oluşturduğu (Can ve Ayvaz, 2017) ve tekstil atıklarının çevresel kirliliğin büyük bir bölümünü meydana getirdiği göz önüne alındığında, döngüsel moda bu yükü hafifletmek için kritik bir rol üstlenir (Kirchherr vd., 2017). Özellikle yoğun su ve enerji tüketimi gerektiren tekstil üretiminde –örneğin bir kot pantolon için 7.000-10.000 litre su (Chapagain vd., 2006) ve fabrikalarda yüksek elektrik tüketimi (Arslan & Yılmaz, 2021) – döngüsel yaklaşım, geri dönüştürülmüş materyaller ve onarım süreçleri ile doğal kaynaklara olan bağımlılığı azaltmayı savunur (Bocken vd., 2016).



Şekil 1. Doğrusal ve Döngüsel Moda

Döngüsel moda (Şekil 1), biyolojik ve teknik döngüleri içeren yapısıyla sürdürülebilir modanın daha sistematik ve kapsamlı bir hali olarak değerlendirilebilir (EMF, 2017). Sürdürülebilir moda ile ortak amaçlara hizmet etseler de döngüsel moda; atık yönetimi, tüketici davranışları ve yeni iş fırsatları yaratma (Stahel, 2016) konularında daha bütüncül bir çerçeve sunar (Öymen ve Kocabay, 2024). Ancak döngüsel moda sadece teknik ve çevresel bir zorunluluk değil, aynı zamanda tüketim alışkanlıkları üzerinde dönüştürücü etkisi olan bir değerler eğitimi aracıdır. Bu yaklaşım, bireylere sorumluluk bilinci, etik tüketim, kanaatkârlık ve doğaya saygı gibi değerleri kazandırmayı amaçlar (Lai & Cheng, 2021; Yıldırım & Kaya, 2022).

Değerler eğitimi, öğrencilerin çevreye karşı sorumluluklarını anlamaları, bilinçli tüketici olma becerilerini geliştirmeleri ve kaynakların sınırlı olduğunun farkında olmaları için önemli bir araçtır. Eğitim bağlamında döngüsel moda; öğrencilere çevre bilincinin ötesinde sosyal adalet, eşitlik ve ekonomik sürdürülebilirlik gibi değerlerin öğretildiği pratik bir platform sunabilir (Fletcher & Tham, 2019; Harris, 2020). Bocken vd. (2016) bu modele dayalı eğitimin, bireylerin gelecekteki profesyonel hayatlarında etik kararlar alabilmeleri için kritik olduğunu vurgular. Özellikle geri dönüşüm, yeniden kullanım ve onarım gibi kavramların öğretilmesi, öğrencilere sadece teorik değil, aynı zamanda pratik bilgi sunar (Yıldırım & Kaya, 2022).

Sonuç olarak, döngüsel moda farkındalığı değerler eğitimi bağlamında ele alındığında, sadece çevresel sürdürülebilirlik sağlamakla kalmayıp, toplumsal sorumluluk ve etik değerlerin de eğitim yoluyla güçlendirilmesini sağladığı da söylenebilir. Ebeveynlerin döngüsel moda farkındalıkları, çocuklarının bazı değerleri benimsemesinde ve günlük yaşamlarına entegre etmesinde önemli bir rol oynayabilir. Ancak alan yazında, ebeveynlerin döngüsel moda farkındalıklarının, çocuklarının değerler eğitimi üzerindeki yansımalarını inceleyen çalışmalara da rastlanmamıştır. Bu bağlamda araştırma anne babaların döngüsel moda farkındalıklarının çocuklarının değer yönelimleri üzerindeki etkisini incelemektedir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ebeveynlerin döngüsel moda farkındalıklarının mevcut durumu nedir?
2. Ebeveynlerin döngüsel moda farkındalıkları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Ebeveynlerin döngüsel moda farkındalıkları eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Ebeveynlerin döngüsel moda farkındalıkları gelir düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğrencilerin ve ebeveynlerinin günlük yaşamda en çok önemsedikleri değerler nelerdir?
6. Öğrencilerin döngüsel moda ile ilişkilendirilebilecek değerleri seçme durumları nasıldır?
7. Ebeveynlerin döngüsel moda farkındalık puanları ile öğrencilerin değer puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Ebeveynler döngüsel modayı hangi değerlerle ilişkilendirmektedirler?

YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın modeli, örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizine yer verilecektir.

Araştırmanın Modeli

Anne-babaların döngüsel moda farkındalıklarının çocuklarının önemsedikleri değerler üzerinde nasıl bir etki yarattığını inceleyen bu araştırma, nicel ve nitel metotların bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeline dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Betimsel tarama modeli mevcut durumu var olduğu şekliyle açıklamayı amaçlayan çalışmalarda kullanılır (Karasar, 2014). Araştırma sürecinde, ebeveynlerin döngüsel moda farkındalıkları ile çocuklarının önemsendiği değerler arasındaki ilişkiyi anlamak için 15 soruluk bir envanter, açıklamalı maarif modeli değerler listesi ve açık uçlu 1 soru kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın nicel kısmına farklı yaş gruplarındaki 107'si kadın, 67'si erkek 174 ebeveyn ve ilköğretim çağındaki 99'u kız 75'i erkek 174 çocuğu katılmıştır. Çalışma amacına uygun olarak rastgele seçilmiş olan ebeveynler, farklı gelir düzeylerine sahip ve çeşitli eğitim seviyelerinde seçilen bir örneklem grubunu temsil etmektedir. Araştırmaya katılan velilerin döngüsel moda farkındalıklarını etkileyebileceği düşüncesi ile cinsiyetleri, yaşları, eğitim seviyeleri ve gelir durumu gibi bilgileri de istenmiştir. Araştırmanın nitel bölümündeki açık uçlu soruya ise 84'ü kadın, 21'i erkek toplam 105 ebeveyn cevap vermiştir. Araştırmanın örneklem grubu, gönüllü katılım esasına dayalı olarak belirlenmiştir ve uygulama için gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca araştırmaya ilköğretim seviyesindeki öğrencilerin ebeveynlerinin tutum ve algılarından daha fazla etkilendikleri fikrinden (Erdoğan ve Uçukoğlu, 2011) hareketle sadece ilköğretimde çocuğu olan ebeveynler araştırmaya dâhil edilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Ebeveynlerin Demografik Bilgilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Değişken	Kadın	Erkek	N	%	Toplam
Eğitim Seviyesi	İlk/Ortaokul	15	8	23	13.22
	Lise	30	31	61	35.06
	Lisans/üstü	62	28	90	51.72
Ailenizin Gelir Durumu	20 bin TL altı	7	5	12	6.90
	21-40 bin TL	15	6	21	12.07
	41-60 bin TL	32	16	48	27.59
	61-80 bin TL	21	30	51	29.31
	81 bin TL üstü	32	10	42	24.14
Toplam	107	67	174	100.00	174

Araştırmaya Katılan Ebeveynlerin Demografik Bilgilerinin Cinsiyete Göre Dağılımının yer aldığı Tablo 1 incelendiğinde örneklem grubunun çoğunun 35-44 yaş (n=62) ve 45-54 yaş (n=54) grubunda olduğu görülmektedir. Bu açıdan katılımcı ebeveynlerin yetişkin yaş grubunda (%35.63 + %31.03 = %66.66) olduğu söylenebilir. Ayrıca eğitim durumlarına göre katılımcı ebeveynlerin büyük bir kısmının (n=90) Lisans/Lisansüstü seviyededir. Bu açıdan eğitim düzeyi yüksek (%51.72) bir örneklem grubu ile çalışılmıştır. Son olarak gelir durumlarına göre dağılıma göz gezdirildiğinde ebeveynlerin çoğunluğun örneklem grubu baz alındığında ortalama gelir düzeyinde (n=48) ve biraz üstünde (n=51) olduğu söylenebilir. Gelir düzeyi ortalamalarda olan bir ebeveyn grubuyla çalışıldığı söylenebilir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Seviyelerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Değişken	Kız	Erkek	N	%	Toplam
Sınıf Seviyesi	2.Sınıf	13	7	20	11.49
	3.Sınıf	14	12	26	14.94
	4.Sınıf	12	10	22	12.64
	5.Sınıf	10	13	23	13.22
	6.Sınıf	16	8	24	13.79
	7.Sınıf	15	9	24	13.79
	8.Sınıf	19	16	35	20.11
	Toplam	99	75	174	100.00

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Seviyelerinin Cinsiyete Göre Dağılımının yer aldığı Tablo 2 incelendiğinde ilköğretim çağında neredeyse her sınıf seviyesinden öğrencinin katılım sağladığı görülmektedir. İlkokul seviyesinde toplam 39 öğrenci araştırma katılmışken

ortaokul seviyesinde bu sayı 60'tır. Özellikle ailelerinden etkilenme düzeyinin yüksek olduğu ilköğretim çağı örneklem olarak alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma sürecinde ebeveynlerin döngüsel moda farkındalığını belirlemek için araştırmacılar tarafından uzman desteğiyle hazırlanan “Döngüsel Moda Farkındalığı Envanteri” ve öğrencilerin ve velilerin günlük yaşamlarında en çok önemsedikleri değerleri tespit etmek için de “Açıklamalı Maarif Modeli Değerler Listesi” kullanılmıştır. Ayrıca 1 açık uçlu soruyla ebeveynlerin döngüsel moda kavramını değerlerle ne şekilde ilişkilendirdikleri incelenmiştir.

**Ebeveynler İçin Döngüsel Moda Farkındalığı Envanteri (E-DMFE):* Ebeveynlerin döngüsel moda hakkında farkındalık düzeylerini belirlemek için araştırmacılar tarafından uzman görüşü alınarak geliştirilmiş E-DMFE kullanılmıştır. E-DMFE 15 madde ve 4 alt boyuttan oluşan 5'li likert tipi bir formdur. Bu alt boyutlar “bilgi, tutum, davranış ve iletişim boyutu” şeklindedir. Envanterin maddeleri döngüsel moda konusundaki farklı boyutları kapsayacak (Tablo 3) şekilde tasarlanmıştır. E-DMFE'ye ek olarak katılımcı velilerin yaş, eğitim düzeyi, gelir düzeyleri gibi demografik bilgileri de alınmıştır.

Tablo 3. E-DMFE alt boyutlarının açıklaması

Bilgi Düzeyi	Anne babaların döngüsel moda hakkında ne kadar bilgi sahibi olduğu (Geri dönüşüm, tamir, ikinci el alışveriş vb.) (3 Madde)
Tutumlar	Döngüsel moda hakkında ne düşündükleri, bu konuya ne kadar önem verdikleri (3 Madde)
Davranışlar	Döngüsel moda ile ilgili ne sıklıkta davranışlarda bulundukları (ikinci el kıyafet alımı, tamir ettirme, kıyafet takası, geri dönüştürülebilir kumaş seçimi) (6 Madde)
İletişim	Çocuklarına döngüsel moda hakkında ne sıklıkta bilgi verdikleri, bu konuda çocuklarıyla birlikte aktivitelerde bulunup bulunmadıkları (3 Madde)

Araştırmada kullanılan Ebeveynler İçin Döngüsel Moda Farkındalığı Envanteri (E-DMFE), araştırmacılar tarafından ilgili literatür (örn. Bocken vd., 2016; Lai & Cheng, 2021) taranarak ve uzman görüşleri alınarak geliştirilmiştir. Bu araç, standart bir psikometrik ölçekten ziyade, katılımcıların mevcut farkındalık düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bir anket formu niteliğindedir. Uygulamaya geçilmeden önce, kapsam geçerliği ve güvenilirlik analizlerini yapmak amacıyla bir pilot çalışma yürütülmüştür. Kapsam geçerliği için 3 alan uzmanı (coğrafya eğitimi, biyoloji eğitimi, rehberlik eğitimi) ve 1 dil uzmanının görüşlerine başvurulmuş, uzmanlar arası uzlaşa sağlanarak maddelere son hali verilmiştir. Envanter; literatür ve uzman görüşleri doğrultusunda teorik olarak Bilgi, Tutum, Davranış ve İletişim olmak üzere 4 boyutta kurgulanmıştır. Aracın güvenilirliğini belirlemek amacıyla, asıl çalışma grubuna benzer özellikler gösteren 95 ebeveyn den oluşan pilot gruptan elde edilen veriler üzerinden iç tutarlılık katsayıları incelenmiştir. Envanterin tamamı için hesaplanan Cronbach Alfa (Cronbach's Alpha) değeri $\alpha = .91$ olarak bulunmuştur. Alt boyutlar için hesaplanan alfa değerleri ise; Bilgi boyutu için $\alpha = .79$. Tutum boyutu için $\alpha = .84$, Davranış boyutu için $\alpha = .88$ ve İletişim boyutu için $\alpha = .81$ olarak saptanmıştır. Bu sonuçlar .70 olan kritik eşiğin üzerinde yer aldığından (Tavşancıl, 2014) E-DMFE'nin bu araştırma kapsamında kullanılabilecek geçerli (kapsam) ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu kabul edilmiştir.

**Açıklamalı Maarif Modeli Değerler Listesi (Açıklamalı MMDL):* Çalışmaya katılan ebeveynlerin ve çocuklarının günlük yaşamlarında ve ilişkilerinde önemsedikleri değerleri belirlemek amacıyla Maarif Modeli – Erdem Değer Eylem Çerçevesine (Şekil 2) dayalı olarak

açıklamalı bir değerler listesi (Şekil 3) kullanılmıştır. Bu liste değerlerin tanımlandığı ve katılımcıların her bir değeri ne kadar önemsendiği konusunda karar verebileceği 16 temel değeri içermektedir. Çocuklardan ve velilerden kendileri için en önemli buldukları 5 değeri seçmeleri istenmiştir.



Şekil 2. Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde Çatı Değerler

Erdem Değer Eylem Çerçevesi'ndeki değer listesinde “Yaşanabilir Çevre” başlığı altında verilen “duyarlılık, merhamet, temizlik” gibi değerlerin yanından Döngüsel Modanın ayrıca “tasarruf, yardımseverlik, saygı, sağlıklı yaşam” gibi başka değerleri de kapsadığı söylenebilir. Döngüsel Moda Farkındalığıyla ilişkilendirilebilecek değerler Tablo 4'te açıklanmıştır.

Tablo 4. Döngüsel Moda Farkındalığıyla ilişkilendirilebilecek değerler

Değer	Maarif Modelinde Kodu	Döngüsel Modayla İlişkisi
Temizlik	D18-3	Çevresel temizliğe ve sürdürülebilirliğe önem vermek bağlamında
Duyarlılık	D5-2	Çevreye ve canlılara değer vermek bağlamında
Sağlıklı Yaşam	D13-4	İnsan sağlığını önemsemek bağlamında
Merhamet	D9-3	İnsanı ve doğayı sevmek bağlamında...
Yardımseverlik	D20-1, D20-2, D20-3, D20-4	Dayanışma, fedakârlık, cömertlik, iyiliksever ve gönüllü olmak bağlamında
Saygı	D14-3	Çevresine, milli ve manevi değerlere saygılı olmak bağlamında
Tasarruf	D17-1, D17-2, D17-3	Bilinçli tüketici olma, israftan kaçınma ve sahip olduklarının değerini bilmek bağlamında

Sonuç olarak ebeveynler ve öğrencilerin günlük yaşamlarında ve ilişkilerinde önemsedikleri değerler içerisinde Döngüsel Moda ile özellikle ilişkilendirilebilecek “temizlik, duyarlılık, sağlıklı yaşam, yardımseverlik, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf” değerlerinin olup olmadığı incelenerek ebeveynlerin döngüsel moda farkındalıkları ile önemsenen değerler arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılacaktır.

Sevgili Çocuklar, günlük yaşamınızda ve ilişkilerinizde sizin için en önemli değerleri işaretler misiniz? Lütfen 5 değer seçiniz.		
1. Aile Bütünlüğü - Aile birliğine önem vermek - Aile içi dayanışma göstermek - Aile içi iletişimi güçlendirmek - Aile içi sorumlulukları yerine getirme	6. Dürüstlük Söz ve davranışlarında tutarlı, doğru ve güvenilir olmayı kapsar. - Samimi olmak - Doğru ve güvenilir olmak	12. Sevgi - Anlayışlı ve barışçıl olmak - Vefalı olmak - Sadakatlı olmak - Özverili olmak - Misafirperverlik
2. Çalışkanlık - Azimli olmak - Planlı olmak - Araştırmacı ve sorgulayıcı olmak - Çalışmalarda aktif rol almak	7. Sağlıklı Yaşam - Yeterli, dengeli ve sağlıklı beslenmek - Sosyal ve sportif etkinliklere katılmak - Bağımlılıktan kaçınmak ve bağımlılıkla mücadele etmek - İnsan sağlığını önemsemek	13. Sorumluluk - Kendine karşı görevlerini yerine getirmek - Topluma karşı görevlerini yerine getirmek - Görev bilincine sahip olmak
3. Dostluk - Arkadaşlarına destek olmak - Arkadaşları ile etkili iletişim kurmak - Güvene dayalı ilişkiler kurmak - Arkadaşlarını ve onlarla vakit geçirmeyi önemsemek	8. Merhamet - Vicdanlı olmak - Şefkatli olmak - İnsanı ve doğayı sevmek	14. Tasarruf - Bilinçli tüketici olmak - İsraftan kaçınmak - Sahip olduklarının değerini bilmek
4. Temizlik - Kişisel temizlik ve bakımına önem vermek - Yaşadığı ortamın temizliğine dikkat etmek - Çevresel temizliğe ve sürdürülebilirliğe önem vermek	9. Özgürlük - Cesaretti ve girişimci olmak - Kararlı olmak - Kişisel ve toplumsal haklara saygı göstermek	15. Mahremiyet - Kişisel özgürlük alanını korumak - Kişisel bilgilerin gizliliğini korumak - Aile içi ilişkilerde gizliliğe önem vermek - Sosyal ilişkilerde kişisel alanları korumak
5. Duyarlılık - İnsana ve topluma değer vermek - Çevreye ve canlılara değer vermek - Afet bilincine sahip olmak	10. Yardımseverlik - Cömert olmak - Dayanışma ve fedakârlık göstermek - İyiliksever olmak - Gönüllü olmak	16. Sabır - Olumlu bakış açısına sahip olmak - Düşünce, duygu ve davranışlarında kontrollü olmak - İstikrarlı olmak
	11. Saygı - Nezakatlı olmak - Kendisine saygı duymak - Çevresine, millî ve manevî değerlerine saygı duymak	

Şekil 3. Açıklamalı Maarif Modeli Değerler Listesi

Açık Uçlu Soru:* Veliler E-DMFE ve Açıklamalı MMDL'yi doldurduktan sonra kendi düşüncelerini ifade etmelerine olanak tanımak için **açık uçlu 1 soru (Şekil 4) sorulmuştur. Ancak birçok araştırmada sadece ölçekler uygulanıp geçilirken bu çalışmada velilerin uygulama sonrasında bilinçlenmesi de önemsenmiştir. Bunun için velilere bir bilgilendirme metni verilmiş, açık uçlu soruya cevap vermeden önce metin üzerinde düşünmeleri ve farkındalıklarının yükselmesi de arzulanmıştır.

→ <i>Döngüsel moda, kıyafetlerin üretiminden tüketimine kadar olan tüm sürecin daha sürdürülebilir hale getirilmesi anlamına gelir. Döngüsel moda, kıyafetlerin daha uzun ömürlü olması, tamir edilmesi, yeniden kullanılması ve geri dönüştürülmesi gibi prensiplere dayanır. Böylece, yeni kıyafet üretimine olan ihtiyaç ve dolayısıyla doğaya atık yükü azalır.</i> → <i>Bir kot pantolonun üretimi için 10000-15000 litre su harcandığı göz önünde bulundurulursa döngüsel moda ilkeleri sayesinde hem çevre korunur hem de kaynaklar daha verimli kullanılır.</i> → <i>Çocuklarımızın geleceği için daha sürdürülebilir bir dünya bırakmak istiyorsak, döngüsel moda ilkelerini günlük hayatımıza dâhil etmeliyiz!</i> Döngüsel Modaya ilişkin yukarıdaki paragrafı okuyunuz. Sizce döngüsel moda konusunda farkındalık sahibi olmanın manevî değerlerimizle bağlantısı var mıdır? Hangi değerlerle ilişkilendirebileceğini ifade ederek örneklerle açıklayınız.
--

Şekil 4. Açık Uçlu Soru ve Bilgilendirme Metni

Verilerin Analizi

Toplanan veriler, SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ebeveynlerin döngüsel moda farkındalık düzeyleri ile kendilerinin ve çocuklarının seçtiği değerler arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Ayrıca, ebeveynlerin yaş, eğitim seviyesi ve gelir düzeylerine göre farklılıklar incelenmek için bağımsız t-testi ve ANOVA uygulanmıştır. Son olarak ebeveynlerin açık uçlu soruya verdikleri cevaplar içerik analizine tabi tutularak kod ve kategorilere dönüştürülerek tablolarla ve örnek birebir yanıtlarla sunulmuştur.

Ebeveynlerin döngüsel moda farkındalık düzeyleri belirlenirken her bir madde için en fazla 5 puan alınabildiğinden madde madde ve envanter ortalaması 5 üzerinden hesaplanmıştır. Öğrencilerin ve ebeveynlerin değerler listesinden puanını belirlemek için ise her bir yanıtın Döngüsel Moda ile özellikle ilişkilendirilebilecek "temizlik, duyarlılık, sağlıklı yaşam,

yardımseverlik, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf” değerlerinden her biri için 1 puan verilmiştir. Örneğin bir öğrenci günlük yaşamda en önemsedikleri değerler listesinde “dostluk, aile birliği, duyarlılık, merhamet ve tasarruf” değerlerini seçerse “duyarlılık, merhamet ve tasarruf” değerlerine listesinde yer verdiği için 3 puan almıştır. Daha sonra her bir öğrencinin toplam puanı ile ebeveynlerinin farkındalık puanları karşılaştırılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde bulgular nicel ve nitel olarak ayrı ayrı ele alınmıştır.

Nicel Bulgular

Bu bölümde sırasıyla ebeveynlerin E-DMFE’ne madde madde verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve önemli noktalar vurgulanmıştır. Ardından ebeveynlere ait her bir değişken ile E-DMFE puanları karşılaştırılmış ve anlamlı farklılaşmalar olup olmadığı incelenmiştir. Son olarak ebeveynlerin E-DMFE puanları ile öğrencilerin değerler listesi puanları karşılaştırılmıştır.

Tablo 5. Ebeveynler İçin Döngüsel Moda Farkındalığı Envanterinin Madde İstatistikleri

*	Madde	X	Ss	Medyan	Min-Max
Bilgi	1. Döngüsel modanın çevre kirliliğini azaltmada önemli bir rol oynadığını biliyorum.	2.7	1.15	3	1-5
	2. Tekstil endüstrisinin çevresel etkileri hakkında bilgi sahibiyim.	3.9	.92	4	2-5
	3. Geri dönüştürülebilir malzemelerden yapılmış kıyafetlerin doğa dostu olduğunu düşünüyorum.	3.85	.95	4	1-5
Tutum	4. Döngüsel moda. sürdürülebilir bir gelecek için önemlidir.	3.61	1.02	4	1-5
	5. Çocuklarımın döngüsel moda konusunda bilinçlenmesini istiyorum.	3.01	1.21	3	1-5
	6. Kullanılmayan kıyafetleri atmak yerine bağışlamayı/geri dönüştürmeyi tercih ederim.	3.03	1.25	3	1-5
Davranış	7. Çocuklarım için ikinci el kıyafet alışverişi yapmayı doğal karşılıyorum.	2.66	1.18	3	1-5
	8. Kendim için ikinci el kıyafet alışverişi yapmayı doğal karşılıyorum.	2.08	1.05	2	1-5
	9. Çocuğumun kıyafetlerini büyüdükçe kardeşine veya başka bir çocuğa veririm.	3.63	1.1	4	1-5
	10. Aile içinde kıyafetleri yeniden kullanmanın önemini vurguluyorum.	2.57	1.14	3	1-5
	11. Giyim alışverişlerinde ihtiyaç dışı ürünler almamaya özen gösteriyorum.	2.86	1.2	3	1-5
	12. Kıyafet alırken etiketindeki malzeme bilgilerini okurum.	3.49	1.08	4	1-5
İletişim	13. Çocuğumla birlikte kıyafetleri onararak/yeniden tasarlayarak eğlenceli vakit geçiririz.	2.11	1.09	2	1-5
	14. Çocuğuma kıyafetlerin nasıl üretildiği ve atıldığında ne olduğu hakkında bilgi veririm.	2.86	1.16	3	1-5
	15. Çocuğumla birlikte ikinci el mağazalarda alışveriş yaparım.	2.72	1.22	3	1-5
Genel Ortalama		3.01	0.88	3	1-5

Ebeveynlerin döngüsel moda konusundaki farkındalık düzeylerini belirlemeyi amaçlayan E-DMFE'ne verilen cevapların madde madde irdelendiği Tablo 4'e göre *Bilgi boyutunda* ebeveynlerin büyük bir kısmının döngüsel modanın çevresel önemini ve sürdürülebilir bir gelecek için gerekliliğini bildikleri ($x=3.48$) görülmektedir. Özellikle tekstil endüstrisinin çevresel etkileri konusunda bilgi sahibi olduklarını ($x=3.90$) belirtmeleri dikkat çekicidir. Ancak, döngüsel modanın detayları ve uygulamaları konusunda daha fazla bilgiye ihtiyaç duyabilecekleri söylenebilir. *Tutum boyutunda* ise ebeveynlerin döngüsel moda uygulamalarına yönelik genel tutumu olumlu olsa da bu tutumun davranışlara yansıma düzeyi farklılık göstermektedir. Ebeveynler çocuklarının kıyafetlerini yeniden kullanma konusunda oldukça olumlu bir tutum sergilerken ($x=3.63$) kendi alışverişlerinde ikinci el ürünleri tercih etme oranları daha düşüktür ($x=2.08$). Bu durum tutum ile davranış arasında bir uyumsuzluk olduğunu göstermektedir. *Davranış boyutu* incelendiğinde ebeveynlerin döngüsel moda uygulamalarına yönelik davranışları, tutumlarına göre daha düşük bir puan almıştır ($x=2.88$). Bu, ebeveynlerin bilinçli olmalarına rağmen alışkanlıklarını değiştirmekte zorlandıklarını gösterir. Özellikle kendi alışverişlerinde ikinci el ürünlere yönelme konusunda daha az istekli olmaları ($x=2.08$) dikkat çekicidir. Son olarak *çocuklarıyla iletişim boyutunda* ebeveynler çocuklarına döngüsel moda konusunda bilgi verme konusunda istekli olsalar da bu konuda daha fazla çaba sarf etmeleri ($x=2.56$) gerekmektedir. Çocuklarıyla birlikte kıyafetleri onararak veya yeniden tasarlayarak vakit geçirme oranlarının düşük olması ($x=2.11$) bu konuda daha fazla adım atılması gerektiğini göstermektedir.

Katılımcıların envanter maddelerine verdikleri yanıtların dağılımını daha detaylı incelemek amacıyla; aritmetik ortalamanın yanı sıra Standart Sapma (Ss), Medyan ve Minimum-Maksimum değerlerine de yer verilmiştir. Veriler incelendiğinde, medyan değerlerinin genel olarak aritmetik ortalamalarla paralellik gösterdiği, ancak özellikle 'Davranış' ve 'İletişim' boyutlarındaki bazı maddelerde (Madde 8 ve 13 gibi) yanıtların 1 ve 2 puanlarında yoğunlaştığı (Medyan=2,00) görülmektedir. Standart sapma değerlerinin .92 ile 1.25 arasında değişmesi katılımcı görüşlerinin maddelere göre homojen bir dağılım sergilemediğini bazı konularda (örn: ikinci el kullanımı) görüş ayrılıklarının daha belirgin olduğunu (geniş bir değişim aralığına yayıldığını) göstermektedir.

Tablo 6. Velilerin E-DMFE Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

Ölçülen Değer	Cinsiyet	N	Ortalama	SS	sd	t	p
Bilgi Boyutu	Kadın	107	3.43	.92	172	-1.180	.239
	Erkek	67	3.57	.89			
Tutum Boyutu	Kadın	107	3.22	1.05	172	.080	.936
	Erkek	67	3.21	1.07			
Davranış Boyutu	Kadın	107	2.91	1.10	172	.522	.602
	Erkek	67	2.85	1.15			
İletişim Boyutu	Kadın	107	2.59	1.02	172	.339	.735
	Erkek	67	2.53	.99			
E-DMFE	Kadın	107	3.04	.75	172	.028	.978
	Erkek	67	3.03	.77			

Velilerin E-DMFE Puanlarının cinsiyetlerine göre karşılaştırıldığı Tablo 6 incelendiğinde tüm boyutlarda ve envanterin genelinde kadınlar ve erkekler arasında döngüsel moda farkındalığı konusunda anlamlı bir cinsiyet farkı bulunmamaktadır. Her iki cinsiyet de döngüsel moda hakkında benzer bilgi düzeyine sahip olup ($X_{kadın}=3.04$ ve $X_{erkek}=3.03$) benzer

tutumlar sergilemekte ve benzer davranışlarda bulunmaktadır. Ancak bazı alt boyutlarda küçük farklılıklar gözlemlenmektedir.

Tablo 7. Velilerin E-DMFE Puanlarının Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Ölçülen Değer	Eğitim Düzeyi	N	Ortalama	SS	sd	F	p
Bilgi Boyutu	İlk/Ortaokul	23	3.01	1.05			
	Lise	61	3.62	.90	(2, 171)	3.510	.032*
	Lisans/üstü	90	3.81	.85			
Tutum Boyutu	İlk/Ortaokul	23	3.13	1.02			
	Lise	61	3.27	1.10	(2, 171)	.066	.936
	Lisans/üstü	90	3.20	1.08			
Davranış Boyutu	İlk/Ortaokul	23	2.72	1.15			
	Lise	61	2.77	1.20	(2, 171)	.509	.602
	Lisans/üstü	90	2.99	1.05			
İletişim Boyutu	İlk/Ortaokul	23	2.25	.95			
	Lise	61	2.27	.98	(2, 171)	3.751	.025*
	Lisans/üstü	90	3.16	1.05			
E-DMFE	İlk/Ortaokul	23	2.78	.62			
	Lise	61	2.98	.90	(2, 171)	3.654	.048*
	Lisans/üstü	90	3.29	1.06			

Velilerin E-DMFE Puanlarının Eğitim Düzeylerine göre karşılaştırıldığı Tablo 7'ye göre. ebeveynlerin döngüsel moda farkındalığı eğitim düzeyine göre değişiklik göstermektedir. Bilgi boyutunda ($p=.032 < .05$) iletişim boyutunda ($p=.025 < .05$) ve genelde ($p=.048 < .05$) eğitim düzeyi arttıkça anlamlı farklar görülmüş; lisans ve üstü eğitim seviyesindeki ebeveynler diğer gruplara kıyasla daha yüksek puanlar almıştır. Ancak tutum ($p=.936 > .05$) ve davranış ($p=.602 > .05$) boyutlarında eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu bulgular özellikle bilgi ve iletişim boyutlarında farkındalığın eğitimle arttığını, envanterin genelinde ise lisans ve üstü eğitim seviyesinin döngüsel moda farkındalığında öne çıktığını göstermektedir.

Tablo 8. Velilerin E-DMFE Puanlarının Gelir Durumlarına Göre Karşılaştırılması

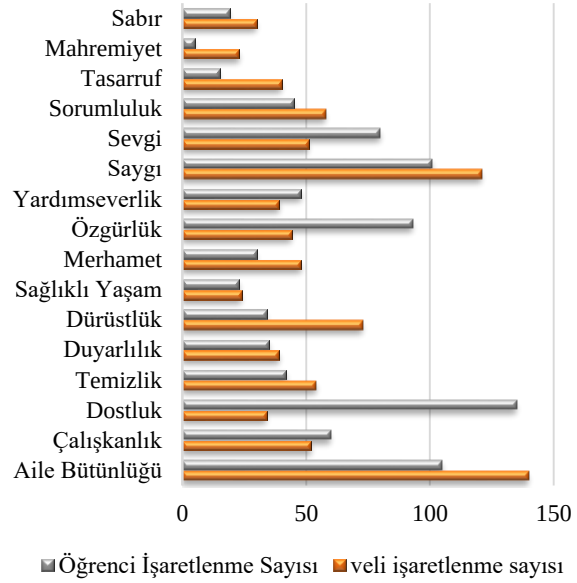
	Gelir Durumu	N	Ortalama	SS	F	sd	p
Döngüsel Moda Farkındalığı	20 bin TL altı	12	3.72	.85			
	21-40 bin TL	21	3.06	.90			
	41-60 bin TL	48	3.22	.78	2.58	(4, 169)	.038*
	61-80 bin TL	51	2.49	.81			
	81 bin TL üstü	42	2.60	.88			

Tablo 8 Ebeveynler için Döngüsel Moda Farkındalığı Envanteri (E-DMFE) ile ölçülen döngüsel moda farkındalığının velilerin gelir durumlarına göre nasıl değiştiğini göstermektedir. Farklı gelir gruplarındaki velilerin döngüsel moda konusunda ne kadar bilinçli olduğu bu tablo sayesinde karşılaştırmalı olarak analiz edilebilmektedir. Tabloda görüldüğü üzere yıllık geliri 20 bin TL'nin altında olan velilerin ($x=3.72$) diğer gelir gruplarına göre ortalama E-DMFE puanları daha yüksek çıkmıştır. Bu durum daha düşük gelir düzeyindeki velilerin döngüsel moda konusunda daha fazla farkındalıklı olabileceğini düşündürmektedir. Tabloda yer alan p değeri ($p=.038 < .05$) 0.05'ten küçük olduğu için farklı

gelir grupları arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir. Bu da gelir düzeyinin döngüsel moda farkındalığı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 9. Ebeveynlerin ve öğrencilerin günlük yaşamlarında ve ilişkilerinde en çok önemsedikleri değerlerin dağılımı

Değer	Ebeveyn	Öğrenci
Aile Bütünlüğü	140	105
Çalışkanlık	52	60
Dostluk	34	135
Temizlik	54	42
Duyarlılık	39	35
Dürüstlük	73	34
Sağlıklı Yaşam	24	23
Merhamet	48	30
Özgürlük	44	93
Yardımseverlik	39	48
Saygı	121	101
Sevgi	51	80
Sorumluluk	58	45
Tasarruf	40	15
Mahremiyet	23	5
Sabır	30	19
Toplam (174*5=870)	870	870



Ebeveynlerin ve öğrencilerin günlük yaşamlarında ve ilişkilerinde en çok önemsedikleri değerleri ortaya koyan Tablo 9'daki verilere göre hem ebeveynler hem de öğrenciler için en önemli değerler arasında aile bütünlüğü, saygı, sevgi ve sorumluluk yer almaktadır. Ebeveynler daha çok çalışkanlık, dürüstlük ve temizlik gibi değerlere önem verirken, öğrenciler ise dostluk, özgürlük ve yardımseverlik gibi değerlere daha fazla ağırlık vermektedir. Tabloda en yüksek işaretlenme sayısına sahip değer "aile bütünlüğü" (nebeveyn=140, nöğrenci=105) olurken en düşük işaretlenme sayısına sahip değer ise "mahremiyet" (nebeveyn=23, nebeveyn=5) olmuştur. Bu sonuçlar hem ebeveynlerin hem de öğrencilerin ilişkilerde ve yaşamda temel değerlere büyük önem verdiğini göstermektedir. Şu hâlde ebeveynler için en fazla tercih edilen 5 değer aile bütünlüğü (n=140), saygı (121), dürüstlük (n=73), sorumluluk (n=58) ve temizlik (n=54) iken, çocuklarında dostluk (n=135), aile bütünlüğü (n=105), saygı (n=101), özgürlük (n=93) ve sevgi (n=80) değerleridir. İlk 5 değeri ebeveynler tarafından işaretlenme sayıları göz önünde bulundurulduğunda velilerin yanıtlarının 446'sı (%51.26) öğrencilerin 514'ü (%59.08)'i ilk beş değerde toplanmıştır.

Döngüsel Moda ile ilişkilendirilebilecek değerlerin ebeveynler ve çocukları tarafından ne düzeyde seçildiği incelendiğinde ilk beş değere girebilen değerler ortak tek değer "SAYGI"dır. Veliler ayrıca "temizlik" değerine de ilk beş tercihlerinde yer vermişlerdir.

Tablo 10. Döngüsel Moda Farkındalığı ile ilişkilendirilebilecek değerlerin seçilme durumları

Değer	İşaretlenme Sayısı (Ebeveyn)	İşaretlenme Sayısı (Öğrenci)	Toplam	% (%100=870x2=1740)
Temizlik	54	42	96	% 5.52
Duyarlılık	39	35	74	% 4.25
Sağlıklı Yaşam	24	23	47	% 2.70
Merhamet	48	30	78	% 4.48
Yardımseverlik	39	48	87	% 5.00
Saygı	121	101	222	% 12.76
Tasarruf	40	15	55	% 3.16
TOPLAM	365	294	659	% 37.87

Döngüsel moda farkındalığı ile ilişkilendirilebilecek değerlerin ebeveynler ve öğrenciler tarafından ne sıklıkla seçildiğini gösteren Tablo 10'a göre hem ebeveynler hem de öğrenciler için en çok öne çıkan değer "saygı" olmuştur ($n_{\text{ebeveyn}} = 121$ ve $n_{\text{öğrenci}}=101$). Yüzdelik oranlara bakıldığında, katılımcıların %37.87'sinin bu değerlerden en az birini seçtiği görülmektedir. *Bu oran, düşük de olsa döngüsel moda gibi sürdürülebilirlik kavramlarının toplumda giderek daha fazla kabul gördüğünü göstermektedir.* En yüksek yüzdeye sahip değer "saygı" olmuştur (%12.76). Bu durum, döngüsel modanın temelinde yatan çevreye ve diğer canlılara karşı duyarlılık gibi değerlerin toplumda önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir. "Temizlik (%5.52)", "yardımseverlik (%5.00)", "merhamet" (%4.48) ve "duyarlılık" (%4.25) gibi değerler de hem ebeveynler hem de öğrenciler tarafından seçilmiş olsa da yüzdelik oranları genele göre oldukça düşüktür. "Tasarruf" değeri ise (%3.16) döngüsel modanın temel prensiplerinden biri olan kaynakların verimli kullanılması ile doğrudan ilişkilidir. Fakat tüm değerlerin %3'ünde bu değere yer verilmesi kabul edilebileceğin oldukça altındadır. Ebeveynlerin tasarruf değerine öğrencilere göre daha fazla önem vermesi, gelecek nesillere sürdürülebilir yaşam alışkanlıklarının aktarılmasında önemli bir rol oynayabileceğini düşündürmektedir.

Tablo 11. E-DMFE puanlarının Veli ve Öğrencilerin Değer Puanları ile Karşılaştırılması

		E-DMFE	Veli Değer Puanı	Öğrenci Değer Puanı
E-DMFE	Korelasyon	1		
	Anlamlılık			
	N	174		
Veli Değer Puanı	Korelasyon	.505*	1	
	Anlamlılık	.001		
	N	174	174	
Öğrenci Değer Puanı	Korelasyon	.772*	.548*	1
	Anlamlılık	.001	.001	
	N	174	174	174

Velilerin ve öğrencilerin günlük yaşamlarında ve ilişkilerinde en çok önemsedikleri değerlerden döngüsel modayla ilişkili olanların sayısını ifade eden "veli değer puanı" ve "öğrenci değer puanı" ile Ebeveynler için Döngüsel moda farkındalığı envanteri (E-DMFE) puanlarının anlamlı şekilde ilişkili olduğu Tablo 11'de görülmektedir. E-DMFE ile veli değer puanı arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki ($r = .505$, $p = .001$), E-DMFE ile öğrenci değer puanı arasında ise daha güçlü bir ilişki ($r = .772$, $p = .001$) bulunmaktadır. Ayrıca veli ve öğrenci değer puanları arasında orta düzeyde bir pozitif ilişki ($r = .548$, $p = .001$) görülmektedir. Bu

bulgularından hareketle, döngüsel moda farkındalığı yüksek olan anne babaların çocuklarının da döngüsel modayla ilişkili değerlere önem verdikleri söylenebilir. Yine döngüsel moda farkındalığı yüksek olan velilerin kendilerinin de günlük yaşamlarında önemsedikleri değerler arasına “temizlik, duyarlılık, sağlıklı yaşam, yardımseverlik, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf” gibi değerler girmiştir.

Tablo 12. E-DMFE Alt Boyut Puanlarının Öğrencilerin Değer Puanları ile Karşılaştırılması

		Bilgi	Tutum	Davranış	İlişki	Öğrenci Değer Puanı
Bilgi	Korelasyon	1				
	Anlamlılık					
	N	174				
Tutum	Korelasyon	.758*	1			
	Anlamlılık	.001				
	N	174	174			
Davranış	Korelasyon	.577*	.548*	1		
	Anlamlılık	.001	.001			
	N	174	174	174		
İlişki	Korelasyon	.660*	.499*	.541*	1	
	Anlamlılık	.021	.043	.049		
	N	174	174	174	174	
Öğrenci Değer Puanı	Korelasyon	.572*	.448*	.479*	.811*	1
	Anlamlılık	.049	.031	.021	.001	
	N	174	174	174	174	174

Ebeveynler için döngüsel moda farkındalığı envanteri (E-DMFE) alt boyutları (Bilgi, Tutum, Davranış, İlişki) ile öğrencilerin günlük yaşamlarında ve ilişkilerinde en çok önemsedikleri değerlerden döngüsel moda ile ilişkili olanların sayısını ifade eden “Öğrenci Değer Puanı” arasındaki ilişki Tablo 12’de incelenmiştir. Ebeveynlerin döngüsel moda farkındalığı ile çocuklarının değer yargıları arasındaki ilişki güçlü bir şekilde görülmektedir. Özellikle, ebeveynlerin döngüsel moda hakkında çocuklarıyla kurdukları ilişki düzeyi ile çocukların değer puanları arasında yüksek ve anlamlı bir pozitif korelasyon bulunması dikkat çekicidir ($r=.811$, $p<.05$). Bu bulgu ebeveynlerin döngüsel moda konusunda ne kadar bilinçli olduklarının, çocuklarının değer yargılarını şekillendirmede doğrudan ya da dolaylı olarak etkili olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, ebeveynlerin döngüsel moda konusundaki tutumları ($r=.448$, $p<.05$), davranışları ($r=.479$, $p<.05$) ve bilgileri ($r=.572$, $p<.05$) de çocukların değer puanlarıyla anlamlı bir şekilde orta düzeyde ilişkili bulunmuştur. Bu sonuçlar, ebeveynlerin döngüsel moda farkındalığının sadece ilişkisel düzeyiyle değil aynı zamanda bilgi, tutum ve davranış boyutlarıyla da çocukların değerlerini etkilediğini göstermektedir. Sonuç olarak ebeveynlerin döngüsel moda farkındalığının çocukların değerler eğitimi sürecinde önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

Nitel Bulgular

Araştırmanın nitel bulgularına bu bölümde yer verilmiştir. “Döngüsel Modaya ilişkin yukarıdaki paragrafı okuyunuz. Sizce döngüsel moda konusunda farkındalık sahibi olmanın manevi değerlerimizle bağlantısı var mıdır? Hangi değerlerle ilişkilendirebileceğini ifade ederek örneklerle açıklayınız.” sorusuna verilen yanıtların analizleri ve ortak yanıt kodlamaları yapılırken her bir

katılımcı “V1, V2..” şeklinde numaralandırılmış, kadın katılımcılar için anne kelimesinin “A”sı, erkek katılımcılar içinse baba kelimesinin “B”si kullanılmıştır. “V3-A” şeklinde kodlanan katılımcı 3. sıradaki velidir ve bir annedir. Güvenirliğin sağlanması için anne ve babaların verdikleri yanıtlara doğrudan alıntılar şeklinde yer verilmiştir.

Tablo 13. Ebeveynlerin açık uçlu soruya verdikleri yanıtların içerik analizi

Tema/Kategori	Alt Tema	N*	%	Örnek İfadeler
Tasarruf	Kaynakların korunması	35	33.33	“Kıyafetleri onararak kullanmak aile bütçemize katkı sağlar.” (V4-A)
Doğaya Saygı	Çevrenin korunması	99	94.29	“Doğaya zarar vermemek için sürdürülebilir ürünler tercih ediyorum.” (V47-A)
İsraf Etmeme	Bilinçli tüketim	28	26.67	“Kıyafetleri çöpe atmak yerine dönüştürmek israfı önler ve çevreye fayda sağlar.” (V62-B)
Yardımseverlik ve Paylaşma	Sosyal dayanışma	26	24.76	“İhtiyaç fazlası kıyafetleri bağışlayarak insanlara destek olabiliriz.” (V3-B)
Gelecek Nesillere Saygı	Çocuklar için bilinç	18	17.14	“Çocuklarımıza daha temiz bir dünya bırakmak için geri dönüşüm yapıyorum.” (V21-A)
Merhamet	İnsanlara ve canlılara ve merhamet	15	14.29	“Hayvan dostu ürünler tercih ederek hem hayvanlara hem de insanlara zarar vermemeyi önemsiyoruz.” (V23-B)
Duyarlılık	Toplumsal bilinç ve çevreye duyarlılık	13	12.38	“Doğal kaynakları korumak ve başkalarının ihtiyacını düşünmek, döngüsel modayı destekliyor.” (V1-A)
Toplam		234		

*Araştırmanın nitel bölümüne açık uçlu soruya yanıt vermiş olan 105 veli katılmıştır yüzdelik hesaplamalar bu sayı üzerinden yapılmıştır. Bir cevapta birden çok değere değinildiğinden toplam puan 105’in üzerindedir.

Ebeveynlerin döngüsel modayla ilişkilendirdiği değerlerin yer aldığı Tablo 13 incelendiğinde “doğaya saygı” (%94.29, n=99) değeri en baskın tema olarak öne çıkarken, bunu “tasarruf” (%33.33, n=35) ve “israf etmeme” (%26.67, n=28) takip etmektedir. Katılımcılar, kıyafetleri dönüştürerek doğaya zarar vermemeyi ve kaynakları korumayı önemli bulduklarını belirtmişlerdir. “Yardımseverlik ve paylaşma” (%24.76, n=26) teması da sıkça vurgulanmış olup ihtiyaç fazlası kıyafetlerin bağışlanmasının sosyal dayanışmayı güçlendirdiği ifade edilmiştir. “Gelecek nesillere saygı” (%17.14, n=18) bağlamında ebeveynler, çocuklara çevre bilinci kazandırmanın gerekliliğini savunmuşlardır. Ayrıca, “merhamet” (%14.29, n=15) ve “duyarlılık” (%12.38, n=13) gibi insani ve etik değerlerin de döngüsel modayla ilişkili olduğu vurgulanmış, özellikle hayvan dostu ürünlerin tercih edilmesi ve toplumsal farkındalık oluşturmada önemi dile getirilmiştir. Birçok katılımcının birden fazla değeri aynı anda vurguladığı göz önüne alındığında, döngüsel modanın hem çevresel hem de toplumsal sorumluluklarla güçlü bir bağ kurduğu söylenebilir. Söz konusu temalara örnek olabilecek bazı veli yanıtları direkt olarak aşağıda verilmiştir.

V41-A: “Evet, bağlantısı vardır. Özellikle tasarruf ve israf etmemek döngüsel moda ile doğrudan bağlantılıdır. Kullanmadığımız kıyafetleri atmak yerine onarmak, değerlendirmek ya da geri

dönüştürmek hem aile bütçesine katkı sağlar hem de çevreye zarar vermemiş oluruz.” [Tema: Tasarruf, İsrar Etmeme ve Doğaya Saygı]

V34-A: *“Döngüsel Moda kavramını bu çalışma sayesinde duydum. Okuduğum metinden anladığım kadarıyla, doğaya saygı duymak ve çevreye karşı sorumluluk bilinciyle hareket etmek, döngüsel modayı benimsemeyi gerektiriyor. Doğal kaynakları tüketmek yerine geri dönüşümle hem doğayı koruyabiliriz hem de çevreyi kirliletmeden üzerimize düşen sorumluluğu yerine getirebiliriz.” [Tema: Doğaya Saygı]*

V56-B: *“Bağlantısı olabilir. Kullanmadığımız kıyafetleri ihtiyacı olanlarla paylaşmak, hem dayanışmayı artırır hem de geleceğe daha temiz bir çevre bırakmamızı sağlar. Döngüsel moda, bu anlamda paylaşma ve gelecek nesillere saygıyı bir araya getiriyor. Açıkçası ben başkalarının kullanmadığı kıyafetleri kullanmasam da, kendimin ve çocuğumun kıyafetlerini olabildiğince bağışlıyorum.” [Tema: Paylaşma, Gelecek Nesillere Saygı]*

V27-B: *“Merhamet sadece insanlara değil, tüm canlılara yönelik olmalıdır. Hayvan dostu ve sürdürülebilir kıyafetler tercih ederek hem doğaya hem de hayvanlara zarar vermeyen bir yaşam biçimi benimseyebiliriz. Duyarlılık ve sorumluluk bilinciyle hareket etmek, hem dünyamıza hem de değerlerimize sahip çıkmaktır. Böyle bir araştırma içerisinde farkındalık kazandığım için teşekkür ediyorum.” [Tema: Merhamet, Duyarlılık, Doğaya Saygı]*

V32-A: *“Döngüsel Moda’yla ilgili okuduğum metinde de görüldüğü üzere bir pantolonun üretilmesi için bile harcanan kaynakların çevresel sürdürülebilirliğe ne kadar zarar verdiğini görebiliyorum. Bu yüzden ihtiyacımız olmayan kıyafetleri almamak, aldıklarımızı korumak, ikinci el alışveriş yapmak gibi alışkanlıklar hem aile bütçemiz hem de doğamız için çok önemli. Bundan sonra bu konula ilgili okumalar yapacak ve daha dikkatli olacağım.” [Tema: Tasarruf ve Doğaya Saygı]*

V2-A: *“Döngüsel moda ilkelerini okuduğumda sanki sadece doğaya karşı saygı değerine katkı sunar gibi görünüyor. Oysa daha ayrıntılı düşündüğümde paylaşma, yardımlaşma, merhamet, bilinçli tüketim gibi çok önemli manevi değerlerle doğrudan bağlantılıdır. İhtiyaç fazlası kıyafetleri çöpe atmak yerine bağışlamak, hem israfı önler hem de ihtiyacı olanlara destek olur. Gerçekten bu araştırma sayesinde bilinçlendim.” [Tema: İsrar Etmeme, Paylaşma, Yardımlaşma, Merhamet, Doğaya Saygı]*

SONUÇ VE TARTIŞMA

Ebeveynlerin döngüsel moda konusundaki farkındalık düzeylerini çeşitli boyutlarda (bilgi, tutum, davranış, çocuklarla iletişim) inceleyen bu çalışmada, döngüsel moda farkındalığının bazı demografik faktörler (cinsiyet, eğitim düzeyi, gelir durumu) ile ilişkisi araştırılmıştır. Ayrıca ebeveynlerin döngüsel moda farkındalıklarının hem kendilerinin hem de çocuklarının değer yönelimlerini nasıl etkilediği de bu araştırmanın bir diğer odak noktasıdır.

Elde edilen bulgular ebeveynlerin döngüsel modanın çevresel önemini ve sürdürülebilir bir gelecek için gerekliliğini bildiklerini göstermektedir. Özellikle tekstil endüstrisinin çevresel etkileri konusunda bilgi sahibi olmaları dikkat çekicidir. Ancak bulgulara dayanarak araştırmacılar ebeveynlerin döngüsel modanın detayları ve teknik uygulamaları konusunda daha kapsamlı bilgiye ihtiyaç duyabileceklerini ileri sürmektedir. Tutum boyutunda ebeveynlerin döngüsel moda uygulamalarına yönelik genel tutumlarının olumlu olduğu,

ancak bu tutumun davranışlara yansıma düzeyinin farklılık gösterdiği görülmüştür. Özellikle kendi alışverişlerinde ikinci el ürünleri tercih etme oranlarının düşük olması tutum ile davranış arasında bir uyumsuzluk olduğuna işaret etmektedir. Davranış boyutunda puanların tutuma göre düşük çıkması araştırmacılar tarafından ebeveynlerin bilinçli olmalarına rağmen mevcut alışkanlıklarını değiştirmekte zorlandıkları şeklinde yorumlanmaktadır. Özellikle kendi giyimlerinde ikinci el ürünlere yönelme konusunda daha az istekli olmaları, bu direncin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Çocuklarıyla iletişim boyutunda, ebeveynler çocuklarına döngüsel moda konusunda bilgi verme konusunda istekli görünseler de çocuklarıyla birlikte kıyafetleri onararak veya yeniden tasarlayarak vakit geçirme oranlarının düşük olması bu konuda teoriden pratiğe geçişte eksiklikler olduğunu düşündürmektedir. Bu durum literatürde de sıkça vurgulanan tutum-davranış açığına (Karaca, 2018) işaret etmektedir. Mevcut bulguların bireylerin niyetlerini eyleme dönüştürmelerini engelleyen bağlamsal, psikolojik veya alışkanlıklara dayalı engellerin varlığını gösteren Stern (2022) ve Han (2021) gibi çalışmalarla paralellik gösterdiği söylenebilir. Ebeveynlerin özellikle çocuklarıyla iletişim kurma (paylaşma, onarma) konusunda istekli olmaları ancak pratikte bunu az yapmaları araştırmacılar tarafından “bilme-yapma” (knowing-doing) açığının aile içi dinamiklere de yansıdığı şeklinde yorumlanmaktadır.

Ebeveynlerin döngüsel moda farkındalığının cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği, ancak eğitim düzeyi arttıkça bilgi ve iletişim boyutlarında farkındalığın arttığı belirlenmiştir. Bu bulgu bağlamında Leal vd. (2021), Çakmak, Öz ve Çeğindir (2023) ve D'Souza (2020) çalışmalarında belirtildiği üzere, yüksek eğitimin bireylerin sürdürülebilirlik gibi karmaşık konuları anlama ve bu bilgiyi aktarma kapasitelerini artırdığı savunulabilir. Gelir düzeyine göre yapılan analizlerde ise daha düşük gelir düzeyindeki velilerin döngüsel moda konusunda daha fazla farkındalığa sahip olabileceği görülmüştür. Araştırmacılar bu durumu, ekonomik kısıtlamaların bireyleri daha sürdürülebilir ve tasarruf odaklı davranışlara yönlendirebildiği şeklinde açıklamakta ve bulgunun sürdürülebilirliğin bir lüks tüketim biçimi olduğu yönündeki yaygın kanıyı sarstığını ileri sürmektedir. Bu bağlamda bulguların, Pates vd. (2021) tarafından vurgulanan “zorunlu tutumluluk” (involuntary frugality) kavramını desteklediği düşünülmektedir; buna göre söz konusu gruplar için onarım, yeniden kullanım ve tasarruf çevresel bir tercihten ziyade ekonomik bir zorunluluktur ve bu durum onları döngüsel moda ilkelerine doğal olarak yakınlaştırmaktadır.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, ebeveynlerin döngüsel moda farkındalığı ile çocuklarının manevi değerleri arasında güçlü bir ilişki olduğudur. Bu sonuç literatürle değerlendirildiğinde ebeveynlerin çevresel sorumlulukları benimsemesinin çocukların da sürdürülebilir davranışlar geliştirmesinde önemli bir etken olduğu (Gifford, 2013) söylenebilir. Özellikle döngüsel moda farkındalığı yüksek ebeveynlerin çocuklarına çevreye duyarlılık, tasarruf ve yardımseverlik gibi değerleri aktarmada önemli bir rol üstlendiği görülmektedir. Araştırmacılar, bu durumun manevi değerlerin aile içindeki etkileşimlerle nesilden nesile aktarılabilirliğini ve çevre bilincinin erken yaşta kazandırılmasının sürdürülebilir davranışların yaygınlaşmasına katkı sağladığını destekleyen çalışmalarla (Kollmuss ve Agyeman, 2002; Thøgersen, 2002) tutarlı olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, ebeveynlerin günlük yaşamlarında döngüsel moda ile ilişkili değerleri daha fazla benimsemelerinin çocuklarının da benzer değerleri ve duyarlılıkları kazanmasını desteklediği ileri sürülebilir.

Sonuç olarak araştırma bulguları, ebeveynlerin döngüsel moda farkındalığının çocukların değerler eğitimi sürecinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Özellikle “saygı”, “temizlik”, “yardımseverlik” ve “tasarruf” gibi değerlerin hem ebeveynler hem de öğrenciler tarafından benimsenmesi, araştırmacılar tarafından döngüsel modanın temelinde yatan çevreye ve diğer canlılara karşı duyarlılık gibi değerlerin toplumda önemli bir yer tuttuğu şeklinde yorumlanmaktadır. Literatürde, ebeveynlerin değerler eğitimindeki rolü üzerine yapılan çalışmalar da bu yorumu destekler niteliktedir. Sezer ve Yalman (2022), ilköğretim döneminde değerler eğitiminin önemine vurgu yaparak, ebeveynlerin evrensel değerlerin kazandırılmasında ve karakter gelişiminde önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Ergenekon ve Aküzüm (2021) de sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak bu dönemde değerler eğitiminin verilmesinin gerekliliğine dikkat çekmişlerdir.

PEDAGOJİK ÇIKARIMLAR

Bu araştırmanın pedagojik çıkarımları, değerler eğitiminde “pasif bilginin” yetersiz, “aktif katılımın” ise kritik olduğunu vurgulamaktadır. Ebeveyn-çocuk iletişimi ile değer puanları arasındaki çok güçlü korelasyon, değer aktarımının soyut nasihatlerle değil, ebeveynle *birlikte yapılan* somut eylemlerle (ör. kıyafet onarma, takas) sağlandığını göstermektedir. Bu bulgu, eğitimcilerin ve ailelerin, literatürdeki “tutum-davranış açığını” kapatmak için bilgi seminerleri yerine doğrudan eylem odaklı atölyelere (yeniden tasarım, takas etkinlikleri) yönelmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, döngüsel modayı (DM) elit bir çevreci kaygı olarak değil, “tasarruf” ve “israftan kaçınma” gibi mevcut güçlü değerlere (düşük gelir grubunun yüksek farkındalığında görüldüğü gibi) bağlayarak sunmak, kavramın pedagojik kabulünü ve toplumsal yaygınlığını hızlandıracaktır.

SINIRLILIKLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın sonuçları, aşağıdaki sınırlılıklar dâhilinde değerlendirilmelidir. Ebeveynlerin döngüsel moda farkındalığı ile çocukların değerler eğitimi arasındaki ilişkiyi anlamak, sürdürülebilirlik kavramlarının toplumda kabul görmesi açısından önemlidir. Bu bağlamda, ebeveynlerin döngüsel moda farkındalığını artırmaya yönelik eğitim programları ve farkındalık kampanyaları, çocukların çevreye duyarlı değerleri benimsemelerinde etkili olabilir. Sonuç olarak, ebeveynlerin döngüsel moda farkındalığı, çocukların değerler eğitimi sürecinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle, ailelerin bu konuda bilinçlendirilmesi ve desteklenmesi, sürdürülebilir bir geleceğin inşasında kritik bir rol oynayacaktır.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Araştırma bulgularında ebeveynlerin döngüsel modanın tanımı konusunda bilgi sahibi oldukları ancak uygulama süreçlerinde (onarım, ileri dönüşüm vb.) eksiklikler yaşadıkları görülmüştür. Bu nedenle ebeveynlere yönelik döngüsel moda uygulamalarını içeren atölye çalışmaları ve online seminerler düzenlenmesi önerilmektedir. Bu eğitimler sayesinde ebeveynlerin teorik bilgilerini pratiğe dökmeleri sağlanarak tutum ve davranış arasındaki açığın kapatılması hedeflenmektedir.
- Çalışmada ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte onarım ve yeniden kullanım faaliyetlerine katılım düzeylerinin düşük olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda çocuklar ve ebeveynlerin birlikte katılabileceği “kıyafet onarım ve yeniden tasarım şenlikleri” düzenlenebilir. Bu tür etkinliklerin gerçekleştirilmesi durumunda hem aile içi iletişim güçlenecek hem de

“tasarruf” ve “üretkenlik” gibi değerlerin çocuklara yaparak-yaşayarak aktarılması sağlanacaktır.

- Bulgular ebeveynlerin ikinci el ürün satın almaya yönelik tutumlarının davranışa dönüşme oranının düşük olduğunu ve toplumsal önyargıların devam ettiğini göstermektedir. Bu direnci kırmak adına okullarda veya yerel yönetimlerde “ikinci el kıyafet takas günleri” gibi toplumda örnek teşkil edecek projeler hayata geçirilmelidir. Bu tür projelerin yaygınlaşması ikinci el kullanımını normalize ederek toplumsal kabulü artıracak ve sürdürülebilirlik bilincini lüks bir tercihten çıkarıp gündelik bir pratiğe dönüştürecektir.
- Araştırmada düşük gelirli grupların zorunluluktan kaynaklı da olsa döngüsel moda ilkelerine daha yatkın olduğu (gönülsüz tutumluluk) görülmüştür. Eğitim programlarında, düşük bütçeli sürdürülebilir yaşam pratikleri ve başarılı ebeveyn hikâyeleri “iyi uygulama örnekleri” olarak paylaşılmalıdır. Böylelikle döngüsel modanın sadece çevresel değil ekonomik sürdürülebilirliğe olan katkısı da vurgulanarak daha geniş kitlelerce benimsenmesi sağlanabilir.
- Ebeveyn farkındalığının çocukların değer yönelimleriyle (yardımseverlik, doğa sevgisi) ilişkili olduğu bulgusundan hareketle; okul müfredatına ve değerler eğitimi programlarına döngüsel moda temalı eğitsel oyunlar ve hikâyeler entegre edilebilir. Bu entegrasyon gerçekleştiğinde çocuklar erken yaşta tüketim alışkanlıklarını sorgulama becerisi kazanacak ve çevre bilinci kalıcı bir değer haline gelecektir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu çalışma sınırlı bir örneklem grubu ve tek bir şehirde yürütülmüştür. Gelecek araştırmalarda, farklı sosyo-ekonomik düzeylere ve kültürel yapıya sahip şehirlerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi önerilmektedir. Böylece kültürel farklılıkların döngüsel moda algısı üzerindeki etkisi daha net ortaya konulabilir.
- Çalışma sadece ebeveyn odaklıdır. İlerleyen çalışmalarda, öğretmenlerin, büyükanne-büyükbaba gibi geniş aile üyelerinin ve doğrudan çocukların görüşlerini de içeren daha kapsamlı bir modelleme çalışması yapılması, değer aktarım sürecinin tüm yönleriyle anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Çıkar Çatışması Beyanı

Bu çalışmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır ve destek alınmamıştır.

Yapay Zekâ Kullanım Beyanı

Bu makalenin hazırlanma sürecinde, üretken yapay zekâ (YZ) araçlarından yardımcı bir araştırma asistanı olarak faydalanılmıştır. YZ'nin kullanımı, temel araştırma verilerinin toplanmasından, analizlerin yapılmasından ve nihayet makalenin tamamlanmasından sonra sonraki aşamalarda gerçekleşmiştir. YZ'nin temel işlevleri şunlardır:

Literatür Zenginleştirme: “Sonuç ve Tartışma” bölümündeki yerel bulguların, uluslararası ve güncel literatürle (ör. tutum-davranış açığı, kuşaklararası aktarım teorileri) desteklenmesi.

Formatlama: Kaynakçanın APA 7 formatına uygun olarak düzenlenmesi.

Bu süreçte makalenin ana fikri, metodolojisi, argümanları ve yorumları yazar(lar)ın kontrolünde kalmıştır. YZ yazar(lar)ın düşüncelerini daha net ifade etmek ve uluslararası okuyucu kitlesi için bağlamsallaştırmak amacıyla bir araç olarak kullanılmıştır. Tüm nihai içerik yazar(lar) tarafından eleştirel bir gözle incelenmiş, düzenlenmiş ve onaylanmıştır.

REFERENCES

- Arslan, S., & Yılmaz, A. (2021). Tekstil üretim süreçlerinde enerji verimliliği ve çevresel etkileri. *Tekstil ve Mühendis*, 28(121), 41-52. <https://doi.org/10.7216/tmd.0000005575>
- Bocken, N. M. P., de Pauw, I., Bakker, C., & Van der Grinten, B. (2016). Product design and business model strategies for a circular economy. *Journal of Industrial and Production Engineering*, 33(5), 308–320. <https://doi.org/10.1080/21681015.2016.1172124>
- Can, Ö., & Ayvaz, K. M. (2017). Tekstil ve modada sürdürülebilirlik. *Akademia Sosyal Bilimler Dergisi*, (3), 110-119. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/326162>
- Chapagain, A. K., Hoekstra, A. Y., Savenije, H. H. G., & Gautam, R. (2006). The water footprint of cotton consumption: An assessment of the impact of worldwide consumption of cotton products on the water resources of the cotton producing countries. *Ecological Economics*, 60(1), 186-203. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2005.11.027>
- Çakmak, Ş., Öz, C., & Çeğindir, N. Y. (2023). Aktif öğrenme etkinliği ile özel yetenekli öğrencilere sürdürülebilir moda kavramların öğretimi. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, (32), 193-208. <https://doi.org/10.20488/sanat.1242392>
- D'Souza, C. (2020). Sustainability: A concept in need of a 'sustainability values' framework. *Journal of Cleaner Production*, 276, 124150. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.124150>
- Ellen MacArthur Foundation. (2017). *A new textiles economy: Redesigning fashion's future*. <https://ellenmacarthurfoundation.org/a-new-textiles-economy>
- Erdoğan, Ö., & Uçukoğlu, H. (2011). İlköğretim okulu öğrencilerinin anne-baba tutumu algıları ile atılganlık ve olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Kastamonu Education Journal*, 19(1), 61-74. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/4862/66840>
- Ergenekon, Ö., & Aküzüm, C. (2021). Okul öncesi eğitimde değerler eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(23), 101-120. <https://doi.org/10.59868/eib.908868>
- Fletcher, K., & Tham, M. (2019). *Earth logic: Fashion action research plan*. Centre for Sustainable Fashion, University of the Arts London. <https://earthlogic.mima.art/>
- Gifford, R. (2014). *Environmental psychology: Principles and practice* (5th ed.). Optimal Books.
- Grønhøj, A., & Scholderer, J. (2021). Intergenerational transmission of climate change-related values, beliefs, and norms. *Journal of Environmental Psychology*, 74, 101569. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2021.101569>

- Grønhøj, A., & Thøgersen, J. (2009). Like father, like son? Intergenerational transmission of values, attitudes, and behaviours in the environmental domain. *Journal of Environmental Psychology*, 29(4), 414–421. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2009.05.002>
- Gwilt, A. (2014). *A framework for sustainable fashion*. Earthscan.
- Han, H. (2021). Applying the value-belief-norm theory to ecologically friendly behavior: A meta-analysis. *Journal of Business Ethics*, 172(1), 97–115. <https://doi.org/10.1007/s10551-020-04508-y>
- Harris, J. (2020). Editorial: Sustainable fashion and the role of education. *Fashion Practice*, 12(2), 145–147. <https://doi.org/10.1080/17569370.2020.1764722>
- Kaiser, F. G., Wölfling, S., & Fuhrer, U. (1999). Environmental attitude and ecological behavior. *Journal of Environmental Psychology*, 19(1), 1–19. <https://doi.org/10.1006/jevpe.1998.0107>
- Karaca, Ş. (2018). Duygusal ve bilişsel güdülerin sürdürülebilir giysi tüketim davranışı üzerindeki etkisini incelemeye yönelik bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (40), 254-268. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbid/issue/39832/473723>
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kirchherr, J., Reike, D., & Hekkert, M. (2017). Conceptualizing the circular economy: An analysis of 114 definitions. *Resources, Conservation and Recycling*, 127, 221–232. <https://doi.org/10.1016/j.resconrec.2017.09.005>
- Kollmuss, A., & Agyeman, J. (2002). Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental Education Research*, 8(3), 239–260. <https://doi.org/10.1080/13504620220145401>
- Lai, K. K. Y., & Cheng, C. W. Y. (2021). Circular fashion: Exploring the intersection of fashion design and sustainability education. *Sustainability*, 13(5), 2482. <https://doi.org/10.3390/su13052482>
- Leal Filho, W., Shiel, C., Paço, A., Mifsud, M., Ávila, L. V., Brandli, L. L., ... & Caeiro, S. (2021). The role of education for sustainable development in curriculum. *Journal of Cleaner Production*, 321, 129074. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2021.129074>
- Öymen, G., & Kocabay-Şener, N. (2024). Döngüsel ekonominin moda sektöründeki rolü. *İletişim Çalışmaları Dergisi*, (32), 116-137. <https://doi.org/10.53322/icd.1362002>
- Pates, R., & Vohs, K. D. (2021). Frugality as a route to well-being. *Current Opinion in Psychology*, 42, 33–37. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.03.011>

- Sezer, H. N., & Yalman, D. (2022). Okul öncesinde değerler eğitimi ile ilgili ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 197-214. <https://doi.org/10.46462/utkcs.1098661>
- Stahel, W. R. (2016). The circular economy. *Nature*, 531(7595), 435–438. <https://doi.org/10.1038/531435a>
- Stern, P. C. (2022). How to get from values to behavior: The value-belief-norm (VBN) model. In K. V. S. C. (Ed.), *Psychology and climate change* (pp. 57–75). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009177579.004>
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Thøgersen, J. (2002). Promoting sustainable consumption: The use of economic instruments. *Journal of Consumer Policy*, 25(3), 319–334. <https://doi.org/10.1023/A:1016027013895>
- Thøgersen, J., & Ölander, F. (2003). Spillover of environment-friendly consumer behaviour. *Journal of Environmental Psychology*, 23(3), 225–236. [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(03\)00018-5](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(03)00018-5)
- Yıldırım, M., & Kaya, T. (2022). Döngüsel moda ve değerler eğitimi: Etik tüketim ve çevresel sürdürülebilirlik. *Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(3), 45-58.

EXTENDED ABSTRACT

An Examination of the Impact of Parental Circular Fashion Awareness Levels on Children's Value Orientations

INTRODUCTION

The contemporary textile industry, dominated by the “fast fashion” model, has precipitated significant environmental and social challenges, including resource depletion and excessive waste, rooted in a “take-make-dispose” culture. As an alternative, Circular Fashion (CF) aims to extend the lifecycle of garments through processes such as recycling, repair, reuse, and second-hand shopping, minimizing environmental impact. Beyond its ecological benefits, CF serves as a practical conduit for Values Education (VE), reinforcing principles such as thrift, sharing, compassion, and respect.

Parents play a critical role in the intergenerational transmission of values. Their awareness and practices related to consumption can directly influence their children's developing value systems. This research, therefore, investigates the relationship between parents' awareness of circular fashion and the values their children prioritize in daily life. The study aims to determine if CF can be utilized as a tangible tool within the family to foster a more sustainable and value-conscious generation.

METHODOLOGY

This study employed a mixed-methods descriptive research design, utilizing both quantitative survey data and qualitative open-ended responses.

Participants

The research group consisted of 174 parent-child dyads. The parent sample included 174 parents (107 female, 67 male) from various educational and income backgrounds. The child sample included their 174 children, all of whom were primary school students (Grades 2-8).

Data Collection Tools

Parental Circular Fashion Awareness Form (E-DMFE): A 15-item, 5-point Likert form developed for this study. It measures four sub-dimensions: Knowledge (environmental impact), Attitude (importance of CF), Behavior (e.g., buying second-hand, repairing), and Communication (discussing CF with their child).

Annotated Maarif Model Values List: Parents and children independently selected their top 5 most important values from a comprehensive list. A quantitative “Value Score” was then calculated for both parent and child, based on the frequency of selecting seven specific values identified as being strongly related to CF (e.g., thrift, respect, cleanliness, sensitivity, compassion).

Open-Ended Question: After reading a brief informational text defining circular fashion (to ensure a baseline understanding), parents answered a qualitative question asking them to describe the connection, if any, between CF and moral/spiritual values.

Data Analysis

Quantitative data was analyzed using SPSS. Descriptive statistics were used to profile awareness levels. Independent Samples t-tests (for gender) and ANOVA (for education and income) were used to compare demographic groups. Pearson correlation analysis was conducted to measure the relationship between parental E-DMFE scores and the parent/child "Value Scores." Qualitative responses were analyzed using thematic content analysis.

FINDINGS

The study's findings reveal a pronounced "attitude-behavior gap," a well-documented phenomenon in sustainability literature. Parents reported high average scores for Knowledge ($X=3.48$) and Attitude ($X=3.22$), indicating they are aware of CF's importance. However, this awareness did not translate equally into Behavior ($X=2.88$) or Communication ($X=2.56$). The lowest-scoring item on the entire form was "I find it natural to buy second-hand clothes for myself" ($X=2.08$). Demographic analysis showed that while gender had no significant impact ($p > .05$), awareness did increase significantly with education levels, particularly in the Knowledge ($p=.032$) and Communication ($p=.025$) dimensions. Conversely, a significant inverse relationship emerged regarding income ($p=.038$); the lowest-income group reported the highest mean CF awareness ($X=3.72$), suggesting practices are driven by economic necessity ("involuntary frugality") rather than purely environmental motives. The central hypothesis of the study was strongly confirmed. A very strong, positive, and statistically significant correlation was found between the Parental CF Awareness Total Score (E-DMFE) and the Child's Value Score ($r = 0.772$, $p < .001$). A moderate correlation was also found between the parent's awareness and their own value score ($r = 0.505$, $p < .001$). Crucially, the mechanism of this value transmission was pinpointed: the Communication sub-dimension (e.g., repairing clothes with the child, discussing how clothes are made) had the single strongest correlation with the Child's Value Score ($r = 0.811$, $p < .001$). Qualitative data from 105 parents reinforced these findings, with an overwhelming majority associating CF with "Respect for Nature" (94.29% of respondents), followed by "Thrift" (33.33%) and "Avoiding Waste" (26.67%).

CONCLUSION AND DISCUSSION

The findings strongly suggest that parental awareness of circular fashion is a significant predictor of their children's pro-social and pro-environmental value orientations. The study confirms the well-documented "attitude-behavior gap" (Kollmuss & Agyeman, 2002), where environmental knowledge does not automatically translate into action. The higher awareness in lower-income groups suggests that CF practices (repair, reuse, thrift) may be driven more by economic necessity ("involuntary frugality") than by purely environmental motives.

The correlation between the Communication subform and child values is the study's most critical finding. It implies that the mechanism of value transmission is not passive awareness, but active engagement. When parents talk about, and perform, CF practices with their children, the values are transferred far more effectively.

This study provides empirical support for the idea that circular fashion is more than an environmental strategy; it is a powerful pedagogical tool for families. It provides a tangible, domestic, and practical way to demonstrate and teach abstract values (respect, thrift, compassion), bridging the gap between "knowing" what is right and "doing" it.

RECOMMENDATIONS

For Parents & Educators: Develop practical, hands-on workshops that target the “Communication” and “Behavior” gap. These should focus on parent-child joint activities, such as “repair and redesign” clinics, clothing swaps, and guided second-hand shopping trips.

For Curriculum: Integrate CF and sustainable consumption concepts into school curricula, explicitly linking them to the “values” component (e.g., “Thrift” and “Respect for Nature”) outlined in the Maarif Model.

For Public Policy: Awareness campaigns should shift focus. Instead of only highlighting environmental guilt, they should also emphasize the economic benefits (thrift) and social values (sharing, charity) of CF, which may resonate more strongly with groups already practicing it out of necessity.

For Future Research: Future studies should expand this model to different socio-cultural and economic contexts, explore the “involuntary frugality” finding in greater depth, and analyze the role of other family members (e.g., grandparents) in transmitting these values.

This work is licensed under CC BY-NC 4.0